



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di Ricerca in  
“FORMAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA DEGLI INSEGNANTI”  
Anno Accademico 2013/2014 (XXIX Ciclo)  
Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione  
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03.

L'adozione nel contesto e co-testo scuola  
Literature review su adozione-scuola con Atlas.ti

Adoption in the school context and co-text  
Literature review on adoption-school through Atlas.ti

IL DOTTORE

**Silvia Di Lisi**

IL COORDINATORE

**prof.ssa Alessandra La Marca**

IL TUTOR

**Prof.ssa Cinzia Novara**

CICLO XXIX.  
ANNO CONSEGUIMENTO 2018

**L'adozione nel contesto e co-testo scuola**  
Literature review su adozione-scuola con Atlas.ti

**Adoption in the school context and co-text**  
Literature review on adoption-school through Atlas.ti

*Alla mia Famiglia*

## Indice

<b>Introduzione</b>	p. 6
<b>Introduction</b>	12
<b>Capitolo 1 L'adozione nel contesto scuola</b>	
1.1 L'adozione: legislazione internazionale e nazionale	17
1.1.1 L'origine dell'adozione	18
1.1.2 Dalla legge 431 del 1967 alla legge 184 del 4 maggio 1983.	18
1.1.3 L'adozione internazionale	20
1.1.4 La Convenzione dell'Aja	22
1.1.5 La Legge 476 del 1998	23
1.1.6 La Legge 149 del 2001	27
1.2 Quando la scuola adotta...	28
1.2.1 School readiness: quando i bambini adottati non sono pronti	29
1.2.2 Malessere del bambino adottato a scuola	32
1.2.3 L'alunno adottato tra difficoltà e disturbo di apprendimento	34
1.2.4 Alcune false credenze pedagogiche	36
1.2.5 Una classe stretta ma per tutti	42
1.3 Interventi su misura	44
1.3.1 Interventi in atto: normativa e linee guida	44
1.3.2 Interventi possibili: l'esperienza dell'homeschooling	46
1.3.3 Motivi per l'homeschooling	49
<b>Capitolo 2 L'adozione nel contesto: la ricerca</b>	
2.1 Premessa e scopo della ricerca	51
2.2 Metodologia	52
2.2.1 Framework teorico	52
2.2.2 Come si usa Atlas.ti nell'analisi dei testi	54
2.2.3 Procedura	63
2.2.4 La codifica dei testi con Atlas.ti	69

## **Capitolo 3 Risultati**

3.1	"Adoption and school" in rete	75
3.2	L'emergenza di nuove categorie per un nuovo topic: l'open adoption	81
3.2.1	"Open adoption" in rete	83

## **Capitolo 4 Ipotesi di una teoria emergente: dal genealogical bewilderment al generativity bewilderment**

4.1	Proposta di una teoria emergente con Atlas.ti	96
4.1.1	Genealogical bewilderment: inizia in famiglia, ma procede a scuola	97
4.2	L'adottato nella società: dal genealogical al generativity bewilderment	99
4.2.1	Generare, genealogia, generatività	100
4.2.2	L'adozione come trasgressione generativa della famiglia	101
4.3	Adozione, identità, fiducia nella relazione	103
4.3.1	Dalla degeneratività familiare...	104
4.3.2	...Alla degeneratività sociale	105

<b>Conclusione</b>	107
--------------------	-----

<b>Conclusion</b>	110
-------------------	-----

<b>Riferimenti bibliografici</b>	114
----------------------------------	-----

**Allegato 1: List of memos**

**Allegato 2: Tabelle e Figure**

## Introduzione

L'interesse dei ricercatori per l'adozione è un fenomeno molto recente, anche se l'adozione di bambini da parte di genitori non biologici è una pratica sociale piuttosto remota. Essa si trova come pratica diffusa in epoche storiche lontane: la presenza dell'adozione nella mitologia (Sargon nella cultura mesopotamica, Mosè nella cultura ebreo-cristiana, Edipo in quella greca, Remo e Romolo in quella di Roma) e nella letteratura (Perdita in Shakespeare, Oliver Twist in Dickens, Quasimodo in Victor Hugo) è una testimonianza della sua esistenza in luoghi e periodi remoti e della sua potenza a suscitare l'immaginazione (Palacios & Brodzinsky, 2010).

Attraverso la lettura degli articoli chiave nell'ambito dell'adozione, ci si rende conto di come la ricerca scientifica sull'adozione abbia intrapreso due percorsi paralleli ispirati da differenti interessi disciplinari. Dal punto di vista dei *social works*, i ricercatori hanno cercato di capire le migliori politiche e pratiche di collocamento familiare dei bambini e il tipo di supporto necessario per garantire stabilità e il benessere di tutti i membri della famiglia. Problema cruciale per i social workers è il *matching*, l'*abbinamento* tra i bambini e futuri genitori e comprendere le vere necessità dei bambini per evitar rischi di irreversibile malessere affettivo e sociale. Mentre, dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, i ricercatori si sono preoccupati soprattutto della salute mentale e degli schemi di sviluppo dei bambini adottati, e hanno indagato l'impatto dell'esperienza preadottiva sull'adattamento e il ruolo della genitorialità adottiva (*Ivi*). Queste due prospettive di ricerca non sono incompatibili: semplicemente affrontano questioni diverse. Non a caso, la produzione scientifica che presenta un numero rilevante di articoli sulle problematiche dell'adozione proviene per lo più dal settore delle scienze dei servizi sociali e da quello di psicologia dello sviluppo. Tale settorializzazione scientifica è stata confermata dall'indagine portata avanti sui *database* citazionali, dove la selezione delle riviste tramite le categorie disciplinari "social work", e "psychology, development" ha permesso di cercare le riviste con maggiore prestigio scientifico contenenti gli articoli riguardanti l'adozione.

Lo studio sull'adozione, che è andato emergendo dalla lettura delle *key publications* degli ultimi anni (dagli anni Novanta fino al 2014), è stato guidato da alcune primarie questioni che si possono riassumere intorno ai seguenti trend:

1. le specifiche problematiche cliniche, psicologiche, sociali dei bambini adottati e il loro confronto con il gruppo dei bambini non adottati, e quindi la maggiore vulnerabilità dei bambini adottati alle problematiche educative e scolastiche rispetto ai non adottati;
2. la funzione compensativa della famiglia adottiva, fattori di resilienza dei bambini adottati e capacità di recupero rispetto alle condizioni di avversità preadottiva;
3. impatto di differenti strutture familiari e benessere dei bambini adottati;
4. ricerca delle origini e identità.

A questi trends si aggiungono negli ultimi anni altre interessanti direzioni di ricerca che riguardano il rapporto tra adultità e adozione, e in particolare il benessere degli adottati adulti e la loro capacità di creare un ambiente caregiving, una volta diventati genitori. Altri filoni emergenti sono l'interpretazione sociale e simbolica dell'adozione nelle diverse culture umane, e l'approccio neurobiologico e genetico per lo studio del benessere dei bambini adottati.

La presente ricerca si propone come un lavoro di metariflessione il cui obiettivo è stato individuare il topic "adozione" e analizzare i correlati testuali-semantici attraverso cui il tema "adozione" è stato compreso e interpretato dalla ricerca internazionale. In particolare, si è voluto descrivere e codificare la trattazione semantico-linguistica del tema "adozione dei bambini" in relazione alle problematiche di "inserimento scolastico", attraverso l'analisi e la comparazione dei testi selezionati nella letteratura internazionale. Non a caso nel titolo della tesi "L'adozione nel contesto e co-testo scuola", il lemma *co-testo*, mutuato dall'ambito della linguistica, vuole sottolineare la funzione di indagine nel testo e di comparazione metariflessiva tra i testi degli articoli selezionati nelle riviste con maggiore impatto scientifico. Invece, la presenza del termine "contesto" allude all'intenzione di dedicare in maniera prodromica il primo capitolo alle problematiche di integrazione degli alunni adottati nel contesto scuola e alla relativa legislazione nazionale e internazionale.

Nella convinzione che esista uno stretto legame tra adozione e disadattamento scolastico e che la scuola si configuri quale luogo di una seconda adozione sociale (infatti come ricorda Boswell, cit. in Leon, 2004, con la parola *alumnus*, nell'antica Roma veniva chiamato chi veniva cresciuto da genitori non biologici), si è ritenuto, attraverso il lavoro di indagine di seguito, apportare un contributo alla ricerca con la descrizione e la valutazione strutturata per *categorie concettuali* del fenomeno "adozione e scuola".

Per conseguire il nostro scopo, la letteratura internazionale si è prestata da un lato come campo testuale di indagine confermativa per verificare quanto la problematica dell'adozione sia stata oggetto di studio in correlazione con le difficoltà di inserimento scolastico degli alunni adottati; dall'altro lato, l'approccio alla letteratura è stato esplorativo, libero da filtro selettivo per accogliere i suggerimenti e i nuovi concetti che emergevano dalla lettura testuale e che hanno contribuito ad espandere il campo di saturazione concettuale del network "adoption", che nell'ottica della *building theory* presenta una semantica non circoscrivibile in poche core categories.

La selezione delle *key publications* da indagare si è svolta attingendo dai database citazionali, in cui sono state individuate tre categorie disciplinari per circoscrivere la selezione: area "education", area "psychological", area "social works". Le riviste rientranti nel primo quartile di ogni lista tematica (restituita in ordine crescente di impact factor) sono state ulteriormente selezionate, inserendo nel "campo ricerca" dell'*homepage* di ogni rivista, le parole chiave "adopted children and school", "academic competence", o "learning difficulty". Individuato il campione delle riviste che trattano direttamente o indirettamente la problematica dell'inserimento scolastico dei bambini adottati, si è proceduto con gli strumenti della ricerca qualitativa computer-assistita per organizzare, codificare, interrogare i documenti da sottoporre a una procedura di analisi che si è sviluppata in tre fasi: descrizione, analisi, interpretazione-costruzione di una teoria.

Tra i software di analisi testuale presenti in commercio si è scelto Atlas.ti perché meglio rispondente all'obiettivo specifico della ricerca e al modello di approccio qualitativo conforme alla Grounded theory. Infatti, l'uso di Atlas.ti permette operazioni di crescente astrazione che presuppongono e superano le più riduttive procedure di restituzione descrittiva dei dati, tipiche della *content analysis* e della *thematic analysis*. Premesso che Atlas.ti offre anche la possibilità di fare un'analisi descrittiva dei dati testuali (Atlas.ti consente di esportare le unità di analisi in SPSS per una restituzione quantitativa), spetta al ricercatore saper fare un uso di Atlas.ti secondo le potenzialità esplorative della Grounded Theory, superando la saturazione concettuale indotta dall'analisi tematica (Ando, Cousins, Young, 2014)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Infatti, secondo la ricerca tematica, i temi non emergono dai dati: una volta concluso quel processo di saturazione concettuale, ovvero di selezione dei temi riconducibili agli obiettivi dell'indagine posti a monte nella mente del ricercatore, la ricerca si ritiene conclusa, perdendo ogni possibile e inedita informazione proveniente dal testo. L'analisi tematica è, dunque, una procedura particolarmente adatta a rispondere a domande specifiche in tempi brevi, che rischia però di far trascurare gli elementi informativi non previsti ed emergenti (Vardanega, 2008).

Una volta selezionate le riviste e i relativi articoli, si è proceduto con la fase di lettura che ha permesso di raggruppare gli articoli in due insieme tematici: “adoption and school-related papers” (ovvero gli articoli che trattavano dell’adozione in riferimento alle problematiche di adattamento a scuola) e “adoption and no school-related papers” (cioè gli articoli che affrontavano la problematica dell’inserimento scolastico dei bambini adottati solo indirettamente). Gli articoli sono stati raccolti entro l’unità ermeneutica (HU), cioè il file di lavoro in Atlas.ti che raggruppa diversi oggetti e strumenti, a supporto del lavoro di lettura, analisi ed interpretazione del testo. Si è scelto di inserire in Atlas.ti anche gli articoli che trattavano marginalmente della tematica dell’inserimento scolastico dei bambini per permettere all’analisi testuale di cogliere ed approfondire correlati semantici inediti sul tema dell’adozione. Infatti, nel corso del lavoro di codifica dei testi, la presenza di altri “temi emergenti” (come l’open adoption)<sup>2</sup> non correlati direttamente al tema centrale da analizzare “adoption and school-related papers” ha sollevato il dubbio metodico se procedere con la creazione di un’altra unità ermeneutica per l’informazione nuova oppure continuare nella medesima unità ermeneutica. Come vedremo, si è scelto di procedere il lavoro di analisi e interpretazione entro la stessa unità ermeneutica per motivi di affinità problematica e concettuale. Infatti, l’open adoption, per quanto nuovo argomento, presenta implicazioni relative all’identità adottiva, che chiamano in causa la scuola. Quindi, le due macrocategorie “adoption and school” e “open adoption” hanno presentato declinazioni diverse, ma semanticamente affini per il medesimo rinvio all’adozione e, in particolare, all’identità adottiva.

Di seguito vengono evidenziate le operazioni tecniche permesse dal software Atlas.ti sul corpus dei documenti inseriti nell’unità ermeneutica:

- campionamento delle unità di analisi;
- codifica induttiva e deduttiva in base al sistema delle categorie top down e bottom up;
- creazione della codes list;
- aggregazione delle categorie in famiglie di categorie;
- creazione di network view;
- teoria emersa.

Il lavoro computer-assistito intrapreso con Atlas.ti ha facilitato il processo di literature review, dall’iniziale operazione di preparazione degli articoli, all’esame e analisi della

---

<sup>2</sup>Nel corso del processo di codifica, il tema dell’adozione aperta è diventato catalizzatore di un nuovo lavoro di organizzazione, codifica, interpretazione dei documenti e costruzione di teoria.

letteratura selezionata, fino all'elaborazione di un'ipotesi teorica, emersa nel confronto tra la rete di codici "adoption and school" e quella "open adoption". Infatti, i codici individuati negli articoli, messi in rete e poi confrontati nelle due famiglie tematiche hanno permesso la costruzione di una *mappa ponte* da cui è stata astratta la visione ecologica dell'identità adottiva e da cui è stato rilevato il codice bridge genealogical bewilderment, ovvero di disorientamento genealogico che può condurre la persona adottata a non saper cogliere la pienezza della propria identità perché sottoposta a pratiche discorsive distorte di narrazione biografica in famiglia e anche a scuola.

Spesso, la consapevolezza di essere adottati e il senso di disorientamento genealogico emergono in modo problematico proprio in corrispondenza della frequenza degli anni scolastici, in cui l'inevitabile confronto con i compagni a scuola e, a volte, l'impreparazione dei docenti ad affrontare adeguatamente argomenti come la storia, la famiglia, spinge i minori adottati a sentirsi diversi dagli altri. L'identità della persona adottata si costruisce non solo nella famiglia, ma anche a scuola e nella società in generale, per cui in questi contesti di vita glissare la tematica dell'adozione, il non dire, il nascondere il passato, la provenienza in cui si colloca il *venire al mondo*, contribuisce a formare identità a rischio, insicure, spaccate nella doppia nascita tra l'origine biologica dell'*essere stato* e quella biografica dell'*essere* situato nella nuova temporalità della famiglia adottiva. Genitori adottivi ed professionisti dell'educazione devono essere aiutati a capire che lo sviluppo identitario di un bambino adottato è l'elaborazione unitaria di una doppia genealogia, quella dei genitori adottivi e quella dei genitori di nascita: parafrasando un concetto caro alla psicologia dinamica (Cattell & Wispe, 1948; Licciardello, 2002), l'identità adottiva è il prodotto di una *sintalità* che sottolinea la salienza e la sintesi della doppia genesi dell'identità. E proprio in tale processo elaborativo che i genitori adottivi vivono le difficoltà, si sentono soli e disorientati, come se il compito elaborativo fosse una faccenda privata della coppia. Invece, la *sintalità* adottiva dovrebbe costruirsi non solo nella famiglia, ma anche a scuola, a livello sociale, attivando la rete sociale e relazionale che include la collaborazione delle risorse professionali di contesto. Per tal motivo, i professionisti dell'educazione (docenti, dirigenti, educatori) dovrebbero elaborare le opportune misure didattiche per coinvolgere gli alunni a saper riflettere sull'argomento famiglia e adozione e costruire insieme all'alunno adottato (con il consenso della famiglia e soprattutto se il minore adottato presenta l'adeguata maturità per affrontarlo) il racconto della storia adottiva, da cui vanno emergendo i ricordi e gli eventi significativi dell'esistenza.

Il ritorno alla scoperta di se stessi inizia già nella nuova casa, nella relazione con i nuovi genitori, nella biografia dei racconti e può proseguire anche a scuola nel sano confronto con gli altri, nello studio della storia e della geografia per recuperare con la memoria alcuni pezzi della propria biologia. Ciò che è importante è che non solo i genitori adottivi, ma anche i professionisti dell'educazione con abilità empatica si impegnino in un lavoro di *scaffolding* per aiutare i bambini/ragazzi adottati nel viaggio alla riscoperta di se stessi, nella realizzazione di un nuovo progetto di vita che si apre al sociale, con la consapevolezza che la formazione di cittadini attivi, con risorse generative da investire nel sociale, inizia a scuola. In tal senso, la scuola può agire da mediatore terapeutico per impedire che il *genealogical bewilderment* si espanda nel sociale in *generativity bewilderment*, cioè in smarrimento generativo, in chiusura intimistica di inibizione prosociale, in non apertura alla generatività di risorse sociali e relazionali (Scabini & Rossi, 2007; Cigoli & Scabini, 2014).

Ogni essere umano per natura è generato e potenzialmente generante e ogni persona adottata da generata deve continuare a generare, ad essere principio di nuova famiglia e di nuova società.

## Introduction

Researchers' interest in adoption matter is a recent phenomenon, even though the adoption of minors by non-biological parents is an ancient social practice, which was widespread in the past: actually, the presence of adoption in mythology (Sargon in the culture of Mesopotamia, Moses in the Hebrew culture, Oedipus in the Greek tradition, Remus and Romulus in the Roman culture) and in literature (*Perdita* in Shakespeare, *Oliver Twist* in Dickens, *Quasimodo* in Victor Hugo) highlights its existence in all places and times and its power to trigger imagination (Palacios & Brodzinsky, 2010).

Through the analysis of specific articles about adoption, it is possible to understand how scientific research on adoption has run parallel to different interests and different disciplines. From the perspective of social work, researchers have tried to understand the best policies and practices related to the family placing and the type of support needed to ensure stability and the well-being of all family members. A crucial problem for social workers is the matching between the adopted children and their future parents; moreover, it is also important to understand the real needs of children in order to escape risks of irreversible affective and social disruption, whereas from the perspective of developmental psychology, researchers have been mainly concerned with mental health issues, and have studied the developmental patterns of adopted children, the impact of pre-adoption experiences on the later adjustment, and the role of adoptive parenthood (*Ivi*). These two research perspectives are not incompatible: they simply face different issues. It is no coincidence that a significant number of articles about adoption stems from the field of social work science and developmental psychology. This sectorialization has been confirmed by a survey carried out on citation database, where the selection of papers through disciplinary categories such as "social work" and "psychology, development" has enabled to seek the highest scientific status journals with adoption-related articles.

The study on adoption emerged from the reading of key publications in recent years (between the 90s and 2014), has been directed by key topics, which can be summarized as follows:

1. Specific clinical, psychological and social issues of adopted children and the comparison with non-adopted children (adopted children turn out to be more vulnerable to educational and academic issues than non-adopted children).

2. Compensatory effect of adoptive families, resilience factors of adopted children and their recover ability despite pre-adoption adversities.
3. Impact of different family structures and the well-being of adopted children.
4. Origin research and identity.

Over the last few years, other research directions have been added to these trends: they mainly concern the link between adulthood and adoption, namely the well-being of adopted adults and their tendency to be able to create a caregiving contest once they become parents. Other emerging branches are the social and symbolic interpretations within various human cultures, and the neurobiological and genetic approach to study adoption.

Our research wants to be a meta-analysis work; its purpose is to focus on adoption and to analyse the “textual-semantic correlates” through which this topic has been understood and interpreted by international literature.

In particular, the aim is to describe and codify the semantic-linguistic treatment of “adoption of children” theme with reference to school adjustment issue. In the title of the following thesis, “Adoption in the school context and co-text”, the term *co-text* (stemming from linguistics) points out the inquiry function in texts and the purpose of meta-reflective comparison among texts of articles coming from the journals with a high impact factor.

In the belief that there is a close link between adoption and school disruption, and that school is a place of second social adoption (as Boswell recalls, cit. in Leon, 2004, in ancient Rome the word *alumnus* describes those children who were raised by non-biological parents), the purpose of the following study is to provide an effective contribution to research through the *structured description* and evaluation of the “adoption and school” phenomenon. For our purposes, on the one hand international literature was particularly suitable as a full textual field of confirmatory analysis to show how adoption was being studied with reference to school disruption of adopted pupils: on the other hand, the literature approach was an exploratory analysis, free from selective filter. Its purpose was to accept hints and new ideas stemming from the textual reading which helped broaden the conceptual saturation context of adoption network; from the perspective of the building theory, it has a semantic meaning not limited to such a small number of core categories.

The selection of key publications was based on citation database query, headed by three disciplinary categories: education area, psychological area, social works area. The journals

falling within the first quartile (25th percentile) of every thematic list (output in increasing order of impact factor) were further selected, putting the following keywords on the “search label” of each homepage: “adopted children and school”, “academic competence”, or “learning difficulty”.

After selecting those journals which directly and indirectly dealt with school issues of adopted pupils, we used the tools of computer-assisted qualitative analysis to organise, codify, and query the documents, which were subsequently analysed, according to three stages: description, analysis, interpretation-building of an emerging theory.

Among text-analysis softwares, Atlas.ti better fits to the specific aim of the qualitative approach based on Grounded theory. The use of Atlas.ti allows increasing abstraction operations that require and get over the most restrictive mechanism for descriptive returning of data, typical of content analysis and thematic analysis. Given that Atlas.ti also enables to have a descriptive analysis of texts (Atlas.ti can export analysis units in SPSS to quantitative output), it would be up to researchers to master Atlas.ti according to the exploratory possibilities of Grounded theory, thus overcoming the conceptual saturation typical of thematic analysis (Ando, Cousins, Young, 2014)<sup>3</sup>.

After selecting journals and their related articles, the subsequent reading activity allowed to split the articles into two thematic groups: “adoption and school-related papers” (the articles handling the adoption in respect of academic issues) and “adoption no school-related papers” (the articles where the academic issues of adopted pupils are touched indirectly and only marginally). The articles were gathered within the Hermeneutic Unit (HU), the workfile of Atlas.ti containing tools and objects to support reading, analysis and interpretation of texts.

Finally, we have also decided to include in Atlas.ti the articles dealing only marginally with the correlation “school and adoption”, in order to grasp and examine new semantic correlates about topic “adoption” through an accurate text analysis. Indeed, during the coding phase of texts, the occurrence of emerging themes (such as “open adoption”)<sup>4</sup> not related directly to core topic “adoption and school” has raised the methodical doubt

---

<sup>3</sup>Indeed, according to the thematic research, the themes do not emerge from data: once you finish the conceptual saturation process, namely the selection of categories attributable to aims laid down in the researcher’s mind, the researcher is considered to be concluded, missing every other information coming from the text. Therefore, the thematic analysis is a good procedure suited to reply to specific questions in the short time, even if it jeopardizes to overlook the new unforeseen information (Vardanega, 2008).

<sup>4</sup> During the coding process, the new emerging theme “open adoption” has become catalyst of new activity of organization, coding and interpretation of documents and theory building.

whether to proceed with the creation of another hermeneutic unit for the new information or to continue in the same hermeneutic unit.

As we will see, we have chosen to go on with the analysis and interpretation activity within the same Hermeneutic Unit, because of conceptual and problematical kinship. Indeed, open adoption has implications with the adoptive identity and calls into question school, too. These macro-categories, “adoption and school” and “open adoption”, have different forms but remain semantically similar for the same reference to adoptive identity.

Following below, we show the main technical procedures allowed by Atlas.ti on a corpus of documents included in hermeneutic unit:

- identification of the analysis units;
- inductive and deductive coding relied on top-down and bottom-up categories system;
- making of the code list;
- grouping of the categories into families;
- making of the the network view;
- building of the emerging theory.

The computer-based analysis undertaken by Atlas.ti has made the literature review process easier: from the initial organization of articles to the scanning and analysis of texts, until the drafting of a theoretical hypothesis which has come up in the comparison between “adoption and school” code network and “open adoption”code network. Indeed, the selected codes put into network and then compared throughout the thematic families have allowed to make a bridge network by which the adoptive identity’s ecological view and the bridge code “genealogical bewilderment” have been abstracted. The “genealogical bewilderment” code references to a feeling that might lead adoptees not to integrate all the pieces of themselves, so as not to grasp their own identity as a whole, since it has been kept under a cloud of secrecy, of fake biography storytelling both in family and at school.

Often, the adoptive status awareness and the genealogical bewilderment’s feeling become core issues over the school years’ attendance: the unavoidable comparison with classmates and, sometimes, with teachers who are inexperienced on how to handle the adoption life story and the adoptive family, bring up children to feel different from the others. Because of this, the care about the adoptive identity has to be focused not only in family but also at school and in general in society.

It is necessary for adoptive parents and education professionals to understand that the identity development of an adoptive child is the unitary elaboration of a double genealogy: the adoptive parents' genealogy and the birth parents' one: to paraphrase an idea belonging to dynamic psychology (Cattell & Wispe, 1948; Licciardello, 2002), the adoptive identity is the result of a *syntality* underlining the saliency and the synthesis of a double genesis identity. In order to handle this elaborative process of identity, adoptive parents experience difficulties, feel lonely and confused, as if the children's developing aim was a private matter of the couple. Instead, adoptive syntality should be build up not only in family, but also at school, at social level, setting up the social network which includes the cooperation of professional resources of context. For this reason, teachers, headteachers, educators have to develop the best learning tools to involve students in discussion about family and adoption topic in order to restore, together with adopted students, the storytelling of life, from which the memories and the meaningful events of their own existence originate.

The rediscovery of the adopted children's inner self already starts in their new family, with their new parents, in the biography stories and may go on at school through a positive comparison with their classmates; furthermore, the study of history and geography can represent a significant support to help them understand their own origins. However, what is really important is that not only adoptive parents but also education professionals undertake *scaffolding* work empathically in order to support adopted students in the discovery of their inner selves, to fulfil a new life project because it is just school that trains responsible citizens, holders of generative resources to invest in the social sphere. Therefore, school may actually act as a therapy broker to prevent the genealogical bewilderment from turning into generativity bewilderment at a social level, namely in intimate and confidential self-reference of prosocial inhibition, non-openness towards the generativity of social resources (Scabini & Rossi, 2007; Cigoli & Scabini, 2014).

Each human being is by nature generated and potentially generates; as a result, every adoptee has to keep generating and being the principle of a new family and new social networks.

# Capitolo 1

## Adozione e scuola

### 1.1 L'adozione: legislazione internazionale e nazionale

L'adozione non è mai stata sempre uguale nel tempo storico, così come diverse sono state e sono le pratiche adottive e la relativa normativa da un paese all'altro. Leggere le recenti leggi che regolano le adozioni in un paese può essere rivelativo del livello di maturità sociale di un popolo nell'azione di tutela dell'infanzia e inoltre può essere utile per sapere quale concezione morale e sociale di famiglia esprime una data nazione. Adozione e famiglia sono temi vasti, complessi da affrontare, in continua evoluzione e attualmente al centro di dibattiti politici e sociali. Inoltre, a volte, la società cambia più profondamente della legge, che esprime una certa resistenza ad adeguarsi alle nuove richieste ed esigenze di un contesto che vede diversi modi di essere famiglia.

Benché ancora poco matura ad accogliere certi cambiamenti, la normativa italiana sull'adozione negli ultimi anni ha recepito alcune novità: già con la legge 431/67 era stata introdotta l'adozione speciale, mentre la legge 184/83 introduce l'affidamento familiare e le norme sull'adozione internazionale; la legge 149/2001 cambia le norme sulla adozione internazionale e maggiore tutela viene garantita al diritto del minore ad avere una famiglia. Ultima importante azione di interesse per i minori adottati è l'applicazione a scuola delle Linee guida a tutela del diritto allo studio del minore adottato, espressione di una crescente presa di coscienza da parte dell'establishment politica e pedagogica dell'emergenza educativa dei minori adottati, portatori di bisogni educativi speciali e diversi rispetto ai minori stranieri.

Non si poteva iniziare una ricerca sui testi della letteratura scientifica sull'adozione, senza presentare un breve excursus sullo stato dell'arte dei testi della legge nazionale e internazionale che regolano l'adozione in Italia.

### **1.1.1 L'origine dell'adozione**

L'adozione risponde al diritto di ogni bambino ad avere una famiglia e rappresenta un fenomeno di notevole rilevanza sociale. Numerosi sono stati gli sforzi per regolamentare il processo adottivo, che nel corso degli anni ha subito profondi mutamenti.

All'epoca di Napoleone non era tollerata, egli la proibì perché sosteneva che l'entrata in casa di un figlio illegittimo provocasse l'indebolimento della forza economica e sociale della dinastia, a causa della diminuzione della quota ereditaria dei figli nati dal matrimonio. Si diffuse la convinzione che adottare dei bambini fosse pericoloso per l'integrità e l'unità della famiglia legittima e fu concessa esclusivamente alle coppie che non avevano nessuna speranza di concepire dei figli. Si trattava di un accordo tra due adulti in cui l'adottando non poteva avere meno di diciotto anni, mentre l'adottante non poteva averne meno di cinquanta. L'aspetto affettivo passava in secondo piano poiché lo scopo era impedire l'estinzione di una dinastia (Fadiga, 2003).

Anche in Italia per molti anni l'adozione dei bambini non fu ammessa. Il codice civile del Regno, promulgato il 25 giugno 1865 da Vittorio Emanuele II, stabiliva anch'esso che il minore non poteva essere adottato prima dei diciotto anni e la legislazione rimase in vigore fino agli anni quaranta. La promulgazione del nuovo codice acconsentì l'adozione di minori ma lasciò immutato lo schema privatistico, interamente basato sul consenso delle parti e sul diritto privato. L'adozione tendeva a soddisfare esigenze di tipo successorio, sociale e personale degli adulti, come ad esempio garantirsi una compagnia e un aiuto per la vecchiaia, mentre i vantaggi per i bambini erano esclusivamente di tipo materiale.

### **1.1.2 Dalla legge 431 del 1967 alla legge 184 del 4 maggio 1983**

Il modello di adozione privatistico entrò in crisi negli anni Sessanta, quando aumentò la sensibilità sociale verso le esigenze dei bambini in condizione di abbandono.

La prima legge sull'adozione in Italia, la n.431 del 5 giugno 1967<sup>5</sup>, portò all'introduzione dell'Istituto dell'Adozione Speciale, con il quale non si intendeva tutelare gli interessi patrimoniali o di discendenza, o appagare le ansie e le aspettative di maternità

---

<sup>5</sup> L. 5 giugno 1967, n. 431, "Norme sull'Adozione Speciale.

e di paternità di coniugi privi di figli ma dare al minore, carente o privo di assistenza materiale e morale, una famiglia idonea (*Ivi*).

La legge provocò un cambiamento radicale perché condusse al superamento della prospettiva adultocentrica e il soggetto principale, il vero protagonista, diventò il bambino. Per la prima volta, i suoi diritti vennero anteposti a quelli degli adulti, i quali per poter adottare necessitavano di requisiti soggettivi e di coppia, di natura psicologica, affettiva ed educativa.

L'adozione, da quel momento, rappresentò per il minore un rimedio alla condizione di abbandono e la famiglia venne reputata il solo ambiente capace di garantirgli protezione, amore, calore, favorendo l'armonico sviluppo della personalità e stimolando il processo di maturazione e strutturazione di essa. Il bambino iniziò ad essere considerato soggetto di diritto, bisognoso di affetto, di cure e di sostegno durante tutto il percorso di sviluppo ed il suo benessere diventò un fondamentale scopo da perseguire.

La legge n.431, chiamata anche legge dell'Adozione Legittimante, conferì all'adottato lo stato di figlio legittimo degli adottanti, determinò la sospensione dei rapporti con la famiglia d'origine e il superamento della centralità del legame di sangue, a favore dei legami affettivi ed educativi che simboleggiarono il presupposto fondamentale del rapporto tra genitori e figli. Il diritto del minore ad avere una propria famiglia e il diritto ad un'educazione adeguata rappresentarono i principi fondamentali della legge.

La legge 184 del 1983 raccolse i principi che ispirarono la legge 431, introducendo alcune novità in materia di adozione con lo scopo di colmare le lacune preesistenti. In particolare, la legge consolidò la visione bambinocentrica, facendo del bambino un soggetto portatore di diritti, in primis del diritto ad avere una famiglia. Vennero stabilite delle regole che disciplinarono l'iter adottivo e inoltre per la prima volta venne disciplinata l'adozione dei minori stranieri. Il fenomeno dell'adozione internazionale era destinato ad aumentare a partire soprattutto dagli anni Settanta: infatti in Italia l'introduzione della legge sull'interruzione volontaria di gravidanza, la diffusione di metodiche contraccettive, gli interventi sociali a favore della genitorialità, l'affermazione del femminismo provocarono un cambiamento interno nello status etico-sociale della famiglia, con l'avvento di logiche non discriminatorie tra i sessi nei ruoli, il riconoscimento dei figli nati fuori dal matrimonio, la diminuzione dei bambini abbandonati, quindi adottabili. Tutto ciò spinse alcune coppie a preferire la strada dell'adozione internazionale per la maggiore possibilità di adottare un bambino (*Ivi*).

La legge in particolare introdusse alcune tappe che se da un lato hanno contribuito a rendere il percorso adottivo abbastanza farraginoso, dall'altro lato ha regolamentato una procedura che ha come scopo quello di riscattare e garantire la serenità umana, psicologica e materiale della vita di un bambino, evitando errori per difetto di rigorosi accertamenti, errori che aggraverebbero la fragilità di questi bambini. Le principali tappe disciplinate dalla legge, secondo una sequenza logica sono: l'accertamento della situazione di abbandono e la dichiarazione di adottabilità del bambino da parte del tribunale dei minori; la domanda di adozione e dichiarazione di idoneità per i genitori adottivi; l'abbinamento fra il minore e la coppia; l'affidamento preadottivo (tappa non prevista nell'adozione internazionale) e il decreto di adottabilità (Miliotti, 2008).

### 1.1.3 L'adozione internazionale

L'adozione internazionale venne regolamentata per la prima volta con la legge 184 del 1983 e se a differenza di quella nazionale si contraddistingue per una maggiore semplicità e velocità, tuttavia la proiezione sovranazionale e il coinvolgimento di paesi stranieri chiamati a condividere norme e garanzie per la tutela dei minori, rendono alquanto delicato tale percorso, per via spesso delle discordanze giuridico-legislative in materia di protezione dei minori.

L'adozione internazionale trova due importanti strumenti internazionali a garanzia dei diritti dell'infanzia e degli adolescenti in generali: la convenzione ONU firmata a New York nell'89 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>6</sup> e la convenzione dell'Aja per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale del 93.

La Convenzione dell'ONU negli artt. 20 e 21 parla "dell'affido familiare, del *kafalah* di diritto islamico e dell'adozione come protezione sostitutiva" qualora fosse necessario

---

<sup>6</sup> La *Convention on the Right of Child* venne approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 1989 a New York e ratificata dall'Italia con la legge del 27 maggio 1991 n. 176. La Convenzione enunciò per la prima volta i diritti fondamentali da tutelare a tutti i bambini e a tutte le bambine del mondo, diventando il trattato con maggior numero di ratifiche da parte degli Stati (ad oggi hanno aderito circa 193 Stati alla Convenzione). L'articolo 1 definisce fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore ai 18 anni e gli Stati parti si impegna a rispettare in modo preminente l'interesse superiore del bambino, garantendone il diritto, alla sopravvivenza, alla vita e allo sviluppo (art. 6). Tali diritti devono essere garantiti a tutti i bambini, senza discriminazione e distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinione del bambino/adolescente o dei genitori (art. 2).

Il rispetto dell'interesse preminente del bambino si esercita anche ascoltando l'opinione del minore, che ha diritto di essere ascoltato in sede di processi decisionali che lo riguardano e l'adulto ha il dovere di tenere in adeguata considerazione. Cfr. [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf).

sottrarre il bambino al suo ambiente familiare di origine, cercando di dare una certa continuità nell'educazione del fanciullo, nonché nella sua origine etnica, religiosa, culturale e linguistica. La stessa Convenzione fa riferimento all'adozione internazionale come misura sussidiaria: "L'adozione all'estero può essere presa in considerazione come un altro mezzo per garantire le cure necessarie al fanciullo, qualora quest'ultimo non possa essere affidato a una famiglia affidataria o adottiva oppure essere allevato in maniera adeguata nel paese d'origine".<sup>7</sup> Gli Stati firmatari vigilano, in caso di adozione all'estero, affinché il fanciullo abbia il beneficio di garanzie e di norme equivalenti a quelle esistenti per le adozioni nazionali e adottano ogni adeguata misura affinché, in caso di adozione all'estero, il collocamento del fanciullo non diventi fonte di profitto materiale indebito per le persone che ne sono responsabili.

In materia di adozione grandi progressi furono fatti con la Convenzione dell'Aja del 1993 per la tutela e la cooperazione in materia di adozione internazionale, ratificata in Italia con la legge 476 del 1998, e con la legge 149 del 2001. La legge 476/98 adegua la legge italiana alla Convenzione internazionale dell'Aja. Scopo degli accordi internazionali non è quello di favorire l'adozione internazionale, quanto quello di renderla più tutelata e corretta, con minori rischi per gli aspiranti all'adozione e maggiori garanzie per i minori da adottare. La legge 149/2001 introduce modifiche alla legge 184/1983 sull'adozione e affido.

Ma prima di esaminare i principali contenuti della legge 476/98, che ratifica la Convenzione dell'Aja in Italia, e della legge 149/2001, sembra opportuno capire le principali differenze tra adozione nazionale e quella internazionale.

