

fieri

rapporti di ricerca

**Dispersione scolastica e studenti di origine straniera.
Una prima analisi della letteratura: dalla teoria alle pratiche.**

Pietro Cingolani (FIERI)

Viviana Premazzi (FIERI)

Febbraio 2016



Introduzione

La dispersione scolastica¹ comporta costi individuali e sociali elevatissimi e il suo contrasto rappresenta una sfida importante per i sistemi formativi. In tutti i casi di abbandono scolastico la responsabilità non è mai attribuibile a un unico fattore ma, generalmente, è il risultato di interazioni e combinazioni tra fattori afferenti ad aree diverse (NESSE 2010). La ricerca NESSE evidenzia come la più importante di queste interazioni sia quella relativa al rapporto tra fattori legati all'origine sociale e fattori legati al funzionamento della scuola, alla sua organizzazione e alla sua cultura. Questo vuol dire che un giovane con lo stesso livello di svantaggio e la stessa storia di difficoltà scolastiche può abbandonare precocemente gli studi in un certo contesto scolastico piuttosto che in un altro (Willms 2006). A seconda della composizione della scuola per status socio economico, provenienza etnica, orientamento religioso, infatti, i livelli di motivazione, le performance medie, i comportamenti degli insegnanti possono cambiare sia nel senso di offrire un ambiente più favorevole all'impegno scolastico, sia nel senso di produrre effetti di emarginazione (Luciano e Santi 2014). Diversi studi qualitativi analizzano il fenomeno dell'abbandono dal punto di vista dei ragazzi, riconoscendone la lucidità nell'individuare le cause complesse del loro fallimento scolastico (Luciano 1999; Smith, Hattam 2002). Tra queste, l'influenza esercitata dal gruppo dei pari, l'importanza della relazione con gli insegnanti, dei vincoli imposti dal contesto istituzionale, dal disinteresse per ciò che viene insegnato e la scarsa considerazione del ruolo che la scuola può avere per la vita.

Il presente saggio si divide in due parti. Nella prima si presenta un'analisi dettagliata della letteratura sui diversi fattori alla base dell'abbandono e sulla loro interrelazione, con attenzione a due momenti del percorso scolastico che possono incidere in modo fondamentale sulle scelte e sui percorsi futuri: la scuola dell'infanzia e il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Nella seconda parte si presenta la letteratura sulle buone pratiche contro l'abbandono scolastico e l'analisi di alcune banche dati da utilizzare come modello per l'elaborazione di una scheda di rilevazione.

Per la rassegna della letteratura sono state prese in considerazione le seguenti riviste:

- Scuola Democratica (2012-2015)
- La rivista delle politiche sociali (2010-2015)
- British Journal of Sociology of Education
- Education Research International
- Education Research and Perspectives (2011-2015)
- Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione
- Autonomie locali e servizi sociali
- Neodemos
- Labour Economics

¹ Con dispersione scolastica il Ministero dell'Istruzione Italiano identifica "un insieme di fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio; inadempienze dell'obbligo scolastico; uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria o post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio" (Ferraro *et al.* 2003)²

Sono stati inoltre considerati alcuni documenti ministeriali, tra i quali i position paper prodotti per il programma la Buona Scuola, articoli e rapporti di ricerca di studiosi ed esperti. Tutti i riferimenti sono riportati in bibliografia.

1. La letteratura sulla dispersione scolastica

1.1. Oltre l'accesso. Educazione e formazione nella prima infanzia

Come evidenziato nell'introduzione due momenti sono considerati fondamentali nel percorso scolastico, in relazione al rischio di abbandono: la prima infanzia e il momento del passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

In numerosi contesti internazionali i risultati delle performance scolastiche nella scuola primaria e le evidenze empiriche delle difficoltà incontrate fin da quella fase da una parte degli studenti, in particolare da quelli di origine immigrata, hanno sollecitato la riflessione sul ruolo dei percorsi educativi pre-scuola dell'obbligo (Ullrich 2014; Dahlberg e Moss 2005; OECD 2006 e 2011). È stato indagato, da un lato il loro effetto sullo sviluppo di competenze cognitive e sul rapporto con la scuola primaria (Moss 2013), dall'altro i motivi per cui le opportunità educative nella prima infanzia non venissero utilizzate proprio da famiglie particolarmente povere dal punto di vista culturale, che avrebbero potuto trarne maggiori benefici (Hagan, MacMillan, Wheaton 1996; Sime 2014). È nella prima infanzia, infatti, in anticipo rispetto all'avvio della carriera scolastica con l'ingresso nella scuola dell'obbligo, che si pongono le premesse di più o meno traumatiche interruzioni. Qui si strutturano i modelli di comportamento che favoriranno il progressivo disimpegno dalla scuola e da ultimo l'abbandono (NESSE 2010). L'abbandono può essere, infatti, l'effetto di un processo che affonda le proprie radici nelle prime fasi dello sviluppo, quando fattori familiari ed economici pongono le basi delle capacità di apprendimento dei futuri scolari.

Molteplici studi (Brougere 1997; Aldmond e Currie 2010; Schlutz 2009; Wood 2008; Heckman 2000; Carneiro e Heckman 2003; Brougere et al. 2008; Kritikos, Ching 2005; EACEA 2009; Premazzi e Ricucci 2014; Canali, Geron, Innocenti, Vecchiato 2015; FBK-IRVAPP 2015) hanno dimostrato l'efficacia di un'educazione prescolare sul breve e lungo periodo in riferimento a dimensioni quali la riuscita scolastica, il comportamento in società, il reddito e la situazione economica, la stabilità familiare, il ritorno o rendimento dell'investimento fatto dallo stato nel campo educativo (Myers 1992; Barnett 1995; Schweinhart, Barnes, Weikart 1993). È stato inoltre evidenziato che gli investimenti fatti durante l'infanzia sono più efficaci nel ridurre la propensione al crimine o comportamenti a rischio, o nel migliorare la formazione e lo sviluppo della forza-lavoro rispetto a interventi in altre fasi del ciclo della vita degli individui (FBK-IRVAPP 2015).

1.2. Il momento della scelta

Il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, ovvero la scelta di quale percorso di istruzione e di quale scuola scegliere, anche in base alla sua reputazione (Pitzalis 2010 e 2012; Poupeau e François 2008; Cavalletto e Fucci 2013), è un altro momento cruciale nella vita degli studenti. La scelta della scuola a cui iscriversi è una decisione spesso sofferta, che condiziona il futuro scolastico (e lavorativo), andando ad influire - e

potenzialmente ridurre - la dispersione scolastica e sorge in un periodo critico e delicato com'è l'adolescenza. Consapevole dell'importanza di questo momento, il MIUR ha predisposto il documento "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente", ovvero un modello di orientamento formativo per garantire il sostegno in tutti i momenti di scelta e transizione della persona (non solo nell'adolescenza). A sostegno del documento è stato anche predisposto il portale dell'orientamento al secondo grado e al post-diploma "lo scelgo, lo studio" (<http://www.istruzione.it/orientamento/>). Diverse regioni e provincie hanno inoltre sviluppato guide e portali ad hoc o incaricato ricerche sul tema (ad esempio, l'Emilia Romagna, il Piemonte e la Lombardia e le provincie di Trieste e Bolzano)².