Per l'adozione nazionale e internazionale si fa domanda presso il Tribunale per i minorenni, ed in entrambi casi si viene sottoposti ad alcuni colloqui per valutare la coppia. A seguito della dichiarazione di idoneità della coppia, si procede con l'affido preadottivo nel caso dell'adozione nazionale; nell'adozione internazionale invece non si procede con l'anno di affido preadottivo: una volta dichiarata idonea, la coppia, entro dodici mesi, deve scegliere, sulla base di una lista aggiornata annualmente dalla Commissione per le adozioni internazionali, l'Ente autorizzato che accoglie la proposta di adozione della coppia e la trasmette all'autorità straniera, compiendo tutte le attività di mediazione tra la coppia adottante e l'autorità stessa (Miliotti, 2002). Inoltre, per l'adozione internazionale non sono previste visite per relazioni conclusive da parte degli assistenti, perché essi si

---

<sup>7</sup> Cfr. [https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf).

attivano per dare sostegno alla coppia solo su richiesta. La legge 476/98 ha così semplificato la procedura, prima abbastanza farraginoso, che vedeva gli stranieri adottati dichiarati come immigranti extra-comunitari, e come tale in attesa del permesso di residenza come cittadini italiani. Una volta emessa, in base ad accordo internazionale, la sentenza di adozione, il bambino diventa cittadino italiano a tutti gli effetti.

Certamente, vi è maggiore possibilità di adottare un bambino straniero che italiano. In Italia i bambini abbandonati sono pochi, anche se la situazione sta cambiando per effetto dell'immigrazione che porta tanti bambini. L'adozione internazionale ha maggiore probabilità di successo. Sono tanti i bambini abbandonati e senza famiglia nel mondo, e numerosi sono gli Enti autorizzati che lavorano in questo campo. Ma il percorso dell'adozione internazionale richiede tanto impegno ai genitori che si scontrano con una società impreparata ad accogliere questi bambini così diversi. La maggioranza delle coppie presenta spesso entrambe domande, ma mentre è possibile presentare domanda ai più tribunali in Italia per l'adozione nazionale, per l'adozione internazionale si deve presentare una sola domanda presso il tribunale per i minorenni competente nel territorio di residenza, e poi ci si rivolge a un solo Ente autorizzato.

#### **1.1.4 La Convenzione dell'Aja**

La Convenzione dell'Aja sulla tutela dei minori e cooperazione in materia di adozione internazionale, firmato nel 1993, è diventato uno strumento insostituibile per garantire la tutela dei diritti dei bambini interessati in procedimenti adottivi, con lo scopo di “prevenire la sottrazione, la vendita e il traffico dei minori” (art. 1, b).<sup>8</sup> Scopo della Convenzione è quello di “stabilire delle garanzie, affinché le adozioni internazionali si facciano nell'interesse superiore del minore e nel rispetto dei diritti fondamentali che gli sono riconosciuti nel diritto internazionale”(art. 1, a). La Convenzione venne ratificata in Italia con la legge 476 del 1998.

La Convenzione si contraddistinse per il carattere innovativo e rivoluzionario in materia di adozione internazionale, definendola una forma sussidiaria di protezione dei minori, soprattutto quando minori e genitori adottanti risiedono in due stati diversi denominati rispettivamente Stato d'origine e Stato accogliente. Uno Stato per poter offrire accoglienza

---

<sup>8</sup> <http://www.commissioneadozioni.it/media/13216/aja93.pdf>

ad un minore deve impegnarsi ad attuare politiche di promozione, difesa e sostegno dell'infanzia e della famiglia in generale.

La Convenzione dell'Aja propose nuovi principi e, al tempo stesso, ribadì alcuni principi già formulati nell'antesignana Convenzione sui diritti dell'infanzia dell'89:

- la garanzia che le adozioni internazionali si realizzino solo nell'interesse del fanciullo e nel rispetto dei suoi diritti fondamentali. L'adozione da parte dei genitori adottivi deve essere una scelta nella piena accettazione del bambino, nella diversità della sua origine, etnia e religione, nella convinzione che tutti i bambini sono uguali ed hanno lo stesso diritto di essere amati. È ribadito così il diritto del bambino a vivere in una famiglia in cui il clima favorisca lo sviluppo armonioso ed equilibrato della sua personalità;
- la promozione di un'ideologia che impedisca agli Stati industrializzati di approfittare degli Stati più deboli economicamente per ottenere adozioni, invece di svolgere una politica di solidarietà e di sostegno perequativo. Si tratta di impedire la rinascita di una forma subdola di imperialismo culturale;
- Il principio di sussidiarietà: in base a questo principio l'adozione internazionale va considerata come ultimo strumento di salvaguardia dell'infanzia in condizioni di abbandono, che interviene solo se non esiste alcuna possibilità per il minore di crescere nella famiglia del paese di origine. Il diritto di avere una famiglia fuori dal proprio Stato deve essere considerato solo quando è accertata l'impossibilità di una sistemazione alternativa nel proprio Paese di origine e quando quest'ultimo ne abbia verificato la situazione di abbandono, e ne abbia autorizzato l'espatrio. Quindi, ogni Stato, in sinergia con la comunità internazionale, deve attuare ogni azione di sostegno familiare affinché il minore cresca nell'ambiente in cui è nato, mantenendo i propri legami familiari, la propria religione, e la propria cultura.

### **1.1.5 Legge 476 del 1998**

L'Italia ratificò la Convenzione dell'Aja con la legge del 31 dicembre 1998 n. 476, che modificò la legge 184 in materia di adozione. La legge tentò di porre fine al traffico illegale di minori e perfezionò la tutela e il supporto alle coppie che intendono

intraprendere il percorso adottivo. Assicurò maggiori diritti ai minori provenienti da paesi stranieri e garantì loro un sostegno durante il delicato passaggio verso una famiglia e un ambiente socio-culturale differente.

La legge 476/98 inoltre modificò e sostituì alcuni articoli della legge 4 maggio 1983, n. 184. Scopo della legge fu infatti, oltre che regolamentare l'adozione dei minori stranieri, quello di definire funzioni, ruoli e relazioni tra i vari soggetti dell'adozione: la coppia, il Tribunale per i minorenni, i Servizi socio-assistenziali, la Commissione per le adozioni, Le Regioni e le provincie autonome, gli Enti Autorizzati.

La **coppia**. Gli aspiranti genitori adottivi possono presentare domanda di disponibilità al tribunale dei minorenni e devono rispondere a precisi requisiti di idoneità .

Il **Tribunale per i minorenni**. Al Tribunale per i minorenni viene conferita la funzione di accertamento e proteggere il minore in situazione di abbandono. Il giudice inoltre stabilisce l'idoneità della coppia ad adottare, attribuendo lo status di genitore e figlio adottivo e provvedendo a rendere efficaci i provvedimenti di adozioni estere in Italia. In generale, il Tribunale per i minorenni ha competenze sulle decisioni di affidamento, di adozione nazionale e internazionale.

I **servizi socio-assistenziali** degli enti locali singoli o associati, anche avvalendosi per quanto di competenza delle aziende sanitarie locali e ospedaliere, svolgono le seguenti attività:

- a) informazione sull'adozione internazionale e sulle relative procedure, sugli enti autorizzati e sulle altre forme di solidarietà nei confronti dei minori in difficoltà, anche in collaborazione con gli enti autorizzati;
- b) preparazione degli aspiranti all'adozione, anche in collaborazione con i predetti enti;
- c) acquisizione di elementi sulla situazione personale, familiare e sanitaria degli aspiranti genitori adottivi, sul loro ambiente sociale, sulle motivazioni che li determinano, sulla loro attitudine a farsi carico di un'adozione internazionale, sulla loro capacità di rispondere in modo adeguato alle esigenze di più minori o di uno solo, sulle eventuali caratteristiche particolari dei minori che essi sarebbero in grado di accogliere, nonché acquisizione di ogni altro elemento utile per la valutazione da parte del tribunale per i minorenni della loro idoneità all'adozione.

La **Commissione per le adozioni internazionali** assicura che le adozioni dei bambini stranieri avvengano nel rispetto dei principi stabiliti dalla Convenzione dell'Aja e rappresenta l'autorità centrale italiana per la sua applicazione. La Commissione per le adozioni internazionali (art. 39):

- a) collabora con le autorità centrali per le adozioni internazionali degli altri Stati, anche raccogliendo le informazioni necessarie, ai fini dell'attuazione delle convenzioni internazionali in materia di adozione;
- b) propone la stipulazione di accordi bilaterali in materia di adozione internazionale;
- c) autorizza l'attività degli enti, cura la tenuta del relativo albo, vigila sul loro operato, lo verifica almeno ogni tre anni, revoca l'autorizzazione concessa nei casi di gravi inadempienze, insufficienze o violazione delle norme della presente legge. Le medesime funzioni sono svolte dalla Commissione con riferimento all'attività svolta dai servizi per l'adozione internazionale;
- d) agisce al fine di assicurare l'omogenea diffusione degli enti autorizzati sul territorio nazionale e delle relative rappresentanze nei Paesi stranieri;
- e) conserva tutti gli atti e le informazioni relativi alle procedure di adozione internazionale;
- f) promuove la cooperazione fra i soggetti che operano nel campo dell'adozione internazionale e della protezione dei minori;
- g) promuove iniziative di formazione per quanti operino o intendano operare nel campo dell'adozione;
- h) autorizza l'ingresso e il soggiorno permanente del minore straniero adottato o affidato a scopo di adozione;
- i) certifica la conformità dell'adozione alle disposizioni della Convenzione, come previsto dall'articolo 23, comma 1, della Convenzione stessa;
- l) per le attività di informazione e formazione, collabora anche con enti diversi da quelli di cui all'articolo 39-ter.

All'**ente autorizzato (art. 31)**, che ha ricevuto l'incarico di curare la procedura di adozione, sono attribuiti i seguenti compiti:

- a) informa gli aspiranti sulle procedure che inizierà e sulle concrete prospettive di adozione;
- b) svolge le pratiche di adozione presso le competenti autorità del Paese indicato dagli aspiranti all'adozione tra quelli con cui esso intrattiene rapporti, trasmettendo alle stesse la domanda di adozione, unitamente al decreto di idoneità ed alla relazione ad esso allegata, affinché le autorità straniere formulino le proposte di incontro tra gli aspiranti all'adozione ed il minore da adottare;
- c) raccoglie dall'autorità straniera la proposta di incontro tra gli aspiranti all'adozione ed il minore da adottare, curando che sia accompagnata da tutte le informazioni di carattere

sanitario riguardanti il minore, dalle notizie riguardanti la sua famiglia di origine e le sue esperienze di vita;

d) trasferisce tutte le informazioni e tutte le notizie riguardanti il minore agli aspiranti genitori adottivi, informandoli della proposta di incontro tra gli aspiranti all'adozione ed il minore da adottare e assistendoli in tutte le attività da svolgere nel Paese straniero;

e) riceve il consenso scritto all'incontro tra gli aspiranti all'adozione ed il minore da adottare, proposto dall'autorità straniera, da parte degli aspiranti all'adozione, ne autentica le firme e trasmette l'atto di consenso all'autorità straniera, svolgendo tutte le altre attività dalla stessa richieste; l'autenticazione delle firme degli aspiranti adottanti può essere effettuata anche dall'impiegato comunale delegato all'autentica o da un notaio o da un segretario di qualsiasi ufficio giudiziario;

f) riceve dall'autorità straniera attestazione della sussistenza delle condizioni di cui all'articolo 4 della Convenzione e concorda con la stessa, qualora ne sussistano i requisiti, l'opportunità di procedere all'adozione ovvero, in caso contrario, prende atto del mancato accordo e ne dà immediata informazione alla Commissione di cui all'articolo 38 comunicandone le ragioni; ove sia richiesto dallo Stato di origine, approva la decisione di affidare il minore o i minori ai futuri genitori adottivi;

g) informa immediatamente la Commissione, il tribunale per i minorenni e i servizi dell'ente locale della decisione di affidamento dell'autorità straniera e richiede alla Commissione, trasmettendo la documentazione necessaria, l'autorizzazione all'ingresso e alla residenza permanente del minore o dei minori in Italia;

h) certifica la data di inserimento del minore presso i coniugi affidatari o i genitori adottivi;

i) riceve dall'autorità straniera copia degli atti e della documentazione relativi al minore e li trasmette immediatamente al tribunale per i minorenni e alla Commissione;

l) vigila sulle modalità di trasferimento in Italia e si adopera affinché questo avvenga in compagnia degli adottanti o dei futuri adottanti.

Le funzioni delle **Regioni e delle provincie autonome di Trento e di Bolzano** sono definite nell'articolo 39:

a) sviluppare una rete di servizi in grado di svolgere i compiti previsti dalla presente legge;

b) vigilano sul funzionamento delle strutture e dei servizi che operano nel territorio per l'adozione internazionale, al fine di garantire livelli adeguati di intervento;

c) promuovono la definizione di protocolli operativi e convenzioni fra enti autorizzati e servizi, nonché forme stabili di collegamento fra gli stessi e gli organi giudiziari minorili.

### 1.1.6 Legge 149 del 2001

La legge 149 del 2001 ha introdotto importanti cambiamenti alla legge 184 del 1983, attribuendo grande rilievo al consenso e parere del minore dichiarato adottabile. Con le modifiche apportate all'articolo 6 cambiano i requisiti della coppia che possono adottare. Infatti può adottare la coppia non solo coniugata in matrimonio da almeno tre anni, ma anche la coppia non coniugata ma che dimostri una convivenza continuativa e stabile da almeno tre anni. Il Tribunale per i minorenni può accertare la continuità della convivenza chiedendo certificato di residenza, stato di famiglia, contratto di affitto o qualsiasi altro documento che possa dimostrare la convivenza almeno triennale (Miliotti, 2002). Inoltre secondo l'attuale ordinamento possono presentare una dichiarazione di disponibilità all'adozione le coppie che abbiano una differenza di età rispetto all'adottato minima di 18 anni e massima di 45 anni. In precedenza la differenza massima di età non doveva superare i 40 anni, mentre la minima i 20 anni. Con la nuova norma, il titolo della legge 184 viene modificato in "Diritto del bambino a una famiglia". Mentre l'articolo 1 della legge n. 184 è sostituito dal seguente: "Art. 1. - 1. Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia".<sup>9</sup> Si tratta di novità che consolidano l'obiettivo di garantire al minore il diritto alla famiglia, ma la legge italiana sull'adozione continua a negare alle persone single e agli omosessuali la possibilità di adottare e di diventare genitori. Non volendo entrare nel merito di una questione di grande attualità, genitorialità e omosessualità sono realtà ormai al centro del dibattito politico e sociale.

In generale, le principali modifiche alla disciplina dell'adozione, avvenute con questa nuova legge n.149 del 28 marzo 2001, sono state le seguenti:

- innalzamento da 40 a 45 anni dell'età che deve intercorrere fra genitori che aspirano all'adozione e il minore da adottare;
- trasformazione della procedura di adottabilità che ora avviene con sentenza e con maggiore rispetto del contraddittorio fra le parti;
- creazione di una banca dati elettronica nazionale presso il ministero della Giustizia per agevolare l'abbinamento fra minorenni abbandonati e coppie aspiranti;

---

<sup>9</sup> <http://adozionigiuste.datafox.it/leggi.htm>

- sufficienza del solo matrimonio fra gli stessi aspiranti genitori (prima era necessaria, oltre all'avvenuto matrimonio, anche la convivenza di almeno tre anni, ora invece sarà presa in considerazione anche la convivenza avvenuta prima del matrimonio);
- graduale chiusura degli istituti di ricovero entro il 31/12/2006 (dopo quella data non sarà più possibile ricoverare minori in Istituto ma solo affidarli a famiglie disponibili o a case-famiglia). L'istituto non è una risposta adeguata ai bisogni del bambino definitivamente o provvisoriamente privo dei genitori;
- concedere all'adottato di entrare in possesso di informazioni concernenti le proprie origini e l'identità dei genitori biologici. Come stabilisce la legge, il soggetto adottato ha diritto di essere informato della sua condizione. Essendo però un tema molto delicato, sarà compito dei genitori adottivi scegliere come e quando farlo.

## 1.2 Quando la scuola adotta...

La presenza di bambini/ragazzi adottati a scuola è diventata anche in Italia una realtà da affrontare attraverso l'assunzione di specifiche misure per favorirne l'inserimento scolastico. La presenza numerica ne fa una realtà innegabile. Basti pensare che in base all'ultimo rapporto CAI del 2013<sup>10</sup>, in Italia è stato autorizzato dal 2000 al 2013 l'ingresso di 42.048 bambini a scopo adottivo.<sup>11</sup> La scuola rappresenta la prima organizzazione esterna alla famiglia con cui i bambini adottati entrano in contatto nel nuovo ambiente socioculturale ed è anche il luogo dove trascorreranno una parte significativa della loro giornata, in cui esprimeranno la propria personalità, faranno nuove amicizie, impareranno codici e simboli della nuova cultura, spesso una cultura totalmente diversa per i bambini adottati internazionalmente. La scuola non è solo il luogo deputato a formare questi nuovi cittadini, ma spesso è lo spazio e il tempo in cui emergono alcune vulnerabilità che provengono dagli strappi evolutivi che questi bambini hanno subito sin dal concepimento prenatale. Certo, con i bambini non valgono le logiche della generalizzazione. Ci sono esempi di bambini adottati che a scuola hanno raggiunto

---

<sup>10</sup> Il CAI, Commissione per le Adozioni Internazionali, che opera presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, è l'autorità centrale del nostro Paese in materia di adozioni internazionali.

<sup>11</sup> Si confronti il Rapporto CAI del 2013, p. 28.

l'eccellenza nelle competenze sociali e cognitive, recuperando il gap iniziale che li poneva in svantaggio rispetto ai coetanei non adottati. Nonostante esperienze precoci particolarmente avverse, questi bambini riescono ad avere una buona crescita cognitiva e a confrontarsi positivamente con l'apprendimento. Infatti è dimostrato che bambini con difficoltà all'inizio del loro percorso scolastico possono recuperare molto se ricevono attenzioni adeguate.

La letteratura nazionale e internazionale sull'adozione ha sviluppato diverse ricerche di comparazione del profilo psicologico, sociale e cognitivo tra ragazzi adottati e non adottati e gli esiti di tali ricerche non sono riducibili a una considerazione univoca sulla capacità dei bambini adottati di recuperare lo svantaggio iniziale. Da tali ricerche risulta indiscutibile il rischio di maggiore vulnerabilità dei figli adottivi a problematiche di aree del funzionamento psicologico e cognitivo, con ricadute negative nelle competenze sociali e nell'apprendimento. La letteratura americana, quella europea e italiana di recente (per la ricerca italiana si ricordino i contributi di Adriana Molin, Cesare Cornoldi, Cazzola, Enrica Manganiello, Livia Botta) hanno evidenziato un'incidenza non trascurabile di difficoltà di apprendimento e di disturbi specifici di apprendimento tra i bambini adottati.<sup>12</sup> Per chi conosce bene l'eziopatogenesi dei DSA, questa maggiore esposizione dei bambini adottati non solo alle difficoltà di apprendimento, ma anche ai disturbi specifici di apprendimento non può stupire più di tanto. Infatti, la fragilità evolutiva che può caratterizzare alcuni bambini adottati trova la sua origine nei fattori genetico-biologici e nei fattori socio-ambientali precedenti all'adozione, fragilità talvolta sostenuta anche da condizioni adottive non del tutto funzionali al bambino.

### **1.2.1 School readiness: quando i bambini adottati non sono pronti**

I bambini che arrivano in una nuova famiglia affrontano un percorso difficile di integrazione: arrivano nella nuova realtà con ferite da risanare, con lacune da colmare e alcune delle risorse di cui sono portatori subiscono un processo di reinterpretazione. La mente e il cuore di questi bambini hanno schemi, informazioni, emozioni, logiche già linguisticamente articolate, ma si trovano improvvisamente a dover ricominciare daccapo

---

<sup>12</sup> Sul rapporto tra bambini adottati e difficoltà di apprendimento/disturbi specifici di apprendimento hanno pubblicato rilevanti studi il Gruppo di ricerca del Dipartimento di psicologia dell'Università di Padova. Cfr. Molin, A., Cazzola, C. Cornoldi, C. (2009). pp. 563-578; Molin, A., Manganiello, E., Cornoldi, C., (2015). pp. 29-35.

(e a volte non è la prima volta che ricominciano, soprattutto per i bambini che hanno vissuto il fallimento di altri legami). Questi bambini ritornano di nuovo *toddlers*, termine inglese che indica i bambini che ancora non sanno camminare o che stanno imparando a camminare con il costante appoggio dei genitori. I primi movimenti nel nuovo contesto (famiglia, scuola) non sono spontanei e spediti, ma sono frenati dalla paura di non capire cosa sia veramente famiglia (ricordiamo che per alcuni di questi bambini la famiglia più che il luogo dell'amore e della cura, è stato il primo luogo dell'abuso), dalla paura della separazione (immaginate di primo acchito cosa potrebbe rievocare un edificio come la scuola per bambini che hanno vissuti di istituzionalizzazione), dal senso di colpa di non essere come gli altri li desiderino e di non essere voluti. Mandereste a scuola dei bambini che ancora non sono pronti emotivamente ad allontanarsi da casa e che non hanno ancora raggiunto una certa autonomia comunicativa? Riprendendo la metafora inglese del *toddler*, sarebbe come portare a scuola dei bambini che non camminano ancora bene.

Va anche ricordato che le strutture linguistiche di bambini provenienti da Paesi esteri sono a volte molto diverse, presentando fonemi inesistenti nella lingua italiana e viceversa. Il riconoscimento e la produzione di suoni di un'altra lingua può essere estremamente difficile, rendendo a sua volta impossibile l'apprendimento dei contenuti disciplinari, proprio perché ancora non si sa padroneggiare la lingua veicolare. Inoltre per i bambini adottati "l'apprendimento della lingua non è additiva (la nuova lingua si aggiunge alla precedente), come nel caso degli immigranti, bensì sottrattiva (la nuova lingua sostituisce la precedente), e implica pertanto maggiori difficoltà che in alcuni momenti possono portare a sentirsi 'privi di vocaboli per esprimersi', provocando rabbia ed una gamma di emozioni negative che possono diventare di disturbo all'apprendimento scolastico"(MIUR, 2014; p.7). E' intuitivo comprendere, e la ricerca lo dimostra, che l'età di adozione incide notevolmente sugli esiti del processo adottivo nel suo complesso e quindi anche nell'adattamento scolastico. Più un bambino è grande, tanto più la lingua di origine gli appartiene come la propria pelle. Sì, perché l'apprendimento della lingua è come la pelle, che riveste sin dalla nascita e cambiare lingua è come cambiare pelle. Avere conosciuto un'altra lingua può essere in generale vantaggioso e si traduce in un aumento delle competenze cognitive a lungo termine, ma all'inizio è rischioso per i bambini adottati a causa del loro rapporto conflittuale con la lingua d'origine, a volte dimenticata o non più parlata. Quindi, l'età cronologica di adozione è il primo fattore di rischio, nel senso che l'età di adozione risulta essere un valido predittore di difficoltà relazionali e scolastiche. Se poi a questo si aggiunge l'essere stranieri, la situazione si fa più faticosa per tutto il

contesto accogliente, famiglia e scuola. Un altro elemento da considerare è l'eventuale presenza o assenza di esperienza pregressa di scolarizzazione che alcuni bambini hanno già fatto nel Paese di origine: se per un verso la precedente esperienza potrebbe aver fornito già alcune abilità cognitive di base; per altro verso, non è detto che tale esperienza sia stata positiva. La precedente scolarizzazione può aver forgiato un differente atteggiamento verso la scuola, con la conseguente difficoltà a interpretare il comportamento degli insegnanti e di comprendere i modi con cui si svolgono i rapporti tra insegnanti e allievi nella scuola italiana.

In generale, molti dei bambini adottati internazionalmente non sono ancora pronti a intraprendere la nuova sfida di crescita cui sono chiamati a scuola, non tanto perché la scuola presenti risorse umane e professionali inadeguate (sebbene sulla formazione e informazione delle risorse umane occorre lavorare ancora molto), ma perché essi sono ancora emotivamente, socialmente e culturalmente deboli a interagire con un ambiente nuovo, dove sono sottoposti a sforzi e impegni relazionali cui non sono pronti. Per esempio, si riscontra negli alunni adottati una certa immaturità e impreparazione emotiva nella relazione con il gruppo, in quanto sono alunni continuamente esposti alla curiosità e alle considerazioni altrui, che vengono interpretati dai minori adottati come un sentirsi diverso, poiché la loro capacità di adattamento dipende dal consenso degli altri e dalla capacità di sentirsi competenti quando si comunica (*Ivi*, p. 26). Infatti, la scuola è un contesto che richiede abilità a interagire con legami umani, diversi dal primo legame di amore che è quello della filiazione adottiva. La ricaduta educativa di tutte queste iniziali problematicità si traduce in un cumulo di deficit che, nel momento in cui bisogna affrontare l'ingresso nel sistema scolastico, alimenta il gap tra età cronologica e prestazioni richieste nella classe corrispondente per età. Il giusto collocamento scolastico (in inglese *school placement*) è ciò che viene definito dal ricercatore Boris Gindis<sup>13</sup> *school readiness*, traducibile come l'idoneità scolare, cioè l'essere pronto in base all'età ad affrontare le prestazioni richieste dal corrispondente grado scolastico. La *school readiness* è un insieme di competenze attese dai bambini di una certa età cronologica. Essa comprende due aspetti: un aspetto cognitivo, come l'abilità di apprendere specifiche competenze e conoscenze, e un aspetto sociale, come la competenza sociale di partecipare e condividere

---

<sup>13</sup> Boris Gindis vanta diverse pubblicazioni sulle problematiche delle adozioni internazionali. Attualmente è Chief Psychologist del Center for Cognitive-Developmental Assessment and Remediation located in Nanuet, New York. Per ulteriori approfondimenti sull'attività del Ph.D. Boris Gindis e del Centro, si può consultare il sito: <http://www.bgcenter.com/>.

attività con gli altri a scuola. Questi due aspetti non sempre si sviluppano in armonia: un bambino potrebbe essere pronto sotto il profilo cognitivo e linguistico, ma essere immaturo sotto il profilo sociale o viceversa. “La *school readiness* è sempre un continuum (un range) di competenze che potrebbero essere descritte più o meno come sotto la media, in media, sopra la media in relazione all’età dei bambini” (Boris, 2004).<sup>14</sup> Quindi, per diversi motivi, accade che alcuni di questi bambini, pur avendo 6 o 7 anni, non mostrano un livello di *school readiness* adeguato per l’inserimento scolastico nella classe corrispondente per età, anzi risulta controproducente la decisione di inserirli nella classe seguendo solo il criterio cronologico.

La scelta di un tempo adeguato per l’inserimento scolastico è fondamentale per permettere di recuperare e costruire la sicurezza necessaria per affrontare serenamente le richieste prestazionali della scuola.

### **1.2.2 Malessere del bambino adottato a scuola**

Sin dall’inizio dell’inserimento scolastico, il bambino adottato con difficoltà psicologiche e cognitive sente che non può avere fiducia nei propri mezzi, non può avere presa nel mondo circostante, diffida di sé e degli altri perché gli altri fanno richieste che non può soddisfare. La percezione di vivere come dentro una forbice tra attese e risultati si allarga, creando una situazione di disadattamento. Lo scacco è agli inizi della vita scolastica e in tale situazione si trovano tutti i bambini con particolare fragilità, cui vengono fatte richieste che non possono soddisfare. Il rischio di emarginazione aumenta, fino a determinare chiusure relazionali e il bambino diventa invisibile agli altri. I bambini invisibili hanno vergogna di sé per l’insuccesso scolastico, che può prolungarsi in un insuccesso esistenziale: l’ansia di apparire inferiori degli altri genera accumulo emozionale che si riflette nei disturbi comunicazionali. I bambini con accumulo emozionale sono impegnati a tenere a bada tale carico e, quindi, hanno difficoltà a impiegare l’energia del

---

<sup>14</sup> “School readiness is always a continuum (a range) of competencies that may be roughly described as below average, average, and above average in relation to the majority of the child’s peer.” In Boris Gindis, School Readiness and School Placement of a Newly Adopted Post-institutionalized Child, Published in: *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions)* newsletter, Summer 2004, Volume X-2, pages 8-10.

pensiero verso altre funzioni cognitive superiori. Tali difese emotive creano meccanismi di inibizione cognitiva che si traduce in blocchi del pensiero.

Ogni insegnante deve tenere presente che la scuola è un ambiente positivo in cui danno il meglio di sé soprattutto i bambini fiduciosi e sicuri, capaci di entrare in sintonia con gli adulti, e di usufruire delle opportunità offerte dalla scuola e pronti per correre i rischi che l'apprendimento comporta. Ma è difficile che un bambino adottato abbia vissuto nella prima infanzia esperienze di protezione e di stabilità affettiva essenziali per acquisire un tale senso di sicurezza e fiducia. L'assenza di continuità nei successivi legami affettivi (spesso alcuni bambini adottati hanno vissuto una o più storie di affidamenti falliti) tendono infatti a generare stili di attaccamento insicuri, orientati o all'evitamento del contatto emotivo o ad aggrappamenti, accompagnati dal bisogno di controllo continuo dell'adulto, che si riflettono anche nel contesto scolastico (Novara, Garro & Botta, 2014; MIUR, 2014). Infatti, anche a scuola i bambini reagiscono o attraverso il rifiuto del contatto fisico e sociale, con il rischio di isolamento, oppure mettono costantemente alla prova le figure adulte con una brutta condotta per vedere se veramente li si vuole bene, oppure cercano di continuo conferme di accettazione da parte dell'adulto attraverso strategie di simulazione/manipolazione (per ottenere la benevolenza delle figure adulte, e quindi per paure di essere rifiutati e rivivere il senso di abbandono, alcuni bambini fingono, mostrandosi sorridenti, obbedienti, compiacenti, accettano tutto, però non sono comportamenti basati su sentimenti veri).

Le ripetute interruzioni dei legami sperimentate dai bambini prima dell'adozione possono indurli a pensare che qualcosa non va in loro, a sentirsi in colpa e non meritevoli di amore. L'autostima carente si traduce nella svalorizzazione delle proprie capacità e nella difficoltà a tollerare la frustrazione e l'insuccesso, "laddove imparare comporta proprio il riconoscimento di non sapere (cioè la possibilità di tollerare la mancanza), la dipendenza da qualcuno che sa (cioè la possibilità di affidarsi) e infine la possibilità di ricevere e assimilare" (MIUR, 2014).

La recente ricerca condotta dal Gruppo di ricerca di Padova ha dimostrato che durante l'adolescenza, l'apprendimento dei ragazzi adottati può essere disturbato da conflittualità, dalla ricerca di sé e della propria identità che li distolgono dagli impegni scolastici. Lo stesso studio rivela che gli adolescenti raggiungono livelli più alti di difficoltà nella Scuola Secondaria di primo grado. Sempre secondo lo stesso studio, i ragazzi adottati nelle abilità di scrittura e di matematica mostrano una difficoltà incrementale nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria (Molin, Manganiello & Cornoldi, 2015).

Tutto ciò provoca disagio anche nel docente perché non vede i risultati attesi negli alunni. In fondo, uno dei principi fondamentali dell'educazione è la reciprocità: il docente dà e l'alunno deve ridare indietro. Quando si rompe questo meccanismo, anche il docente cade nel disagio di non saperci fare in classe perché, pur volendo agire cambiamento, non vede i progressi immediatamente davanti agli occhi. L'insegnante è la figura centrale della scuola: la scuola è un'istituzione basata sulla trasmissione dei saperi, dove si viene a saper poco sulla verità profonda dei suoi destinatari, quella legata alla concreta esistenza della vita emotiva. In tal senso la scuola, fondata su saperi e competenze, scotomizza una parte significativa della verità dei ragazzi. La mente degli insegnati deve imparare a riflettere sui vissuti emotivi, sul disagio e dolore portati dai ragazzi a scuola, in particolare dagli alunni adottati. Allora la crescita della soggettività riflessiva degli insegnati è la vera e insostituibile risorsa di prevenzione del malessere a scuola.

### **1.2.3 L'alunno adottato tra difficoltà e disturbo di apprendimento**

La letteratura sull'adozione è concorde nel sostenere che mediamente i minori adottati presentano generiche difficoltà scolastiche e disturbi specifici di apprendimento in percentuale maggiore dei coetanei.

In generale, le ragioni delle difficoltà di apprendimento dei bambini adottati possono essere molteplici e ascrivibili a fattori differenti, spesso in interazione tra loro. Nella maggior parte dei casi, questi bambini mostrano una vivace intelligenza, che sembra vacillare nella attività di lettura, scrittura, di comprensione del testo o nel saper far di conto.

Le difficoltà di lettura/comprendimento del testo potrebbero essere ricondotte alla differente lingua e cultura di cui sono portatori spesso i bambini adottati. I bambini adottati vivono uno stato iniziale di attrito linguistico, dovuto all'interferenza tra la nuova lingua del paese accogliente e la precedente lingua del paese di origine. Tale attrito si risolve in generale in poco tempo con la progressiva perdita del linguaggio nativo e l'acquisizione della nuova lingua. I bambini adottati internazionalmente apprendono la nuova lingua molto velocemente, soprattutto quando nella nuova famiglia ci sono fratelli o sorelle con cui possono interagire, per esempio nel gioco. Nel contempo, si verifica la perdita rapida della precedente lingua, che nel nuovo contesto non trova occasione per essere usata come

primo mezzo di espressione. Quindi, è come se questi bambini rivivessero una seconda “infanzia”,<sup>15</sup> perché si trovano nella difficile situazione di non conoscere bene la nuova lingua e di essere progressivamente espropriati della precedente. Infatti, il linguaggio è un mediatore, strumento base nelle abilità cognitive. Se tale strumento viene tolto, tutte tali abilità possono regredire. Come conseguenza, si nota una regressione nei modi comportamentali (bambini di 6 anni possono assumere comportamenti tipici dei bambini di 3 anni), nella comunicazione (la comunicazione verbale retrocede a quella preverbale, fatta di gesti e suoni indiscriminati), nelle funzioni cognitive (abilità cognitive superiori, come classificare, discriminare, creare sequenze svaniscono). Questo fattore deve essere preso in considerazione a scuola quando si affrontano le difficoltà accademiche e comportamentali degli alunni adottati.

Dobbiamo aver chiaro che le problematiche di apprendimento nei bambini in età scolare possono avere manifestazione simile, ma cause diverse, vale a dire sintomatologie analoghe possono avere alla base cause diverse, di cui possiamo non avere conoscenza. A maggior ragione per i bambini adottati diventa difficile distinguere tra difficoltà di apprendimento o disturbo specifico di apprendimento (DSA). Le indagini clinico-mediche sono concordi nel porre alla base dei DSA una disfunzionalità neurocerebrale e tale causa neurobiologica contribuisce a spiegare la maggiore vulnerabilità dei bambini adottati a questa problematicità: basta considerare che una parte dei bambini adottati presenta una provenienza genetico-familiare a rischio (scarsa alimentazione pre-postnatale, alcolismo o dipendenza della madre a droghe, privazione affettiva e materiale, situazione di abuso, prolungata istituzionalizzazione) che compromette il normale sviluppo cerebrale dei meccanismi neuronali che stanno alla base dei funzionamenti cognitivi base (attenzione, concentrazione, autoregolazione). La malnutrizione o l'assunzione di sostanze nocive (alcol, droghe) da parte della madre in gravidanza, così come un suo profondo malessere emotivo o fisico, possono provocare un rallentamento dello sviluppo neurologico del bambino, che potrà evidenziarsi nelle aree dell'acquisizione del linguaggio, del grafismo, delle abilità visuo-spaziali e cognitive (memoria, attenzione, concentrazione...), nei processi sociali ed emotivi (iperattività, difficoltà di controllo emotivo).

---

<sup>15</sup> La parola *infanzia* è composta dal prefisso negativo *in* e il verbo latino *for, fāris, fatus sum, fāri*, che significa *narrare, manifestare, parlare, dire*. Quindi, l'infante è *colui che è senza parola*.

## 1.2.4 Alcune false credenze pedagogiche

Il momento dell'iscrizione scolastica rappresenta per i bambini adottati (soprattutto per quelli arrivati per adozione internazionale) una scelta molto importante per le famiglie, che devono essere consapevoli delle specificità delle esigenze formative dei loro figli. Forse, più consapevoli e meglio informati dovrebbero essere docenti, dirigenti e tutto il personale scolastico, che soprattutto nel nostro paese hanno poche conoscenze sui bisogni specifici dei bambini adottati. Spesso, insegnanti e dirigenti sono informati ma non formati sulle specifiche problematiche degli alunni adottati. Ciò contribuisce ad alimentare alcune false credenze pedagogiche sui bambini adottati:

1. gli alunni adottati non richiedono alcuna particolare attenzione didattica, non occorre alcun intervento su misura e sono uguali agli altri bambini;
2. gli alunni adottati internazionalmente sono simili ai bambini immigrati e devono essere inseriti e attenzionati scolasticamente allo stesso modo;
3. gli alunni adottati internazionalmente sono studenti bilingue e occorre assumere la stessa metodologia per gli studenti bilingue;
4. nessuna prova di valutazione deve essere somministrata fino a quando i bambini non abbiano imparato la lingua accogliente;
5. i bambini adottati che all'inizio a scuola mostrano difficoltà nell'apprendimento hanno un ritardo mentale, e per loro occorre attivare le strategie come per gli alunni disabili;
6. non è necessario inserire gli alunni adottati in una classe anteriore rispetto all'età perché bisogna solo aspettare che essi recuperano a contatto con i coetanei le abilità sociali e cognitive corrispondenti. Infatti, perché privarli dell'esperienza del gruppo omogeneo per età e della possibilità di potercela fare come tutti gli altri?

Le Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati (*Ivi*) hanno contribuito a smontare in maniera autorevole queste devianti considerazioni.

Di seguito proviamo a demistificare queste 6 false credenze, dicendo subito che la presenza di alunni adottati in classe impone un cambiamento linguistico nel modo di esprimersi per evitare banali e sciocche ferite perpetrate dall'uso educativamente scorretto del nostro linguaggio.

1. Occorre rivoluzionare il linguaggio e la stessa didattica a scuola se si vuole percorrere la strada dell'integrazione di questi bambini, ed è attraverso il cambiamento del linguaggio che avviene la presa in carico consapevole di questi bambini, togliendoli dall'ombra dell'invisibilità che li fa essere semplice presenze tra i banchi di scuola. Immaginate l'animo di questi bambini quando sentono parlare a scuola di progetti come "Adotta un monumento" oppure quando generalmente alla seconda/terza primaria, si iniziano a insegnare gli elementi storici delle coordinate temporali, richiedendo ai bambini di fare una ricerca biografica sulla propria nascita e sui primi anni di vita in famiglia: a volte, alcune maestre inconsapevolmente impreparate chiedono che si disegni l'albero genealogico e di portare foto di quando si era piccoli. Gli stessi libri di testo e sussidi adottati a scuola non rendono giustizia al concetto non tradizionale di famiglia. La didattica inclusiva deve imporsi nei simboli del linguaggio orale e scritto usato a scuola.
2. È necessario evitare l'errore di equiparare l'alunno adottato all'alunno straniero immigrato. Il bambino adottato, anche se presenta tratti somatici di diversa etnia che ne testimoniano la provenienza da altri Paesi, non è un bambino immigrato perché vive in Italia con una famiglia italiana dove sta imparando a conoscere la cultura italiana. Inoltre, già nell'atto stesso in cui viene riconosciuto giuridicamente figlio dei genitori adottivi, assume, oltre la filiazione, la cittadinanza italiana. Quindi a differenza di un bambino immigrato, il bambino adottato è, dal momento dell'adozione, cittadino italiano e "totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie, senza, per altro, imporgli alcuna rimozione delle sue radici e della sua storia" (*Ivi*, p. 7).
3. I bambini adottati non vivono in un contesto familiare bilingue, anzi l'attrito linguistico si risolve progressivamente attraverso la perdita più o meno rapida della lingua nativa a favore dell'acquisizione della nuova lingua. I bambini affrontano l'impegno faticoso di integrare l'originaria appartenenza etnica culturale con quella della nuova famiglia, che a sua volta si trasforma in una famiglia multietnica, dove si respira il rispetto per la diversità di cui ogni componente è portatore. In questo processo culturalmente osmotico, il bambino esprime i propri desideri, emozioni, pensieri all'inizio con la lingua nativa e poi, passo dopo passo, diventa sempre più naturale assimilare la nuova lingua per esprimersi.
4. Si valutano i bambini non per giudicarli, ma per capirne le proprie potenzialità ed aiutarli a dare il meglio di sé: le prove di valutazione non devono essere la macchina per stampare irreversibili etichettature di DSA (disturbi specifici di apprendimento), BES (bisogni educativi speciali), ADHD (sindrome da deficit di attenzione e iperattività), e

altri acronimi per indicare forme di assenza o ritardata abilità. La valutazione dovrebbe accompagnare un bambino a rischio educativo, come quelli adottati, durante tutta la loro storia di vita per monitorare la tensione di integrazione con sé e con gli altri. Poiché i bambini adottati internazionalmente si esprimono meglio in lingue diverse in tempi diversi sarebbe opportuno proporre i test nella lingua che in quel dato momento ogni bambino sa meglio padroneggiare. Questi bambini possono possedere ed esprimere abilità cognitive e sociali che la lingua accogliente può occultare. La valutazione non deve avvenire solo attraverso test verbali e prove strutturate, ma anche attraverso prove non verbali, osservazioni e colloqui informali con il bambino. Lo scopo della valutazione è quella di rilevare il livello reale e potenziale del bambino, vygotkijaneamente la zona di sviluppo prossimo, per stabilire se l'inserimento a scuola del bambino deve avvenire nella classe corrispondente per età o in quella precedente. "A tale proposito sarebbe opportuno che, nella fase di inserimento a scuola di un bambino adottato, oltre alla valutazione di specifici fattori di rischio relativi alla sua storia preadottiva, venisse effettuata, a cura dei professionisti che accompagnano la famiglia nella fase di primo ingresso, una valutazione dell'effettivo livello di competenze neuropsicologiche e funzionali raggiunto. Il principio è quello di considerare necessario conoscere le effettive risorse e le difficoltà del soggetto per fare una scelta ponderata relativamente alla classe più adeguata in cui inserirlo" (Ivi, p.9). Per i bambini adottati che arrivano in Italia a un'età di 5 o 6 anni, è prevista la possibilità della deroga all'iscrizione alla prima classe primaria e quindi di prolungare la permanenza nella scuola materna, oppure di consolidare legami affettivi, competenze sociali e cognitive, rimanendo a casa per fare esperienza di educazione parentale, in attesa di acquisire i prerequisiti per la scuola primari. Naturalmente, posticipare l'iscrizione nella scuola primaria o inserire un bambino adottato in una classe anteriore rispetto all'età deve essere il risultato di una decisione valutata collegialmente da tutte le componenti implicate nella cura pedagogica dei bambini, quindi genitori, insegnanti e dirigente, cui spetta la responsabilità legale di assumersi la decisione. In generale si potrebbe far valere il principio proposto da Boris Gindis (2004): se l'attuale sviluppo cognitivo, sociale, emotivo è vicino all'età cronologica del bambino, la collocazione nella classe appropriata per età è giustificata; se questo livello è un anno o due anni al di sotto l'età cronologica, essi dovrebbero essere collocati adeguatamente per garantire un'esperienza scolastica positiva, che è il prerequisito per il successo scolastico nel lungo termine.

Finora in assenza di riferimenti e indicazioni legislative, la scuola ha seguito la consueta procedura di inserire gli alunni adottati seguendo l'età cronologica, a scapito della presenza o meno della maturità sociale e cognitiva dell'alunno. Diciamo che finora c'è stata una dominante discrezionalità da parte della scuola che ha lasciato inascoltate le richieste avanzate dai genitori affinché si assumessero misure ad hoc per i loro figli.

5. Mentre è vera l'affermazione particolare che alcuni alunni adottati presentano anche rischi educativi, falsa è l'affermazione universale che tutti gli alunni adottati sono a rischio educativi. Alcuni bambini adottati mostrano un buon livello di resilienza<sup>16</sup> (la capacità cioè di mitigare le conseguenze di esperienze sfavorevoli vissute nel periodo precedente l'adozione) che permettono loro di iniziare e terminare l'avventura scolastica senza particolare difficoltà. Ma alcuni di questi bambini presentano bisogni educativi particolari o bisogni educativi speciali: mentre la dicitura "particolare" indica una situazione di difficoltà, di disagio temporanea, una patologia reversibile, il termine "speciale" allude a una situazione di patologia o di criticità educativa permanente e irreversibile.<sup>17</sup> Nel linguaggio che appartiene al mondo delle adozioni si usa l'espressione "adozione di bambini con bisogni speciali" (special needs adoption) per indicare:

-adozioni di gruppo di fratelli/sorelle;

-adozioni di bambini grandi

-adozione di bambini con disabilità o con problematiche di salute (MIUR, 2014; p. 7).

Per questa categoria di bambini adottati con special need si attiva un'ulteriore procedura di interventi mirati al momento dell'inserimento a scuola, gli stessi interventi che vengono richiesti per bambini in situazione speciale di disabilità o di disturbo specifico di apprendimento. La situazione valutativa che si presenta al personale della scuola è tutt'altro che semplice. Bisogna premettere che i controlli

---

<sup>16</sup> L'attuale definizione di resilienza rievoca "la capacità di un sistema di resistere o recuperare, a seguito di sfide notevoli che ne minacciano la stabilità, la vitalità e lo sviluppo" (Masten e Obravic, 2007). La resilienza non è un fenomeno straordinario, ma, secondo Masten (2001), si tratta di una "magia ordinaria", ed è più comune di quanto si possa credere. In ambito scolastico lo studio sulla resilienza riguarda nello specifico l'intreccio di fattori di rischio e di fattori protettivi che la scuola può contribuire a modulare nell'ottica del successo scolastico. Ci si interroga sul contributo della scuola nel migliorare la qualità delle relazioni educative e interpersonali ai fini della resilienza. Si capisce così l'importanza della resilienza per specifici gruppi di studenti più vulnerabili, per esempio con disabilità e con DSA, con problemi comportamentali o con percorsi di studio difficile. Oggi fare scuola significa promuovere un ambiente integrato di apprendimento, capace di creare classi resilienti, dove è possibile favorire abilità e competenze sociali, relazionali, personali con un'attenzione mirata ai bisogni speciali. Una classe è resiliente nella misura in cui gli studenti si sentono competenti ed efficaci nell'apprendimento, sono consapevoli delle proprie capacità di riuscire, di apprendere e di superare le sfide di difficoltà interne ed esterne al proprio modo di essere soggetto in formazione.

<sup>17</sup> Per tale distinzione si confronti il Rapporto CAI del 2012., p. 33.

clinici e medici per alcuni bambini provenienti dall'estero sono carenti e alcune situazioni devono essere verificate solo dopo l'arrivo nel nostro Paese. Quindi, a volte genitori e insegnanti devono fare i conti con alunni con qualche difficoltà di cui non conoscono ancora la diagnosi specifica. Soprattutto, quando si tratta di inserire i bambini a scuola, conoscere tempestivamente l'origine di certe difficoltà è determinante ai fini della giusta e migliore strategia da assumere per il benessere scolastico del bambino, per prevenire ulteriori rischi di disagio e frustrazioni causati da scelte didattiche sbagliate. E bisogna dire che spesso la metodologia si muove per prove ed errori, aspettando di vedere cosa succede.

In alcuni casi può succedere che le difficoltà dovute alla inadeguata school readiness siano confuse con problematiche originate dalla presenza di bisogni speciali. E viceversa, a un alunno adottato potrebbe non beneficiare una certa strategia non a causa della inadeguata readiness, ma per la presenza di disabilità o menomazione che ne ritardano lo sviluppo. Sotto queste circostanze ritardare l'iscrizione alla scuola primaria o mantenere un bambino adottato con disabilità in un grado scolastico inferiore rispetto all'età potrebbe non sortire alcuna miglioria nel suo benessere generale: collocare un bambino disabile in un gruppo di diversa età potrebbe non aiutarlo. Naturalmente, con i bambini non si deve generalizzare e non esiste una misura buona per tutti. Boris Gindis (2004) offre un suggerimento per orientarsi: "Se un bambino presenta un funzionamento di più di 3 anni sotto la sua età cronologica o un bambino ha una specifica disabilità identificabile, questo bambino può avere bisogno di servizi di educazione speciale, piuttosto che di essere trattenuto in una classe inferiore o di intraprendere altre iniziative per migliorarne la readiness".<sup>18</sup>

6. I bambini o ragazzi arrivati per adozione internazionale, qualsiasi sia la loro età, devono essere accolti nel sistema scolastico con misure di accoglienza e inserimento meglio rispondenti alle loro specifiche esigenze di maturazioni cognitive e sociale. Al fine di supportare la costruzione di legami affettivi con la nuova famiglia e di dotarsi dei prerequisiti cognitivi e sociali minimi per fare l'ingresso a scuola, le Linee di indirizzo (MIUR, 2014) danno indicazioni sulla tempistica di inserimento a scuola a

---

<sup>18</sup> "There is no 'one-size-fits-all' recommendation, but the general rule of thumb is the following: if a child is functioning more than 3 years below his/her chronological age or a child has specific identifiable disability, this child may need special education services rather than retention or other "readiness" options." Gindis B., (2004), p. 10.

seconda che il minore, a ridosso dell'arrivo in Italia, si trovi in età scolare per l'ingresso nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria o nella scuola secondaria. In particolare, le Linee di indirizzo affermano che per favorire l'inserimento nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia degli alunni adottati internazionalmente sia auspicabile l'inserimento nel gruppo classe non prima di dodici settimane dall'arrivo in Italia, e non prima di quattro/sei settimane per quelli che dovrebbero essere inseriti nella scuola secondaria. Non bisogna pensare che la scuola secondaria svolga un ruolo più semplice nel favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni adottati nel gruppo classe. Gli adolescenti adottati, che devono iniziare un percorso di inserimento nella scuola secondaria, proprio perché più grandi generalmente hanno un passato segnato da frequenti perdite e interruzioni affettive (soprattutto se l'adozione è subentrata dopo una precedente misura di affidamento), da ricordi legati alla storia passata che rende particolarmente complicata la comprensione della propria identità in un *continuum* di eventi tra legami passati e presenti. Inoltre, questi ragazzi adottati si trovano ad affrontare le problematiche tipiche dell'adolescenza, in cui la propria identità è messa in questione e posta in confronto con l'alterità ancor più di quanto debbano fare gli alunni adottati di età inferiore. In questa fascia di età così delicata, la scuola deve offrire momenti e luoghi di incontro e di riflessione in cui favorire l'integrazione significativa *del prima e del dopo* nell'unicità della persona. La scuola deve contribuire a promuovere un ambiente integrato di apprendimento, capace di creare classi resilienti, dove è possibile favorire abilità e competenze sociali e relazionali con un'attenzione mirata ai bisogni speciali. Una classe è resiliente nella misura in cui permette un percorso di rinascita che riaccende nell'individuo lo slancio vitale per riprogettarsi. La scuola può contribuire ad riattivare quello che Boris Cyrulnik (*Ivi*, p. 29, nota 23) ha definito *neoviluppo resiliente*, vale a dire una disposizione umana *autopoietica*, trascendente le avversità vissute, e questo è possibile solo se al suo interno insegnanti efficaci operano come tutori di resilienza, figure umane significative che nell'interazione permettono alla persona di rimbalzare e di riattivare processi vitali che sembravano compromessi. E soprattutto gli alunni adottati hanno bisogno di riprendere se stessi in un progetto di vita condiviso tra scuola e famiglia.

La scuola attuale sta attraverso una fase (ormai dura da molto di tempo) di scetticismo pedagogico, specchio di quella squalificazione sociale, subita e agita, che sta mettendo in

crisi la credibilità nel potere pedagogico di essere la migliore delle agenzie possibili per formare i cittadini. Dall'alto dell'*establishment* politico-pedagogico vengono elaborate proposte, indicazioni didattiche che cadono su un terreno sdruciolevole, che la stessa politica scolastica negli anni ha reso strutturalmente inadeguato. Le belle idee di personalizzazione dell'educazione vengono svuotate di sostanza, quando si cerca di applicarle nel concreto di una classe di 25, 30 o 35 alunni, dove la presenza numerosa di alunni come *molteplicità continua* spersonalizza ogni buon proposito di intervento mirato. Una classe si organizza come gruppo-classe solo quando al suo interno si riesce a far condividere intenti comuni che l'insegnante può far passare metodologicamente attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione. Tuttavia, l'attuale stato di densità demografica ostacola la presa in cura di ogni singolo e dei suoi specifici bisogni.

### **1.2.5 Una classe stretta ma per tutti**

La preparazione e i buoni propositi dei docenti non sempre bastano per aiutare gli alunni più fragili, soprattutto quando ci si imbatte con la difficoltà del quotidiano fare scuola. Ci sono troppi bambini in una sola classe, le insegnanti hanno poco tempo da dedicare individualmente a ciascun bambino e anche se si tratta di professionisti meravigliosi, alla fine lo stesso sistema scolastico non li valorizza e li porta a sentirsi squalificati socialmente. Quando un docente entra in classe, lo sguardo sinottico coglie un collettivo continuo che deve iniziare a trattare nel discreto, come un scendere in ogni particolare alunno per iniziare una relazione educativa nella cui essenza risiede ogni processo di apprendimento. Il vero problema della relazione educativa risiede nella numerosità di alunni per classe, alcuni dei quali richiedono una particolare attenzione pedagogica. Proprio in classi così numerose emerge la questione cardine che ogni insegnante non può non porsi: quale alunno, nell'unicità della sua persona, non presenta una esigenza educativa che può fare a meno delle attenzioni degli insegnanti? Ogni bambino ha un bisogno educativo: il rischio collaterale dell'approccio garantista sotteso alla nuova tassonomia BES è quello di deresponsalizzare la comunità educativa, vale a dire gli insegnanti potrebbero sentirsi sollevati dal prestare attenzione agli altri bambini che presentano bisogni educativi normali. Oggi, quando un docente entra in classe, in lui si attiva una mente categorizzante per semplificare la massa del collettivo:

dopo una fase prodromica conoscitiva, il docente inizia a classificare gli alunni tra speciali, particolari e normali e su questa classificazione dei bisogni si cerca di predisporre una didattica su misura, decidendo a quale alunno per primo prestare attenzione.

Nel corso di un convegno *In classe ho un bambino che...*, appuntamento che si tiene a cadenza biennale a Firenze, ebbi la possibilità di ascoltare le parole del dottore Raffaele Ciambrone, (dirigente per l'area Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione presso Il MIUR), che esordì simulando un immaginario dialogo tra due insegnanti che parlavano delle rispettive problematiche di integrazione in classe: “ Sai Anna, nella mia classe ho un bambino che ... E poi c'è Gaetano che ... Poi c'è un altro alunno ... C'è anche Omar ed Elias... e poi non parliamo di quel bambino con sospetta iperattività...” Le parole del dottore Ciambrone descrivevano con realismo didattico lo scenario variamente sfaccettato e complesso della densità demografica scolastica, dove la compresenza in una stessa classe di più alunni con bisogni educativi speciali mette in questione una didattica per il successo formativo per tutti e per ciascuno. Il sistema educativo italiano sembra schizofrenico nelle dichiarazioni di principio, che da un lato invoca la personalizzazione della cura pedagogica per ogni alunno, e dall'altro lato propone e impone standard numerici per la formazione delle classi che preludono scenari di sovraffollamento delle classi, tali da rendere il numero alunni un problema per la scuola e viceversa, da rendere la scuola un problema per gli alunni.

La recente legislazione scolastica sembra muoversi sulla tradizione dell'inclusione che pone il nostro Paese in una posizione di eccellenza rispetto ad altri paesi europei (si veda la nota il D.M. 27/12/2012). Anche *Le Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* sembrano confermare il modello italiano di integrazione, ricco di buoni principi, ma poco trasparente e intelligente perché chi conosce bene le azioni strutturali che ha subito negli ultimi anni la scuola italiana, sa bene che più che inclusione quella che si sta attuando nelle classi è un velleitario inclusionismo, cioè una inclusione fatta male. La numerosità delle classi sembra favorire più che un vivaio di relazioni educative un ginepraio di relazioni asfissianti e spersonalizzanti, dove non c'è il respiro di uno spazio-tempo per il contatto visivo ed educativo uno a uno. La percezione immediata è di una classe stretta, ma che include tutti i casi immaginabili di problematiche educative. Allora la classe è stretta non perché non rispetti i vincoli di quadratura e cubatura per la sicurezza, ma perché stringe e soffoca le volontà del docente di esserci per ciascuno. Il malessere professionale in cui si trovano ad operare molti docenti non è la condizione ottimale per creare la qualità della relazione educativa che dovrebbe essere il motore di

sviluppo per gli alunni. Tale considerazione vale anche per gli alunni adottati, la cui vulnerabilità necessita risposte adeguate. Gli alunni adottati, soprattutto quelli stranieri, presentano una doppia vulnerabilità sia per i problemi di diversità culturale e linguistica, sia per la storia di vita dalla qualità profondamente diversa da quella di altre storie, per la quale anche i compiti di crescita, di formazione della personalità e dell'identità si presentano più impegnativi rispetto ai coetanei nativi e stranieri.

### **1.3 Interventi su misura**

#### **1.3.1 Interventi in atto: normativa e linee guida**

Solo negli ultimi anni sono state intraprese iniziative ed azioni di sensibilizzazione e riflessione sulla specificità delle problematiche di inserimento degli alunni adottati a scuola, ad opera di associazioni di genitori adottivi e professionisti del settore. Alcune scuole, su sollecitazione di genitori, hanno adottato buone prassi per l'accoglienza e l'accompagnamento scolastico degli alunni adottati: si è trattato di collaborazioni, confronti tra associazioni, scuole ed enti sulla tematica con ricadute locali, che in alcune regioni ha visto il pieno coinvolgimento dell'Ufficio Scolastico Regionale (regione virtuosa è l'Emilia Romagna). Una delle preoccupazione dei genitori era che la problematica dei loro figli adottivi fosse omologata a quella della presenza dei bambini stranieri a scuola e che gli insegnanti non fossero sufficientemente informati e formati sulla specificità della didattica da mettere in atto con gli alunni adottati. Solo nel 2011 il MIUR, su sollecitazione di associazioni di genitori adottivi e affidatari, riuniti nel CARE<sup>19</sup>, ha istituito un gruppo di lavoro misto col compito di studiare le problematiche relative all'inserimento dei minori adottati a scuola. Sono seguite iniziative di formazione a scuola e un Protocollo d'intesa MIUR-CARE, che ha avviato i lavori per la stesura di linee guida e per la futura promozione di corsi di formazione a supporto dei docenti. La progressiva presa in carico di tale problematica si è svolta in parallelo ai lavori di emanazione delle

---

<sup>19</sup> Il coordinamento CARE (il Coordinamento delle Associazioni familiari adottive e affidatarie) si è costituito, ai sensi della legge quadro sul volontariato 266/91, il 15 ottobre 2011. Il CARE si interessa in modo particolare ai temi che riguardano i minori in difficoltà, con precipua attenzione al diritto di ogni bambino e bambina a crescere in famiglia, primariamente in quella d'origine, con uno sguardo all'affido e all'adozione quali strumenti di risoluzione, temporanea o definitiva, di uno stato di forte necessità.

circolari sui BES (Bisogni educativi Speciali), termine ombrello entro cui si vuole sussumere ogni casistica di alunno che si trovi in una situazione a rischio di inserimento scolastico, permanente o reversibile, tra cui possono essere compresi i minori adottati.<sup>20</sup> Le indicazioni normative sui BES, cioè la direttiva ministeriale del 27/12/2012 e la successiva circolare contenente le indicazioni operative del 6/03/2013, sono espressione di un vero e proprio spostamento epocale e pedagogico in atto nella scuola, per cui da una concezione di “diritto allo studio per tutti”, di tipo quantitativo, si sta passando verso una concezione di “diritto di tutti alla formazione e al successo formativo”, che assume un carattere più legato a una visione qualitativa e che rimanda, inevitabilmente, alle problematiche dell’apprendimento.

La scuola si impegna a offrire una progettazione didattico-educativa mirata e personalizzata sulle effettive possibilità dei bambini, da documentare mediante un Piano Didattico Personalizzato (PDP) elaborato collegialmente dai docenti e che servirà a definire, monitorare, documentare le strategie d’intervento più idonee, rendendole chiare ai genitori (che dovranno anch’essi firmare il PDP). Si tratta dunque di una progettazione didattica su misura e flessibile, che non richiede certificazioni di disabilità, può essere decisa autonomamente da parte del Consiglio di classe e genitori sulla base di ben fondate considerazioni pedagogiche e didattiche, e da attuare solo per il tempo necessario per raggiungere gli obiettivi concordati.

Ma il primo atto formale (con validità su tutta la scuola nazionale) che ha posto un’attenzione mirata alla specificità degli alunni adottati è stata la circolare n. 547 del 21/02/ 2014, che ha riconosciuto il diritto alla *Deroga all’obbligo scolastico dei minori adottati*, con la possibilità di rinviare di un anno l’iscrizione alla scuola primaria dei minori in età di 6 anni.<sup>21</sup> Alla circolare sulla deroga all’obbligo scolastico hanno fatto seguito nel

---

<sup>20</sup> D.M. del MIUR 27/12/2012: “Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell’inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante. [...]In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana.”

<sup>21</sup> La nota MIUR Prot. N. 547 del 21/2/2014 *Deroga all’obbligo scolastico di alunni adottati* invita i Dirigenti Scolastici, “qualora si trovino in presenza di situazioni riguardanti alunni che necessitano di una speciale attenzione, a porre in essere gli strumenti e le più idonee strategie affinché esaminino i singoli casi con sensibilità e accuratezza, confrontandosi, laddove necessario, anche con specifiche professionalità di settore e con supporto dei Servizi Territoriali, predisponendo percorsi individualizzati e personalizzati. Solo a conclusione dell’iter sopra descritto, inerente casi eccezionali e debitamente documentati, e sempre in

successivo mese di dicembre le “Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati”, un documento atteso da anni, che pone il focus sulla specificità e sui bisogni di alunni portatori di una particolare condizione esistenziale, ma che vuole anche evitare il rischio che essi venissero considerati una categoria da cui attendersi sempre problematicità. Infatti, il rischio è quello di iniziare a considerare gli alunni adottati come un gruppo omogeneo da cui attendersi inevitabilmente criticità. Infatti, come è stato già riferito, alla condizione adottiva corrispondono situazioni e bisogni diversificati, che dipendono sia dalla storia pregressa dei bambini (più o meno complessa) che dalla loro capacità di resilienza. Così se da una lato ci sono minori adottati in cui si riscontrano con una certa frequenza difficoltà scolastiche e situazioni di vulnerabilità, dall’altro lato ci sono tanti minori adottati che raggiungono una condizione di benessere psicologico e ottengono buoni risultati scolastici.

Indiscutibilmente, ciò che tutti i bambini adottati hanno in comune è una storia segnata dalla separazione dalla madre biologica e da inevitabili carenze nelle cure primarie: fattori che, in minore o maggior misura, lasciano dei segni per tutta la vita.

Sanare queste ferite richiede tempo e cure dedicate, non solo da parte delle famiglie, ma di tutti le figure adulte che si occupano della crescita e della formazione della persona di questi bambini e ragazzi. Il nuovo strumento normativo, ricco di suggerimenti organizzativi, didattici, relazionali potrà essere un buon aiuto in questo cammino, soprattutto per insegnanti e genitori, consapevoli che lo sforzo di adattamento a scuola è affrontabile dai bambini solo dopo che il rapporto di filiazione genitori-figli ha raggiunto la soglia di fiducia e sicurezza reciproca.

### **1.3.2 Interventi possibili: l’esperienza dell’homeschooling**

L’homeschooling, nome con il quale l’educazione a casa è conosciuta internazionalmente, è un’opzione in cui l’apprendimento dei figli viene gestito dai genitori in contesto familiare. Si tratta di un modello educativo non molto conosciuto, nonostante sia previsto dalle legislazioni di alcuni paesi, tra cui l’Italia. Come recita la nostra

---

accordo con la famiglia, il Dirigente Scolastico – sentito il Team dei docenti – potrà assumere la decisione, in coerenza con quanto previsto con l’articolo 114, comma 5, del d.lgs n. 297/1994, di far permanere l’alunno nella scuola dell’infanzia per il tempo strettamente necessario all’acquisizione dei prerequisiti per la scuola primaria, e comunque non superiore ad un anno scolastico, anche attraverso un’attenta e personalizzata progettazione educativa.

Costituzione all'art. 30: "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti". E poi all'art. 34: "L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita." In base al dettato costituzionale, la scuola come intervento statale subentra in maniera sussidiaria alle difficoltà e alla incapacità tecnica, materiale e culturale dei genitori di assolvere al dovere di istruire ed educare i figli. Inoltre, non è obbligatoria la scuola, ma obbligatoria è l'istruzione, per cui lo Stato italiano riconosce la libertà di scelta educativa dei genitori, e tale libertà i dirigenti scolastici, in base alla normativa, devono rispettare e controllare per garantire che il diritto/dovere di istruire i figli venga assolto. In Italia, l'homeschooling, chiamata anche educazione parentale, non è molto diffusa e conosciuta. Ma in alcuni paesi, come negli Stati Uniti, Gran Bretagna, Canada sono numerose le famiglie che hanno scelto l'educazione parentale per i propri figli. Questa opzione educativa si presta a diverse versioni di realizzazione, che si muovono all'interno di due poli estremi, che vede da un lato la *unschooling*<sup>22</sup>, un apprendimento destrutturato, in cui i bambini apprendono liberamente, senza seguire un programma vincolante, decidendo essi come e quando imparare; dall'altro lato si pone la *flexischooling*, in cui scuola e famiglia condividono un patto di educazione, in cui la scolarizzazione è permessa soprattutto per le attività curricolari ed extracurricolari funzionali alla socializzazione con i bambini della stessa età. L'homeschooling non va a sostituire la scuola pubblica, né quella privata. Si tratta di permettere a quelle famiglie, che possono e vogliono ammorbidire i ritmi e tempi vincolanti della routine scolastica, la possibilità di scegliere una maniera di educare i propri figli, lasciando maggiore contatto familiare. Tempo e contatto familiare sono i due anelli in

---

<sup>22</sup> Unschooling è un termine coniato da John Holt negli anni '70 col significato di non scuola o antiscuola. L'unschooling è un movimento contrapposto non soltanto alla scuola ma anche all'homeschooling. L'unschooling nasce da un'analisi della scuola e dalla presa di consapevolezza che l'istruzione e l'educazione non sono scolarizzazione, non coincidono con la scolarizzazione. John Holt era un maestro di scuola elementare che, lavorando con i suoi allievi, si convince che un bambino può imparare veramente solo fuori dalla scuola e invita perciò le famiglie a tenere i figli a casa non per fare homeschooling, cioè non per riprodurre la scuola, con orari e programmi, entro le mura domestiche, ma per sostenere il bambino in un percorso di libero apprendimento. Nasce così il movimento dell'unschooling, che Holt definisce così: "*Unschooling è dare al bambino libertà nell'imparare, tanta quanta i genitori possono sopportare.*" Non a caso, John Holt fu un grande sostenitore della scuola di Summerhill. Il movimento dell'unschooling rimase sostanzialmente legato alla figura di Holt, e dopo la sua morte si affievolì. Si confronti : <http://www.educareallaliberta.org/a-scuola-senza-scuola-apprendimento-libero-per-imparare-sempre-tutto-dappertutto/>.

cui homeschooling e alunni adottati si allacciano insieme per rendere più efficace il patto formativo tra scuola e famiglia.

Il vantaggio dell'homeschooling rispetto alla scolarizzazione è che i bambini apprendono in funzione dei propri ritmi. Infatti, un fattore dell'apprendimento che l'homeschooling lascia gestire con maggiore flessibilità è il tempo. E la genitorialità e la filiazione adottiva hanno bisogno di tempo e spazio psicologico diversamente modulato per crescere come famiglia in cui educazione ed istruzione siano meglio adempiuti. Ricordiamo che alcuni bambini adottati non hanno una adeguata maturità psicologica, cognitiva per affrontare una situazione stressante e di sfida come può essere la scuola. Inoltre, i bambini adottati arrivano in una nuova famiglia dopo aver trascorso la maggiore parte del loro tempo con altri adulti e spesso sono bambini segnati da traumi. Se c'è stato un trauma nella vita di un bambino, deve esserci anche la guarigione. Una componente essenziale della guarigione è il tempo. La genitorialità e la filiazione adottiva hanno bisogno di tempo, più di ogni altra cosa, e l'homeschooling offre un tempo che la scuola sottrae alla costruzione dell'attaccamento e del benessere familiare. Parafrasando Marcel Proust, i genitori adottivi sono *alla ricerca del tempo perduto*, e la scuola potrebbe ostacolare il tentativo di recuperare bene il tempo perduto. Il tempo perduto non è un tempo passato perché è un tempo da ricercare e da ritrovare nel presente. Un bambino adottato vive una sorta di sfasamento tra il tempo interiore e il tempo esteriore: compito della genitorialità che accoglie e delle altre figure adulte è riportare l'esteriorità del tempo fisico a coincidere con l'interiorità della mente e della psiche del bambino. Leggendo le testimonianze di alcuni genitori adottivi e non, rilasciate su blog, forum di siti americani e italiani, il problema che viene sollevato non riguarda solo il tempo trascorso a scuola, ma poi anche il tempo a casa speso per fare i compiti. La scuola si trasferiva con i suoi propositi pretensivi anche a casa, diventando una presenza sovrastante che rubava tempo e spazio ai legami affettivi.

La scuola, in quanto istituto che offre opportunità di apprendimento e di socializzazione con i coetanei, svolge un ruolo cruciale nell'agevolare l'introduzione del bambino nel mondo sociale e anche nel favorire la stessa buona riuscita dell'adozione. Ma dietro i buoni propositi di *democrazia scolastica*, c'è una scuola che può rappresentare per molti bambini adottati un difficile banco di prova. E sul *banco della scuola* anche alcuni genitori possono iniziare a sperimentare ansie per le prestazioni dei loro figli. Genitori e bambino hanno bisogno di tempo per costruire il linguaggio emozionale stabile, fatto di fiducia, autostima, autoefficacia che sono le vitamine essenziali per sostenere la fatica di imparare. Senza

questo legame di reciproco benessere genitori-figli, la fatica di imparare pregiudica la possibilità che la scuola diventi uno dei contesti sociali in cui il minore può fare esperienze riparative del proprio passato.<sup>23</sup> Per questi genitori, la scuola più che risorsa sembra essere un problema.

### 1.3.3 Motivi per l'homeschooling

Negli Stati Uniti, dove le pedagogie della descolarizzazione hanno attecchito su un terreno culturale libertario e reazionario per tradizione, hanno preso piede esperienze educative diverse che hanno tutte scelto di mettere il bambino al centro del loro progetto, proponendo modelli educativi alternativi. Parallelamente, come ho avuto modo di riferire, nel contesto USA il fenomeno dell'adozione internazionale ha conosciuto una vasta diffusione tra le famiglie americane, per cui non sorprende più di tanto che tra i genitori che hanno deciso di assumere l'educazione parentale come modello educativo per i loro figli, un numero rilevante sia rappresentato dai genitori adottivi. Le principali motivazioni che spingono alcune famiglie americane ad adottare l'homeschooling sono di ordine pedagogico, socio-relazionale, socio-affettivo, ideologico-politico. Attraverso un approccio qualitativo, ci soffermiamo a prendere in considerazione le motivazioni che hanno spinto alcune famiglie a scegliere l'homeschooling come contesto prediletto per l'educazione dei loro figli. Dall'analisi testuale dei dati emersi dalla lettura di testimonianze e messaggi rinvenuti nei blog, forum, riviste, siti web è possibile individuare nel fattore pedagogico e socio-affettivo, la principale motivazione che spinge alcune famiglie adottive americane ad educare in casa. In particolare si vuole presentare il caso di una donna Sue Merriem, una mamma adottiva, che ha scelto l'homeschooling, come intervento per educare i propri figli. Nell'articolo *Why homeschooling and International adoption should go hand in hand*, Sue Merriem ha esposto alcuni motivi per preferire l'homeschooling.<sup>24</sup>

**More One on One Time.** Un bambino che è stato portato in un nuovo paese può essere disorientato non solo dalla nuova famiglia, ma anche da un nuovo linguaggio, immagini e

---

<sup>23</sup> Cfr. C. Novara, M. Garro, L. Botta, *Figli di ...genitori speciali: da figli adottivi ad alunni adottati*, pubblicato in M. Garro, A. Salerno(2014), *Oltre il legame*. Milano, FrancoAngeli.

<sup>24</sup> L'articolo di Sue Merriem è reperibile nell'archivio di articoli del Center for Cognitive-Developmental Assessment and Remediation, diretto da Boris Gindis.  
<http://www.adoptionarticlesdirectory.com/ArticlesUser/>

suoni. Con un insegnamento personalizzato one to one a casa si può fornire l'opportunità di facilitare l'apprendimento di nuova cultura e di ambientarsi nella nuova famiglia, prima di affrontare situazioni più stressanti, come ad esempio la scuola.

**Far Better For Developmentally Delayed Children.** I bambini che hanno trascorso del tempo in ambienti istituzionalizzati, come un orfanotrofio, sono più vulnerabili a un ritardo nello sviluppo. Se il bambino adottato viene messo immediatamente in un ambiente scolastico, egli rischia di essere etichettato con difficoltà di apprendimento. Le etichette potrebbero rimanere con lui per il resto della carriera scolastica. Con l'homeschooling, si possono evitare etichettatura, rispettando il loro livello di sviluppo.

**Better Opportunity For Bonding.** Bonding, l'attaccamento viene dal trascorrere più tempo insieme, e più il tempo è, meglio è. Un bambino iscritto a scuola sarà lontano dai genitori tra le cinque e otto ore al giorno. Insegnando a casa, si avrà più tempo insieme e molto altro ancora! Opportunità di legare e di sviluppare un forte rapporto.

**Better Socialization Skills.** Contrariamente a quello che si possa pensare, bambini educati a casa hanno capacità di socializzazione migliori di quelle di chi sta in un ambiente scolastico. Questo perché imparano come interagire con gli altri dai loro genitori piuttosto che dai loro coetanei. Con l'insegnamento a casa, il bambino imparerà a sentirsi a suo agio nel parlare con chi è più giovane e con chi è più grande.

**No One Knows Your Child Like You Do.** Nessuno conosce il tuo bambino come te. Proprio per la particolare situazione in cui si trova il bambino adottato a livello internazionale, egli dovrebbe passare la maggior parte del suo tempo con le persone che lo conoscono meglio, cioè i suoi genitori.

La scelta dell'homeschooling da parte di genitori adottivi è dettata da una certa disaffezione e insoddisfazione per il modello educativo, per i tempi della scuola, per i metodi didattici e modi umani con cui docenti prendono in carico la formazione dei loro figli.

Tuttavia, al di là delle universali disfunzionalità della scuola, bisogna riconoscere il valore pedagogico della virtuosa collaborazione tra scuola e le famiglie adottive, che hanno ottenuto dalla scuola ciò che loro non potevano dare ai loro figli: un'esperienza di crescita e di distacco positivo dalle cure genitoriali, perché dopo aver capito di essere figli, alcuni bambini adottivi vogliono essere liberi di essere alunni. Ricordiamo ciò che ci dice Daniel Pennac: "Tutto il male che si dice della scuola fa dimenticare il numero di bambini che ha salvato dalle tare, dai pregiudizi, dall'ottusità, dall'ignoranza, dalla stupidità, dalla cupidigia, dall'immobilità o dal fatalismo delle famiglie" (Pennac, 2007).

## Capitolo 2

### L'adozione nel testo: la ricerca

#### 2.1 Premessa e scopo della ricerca

Il contesto scolastico è un campo chiave per osservare i livelli di integrazione e adattamento dei minori adottati. I problemi scolastici sono vissuti dai genitori come un termometro dell'adattamento dei propri figli dopo l'adozione e tali problemi influenzano la percezione di adattamento e soddisfazione familiare.

L'elemento maggiormente critico nel contesto scuola per il minore adottato è il dover affrontare una doppia sfida nella scolarizzazione, dal momento che alla necessità di adattarsi al nuovo contesto e di stabilire nuove relazioni affettive si aggiunge la fatica dell'imparare, spesso in una lingua diversa da quella del Paese di origine. Inoltre l'integrazione scolastica di questi bambini viene valutata sulla base del rendimento scolastico, della condotta e degli aspetti relazionali intrattenuti con compagni e insegnanti. In Italia, più che in altri paesi europei, le iniziative per sensibilizzare il mondo dell'educazione hanno stentato a decollare, anche per mancanza fino a qualche decennio fa di valide ricerche educative che ponessero attenzione sui bisogni specifici dei minori adottati a scuola.