Compiere la scelta della scuola superiore e, in modo analogo, anche la scelta di cosa fare dopo la scuola superiore, è un processo complesso che coinvolge fattori fondamentali come gli interessi e le inclinazioni specifiche degli studenti, ma che viene influenzato anche da altri elementi, non sempre facili da identificare, come ad esempio le pressioni provenienti dall'ambiente sociale in cui gli adolescenti vivono. Le disuguaglianze di classe, infatti, persistono e pesano nelle scelte relative al proprio futuro, in primis la scuola (Triventi 2014; Filandri e Parisi 2014; Ballarino, Bernardi, Requena, Schadee 2009)³. Non è raro infatti che gli studenti vengano spinti dai genitori stessi a intraprendere un particolare percorso di studi, magari con l'obiettivo di cominciare a lavorare presto per aiutare la famiglia oppure portarli a svolgere la stessa professione del padre o della madre. Anche il gruppo dei pari gioca un ruolo nel processo di scelta: la decisione riguarda tutti coloro che stanno terminando il percorso scolastico, ed è inevitabile che gli adolescenti si confrontino con le scelte fatte degli amici e possano di conseguenza esserne in qualche modo influenzati. Il ruolo degli insegnanti e, in particolare, il consiglio orientativo offerto al termine della scuola secondaria di primo grado che contribuirà a determinare la scelta dell'istituzione scolastica in cui continuare il proprio percorso formativo è un altro aspetto da tenere in considerazione. Per quanto riguarda gli insegnanti, inoltre, lo stesso consiglio orientativo rischia di essere influenzato da fattori (talvolta anche pregiudizi) che vanno al di là della performance scolastica dell'allievo e quindi portare ad errori o mancanze nella raccomandazione (Romito 2014). Checchi (2008) ha messo in luce, ad esempio, analizzando dati sulla Lombardia, l'esistenza di una correlazione tra raccomandazioni da parte degli insegnanti e livello di educazione dei genitori degli studenti, indipendentemente dalla performance scolastica degli allievi. Il consiglio orientativo può anche, inoltre, non essere preso seriamente in considerazione dai genitori ed essere influenzato dal loro capitale culturale e sociale (Raitano e Vona 2013) e dalla possibile dissonanza di valori e obiettivi tra loro e gli insegnanti. Sempre Checchi (2008) mostra, infatti, che genitori con un livello di istruzione universitario tendono a non seguire il consiglio orientativo se la proposta è una scuola professionale, ugualmente studenti con genitori con un basso livello di istruzione avranno meno possibilità di essere iscritti nei licei, anche se suggerito dagli insegnanti.

Uno degli obiettivi dell'orientamento scolastico che viene realizzato soprattutto nell'ultimo anno della scuola media è quello di far conoscere ai ragazzi la realtà della scuola superiore e le possibili alternative. I ragazzi ricevono, infatti, generalmente, volantini e pubblicazioni informative, possono visitare le scuole superiori e avere un servizio di consulenza a cui rivolgersi per le loro domande. Quello che emerge attualmente da alcuni studi è, però, una carenza in termini di

² Le ricerche e i siti web sono riportati in bibliografia.

³ Una rassegna di studi sul tema si trova anche in Cavaletto, Luciano, Olagnero, Ricucci (in corso di pubblicazione) *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino: Rosenberg.

“sistema”: le scuole non seguono un metodo condiviso di valutazione e accompagnamento all'orientamento e, il più delle volte, questo dipende da iniziative della singola scuola, da rapporti personali tra scuola secondaria di primo grado e vicine scuole secondarie di secondo grado, se non dalla sensibilità e dalla motivazione del singolo docente. Manca, in sostanza, una visione d'insieme dell'offerta scolastica delle scuole medie – superiori (e università) e del ventaglio di possibilità e alternative offerte, non solo licei e istituti tecnici, ma anche agenzie formative e corsi professionali. Secondo Gavosto (Fondazione Giovanni Agnelli 2011) bisognerebbe innanzitutto migliorare la qualità della scuola secondaria di primo grado in modo che le scelte dei ragazzi siano più guidate. Secondo Moro (2013), inoltre, nel primo biennio della secondaria, buone pratiche dovrebbero puntare sulla rimotivazione, sul recupero, sul potenziamento delle competenze di base, con discipline di indirizzo che siano orientative e non selettive, così da permettere, in caso di scelta errata, un passaggio ad un'altra scuola, più adeguata.

1.3. Cause multiple della dispersione scolastica

La letteratura sulla dispersione e sull'abbandono scolastico evidenzia, tra le cause, tre tipologie di fattori:

- Fattori ascritti (capitale socio-economico e culturale della famiglia di origine, genere e background migratorio);
- Fattori di contesto (tipologia e caratteristiche della scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studente, influenza del gruppo dei pari);
- Fattori individuali (predisposizione allo studio, attitudini).⁴

1.3.1. Fattori ascritti e di sistema

Diverse ricerche mostrano che ragazzi provenienti da famiglie con status socioeconomico elevato (con riferimento al livello di istruzione ed attività professionale svolta dai genitori) tendono, nella maggior parte dei casi, a scegliere gli stessi indirizzi di studio dei genitori, ad avere un rendimento scolastico elevato, ad essere soddisfatti delle scelte fatte. Il background socioeconomico appare, dunque, influire sulle motivazioni allo studio (Pazzaglia, Moè, Friso, Rizzato 2002) e sulle ambizioni educative e occupazionali (Melchiori 2013). Al contrario, coloro che provengono dalle famiglie con status inferiore tendono ad avere rendimenti inferiori e a cambiare con maggiore frequenza la scuola scelta dopo le medie.

L'abbandono appare connesso a un background sociale povero economicamente e culturalmente, a un ambiente di vita poco orientato a dare valore agli investimenti in istruzione che quindi inciderà sulla scelta della tipologia di scuola. Questa è giudicata sulla base di costi diretti e indiretti, di probabilità di successo e ritorni dell'investimento fatto in campo educativo (Breen e Goldthorpe 1997; Jackson 2013). L'ampio studio longitudinale di Alexander (1993; 1997; 2001) ha mostrato che la probabilità di non raggiungere un diploma di scuola secondaria superiore è del

⁴ L'OCSE (2010) li distingue in fattori sociali e individuali, fattori legati alla scuola e fattori sistemici, la ricerca a cura di NESSE (2010), invece, ha identificato 43 fattori connessi con l'abbandono precoce della scuola e 190 sub-categorie, mentre le ricerche di Ferguson (2005), Kendal e Kinder, (2005) e Restart (2007) permettono di arrivare a uno schema che comprende 22 fattori, ma in questa trattazione abbiamo preferito seguire la tripartizione fattori ascritti, fattori di contesto e fattori individuali, più utile ai fini della preparazione della scheda di valutazione delle buone pratiche.

40% per i ragazzi con un basso status socio economico, soltanto del 15% per i ragazzi di un ceto sociale medio-superiore. Checchi e Flabbi (2006) usando i dati PISA hanno trovato che i giovani maschi che avevano almeno un genitore con educazione terziaria avevano 25% di probabilità in più di scegliere un liceo rispetto ai loro pari i cui genitori avevano solo l'istruzione secondaria. Anche Cappellari (2006), usando i dati dell'Indagine ISTAT sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati, mette in luce effetti significativi dell'educazione dei genitori sul percorso di scuola secondaria scelto dai figli.

Per quanto riguarda il genere, le ricerche di Grabill et al. (2005) e Hong e Lee (2000) hanno mostrato che le studentesse hanno scolasticamente maggiore successo rispetto agli studenti di sesso maschile e hanno migliori abitudini e atteggiamenti verso lo studio.

Il background migratorio di per sé non rappresenta un fattore di insuccesso e abbandono scolastico; anzi può avvenire che i giovani di origine straniera abbiano una forte motivazione verso l'acquisizione di credenziali educative che consenta loro di superare con successo i problemi linguistici e di completare il proprio percorso scolastico (Ricucci 2010). Quello che influisce è, però, la situazione di precarietà giuridica, abitativa e lavorativa vissuta da tante famiglie che può portare a ripetute interruzioni dei percorsi scolastici, oltre alla scarsa conoscenza delle dinamiche del contesto scolastico italiano e degli strumenti per potersi rapportare ad esso, in primis la lingua. La già citata ricerca NESSE (2010) ha evidenziato come scuole di buona qualità siano anche quelle in grado di offrire le migliori opportunità ai ragazzi immigrati o con background migratorio: sono quelle scuole che si pongono obiettivi realistici, che coinvolgono le famiglie e sostengono gli allievi nei momenti di transizione, che adottano strategie per evitare gli abbandoni precoci, che contrastano fenomeni di bullismo, pregiudizio e discriminazione. L'insuccesso scolastico dei ragazzi immigrati appare dunque più l'effetto del contesto e di un cattivo funzionamento del sistema scolastico che non del background migratorio (Luciano e Santi 2014).

Come evidenzia anche ISTAT (2013) è, inoltre, profondamente diversa la qualità del sistema educativo tra Nord e Sud Italia e il tasso di uscita precoce dal sistema di formazione è particolarmente alto in Sicilia, Sardegna e Campania. In Campania oltre un terzo dei giovani dai 15 ai 29 anni non studiano, non sono inseriti in alcun programma di formazione e non lavorano (sono i cosiddetti Neet). I rapporti INVALSI (2012 e 2015) hanno mostrato il recupero del divario da parte di alcune regioni del Sud, soprattutto per quanto riguarda la scuola di primo grado. Le differenze quasi non si notano in questa fascia mentre permangono per quanto riguarda i risultati della scuola secondaria di primo e secondo grado. È importante notare, però, che questo può dipendere dal fatto che alla scuola primaria le differenze di classe si colgono poco e si avverte meno il disagio economico della famiglia: i ragazzi sono meno coinvolti nel contribuire attivamente al sostentamento della famiglia che può togliere tempo e impegno per lo studio.

1.3.2. Fattori di contesto

Se è vero, dunque, che ci sono casi di dispersione e abbandono che possono essere prevalentemente attribuiti a cause e fattori ascritti, c'è anche il caso di fenomeni di dispersione prodotti dallo stesso sistema di istruzione, dalle caratteristiche della singola scuola, dalle

procedure di valutazione e dalla formazione e motivazione degli insegnanti, oltre che dall'influenza del gruppo dei pari.

I risultati evidenziati dall'OECD (OECD 2005) hanno rilevato delle lacune in quasi tutti i paesi dell'UE rispetto alle competenze professionali degli insegnanti, prodotto di percorsi di aggiornamento e formazione spesso inadeguati. In particolare, le mancanze riscontrate riguardano il trasferimento di competenze necessarie per mettere in pratica processi individualizzati di insegnamento, favorire l'autoapprendimento degli allievi, gestire la disomogeneità dell'utenza, saper utilizzare in modo ottimale le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (Ricucci 2015). Si riscontra inoltre una dissonanza tra il sistema di valori di cui gli insegnanti si sentono portatori (la cultura, il sapere) e la scala di valori che essi percepiscono prevalere nella società (il denaro, il successo) e una mancata coincidenza tra gli interessi o le motivazioni degli studenti e gli obiettivi dell'educazione scolastica. Come mostra Mancinelli (2011), dalla preadolescenza in poi, la scuola viene vissuta dagli studenti essenzialmente come luogo di socializzazione e solo in parte come mezzo per acquisire conoscenze e strategie necessarie per crescere e prepararsi al futuro. Dagli insegnanti, inoltre, i ragazzi si aspettano soprattutto comprensione e gratificazioni, ma non sono disposti a fare sforzi per avere i giusti riconoscimenti né ad accettare eventuali difficoltà o delusioni. Gli adolescenti di oggi criticano la scuola in un modo diverso dal passato, e forse più difficile da gestire, perché le tolgono significato sostenendo che, semplicemente, non interessa loro l'offerta formativa-educativa così come viene proposta. Vogliono essere protagonisti del loro apprendimento e non semplici ricettori di informazioni, vogliono impegnarsi nel perseguimento di obiettivi che per loro hanno senso e non esecutori dei desideri altrui, vogliono poter utilizzare metodi e tecniche attuali e non vecchi sistemi di apprendimento, vogliono avere a disposizione strumenti per affrontare la complessità della loro crescita e del loro inserimento sociale e non solo conoscenze e strategie di apprendimento. Se non succede questo, diventano demotivati, annoiati e dipendenti da altre fonti di stimoli e di coinvolgimento (media, cellulari, social network).

Gli insegnanti giocano, dunque, un ruolo fondamentale come guida e incoraggiamento che forniscono agli studenti, non solo nel momento della scelta (Murdaca 2008), ma durante tutto il percorso scolastico. Attraverso l'uso di strategie appropriate, infatti, dovrebbero portare l'allievo a gestire il proprio apprendimento, a controllare la propria attività di comprensione, di elaborazione e soluzione dei problemi, agendo così sulle motivazioni individuali e sull'attitudine allo studio.

Oltre al ruolo svolto dagli insegnanti, è importante segnalare anche fattori connessi con il funzionamento del sistema di istruzione e formazione, alla possibilità (effettiva) di passare da un tipo di scuola a un altro, alla presenza di dispositivi di alternanza scuola-lavoro. Tutti fattori che possono promuovere o ostacolare il proseguimento degli studi offrendo, o non offrendo, la possibilità di adattare il percorso scolastico alle capacità e alle motivazioni degli allievi. La ricerca condotta da De Simone e colleghi (2009) mette, inoltre, in luce le differenze esistenti tra le scuole di città e quelle di provincia. Tra i risultati della ricerca, infatti, c'è la migliore performance delle scuole della provincia rispetto a quelle cittadine, che gli autori ricollegano alla maggiore dotazione di capitale sociale nelle piccole comunità rispetto ai grandi centri urbani o ad un possibile meccanismo di autoselezione, dove gli studenti della provincia, che devono sostenere maggiori costi per istruirsi, sono in media anche quelli più capaci. Anche Checchi (2014) nella ricerca "LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore", evidenzia come sia proprio negli ambiti urbani che l'abbandono scolastico assume una connotazione

particolare, intersecandosi con le problematiche relative all'allentamento dei vincoli di comunità e del controllo sociale, ancora diffusi e rilevanti nei centri più piccoli.

Anche il gruppo dei pari ha un ruolo importante e influisce sulle dinamiche di disagio e abbandono scolastico. Nella ricerca di Traag, Lubbers e van der Velden (2010) su un campione di 20mila studenti olandesi viene messo in luce come, a parità di altre condizioni (genere, appartenenza etnica, status socio economico), il rischio di non concludere il ciclo di studi superiore cresce quando si frequentano cerchie di amici che, a loro volta, abbandoneranno gli studi precocemente.

1.3.3. Fattori individuali

L'insuccesso scolastico può essere dovuto ad uno scarso coinvolgimento personale nello studio, scarsa capacità di gestione del tempo e delle proprie risorse, scarsa auto-motivazione (Ley e Young 1998) o a difficoltà relazionali pregresse. Le ricerche mostrano, infatti, come studenti che hanno abitudini di studio e atteggiamenti inadeguati abbiano anche minore riuscita scolastica (Arslantas 2001; Lammers et al. 2001). Tra i fattori individuali che possono portare all'abbandono scolastico vengono evidenziati casi in cui l'insuccesso scolastico viene vissuto come un proprio fallimento, producendo uno stato di delusione, di rassegnazione e di sfiducia verso le istituzioni difficilmente recuperabile (Moro 2013) oppure un senso di estraneità se non di ostilità verso l'istituzione e il disimpegno che ne consegue che pone le premesse dell'abbandono (Janosz 1994).

Le diverse teorie sulla motivazione (McCombs e Pope 1997) hanno di volta in volta messo in evidenza il ruolo motivante di alcuni fattori quali: i bisogni primari, le aspettative di successo o di fallimento, l'autostima, l'autoefficacia, l'attribuzione, l'autodeterminazione, le mete personali, i sentimenti, il supporto ambientale. La motivazione può essere definita come una spinta emotiva che, sulla base di un bisogno, di un interesse, di un desiderio o di una curiosità, porta l'individuo ad agire verso mete ben precise. Gli interessi quindi sono elementi motivazionali legati in maniera più diretta a specifiche attività e acquistano particolare importanza per l'individuo nella misura in cui sono in grado di rispondere concretamente ai suoi bisogni di base (Mancinelli 2011).

Se l'insuccesso scolastico si verifica nella scuola media può generare un "effetto di repulsione" dal percorso scolastico che fa prediligere in molti casi la scelta della Formazione Professionale per la prosecuzione degli studi. Nella ricerca curata da Barone per ISFOL (2007) il 62,5% degli iscritti ai CFP dichiara di avere conseguito la votazione sufficiente all'esame di licenza media ed il 56,4% dichiara di avere ripetuto o interrotto la frequenza di almeno un anno scolastico durante il proprio iter di studi. Una ricerca effettuata nella Regione Piemonte nel 2011 mostra anche, però, che questo può avere un effetto positivo dato che la formazione professionale si distingue per una maggiore attenzione e capacità di intervenire sulla popolazione giovanile che presenta maggiori indicatori di fragilità, sia promuovendo l'acquisizione di competenze umane, sociali e culturali necessarie all'ingresso nella vita adulta, sia arginando il rischio di esclusione sociale e le conseguenze negative ad esso connesse. La formazione professionale appare, inoltre, uno strumento in grado di favorire la riconciliazione con il mondo scolastico, il recupero della fiducia nelle proprie capacità e la voglia di investire in progetti personali rilevanti per l'acquisizione di capitale umano, da parte di giovani che hanno alle spalle un percorso spesso difficile e accidentato (Barbera et al. 2011; ISFOL 2011).