La crescente consapevolezza da parte dei ricercatori del ruolo della scuola nel strutturare l'identità della persona adottata ha indotto il focus della presente ricerca a indagare quanto la letteratura scientifica abbia prestato sufficiente attenzione alle problematiche di adattamento e di apprendimento dei bambini adottati, quanto le ricerche abbiano evidenziato qual è il ruolo della scuola nel favorire l'integrazione dei bambini adottati (educatori, docenti, dirigenti sono sufficientemente informati e formati sui specifici bisogni educativi dei bambini adottati?), interrogandosi sui fattori di rischio dell'adattamento scolastico, e quanto questo incide sull'adattamento familiare, e viceversa. Alcune ricerche internazionali hanno evidenziato che le difficoltà scolastiche possono diventare fonte di stress per le famiglie, a maggior ragione per quelle adottive, creando situazione di perturbazione familiare.

L'obiettivo di *analisi testuale* ha orientato la ricerca ad assumere la letteratura scientifica quale campo privilegiato di indagine per comprendere come il rapporto tra

adattamento familiare e adattamento scolastico del bambino adottato venisse interpretato, narrato e codificato nei processi discorsivi dei ricercatori: quali categorie linguistiche ha usato la letteratura per raccontare l'esperienza di vita di questi bambini a scuola e in famiglia? Quali sono i correlati semantici che gravitano attorno a "scuola e adozione"?

La ricerca si è sviluppata quindi con il proposito di verificare come la problematica dell'adozione sia stata oggetto di studio nella correlazione con le difficoltà di inserimento scolastico degli alunni adottati, sottoponendo a codifica il campo semantico-linguistico che narra adattamento familiare e adattamento scolastico degli adottati. Dall'altro lato, l'approccio alla letteratura è stato esplorativo, libero da ogni condizionamento a priori per accogliere i suggerimenti e i nuovi concetti che emergevano dalla lettura testuale e che hanno contribuito ad espandere il campo concettuale del topic "adozione e scuola"

Per raggiungere lo scopo della ricerca sono state consultate riviste dai database citazionali disponibili accedendo all'archivio dell'università di Palermo. Gli articoli scientifici selezionati sono stati sottoposti all'analisi qualitativa testuale del software Atlas.ti, ispirato alla Grounded Theory.

## **2.2 Metodologia**

### **2.2.1 Framework teorico**

All'interno del dibattito epistemologico sul quantitativo ed il qualitativo, in questi ultimi anni sembra essersi ridotta la controversia che, in ambito metodologico, screditava la bontà della ricerca qualitativa. Se fino agli anni '70, l'approccio qualitativo era confinato al momento preliminare di una ricerca quantitativa (veniva utilizzato per descrivere un fenomeno e per formulare nuove ipotesi), oggi cresce sempre di più la domanda di una ricerca di tipo qualitativo, capace di leggere in profondità le *qualità* dei fenomeni sociali e di coglierne le dinamiche. Si cerca il più possibile di far dialogare i due approcci, mirando ad un nuovo paradigma epistemologico che sottolinei l'opportunità di un superamento della rigida dicotomia quantità/qualità e dell'utilizzo integrato di tali metodi, al fine di ottenere quadri più autentici della situazione in esame. Insomma, è mutato enormemente l'atteggiamento nei confronti della ricerca qualitativa, che trova oggi un unanime riconoscimento scientifico, sia per la qualità del metodo che la caratterizza, sia per l'eventuale utilizzo misto tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa. Ne vengono così

sottolineati i vantaggi e le peculiarità: in particolare la ricerca qualitativa si afferma come quella metodologia d'indagine volta a cogliere atteggiamenti, impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti o esperienze umane, al fine di evidenziare non solo gli eventi immediatamente visibili, ma anche quelli non immediatamente percepibili.

La finalità della ricerca qualitativa non è tanto quella di verificare o confermare teorie (caratteristica distintiva dei metodi quantitativi), ma quella di scoprire e generare nuove ipotesi, nell'intento di andare al di là dei dati evidenti che li giustificano. La ricchezza dei metodi qualitativi risiede proprio nella capacità di apportare contributi conoscitivi innovativi ed unici, che non potrebbero essere raggiunti attraverso altre modalità di ricerca.

Nell'intento di aiutare a gestire e mettere in ordine un'enorme mole di informazioni che spesso caratterizza il materiale qualitativo (trascrizioni di intervista e di focus group, fotografie, filmati, note etnografiche, ecc), sono stati pensati ed elaborati software per l'analisi qualitativa dei dati, noti nel mondo anglofono con l'acronimo CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Nonostante mantenga l'etichetta di analisi qualitativa, l'analisi computer assistita si pone oltre la *diabolica contrapposizione qualitativo/quantitativo* (Trobia, 2005; Odifreddi, 1996). Basti pensare che un software come Atlas.ti, ispirato alla *Ground Theory*, oltre a permettere un approccio qualitativo ai testi, attraverso la codifica di temi e poi la costruzione di interpretazioni e successive possibili teorie, presenta anche delle funzioni che consentono al ricercatore di esportare i dati in software statistici per una descrizione e restituzione quantitativa del materiale.

L'approccio adottato nel seguente progetto di ricerca si ispira alla Grounded Theory (vedi oltre GT). Non si tratta di una teoria, ma di un metodo di ricerca che tenta di combinare l'esperienza della Columbia University e l'eredità di Lazarsfeld (e dunque della sociologia "quantitativa"), con quella della Chicago University e della scuola che da essa ha preso il nome (orientata al metodo etnografico). Il problema a cui Glaser e Strauss nel lontano 1967 intendevano dare risposta era quello della (scarsa o nulla) relazione fra dati e teoria. Secondo questo approccio (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), la teoria, e quindi le ipotesi o idee di ricerca non sono sviluppate prima, ma durante il processo di lavoro con i dati. Rispetto alla ricerca quantitativa, che ha la preoccupazione di verificare teorie preesistenti, attraverso l'adozione di un paradigma causativo-lineare, nella GT il ricercatore si confronta costantemente con il materiale per costruire idee da sottoporre sempre e di nuovo ad ulteriori arricchimenti concettuali secondo un processo che non è né deduttivo né induttivo, ma abduuttivo, cioè basato sulla dimensione relazionale del confronto delle idee per meglio controllare le idee stesse. Il concetto di abduzione è una

via di mezzo tra l'induzione e la deduzione e indica questo tipo di analisi dei dati basata sulla comparazione e sul controllo continuo delle stesse idee per creare nuove idee teoriche.

Dall'originaria descrizione fatta da Glaser e Strass nel 1967 si è passati oggi ad una visione più costruttivista di questo approccio che ha trovato particolare diffusione nella ricerca psicologica. Si ritiene, infatti, impossibile (all'interno di una sempre più diffusa ottica della complessità) considerare il ricercatore privo di risorse teoriche o anche solo di una prospettiva d'analisi. Nell'ambito di questo nuovo orientamento (Pidgeon & Henwood, 1997; Charmaz, 1995), pertanto, si preferisce parlare non tanto di teoria che emerge dai dati, quanto piuttosto di teoria "generata" dal continuo confronto fra i dati e le concettualizzazioni emergenti nel ricercatore. Secondo l'approccio GT, la ricerca prevede una raccolta ampia di dati, la scomposizione e la frammentazione dei dati raccolti, che vengono poi concettualizzati e, quindi, classificati e raggruppati in modo da formare categorie, cioè concetti più astratti di ordine superiore. Ciò corrisponde ad uno dei principali obiettivi della ricerca qualitativa e implica un processo in cui lo studioso comincia a costruire le categorie di codifica a partire dal testo e continuamente le rivede man mano che esse vengono applicate. Uno degli elementi più peculiari di questo approccio è infatti l'*analisi comparativa*, in cui il ricercatore confronta i dati e le categorie non solo durante il momento di codifica ma per tutta la durata del progetto di ricerca, cercando così di rappresentare il più fedelmente possibile i significati sottostanti l'uso del linguaggio.

### **2.2.2 Come utilizzare Atlas.ti nell'analisi dei testi**

Il software Atlas.ti, basato sui principi teorici della GT, permette un costante contatto con i testi attraverso letture ripetute, e comparazioni interne tra i passi testuali codificati dal ricercatore. Diversamente dagli altri tipi di programmi per l'analisi qualitativa, Atlas.ti supporta bene la costruzione di teoria attraverso la possibilità di rappresentare connessioni di idee con le *networks views*, cioè con opzioni di visualizzatori di reti concettuali che suggeriscono tipi di legami previsti o imprevedibili, con la possibilità di personalizzare i legami tra i codici e di creare ipertesti. Tali reti semantiche permettono di costruire una rappresentazione del complicato intreccio logico e semantico tra documenti primari,

citazioni, codici, annotazioni e famiglie. Tali reti in Atlas.ti rappresentano un importante valore aggiunto rispetto ad altri software.

Una delle ragioni per cui si sceglie di impiegare Atlas.ti in un progetto di ricerca è la sua apertura all'incontro fortuito con la scoperta, l'esigenza dunque di esplorare realtà, magari piccole, ma complesse e poco indagate. Una delle principali caratteristiche di questo strumento è quello di non consentire operazione immutabili ma di dare la possibilità al ricercatore di rivedere i passi della ricerca man mano che il lavoro procede. Infatti, con Atlas.ti le classiche fasi dell'indagine, con la loro tipica linearità, non vengono nella pratica rispettate, e spesso neanche preventivate. Rilevazione, organizzazione ed analisi delle informazioni finiscono in effetti con il coincidere da un punto di vista temporale e metodologico: l'analisi delle informazioni via via raccolte porta a ridefinire le ipotesi di ricerca iniziali e a raccogliere nuove informazioni, e così via. Se il tipo di ricerca non prevede questo tipo di approccio desultorio ai dati, l'utilizzo di Atlas.ti è sconsigliato. Il lavoro di analisi testuale proposto dal software si presta bene a un'esperienza scientifica di pensiero rizomatico, strutturato (e destrutturato) intorno ai quattro principi che Thomas Muhr (1997), ideatore e progettista del programma, ha sintetizzato nell'acronimo VISE: Visualizzazione, Integrazione, Serendipity<sup>25</sup>, Esplorazione (Chiarolanza & De Gregori, 2007).

-Visualizzazione: Atlas.ti permette di mostrare in forma grafica le proprietà e le relazioni tra le informazioni al fine di dare senso e struttura ai dati.

-Integrazione: i documenti primari, i codici ad essi assegnati, le citazioni e i commenti sono riuniti in un unico progetto, ovvero l'Unità ermeneutica.

-Serendipità: è la competenza di scoprire accidentalmente, in modo non previsto, le relazioni tra i dati; si riferisce, inoltre, alla possibilità di connettere i dati in relazioni non previste inizialmente dal proprio progetto di ricerca.

Esplorazione: Atlas.ti permette di esaminare i percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria attraverso i dati, i codici, le citazioni, i commenti. La costruzione della teoria è resa possibile dall'approccio esplorativo e creativo del software.

In generale, il criterio di scelta di un software per l'analisi qualitativa deve riguardare l'effettiva utilità del programma, tenendo presente gli obiettivi della ricerca, il tipo e la mole di materiale raccolto. Atlas.ti si distingue per la sua attitudine tecnica alla comparazione, all'esplorazione, alla restituzione visiva dei collegamenti, e alla

---

<sup>25</sup> Il termine Serendipity, introdotto nel lessico delle scienze umane da R.K. Merton, indica il trovare qualcosa cercando altro.

formulazione e validazione di una teoria, tutti elementi che ne hanno determinato l'uso metodico in questa ricerca.

Secondo Wolcott (1994), l'analisi qualitativa condotta con Atlas.ti implica un processo di trasformazione dei dati che si articola in tre fasi interattive tra di loro: descrizione, analisi e interpretazione<sup>26</sup>. Ognuna delle fasi può essere descritta come segue:

**Descrizione:** in questa fase, il ricercatore riferisce solo sul contenuto del testo, evitando quanto più possibile la tentazione di fare analisi e dichiarazioni interpretative. Come dice Wolcott, qui il ricercatore risponde alla domanda: "Cosa sta succedendo qui?"

**Analisi:** questa fase implica identificare le caratteristiche essenziali del testo e stabilire collegamenti tra le diverse unità di dati e di significati. Mentre nella descrizione, il ricercatore estrae unità dal testo, nella fase di analisi, queste unità sono collegate tra loro in modo diverso, con l'intento di rispondere alle domande di ricerca e di avanzare tesi che descrivono o spiegano l'oggetto di studio.

**Interpretazione:** questa è la fase quasi-artistica del processo di trasformazione dei dati in cui il ricercatore integra i risultati e procede nel rispondere alle questioni di ricerca. Wolcott afferma che l'interpretazione affronta una questione processuale di significato e di contesto. Questo diventa un processo sistematico, in cui il ricercatore costruisce il senso di tutto, tirando le conclusioni dal contesto della letteratura e dal suo personale sfondo professionale.

Le funzioni presenti in Atlas.ti, che permettono la descrizione, l'analisi e l'interpretazione, contribuiscono a un processo integrato di trasformazione dei dati. Queste funzioni permettono di esplorare in profondità le singole unità di analisi, mantenendo al tempo stesso la visione dell'intero. Inoltre, Atlas.ti consente di descrivere simultaneamente il contenuto del testo, stabilire connessioni significative e costruire il senso di tutto attraverso l'interpretazione.

La Tabella 2.1 mostra le principali funzioni di Atlas.ti che permettono la descrizione, analisi e interpretazione. Come queste tre fasi di trasformazione dei dati non si escludono e molte volte si sovrappongono, allo stesso modo strumenti e funzioni in Atlas.ti sono non mutualmente escludentesi e frequentemente si sovrappongono

---

<sup>26</sup> Contreras (2011) in accordo con Wolcott (1994) afferma che attraverso l'analisi qualitativa, la trasformazione di un testo originale in un testo finale "is done systematically, relying on the rich description of sources of information and on the creative identification of the features of the data" (Contreras, 2011)

Objects of Hermeneutic Unit	The three phases of Data Transformations		
	Description	Analysis	Interpretation
Primary documents	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description of primary documents (Comment tool)</li> <li>• Quantitative output of terms (Word Cruncher)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filters</li> </ul>	
Quotations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quotations</li> <li>• Description of quotations (Comment tool)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Query tool to explorer quotations through codes</li> <li>• Hyperlinks (quotation to quotation networks)</li> <li>• Filters</li> </ul>	
Codes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptive code (open coding, in vivo coding)</li> <li>• Description or operational definition of descriptive and analytical codes (Comment tool)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analytical codes: codes as hypotheses (free coding) and codes as emergent these (open coding)</li> <li>• Co-occurrence tool</li> <li>• Super codes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantitative output of code per primary document (Code-PD-Table)</li> <li>• Query tool</li> <li>• Code-to-code networks</li> <li>• Filters</li> </ul>
Memos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descriptive memos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analytical memos (integration)</li> <li>• Filters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretative memos (ultimate integration)</li> </ul>
Families	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description or operational definition of all families (Comment tool)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primary document families</li> <li>• Code families</li> <li>• Memo families</li> <li>• Supercode families</li> </ul>	
Networks		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strong link networks</li> <li>• Hyperlinks (quotation-to-quotation networks)</li> <li>• Code-to-code network</li> <li>• Description (Comment tool) of the relationship expressed by strong link networks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weak link networks</li> <li>• Primary document family-Code family</li> <li>• Primary documents linked to quotations</li> <li>• Quotations linked to codes</li> <li>• Memos linked to quotations, codes, and memos</li> <li>• Description of the relationship expressed by weak link networks (Comment tool)</li> </ul>

**Figura 2.1:** The Interview Data Transformation Process in ATLAS.ti Source: Contreras (2011) Data Transformation in ATLAS.ti: An Integrated Process of Description, Analysis, and Interpretation, ATLAS.ti - The QDA Newsletter, [http://www.ATLAS.ti.com/nl\\_201101\\_best.html](http://www.ATLAS.ti.com/nl_201101_best.html)

Il software Atlas.ti permette di organizzare il materiale testuale di una ricerca in un'unità ermeneutica (Hermeutic Unit, HU), che contiene i file da analizzare (Primary Documents) e tutte le informazioni prodotte dall'analisi. L'unità ermeneutica è la cartella di lavoro di Atlas.ti, che raggruppa tanti diversi oggetti e strumenti a supporto della lettura,

analisi e interpretazione dei testi. L'unità ermeneutica può accogliere diversi tipi di file da analizzare: possono essere documenti di testo (formato rtf o txt), immagini, suoni, filmati. La versione di Atlas.ti 7 permette l'inserimento e l'analisi anche di documenti in formato pdf: si tratta di una grande miglioria al sistema perché ha permesso di inserire e maneggiare direttamente i documenti in pdf, evitando l'operazione di trasformare i dati in formati txt.

Il sistema "primary document manager" presente in Atlas.ti risulta di grande utilità perché consente di archiviare tutti i documenti in "my library", una cartella da cui attingere per assegnare i vari file all'unità ermeneutica. "Primary document manager" permette di rappresentare visualmente l'output dell'unità ermeneutica (nella specifica ricerca che segue denominata "adopted children and school"), creata per il lavoro di analisi. Nella figura 2.2 di seguito è possibile vedere il PD Manager con i files degli articoli in pdf: sotto l'etichetta "ID" (identità documento, è l'etichetta che contiene il nome del documento) i file non sono in ordine alfabetico, ma sono ordinati secondo la densità delle quotations<sup>27</sup> in ogni documento: è possibile scegliere la modalità di ordinamento dei files nella maschera di output, cliccando su "name", su "quotation", o su "created" se si vuole ordinare in base alla data di creazione del file come documento primario. L'etichetta "My library" indica la cartella creata in default da Atlas.ti e da cui vengono attinti i documenti da assegnare all'unità ermeneutica.

---

<sup>27</sup> Le quotations sono segmenti di testo che vengono evidenziati automaticamente ogni volta che al testo viene associato un codice nel "code manager": il numero delle quotations associate ad ogni codice sono mostrate sotto l'etichetta "grounded"(si veda Tabella 2.7) e inoltre, facendo doppio click su un codice, si apre una finestra di dialogo contenente la lista di quotations collegate a un particolare codice.

Primary Doc Manager [HU: adopted children and school]

Documents Edit Miscellaneous Output View

Search (Name) X

Families	Id	Name	Media	Quotati...	Location	Author	Families	Created	Modified	Usable	Origin
primary D	P 8	Adoption_Cog...	PDF	50	My Library	Super		22/01/2015 ...	21/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P 4	289.full.pdf	PDF	45	My Library	Super		22/01/2015 ...	20/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P20	adoption ecol...	PDF	40	My Library	Super		10/03/2016 ...	10/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P 6	510.full.pdf	PDF	35	My Library	Super		22/01/2015 ...	20/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P10	art%3A10.1007...	PDF	22	My Library	Super		22/01/2015 ...	22/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P 7	a pilot study.pdf	PDF	22	My Library	Super		22/01/2015 ...	21/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P 5	1467-8624.002...	PDF	18	My Library	Super		22/01/2015 ...	20/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P25	child deve 199...	PDF	17	My Library	Super		10/03/2016 ...	11/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P31	270.full.pdf	PDF	17	My Library	Super		10/03/2016 ...	15/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P23	thoughts and ...	PDF	16	My Library	Super		10/03/2016 ...	11/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P 9	art%3A10.1007...	PDF	12	My Library	Super		22/01/2015 ...	21/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P24	1467-8624.004...	PDF	11	My Library	Super		10/03/2016 ...	10/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P18	1-s2.0-S08852...	PDF	10	My Library	Super		14/01/2016 ...	25/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P30	109.full.pdf	PDF	9	My Library	Super		10/03/2016 ...	14/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P11	child deve 201...	PDF	9	My Library	Super		22/01/2015 ...	23/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P21	03_01_FullJour...	PDF	9	My Library	Super		10/03/2016 ...	16/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P28	67.full.pdf	PDF	8	My Library	Super		10/03/2016 ...	14/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P13	1-s2.0-S08852...	PDF	7	My Library	Super		22/01/2015 ...	23/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P17	child devel 19...	PDF	6	My Library	Super		14/01/2016 ...	25/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P14	47.full.pdf	PDF	6	My Library	Super		29/12/2015 ...	24/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P34	97.full.pdf	PDF	5	My Library	Super		15/03/2016 ...	15/03/2016...	Yes	C:\Users\Silvia\De...
	P22	art%3A10.1007...	PDF	5	My Library	Super		10/03/2016 ...	16/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P29	83.full.pdf	PDF	4	My Library	Super		10/03/2016 ...	14/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P19	1-s2.0-S08852...	PDF	4	My Library	Super		14/01/2016 ...	25/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P16	adoption revie...	PDF	4	My Library	Super		03/01/2016 ...	25/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P32	441.full.pdf	PDF	4	My Library	Super		10/03/2016 ...	15/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P26	child develop...	PDF	4	My Library	Super		10/03/2016 ...	11/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P15	481.full.pdf	PDF	1	My Library	Super		29/12/2015 ...	29/12/2015...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P12	jcf5.pdf	PDF	1	My Library	Super		22/01/2015 ...	15/01/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...
	P27	5.full.pdf	PDF	1	My Library	Super		10/03/2016 ...	14/03/2016...	***	C:\Users\Silvia\De...

**Figura 2.2: Ordinamento dei documenti primari per densità delle quotations restituita nel primary document manager**

Una volta importato il materiale testuale sotto forma di documento primario nell’HU si può passare alla fase di analisi dei testi, che comprende essenzialmente il lavoro di rilevazione dell’unità di analisi e di codifica. In generale, la scelta dell’unità di analisi dipende dal tipo di materiale da analizzare e dal tipo di categoria che si vuole usare. Per esempio, se si dovesse analizzare un’intervista, l’unità di analisi coinciderebbe con le righe della risposta; oppure se la ricerca riguardasse l’analisi di articoli di quotidiani, l’unità di analisi potrebbe coincidere con il titolo degli articoli. In generale, l’unità di analisi è la porzione più piccola in cui si è deciso di scomporre il corpus e può coincidere con unità elementari testuali, che possono essere una singola riga, una frase, un paragrafo, una risposta. Un’unità di analisi per soddisfare gli obiettivi della ricerca deve contenere la o le categorie che si stanno cercando e deve rimanere costante per tutto il lavoro di ricerca.

Una volta definita l’unità di analisi, la riflessione sui testi può proseguire con la codifica per frazionare e ricondurre il testo degli articoli alle categorie concettuali. Atlas.ti consente tre tipologie di codifica (Strauss & Corbin,1990) per la scomposizione del testo

e la successiva ricomposizione in forme nuove: la codifica aperta, quella assiale e quella selettiva.

- La *codifica aperta* consiste nella frammentazione, nell'esame, nel confronto, nella concettualizzazione e nella categorizzazione dei dati qualitativi;
- la *codifica assiale* è costituita da un insieme di procedure in base alle quali ricomporre ed assemblare i dati mediante connessioni logiche;
- la *codifica selettiva* consiste nel selezionare la dimensione centrale del fenomeno, collegandola sistematicamente alle altre categorie, con l'obiettivo di individuare quelle che tra esse necessitano di ulteriori approfondimenti.

L'analisi testuale si può sviluppare con un approccio di codifica top-down, avendo come a priori la macrocategoria-guida, che permette di individuare deduttivamente le quotations contenenti le categorie affini. Ma in un approccio tipo *grounded*, specifico in Atlas.ti, il processo deduttivo di codifica si combina con un approccio induttivo, per far emergere codici suggeriti dai dati testuali. Come sostengono Braun e Clark (2006, 2013), i temi raccolti nei dati qualitativi possono essere identificati o in maniera induttiva, dai dati verso la teoria (bottom-up) o in maniera inversa attraverso uno sviluppo deduttivo (top down) dall'idea teorica alla selezione dei dati

Atlas.ti fornisce uno strumento per la gestione e organizzazione dei codici: si tratta del "code management" che permette di costruire una *code list* per via induttiva o deduttiva. Infatti, il "code management" contiene una serie di funzioni (open coding, code in vivo, code by list) che permette la codifica strutturata top down o bottom up. Nella versione Atlas.ti 7, la funzione open coding è stata rinominata "enter code name", cioè "inserisci nome del codice". Nello specifico, le possibilità di codifica con Atlas.ti si esplicano nei seguenti compiti:

- *Open coding (enter name code)*: è la funzione top down del processo di codifica perché permette di associare a una porzione di testo (*quotation*) un codice stabilito ex ante nell'analisi del testo. Per esempio, nella ricerca che segue, i codici stabiliti a priori si riferiscono a difficoltà o prestazioni espresse a scuola, come "School adjustment, School trouble, Academic competence".
- *Code in vivo*: nella codifica in vivo, si sviluppa un processo bottom up, perché l'esatta parola o parole comparse nella porzione di *quotation* è selezionata come un codice. Per esempio nella *quotation*: "In this complex population, school readiness at preschool entry has not previously been specifically addressed. School

*readiness may be particularly challenging for international adoptees, due to language and motor delays and behavioral problems at arrival.*”, due parole *school readiness* furono usate come codice, usando la funzione *code in vivo*. Oppure facendo un altro esempio, nella quotation: “ *Another weakness is the comparison of the adopted children’s IQ score with the average score (100) of a population (the standardscores approach). Flynn (1987) noted that intelligence tests tend to become outdated as people from Western countries increasingly profit from ongoing education and the information era, thus enhancing their intellectual potential (the Flynn effect). Therefore, older intelligence tests might give inflated profiles of one’s intelligence as the average IQ level of a younger cohort becomes substantially higher than 100. Because of the Flynn effect (Flynn, 1987), therefore, the average IQ of 100 in our meta-analysis might underestimate the average IQ level of Western populations, which, during the past 5 decades, have shown remarkable increases in mean IQ scores (Flynn, 1987). Thus, similarity of adopted children’s IQ with an average IQ of a measure that has not been updated during the last 10 or even 20 years may underestimate cognitive delays (O’Connor et al., 2000). This may be the reason that our comparison with standard mean scores shows a considerable advantage for the adopted children, whereas direct comparisons of their scores with scores of classmates or other comparison groups show adopted children to lag behind.*”, ...è stato astratto un significato generale che è stato concettualizzato nel codice Flynn Effect, parola presente nel testo.

- *Code by list*: restituisce una lista di codici creati ed esistenti nell’unità ermeneutica e che possono essere usati per le codifiche successive. È una specie di archivio dei codici, frutto del doppio processo di codifica induttivo e deduttivo.

Una volta terminata la codifica, (anche se è possibile confrontare i dati con i codici per tutta la durata della ricerca e di operare le opportune modifiche), il software Atlas.ti prevede la possibilità di aggregare, sistematizzare e visualizzare i dati attraverso rappresentazioni grafiche. I codici creati che definiscono una stessa area semantica possono essere raggruppati in *families* (Vardanega, 2008). L’aggregazione in famiglie altro non è che la concretizzazione della codifica assiale (Strauss & Corbin, 1990), che si basa sulla funzione presente in Atlas.ti di creare connessioni tra i codici, o tra codici,

quotations e memos.<sup>28</sup> La codifica assiale si può sviluppare in maniera complementare a quella aperta perché, come già detto, il lavoro di analisi con Atlas.ti assume un carattere dialogico e processuale, in cui le fasi non sono lineari, ma si inseguono e si intrecciano per incrementare l'astrazione, da cui dovrà generare la teoria

Ma qual è la funzione delle famiglie? Esse raccolgono l'informazione contenuta (a un livello di astrazione inferiore) nei codici: le famiglie sono delle vere e proprie dimensioni teoriche che includono le informazioni degli indicatori empirici (in questo caso i codici). È come se operasse un processo inverso a quello della ricerca quantitativa, dove si scompone un concetto teorico (ad elevato livello di astrazione) in dimensioni empiriche (ed eventualmente anche in sotto-dimensioni) e queste a loro volta, mediante definizione operativa, vengono operazionalizzati in indici numerici. Invece, in questo specifico approccio alla ricerca qualitativa, l'obiettivo è invece quello di "costruire" un modello teorico su un fenomeno, un oggetto sociale, a partire dalle evidenze empiriche, nel nostro caso, provenienti dalle porzioni testuali di articoli.

La selezione delle categorie chiave da destinare alle code family, che costituiranno poi la matrice semantica da cui far emergere le network views, avviene tramite la funzione presente nel "code family manager". Una volta selezionati i principali codici, che si ritiene possano stare in relazione semantica tra loro, si costruisce la network view ponendo in collegamento i codici, attraverso link logici disponibili da default in Atlas.ti.<sup>29</sup> I link logici usati per mettere in relazione i codici sono :

- **Associated with:** quando sono correlate categorie senza sussunzione
- **Contradicts:** quando sussiste una contraddizione tra codici o dati segmenti.
- **Is a :** relaziona concetti specifici a concetti generali.
- **Is part of:** quando le caratteristiche trovate sono considerate accessorie alla categoria, ma non a livello concettuale.
- **Is cause of:** si usa per rappresentare processi di causa-effetto.
- **Is property of:** indica una metarelazione tra un concetto e i suoi attributi.

---

<sup>28</sup> Per le quotation si veda nota 27. Invece, le funzioni "memos" sono un prezioso momento di riflessione per appuntare le prime impressioni e le sollecitazioni che provengono da testi. Nelle memos si scrive la storia teorica del processo analitico, si traccia la mappa del percorso svolto e si individuano le direzioni da prendere. Dai commenti scritti nelle memos (si veda la lista delle memos in Allegato 1), possono emergere le prime intuizioni di core categories, cioè di categorie più astratte inclusive di altre, di famiglie di codici, e quindi di relazioni logiche tra codici.

<sup>29</sup> Si possono creare mappe i cui nodi siano codici, quotations o documenti primari e stabilire le relazioni fra loro in modo da rendere immediatamente e intuitivamente visibile una parte del lavoro di analisi. Oltre a questo scopo comunicativo-espositivo, la network consente al ricercatore di rappresentare visivamente i passaggi concettuali del suo operare e di verificare da un punto di vista teorico ipotesi e modelli.

### 2.2.3 Procedura

La valutazione e selezione del materiale testuale e quindi delle *key publications* da indagare si è svolta attingendo dai database citazionali disponibili nel sito on line dall'Università di Palermo. La selezione delle riviste si è svolta considerando una dimensione di rilevanza scientifica e una di natura concettuale relativa al topic oggetto di studio, cioè "adozione e scuola". Infatti, per rendere ancora più parsimoniosa la dimensione dell'indagine, e per avvalersi di una produzione scientifica di penetrazione nella comunità internazionale, sono state selezionate le riviste presenti nel Journal Citation Report (JCR) con rilevante Impact Factor (IF). All'inizio del campionamento delle riviste si è scelto di adoperare il database citazionale JCR perché tale banca dati (al di là dei limiti indiscutibilmente criticabili che vanno trattati in altra sede) vanta una longevità di valutazione scientifica che permette di seguire la storia scientifica di alcune riviste dagli anni 80. Successivamente è stato usato Scopus (nato nel 2007) per verificare la presenza scientifica delle riviste anche in questo database

Questi criteri iniziali hanno consentito di raffinare la scelta finale degli articoli, oggetto poi di una successiva analisi qualitativa. Per rendere meno vaga la ricerca, è stato importante non assumere un'idea guida troppo generale (come sarebbe stato, per esempio, assumere come oggetto centrale di studio "adopted children"): agire con parsimonia è una regola d'oro anche nel campo più rigoroso e sofisticato delle riduzioni statistiche, perché è meglio una scienza parsimoniosa che una scienza complessa che non consegua risultati attendibili e chiari. Per tal motivo, il tema generale adozione si è declinato su temi specifici, quali "difficoltà scolastiche e inserimento scolastico," ovvero su "adozione e scuola".

Quindi, preziosi strumenti di ricerca sono stati i database citazionali per la valutazione scientifica delle pubblicazioni, in particolare la banca dati Journal Citation Report (JCR), prodotto dall'Institute of Scientific Information (ISI) e pubblicato da Thomson Reuters. JCR permette di misurare l'Impact Factor, (relativo all'impatto di una pubblicazione nella comunità scientifica) in base al numero medio di citazioni ricevute nei due anni precedenti a quello di riferimento. JCR ha permesso la restituzione di un *journal ranking* anche delle riviste di *social science*, che vantano un maggiore impatto nella comunità scientifica. Dalla rete della biblioteca digitale dell'Università di Palermo, è stato possibile accedere al JCR e operare una ricerca sulla base della categoria di indagine. Dalla maschera

introduttiva di JCR è possibile ottenere la restituzione delle riviste o in base alla rivista, inserendo il titolo, o in base alla categoria di interesse.

**Primo ordine tematico di campionamento.** Una preliminare indagine è stata fatta selezionando dalla maschera di JCR le categorie “educational, special” e “education and educational research”, per scoprire se riviste di ambito educativo contenessero articoli relativi al rapporto tra alunni adottati e inserimento scolastico”. La lista per categoria “educational, special” ha restituito 39 riviste, mentre la lista per categoria “education and educational research” ha restituito 224 riviste. Poiché per ogni lista di journals, l’impact factor presenta un valore massimo che cambia in funzione delle citazioni che riceve la più quotata rivista, mentre il valore minimo dell’IF tende a 0,000, si è scelto di selezionare le riviste rientranti nel primo quartile del ranking. Le riviste sono state selezionate, scegliendo all’interno delle due liste, il primo quartile di ogni elenco delle riviste ( $Q_1=9$  di 39;  $Q_1=56$  di 224). Da ogni primo quartile sono state scartate le riviste il cui titolo rinviasse a monografie o a tematiche educative settoriali (come la rivista *Computers & Education* per fare un esempio).

Poi nell’ *homepage* di ogni rivista (ricercata all’interno delle risorse digitali UNIPA), è stata inserita nel campo di ricerca la parole chiave “adopted children”. Naturalmente, in questo primo ordine di campionamento non è stata aggiunta la parola chiave “school” o “learning difficulty” perché il campo delle riviste selezionate su JCR è già quello relativo all’ “education”. Questo primo ordine di campionamento non ha restituito articoli, che contenessero la parola chiave adoption o l’espressione chiave “adopted children/adopted students”.

**Secondo ordine tematico di campionamento.** Successivamente, sempre dalla maschera JCR, sono state scelte due categorie di ricerca “psychological, educational,” and “psychological, developmental”. La selezione operata sulla base delle due categorie ha permesso la restituzione di due elenchi di riviste, che sono stati ordinati in base al valore dell’impact factor. L’elenco selezionato per la categoria “psychological, educational” ha restituito 55 riviste, mentre l’elenco selezionato per “psychological, development” ha restituito 68 riviste. Anche in queste liste, si è scelto di prendere in considerazione il primo quartile di ogni elenco ordinato per IF, vale a dire il  $Q_1=13$  di 55 e  $Q_1=17$  di 68.

Per ogni lista di riviste rientrante nel primo quartile, sono stati ricercati nell’*homepage* di ogni rivista (attraverso il filtro “campo ricerca”), gli articoli che contenessero le parole “children adopted and school” non solo nel titolo o nell’abstract, ma anche nel corpo del testo. Questa scelta aveva lo scopo di recuperare quegli articoli il cui titolo non sempre

facesse esplicito riferimento alla categoria “academic competence” or “school delay of adopted children”. Il campo di indagine psicologica dell’adozione si espande fino ad assumere l’ambiente scuola come contesto privilegiato in cui si esprimono le variabili comportamentali, socio-affettive-relazionali e i processi cognitivi base. Infatti, alcuni articoli nel cui titolo non sembrassero possedere rinvii alla problematica delle difficoltà a scuola, nel corpo del testo hanno rivelato contenuti con rimandi all’espressività di variabili psicologiche nel contesto scuola. Il numero di riviste contenenti articoli su “adoption and school” selezionate nel primo quartile è stato numericamente poco rilevante, ma significativo dal punto di vista del contenuto. La presenza nel primo quartile di riviste con articoli che trattassero del rapporto tra scuola e alunni adottati, ha suggerito di proseguire la selezione di altre riviste appartenenti al secondo quartile.

**Terzo ordine tematico di campionamento.** La presenza della categoria “social work” nella maschera di JCR ha suggerito l’opportunità di ricercare eventuali riviste nell’ambito scientifico dei servizi sociali, che presentassero articoli su adopted children and school. La ricerca su JCR ha restituito 40 riviste. Sono state selezionate le riviste meno settoriali e quelle rientranti nel primo quartile, vale a dire  $Q_1=9$  di 40. Dopo si è proceduto a ricercare gli articoli di interesse per la nostra indagine, nella homepage di ogni rivista, sempre attraverso nell’inserimento nel “campo ricerca” delle keywords “adopted children/students and school”. Le riviste contenenti articoli su “adoption and school” sono state numericamente esigue e contenutisticamente poco rilevanti (i pochi articoli selezionati alludevano perifericamente al rapporto tra adoption and school). Per tal motivo, si è scelto di non proseguire la selezione nel secondo quartile (si veda di seguito la Tabella 2.3)

Proporre l’impact factor come criterio per selezionare le riviste con maggiore prestigio ha implicato subire i limiti di copertura derivati dall’assumere la base dati JCR come fonte scientifica di riviste. Uno di questi errori di copertura comporta il fatto che non per tutti i periodici viene calcolato l’Impact factor. Un altro limite di copertura risiede nel fatto che la banca dati di riferimento, ovvero la banca dati Web of Science,<sup>30</sup> sulla base della quale

---

<sup>30</sup> Prodotto dall’Institute of Scientific Information (ISI) dell’editore Thomson Reuters, il Web of Science (WOS) è un database bibliografico/citazionale multidisciplinare, che unisce la possibilità di effettuare ricerche tematiche sia per autore sia per citazioni che un determinato autore o un determinato contributo scientifico hanno ottenuto in un arco di tempo definito.

Consente di effettuare ricerche in oltre 12.000 riviste internazionali e 148.000 atti di convegni nel campo delle scienze, delle scienze sociali, delle arti e delle scienze umanistiche per trovare risultati di qualità elevata più attinenti alla propria area di interesse. È possibile collegare i risultati e approfondire le relazioni in termini di argomenti tra gli articoli, stabilite da ricercatori esperti nel campo.

vengono calcolate le citazioni è in abbonamento e non comprende tutte le riviste esistenti per una data disciplina (Piazzini, 2010). Il processo di selezione ed inclusione di una rivista in Web of Science e di conseguenza nel Journal Citation Reports si basa inoltre su numerosi criteri che vanno dai requisiti standard di pubblicazione (regolarità e tempestività della pubblicazione, adesione alle convenzioni editoriali internazionali, preferenza per la lingua inglese, utilizzo del peer review) alla copertura internazionale degli autori, dei curatori, del comitato editoriale, ai dati citazionali; criteri che, seppure in gran parte oggettivi e scientificamente validi, possono dare adito ad alcune critiche da parte di chi vede in tali parametri un mezzo per favorire l'oligarchia dei grandi editori scientifici a scapito delle piccole realtà editoriali, non sempre in grado di rispettare gli standard di pubblicazione richiesti (Piazzini, 2010). Tuttavia dal 2007 sono presenti altri indici bibliometrici alternativi, come l'indice prodotto da Scimago.<sup>31</sup> La base dati utilizzata da Scimago per calcolare il fattore d'impatto delle riviste noto come Scimago Journal Rank Indicator (SJR), è Scopus della Elsevier, una banca dati in abbonamento che si sta ponendo come la maggiore rivale di Web of Science della Thomson Reuters.

Fatta questa digressione bibliometrica, nella fase preliminare di cernita delle riviste, per ovviare al limite di campionamento, frutto di riduzionismo citazionale inevitabilmente indotto dall'uso univoco del database di Web of Science, si è proceduto nel verificare se le medesime riviste selezionate in JCR fossero presenti in Scopus e, nell'ipotesi di esistenza, riferirne la misura quantitativa dell'impatto scientifico secondo Scimago. La banca dati

---

Web of Science rende disponibili i seguenti indici interrogabili separatamente:

- Science Citation Index Expanded: permette di ricercare abstracts di pubblicazioni provenienti da riviste scientifiche;
- Social Science Citation Index: indicizza riviste nell'ambito delle scienze sociali;
- Arts and Humanities Citation Index: relativo a pubblicazioni nell'ambito delle scienze umanistiche;
- Conference Proceedings Citation Index - SCIENCE (CPCI-S) 1990-present;
- Conference Proceedings Citation Index - SOCIAL SCIENCE & HUMANITIES (CPCI-SSH) 1990-present: integrano e completano Web of Science (WOS), consentendo di arricchire il numero di citazioni e di articoli di ciascun autore. Cfr.: [http://wokinfo.com/media/mtrp/wok5\\_wos\\_qrc\\_it.pdf](http://wokinfo.com/media/mtrp/wok5_wos_qrc_it.pdf).

<sup>31</sup> Parametro nato nel 2007 da 2 università spagnole in collaborazione con l'editore Elsevier. SCImago come fonte utilizza, infatti, le riviste indicizzate nella banca dati Scopus (Elsevier) che sono più di 13.000 a differenza dell'IF che si basa su uno spettro di meno di 8.000 riviste. L'indice Scimago si basa sull'algoritmo Pagerank di Google e oltre a calcolare l'impatto della rivista, calcola anche l'impatto del paese e della lingua in cui l'articolo è scritto. Le riviste analizzate sono provenienti, infatti, da circa un centinaio di paesi, a differenza dei circa 70 analizzati dai prodotti ISI; le lingue delle riviste analizzate sono 50 vs. le 30 di ISI. L'arco temporale su cui si basa è, inoltre, di 3 anni a differenza dell'Impact Factor che tiene in considerazione solo gli ultimi 2 anni. SCImago tiene, conto del fattore di impatto di una rivista a prescindere dalle autocitazioni, che fanno salire il valore IF di una rivista in maniera esponenziale.

Scopus non è servita solo da sostegno scientifico confermativo alla selezione delle riviste fatta in JCR, ma ha consentito di estendere la selezione fino a inglobare nel campionamento riviste con articoli interessanti per l'oggetto di studio "adopted children and school", ma non esistenti nel database JCR. Per fare un esempio, una rivista con un articolo di rilevante interesse per l'oggetto "adopted children and school", non indicizzato su JCR ma presente in Scopus è *Early Childhood Educational Journal*.

L'archivio delle risorse digitali dell'Università di Palermo non ha permesso l'accesso a tutte le riviste, quindi la numerosità del campione è tecnicamente limitato al solo database delle risorse digitali dell'archivio dell'Università di Palermo. Il database citazionale del campionamento è basato sui dati aggiornati all'anno 2014.

A conclusione dell'interrogazione dei database citazionale e della consultazione della homepage di ogni rivista per la selezione degli articoli, sono stati scelti 30 articoli appartenenti a 12 riviste: 16 articoli aventi collegamento diretto con la problematica dell'inserimento scolastico degli alunni adottati (school-related papers), gli altri 14 trattano l'adozione in riferimento ad altre problematiche e solo indirettamente fanno riferimento all'inserimento scolastico degli adottati (no school-related papers). Sono state scartate nel processo di selezione due riviste monografiche, specializzate nell'area dell'adozione, *Adoption Quarterly* pubblicata negli USA e *Adoption and Fostering* pubblicata in Gran Bretagna. Di seguito si riporta la tabella riassuntiva (figura 2.3) del campionamento delle riviste su JCR e Scopus, e del numero di articoli selezionati (figura 2.4) per ogni rivista in base alla presenza o assenza dell'oggetto di ricerca "adopted children and school".

Campionamento tematico delle riviste per categorie presenti in JCR e in Scopus - Anno 2014					
Categorie	N. riviste in JCR	Riviste considerate fino Q1	Riviste considerate oltre il Q1 e fino al Q2	Riviste selezionate	Articoli selezionati
Educational, special	39	9	0	0	0
Education and educational research	224	56	0	0	0
Psychological, educational	55	13	13	2 (1 in JCR +1 in Scopus)	8
Psychological, developmental	68	17	17	7	19
Social Work	40	9	0	3	3

**Figura 2.3 Campionamento tematico riviste**

Riviste selezionate	I.F. update for 2014	SJR update for 2014	N. tot. Art.	N. art. adoption-school	N. art. adoption-non school
Psychological Bulletin	15,575	6,466	1	1	0
Child and development	4,915	3,065	6	3	3
Clinical Child Psychology and Psychiatry	4,216	0,591	1	1	0
Future of children	2,861	1,387	1	0	1
Child Psychiatry Human Development	1,854	0,777	1	1	0
Early Childhood Research Quarterly	1,671	1,561	3	3	0
International Journal of Behavioral Development	1,591	0,911	10	3	7
Journal of Child and Family Studies	1,163	0,604	2	1	1
Child and Family Social Work	1,086	0,592	1	0	1
Family Relations	1,024	0,859	1	0	1
International Social Work	0,6	0,427	1	1	0
Early Childhood Educational Journal	0	0,486	2	2	0
TOT.			30	16	14

**Figura 2.4 Articoli selezionati per ogni rivista**

\*I.F. = Impact factor

\*SJR = Scimago Journal Rank Indicator, fattore d'impatto calcolato sulla base dati Scopus

## 2.2.4 La codifica dei testi con Atlas.ti

Dopo aver considerato anche gli altri possibili software di analisi testuale qualitativa, si è scelto di usare Atlas.ti sia per una maggiore familiarità con il software sia perché Atlas.ti presenta funzioni più appropriate per soddisfare i bisogni e gli scopi della situazione di ricerca.

I 30 articoli selezionati attraverso il filtro concettuale sopra indicato, (cioè “adopted children and school”) sono confluiti in un’unità ermeneutica HU denominata “adopted children and school”. Una volta inseriti gli articoli nell’HU si è proceduto con la fase di analisi dei testi, che comprende essenzialmente il lavoro di rilevazione dell’unità di analisi e di codifica. È stato opportuno concordare e definire la dimensione dell’unità di analisi da assumere come format per scomporre e categorizzare il testo. Nel presente progetto di review di testi scientifici, si è deciso di assumere come unità di analisi il paragrafo, in quanto unità di significato da cui estrarre le categorie concettuali. Definita l’unità di analisi, si è proseguito nella codifica per scomporre e ricondurre il testo degli articoli alle categorie concettuali.

In questo progetto di analisi testuale si è scelto un approccio misto induttico-deduttivo, che ha permesso di dividere l’intera fase della codifica in due parti complementari: sono stati letti e codificati gli articoli secondo una tendenza top-down, avendo come a priori la macrocategoria “adozione e scuola”, che ha permesso di individuare deduttivamente le quotation contenenti le categorie affini (school problem, academic competence, school trouble, learning disabilities, ecc); al tempo stesso le porzioni di testo sono state oggetto di codifica bottom-up da cui è emersa una nuova macrocategoria, l’adozione aperta (open adoption), divenuta input concettuale per la rilevazione di altre categorie affini

Il processo di codifica ha richiesto un metodo di costante comparazione tra i codici per evitare il ripetersi di codici tautologici. Tutti i codici sono stati riletti con attenzione per evitare inutile ridondanze e che certi luoghi concettuali risultassero (sia pure con formulazioni dei codici leggermente diverse) esser presenti più volte. Infatti, la presenza di codici affini ha suggerito una rilettura delle rispettive quotations<sup>32</sup> per verificare la possibile sussunzione tematica di un codice sotto un altro.

Di seguito viene riportata la lista di codici (figura 2.5), sviluppata alla fine di un primo step di processo di codifica: in tale lista si può notare la presenza di alcuni codici

---

<sup>32</sup> Si veda nota 27.

ridondanti che possono essere inglobati in un unico codice. Nel “code manager”<sup>33</sup> è presente la funzione “merge codes” che permette di unire un codice sotto un altro codice tautologico. Per esempio, nel nostro caso visionando la lista dei codici ci si accorge di aver creato due codici “family stress” e “parenting stress” che sussumono temi dello stesso significato. In questo caso si decide di incorporare “family stress” nel codice “parenting stress”, lasciando inalterato il collegamento vivo della rispettiva quotations. Oppure si noti come la parola *language* ricorra in diversi codici, lasciando presagire l’esistenza di un codice tematicamente onnicomprensivo che racchiude gli altri sottocodici:

---

<sup>33</sup> Nella finestra del “code manager” si possono notare le etichette *grounded* e *density*: esse indicano rispettivamente la frequenza di un codice in tutto l’unità ermeneutica “adopted children and school” e i collegamenti di ogni codice con altri codici ritenuti affini.

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified	Families
the Flynn effect	2	2	Super	23/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol
academic competence	2	0	Super	14/01/20...	18/01/20...	
academic extracurricular activ..	0	0	Super	08/02/20...	30/12/20...	
academic support	3	0	Super	22/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol, internationala...
adopted chld syndrome	0	0	Super	08/02/20...	08/02/20...	
adoption decalage	1	2	Super	23/01/20...	24/01/20...	int.adop schoolol, school perfor...
adoptive home placement	2	3	Super	22/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol, internationala...
behavior problems in postinsti..	3	1	Super	22/01/20...	14/01/20...	int.adop schoolol, internationala...
bibliotherapy	1	2	Super	24/01/20...	24/01/20...	supportive teacher
biological chauvinism	1	1	Super	24/01/20...	24/01/20...	supportive teacher
biological siblings	1	1	Super	23/01/20...	24/01/20...	int.adop schoolol
children in foster care	1	0	Super	15/01/20...	15/01/20...	
Chinese adopted children case	1	0	Super	30/12/20...	30/12/20...	
clinical tratment overrepresentation	0	0	Super	08/02/20...	08/02/20...	
compensatory effect	3	2	Super	23/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol
Deficit in executive functioni..	2	3	Super	22/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol, internationala...
domestic adoptions	1	0	Super	23/01/20...	23/01/20...	int.adop schoolol
ecological model	2	0	Super	15/01/20...	15/01/20...	
educate professional and teachers	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
Emotional distress.	0	0	Super	08/02/20...	08/02/20...	
emphatic communication teacher-adop...	3	2	Super	24/01/20...	05/02/20...	supportive teacher
end primary school phase	1	4	Super	23/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol, school perfor...
family structures in today's s..	1	2	Super	24/01/20...	24/01/20...	supportive teacher
Feelings about school	1	0	Super	08/02/20...	30/12/20...	
future life course	2	2	Super	23/01/20...	08/02/20...	int.adop schoolol, school perfor...
geographic origin	3	2	Super	23/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol
international adoptee	2	3	Super	22/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol, internationala...
label as needing assistance	1	1	Super	22/01/20...	22/01/20...	int.adop schoolol, internationala...
language as facilitator	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
language attrition	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
language development	2	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
language form at school	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
language input	1	0	Super	23/01/20...	23/01/20...	
language use	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
neurocognitive deficits	2	1	Super	22/01/20...	18/01/20...	
nonadoptees	0	0	Super	08/02/20...	08/02/20...	
parental reports	1	3	Super	23/01/20...	25/01/20...	int.adop schoolol, school perfor...
parenting stress	4	3	Super	22/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol, internationala...
parenting styles	1	0	Super	15/01/20...	15/01/20...	
Participation in academic extracurr. acti...	1	0	Super	30/12/20...	30/12/20...	
Participation in nonacademic activities	1	0	Super	30/12/20...	30/12/20...	
Positive Adoption Language	3	7	Super	24/01/20...	05/02/20...	school performance,, supportive ...
preadoption adversity	9	7	Super	22/01/20...	08/02/20...	int.adop schoolol, school perfor...
preschool skill	2	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
quasi-experiment	2	1	Super	23/01/20...	24/01/20...	int.adop schoolol
rating's influence	2	5	Super	23/01/20...	05/02/20...	int.adop schoolol, school perfor...
resiliency	1	2	Super	23/01/20...	24/01/20...	int.adop schoolol, supportive tea...
school adjustment	3	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
school and adoptive parents	4	11	Super	22/01/20...	03/01/20...	int.adop schoolol, internationala...
School grades.	1	0	Super	08/02/20...	30/12/20...	
school readiness	2	0	Super	23/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol
School troubles	2	0	Super	08/02/20...	15/01/20...	
sensory-seeking behavior	1	0	Super	23/01/20...	23/01/20...	
Skipping school.	1	0	Super	08/02/20...	30/12/20...	
social skill	1	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
socioemotional prolem	1	0	Super	23/01/20...	23/01/20...	
Substance use.	0	0	Super	08/02/20...	30/12/20...	
test QI	2	5	Super	22/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol, internationala...

Figura 2.5: Code manager con Codici provvisori elaborati alla fine della prima codifica

Nella fase di pulitura funzionale all'eliminazione delle ridondanze di codifica sono stati uniti i seguenti codici con la funzione "merge codes"

Codes merged:	in Code
-Deficit in executive function -Attention problem -Sensory-seeking behavior	Neurocognitive deficit
-Language attrition -Language form at school -Language use	Language development
-Language input	language as facilitator
-Participation in academic extracurricular activities -Participation in nonacademic activities -Skipping school -Substance use -Feeling about school	School adjustment
-Parent's report -Rating's influence	School grade
-Preadoption adversity -Institutionalization	Preadoption factors
-Label as needing assistance	Academic support
-Clinical treatment overrepresentation	Adopted child syndrome
-Emotional distress -Socioemotional problem -Social skill	Behavior problem
-Emphatic communication teacher-adoptive parents-children	Positive Adoption Language
-Chinese adopted children case	Geographic origin
-Adoption home placement	Compensatory effect

**Figura 2.6 Code merge: sussunzione di codici tautologici sotto un unico codice**

A conclusione dell'operazione di "merge codes", la codifica ha restituito 40 codici. Di seguito viene riportata la figura 2.7 che mostra la finestra di dialogo del code manager con i codici finali e le rispettive connessioni di ogni codice con le quotations (sotto l'etichetta grounded) e con altri codici e memos (sotto l'etichetta density).

Code Manager [HU: adopted children and school]

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified	Families
academic competence	10	0	Super	14/01/20...	24/01/20...	
academic support	6	1	Super	22/01/20...	21/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
adopted child syndrome	2	0	Super	08/02/20...	20/01/20...	
adoption decalage	3	2	Super	23/01/20...	21/01/20...	int.adop schoolol, school perfor...
age at adoption	14	0	Super	20/01/20...	25/01/20...	
behavior problems in postinsti..	10	1	Super	22/01/20...	27/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
bibliotherapy~	1	2	Super	24/01/20...	22/01/20...	supportive teacher
biological chauvinism	1	1	Super	24/01/20...	24/01/20...	supportive teacher
biological siblings	6	1	Super	23/01/20...	21/01/20...	int.adop schoolol
children in foster care	1	0	Super	15/01/20...	15/01/20...	
compensatory effect	10	2	Super	23/01/20...	27/01/20...	int.adop schoolol
domestic adoptions	2	0	Super	23/01/20...	21/01/20...	int.adop schoolol
ecological model	3	0	Super	15/01/20...	23/01/20...	
educate professional and teachers	2	0	Super	14/01/20...	21/01/20...	
end primary school phase	1	3	Super	23/01/20...	20/01/20...	int.adop schoolol, school perfor...
family structures in today's s..	3	2	Super	24/01/20...	20/01/20...	supportive teacher
future life course	2	2	Super	23/01/20...	08/02/20...	int.adop schoolol, school perfor...
gender	5	0	Super	21/01/20...	25/01/20...	
geographic origin	8	2	Super	23/01/20...	26/01/20...	int.adop schoolol
international adoptee	2	3	Super	22/01/20...	20/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
language as facilitator	3	0	Super	14/01/20...	21/01/20...	
language development	13	0	Super	14/01/20...	26/01/20...	
learning difficulties	3	0	Super	20/01/20...	21/01/20...	
neurocognitive deficit	7	2	Super	20/01/20...	27/01/20...	
nonadoptees	11	0	Super	08/02/20...	25/01/20...	
open adoption	1	0	Super	25/01/20...	25/01/20...	
parenting stress	9	3	Super	22/01/20...	27/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
parenting styles	1	0	Super	15/01/20...	15/01/20...	
Positive Adoption Language	6	6	Super	24/01/20...	22/01/20...	school performance,, supportive ...
preadoption factors	24	6	Super	20/01/20...	27/01/20...	
preschool skill	2	0	Super	14/01/20...	14/01/20...	
quasi-experiment	4	1	Super	23/01/20...	23/01/20...	int.adop schoolol
resiliency	4	1	Super	23/01/20...	22/01/20...	int.adop schoolol, supportive tea...
school adjustment	10	0	Super	14/01/20...	26/01/20...	
school and adoptive parents	3	10	Super	22/01/20...	27/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
School grades.	6	4	Super	08/02/20...	20/01/20...	
school readiness	3	0	Super	23/01/20...	21/01/20...	int.adop schoolol
School troubles	17	0	Super	08/02/20...	25/01/20...	
test QI	8	5	Super	22/01/20...	27/01/20...	int.adop schoolol, internatona...
the Flynn effect	2	2	Super	23/01/20...	18/01/20...	int.adop schoolol

Figura 2.7: Code manager con codici definitivi a seguito dell'operazione "merge code"

Una funzione presente in Atlas.ti permette di esplorare e contare le quotations associate a uno specifico codice in ogni documento inserito nell'unità ermeneutica. Così, invece di scoprire il totale di quotations per ogni specifico codice con la finestra "code manager" sotto l'etichetta grounded, è possibile usare la funzione "codes-primary documents table", che si trova in "output", per esplorare le quotations collegate ad ogni codice per ogni

documento primario. Per esempio, in questo progetto di ricerca è interessante sapere in quali documenti e quante quotations sono state rilevate da alcuni codici che riteniamo essere le *core categories*, cioè i codici che risultano concettualmente più generali e inclusivi rispetto ad altri codici. Quindi, nella finestra di dialogo, che permette la selezione di codici e di documenti, sono stati selezionati solo alcuni codici di cui si riteneva rilevante conoscere la collocazione delle rispettive quotations nei documenti primari, mentre i documenti primari sono stati selezionati tutti. La tabella di seguito nella Figura 2.8 restituisce il numero delle quotations associate alle *core categories* per ogni documento.

	P 4: Miller, Chan, Tirella, & Perrin (2009).	P 5: Miller et al. (2000)	P 6: Vinnerjung et al. (2010)	P 7: Jacobs, Miller & Tirella, (2010)	P 8: IJzendoorn, Juffer & Poelhuis (2005)	P 9: Stroud, Stroud, & Staley (1997)	P10: Msacham (2006)	P11: Gauthier & Genesee (2011)	P12: Zima et al. (2000)	P13: Tan et al. (2010)	P14: Westhues & Cohen (1997)	P15: Palacios & Sanchez-Sandoval (2006)	P16: Rushton (2004)	P17: Sharma, McGue & Benson (1998)	P18: Tan & Yang (2005)
academic competence	2	0	2	0	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
adoption decalage	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
biological chauvinism	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
compensatory effect	1	0	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
confidential adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cultural genocide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
genealogical bewilderment	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
geographic origin	0	1	4	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
identity development	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
language development	0	0	0	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	0	4
learning difficulties	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
open adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
openness	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
origin research	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
parenting stress	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	0
preadoption factors	9	0	3	3	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
resilience	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
school adjustment	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0
school readiness	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
semiopen adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALS:	16	7	13	9	17	1	12	3	0	3	2	1	3	4	6

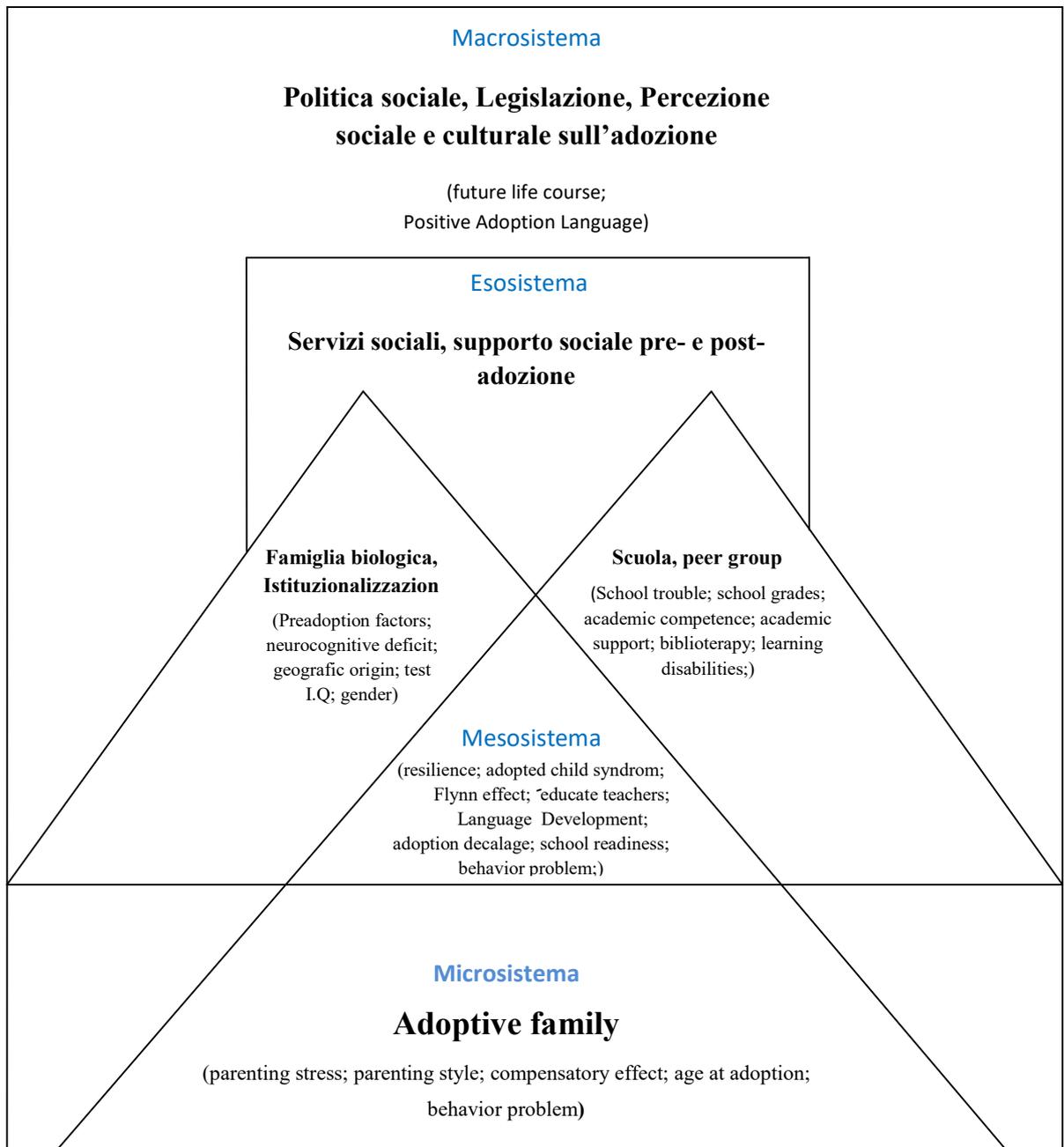
  

	P19: Palacios, Moreno & Roman (2013)	P20: Schweiger & OBrien (2005)	P21: AA. VV. The future of children (1993)	P22: Oliva, Arraz, Para (2014)	P23: Remoso, Juffer & Tieman (2012)	P24: Leon (2002)	P25: Wrobel et al. (1996)	P26: Pollak et al. (2010)	P27: Schaffer (2000)	P28: Cohen & Farnia (2010)	P29: Serbin (1997)	P30: Levy-Shiff, Zoran & Shulman (1997)	P31: Palacios & Brodzinsky (2010)	P32: Wrobel et al. (2013)	P34: Levy-Shiff (2001)	TOTALS:
academic competence	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	14
adoption decalage	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
biological chauvinism	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
compensatory effect	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	15
confidential adoption	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
cultural genocide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
genealogical bewilderment	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	7
geographic origin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	11
identity development	0	0	1	0	11	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	15
language development	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	15
learning difficulties	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	6	0	1	15
open adoption	0	8	2	0	2	7	6	0	0	0	0	0	2	0	0	28
openness	0	2	0	0	4	5	2	0	0	0	0	1	1	1	1	17
origin research	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	5
parenting stress	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
preadoption factors	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	29
resilience	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6
school adjustment	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	4	2	0	0	22
school readiness	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
semiopen adoption	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTALS:	3	12	10	4	18	12	12	4	1	5	5	11	20	2	6	222

**Figura 2.8: Output in Excel tramite "codes-primary documents table" delle quotations associate ad alcune main codici per tutti i documenti primar**



riprende quella elaborata da W. K. Schweiger e M. O'Brien (2005) e viene riadattata per spiegare in termini ecologici l'adattamento dei bambini dopo l'adozione.



**Figura 3.2: Codici inseriti in uno schema ecologico**

La figura 3.2 sintetizza le interrelazioni esistenti tra le quattro aree ecologiche che influenzano lo sviluppo del bambino. Ogni soggetto umano non è una monade chiusa, fisicamente e psicologicamente indifferente a elementi esterni, ma è un sistema vivo che comunica con gli altri, portando con sé in ogni contesto sociale (famiglia, scuola, ambiente di lavoro, gruppo dei pari, ecc.) correlazioni psicologiche che, provenendo da altri ambienti

di vita, influenzano l'agire e l'essere in ogni altro ambiente. Volendo leggere la figura 3.2, il *microsistema* è l'ambiente immediato in cui il bambino vive, ovvero primariamente la famiglia; il *mesosistema* è il collegamento tra due o più microsistemi (per esempio, nel caso dell'adozione, c'è un indelebile filo invisibile che collega famiglia biologica e famiglia adottiva); l'*esosistema*, definito come il contesto non direttamente esperito dal bambino adottato, ma che influenza il suo microsistema (per esempio, il supporto dei servizi pre-post-adozione fornito ai genitori; oppure l'attività lavorativa dei genitori, che indirettamente può influenzare la relazione genitori-figli adottivi in termini di stress e spazio da dedicare alle cure filiali); il *macrosistema*, ovvero il più vasto sistema sociale, con la sua politica e cultura che abbraccia tutti gli altri sistemi. Quindi, ci sono molteplici livelli di influenza che agiscono sul benessere e sullo sviluppo a lungo termine del bambino, passando attraverso i contesti rappresentati da un sistema di ambienti incastrati.

**Il microsistema:** il più immediato microsistema che il bambino esperisce è la famiglia adottiva e non sorprende il fatto che dall'analisi della letteratura sull'adozione in generale la maggior parte delle ricerche sull'adozione è focalizzata sulla famiglia. Buona parte dei bambini adottati entrano nella nuova famiglia, portando dietro la propria storia di relazioni umane, intessute a volte da episodi di abuso e di carenza affettive e materiali. Di conseguenza, entrambi le parti, bambino e genitori adottivi possono sperimentare difficoltà di adattamento reciproco; le influenze tra genitori e figli sono di mutua transazione, genitori e figli condizionano e sono condizionati l'un l'altro. Può accadere che una situazione di adozione risulti particolarmente a rischio non solo per le difficoltà presentate dal figlio adottivo, ma anche perché coppie di genitori non sono in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni del figlio. Infatti, a volte le adozioni falliscono perché non c'è stato un buon abbinamento che abbia permesso di valorizzare i punti di forza della nuova famiglia adottiva. Questa idea del giusto abbinamento richiama in letteratura il concetto di "goodness of fit", cioè la "bontà dell'adattamento", per descrivere la misura in cui le caratteristiche e il temperamento di un bambino possono meglio soddisfare le richieste di adattamento ambientale della famiglia.

**Il mesosistema:** sebbene le dinamiche relazionali genitori-figli dentro la famiglia adottiva sono considerate i meccanismi primari per il benessere del bambino adottato, tuttavia per l'approccio ecologico ci sono collegamenti tra i contesti, che influenzano

anche le traiettorie di sviluppo del bambino. I collegamenti mesosistemici possono essere importanti per comprendere certi comportamenti che si verificano nel microsistema. Le esperienze vissute dai bambini in altri contesti, lontano da quello della famiglia adottiva, possono condizionare il comportamento e quindi il modo in cui essi interagiscono con genitori e fratelli/sorelle già presenti in famiglia.

I bambini che sono stati adottati ad un'età più grande mantengono memoria delle esperienze con i loro familiari di origine. Molte di queste esperienze preadottive sono emotivamente difficili e finiscono con influenzare le relazioni e il benessere dentro la nuova famiglia e anche dentro un nuovo contesto, come quello della scuola. I bambini che hanno vissuto in istituto, con assenza di stabilità affettiva e frequenti interruzione delle figure caregivers, hanno maggiore probabilità di manifestare stati di ansia e di irrequietezza a scuola, dovuto spesso a un ambiente sentito come estraneo e potenzialmente attivatore (per similarità) di ricordi legati alla permanenza in istituto, o semplicemente dovuto alla paura di essere di nuovo abbandonati. Il malessere emotivo a scuola impedisce ai bambini adottati di convogliare emozioni e pensieri all'apprendimento, con conseguente scarso rendimento scolastico. L'approccio ecologico suggerisce l'importanza della dimensione compensativo-affettiva fornita dalla famiglia adottiva per favorire un buon adattamento scolastico dei figli adottati, e al tempo stesso, evidenzia l'urgenza di rimodulare la formazione di professionisti dell'educazione, in primis dei docenti, per far emergere una specifica sensibilità pedagogica verso i bisogni educativi dei bambini adottati. Dal momento che la scuola può rivelarsi il contesto naturale in cui il bambino adottato fa emergere disfunzioni emotive irrisolte, provenienti da un passato difficile, risulta essenziale la collaborazione e il patto educativo tra genitori-docenti per evitare che la scuola diventi a sua volta generatore di altre problematiche, legate alla frustrazione di non riuscire bene nei compiti e di non riuscire a soddisfare genitori e docenti.

Inoltre, molte ricerche condotte sul *parenting stress*, hanno rilevato un aumento dello stress e del livello di preoccupazioni nei genitori adottivi in coincidenza con l'inserimento scolastico e con le difficoltà di adattamento relazionale, comportamentale e cognitivo-culturale a scuola. Tutto ciò conferma questa dimensione ecologica dell'adozione, per cui non solo il contesto scuola subisce gli effetti della storia familiare pregressa degli alunni, ma anche il microsistema famiglia riceve come un boomerang gli effetti di ritorno di un'esperienza scolastica vissuta come malessere.

Purtroppo, per buona parte, il personale della scuola (docenti, dirigenti) sono poco informati sulle problematiche dell'adozione e sulla specificità dei bisogni educativi dei bambini adottati.

Molti genitori vedono nella scuola l'anticamera del successo/insuccesso professionale o sociale dei figli adottati, dal momento che (come del resto viene confermato dai risultati di alcune ricerche condotte nelle scuole in Svezia e pubblicati nel 2010 nella rivista *International Social Work*)<sup>34</sup> gli esiti e i voti scolastici nella scuola di base può determinare la scelta della formazione scolastica superiore e a lungo termine influenzare il progetto di vita e di lavoro nel post-scuola. Quindi, il *future life course*, che verrà realizzato dagli alunni adottati nel macrosistema della società, è in parte presagito ecologicamente dalla resa cognitiva, culturale e sociale di cui sono capaci i bambini adottati nella dimensione mesosistemica tra scuola e famiglia.

La teoria ecologica enfatizza le interconnessioni di esperienze attraverso i contesti. I bambini che nei primi mesi di vita furono abusati e trascurati portano l'impronta psicologica di queste esperienze negative con loro nella famiglia adottiva e nei contesti sociali prossimi, come la scuola, e le loro relazioni umane sono condizionate dalle dinamiche precedentemente subite e agite.

**L'esosistema:** durante il processo di stabilizzazione della relazione genitori-figli, i genitori adottivi vengono coinvolti progressivamente dentro un largo sistema di servizi e di supporto sociale che non è stato sperimentato dai genitori biologici. Questo sistema di "aiuto sociale" rappresenta l'aspetto portante dell'esosistema per la famiglia adottiva. Gli operatori sociali sono in contatto con la famiglia adottiva, prima che essa adotti un bambino. Il processo dell'adozione è lungo e rigoroso, implicando incontri di informazione-formazione, colloqui, visite a casa dei genitori, il tutto per assistere i futuri genitori nella comprensione del processo adottivo, affrontando le specifiche problematiche e i bisogni propri dei bambini adottati e, in ultimo, ottenendo informazioni sul bambino che sarà collocato nella nuova famiglia. L'approccio ecologico sottolinea l'importanza di buone relazioni tra genitori e *social workers* perché una collaborazione funzionale tra famiglia e servizi sociali potrebbe agevolare la "goodness of fit" nella futura famiglia. Ad esempio, quando i genitori adottivi non sono soddisfatti del supporto sociale, queste

---

<sup>34</sup> Si confronti l'articolo di Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M.(2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4)

negative esperienze, a sua volta, potrebbero produrre negativi effetti sulla relazione genitori-bambini. Frustrazioni dovute a scambi conflittuali con i *social workers* potrebbero esaurire le risorse emotive dei genitori, abbassare la soddisfazione generale per l'adozione, e evolversi in una attitudine negativa verso il bambino.

Da un punto di vista ecologico, comprendere gli effetti indiretti del rapporto tra genitori e servizi sociali nei bambini è un importante obiettivo della ricerca. Di contro, genitori che sperimentano una collaborazione funzionale con i servizi sociali tendono a sperimentare positive esperienze di adattamento con il figlio adottato. Inoltre, i genitori che ricorrono al supporto nel postadottivo sono propri quelli che ritengono di avere ricevuto buoni benefici nell'aiuto preadottivo. Quindi, i genitori che hanno avuto esperienze positive con servizi sociali nella fase preadottiva avranno maggiore attitudine a ricorrere nel futuro all'aiuto postadottivo messo a disposizione dal medesimo sistema sociale.

**Il macrosistema:** la teoria ecologica sottolinea l'impatto che la cultura e la società hanno sul concetto di adozione e sulla percezione che la famiglia adottiva ha di se stessa. Sebbene l'attuale legislazione nazionale e internazionale sia più bambino-centrica, quindi volta a tutelare dignità e diritti di bambini che necessitano di una famiglia, tuttavia la visione sociale della famiglia adottiva sembra essere meno positiva, "meno" rispetto alla famiglia normale. Lo stigma sociale dell'adozione alla lunga potrebbe influenzare pesantemente la relazione genitori-figli adottati, contribuendo allo sviluppo di difficoltà di adattamento dei bambini adottati che, divenuti consapevoli dello stigma sociale, hanno una bassa autostima. A sua volta, le più basse aspettative verso i bambini adottati, indotte dal macrosistema socioculturale, rende i genitori adottivi sottomessi a una profezia che si autoavvera.

Invece, il macrosistema della società dovrebbe considerare le famiglie adottive non forme residuali di famiglia, ma forme specifiche di famiglia che consentono di risanare e rigenerare la società, che di fronte alle problematiche dei bambini abbandonati o abusati, non può fare a meno di fare appello alla risorsa famiglia per rispondere a tale emergenza sociale. Emblematiche sono le considerazioni degli autori E. Scabini, R. Rosnati e G. Rossi (2014): "In primo luogo adozione e affidamento si collocano nel punto di intersezione tra sociale e familiare e ne mettono in luce la profonda interconnessione: in altre parole, di fronte al problema dell'infanzia in stato di abbandono o in contesti di fragilità e inadeguatezza, il sociale, oggi come un tempo, non può fare a meno della risorsa famiglia

per rispondere a tale emergenza. D'altra parte, [...], nel passato l'aspetto comunitario era evidente e ampiamente condiviso. Si tratta infatti di due forme di generatività nelle quali si rende evidente la componente sociale, in quanto impegno familiare che travalica i confini della propria famiglia. A ben vedere però la dimensione sociale è sempre inscritta nella genitorialità: *mettere al mondo un figlio*, come comunemente si dice, significa infatti sostenerne la crescita per inserirlo poi a pieno titolo nel tessuto sociale. Proprio per questo essere genitori non può essere solo una questione che riguarda i genitori, non è un affare privato, ma più propriamente sociale. Se la responsabilità è prima di tutto dei genitori, non può non essere condivisa dal contesto sociale e comunitario in cui essi vivono. Certo l'adozione e l'affido sono per loro natura 'azioni sociali' e chiedono, perché ne sia garantita la riuscita, che il sociale si impegni e sostenga la famiglia in questa impresa. Tutto ciò evidenzia appunto come familiare e sociale non possano non essere considerati come reciprocamente interdipendenti.”

### **3.2 L'emergenza di nuove categorie per un nuovo topic: l'open adoption**

La codifica condotta per fini verificativi, ovvero per individuare categorie da far rientrare nel topic “adoption and school”, è stata complementare rispetto all'intenzione esplorativa, ovvero all'apertura scientifica verso nuove categorie semantiche, potenzialmente attrattori di un'ulteriore rete di codici.

Ai codici definiti a priori per lo scopo della ricerca sono stati aggiunti i codici emersi e considerati di interesse per eventuali nuove ipotesi, funzionali alla costruzione della teoria. Infatti, nella lettura degli articoli, l'emergenza bottom-up del codice “open adoption”, adozione aperta (codice individuato nell'ambito degli “school-related papers”, con l'articolo “A Scoping and Scanning Review of Research on the Adoption of Children Placed from Public Care” di Alan Rushton in *Clinical Child Psychology and Psychiatry*) ha suscitato una nuova e collaterale formulazione di ipotesi di ricerca, che si è sviluppata nella selezione di nuove categorie che via via hanno esteso ed approfondito il campo semantico di un altro ambito di indagine, quello appunto relativo all'adozione aperta.