2. Le buone pratiche contro l'abbandono scolastico

2.1. La letteratura sulle buone pratiche

A fronte dei problemi e delle cause fin qui evidenziate, gli studiosi hanno anche lavorato sulla definizione di modelli di buone pratiche per contrastare l'abbandono e su modelli di valutazione delle iniziative intraprese.

Nel riflettere su tali modelli è stato sottolineato come, per essere definita virtuosa, una pratica debba presentare una serie di caratteristiche specifiche, tra le quali la capacità di coinvolgimento, l'innovazione, la misurabilità, la trasferibilità, la soddisfazione da parte dei destinatari, la sostenibilità e il valore aggiunto.

Colombo (2007) sottolinea come alla base di una buona pratica educativa vi debba essere una buona progettazione, caratterizzata da alcuni elementi fondamentali. La progettazione deve partire da un'analisi dei bisogni, in seguito alla quale si definisce una strategia che presenti coerenza tra obiettivi, approccio, metodi/stimoli, risorse, problemi, ed esiti attesi. La progettazione deve avere chiari obiettivi formativi e deve essere costruita intorno a un soggetto attivo per il quale il contenuto dell'intervento sia dotato di senso. Il soggetto destinatario deve essere inoltre coinvolto in un processo di apprendimento nel quale interagisce con l'ambiente. La pratica è efficace se produce cambiamenti nei destinatari, negli operatori, nel contesto e tali cambiamenti devono essere misurati (e misurabili). La pratica deve prevedere verifiche in corso e finali e in base a queste valutazioni deve poter prevedere un aggiustamento degli obiettivi e delle metodologie iniziali.

Il successo di una pratica educativa può essere valutato da un punto di vista sia interno sia esterno. Ad essere oggetto di valutazioni possono essere:

- il prodotto, ovvero i risultati e i livelli raggiunti;
- il processo, ovvero i meccanismi di funzionamento, i problemi che sono stati affrontati e risolti, le attitudini merse durante lo svolgimento delle attività, le forme di coinvolgimento di destinatari e operatori.

Nelle analisi delle pratiche educative bisogna considerare due dimensioni: la qualità delle pratiche e l'innovazione.

Sempre Colombo individua diversi fattori utili a definire la qualità di una pratica: la capacità di coinvolgere l'intera realtà scolastica e territoriale; la presenza di un'azione di rete nella quale sono coinvolti partner che agiscono in sinergia e la cui alleanza è finalizzata al progetto stesso; l'indicazione esplicita di obiettivi, di strumenti, di risorse, e di criteri di valutazione; la capacità di evolversi nel tempo; la presenza di attività formative specifiche per docenti e operatori; la produzione di documentazione significativa; la presenza di risultati concreti.

L'innovazione di una pratica si può individuare nella capacità del progetto di trasformare le tecniche educative, l'approccio educativo, gli ambienti di apprendimento e in ultimo anche i ruoli educativi.

La valutazione delle pratiche può essere effettuata sia basandosi su indicatori soggettivi (significatività, soddisfazione, qualità percepita), sia su indicatori oggettivi (il numero dei beneficiari, livelli di apprendimento, i costi).

La rassegna della letteratura da noi realizzata mostra un'ampia presenza di articoli e studi sui fattori dell'abbandono e della dispersione scolastica, e le interazioni tra di essi, ma pochi sono, ad oggi, studi e analisi di buone pratiche per contrastare questo fenomeno. Le poche analisi incontrate permettono però di fare alcune osservazioni e offrire raccomandazioni su azioni che sarebbe importante intraprendere o aspetti che sarebbe importante considerare.

Colombo (2015) mette in luce come molti interventi pubblici siano più orientati alla compensazione o al rimedio che alla prevenzione. L'autrice segnala i limiti delle tante misure implementate a livello locale, di durata limitata e con scarse risorse e la conseguente mancanza di indirizzi di carattere generale e interventi sistemici. La connotazione sistemica del processo che conduce agli abbandoni precoci richiede che anche gli interventi abbiano carattere sistemico, ovvero che intervengano non solo sulla relazione docente-allievo, ma sulle interazioni in classe e fuori classe, sulle relazioni familiari, sulle condizioni economiche e abitative, sulle condizioni di salute e che mettano in comunicazione il mondo della scuola con l'extrascuola e con il mondo del lavoro. È, infatti, di fondamentale importanza che le autorità scolastiche operino in stretto contatto con i servizi sociali, i servizi per il lavoro, i servizi sanitari e la comunità locale.

Per quanto riguarda la durata limitata e la mancanza di continuità, dei progetti analizzati dalla ricerca LOST (Checchi 2014), l'80% durava, al massimo, un solo anno scolastico, il 9% un biennio e il 10% più di un biennio. Dalla stessa ricerca emerge quella che Checchi chiama "una tendenza solipsistica nella gestione degli interventi" (2014: 10), poiché il 50% dei progetti viene realizzato in totale autonomia dalle scuole. La piccola dimensione delle sperimentazioni rende anche poco efficaci le azioni di valutazione, perché i risultati sono sempre specifici a un determinato contesto, e riduce l'interesse a chiedersi in quali condizioni gli interventi funzionino e quali meccanismi producano determinati effetti. Molto spesso, poi, gli interventi vengono realizzati senza un effettivo studio e una riflessione sulla trasferibilità al contesto nel quale dovranno essere implementati, possono nascere in risposta ad un bando (e quindi non per forza ad un bisogno) o essere copiati da altri contesti, senza un effettivo studio della necessità e della fattibilità dello stesso nel contesto di destinazione.

La situazione attuale presenta, inoltre, una iper-stratificazione dei progetti e una sovrapposizione delle istituzioni che se ne occupano (Bergamaschi e Blaya 2015). Ci sono interventi che prevedono una riappropriazione della scuola da parte di tutti i soggetti coinvolti, in primis una responsabilità condivisa tra insegnanti, tra insegnanti e genitori (Consiglio d'Europa 2011), ma poi anche tra settore pubblico e privato e scuola e organizzazioni non scolastiche (dell'extrascuola ma non solo: associazioni, istituzioni locali, quartiere, circoscrizione, fondazioni...) nel principio dell'Alleanza Educativa (Bergamaschi e Blaya 2015). Questa dimensione è anche prevista da "La Buona Scuola", quando si parla di "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie".

Il rapporto con l'ambiente esterno serve: 1) a rompere l'isolamento di un'istituzione che non può che apparire estranea a ragazzi e famiglie che con la scuola hanno avuto soltanto rapporti negativi e 2) a sviluppare percorsi formativi efficaci che, grazie alla cooperazione di molti attori, sappiano cogliere al meglio richieste, bisogni e necessità degli studenti (Ricucci 2015). Per tutti la scuola può essere il luogo di un apprendimento efficace se si apre alla collaborazione di tutti gli attori e le agenzie educative presenti su un territorio (ISFOL 2012; Polidano, Tabasso e Tseng 2012) e se si pone al centro di una rete, capace di garantire la continuità e l'intreccio delle proposte formative di diverse agenzie di socializzazione in grado di rispondere ai bisogni di accompagnamento e sostegno che le nuove generazioni manifestano (Martino, Perlino e Zamengo 2015).

Ma il rapporto con l'esterno è utile anche per attingere ad aiuti sia di tipo professionale (educatori, psicologi, assistenti sociali, mediatori culturali), sia di tipo informale (volontari, politici locali, datori di lavoro e professionisti). Grazie a questi contributi esterni possono essere sviluppate attività di mentoring che aiutino i giovani in difficoltà a dare senso al lavoro scolastico e a imparare a sopportare la fatica dell'apprendere.

Vi sono dunque situazioni molto differenti, che spaziano dalle iniziative locali portate avanti dalla sola scuola a iniziative in rete con le altre realtà del territorio. Si passa dai territori ricchi di risorse e di iniziative in cui i giovani trovano a scuola e fuori dalla scuola un'ampia offerta di occasioni

educative e ricreative e possono essi stessi irrobustire la loro capacità di iniziativa, a territori in cui il privato sociale, secondo una malintesa concezione della sussidiarietà, si limita a supplire alle carenze della scuola e della politica locale.

Inoltre, la delega (spesso implicita) da parte dell'ente pubblico all'ente del privato sociale, perché più flessibile e miglior interprete delle esigenze dei destinatari, non deve diventare un escamotage per offrire un servizio a basso costo o a costo zero (Ricucci 2015). Questo pone inoltre un problema rispetto alle competenze e alla professionalità degli interventi. C'è, infatti, un'ambivalenza intrinseca nel rapporto tra associazioni e scuola che è importante tenere presente: le associazioni possono infatti essere percepite, da un lato, come strutture che svolgono un lavoro egregio, di qualità, con alti livelli di professionalità, ma dall'altro come associazioni di volontari le cui competenze non sono certificabili come competenze educative di tipo professionale (Ricucci 2015).

È importante creare ambienti di apprendimento aperti, anche all'interno della scuola, in cui interagiscano discipline e competenze eterogenee attraverso le collaborazioni fra docenti di diverse materie e classi per favorire uno scambio e un arricchimento per studenti e docenti. Le analisi considerate mostrano, inoltre, l'importanza di sviluppare interventi non solo per ragazzi a rischio, ma che coinvolgono tutti gli studenti. Le scuole che ottengono i migliori risultati non sono, infatti, quelle che indirizzano i loro interventi soprattutto sui ragazzi a rischio di abbandono, ma quelle che utilizzano metodologie didattiche finalizzate al successo formativo di tutti gli allievi.

Buone pratiche, viene dunque suggerito dalle ricerche, dovrebbero prevedere interventi mirati a migliorare la predisposizione allo studio negli studenti, favorendo complessivamente un miglioramento delle loro prestazioni scolastiche, un aumento della motivazione e della fiducia in sé stessi, oltre che un potenziamento delle proprie abilità di studio (Murdaca e Nuzzaci 2013).

Se una scuola prepara bene i propri studenti, essa li orienta verso l'alto e li rende anche sicuri delle proprie capacità. In tale situazione, la necessità di un costante aggiornamento formativo degli insegnanti, in una prospettiva di apprendimento permanente, e un rapporto di interscambio continuo con il mondo accademico, sembra essere una delle migliori proposte per rendere la formazione più adeguata ai bisogni formativi, anche in accordo con quanto sottolineato dall'Unione Europea nel documento del 2007 "Migliorare la formazione degli insegnanti".

In particolare, nello stesso documento emerge con forza l'importanza per i Paesi membri di adoperarsi a strutturare percorsi formativi volti a sviluppare, le così dette "competenze chiave" degli insegnanti, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza e identificate con la capacità di saper gestire un'ampia gamma di conoscenze, di saper instaurare relazioni educative adeguate, di costruire rapporti collaborativi sia con i colleghi che con gli altri partner del settore educativo, di incoraggiare l'integrazione interculturale e di padroneggiare adeguate tecniche valutative. Significativi effetti positivi si ottengono quando gli insegnanti danno vita a comunità professionali ispirate alla cooperazione, alla condivisione, alla riflessività, alla de-privatizzazione delle pratiche (Hord, 2004; Louis, Kruse, Bryk, 1995).

Come già evidenziato in precedenza, dalle ricerche sulle buone pratiche emerge l'importanza di prestare attenzione agli interventi rivolti alla prima infanzia con un approccio che coinvolga i bambini insieme alle loro famiglie. Questo anche perché interventi tardivi, che talvolta vengono realizzati con un dispiegamento di mezzi superiore a quello destinato alla prima infanzia, vanno più spesso incontro a insuccessi (Luciano e Santi 2014).

Per quanto riguarda la fase di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado (o anche da una scuola a un'altra dello stesso grado), un aspetto fondamentale, messo in luce dalle analisi sulle buone pratiche, nella forma più che altro di

raccomandazioni, riguarda la condivisione di informazione rispetto ai percorsi scolastici degli studenti: la necessità che le informazioni sulla carriera scolastica di uno studente vengano accuratamente registrate e trasmesse da un livello all'altro (dalla scuola primaria alla scuola secondaria e, soprattutto dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado) per consentire ai docenti di avere un quadro completo e aggiornato della situazione dello studente e poter intervenire tempestivamente. Risulta importante anche l'accesso all'informazione da parte dei genitori durante tutto percorso scolastico e, soprattutto, nel momento della scelta e del passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado: è fondamentale, infatti, coinvolgere le famiglie e offrire a loro e agli studenti una piena e completa informazione sia sulla situazione di partenza del ragazzo sia sulle diverse alternative disponibili per il proseguimento del percorso di studi, attraverso iniziative di accompagnamento e orientamento.

Per quanto riguarda gli interventi specificatamente rivolti agli alunni di origine straniera, le ricerche hanno evidenziato come siano da considerarsi efficaci quelli basati su un lavoro di rete tra i diversi attori del territorio (mediatori linguistico-culturali, docenti, educatori, assistenti sociali...), nei quali si valorizza il dialogo interculturale, e la relazione tra scuola ed extra scuola, con risposte inclusive su piani differenti (Santagati M. et al. 2013).

Le esperienze nell'ambito del contrasto alla dispersione degli alunni di origine straniera sono varie e possono spaziare dall'accoglienza dei minori e delle famiglie straniere neo-arrivate, a interventi per sostenere la socializzazione extrascolastica, ad attività di animazione interculturale con il gruppo classe, ad azioni di sostegno allo studio e servizi di orientamento scolastico e formativo.

Per riassumere, dalla letteratura analizzata, emerge un certo consenso intorno alle caratteristiche degli interventi considerati più efficaci per prevenire la dispersione. Innanzitutto gli interventi dovrebbero avvenire nelle prime fasi della formazione, se possibile, addirittura nella prima infanzia. Gli interventi non dovrebbero limitarsi poi ai minori, ma coinvolgere tutti i soggetti di riferimento dei minori (famiglie, gruppi di socializzazione...). Gli interventi dovrebbero essere rivolti a tutti, non solo ai soggetti a rischio ed essere sistemici, coinvolgere sia i docenti che gli allievi, svilupparsi sia in classe che fuori classe ed estendersi a vari ambiti oltre a quello scolastico (le relazioni familiari, la salute, il gruppo dei pari...).

La letteratura suggerisce l'importanza in quanto soggetto educativo della formazione professionale e la relazione scuola-impresa, relazione fondamentale per prevenire l'abbandono e favorire l'inserimento lavorativo e sociale dei giovani.

2.2. Le banche dati sulle buone pratiche

Con l'obiettivo di arrivare a definire uno strumento di rilevazione efficace delle buone pratiche contro l'abbandono scolastico abbiamo consultato, oltre alla letteratura scientifica sul tema, anche una serie di simili iniziative già messe in atto in Italia. L'analisi critica delle categorie con le quali sono state organizzate le banche dati ci ha permesso di individuarne i punti forti, i punti di debolezza e le mancanze, per arrivare poi a definire una proposta di scheda di rilevazione integrata che alleghiamo in conclusione al rapporto di ricerca.

- **La banca dati "Gold", INDIRE.** È stata promossa dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa e raccoglie esperienze realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, non focalizzata esplicitamente sulle pratiche di contrasto all'abbandono, ma in relazione a differenti ambiti, che spaziano dall'educazione ambientale, allo sviluppo affettivo,

all'utilizzo delle nuove tecnologie⁵. Nella griglia di valutazione che è stata utilizzata per schedare le pratiche vengono esplicitati diversi indicatori di qualità. Essi si dividono in indicatori fondamentali e indicatori qualificanti.

Gli indicatori fondamentali riguardano: l'innovazione (nella progettazione, nella metodologia, nei contenuti e negli strumenti); la presenza di risultati osservati (la presenza di un cambiamento, la qualità dei prodotti finali); la trasferibilità (delle risorse materiali e delle competenze) e la qualità della documentazione fornita (livello di chiarezza e fruibilità).