Il processo finale di codifica ha generato così due macrocategorie tematiche (“adoption and school” e “open adoption”) che, nel percorso di crescente astrazione, hanno sollevato il dubbio metodico se continuare nella medesima unità ermeneutica, creando due mappe

concettuali da cui far emergere riflessioni teoriche tramite comparazione, oppure procedere alla creazione di due distinte unità ermeneutiche. Alla fine, si è scelto di non creare due distinte unità ermeneutiche per ragioni pratiche: da una parte, ci è sembrato utile incrociare due dimensioni di contenuto che appartengono alla medesima area concettuale (l'adozione), confidando nel fatto che sarebbe stato possibile, in una fase successiva, integrare utilmente i due aspetti; dall'altro lato, sarebbe stato oltremodo oneroso lavorare su due distinte HU comprendenti codici sovrapponibili.

Quindi, la doppia spinta verificativa ed esplorativa ha condotto la ricerca verso questa nuova dimensione della codifica, che ha compreso così nuove categorie destinate a specificare e problematizzare l'ambito dell'adozione aperta. Le categorie emerse sono state facilmente aggiunte induttivamente nel "code manager", comparandole e controllandole con i codici esistenti nella code list. Le nuove categorie emergenti relative alla macrocategoria "open adoption" sono state:

- genealogical bewilderment;
- adoptive awareness;
- alumnus;
- attachment;
- cultural genocide;
- curiosity;
- ecological model;
- identity development;
- identity research;
- openness;
- origin research;
- school and stress;
- semiopen adoption;
- special needs.

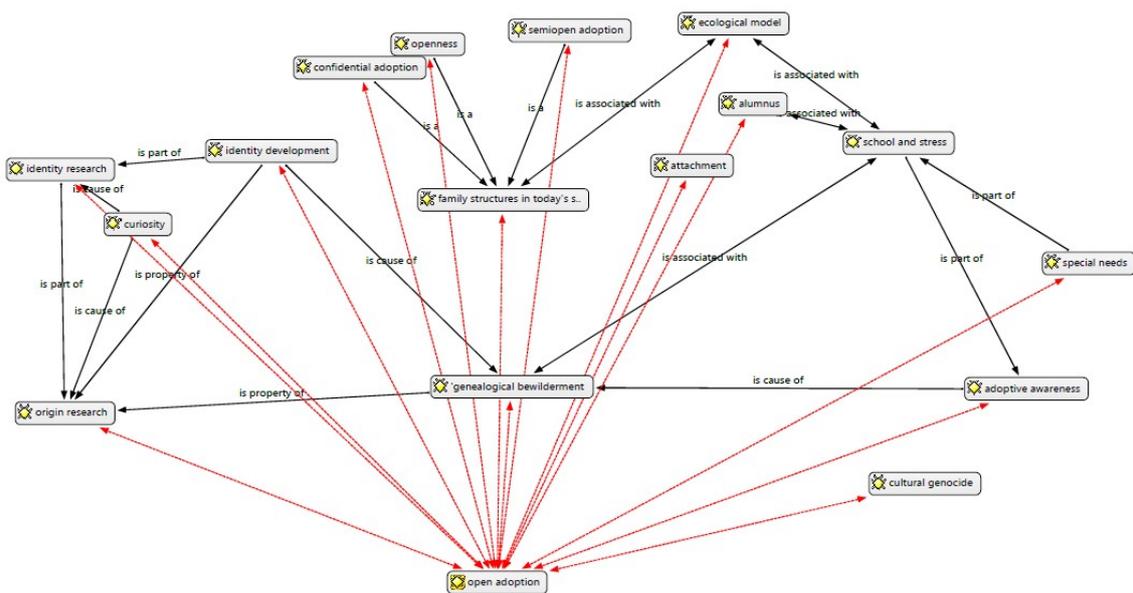
A conclusione della codifica, l'analisi testuale degli articoli ha prodotto 55 codici, di cui 40 codici definiti nella prima fase di codifica in riferimento all'originaria domanda di ricerca sull'inserimento scolastico dei bambini adottati; gli altri 15 codici emersi

collateralmente in risposta all’obiettivo esplorativo che ha determinato l’apprensione concettuale di una nuova dimensione, quella dell’ “*open adoption*”.

### 3.2.1 “Open adoption” in rete

Come per la macrocategoria “adoption and school”, anche per la macrocategoria “open adoption”, dopo aver selezionato i codici da inserire nella stessa famiglia per attinenza tematica, si è proceduto con la creazione di una network view attraverso possibili legami logico-semanticici tra i codici.

Di seguito viene riportata la *network view* del topic emerso “open adoption” (figura 3.3):



**Figura 3.3: Network view “open adoption”**

Nella costruzione delle due famiglie di codici “adoption and school” e “open adoption”, alcuni codici sono risultati presenti nell’area logico-semanticica di entrambe macrocategorie. I codici intersezione, presenti sia nella famiglia “adoption and school” sia nella famiglia “open adoption”, hanno suggerito la costruzione di una mappa ponte (la network view “*school and open adoption*”, si veda figura 3.4) che ha posto la macroarea



adottato che, proprio nel confronto con il gruppo dei compagni, sperimenta un senso di smarrimento, di alterità che prima non aveva avvertito come tale.

Il triangolo con vertici *school adjustment* - *genealogical bewilderment* - *adoptive awareness* raccoglie una rete di codici che fanno riferimento alla cause, effetti e condizioni di vita scolastica esperita dai bambini adottati. Si tratta dei seguenti codici: learning difficulties, neurocognitive deficit, behavior problem, language as facilitator, school and stress, parenting stress, educate professionals and teachers, special needs. Analizzando i codici all'interno di tale triangolo-sottofamiglia, possiamo provare ad estrapolare alcune argomentazioni (di seguito riportate per ogni codice o per gruppo di codici) a sostegno dell'imputazione di criticità riferita al codice snodo *genealogical bewilderment*, rispetto alla possibilità di innescare un percorso di costruzione identitaria che si snoda tra scuola e famiglia.

- *Adoptive awareness*: alcune ricerche sullo sviluppo psicologico e sulle capacità di adattamento dei bambini adottati (Brodzinsky, Singer, & Braff, 1984; Brodzinsky D.M., Schechter, D. & Brodzinsky, A.B., 1986; Brodzinsky, 1993; Leon, 2002; Wrobel, Ayers-Lopez, Grotevant, McRoy & Friedrick, 1996; Palacios & Brodzinsky, 2010) hanno mostrato dei cambiamenti nella comprensione e nella valutazione dell'adozione da parte dei bambini. Influenzati dalla teoria piagetiana, queste ricerche hanno rivelato che i bambini adottati cominciano a capire e assumere consapevolezza dello stato di adozione soprattutto nei primi anni di frequenza scolastica, sperimentando un'evoluzione da un'attitudine positiva e ingenua nei confronti del concetto di adozione nell'età prescolare, a sentimenti di ambivalenza, tristezza e anche angoscia durante l'età scolastica, sentimenti collegati alla emergente consapevolezza di essere diverso da altri, e che essere adottati significa non solo acquisire una famiglia, ma anche perderne una.

- *Scholastic adjustment*: (Miller, Fan, Christensen, Grotevant & Dulmen, 2000; Westhues, Cohen, 1997; Sharma, McGue & Benson, 1998; Palacios, Moreno & Roman, 2013; Oliva, Arranz, Parra & Olabarrieta, 2014; Levy-Shiff, Zaron, & Shulman, 1997; Palacios & Brodzinsky, 2010) nel confronto con i pari, i bambini adottati a scuola possono vivere situazioni di disagio da cui l'ambiente familiare adottivo li aveva tenuti al riparo. A scuola si verificano situazioni sociali e didattiche (come il confronto con gli altri, oppure l'apprendimento delle coordinate logico-temporali della storia attraverso l'approccio alla storia personale, una lezione sul concetto tradizionale di famiglia) possono far sprofondare il bambino in un malessere

di identità fino a tramutarsi in un disorientamento genealogico. La frequenza scolastica può generare sentimenti di disadattamento e di rifiuto alla partecipazione delle attività didattiche soprattutto quando gli insegnanti ignorano i vissuti e la storia pregressa dell'alunno.

- *Educate professionals and teachers; Language as facilitator:* (Stroud, J. E., Stroud, J. C., Staley., L. M., 1997; Meachan, 2006; Leon, 2002; Jacobs, Miller, & Tirella, 2010) alcuni docenti, pur essendo a conoscenza della particolare storia di vita dei loro alunni, non sono in grado di agire empaticamente e di adoperare un linguaggio accurato e positivo di accoglienza. Ci sono parole, come “straniero, abbandonato” che non andrebbero pronunciate nel contesto scolastico perché attecchiscono nell'anima degli adottati e fanno male. Si potrebbero definire termini “educationally uncorrect”, educativamente scorretti, e quindi da bandire dal linguaggio pedagogico rispettoso delle diversità. I docenti dovrebbero proporre spazi e opportunità di alfabetizzazione emotiva per favorire una comunicazione aperta improntata sul sano confronto con i coetanei e su un approccio positivo alla storia personale. Per agire come costruttori di resilienza in classe, i docenti hanno bisogno del dialogo costruttivo con genitori per sapere ciò che gli alunni sanno su di sé e sulla propria storia.

- *School and stress; behavior problems:* (Cohen & Farnia, 2010; Miller, Chan, Tirella, & Perrin, 2009; IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005; Palacios & Sanchez-Sandoval, 2006; Palacios & Brodzinsky, 2010; Meachan, 2006; Rushton, 2004) i difficili compiti di sviluppo identitario e di adattamento che i bambini/ragazzi adottati devono affrontare nella loro vita non abbracciano solo la fase di scuola primaria, che sono gli anni più attenzionati per le problematiche di inserimento scolastico e sociale. Le problematiche identitarie si estendono per tutta la vita della persona adottata e si presentano spesso in tutta la loro emergenza irrisolta negli anni adolescenziali, in corrispondenza della frequenza della scuola superiore. Tali problematiche possono avere ricadute negative sul comportamento e sulle relazioni sociali con il gruppo dei coetanei, nonché sulle riuscite delle prestazioni scolastiche. La scuola, proprio per le sfide sociali e le richieste di apprendimento, può essere fonte di stress per i bambini/ragazzi adottati che non si sentono scolasticamente pronti perché a volte mancano i requisiti cognitivi e le competenze emotive e sociali per affrontare il nuovo ambiente in autonomia.

L'essere adottati rappresenta infatti una condizione esistenziale che dura tutta la vita, e in alcuni momenti del percorso scolastico e della crescita possono emergere problematiche e insicurezze che vanno comprese alla luce dell'adozione. "I vissuti emotivi che caratterizzano la preadolescenza e l'adolescenza, fasi della vita in cui si va definendo l'identità, possono manifestarsi in alcuni ragazzi adottati come un processo ancora più complesso, poiché nel loro caso pensare l'identità implica tentare una complessa ricucitura tra quanto si è vissuto nel passato e quanto si vive nel presente. È un processo che può durare a lungo ed essere accompagnato da periodi di estrema turbolenza esistenziale, in cui lo spazio mentale per gli apprendimenti può essere ridotto, quando non completamente invaso dall'urgenza di altri pensieri" (MIUR, 2014, p 22).

Per i figli dell'adozione internazionale, il senso di sradicamento e di alienazione sociale è maggiore, e può essere più forte il bisogno di ricercare un'identità che è anche razziale. Per loro è molto forte il desiderio di confrontarsi, di riconoscersi fisicamente. Il sentirsi così diversi nella fisionomia, nei lineamenti, nel colore della pelle, specie quando sono gli altri a sottolinearlo, come gli amici o i compagni di classe, o peggio qualche incauta docente, fa soffrire molto gli adottati. Non sempre un ragazzo adottato si sente accolto come gli altri, soprattutto se la sua provenienza etnica è diversa. A nessuno piace essere confuso per un immigrato, oppure per un cittadino di serie B. Abbiamo costruito la bella favola della società accogliente, multietnica nel nuovo mondo globalizzato. Ma rimane una favola, fino a quando non andremo dal dentista, e questi sarà un marocchino, oppure dal commercialista, e questi sarà un cinese. Ancora oggi, gli immigrati restano ai primi gradini della scala sociale, quando non addirittura fuori: non certo uno stimolante punto di riferimento per i giovani immigrati per adozione.

*-Learning difficulties; neurocognitive deficits; special needs:* (Schweiger & O'Brien, 2005; Brodzinsky, 1993; Pollak & al., 2010; Cohen & Farnia, 2010; Palacios & Brodzinsky, 2010; Levy-Shiff, 2001; Miller & al., 2009; Jacobs & al., 2010) ogni bambino adottato ha una distinta storia di vita, una cultura e lingua di provenienza che influisce diversamente sulle sue funzionalità neurocognitive, emotive, sulle sue capacità di risposta culturalmente accettata nel nuovo ambiente familiare prima, e scolastico dopo. Alcuni bambini adottati, particolarmente resilienti, vantano un inserimento e un percorso scolastico soddisfacente, tanto che alcuni genitori possono felicemente affermare: "Nostra figlia a scuola è più brava di quanto lo fossimo stati

noi. ..Noi eravamo due somari..!”.<sup>35</sup> Per altri bambini l’ingresso a scuola è l’inizio di difficoltà che si manifestano nell’impossibilità di soddisfare adeguatamente le richieste cognitive e sociali. Proprio perché ogni bambino è portatore di una storia biologica e culturale peculiare, è difficile per genitori, psico-pedagogisti, educatori capire se il bambino semplicemente non ha raggiunto ancora un opportuno livello di *school readiness*, ovvero non possiede ancora una adeguata “grammatica emotiva e cognitiva” per imparare a padroneggiare gli elementi del leggere, scrivere e far di conto, come richiesti dalla logica della scuola italiana. In questi casi si potrebbero adoperare gli strumenti offerti dalla normativa (deroga all’obbligo scolastico, slittamento di un anno rispetto alla classe corrispondente per età anagrafica, piano didattico personalizzato). A volte le difficoltà scolastiche sono soltanto temporanee, e la Commissione adozione internazionale (CAI) per sottolineare il carattere di reversibilità delle situazioni critiche preferisce usare la nomenclatura di bambini con *bisogni particolari*. Oppure se il bambino adottato presenta delle difficoltà che oppongono resistenza a un trattamento di recupero a lungo termine, potrebbe trattarsi di un caso di disturbo specifico di apprendimento, oppure anche di una forma lieve di disabilità o ritardo mentale. In questo caso, il rapporto CAI preferisce usare il termine *bisogni speciali* per segnalare la presenza di patologie gravi e irreversibili. Per i bambini adottati con difficoltà scolastiche, il tempo *proprio* è la migliore diagnosi-prognosi, e non certo il tempo scuola, scandito dalla lezioni, dalla fretta di portare a termine la programmazione, dal passaggio delle classi per promozione o bocciature. Ogni bambino a scuola è portatore di un bisogno educativo, e l’insuccesso scolastico non può essere ridotto al quoziente di intelligenza presunto o reale dei bambini. La scuola oggi è ancora troppo improntata sui programmi di una logica piagetiana, rispondenti a un ordinato sviluppo stadiale. Alcuni bambini, e pensiamo ai bambini immigrati o adottati provenienti da paesi con culture meno teoriche, hanno bisogno di una “scuola attiva”, fondata sull’intelligenza delle mani e del corpo, di una scuola che insegni l’alfabeto e i numeri attraverso il galileiano libro della natura.

-*Resiliency*: (Jacobs & al., 2010; IJzendoorn & al., 2005; Serbin, 1997; Palacios & Brodzinsky, 2010) la resilienza è l’attitudine della persona a superare avversità e condizioni sfavorevoli. È un valore di resistenza prodotto dalle positive relazioni interpersonali, non è una qualità che risiede unicamente dentro la persona né dipende

---

<sup>35</sup> Si tratta delle parole di una mamma nel corso di una conferenza su Scuola e Adozione tenuta a Palermo a febbraio 2016.

in maniera deterministica dalle altre persone. Tuttavia, tra i fattori in grado di promuovere la resilienza tra i bambini adottati risultano essenziali le positive esperienze di socializzazione, come quelle vissute a scuola, in particolare se il contesto scuola valorizza le relazioni tra pari e favorisce rapporti di fiducia tra insegnanti e alunni. L'ambiente scolastico rappresenta un contesto d'elezione per lo sviluppo sociale del bambino, in quanto, oltre a fornire le basi della sua crescita culturale, offre occasioni relazionali molto pregnanti, prime tra tutte quelle con gli insegnanti, che possono diventare "tutori di resilienza" (MIUR; 2014, p.26), capaci di comprensione empatica dell'altro e di proporre attività coerenti al livello di sviluppo dei minori. La relazione insegnanti-alunni non si può ridurre in uno scambio di attività didattiche: se i rapporti con i genitori (biologici o adottivi) formano un prototipo per la vita affettiva dell'individuo, tuttavia ciò non esclude il costituirsi di altri e originali legami bambino-adulto, come appunto quella alunno-docente.

*-Parenting stress:* (Miller & al., 2009; Tan, Camras, Deng, Zhang & Lu, 2012; Palacios & Sanchez-Sandoval, 2006; Rushton, 2004) testimonianze di genitori ed evidenze scientifiche, reperibili in recenti pubblicazioni sul rapporto tra adozione e stress familiare, mostrano come l'ingresso del bambino adottato a scuola segni l'inizio di un periodo turbolento per il clima familiare, soprattutto se genitori cominciano a farsi carico delle possibili problematiche scolastiche, o ancora peggio se i genitori avvertono docenti e dirigenti poco collaborativi o addirittura insensibili e poco informati sulla specificità dei bisogni educativi che la condizione adottiva comporta per un bambino. I genitori inevitabilmente risultano essere più preparati e informati dei docenti sulle opportune strategie didattiche da predisporre in classe in presenza di alunni adottati: alcuni docenti potrebbero interpretare i suggerimenti dei genitori come un'usurpazione del loro ruolo e disconoscimento della loro professionalità. Quando il dialogo insegnanti-docenti regredisce nella diffidenza e non reciprocità collaborativa, le insoddisfazioni dei genitori si potrebbero tradurre nella rinascita del senso di colpa per non condividere con il figlio adottato quel patrimonio genetico che forse gli avrebbe fornito un vantaggio cognitivo: un pensiero negativo che scade nella fallacia del determinismo biologico, come se successo o insuccesso scolastico si valutino sulla metrica della bontà genetica trasmessa

Sicuramente, la scuola, soprattutto in Italia, è ancora lontana dall'assunzione responsabile delle problematiche che ostacolo l'inserimento scolastico dei bambini adottati, ma cominciano a diffondersi buone pratiche e corsi di formazione che

portano all'attenzione un'emergenza educativa fino a qualche hanno fa completamente sottovalutata e ignorata.

- *Genealogical bewilderment*: è l'espressione assunta come *codice bridge* che collega la vita scolastica e quella familiare (Sants, 1964; Berry, 1993; Levy-Shiff, 2001). Il termine si riferisce ai potenziali problemi di identità che potrebbero essere vissuti da un bambino adottato oppure da un bambino concepito per via di procedure riproduttive tecnologicamente assistite, come la maternità surrogata o la donazione gametica. Come è stato riferito sopra, in corrispondenza del periodo di frequenza scolastica per via del confronto con i pari, i bambini adottati cominciano a sentirsi portatori di una diversità che non si esaurisce nell'essere fisicamente e culturalmente diversi dagli altri compagni. Questa diversità ha le sue radici sul tema della procreazione e della storia familiare, sulla cui elaborazione positiva si struttura una sana identità. Inoltre, a scuola possono verificarsi situazioni negative, in cui i bambini adottati, emotivamente più sensibili, possono anche cadere vittima di scherno e bullismo a scuola, in quanto gli altri bambini li prendono in giro, nel tentativo di farli vergognare per essere adottati.

Il codice *bridge genealogical bewilderment* ci permette di saltare dal triangolo "scuola" sul triangolo della *open adoption* come possibile condizione della famiglia adottiva. Infatti, l'identità della persona è una risorsa olistica che si struttura non solo nella famiglia, ma anche a scuola e nella società in generale. Quindi ancor prima che a scuola, un docente dovrebbe interrogarsi in che modo in famiglia il tema dell'adozione è stato affrontato dai genitori: con apertura e onestà, o con segretezza e allusioni discorsive? Infatti, il *genealogical bewilderment* procede con l'esperienza scolastica, ma inizia nella famiglia adottiva, dove il tipo di dialogo che i genitori intrattengono con i figli adottivi può contribuire a far maturare identità fiduciose e generative oppure, al contrario, identità insicure, spaccate nella doppia nascita tra l'origine del dato biologico e la temporalità biografica situata nella rinascita in una nuova famiglia.

Proviamo di seguito ad argomentare i codici del triangolo *open adoption*: origin research, identity research, identity development, curiosity, semiopen adoption, openness, biological chauvinism, cultural genocide, family structure, compensatory effect, adoptive parents.

- *Confidential adoption; openness; semiopen adoption*: (Wrobel & al., 1996; Palacios & Brodzinsky, 2010; Schweiger & O'Brien, 2005; Reinoso, Fennie &

Tieman, 2013; Leon, 2002; Levy-Shiff & al., 1997; Levy-Shiff, 2001; Wrobel, Grotevant, Samek & Korff, 2013) le persone adottate soffrono spesso per i segreti imposti dal regime di adozione chiusa/confidenziale che impedisce loro di avere informazioni circa la propria famiglia adottiva. Questo tabù biografico emerge come un *vulnus* soprattutto durante l'adolescenza, quando le persone adottate spesso sperimentano più forti conflitti di identità rispetto ai coetanei non adottati. Il processo di sviluppo identitario è più complicato per gli adottati perché essi vivono con la consapevolezza che una parte essenziale della loro storia personale rimane nell'altro lato della barriera adottiva. Nell'adozione chiusa, come è previsto dalla normativa italiana sull'adozione, ogni desiderio di sapere di più sulla famiglia di origine è bloccato, con la conseguente alimentazione di fantasie e distorsioni. I ragazzi adottati vivono un'identità con lacune che, soprattutto durante gli anni scolastici con l'inevitabile confronto con i coetanei, può condurre a sentimenti di vergogna, imbarazzo e bassa autostima. Per questi motivi, ormai da qualche anno nei paesi americani più sensibili al movimento di riforma dell'adozione aperta, si preferisce proporre pratiche di adozione in cui genitori adottivi conoscono o possiedono informazioni sui i genitori biologici e figli adottivi possono avere contatti con la famiglia di origine. Invece nei paesi dove l'open adoption appare ancora impraticabile per ostacoli legislativi e mentali (come in Italia), gli esperti delle problematiche adottive consigliano alle famiglie adottive di assumere l'apertura e la comunicazione onesta come clima favorevole alla crescita di identità sane, un clima dove il passato dei figli adottivi non va scotomizzato, ma deve essere un viaggio da intraprendere con i racconti, oppure un viaggio nel reale spostamento geografico per ritessere la trama della vita, toccando i luoghi d'origine. In una ricerca condotta tra famiglie adottive del Texas-Minnesota sui livelli di openness e partecipazione dei bambini (pubblicata nel 1996 nella rivista *Child development*), sono stati individuati quattro livelli di apertura che va dal livello confidenziale, procedendo col livello mediano della semiapertura per arrivare alla totale apertura nell'adozione: a) l'adozione confidenziale è quella in cui nessuna informazione è condivisa tra genitori biologici e adottivi dopo qualche mese dal collocamento di un bambino nella famiglia adottiva; b) l'adozione mediata per un tempo limitato (semiopen) è quella in cui le informazioni vengono trasmesse tra genitori biologici e quelli adottivi attraverso un membro dell'agenzia adottiva, ma a un certo punto la condivisione delle informazioni è interrotta senza alcuna intenzione di continuare la comunicazione; c) l'adozione

mediata per tempo indeterminato (semiopen) è quella in cui lo scambio di informazioni è continuo ma con la mediazione dell'agenzia adottiva; d) l'adozione aperta in cui le informazioni sono scambiate continuamente con contatti diretti tra le famiglie e i figli.

- *Origin research, identity research, identity development:* (Reinoso & al., 2013; Palacios & Brodzinsky, 2010; Wrobel & al., 1996; Wrobel & al., 2013; Levy-Shiff & al., 1997; ) per le persone adottate costruire la propria identità è un compito molto delicato, che emerge in tutta la sua complessità soprattutto durante la fase adolescenziale, in cui inevitabile è la ricerca di un confronto fisico con qualcuno che restituisca una conferma di somiglianza e provenienza somatica. I genitori adottivi devono essere preparati a saper riflettere e costruire insieme ai figli il racconto della storia adottiva, da cui vanno emergendo i ricordi e gli eventi significativi della propria esistenza. Questo significa intraprendere lo spirito dell'apertura nell'adozione, ovvero una predisposizione di rispetto e onestà comunicativa nel raccontare la storia di vita del figlio perché lo sviluppo identitario di un figlio adottato è l'elaborazione unitaria di una doppia genealogia, quella dei genitori adottivi e quella dei genitori di nascita. Infatti, se l'adozione crea una spaccatura tra identità biologica e biografica, lo spirito dell'apertura nell'adozione (e non della negazione e della segretezza che ha accompagnato per anni le famiglie che hanno preferito chiudere con il passato dei loro figli adottivi), è un modo terapeutico per guarire quella ferita primaria, prodotta dalla separazione dai genitori naturali.

- *Curiosity:* (Wrobel & al., 1996; Wrobel & al., 2013) la curiosità è una componente centrale nella condizione umana delle persone adottate, che sono spinte a interrogarsi sulla propria storia adottiva, sulle origini e sulla famiglia biologica. La curiosità è vista come la motivazione a cercare di ottenere informazioni per riempire il gap tra le conoscenze possedute e quelle che si desidererebbero ottenere sul personale percorso adottivo. C'è un'interessante ricerca pubblicata nella rivista *International journal of behavioral development* dal titolo "Adoptees' curiosity and information-seeking about birth parents in emerging adulthood: Context, motivation, and behavior", che considera la curiosità una variabile mediatrice nell'itinerario di *information-seeking*, influenzata a sua volta dal contesto adottivo in cui si sviluppa, un contesto in cui insistono barriere e facilitatori interni ed esterni al processo di ricerca delle informazioni. Precedenti ricerche si sono soffermate sugli esiti della ricerca della famiglia di origine, ma scarsa attenzione è stata posta sul perché e come

le persone adottate iniziano un percorso di ricerca delle informazioni. Il livello e intensità della curiosità varia in funzione di diversi fattori, come l'età, il sesso della persona, il tipo di apertura e onestà comunicativa vissuta nella famiglia adottiva (esistenza o meno di contatto con i membri della famiglia di origine) e percezione di barriere e ostacoli nell'ottenere l'informazione desiderata. La percezione delle barriere o dei facilitatori per ottenere informazioni crea un contesto favorevole o inibitore della curiosità, con ricadute anche nella conseguente azione di ricerca. Infatti, una persona può essere curiosa sul proprio passato, di cui vorrebbe ottenere informazioni, ma non tradurre mai questa curiosità in azione di ricerca, a causa di ostacoli avvertiti come insormontabili. Se invece l'informazione è percepita ottenibile, essa può incenticare la curiosità e il processo di ricerca. Invece, le barriere per ottenere l'informazione possono o fungere da stimolo per superare le barriere stesse o sembrare così forti da scoraggiare ogni tentativo di superamento e di ricerca, minimizzando di conseguenza la motivazione a trovare nuove informazioni. Quindi, la percezione dell'esistenza di facilitatori può aumentare la curiosità perché l'informazione è vista accessibile. Sono facilitatori le persone (genitori adottivi se si mostrano attivamente di supporto alla ricerca, parenti di origine), le politiche sull'adozione (per esempio quando permettono l'accesso a documenti e informazioni), risorse (disponibilità economica e internet sono necessari per condurre una ricerca). Le barriere sono la determinazione negativa dei facilitatori, quindi le stesse persone, le politiche, le risorse che possono trasformarsi in ostacoli demotivanti la ricerca. Barriere e facilitatori possono essere oltre che uno stato esterno (risorse economiche, accessibilità degli archivi), anche una condizione interna alla persona, come sentire la disponibilità delle persone, credere che l'informazione possa beneficiare o arrecare dolore, per esempio a genitori adottivi.

- *Compensatory effect, adoptive parents:* (Miller & al., 2009; Vinnerljung, Lindblad, Hjern, Rasmussen & Dalen, 2010; Jacobs & al., 2010; IJzendoorn & al., 2005; Tan & Yang, 2005; Oliva & al., 2014; Cohen & Farnia, 2010; Levy-Shiff & al., 1997) diverse ricerche scientifiche insistono sul ruolo compensativo svolto dalle famiglie adottive, che non significa ridurre la genitorialità adottiva a funzione di sostituzione di quella biologica per soddisfare la dimensione riparativa dell'adozione. Volendo scomporre etimologicamente l'azione del *compensare* si apre un *cum-pensare*, un pensare e riflettere insieme con i figli per trovare risorse umane e affettive per riprogrammare insieme un nuovo progetto di vita. Spesso, i figli adottati

presentano esperienza preadottiva di deprivazione materiale e affettiva, su cui gli effetti compensativi della famiglia adottiva si sviluppano nel risollevarla la crescita verso una spinta di *neosviluppo resiliente* (Boris Cyrulnik, cit. in MIUR, 2014), ovvero nel ricorrere a tutte le risorse umane e vitali residue per ricominciare a progettare la vita con un nuovo desiderio di esistenza, che tenga conto di un passato genealogico da *cum-pensare insieme* per rivalorizzare l'identità dalle sue radici di provenienza. Insieme ai genitori, anche la scuola e i suoi docenti svolgono un essenziale ruolo compensativo di promozione della resilienza, volta a ricucire legami affettivi strappati.<sup>36</sup>

- *Biological chauvinism*: si parla di *biological chauvinism* (Stroud & al., 1997) quando le parole e il linguaggio sono impregnati di riferimenti alla superiorità della genitorialità naturale rispetto a quella adottiva. Commenti del tipo: “Lui ti assomiglia molto; ..Non posso credere che lui non è tuo; ...Cosa sai sopra i suoi reali genitori?” dovrebbero essere evitati poiché essi enfatizzano la differenza tra genitorialità adottiva e biologica. Questi modi di dire sono potenzialmente dolorosi per i genitori adottivi, anche quando sono detti con le migliori intenzioni. Se ancora nella società il “legame di sangue” è considerato il vero e naturale collante tra genitori e figli, è normale che tutte le altre forme di famiglia costituiscono “la diversità” connotata da minor valore, una sorta di copia non sempre ben riuscita. Se, invece, la *relazione* tra persone è il fondamento della famiglia, allora non esiste la “Famiglia” con la F maiuscola e le sue copie più o meno riuscite, ma esistono diverse tipologie di famiglia in cui i bisogni si intrecciano e si risolvono insieme.

- *Family structure*: (Miller & al., 2000; Stroud & al., 1997; Oliva, 2014) la presenza in classe di alunni adottati dovrebbe essere l'occasione offerta ai docenti per introdurre una lezione sulle nuove dinamiche sociali e sui diversi modi di essere famiglia, facendo riflettere che non tutte le famiglie si creano per legami di sangue. Possiamo dire che questo “legame di sangue” sia lo spartiacque che problematizza la

---

<sup>36</sup> Come recitano *Le Linee guida per il diritto allo studio dei bambini adottati* (MIUR, p. 29): “La scuola può essere uno snodo rilevante per un alunno, in questa fascia di età, che è alle prese con emozioni ambivalenti perché sta ri-costruendo legami affettivi con il nucleo familiare tra affidamento e timori; vuole intrecciare relazioni con i pari, ma ne ha paura; ha un passato spesso segnato da sofferenze e solitudini affettive e un presente carico di nuove sfide. Lo smarrimento e la vulnerabilità iniziali, talvolta evidenti, devono essere riconosciuti e supportati. La scuola può così contribuire ad inaugurare quel cammino di apprendimento e di “ri-nascita” che Cyrulnik definisce efficacemente *neosviluppo resiliente* e gli insegnanti e gli educatori possono diventare “tutori di resilienza”, capaci di quell’ascolto empatico che si traduce in azioni e proposte di compiti (con un’attenzione particolare agli ambiti disciplinari che danno gratificazione) adeguati allo sviluppo del minore

vita delle persone adottate e crea distorsioni nella percezione che potrebbero avere i bambini adottati nell'ambito sociale, rendendoli insicuri. Infatti, il modo di concepire la famiglia da parte dei bambini adottati ne determina i futuri comportamenti: quindi non è tanto il trauma dell'esperienza dell'abbandono e della perdita che dà sofferenza al bambino, quanto il sentirsi appartenenti a una famiglia che non viene considerata alla pari delle altre famiglie. Sarebbe poi didatticamente produttivo provincializzare la lezione sulla famiglia, facendo riflettere sul fatto che fuori dall'Italia altre nazioni presentano un contesto culturale e politico di accettazione di diversi tipi di famiglia, per cui nell'arcobaleno delle famiglie possono esserci famiglie tradizionali, famiglie adottive, famiglie ricostituite (stepfamily), famiglie con un solo genitore (monoparentali), famiglie con genitori dello stesso sesso (omoparentali).

- *Cultural genocide*: (Serbin, 1997) l'adozione internazionale non sempre è vista positivamente dalle politiche internazionali per diversi motivi, come i costi delle procedure, la complessità burocratica nella cooperazione internazionale, lo sradicamento etnico e culturale che subiscono i bambini e problemi di adattamento che vivono i bambini nel nuovo paese. Poiché spesso i bambini internazionalmente adottati provengono da paesi vessati da situazioni di instabilità sociale e politica (guerre, povertà, rivoluzioni), la pratica dell'adozione internazionale viene interpretata come l'ennesima scure sociale che cade su un paese già "demograficamente emorragico": ecco perché l'adozione internazionale è assimilata dai detrattori come un'azione di genocidio culturale, l'ennesima forma di imperialismo occidentale di nazioni benestanti che sfruttano i paesi più poveri, deprivandoli di propri figli, a sua volta sradicati dalla propria appartenenza etnica. Assumere nella famiglia adottiva un atteggiamento di apertura e di rispetto della diversità culturale ed etnica dei figli adottati significa riconoscere le radici della provenienza su cui si struttura l'identità.

## Capitolo 4

### **Ipotesi di una teoria emergente: dal genealogical bewilderment al generativity bewilderment**

#### **4.1 Proposta di una teoria emergente con Atlas.ti**

Il lavoro di codifica con Atlas.ti degli articoli selezionati sull' "adozione e scuola" ha generato due network views ("adoption and school" e "open adoption") che si incrociano nella mappa ponte "school and open adoption") da si possono astrarre due idee teoriche che si correlano tra loro: la visione ecologica dell'adozione e lo smarrimento genealogico (genealogical bewilderment) vissuto dalla persona adottata, che deve ricomporre in un orizzonte di senso la propria filiazione tra il legame biologico e il legame di accudimento assolto dalla nuova famiglia adottiva.

Secondo l'approccio ecologico basato sulla reciproca influenza dei luoghi di vita della persona, i percorsi di vita della persona adottata vanno ricuciti in maniera significativa senza spaccature, con l'aiuto delle persone che nei diversi momenti si sono impegnate nell'azione di cura. Genitori, operatori sociali, insegnanti sono chiamati a svolgere la funzione di *meaning makers*, ovvero di costruttori di significato per restituire un senso di continuità all'identità del bambino, il cui interrogativo sull'origine e quindi il rimando al biologico rimane vivido. Ma ci sono ancora oggi genitori che non dicono, insegnanti che non sanno! Invece, aiutare la persona adottata a rileggere la propria vita sin dal *venir al mondo* costituisce la *conditio sine qua non* perché possa aprirsi al futuro e impegnarsi in un progetto di vita che sia generativo anche nel sociale, di modo che il genealogical bewilderment non diventi generativity bewilderment, ovvero disorientamento generativo che determina estraneità e indifferenza all'impegno che viene dal sociale. Se la famiglia adottiva prima, e la scuola dopo, hanno dato fiducia e soddisfatto con onestà la richiesta di conoscenza e relazione del ragazzo adottato, a sua volta, quando questo inizierà a mettersi in gioco nella società e sarà in grado di espandere se stesso, proponendo e ricevendo possibilità di incontro, di aperture di relazione e di impegno sociale.

### 4.1.1 Genealogical bewilderment: inizia in famiglia, ma procede a scuola

Come è stato riferito nel precedente capitolo, *genealogical bewilderment* è l'espressione assunta come *codice bridge* che collega la vita scolastica e quella familiare. Il termine si riferisce ai potenziali problemi di identità che potrebbero essere vissuti da un bambino adottato oppure da un bambino concepito per via di procedure riproduttive tecnologicamente assistite, come la maternità surrogata o la donazione gametica. In corrispondenza del periodo di frequenza scolastica per via del confronto con i pari, i bambini adottati possono affrontare una crisi identitaria, cominciare a sentirsi portatori di una diversità che risiede nell'essere adottati. Questa diversità nasce sul tema della procreazione e della storia familiare, che si differenzia da quella degli altri bambini. Ecco le parole di una mamma che riferisce sulla situazione emotiva del figlio adottivo, di ritorno da una lezione a scuola:

“Ora, mio figlio me ne ha parlato dicendosi triste e arrabbiato per come il tema della procreazione è stato affrontato. In classe è stato detto che il fumo e l'alcol in gravidanza provocano gravi danni per il futuro del nascituro e che l'emozione di abbracciare il proprio figlio appena nato è incomparabile a qualsiasi altra, e solo alla fine mio figlio col sorriso sulle labbra, mi ha detto che sul libro c'era una riga che diceva che si può divenire genitori anche con l'adozione”<sup>37</sup>.

A scuola il bambino trascorre buona parte della sua giornata ed è normale che avverti il bisogno di narrare qualcosa della propria vita agli altri, affinché gli altri la conoscano e la accettino.