Gli indicatori definiti qualificanti invece riguardano l'utilizzo di nuove tecnologie (sia nella realizzazione dell'esperienza che nella documentazione fornita), la dimensione di rete nella progettazione e nell'implementazione, la presenza di una continuità verticale e la diffusione del progetto oltre i confini del singolo gruppo classe coinvolto.

Chi ha pensato la banca dati si è soffermato su alcuni aspetti che concorrono alla definizione di "bontà" delle pratiche prese in esame. In particolare emerge come le pratiche non dovrebbero focalizzarsi esclusivamente sulle dinamiche interne alla scuola, ma dovrebbero rispondere in maniera coerente al contesto sociale più allargato nel quale essa si inserisce.

Particolare attenzione viene dedicata all'analisi delle risorse umane impiegate: una buona pratica può prevedere una formazione specifica dei docenti, e non basarsi esclusivamente sulla valorizzazione di risorse interne, ma attivare anche risorse specifiche esterne. Emerge l'importanza della dimensione processuale dell'intervento e la capacità di adattare gli strumenti al modificarsi delle dinamiche che appaiono durante il percorso e al modificarsi delle relazioni interpersonali.

Si dà importanza alla valutazione, che può avvenire durante il percorso e portare anche a una modifica dei piani progettuali. Si affronta anche l'aspetto della misurazione delle ricadute del progetto, nella didattica, tra gli studenti che hanno partecipato, all'interno dell'istituto e fuori dall'istituto.

Nella banca dati Gold, a complemento della rilevazione, è stato inoltre richiesto agli insegnanti di produrre delle presentazioni multimediali dei progetti, offrendo anche un tutoraggio e un piccolo quantitativo di risorse per la realizzazione di tali presentazioni.

Abbiamo trovato questi diversi aspetti pertinenti anche ai fini della raccolta di pratiche rivolte specificatamente al contrasto dell'abbandono.

⁵ Nella raccolta delle buone pratiche le esperienze sono state indicizzate attraverso l'utilizzo delle seguenti parole chiave: laboratorio didattico (115); apprendimento cooperativo (109); tecnologie dell'informazione e della comunicazione (85); materiale multimediale (59); educazione ambientale (54); lavoro di gruppo (52); apprendimento per esperienza (50); rapporti scuola-territorio (50); studi locali (47); ricerca-azione (46); tutela dell'ambiente (46); educazione linguistica (46); abilità linguistiche (45); lingua inglese (44); apprendimento per scoperta (43); relazioni interpersonali (42); integrazione scolastica (42); interdisciplinarietà (41); sviluppo affettivo (41); sviluppo della personalità (39); alfabetizzazione informatica (39); continuità didattica (38); educazione interculturale (36); matematica (36); metacognizione (35); lettura (35); abilità d'uso dell'informazione (35); ambiente di apprendimento (33); storia (32); educazione civica (31); cooperazione (29); sviluppo cognitivo (29); motivazione (28); portfolio (27); attività creative (27); affettività (25); geometria (25); integrazione sociale (24); rapporti scuola-famiglia (24); lingua straniera come lingua di insegnamento (24); materiale ipertestuale (23); Internet (23); educazione ai media (23); educazione trasversale (23); scienze (23); valutazione (23); storia contemporanea (22); produzione di materiale didattico (22); autovalutazione (21); innovazione educativa (21).

- **La banca dati sui progetti di educazione degli adulti, USR Campania.** Dalla griglia elaborata dall'Ufficio Scolastico Regionale della Campania per la raccolta dei progetti di educazione degli adulti si ricavano elementi molto utili anche per quanto riguarda l'obiettivo della nostra ricerca.

L'analisi delle pratiche si articola lungo cinque assi:

- 1) Rilevanza: quanto gli obiettivi individuati rispondono ai problemi identificati ed ai reali bisogni dei destinatari dell'intervento e se anche i risultati raggiunti vi rispondano;
- 2) Efficienza: se le azioni siano state portate avanti in modo corretto in riferimento a risorse, mezzi e tempi;
- 3) Efficacia: se le azioni siano state appropriate al soddisfacimento dei bisogni dei destinatari dell'intervento;
- 4) Impatto: se i benefici derivanti dall'intervento hanno prodotto effetti sul contesto di riferimento;
- 5) Sostenibilità: se i benefici realmente goduti a seguito dell'intervento sono in grado di protrarsi anche sul lungo termine.

In questa banca dati i rilevatori si soffermano approfonditamente sulla dimensione del monitoraggio e della valutazione, aspetti spesso mancanti o trascurati in altre banche dati. Vengono distinte differenti forme di monitoraggio, attraverso differenti strumenti: questionari di gradimento in itinere; questionari di gradimento in chiusura; incontri periodici (tra i conduttori dell'esperienza/con i partner di progetto/con gli utenti); osservazioni sul campo (per la raccolta di dati qualitativi); indicatori di efficienza (cronogramma; piano di lavoro chiaro e dettagliato con l'indicazione delle risorse, ore programmate e costi; spese sostenute a fronte del piano di lavoro elaborato).

Si pone attenzione anche sulla valutazione degli apprendimenti dei partecipanti, che può avvenire in diverse forme: con una valutazione diagnostica (iniziale), con una valutazione formativa (in itinere), con una valutazione sommativa (finale). Tali valutazioni possono avvenire tramite prove strutturate (vero/falso, completamenti, scelta multipla) o prove semi-strutturate (project work, ricerche tematiche, mappe concettuali, diario di bordo)

Infine si pone l'accento sulla coerenza e sulla continuità del progetto con altre esperienze, valutando se l'esperienza descritta si sia innestata su esperienze precedenti, e se queste esperienze avessero un'utenza uguale o diversa.

- **La banca dati del progetto "Patrimonio e intercultura", ISMU.** Un'ulteriore fonte è costituita dai lavori della Fondazione ISMU sul tema dell'Intercultura e dell'educazione. Ai fini del nostro progetto abbiamo trovato di particolare interesse la scheda di valutazione elaborata per il progetto "Patrimonio e intercultura".

In tale scheda emergono alcuni punti qualificanti, che si ritrovano anche in altre banche dati, ma con minore enfasi:

- 1) Il legame del progetto con azioni pregresse (che possono essere di vario tipo poiché il progetto può essere il follow up di giornate di studi, di indagini e ricerche, di altri interventi educativi).
- 2) La presenza o meno di una rete di progetto al di fuori della scuola (musei e altre istituzioni culturali; altre scuole; enti locali; enti non profit; associazioni e gruppi di stranieri).

3) La composizione dell'équipe di progetto: essa può comprendere non solo docenti ma anche formatori, mediatori linguistico-culturali, educatori, genitori, testimoni privilegiati...).

4) La distinzione precisa delle fasi di lavoro: pre-progettazione, prima sperimentazione; "messa a regime" (attuazione), documentazione, verifica-valutazione.

6) L'attenzione alla documentazione del progetto. Si indaga da chi e come sia stata realizzata, se vi siano state riservate risorse e si sia riflettuto esplicitamente nel progetto sulla metodologia e sulle tempistiche di documentazione.

7) La verifica e la valutazione: ci si chiede se abbia riguardato solo gli educatori o tutti i soggetti coinvolti, incluse le famiglie, e se abbia coinvolto anche valutatori esterni.

- **La banca dati sui progetti scuola in Lombardia, ORIM.** Una seconda banca dati prodotta dall'ISMU e con una copertura tematica e temporale maggiore della precedente è quella sui progetti scuola in Lombardia dell'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità (ORIM). La banca dati raccoglie tutti quei progetti che coinvolgono studenti di origine straniera, compresi i progetti volti a fronteggiare la dispersione e l'abbandono.

In questa banca dati ricorrono categorie presenti anche altrove, ma qui vengono trattate in maggior dettaglio. Le categorie che riteniamo più interessanti sono quelle che riguardano l'analisi della rete di progetto, la definizione delle aree di progetto, degli operatori coinvolti e dei loro ruoli, delle modalità organizzative, formative e di valutazione.

Nella rete di progetto si prevede una pluralità di attori: classe, interclasse, intera scuola, rete di scuole, rete di scuole in progetto europeo, enti locali, USR, Asl, Coop-società di servizio convenzionate, agenzie del tempo libero, ente no profit, fondazioni, ente privato, università, associazioni etniche.