“L'insegnante che, in ogni grado di scuola, sceglie deliberatamente di non dare spazio all'approfondimento di questo istituto (adozione), di non parlarne, veicola un messaggio che, se nel migliore dei casi è di generale indifferenza, nel peggiore può esprimere la personale incapacità di approcciarsi ad una storia troppo dolorosa per essere narrata. Il bambino ha invece il bisogno di trovare anche nella scuola adulti disponibili ad ascoltarlo e sostenerlo nel difficile percorso d'elaborazione del suo passato e delle complesse vicende vissute; l'indifferenza genera disagio ed il bambino può avere la sensazione di non essere

---

<sup>37</sup> Testimonianza di una madre che riporta tale parole in uno scambio di emails su come il concetto di storia e storia familiare viene proposto nei libri adottati nelle classi di scuola primaria. Lo scambio di pareri per emails è stato mediato dall'esperta di adozione Livia Botta.

accolto totalmente, di non essere capito, mentre l'evitamento comporta un serio disorientamento legato alla percezione che neanche un insegnante abbia saputo trovare le parole per avvicinarsi alla sua realtà. Un eventuale eccesso di pudore del personale scolastico verso l'alunno figlio adottivo può implicitamente legare all'adozione un senso di vergogna, di colpa, qualcosa di cui è opportuno non parlare. In ogni caso, ma a maggior ragione se in classe è presente un bambino adottato, l'insegnante dovrebbe essere preparata ad affrontare eventuali dubbi e domande in merito a questo percorso differente per essere famiglia”<sup>38</sup>

Questo clima di “omertà scolastica” o di “linguaggio educativamente scorretto” avvertito dal bambino adottato in merito alla propria storia di vita influenza negativamente la percezione della propria identità che appare un mosaico incompleto con pezzi di vita narrati e altri non narrati. Invece è importante che gli insegnanti sappiano creare occasioni positive di confronto con le diversità altre, le quali non vanno negate, occultate nell'indifferenza ontologica *dell'esserci in classe*. Se la scuola è il microcosmo sociale che anticipa e riflette la complessità e la diversità del mondo fuori dalla scuola, allora un docente sarà in grado di approfittare delle diversità presenti in classe per parlare dei diversi modi di essere famiglia oggi e dei diversi modi di *venire al mondo*. Infatti, ognuno è frutto di una diversa genesi procreativa che può coinvolgere la partecipazione e l'amore di più persone. I docenti in presenza di alunni adottati dovrebbe ricercare con prudente curiosità la comunicazione con la famiglia per capire cosa i figli sanno del proprio passato, misurando il livello di onestà comunicativa che a sua volta circola tra genitori e figli.

È ovvio che una buona didattica improntata sulla comunicazione aperta e costruttiva in classe deve essere un rinforzo e prolungamento coerente dell'apertura conversazionale che si verifica in famiglia. Un docente potrebbe usare tutti gli accorgimenti empatici per parlare dell'adozione e della famiglia adottiva, mettendo in luce che l'adozione è l'incontro di due amori genitoriali: un amore procreativo e uno adottivo. L'amore procreativo si è manifestato nel mettere al mondo una creatura che poi non è stata abbandonata (come si abbandona un animale per strada), ma affidata (e si affida ciò che è prezioso) a una nuova famiglia, espressione di una nuova genesi di un amore adottivo.

Tuttavia può accadere che in alcune famiglie adottive si preferisca non parlare del passato dei figli adottati, quel passato in cui si radica l'amore procreativo che ha fornito un'indelebile impronta somatica e genetica ai figli. Quindi ancor prima che a scuola, un

---

<sup>38</sup> Francesca Carioni in “Perché parlare di adozione a scuola”[http://www.italiaadozioni.it/?page\\_id=461#ftn2](http://www.italiaadozioni.it/?page_id=461#ftn2).

docente dovrebbe interrogarsi in che modo in famiglia il tema dell'adozione è stato affrontato dai genitori: con apertura e onestà, o con segretezza e allusioni discorsive? Infatti, il *genealogical bewilderment* procede con l'esperienza scolastica, ma inizia nella famiglia adottiva. Soprattutto negli anni passati, nelle famiglie adottive segretezza, bugie e negazioni identitarie hanno contribuito a stendere un'ombra sull'esistenza di alcuni figli adottati, fino ad opacizzare ontologicamente il proprio essere nel mondo in una *shadow identity* (Philips, 2004), un'identità ombra appunto, che non è proiettata fuori dal soggetto ma risiede dentro il suo corpo, facendone un'entità estranea che non appartiene pienamente alla persona adottata. Ecco come il *genealogical bewilderment* diventa un *codice bridge*, uno schema di lettura sulla personalità dell'adottato che si forma tra la vita familiare, quella scolastica e la vita sociale in generale.

## **4.2 L'adottato nella società: dal genealogical al generativity bewilderment**

Il disorientamento genealogico, che può condurre la persona adottata a non saper cogliere la pienezza della propria identità, potrebbe amplificarsi fino a transitare in una posizione degenerativa che spinge la persona a non essere più propositiva e prosociale verso la relazione nella famiglia e nella società. Il *genealogical bewilderment* cioè potrebbe estendersi fino a diventare un *generativity bewilderment*, dove alla difficoltà di conciliare la propria provenienza biologica e biografica si aggiunge il progressivo assopimento della spinta relazionale, del movimento in avanti, cosiddetto movimento *prointenzionale*, che porta ad aprirsi ed avere fiducia nelle possibili relazioni umane che producono risorse affettive e capitale sociale.

Diventa allora opportuno soffermarsi brevemente sul modello relazionale-simbolico messo a punto da Cigoli e Scabini (Cigoli & Scabini, 2014) per la comprensione del legame adottivo. Si tratta di una teoria psicodinamica dei legami generazionali che considera il "famigliare" come struttura originaria genealogico-generativa delle relazioni umane. La connessione che mette *in relazione* nel contesto famiglia si manifesta attraverso tre *differenze cruciali*: di genere, di generazione e di stirpe (Scabini & Rossi, 2007; Cigoli & Scabini, 2014). All'origine vi è dunque la differenza molteplice, l'unità molteplice: la connessione tra le differenze è il compito di *umanizzazione* di cui si fa carico la famiglia

attraverso le persone e i loro legami. La persona va intesa filosoficamente come essere *in relazione con* e i legami sono sia ciò che sta all'origine sia la risultanza dell'incontro tra differenze, ovvero tra persone. Quindi, non si può pensare la persona se non in termini di legami e non si può pensare ai legami se non nei termini di compresenza delle persone in quanto esseri in relazione.

#### 4.2.1 Generare, genealogia e generatività

Volendo fare un'osservazione etimologica, genealogia e generatività hanno in comune una radice che unisce *generare, genere, generazione e genealogia* (Scabini & Rossi, 2007). Generare (dal greco *gignomai, gigno,*) contiene un surplus di significati: i *generi* (maschio, femmina), il *generato*, ovvero il prodotto di incontro tra generi, e le *generazioni*, cioè il riferimento alla stirpe-genealogia, le generazioni passate nutrite dalle loro culture di provenienza. Il generare ha la sua potenza semantica nell'azione del legare, collegare, unire mettendo in relazione generi e generazioni, e dando vita a una nuova persona, principio di altra generazione.

Genealogia e generatività vanno assunti come momenti di un unico movimento generativo, rappresentabile in una variabile curvilinea, dove ad un estremo troviamo il movimento retrospettivo genealogico, da cui attraverso il legame biologico proviene l'identità materiale del nuovo nato e anche la consegna familiare di valori, affetti, simbologia culturale; dall'altro lato abbiamo il movimento di eccedenza propulsiva della generatività, che si manifesta come quella forza che sa lanciare in avanti e rilanciare il legame verso il raggiungimento di specifici obiettivi, al di là delle crisi e degli ostacoli che ogni legame familiare inevitabilmente incontra (*Ivi*).

Quando una famiglia si apre all'evento dell'adozione, avviene nell'accoglienza del soggetto una specie di sospensione del legame genealogico, mentre si conserva la tensione di generazione simbolica dell'adottato, che da straniero diventa familiare. Come una persona appena nata, l'adottato deve ri-nascere nella nuova famiglia attraverso azioni e relazioni di cura reciproca. Infatti, fa parte essenziale della persona umana l'essere intimamente *legato alla cura altrui e per la cura altrui* e ciò non solo nella prime fasi della vita, ma in tutto lo sviluppo della persona. Il generato, il neo-nato è da subito *essere in relazione* e a sua volta teso a generare nuove relazioni. La persona umana è poi al tempo

stesso il generato e il generante di nuove relazioni familiari e sociali, figlio e futuro genitore di nuove generazioni. Ricordiamo che è una caratteristica specie-specifica del cucciolo d'uomo la prolungata dipendenza dall'altrui cura per la propria sopravvivenza. "Il bambino reclama i suoi genitori, li reclama come coppia generativa, dà loro senso come coppia, rimanda alla coppia e alla famiglia allargata quel senso che essa non sa più specificamente ritrovare, perché solo così egli stesso trova un'identità come specifico essere generato e può offrire a tutta la sua genealogia possibilità di rivivere, rinascere" (Ivi).

Proprio per questa ancestrale debolezza e dipendenza biologica del cucciolo d'uomo, la famiglia svolge un ruolo fondamentale nella trasmissione biologica tra le generazioni, ma anche di transizione del patrimonio affettivo, culturale-simbolico. Nel movimento transgenerazionale occorre distinguere due azioni: il trasmettere e il tramandare. Il trasmettere riguarda il tentativo di riprodurre geneticamente nel nuovo nato il volto biologico della discendenza. Il tramandare è l'azione del far rinascere nella continuità innovativa l'appartenenza culturale, il patrimonio affettivo, mitico-simbolico.

Nella human generativity, il generare non è atto deterministico del semplice riprodurre la persona, la quale non è, come nella riproduzione animale, al servizio della specie animale. Occorre quindi distinguere riprodurre e generare che sono due azioni correlate tra loro, ma ben diverse: la caratteristica specie-specifica dell'essere umano non è quella riproduttiva, ma quella generativa e del generare simbolicamente. La persona, il generato ha valore in sé e per sé (non ha un valore d'uso funzionale alla rinascita della discendenza-ascendenza) e nell'appartenenza familiare vanta una irriducibile unicità-irripetibilità che sfugge alla presa totalizzante della provenienza familiare. Ecco perché ogni figlio è il simile e il diverso: a maggiore ragione le famiglie adottive devono fronteggiare la dicotomia tra similarità e alterità incarnata dal figlio adottato. Se il figlio di famiglia è il somigliante e al tempo stesso lo straniero, il figlio adottivo è lo straniero per eccellenza che attende di trovare e sentire somiglianza.

#### **4.2.2 L'adozione come trasgressione generativa della famiglia**

Alla luce di quanto detto, solo l'uomo è in grado di generare e questo richiede lunghe cure e costanti preoccupazioni. Ciò esige un grande impegno generazionale che significa

cura del legame tra le generazioni, coinvolgendo direttamente non solo i genitori, ma anche le famiglie d'origine e la parentela. L'adozione richiede ancor più impegno generazionale, essendo una *doppia nascita* che, ponendosi aldilà del sangue, della carne, del latte, impegna i genitori adottivi a ridare corporeità affettiva e simbolica al legame genitore-figlio.

Nella dimensione del generare affettivo, simbolico-culturale si pone la traiettoria della realizzazione identitaria della persona adottata. In tal senso l'identità non è riducibile alla realizzazione e trasmissione biologica, ma si nutre della trasmissione affettiva, valoriale, culturale-simbolica, anche se oggi tale processo generativo-genealogico di formazione identitaria dell'individuo appare molto più complesso, perché più variegato e meno definibile appare oggi il soggetto generativo, data la pluralità di forme familiari. Infatti, nella complessa matrice dei soggetti generativi, un posto è occupato dalla famiglia adottiva che si caratterizza per essere non semplicemente famiglia riproduttiva nei confronti della persona adottata, ma famiglia generativa, che deve assolvere una superlativa funzione di nutrimento simbolico, nel senso di dare un'appartenenza familiare e sociale ad una alterità biologica, prendendosene cura in termini affettivi, valoriali, culturali.

Se ben riflettiamo, rispetto alla fluidità bio-generativa, la persona adottata nel suo essere alterità si presenta come *possibilità trasgressiva*, un *andare oltre (trasgredire)*, che spezza il determinismo della continuità biologica della famiglia, proponendo un rinnovamento delle origini. Riprendendo l'esempio grafico di una curva normale, possiamo rappresentare lo spazio fluido-generativo dello scambio intergenerazionale con una variabile curvilinea (Cigoli & Scabini, 2014), dove ad un estremo possiamo collocare la *saturazione generazionale*, nel senso di una persona che replica biologicamente e simbolicamente la discendenza-ascendenza, identificandosi in maniera adesiva con il vincolo familiare; all'altro estremo possiamo collocare il *ripudio*, una situazione estrema di fuoriuscita dall'appartenenza familiare idealtipica della persona, a causa di un suo stato (il genere, l'ordine di genitura, handicap) o di una azione di devianza intrapresa contro l'appartenenza familiare o sociale (violazione contro la famiglia e le sue leggi, contro la società e le sue leggi). Lo spazio fluido-generativo sotteso alla curva è quello in cui le famiglie e i suoi membri possono muoversi tra aderenza replicativa e rinnovamento generativo-genealogico. L'evento dell'adozione si colloca nella famiglia come uno spazio trasgressivo che va al di là della replica biologica per rinnovare l'appartenenza nella ritrattazione simbolico-culturale tra genitori e figlio adottato.

Il potere generativo della famiglia adottiva di accogliere un figlio *non proprio* deriva dal fatto che il genoma della famiglia non è fatto solo di materia genetica sessualmente riproducibile, ma è l'espressione simbolica della combinazione di quattro elementi: il dono, la reciprocità, la generatività, l'amore sessuale come amore coniugale (Scabini & Rossi, 2007). Se la famiglia è un bene relazionale che può essere usufruito da coloro che fanno famiglia, l'adozione è al tempo stesso l'espressione di un desiderio genealogico della coppia (che spesso ricorre all'adozione dopo la scoperta dell'infertilità) e di una eccedenza generativa che vuole allargare i confini della famiglia, consentendo una diversa e più diffusa fruizione di questo bene, al di là del vincolo bio-genealogico (*Ivi*).

Diventare genitori di un bambino nato da altri e con una sua storia precedente non è un cammino semplice, è un momento complesso per i genitori e per il bambino, abitato da un vissuto ambivalente: abbandono, perdita e bisogno di accudimento e amore. Nella specificità generativa dell'adozione, essere buoni genitori non è sufficiente per essere automaticamente buoni genitori adottivi.

### **4.3 Adozione, identità, fiducia nella relazione**

Il desiderio generativo, soddisfatto dall'adozione, dà spesso inizio a un percorso impervio che richiede un'adeguata preparazione per affrontare le difficoltà che si possono incontrare soprattutto nel dopo adozione: da un lato, la coppia con le sue ferite che si vogliono già sanate per potersi occupare di quelle del bambino arrivato; dall'altro lato, le sofferenze dei bambini che vanno ascoltate, riconosciute e accolte senza remore e timori. Spesso i neo-genitori vengono sopraffatti dal desiderio di rimuovere il passato doloroso ed ingombrante del piccolo, facendo partire la vita generativa del bambino dal momento simbolico dell'adozione. I bambini, nel tempo, cominciano a porre domande sulle loro origini, sul loro paese, sui loro genitori naturali e l'escamotage sbrigativo di fornire mezze verità, di far finta di niente o glissare sull'argomento adozione e parlare di altro, può far passare il messaggio che fase preadottiva e adozione stessa siano episodi di cui vergognarsi e da tenere nascosti. Lo stesso atteggiamento di sospetto, evitamento sull'argomento adozione, riproposto in altri contesti sociali, come la scuola, possono insidiare il sentimento di approvazione del proprio Sé del bambino adottato, che finirà con l'innescare processi de-generativi che scardinano la principale risorsa generativo-relazionale che gli

appartiene in modo proprio, cioè l'identità. Un dialogo genitori-figli adottivi improntato sul non-detto, su elusioni ed evitamento alla lunga metterà a rischio in modo drammatico la fiducia nel legame primario intrafamiliare e la fiducia è il prototipo degli aspetti affettivi, è il principio desiderante del legame.

“La fiducia rappresenta bene il cuore originario dell'esperienza affettiva che ha una direzione ed è desiderio di legame. La fiducia è un'apertura amorosa all'altro. Essa è, all'origine, una rottura dell'autoriferimento, esprime il desiderio di relazione, la fiducia, come il dono che è un atto fiduciario, è un performatore di alleanza, un invito all'altro” (Ivi).

Se la fiducia è un'apertura amorosa verso l'altro, è il desiderio generativo di dare e chiedere legame, la sfiducia innesca una trama drammatica di azioni de-generative nello scenario familiare, il conflitto (*cum-fligere*), l'implosione della relazione tra membri di cui si dubita l'affidabilità, l'essere degno di fiducia. Nella famiglia, in particolare in quella adottiva, dove è ancora più critico e rischioso dare vita a circoli virtuosi di fiducia e reciprocità positiva che caratterizzano le relazioni sane, la fiducia non si muove solo tra i soggetti, genitori, figli adottivi, ma si muove tra i legami, entro un triangolo di legami. Infatti, è il legame il terzo elemento che è oggetto di fiducia e che va investito di dedizione e di fiducia. La fiducia è attributo definiente della relazione, fiducia è fiducia relazionale. “C'è la fiducia nell'altro ma c'è anche la fiducia nel legame. Quando la fiducia nell'altro si incrina può resistere la fiducia nel legame. In questo caso ciò che è degno di fiducia è il legame e ciò che va posto in salvo è il valore del legame.” (Ivi)

#### **4.3.1 Dalla degeneratività familiare...**

Alla luce di quanto detto sulla fiducia nei legami umani, il vero tragico esito dei legami familiari si ha quando non si salva nulla del legame e si depotenzia la fiducia nel legame in quanto tale. Così accade che nella famiglia adottiva, lo scacco della fiducia nei legami familiari può avere esiti catastrofici sulla formazione dell'identità del bambino adottato che può assumere atteggiamenti de-generativi, di chiusura ad ogni incontro con l'altro. Legittimazione e fiducia reciproca tra genitori e figli sono variabili cruciali per la buona riuscita del patto adottivo, che non è mai un'impresa individualistica: infatti è insieme (genitori e figli adottati) che si decide per l'appartenenza familiare, sapendo riconoscere sia

la realtà del venire alla vita (prima nascita), sia la realtà della nuova nascita nella famiglia adottiva (doppia nascita), che spesso paradossalmente proviene da una doppia oscurità, dall'abbandono per i figli, e a volte, dall'infertilità per i genitori adottivi. Nell'Odissea, Ulisse, il padre, preso dalla nostalgia per le origini, desidera ritornare a Itaca mentre Telemaco, il figlio, va alla sua ricerca. Il mito insegna che non si ricostruiscono i legami da soli, ovvero non esiste *un'autarchia della resilienza familiare* (Cigoli & Scabini, 2014) perché la misura della riuscita del percorso adottivo dipende dallo stato del figlio adottato, ma anche dallo stato del legame che si crea tra genitori e figli adottivi, un legame che si connota di generatività se nutrito di uno scambio di beni tra genitori e figli.

### **4.3.2 ...Alla degeneratività sociale**

Non dimentichiamo che si è in grado di generare (nel senso lato di dar vita a nuove relazioni, investite di valore) nella misura in cui si è consapevoli e grati di essere stati generati: in questo senso vivere una relazione familiare in modo autentico e generativo è una concreta possibilità di testimoniare nel sociale la propria gratitudine nei confronti di ciò che ci è stato trasmesso, pur nella consapevolezza di mancanze e limiti. Al contrario, una situazione inautentica di legami, vissuta in famiglia, può trasferirsi nel vivere sociale, cioè dalla de-generatività familiare si può passare alla de-generatività sociale. La famiglia è, come sappiamo, un soggetto sociale e costituisce il legame primario che vive non solo del dialogo tra i suoi membri ma anche della relazione con la società in cui è inserita. Vi sono infatti bisogni alla quale la famiglia non può far fronte se non attingendo dalla comunità sociale (si pensi al rapporto scuola-famiglia).

Il complesso dialogo tra famiglia e comunità sociale si caratterizza sia per processi generativi sia per processi degenerativi. La scuola, come cellula del più complesso tessuto sociale, assumendosi la responsabilità educativa dei figli (veri soggetti in relazione tra famiglia e società), si assume a sua volta un ruolo essenziale nel valorizzare la famiglia nelle sue dimensioni vitali, ponendosi come interlocutore virtuoso e "familiare" alla famiglia stessa. È compito pertanto anche della scuola farsi promotore della generatività dei legami in famiglia e cercare di attenzionare alcune relazioni disfunzionali in classe, spesso indice di problematiche comunicative tra genitori-figli in famiglia. Infatti, quando un bambino adottato in famiglia vive sentimenti di sfiducia, dovuti spesso al continuo

eclissamento dell'argomento adozione, molto probabilmente nel contesto scolastico si replica la medesima situazione di deviazione discorsiva sull'adozione, dovuta al tacito patto tra genitori e docenti. Il clima allargato, familiare e scolastico, di omertà contribuisce a inibire la fiducia relazionale, facendo implodere l'identità del bambino adottato, che invece di espandersi verso l'arricchimento relazionale e sociale, tende a rannicchiarsi in un atteggiamento autoreferenziale-privatistico. Ecco perché nel caso del bambino adottato, il *genealogical bewilderment* si espande nel rischio del *generativity bewilderment*, una situazione di inibizione prosociale, di non apertura alla generatività di risorse sociali e relazionali, che parte dalla degeneratività familiare muovendosi verso la degeneratività sociale. Al contrario un contesto familiare, improntato sull'apertura comunicativa, sull'onesta e sincerità della narrazione simbolica dell'evento adozione crea un ambiente valoriale di amore (pur con le sue ineludibile difficoltà verbali), idoneo alla crescita di identità sane, con buone capacità generative. I figli adottati, pur nella loro specifica situazione di non appartenere biologicamente alla famiglia adottiva, hanno un grande potere di ricambiare il dono dell'amore, con la riconoscenza e il riconoscimento dell'altro.

Questi bambini saranno portatori oltre che di generatività familiare anche di generatività sociale (come quei figli adottivi diventati a sua volta genitori, oppure quelli che hanno intrapreso esperienze di associazionismo, di volontariato, assumendo la cura dell'altro in tutte le sue forme). Si può infatti sperimentare gratitudine non solo per chi ci ha generato nel familiare, ma anche per chi nel sociale ci ha investito della sua fiducia e ha accolto la nostra, dando vita così a una trama potenziale di relazioni che fanno ri-nascere la persona, la quale si esprime in un aprirsi al futuro e all'impegno per un progetto di vita che sia propriamente generativo.

## Conclusione

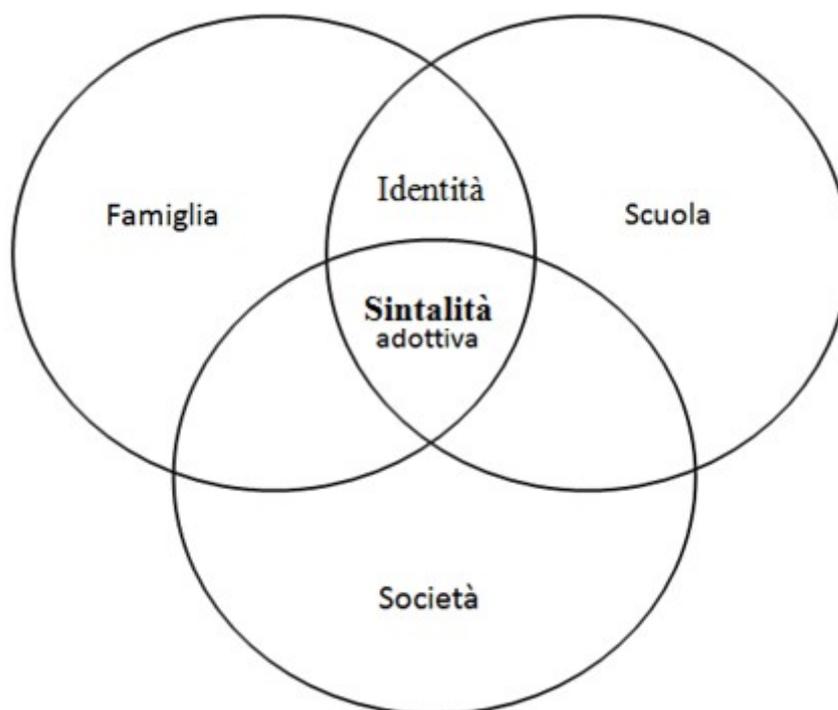
Il lavoro di ricerca intrapreso intendeva focalizzare l'attenzione sull'analisi delle pratiche discorsive e scientifiche che la ricerca ha prodotto negli ultimi anni sul rapporto adozione e scuola, basandosi sulla lettura, codifica e interpretazione teorica dei testi selezionati, preparati e inseriti nel software Atlas.ti. L'intento puro di *literature review*, quindi di metanalisi dei testi, si è intrecciato con quello di analisi del contenuto che ha condotto la ricerca a capire meglio cosa è adozione e cosa comporta l'essere adottato tra i banchi di scuola, sia dal punto di vista del minore sia dal punto di vista dei genitori adottivi e dei professionisti dell'educazione.

Dalla procedura induttiva/deduttiva di individuazione e analisi dei principali codici e dalla successiva argomentazione e costruzione teorica emergente, risulta che il cammino del minore adottato tra famiglia e scuola è un percorso complesso che richiede impegno e un oneroso investimento di energie fisiche e psicologiche che costringe genitori, operatori sociali ed educatori a un attento lavoro di *scaffolding* per aiutare la persona a realizzare in maniera equilibrata e sana il nuovo progetto di vita che si apre con l'adozione. Tutti convengono che nascondere l'adozione, negare il passato sia una scelta inopportuna che ostacolerebbe la costruzione di legami solidi e provocherebbe sofferenza. Il benessere della persona adottata sia in famiglia che a scuola si compone di fiducia, onestà, confronto reciproco e dialogo.

I codici, astratti dagli articoli e poi argomentati, rinviano a ricorrenti aspetti dell'adozione e sono sintetizzabili in quelli che abbiamo definito codici critici: l'identità adottiva, la ricerca delle origini, consapevolezza dell'essere adottato, inserimento e integrazione a scuola, smarrimento genealogico. Si tratta di codici che esprimono variabili psicologiche e condizioni esistenziali che in modo eco-sistemico influenzano i mondi di vita in cui si vanno elaborando le traiettorie di sviluppo della persona adottata. In particolare, il codice *bridge genealogical bewilderment*, ovvero lo smarrimento genealogico è stato assunto come nesso ecologico tra famiglia e scuola perché l'identità della persona è una risorsa olistica che si struttura non solo nella famiglia, ma anche a scuola e nella società in generale, per cui in questi contesti di vita il non dire, il nascondere la provenienza *dell'essere e del venire al mondo* contribuisce a formare identità a rischio, insicure, spaccate nella doppia nascita tra l'origine biologica dell'essere stato e quella biografica dell'essere situato nella nuova temporalità della famiglia adottiva.

Globalmente, la teoria emersa, per via di crescente astrazione dalle rete di codici in Atlas.ti, è quella di una eziologia sistemica dello smarrimento genealogico dell'identità adottiva che, dall'immediato contesto famiglia e scuola, può espandersi nel sociale diventando *generativity bewilderment*, ovvero inibizione prosociale, chiusura ad ogni possibilità di generare relazione e capitale sociale nella comunità di appartenenza.

Accompagnare la persona adottata nell'appartenenza plurigenerazionale-familiare, culturale e sociale agevola la fuoriuscita privatistica della persona dall'*Id-* dell'identità per allargarsi allo stare assieme del *Sin-* di sintonalità, che potrebbe indicare la persona, che riconoscendo di non bastare a se stessa, decide, per realizzarsi pienamente, di vivere con l'altro/altri per fare comunità in modo solidale, generando famiglia, e contribuendo così ad espandere lo spazio del sociale. Possiamo dire che la buona riuscita della complessa esperienza dell'adozione dovrebbe produrre socialmente una sintesi superiore e originale, frutto di un positivo relazionamento tra codici familiari e codici societari.



E la scuola gioca un ruolo primario nel promuovere e attivare le risorse generative dei suoi alunni, in particolare degli alunni adottati, anch'essi portatori di bisogni educativi speciali.

In Italia, al di là delle buone intenzioni espresse dalla recente normativa sul diritto allo studio degli alunni adottati, ancora poco è stato realizzato per rendere l'emergenza

educativa degli alunni adottati argomento di formazione iniziale e in servizio dei professionisti della scuola, in primis dei docenti e dirigenti scolastici.

Se un insegnante avverte il bisogno di formarsi e di fare ricerca, se sa essere ancora studente desideroso di percorsi di sviluppo attraverso un impegno personale di ricerca e di studio della letteratura scientifica pedagogico-psicologica, egli allora sarà un insegnante che comprenderà meglio i bisogni dei suoi studenti e non rimarrà insensibile, nel caso specifico, alle parole e richieste dei genitori adottivi che chiedono di essere aiutati e capiti per smettere di vivere la scuola come un impegno talvolta superiore alle proprie forze. In tal senso, emblematiche sono le parole di una lettera che una mamma adottiva rivolge agli insegnanti:

“ [...] Care maestre, cari insegnanti, caro personale della scuola: addentratevi in questo mondo. I nostri figli portano in loro una ricchezza che vale la pena di conoscere profondamente. La scuola è agenzia educativa per eccellenza; avete, voi, una possibilità, un’opportunità di promuovere valori e cultura. Avete, voi, la possibilità di accogliere i nostri figli riconoscendo e valorizzando il loro mondo e la loro speciale storia.

L’adozione è una materia ormai trattata, la letteratura sul tema è ormai ampia e dettagliata. Aiutateci a diffonderla, a fare in modo che non sia patrimonio di pochi. Perché noi, quasi tutti noi, non ne possiamo più di essere chiamati genitori coraggiosi o di sentirci dire che anche tutti gli altri bambini fanno così e colà. Ogni individuo, noi pensiamo, è diverso nella propria storia e nel proprio personale modo di affrontarla. Ciò detto la condizione di essere stati abbandonati dura tutta la vita, è una condizione esistenziale con cui i nostri figli faranno sempre i conti. I nostri figli cresceranno e ce la faranno: non vogliamo trattare l’adozione come una malattia, abbiamo solo bisogno che venga trattata con dovuta proprietà.

La nostra preghiera è che voi, maestri, insegnanti, personale delle scuola, ci aiutate a sviluppare e a promuovere una cultura dell’accoglienza, supportata da presupposti teorici, non lasciata alla banalizzazione e al facile, stereotipato senso comune, affinché i nostri figli ce la facciano nel migliore dei modi. E affinché noi, genitori adottivi, smettiamo di vivere la scuola dei nostri figli come un impegno talvolta superiore alle nostre forze.”

(Monica Nobile, mamma adottiva)<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> La lettera è reperibile per intero su: <http://www.orizzontescuola.it/lettera-agli-insegnanti-parte-dei-genitori-adottivi-valorizzate-storia-dei-nostri-figli/>

## Conclusion

The purpose of this research work was to focus on the reasoning and scientific methods that research provided on school-adoption connection over the past few years on the basis of the reading, coding and interpretation of the texts selected, prepared and included in Atlas.ti software.

The pure aim of literature review is connected with that of content analysis and it led our research to figure out better what adoption is and its implications at school, both from the child's point of view and from that of adoptive parents and education professionals.

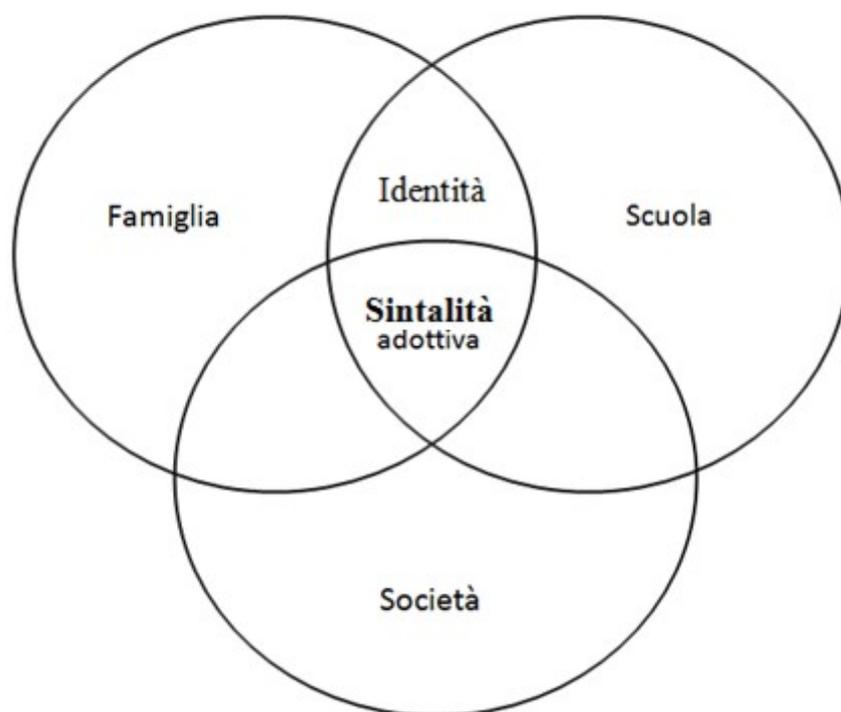
Through the inductive/deductive procedure of selection and analysis of codes, and the subsequent reasoning and emerging theoretical construction, it appears that the lifetime of an adopted child between family and school is a demanding road, involving physical and psychological endeavours. Also, it forces parents, social workers and educators to a proper scaffolding-work in order to support adoptees to achieve their individual life plans. Each of them agrees that hiding adoption from children and denying their past could be a self-defeating choice, which might hamper the construction of good family and social ties, bringing grief too.

The adoptee's well-being both in family and at school is made up of mutual trust, communication and debate.

The codes abstracted from papers hint at some features of adoption. They can be summarized in five critical codes: adoptive identity, origin research, adoption awareness, academic/school well-being, genealogical bewilderment. These critical codes refer to psychological variables and existential circumstances that ecologically affect the lifeworlds, where the developmental paths of an adoptee are drawn up. Above all, the genealogical bewilderment has been chosen as an ecological link between family and school, since identity is a holistic resource structuring itself not only in family, but also at school and in society in general. This means that hiding adoption can be dangerous, since it can contribute to create insecure personalities, split between their biological origin and their new context represented by the adoptive family.

Overall, the emerging theory, stemming from an increasing abstraction of the code network in Atlas.ti, is a systemic etiology of the adoptee's *genealogical bewilderment*, which might spread from the close family context to the social ground, thus becoming *generativity bewilderment*, that is to say prosocial inhibition, non-openness to any possibility of relationship and social capital in the belonging community.

Assisting an adoptee in the process of belonging within a multigenerational, cultural and social context will help the passage from the *Id*-identity to the *Syn*-syntality structure. In this way, the person realizes he/she is not able to live only for him/herself, but decides to fulfil him/herself, to live and be part of a community making a family and helping expand the common social ground, in return. We may say that the good outcome of adoption is supposed to produce a higher and original social synthesis coming from a positive cooperation between family and social codes.



School plays a primary role in promoting and activating the generative resources of its pupils, especially adopted pupils who are the holders of special educational needs.

In Italy, beyond the good intentions expressed by the recent legislation on adopted pupils' right to education, little has been done to make their educational emergency the subject of an initial and in-service training of school professionals, teachers and head teachers.

If only teachers are able to be learners and feels the need to train and make research in the field of psychology and pedagogy, they will be teachers who will understand their student's needs. Furthermore, they will answer the many questions coming from adoptive

parents who need to be supported in order to be part of the school experience according to what they will be able to offer.

Read below the letter written by an adoptive mother to her child's teachers:

"[...] Dear teachers, dear school-staff: get into this world. Our children possess a wealth that is worth knowing deeply. School is the educational agency par excellence; you, teachers, have a chance, an opportunity to promote values and culture.

You have the opportunity to welcome our children by recognizing and enhancing their world and their special story.

Adoption is a well-known matter now, literature on this topic is quite broad and detailed.

Help us spread it and make sure it is not a wealth of few people. We cannot stand any longer to be called brave parents or hear that all other children do or behave in the same way. We think everyone is different in their own story and personal way of dealing with it.

The condition of having been abandoned lasts forever, it is an existential condition our children will always face. Our children will grow up and will get by: we do not want to treat adoption as a disease, we only want it to be focused with proper attention.