Nelle aree di progetto si distingue tra: progetti di accoglienza, di Italiano L2, Lingua materna L1, percorsi di didattica interculturale, formazione, scambio/gemellaggio, orientamento, recupero e sostegno allo studio.

Gli operatori vengono distinti tra docenti (docenti interni, docenti esterni che operano come facilitatori, docenti esterni, dirigenti), mediatori linguistico-culturali, testimoni privilegiati, genitori, consulenti, educatori professionali, assistenti sociali, rappresentanti delle comunità etniche, studenti (che possono figurare non solo come destinatari, come nel caso della peer education).

Dal punto di vista organizzativo i progetti possono prevedere di coinvolgere gruppi di differente estensione (dalla classe intera, alle classi aperte, a piccoli gruppi, a percorsi individualizzati) e comportare differenti metodologie (co-progettazione, cooperative learning, tutoring).

Infine si prospettano differenti forme di valutazione, rivolte a differenti attori e in differenti fasi del progetto. Si distingue tra una valutazione iniziale con analisi di contesto, una valutazione in itinere e una valutazione ex post.

Si differenzia tra una valutazione sui destinatari degli interventi (che possono essere gli studenti, ma anche i genitori, gli stessi docenti e i mediatori), una valutazione sugli operatori, e una valutazione sulle attività (in termini di ricaduta sulla classe, ricaduta sulla scuola e ricaduta sull'intera rete). Nella scheda di rilevazione si domanda se vi sia stata esplicitazione degli strumenti valutativi, se vi sia una relazione finale e se il progetto preveda, oltre a una valutazione interna, anche una valutazione esterna con esperti a supporto.

- **La scheda di relazione per il progetto LOST.** Infine ci è parsa di particolare interesse la scheda di rilevazione elaborata dal MIUR in occasione della ricerca nazionale sui costi della dispersione scolastica e impatto del terzo settore nei progetti di contrasto.

In tale scheda vi sono alcune voci non presenti in altre schede di rilevazione. In particolare si chiede di esplicitare il ruolo del rilevatore all'interno dell'istituzione dove è stata realizzata la pratica descritta. Tale ruolo è distinto tra dirigente scolastico, docente referente progetti di contrasto all'abbandono/dispersione, docente referente per contrasto al basso rendimento. E si chiede da quanti anni il rilevatore sia in servizio nella struttura individuata.

Un secondo punto interessante riguarda le modalità con le quali sono stati individuati gli studenti coinvolti. Tali modalità possono essere la segnalazione dei singoli docenti, la segnalazione dei consigli di classe oppure la selezione di interi gruppi classe. La logica che sottostà a questa distinzione è quella che oppone progetti pensati come misure specifiche per specifici gruppi o misure più generali e inclusive.

Nella scheda di rilevazione si pongono ai docenti anche domande esplicite di valutazione, da loro punto di vista, riguardo alle cause alla base del basso rendimento, dell'insuccesso e dell'abbandono. In particolare si chiede se tali determinati sono considerate di natura economica e sociale oppure di natura culturale. Si chiede quanto abbandono e dispersione siano legati all'illegalità e alla criminalità, quindi riconducibili a fattori di contesto extrascolastico ed extra familiare o e se le responsabilità siano da attribuirsi alla scuola e alla famiglia, e in che misura. Infine si domanda se l'abbandono dipenda da una predisposizione soggettiva di fronte alla quale le istituzioni scolastiche abbiano poca voce in capitolo.

Queste domande poste agli insegnanti sono le stesse che emergono del dibattito scientifico sulle cause dell'abbandono e della dispersione, come da noi già evidenziato nell'analisi della letteratura. Le risposte a queste domande non sono univoche e proprio per questo le soluzioni devono essere costruite caso per caso, avendo sempre come riferimento le esperienze positive portate avanti da altri. Una banca dati per la condivisione di tale esperienze permetterebbe proprio di partire dall'esperienza quotidiana.

Riferimenti bibliografici

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. e Dauber, S. L. (1993), *First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and Long-Term Consequences for School Performance*, «Child Development», n. 64, pp. 801-814.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. e Horsey, C. S. (1997), *From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout*, «Sociology of Education», n. 70, pp. 87-107.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. e Kabbani Naser, S. (2001), *The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk factors at Home and School*, «Teachers College Record», n. 103 (5), pp. 760-822.

Almond, D., Currie, J. (2010), *Human Capital Development before Age Five*, NBER Working Papers 15827, National Bureau of Economic Research.

Azzolini, D. e Vergolini, L. (2014), *Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case*, in «SCUOLA DEMOCRATICA», vol. 2, 2014.

- Ballarino G., Bernardi F., Requena M., Schadee H. (2009), *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain*, «European Sociological Review», n.1, pp. 123-138.
- Barbera, F. et al. (2011). *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro. Rapporto di ricerca*, Torino: FORMA Piemonte.
- Barnett, W. S. (1995), *Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes*, «The Future of Children», 5(3), pp. 25-35.
- Bergamaschi, A. e Blaya, C. (2015), *L'abbandono scolastico in Francia. Analisi critica delle politiche pubbliche*, «SCUOLA DEMOCRATICA», vol. 2, 2015, pp. 425-438.
- Breen, R. e Goldthorpe, J.E. (1997), *Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory*, «Rationality and Society», 9, pp. 275--305.
- Brougere, G. (1997), *Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation Prescolaire*, «Revue française de pédagogie», 119, pp. 107-139.
- Brougere, G., Guenif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008), *Ecole maternelle (preschool) in France: a cross cultural perspective*, «European Early Childhood Education Research Journal», 16 (4), pp. 371-384.
- Canali, C., Geron, D., Innocenti, E., Vecchiato, T. (2015), *Investire nell'infanzia è coltivare la vita. Identità multilinguismo e multiculturalità*, Quaderno TFIEY n. 6, Padova: Fondazione Zancan.
- Cappellari, L. (2006), *Background familiare, scelte formative e transizione scuola università*, in Ballarino G. e Checchi D. (a cura di), «Sistema scolastico e disuguaglianza sociale», Bologna: Il Mulino, pp. 57--90.
- Carneiro, P., Heckman, J. (2003). *Human Capital Policy*, in Heckman J., Krueger A., Friedman B. (a cura di), «Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?», Cambridge: MIT Press.
- Cavaletto, G.M. e Fucci, S. (2013), *Famiglia e scuola: delega e ritiro della fiducia*, in Belloni C. (a cura di), «Transizioni. Bambini e adulti nella società dell'incertezza», Roma: Carocci.
- Cavaletto, G.M., Luciano, A., Olagnero, M., Ricucci, R. (in corso di pubblicazione) *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino: Rosenberg.
- Cecchi, D. (2010), *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, Università degli Studi di Milano versione 7.
- Cecchi, D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf>
- Cecchi, D. (a cura di) (2014) *LOST, Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo della scuola e del terzo settore*, Milano: We World Onlus (www.weworld.it).

Checchi, D. e Flabbi L. (2007), *Intergenerational mobility and schooling decisions in Italy and Germany*, IZA Discussion Paper No. 2876/2007

Colombo M. (2007) *Guida ai progetti di educazione interculturale. Come costruire buone pratiche*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità, Milano

Colombo, M. (2010) *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento: Erickson.

Colombo, M. (2015), *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola Democratica», vol. 2 2015, pp. 411 – 424.

Colombo, M. (2015), *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali*, «Scuola Democratica», vol. 2 2015, pp. 387 – 393.

Commissione europea (2006), *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, Bruxelles.

Commissione europea (2010) *Reducing Early School Leaving*, Bruxelles.

Consiglio d'Europa (2004) *Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting Within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance Throughout Life in Europe*, Bruxelles.

Consiglio d'Europa (2011) *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union Européenne*, Bruxelles.

Contini, D. e Scagni, A. (2013), *Social Origin Inequalities in Educational Careers in Italy. Performance or Decision Effects?*, in Jackson M. (a cura di), «Determined to Fail? Performance, Choice and Education», Stanford: Stanford University Press, pp. 149--84.

Dahlberg, G. e Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London: Routledge Farmer.

De Simone, G., Monastero, B. e Stanchi, A. (2009), *Un esercizio di valutazione esterna: come le Università piemontesi giudicano (indirettamente) le scuole della Regione*, FGA Working Paper n. 18, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009), *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, Brussels: Euridyce Network.

FBK-IRVAPP (2015), *Bambini che imparano meno? Gli effetti della riforma Gelmini nella scuola primaria*, Bologna: Il Mulino.

Ferguson, B. (2005), *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*, Final Report, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.

- Ferraro, S., Ajello, A. M., Chiorrini, P. e Ghione, V. (2003), *Dispersione e dintorni: glossario*, MIUR.
- Filandri, M. e Parisi, T. (2014), *Disuguaglianze nella scuola superiore. L'onda lunga dell'origine sociale*, in Olagnero M. (a cura di), «Prima e dopo il diploma», Milano: Guerini&Associati.
- Fondazione CRC (2013) *Il mondo a scuola. Alunni stranieri e istituzioni formative in provincia di Cuneo*, Santagati M. et al. (a cura di), I quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Quaderno n. 18, Cuneo.
- Fondazione CRC (2014), *Quelli che lasciano. La dispersione scolastica in provincia di Cuneo*, Luciano A. e Santi R. (a cura di), I quaderni della Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Quaderno n. 23, Cuneo.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011) *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Bari: Laterza.
- Fondazione Leone Moressa (2016), *Integrazione e seconde generazioni*, Report, Venezia: Fondazione Leone Moressa.
- Grabill K.M., et al. (2005), *Gender and study behavior: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted*, «North American Journal of Psychology», 7 (1).
- Hagan, J., MacMillan, R., e Wheaton, B. (1996), *New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children*, «American Sociological Review», 61, pp. 368–385.
- Heckman, J. J. (2000), *Policies to foster human capital*, «Research in Economics», 54(1), pp. 3–56.
- Hong, E. e Lee, K. (1999), *Chinese parents' awareness of their children's homework style, achievement, and attitude*, Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hord, S. M. (2004), *Professional learning communities: An overview*, in Hord S. (a cura di), «Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities», New York: Teachers College Press, pp. 5-14.
- INVALSI (2012), *OCSE-PISA, Rapporto nazionale 2012*.
- INVALSI (2015), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2014-2015, Prove INVALSI 2015*.
- ISFOL (2006) (a cura di Mandrone E. e Radicchia D.), *PLUS participation Labour Employment Survey*, Roma: ISFOL.
- ISFOL (2007), (a cura di Barone C.), *La domanda di formazione dei giovani in diritto-dovere all'istruzione e alla formazione*, Roma: ISFOL.

ISFOL (2011), *La formazione professionale: il punto di vista degli allievi. Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i progetti scolastici e lavorativi dell'utenza*, Roma: ISFOL.

ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Roma: ISFOL.

ISTAT (2013), *Istruzione e formazione*, Roma: ISTAT.

Jackson, M. (a cura di) (2013), *Determined to Fail? Performance, Choice and Education*, Stanford: Stanford University Press.

Janosz, M. (1994) *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Montreal: Université de Montreal.

Kendall, S., Kinder, K. (2005), *Reclaiming Those Disengaged From Education and Learning: A European Perspective*, Slough, National Foundation for Educational Research.

Kritikos, E., Ching, C. (2005), *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*, Bruxelles: European Commission DG EAC.

Lammers, W., Onwuegbuzie, A. J., e Slate, J. R. (2001), *Academic success as a function of the sex, class, age, study habits, and employment of college students*, «Research in the Schools», 8(2), pp. 71-81.

Ley, K., e Young, D.B. (1998), *Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students*, «Contemporary Educational Psychology», 23, pp. 42-64.

Louis, K.S., Kruse, S. e Bryk, A.S. (1995), *Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools?*, in Louis K.S. e Kruse S. & Associates, «Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools», Long Oaks, CA: Corwin.

Luciano A. (1999), *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*, Torino: UTET.

Mancinelli M. R. (2011), *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale per il sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente*, Milano: Università Cattolica di Milano.

Martino, S., Perlino, A., Zamengo, F. (2015), *I ragazzi del millennio*, Bologna: Il Mulino.

McCombs, B. L., e Pope, J. (1996), *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Trento: Erickson.

Melchiori, F.M. (2013), *La costruzione delle opportunità: il processo di scelta dei percorsi di istruzione e formazione professionale*, «Formazione & Insegnamento», XI, 2-2013, pp. 151-169.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, Roma: Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca.

Moro, W. (2013), *Strategia per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado*, «Formazione & Insegnamento», XI, 2 – 2013, pp. 103-108.

Moss, P. (2013), *The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question*, in Moss R. (a cura di), «Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship», Milton Park, Oxon: Routledge, pp. 2-49.

Murdaca A.M. (2008), *Formazione, relazione, cooperazione. Un progetto integrato per la qualità della scuola*, Roma: ed. Anicia.

Murdaca, A.M. e Nuzzaci, A. (2013), *Abitudini e atteggiamenti degli studenti con “basso rendimento” una ricerca osservativa sulle abilità di studio*, «Formazione & Insegnamento», XII, 3-2014, 135-152.

Myers, R. (1992), *Early Childhood Development Programs in Latin America: Toward a Definition of an Investment Strategy A View from LATHR*, No. 32. Washington, D.C.: The World Bank, Latin American and the Caribbean Region, Human Resources Division.

NESSE (2010), *Early School Leaving*, Bruxelles: European Commission.

OECD (2005), *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, final report*, Paris: OECD.

OECD (2006), *Starting Strong II. Early childhood education and care*, Parigi: OECD.

OECD (2011), *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school ? Pisa in Focus, 2011/1*, Parigi: OECD.

Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., e Rizzato, R. (2002), *Empowerment Cognitivo*, Trento: Erickson

Pitzalis, M. (2012), *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, «Scuola Democratica», n. 6, Settembre 2012.

Pitzalis, M. (2010), *Scuola e socializzazione: conflitti d'attori, conflitti di valori*, in Mangiaracina, E., Fadda, R. (a cura di), «Giudizio Morale e comportamento sociale. Sfide e Obiettivi per la scuola», Roma: Armando.

Polidano, C., Tabasso, D. e Tseng, Y. P. (2012), *A Second Chance at Education for Early School Leavers*, «EducationEconomics», n. 6769, pp. 1-18.

Poupeau, F. e François, J.C. (2008), *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris: Raisons d'Agir.

Premazzi, V. e Ricucci, R. (2014), *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere*, Rapporto di ricerca, FIERI, Torino.

Raitano, M. e Vona, F. (2013), *Peer Heterogeneity, School Tracking and Students' Performances: Evidence from Pisa 2006*, «Applied Economics», vol. 45, n. 32, pp. 4516-4532.

ReStart (2007), *Innovative Approaches to ESL in England and Wales*, London: Olmec.

Ricucci, R. (2010) *Italiani a metà*, Bologna: Il Mulino.

Ricucci, R. (2016), *Costruire alleanze educative dentro e fuori la scuola*, in Cavaletto, S., Luciano, A., Olagnero, M. e Ricucci, R. (a cura di), «Questioni di classe. Discorsi sulla scuola», Torino: Accademia University Press.

Schultz, P. (2009), *Between Language Acquisition Research and Educational Policy: Language Assessment in Early Childhood*, «Journal Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation», n. 29 (2), pp. 122-140.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., e Weikart, D. P. (1993), *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Romito, M. (2014), *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, «Scuola Democratica», vol. 2 2014 pp. 441-460.

Sime, D. (2014), *You want the best for your kids': improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement*, «Journal Educational research», 56(3), pp. 327-342.

Smyth, J., e Hattam, R. (2002), *Early school leaving and the cultural geography of high schools*, «British Educational Research Journal», 28(3), pp. 401-415.

Traag, T., Lubbers, M.J., Van Der Velden, R. (2010), *That's What Friends Are For? The Impact of Peer Characteristics on Early School-Leaving*, Maastricht: University of Maastricht.

Triventi, M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», n. 2/2014, pp. 321-342.

Ullrich, D. (2014), *A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language impairment in Germany*, «Journal International journal of language and communication disorders», 49 (5), pp. 558-566.

Willms, J.D. (2006), *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Wood, E. (2008), *Introduction: Contestation, transformation and re-conceptualisation in early childhood education*, Wood, E. (a cura di), «The Routledge reader in early childhood education», London: Routledge, pp. 1-18.