Our prayer is for you, teachers, school staff in order to help us develop and promote a culture of acceptance, supported by theoretical assumptions, not left to triviality and the easy, stereotyped common sense. The purpose is that our children can succeed fully, and that we, adoptive parents, stop feeling our children's school as a commitment, sometimes superior to our strengths. " (Monica Nobile, adoptive mom)<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> The whole letter is available on: : <http://www.orizzontescuola.it/lettera-agli-insegnanti-parte-dei-genitori-adottivi-valorizzate-storia-dei-nostri-figli/>



## Riferimenti bibliografici

- Ando, H., Cousins R., & Young, C.,(2014). Achieving saturation in thematic analysis: development and refinement of a codebook. *Comprehensive Psychiatry*, 3, 1, doi:10.2466/03.CP.3.4
- Berry, M. (1993). Risks and benefits of open adoption. *The future of children*. 3(1).
- Botta, L. (2010). *Alunni adottati. Vademecum per insegnanti*. Genova: edizioni Erga.
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brodzinsky, D. M., Singer, L. M., & Braff, A. M. (1984). Children's understanding of adoption. *Child Development*, 55, 869–878.
- Brodzinsky, D.M. (1993). Long-term outcomes in adoption. *The future of Children*. 3(1).Tratto da [http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/03\\_01\\_12.PDF](http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/03_01_12.PDF).
- Brodzinsky, D.M., Schechter, D., & Brodzinsky, A.B. (1986). Children's knowledge of adoption: Developmental changes and implications for adjustment. In R. Ashmore & D. Brodzinsk (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 205–232). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bronfenbrenner, U.(1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes*, 25–49. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., 993–1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Cattell, R.B., Wispe, L. G. (1948). The dimensions of syntality in small groups. *Journal of Social Psychology*, 28: 57-78
- Charmaz, K.(1995). Grounded Theory. In J.A. Smith, R. Harrè, L. Van Langenhove (a cura di). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Chiarolanza, C., & De Gregori, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con atlas.ti*. Roma: Carocci.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2014). *Tra doppia oscurità e doppia nascita: il destino del legame adottivo*. In Scaini E. e Rossi G. ( a cura di). *Allargare lo spazio familiare: adozione e affidamento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cipriani, R. (1997). *L'analisi computer-assistita delle storie di vita*. In Ricolfi L. (a cura di). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Cohen, N. J., & Farnia, F. (2010). Social-emotional adjustment and attachment in children adopted from China: Processes and predictors of change. *International journal of behavioral development*. 35(1). doi: 10.1177/0165025410371602
- Conferenza di consenso, Documento definitivo DSA, Roma il 6-7 dicembre 2010 reperibile sul sito: [http://www.aiditalia.org/upload/cc\\_disturbi\\_apprendimento\\_sito.pdf](http://www.aiditalia.org/upload/cc_disturbi_apprendimento_sito.pdf).
- Contreras, R. (2011). Inside Atlas.ti. The QDA newsletters. Tratto da: [http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/ATLAsTi\\_Newsletter\\_2011-01.pdf](http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/ATLAsTi_Newsletter_2011-01.pdf)

- Cornoldi, C.(2007a). *Difficoltà e disturbi di apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Cornoldi, C., Duca, V., & Marineddu, M. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Ricerca italiana*, 12(1).
- Cristolini, M. (2006). *Scuola e adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Cristolini, M. (2006). *Scuola e adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadiga, L. (2003), *L'adozione*, Bologna: Il Mulino.
- Gauthier, K., & Genesee, F.(2011). Language development in internationally adopted children: a special case of early second language learning. *Child development*, 82(3). doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01578.x
- Gindis, B. (2004), School Readiness and School Placement of a Newly Adopted Post-institutionalized Child, Published in: *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions)* newsletter, Volume X-2. Tratto da: <http://www.bgcenter.com/BGPublications/SchoolPlacement.htm>
- Gindis, B. (2006), Cumulative Cognitive Deficit in international adoptees: its origin, indicators, and means of remediation. *The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptions)*,12 (1). Tratto da:[http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD\\_in\\_international\\_adoptees.htm](http://www.bgcenter.com/BGPublications/CCD_in_international_adoptees.htm)
- Gindis, B. (2009). Children Left Behind. *Adoption Today*. Tratto da: <http://www.bgcenter.com/BGPublications/ChildrenLeftBehind.htm>.
- Giorgi, S. (2006). *Figli di un tappeto volante. Strumenti e percorsi per affrontare l'adozione e situazioni familiari non tradizionali*. Roma: edizione Magi.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategy for qualitative research*. Chicago: Aldine
- Hikari, A., Cousins, R.,Young, C. (2014). Achieving saturation in thematic analysis: development and refinement of a codebook, in *Comprehensive Psychology*,vol. 3.
- IJzendoorn, M. H. V., Juffer, F., & Poelhuis, C.W.K. (2005). Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological Bulletin*. 131 (2). doi: 10.1037/0033-2909.131.2.301
- Jacobs, E., Miller, L.C., & Tirella, L.G. (2010). Development and behavioral performance of internationally adopted preschoolers: a pilot study. *Child Psychiatry Human Development*, 41(15-29). doi: 10.1007/s10578-009-0149-6
- Julian, M.M. (2013). Age at Adoption from Institutional Care as a Window into the Lasting Effects of Early Experiences. *Clinical child and family psychology*, 16(101-145). doi: 10.1007/s10567-013-0130-6
- Leon, I. G.(2002). Adoption losses: naturally occurring or socially constructed?. *Child development*, 73(2). doi: 10.1111/1467-8624.00429
- Levin, M. (2005). *I bambini non sono pigri. Come stimolare la voglia di studiare*. Milano: Mondadori .

- Levy-Shiff, R. (2001). Psychological adjustment of adoptees in adulthood: Family environment and adoption-related correlates. *International journal of behavioral development*, 25(2). doi: 10.1080/01650250042000131
- Levy-Shiff, R., Zaron, N., & Shulman, S. (1997). International and Domestic Adoption: Child, Parents, and family adjustment. *International journal of behavioral development*, 20(1). doi: 10.1080/016502597385478
- Licciardello, O. (2002), *Il piccolo gruppo psicologico: teoria e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli
- Lorenzini, S. (2009). Famiglie adottive multiculturali: rapporti tra fratelli e sorelle e ruoli genitoriali. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 13(2).
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: resilience process in development, *American Psychologist*, 56, 227- 238.
- Masten, A.S., & Obrodovic J. (2007). Competence and resilience in development, *Annales of the New York Accademy of Science*, 1094,13-27.
- Meachan, A.N. (2006). Language learning and the internationally adopted child. *Early Childhood Education Journal*, 34(1). doi: 10.1007/s10643-006-0105-z
- Milesi, P., Catellani, P. (2002) L'analisi qualitativa dei testi con il programma atlas.ti, in Mazzana (a cura) (2002), 283-304.
- Miliotti, A. G. (2001). I diritti degli adottati e l'open adoption, lo scenario USA. *Minorigiustizia*, 3(4): 120-128. doi: 10.1400/71720.
- Miliotti, A. G. (2003). *L'adozione oggi: un obiettivo raggiungibile. Nuovi percorsi per una nuova cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Miliotti, A. G. (2008). *Adozione:le nuove regole. Come affrontare meglio il viaggio dell'adozione*. Milano: FrancoAngeli
- Miller, B. C., Fan, X., Christensen, M., Grotevant, H. D., & Dulmen, M. V. (2000). Comparison of adopted and nonadopted adolescents in a large, nationally representative sample. *Child development*, 71(5). doi: 10.1111/1467-8624.00239.
- Miller, L., Chan, W., Tirella, L., & Perrin, E. (2009). Outcomes of children adopted from Eastern Europe. *International journal of behavioral development*, 33(4). doi: 10.1177/0165025408098026
- MIUR (2014). *Linee guida per il diritto allo studio dei minori adottati*
- Molin, A., Cozzola, C., & Cornoldi, C. (2009). Le difficoltà di apprendimento dei bambini adottati. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 13(3).
- Molin, A., Manganiello, E., Cornoldi, C., (2015). Adolescenti adottati a scuola. *Psicologia e scuola*, n. 38, anno 35.
- Novara, C., Garro, M, & Botta, L., (2014). *Figli di ...genitori speciali: da figli adottivi ad alunni adottati*, pubblicato in M. Garro , A. Salerno, Oltre il legame. Milano, FrancoAngeli.
- Odifreddi, P. (1996). Antropitechi e teopitechi. in *La Rivista dei libri*, n. 7/8, 36-38.
- Oliva, A., Arranz, E., Parra, A., & Olabarrieta, F. (2014). Family structure and child adjustment in Spain. *Journal of Child and family studies*, 23(10-19). doi: 10.1007/s10826-012-9681-2

- Palacios, J. & Sanchez-Sandoval, Y.(2006). Stress in parents of adopted children. *International journal of behavioral development*, 30 (6). doi: 10.1177/0165025406071492
- Palacios, J., & Brodzinsky, D. (2010). Review: Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International journal of behavioral development*. 34(3). doi: 10.1177/0165025410362837.
- Palacios, J., Moreno, C., & Roman, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(357-365). Tratto da: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.003>.
- Paulus, T, Woods, M., Atkins, D.,& Mackli, R. (2013). Current Reporting Practices Of ATLAS.ti User In Published Research Studies, in *Digital Repository of Technische Universität Berlin*, URN urn:nbn:de:kobv:83-opus444295. Tratto da: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-44295>.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Diario di scuola, trad. it., a cura di Mélaouah Y., Feltrinelli.
- Philips, Z.(2004). *Chasing Away the Shadows: An Adoptee's Journey to Motherhood*. Baltimore: Gateway Press.
- Piazzini, T. (2010). Gli indicatori bibliometrici: riflessioni sparse per un uso attento e consapevole. *Journal of Library and Information Science*, vol.1, n. 1.
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). *Using Grounded Theory in psychological research*, Erlbaum: Psychology Press.
- Pollak, S., Nelson, C. L., Schlaak, M. F., Roeber, B. J., Wewerka, S. S., Wiik, K. L., Gunnar, M. R. (2010). Neurodevelopmental effects of early deprivation in postinstitutionalized children. *Child and development*, 81(1). doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01391.x
- Rachel, L. S. (2001). Psychological adjustment of adoptees in adulthood: Family environment and adoption-related correlates. *International journal of behavioral development*, 25(2), doi:10.1080/01650250042000131
- Rambaree, K. (2013). Three methods of qualitative data analysis using Atlas.ti: “A posse ad esse”. *Digital Repository of Technische Universität Berlin*. Tratto da:<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-44270>. It is part of ATLAS.ti User Conference 2013: Fostering Dialog on Qualitative Methods, edited by Susanneriese and Thomas Ringmayr. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2014, ISBN 978-3-7983-2692-7 (composite publication), URN urn:nbn:de:kobv:83-opus4-51577. Tratto da: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-51577>
- Reinoso, M., Femmie, J., & Tieman, W. (2013). Children's and parents' thoughts and feelings about adoption, birth culture identity and discrimination in families with internationally adopted children, *Child & Family Social Work*, 18, 264–274. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00841.x
- Rubinacci, C. (2001). *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*. Roma: Anicia.
- Rushton, A. (2004). A scoping and scanning review of research on the adoption of children placed from public care. *Clinical Child Psychology and psychiatry*, 9(1). doi:10.1177/1359104504039768
- Sants, H. J. (1964). Genealogical bewilderment in children with substitute parents. *British Journal of medical psychology*. 37, 133- 141.

- Scabini, E., Rossi, G. (2007). *Generatività e fiducia*. In Scabini E., Rossi G. (a cura di). *Promuovere famiglia nella comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Schaffer, R. H. (2000). The early experience assumption: past, present and future. *International journal of behavioral development*, 24(1). doi: 10.1080/016502500383412
- Schweiger, W. K., & O'Brien, M. (2005). Special Needs Adoption: An ecological systems approach. *Family Relations*, 54, 512-522.
- Serbin, L. A. (1997). Research on International Adoption: Implications for development theory and social policy. *International journal of behavioral development*, 20( 1). doi: 10.1080/016502597385450
- Sharma, A., McGue, M. K., & Benson, P. L. (1998). The psychological adjustment of United States adopted adolescents ad their nonadopted siblings. *Child development*, 69(3). doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06243.x
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A practical guide*. Trad. it. Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica. A cura di Gobo G. Roma: Carocci 2002.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A practical Guide*, Sage Publication. Tr. Italiana (2002): *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*, a cura di G. Gobo. Roma: Carocci editore
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Cambridge Press.
- Strauss, J., & Corbin A. (1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Stroud, J. E., Stroud, J. C., & Staley., L. M.(1997). Understanding and supporting adoptive families. *Early Childhood educational Journal*, 24(4). doi: 10.1007/BF02354837
- Tan, T. X. Camras, L. A., Deng, H., Zhang, M., & Lu, Z. (2012). Family stress, parenting styles, and behavioral adjustment in preschool-age adopted Chinese girls 2012. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(128-136). doi:10.1016/j.ecresq.2011.04.002
- Tan, T. X., & Yang, Y. (2005). Language development of Chinese adoptees 18–35 months old 2005. *Early Childhood Research Quarterly*, 20 (57-68).  
doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.004
- Tan, T.X. & al. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(357-365), doi:  
org/10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Tesch, R. (1991). *Qualitative research: analysis type and software tools*. Basinstoke: Falmer Press.
- Trena, M. P., Lester J. N., & Dempster P. G. (2014). Digital tools for qualitative research. London: Sage.
- Tressoldi, E. P., & Vito C. (1998). *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Firenze: Centro Studi Erickson.
- Tressoldi, V., Atti della convegno, *In classe ho un bambino che...*, Firenze 2013. Disponibile sul sito GiuntiScuola: <http://www.giuntiscuola.it/catalogo/eventi-e-formazione/convegni/in-classe-ho-un-ambino-che/#1581643>.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Vardanega, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con ATLAS.TI. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne
- Vinnerljung, B., Lindblad, F., Hjern, A., Rasmussen, F., & Dalen, M.(2010). School performance at age 16 among international adoptees: A Swedish national cohort study. *International Social Work*, 53(4). doi: 10.1177/0020872809360037
- Weitzmann, E.A., & Miles M.B. (1995). *Computer programs for Qualitative Data Analysis: A software Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage
- Westhues, A., & Cohen, J. S. (1997). A Comparison of the Adjustment of Adolescent and Young Adult Inter-country Adoptees and their Siblings. *International journal of behavioral development*. 20(1). doi: 20.1080/016502597385432
- Wolcott, H.F.(1994). *Transforming qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Wrobel, G. M., Ayers-Lopez, S. Grotevant, H.D., McRoy, R. G., & Friedrich, M. (1996). Openness in Adoption and the Level of Child Participation. *Child Development*, 67(5). doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01862.x
- Wrobel, G. M., Grotevant, H. D., Samek, D. R., & Korff, L. V. (2013). Adoptees' curiosity and information-seeking about birth parents in emerging adulthood: Context, motivation, and behavior. *International journal of behavioral development*, 37(5). doi: 10.1177/0165025413486420
- Zima, B. T., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. R., & Forness, S. R.(2000). Behavior problem, academic skill delay, school failure among school-aged children in the foster care: their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and family studies*, 9(1). doi: 10.1023/A:1009415800475

## Sitografia

[http://www.italiaadozioni.it/?page\\_id=461#ftn2](http://www.italiaadozioni.it/?page_id=461#ftn2)

[https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione\\_diritti\\_infanzia\\_1.pdf](https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf)

<http://www.commissioneadozioni.it/media/13216/aja93.pdf>

<http://adozionigiuste.datafox.it/leggi.htm>

<http://www.adozionescuola.it/>

<http://www.baaf.org.uk/>

<http://www.bgcenter.com/>

[http://www.ATLAsTi.com/nl\\_201101\\_best.html](http://www.ATLAsTi.com/nl_201101_best.html)

# Allegato 1

## List of all memos

### Memo-Filter: All [30]

---

HU: school adoptee

File: [C:\Users\Silvia\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\school adoptee.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2016-01-27 12:11:48

---

### **MEMO: academic support (1 Quotation) (Super, 2016-01-03 12:00:45)**

P 4: 289.full.pdf:

(9:2080-9:2107)

No codes

No memos

Type: Commentary

New parents may have to battle with the education system over obtaining psychological assessments, over appropriate school placements, finding socially inclusive schools and educationa

Molto spesso, i genitori richiedono e sostengono per i loro figli adottati una adeguata assistenza educativa. Spesso però il supporto educativo viene fornito non tanto a seguito di una veritiera diagnosi relativa di bisogni educativi, quanto perchè i bambini adottati vengono etichettati come bisognosi di assistenza semplicemente per il loro status adottivo.

### **MEMO: adoption as syndrome (0 Quotations) (Super, 2016-01-20 15:07:31)**

No codes

No memos

Type: Commentary

Alcune ricerche hanno contribuito a sfatare il mito della "sindrome da bambino adottato", cercando di trovarne la giustificazione nella sovrarrappresentazione nei trattamenti clinici e psicoterapeutici, dovuta al fatto che i genitori adottivi tendono più degli altri genitori a rivolgersi alle agenzie e alle istituzioni professionali per

ottenere aiuto. Inoltre, avendo spesso un elevato livello culturale, questi genitori chiedono aiuto anche per normali problematiche.

**MEMO: age at adoption (0 Quotations) (Super, 2016-01-20 18:10:19)**

Codes: [age at adoption]

No memos

Type: Commentary

Lo studio condotto in Svezia rivela una correlazione tra età al momento dell'adozione e performance scolastiche.

**MEMO: biological chauvinism (1 Quotation) (Super, 2016-01-21 16:25:54)**

P 9: art%3A10.1007%2F02354837.pdf:

(2:391-2:418)

Codes: [Positive Adoption Language - Families (2): school performance,, supportive teacher]

No memos

Type: Commentary

Si parla di chauvinismo biologico quando le parole e il linguaggio sono impregnate di riferimenti alla superiorità della genitorialità naturale rispetto a quella adottiva.

**MEMO: collegamento tra scuola e family stress (0 Quotations) (Super, 2016-01-15 10:41:29)**

Codes: [parenting stress - Families (3): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,]

No memos

Type: Commentary

In base alla prospettiva ecologica, l'ingresso dei bambini adottati a scuola, proprio per le specifiche vulnerabilità cui sono sottoposti questa categoria di bambini, può essere fonte di stress per i genitori

**MEMO: comparison adoptees and nonadoptees (1 Quotation) (Super, 2015-02-08 09:01:27)**

P 5: 1467-8624.00239.pdf:

(14:4513-14:5534)

Codes: [nonadoptees]

No memos

Type: Commentary

Some research indicate that adopted children have more psychological and behavior problem than nonadoptees.

Nel confronto con i non adottati, i ragazzi adottati mostrano funzioni e abilità rientranti nel range normale. Tuttavia, alcuni esiti rivelano che i ragazzi adottati nella vita devono affrontare maggiori difficoltà di adattamento familiare e scolastico.

**MEMO: compensatory effect in ICA (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 17:23:52)**

P 6: 510.full.pdf:

(5:2154-5:2172)

Codes: [compensatory effect - Family: int.adop schoolol]

No memos

Type: Commentary

I bambini adottati internazionalmente in Svezia sembrano conseguire risultati scolastici e un livello di educazione superiore rispetto al gruppo dei non adottati. Quindi questi bambini sembrano presentare un effetto compensativo.

Occorre riflettere sul fatto che in Svezia una buona percentuale dei bambini adottati provengono dalla Corea e dalla Cina

**MEMO: family stress (2 Quotations) (Super, 2016-01-20 11:46:58)**

P 4: 289.full.pdf:

(3:3920-3:4761), (7:209-7:1839)

Codes: [parenting stress - Families (3): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,]

No memos

Type: Commentary

L'arrivo di bambini adottati con rilevanti problematiche può nel lungo periodo causare "family burden", ovvero sovraccarico familiare (difficoltà a essere d'accordo con i figli adottati, scarsa soddisfazione familiare, meno fiducia, assenza di rispetto, irrilevante comunicazione, problemi comportamentali che si espanderanno anche nel contesto scolastico). L'ingresso nella famiglia adottiva dei bambini adottati con problematiche di adattamento, può accentuare lo stato di parenting stress.

Parenting stress viene rilevato con un test "Parenting stress index",

**MEMO: Flynn Effect (1 Quotation) (Super, 2016-01-21 15:27:25)**

P 8: Adoption\_Cognitive\_Development\_IJzendoorn.pdf:

(13:547-13:1823)

Codes: [test IQ - Families (4): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,, supportive teacher]

Memos: [IQ and school performance]

Type: Commentary

L'effetto Flynn consiste nell'aumento nel valore del quoziente intellettivo medio della popolazione, osservato da James R. Flynn nel corso degli anni. L'effetto è stato da lui rilevato in svariati paesi ed è stato da lui ritenuto, quindi, come indipendente dalla cultura di appartenenza.

Flynn osservò come, nel corso degli anni, il valore del quoziente intellettivo fosse aumentato in modo progressivo, con una crescita media di circa 3 punti per ogni decennio. La popolazione statunitense, ad esempio, ha guadagnato più di 13 punti dal 1938 al 1984.

Benché l'intensità di questa variazione sia diversa da paese a paese, i dati rivelavano comunque variazioni positive, nel corso degli anni, nei risultati conseguiti nei test per la misura del QI, di entità variabile da 5 fino a 25 punti. A supporto del fatto che questo aumento fosse interculturale, Flynn osservò come l'aumento registrato fosse più marcato nei test (o sottotest) che misurano l'intelligenza fluida rispetto all'intelligenza cristallizzata.

Quindi Flynn notò che i test di intelligenza tendono a diventare obsoleti perché per esempio, soprattutto nei paesi più sviluppati, la popolazione usufruisce di informazioni e di una buona educazione e varie fonti educative, aumentando il loro livello intellettivo.

**MEMO: funzioni neurocognitive (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 12:51:32)**

P 4: 289.full.pdf:

(8:2509-8:2616)

Codes: [neurocognitive deficit]

No memos

Type: Commentary

Le funzioni neurocognitive base e la regolazione dell'attenzione sono particolarmente vulnerabili a privazioni e negligenze nel caregiving proprio dei primi anni di vita.

Tale processi neurocognitivi sono alla base delle funzioni cognitive di base che sottostanno e regolano i superiori processi di apprendimento.

I bambini adottati maggiormente esposti alle carenze di cura dei primi anni di vita avranno quindi maggiore probabilità di soffrire di difficoltà di apprendimento.

**MEMO: gender (1 Quotation) (Super, 2016-01-24 12:28:52)**

P14: 47.full.pdf:

(16:2427-16:2792)

Codes: [gender]

No memos

Type: Commentary

Sembra che in base ad alcune indagini, le femmine adottate abbiano migliori prestazioni a scuola rispetto ai maschi. Questo dato tuttavia deve essere ulteriormente indagato per capirne il fondamento. Sembra

piuttosto che i genitori adottivi caricano di aspettative i figli adottati maschi che così appaiono essere meno eccellenti a scuola rispetto alle femmine.

**MEMO: growth measurement and IQ (1 Quotation) (Super, 2015-01-22 16:16:50)**

P 4: 289.full.pdf:

(7:1873-7:2016)

Codes: [test QI - Families (4): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,, supportive teacher]

No memos

Type: Commentary

Weight at arrival showed a trend to correlate with IQ, although the result did not reach statistical significance ( $p = .059$ , data not shown). I

**MEMO: international adoptee (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 13:00:11)**

P 4: 289.full.pdf:

(8:6359-8:7495)

Codes: [parenting stress - Families (3): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,]

No memos

Type: Commentary

I ricercatori trovano che i bambini adottati internazionalmente sono più esposti ai rischi di problematiche comportamentali, creando condizioni per favorire un più accentuato parenting stress

**MEMO: IQ and school performance (3 Quotations) (Super, 2015-12-30 14:09:33)**

P 4: 289.full.pdf:

(5:3087-5:3658)

P 8: Adoption\_Cognitive\_Development\_IJzendoorn.pdf:

(2:2565-2:3138), (12:4119-12:4416)

Codes: [adoption decalage - Families (3): int.adop schoolol, school performance,, supportive teacher] [test QI - Families (4): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,, supportive teacher]

Memos: [Flynn Effect]

Type: Commentary

Researches show the adpteed children get good level in IQ test, as peer group of non adopted children. Nevertheless, they often lag in language skill and school performance.

Alcune ricerche hanno verificato il livello QI comparando i bambini adottati con loro fratelli o sorelle non adottati rimasti spesso in istituto.

Per Adoption decalage si intende il gap spesso presente tra i risultati discreti raggiunti nei test Qi e le competenze scolastiche.

Adoption decalage sembra essere intensificato dal fatto che spesso i bambini adottati, che si trovano in età scolasre, soffrono tensioni socioemotive irrisolte che impedisce loro di concentrarsi e di focalizzarsi nei compiti.

**MEMO: learning problem (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 14:59:52)**

P 5: 1467-8624.00239.pdf:

(1:3390-1:4152)

No codes

No memos

Type: Commentary

Le ricerche scientifiche sembrano mostrare che i bambini adottati presentano maggiore rischio nell'apprendimento rispetto al gruppo dei nonadottati.

**MEMO: parent stress and school (1 Quotation) (Super, 2015-12-29 16:01:29)**

P 4: 289.full.pdf:

(7:946-7:1060)

Codes: [parenting stress - Families (3): int.adop schoolol, internationaladoption, school performance,] [School troubles]

No memos

Type: Commentary

The attendance of school from children adoptee could be felt as stress factor from parents

**MEMO: parenting styles (0 Quotations) (Super, 2016-01-15 10:27:56)**

No codes

No memos

Type: Commentary

Baumrind described three principal parenting styles: authoritative, authoritarian, and permissive parenting.

As is wellknown, authoritative parenting involves not only high demands but also warmth and responsiveness. Authoritarian parenting tends to involve high levels of control, demands for strict obedience from children, but little warmth or responsiveness. Permissive parenting is relatively warm but undemanding and involves little control at all.

Parenting styles plays a important role to give children self esteem and confidence to address school challenges

**MEMO: perception school performance (0 Quotations) (Super, 2015-12-29 15:03:12)**

No codes

No memos

Type: Commentary

Participant's perception how well they are doing in school and how satisfied they feel their parents

**MEMO: perchè analizzare le prestazione nella scuola pirmaria (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 17:09:55)**

P 6: 510.full.pdf:

(5:125-5:234)

Codes: [end primary school phase - Families (2): int.adop schoolol, school performance,]

No memos

Type: Commentary

Ci sono due motivi per aanalizzare gli esiti e le prestazioni dei bambini adottati nella scuola primaria in Svezia:

il primo motivo è che generalmente in questa precoce fase della vita, i bambini adottati presentano più evidenti problematiche rispetto ai nonadottati.

il secondo motivo è che l'ammissione a differenti ordini di scuola superiore dipende dalla votazione finale della scuola primaria. Quindi, studiare le performance scolastiche a questo livello di studio offre un bacino di informazioni decisivo per le scelte accademiche e professionali nel futuro corso della vita.

**MEMO: Positive Adoption Language (1 Quotation) (Super, 2016-01-22 16:05:46)**

P 9: art%3A10.1007%2F02354837.pdf:

(1:524-1:541)

Codes: [Positive Adoption Language - Families (2): school performance,, supportive teacher]

No memos

Type: Commentary

Con linguaggio adottivo positivo si sottolinea l'importanza che i docenti imparino e sappiano assumere una comunicazione intessuta di parole empatiche, cariche di comprensione emotiva per l'altro interlocutore della triade adottiva, facendo attenzione ad espressioni che possano alludere all'inferiorità della genitorialità adottiva. Infatti, a volte docenti poco preparati, oltre ad essere poco rispettosi verso i bambino adottati, che vivono un diverso modo di essere famiglia, rischiano di declinare inconsapevolmente la comunicazione verso incisi che sottointendono chauvinismo biologico (cioè la superiorità biologica della genitorialità).

**MEMO: postinstitutionalizztion effect (1 Quotation) (Super, 2016-01-20 11:37:48)**

P 7: a pilot study.pdf:

(2:521-2:1807)

Codes: [preadoption factors]

No memos

Type: Commentary

Molte ricerche condotte sul comportamento dei bambini, che hanno trascorso il primo periodo dell'infanzia in istituto, hanno proposto l'espressione "sensitive period", per indicare una fase molto delicata della formazione dei bambini, corrispondente ai 2 mesi fino ai 24 mesi di vita. Molti bambini, prima di essere adottati, hanno trascorso il loro "sensitive period" in istituto, con conseguenze negative nel loro sviluppo.

Sensitive period viene definito anche "critical period", per lo sviluppo del cervello perché nei primi mesi di vita, ambienti deprivati possono influenzare negativamente la maturazione del cervello.

**MEMO: preadoption adversity (3 Quotations) (Super, 2015-01-22 16:34:08)**

P 4: 289.full.pdf:

(2:2804-2:3411), (2:4039-2:5595), (8:1345-8:1459)

No codes

No memos

Type: Commentary

Pre-adoption adversity (as experienced by the children in our study) were more likely to have behavioral problems

**MEMO: predittore (2 Quotations) (Super, 2016-01-14 18:57:04)**

P 7: a pilot study.pdf:

(1:270-1:833), (12:1908-12:2089)

Codes: [school readiness - Family: int.adop schoolol]

No memos

Type: Commentary

Poor expressive language skills at ages 2–3 years were predictive of later behavioral and social concerns in age-school children .

Fattori preadottivi a rischio, povero sviluppo delle funzioni sensoriali ed esecutive all'arrivo e ambiente postadottivo possono essere predittori di problemi comportamentali e di school readiness.

L'età di adozione è considerata un predittore dei risultati nelle competenze linguistiche, nella regolazione dell'attenzione, nelle funzioni esecutive e nei processi di selezione sensoriale.

**MEMO: quasi-experiment (1 Quotation) (Super, 2016-01-21 12:41:25)**

P 8: Adoption\_Cognitive\_Development\_IJzendoorn.pdf:

(2:2447-2:2462)

No codes

No memos

Type: Commentary

L'assenza di legame biologico tra i bambini adottati e i genitori adottivi permette di studiare l'adozione come un naturale esperimento in cui verificare l'impatto di un ambiente culturalmente e affettivamente stimolante sullo sviluppo cognitivo e sull'intelligenza di questi bambini. Si consideri che nella maggior parte dei casi, la famiglia di origine presenta povere condizioni socioeconomiche, mentre la famiglia adottiva spesso possiede uno status socioeconomico sopra la media.

**MEMO: resilience (2 Quotations) (Super, 2016-01-21 10:34:05)**

P 7: a pilot study.pdf:

(2:2382-2:2391), (9:1924-9:2237)

Codes: [compensatory effect - Family: int.adop schoolol] [resiliency - Families (2): int.adop schoolol, supportive teacher] [school readiness - Family: int.adop schoolol]

No memos

Type: Commentary

Fattori protettivi possono contribuire a rinforzare la resilienza, relativa ad alcune caratteristiche fisiche e psicologiche del bambino (fattori genetici, temperamento, salute) e caratteristiche dell'ambiente adottivo (qualità dell'educazione, family stress, goodness of fit).

3 o 4 anni dopo l'arrivo nella famiglia adottiva sono un periodo informativo per identificare il grado di resilienza dei bambini adottati, reduci di un periodo di esposizione ad avverse condizioni.

**MEMO: school and parent stress (0 Quotations) (Super, 2015-01-22 16:15:13)**

No codes

No memos

Type: Commentary

Child-based parent stress scores were correlated with school problems as determined by Teacher Report on the BASC

**MEMO: school competence (2 Quotations) (Super, 2016-01-20 13:16:56)**

P 4: 289.full.pdf:

(9:1448-9:2025)

P 7: a pilot study.pdf:

(10:3497-10:3827)

Codes: [School troubles]

No memos

Type: Commentary

In generale, i bambini adottati raggiungono accettabili punteggi nei test I.Q. Tuttavia si rileva un paradosso con le difficoltà espresse dagli stessi bambini adottati nel contesto scolastico.

Deficit in funzione esecutive (memoria, attenzione, motivazione, concentrazione), comuni soprattutto in bambini postistituzionalizzati, possono contribuire a scarse competenze scolastiche.

Una diagnosi precoce di disturbi nelle funzioni esecutive (attenzione, concentrazione, motivazione) potrebbe prevenire e ridurre difficoltà scolastiche

**MEMO: school context (0 Quotations) (Super, 2015-12-30 12:34:28)**

Codes: [nonadoptees]

No memos

Type: Commentary

School context is important study place where come to light similarities and differences between adoptee and nonadoptee

**MEMO: school grade as measurement of school performance (0 Quotations) (Super, 2015-01-23 10:04:21)**

Codes: [School grades.]

No memos

Type: Commentary

Surprisingly, school grades have rarely been used as an outcome measure in research on intercountry adoptees' school performance, in contrast to studies on national adoptions .

Nello studio di comparazione condotto in Svezia tra coreani adottati e non coreani adottati, sono stati presi in considerazione i voti in 5 materie: Fisica, Lingua svedese, storia, musica, sport.

Le prime tre materie permettono di valutare le abilità nel pensiero astratto. Musica e Sport permettono di valutare le abilità pratiche.

**MEMO: sviluppo del linguaggio (1 Quotation) (Super, 2016-01-21 11:30:00)**

P11: child deve 2011.pdf:

(1:961-1:1280)

Codes: [geographic origin - Family: int.adop schoolol]

No memos

Type: Commentary

La qualità e la quantità dei stimoli linguistici ricevuti nell'ambiente adottivo ha un ruolo mediatore nello sviluppo cognitivo dei bambini.

Gli orfanotrofi e gli istituti, dove hanno vissuto molti bambini prima di essere adottati, sono ambienti linguisticamente poco stimolanti.

Valutazioni scientifiche sull'acquisizione di una seconda lingua tra i bambini adottati sono stati condotti nell'apprendimento dell'inglese e del francese (Montreal, Quebec).

Cinesi e anche Coreani rivelano una maggiore abilità nell'acquisire una seconda lingua.

L'età al momento dell'adozione è un fattore che influisce la rapida acquisizione di una seconda lingua.

È stato notato che mentre older children imparano più velocemente un'altra lingua, tuttavia poi negli anni successivi questi bambini presentano maggiori difficoltà nelle abilità espressive/ricettive del linguaggio rispetto a chi è stato adottato più giovane.

## Allegato 2

Figura 2.8: Output in Excel tramite "codes-primary documents table" delle quotations associate ad alcune main codici per tutti i documenti primari

	P 4: Miller, Chan, Tirella, & Perrin (2009).	P 5: Miller et al. (2000)	P 6: Vinnerjung et al (2010)	P 7: Jacobs, Miller & Tirella (2010)	P 8: Ezerndorn, Jurek & Poehlus (2003)	P 9: Stroud, Stroud, & Staley (1997)	P 10: Meacham (2006)	P 11: Gauthier & Genesee (2011)	P 12: Zima et al (2000)	P 13: Ian et al (2010)	P 14: Westhuis & Cohen (1997)	P 15: Palacios & Sanchez-Sandoval (2006)	P 16: Rushion (2004)	P 17: Sharma, MacCue & Benson (1998)	P 18: Ian & Yang (2005)	
academic competence	2	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
adoption de-cage	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
biological chauvinism	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
compensatory effect	1	0	4	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
confidential adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
cultural genocide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
genealogical bewilderment	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
geographic origin	0	1	4	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
identity development	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
language development	0	0	0	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	0	0	4
learning difficulties	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
open adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
openness	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
origin research	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
parenting stress	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	0	0
preadoption factors	9	0	3	3	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1
resilience	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
school adjustment	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
school readiness	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
semiopen adoption	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALS:	16	7	13	9	17	1	12	3	0	3	2	1	3	4	6	0

	P19: Palacios, Moreno & Roman (2013)	P20: Schweiger & O'Brien (2005)	D21: AA. VV. The future of children (1993)	P22: Oliva, Arraz, Para & Triana (2014)	P23: Ramos, Rinoso, Jiries, & Triana (2012)	P24: Leon (2001)	P25: Wrobel et al. (1996)	P26: Pollak et al. (2010)	P27: Schaffir (2000)	P28: Cohen & Parra (2010)	P29: Sertin (1997)	P30: Levy- Shiff, Zoran & Shulman (2010)	P31: Palacios & Brodzinsky (2010)	P32: Wrobel et al. (2013)	P34: Levy- Shiff (2001)	TOTALS	
academic competence	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	14
adoption de-ataca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
biological charvntism	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
compensatory effect	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	15
confidential adoption	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
cultural genocide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
genealogical bewilderment	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
geographic origin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	11
identity development	0	0	1	0	0	11	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	15
language development	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	13
learning difficulties	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	13
open adoption	0	8	2	0	0	2	7	6	0	0	0	0	2	0	0	0	28
openness	0	2	0	0	0	4	5	2	0	0	0	1	1	1	1	1	17
origin research	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5
parenting stress	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
prescription factors	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	29
realitace	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6
school adjustment	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	4	2	0	0	0	22
school readiness	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
semi-open adoption	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TOTALS:	3	12	10	4	18	12	12	4	4	1	5	5	11	20	2	6	222

Figura 3.1: Network view della code family “adoption and school”

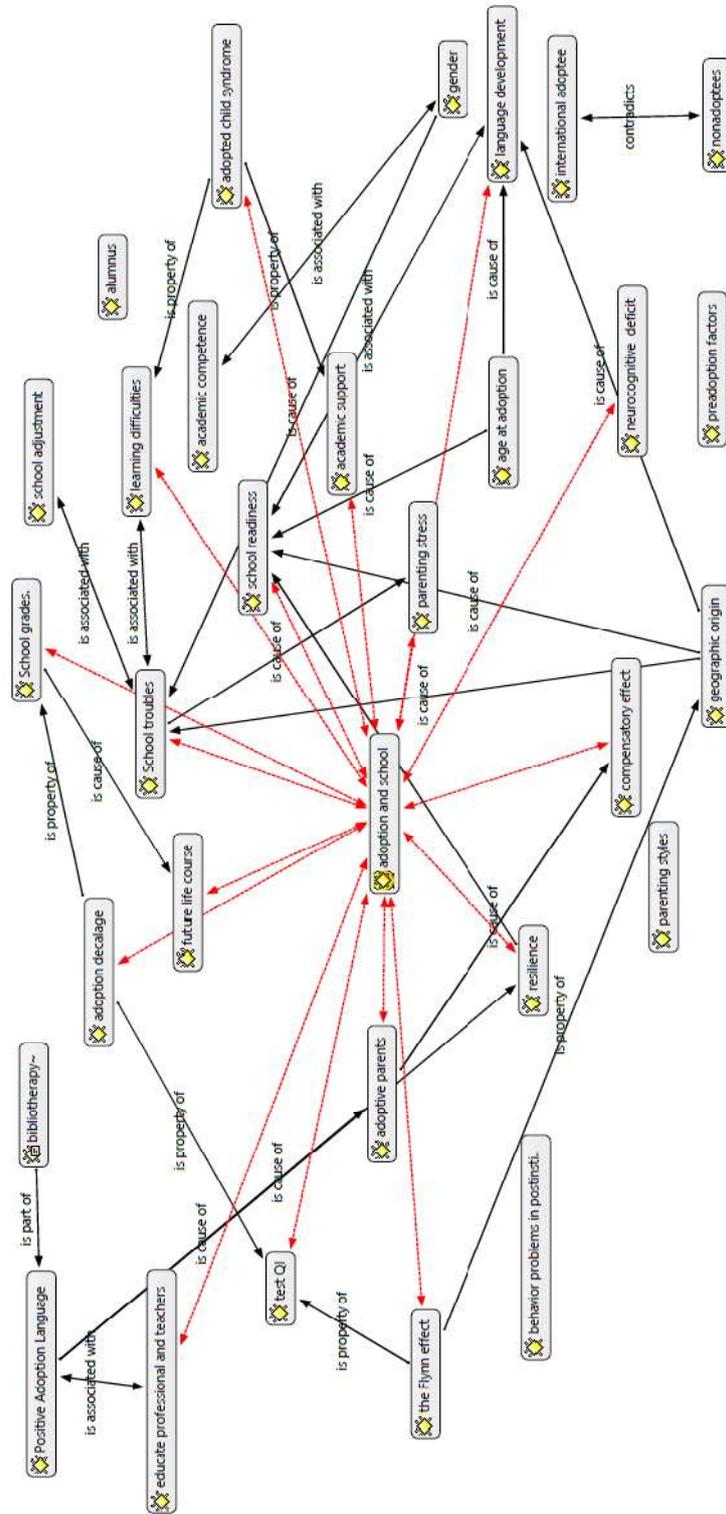




Figura 3.4: Network view della famiglia “school and open adoption”

