



Università di Foggia

Dipartimento degli Studi Umanistici

Dottorato in “Cultura, Educazione, Comunicazione”

XXXIV Ciclo

Tesi di dottorato

**L'innovazione didattica per il contrasto alla dispersione scolastica:
una ricerca-intervento**

Docenti tutor: Prof. Pierpaolo Limone e Prof.ssa Teresa Grange

Dottoranda: Peloso Sonia

Ringraziamenti

Il percorso di dottorato è stato costellato da importanti incontri e collaborazioni significative. È quindi fondamentale per me evidenziare queste relazioni, che hanno alimentato costantemente le mie riflessioni e influenzato i miei progressi ed il mio lavoro di ricerca.

Prima di tutto, vorrei ringraziare il mio Tutor, il Prof. Pierpaolo Limone, per aver confidato in me e per avermi offerto questa grande opportunità di crescita personale e professionale, attraverso i suoi buoni consigli e il suo contributo al progresso della mia ricerca.

Un particolare ringraziamento devo farlo in particolare ad una persona che in tutti questi anni ha creduto in me, permettendomi di essere la sua cultrice di materia, e ha ricoperto un ruolo significativo in questa grande avventura: la mia co-tutor di ricerca dottorale, la Prof.ssa Teresa Grange. Nei momenti di riflessione, il suo accompagnamento, la sua fiducia e i suoi preziosi consigli mi hanno guidato e supportato dal momento in cui sono entrata in Università.

Vorrei esprimere la mia gratitudine ai miei professori del corso dottorale, la Prof.ssa Isabella Loiodice e la professoressa Manuela Ladogana, che, con le loro proposte formative, il loro rigore e la loro supervisione, mi hanno permesso di affinare il mio progetto di ricerca e sviluppare uno sguardo critico nel quadro di un approccio scientifico.

Grazie alla Dott.ssa Chiara Annovazzi per avermi aiutata ad alimentare la mia riflessione e aver contribuito al progresso del mio progetto di ricerca. La ringrazio per tutto il sostegno che mi ha fornito in questi tre anni di lavoro e per le consulenze tecniche e personali.

Vorrei ancora ringraziare il Prof. Ezio De Gottardo e il Prof. Salvatore Patera per le opportunità che mi hanno fornito e per i consigli dati.

Un grande ringraziamento a tre delle mie compagne di avventura: Chiara Giovinazzo, un'amica, senza la quale questo percorso non sarebbe stato così ricco di scambi e di senso, Giusy Timpano che è sempre stata a mio fianco e creduto in me, Adele Martorello con la quale abbiamo condiviso momenti importanti che ci hanno permesso di conoscere e crescere insieme.

Vorrei ringraziare l'Istituzione Scolastica che ha aderito al progetto di ricerca dottorale e con la quale è nata una bella collaborazione.

Infine, un grazie alla mia famiglia, mia madre e mio padre, i miei figli Amy e Hervé e mio marito Guido, che ancora una volta è stato sempre a mio fianco.

Grazie a tutti e tutte!

INDICE

Introduzione	p. 1
<i>SEZIONE I - TEMA, PROBLEMA, QUADRO CONCETTUALE</i>	p. 7
Capitolo 1: La dispersione scolastica: un fenomeno complesso, un problema attuale	p. 8
1. Definizioni e articolazioni del fenomeno dispersivo	p.8
1.1. Il contesto italiano	p. 9
1.2. Una panoramica europea ed extraeuropea sul fenomeno dispersivo	p. 13
2. Uno sguardo storico: riconoscimento ed evoluzione di un problema	p. 22
3. Politiche per il contrasto, l'intervento e la prevenzione della dispersione e dell'abbandono scolastico	p. 31
4. Il caso italiano: politiche educative e riforme per contrastare la dispersione scolastica	p. 47
5. La rilevanza di un approccio pedagogico al problema	p. 59
Capitolo 2: La dispersione scolastica: studi e ricerche	p. 62
1. Dispersione scolastica: un fenomeno multifattoriale	p. 62
1.1. Fattori familiari	p. 64
1.2. Fattori socioeconomici	p. 65
1.3. Fattori individuali	p. 66
1.4. Fattori scolastici	p. 68
1.5. Uno sguardo inter-trans-fattoriale	p. 70
2. Approcci alla dispersione	p. 72
2.1. Approccio strutturale	p. 73
2.2. Approccio emergenziale	p. 77
2.3. Approccio pedagogico di ispirazione ecologica: una lettura sistemica dei fattori di rischio	p. 88

Capitolo 3: Dispersione scolastica e didattica	p. 98
1. Costruire ambienti di apprendimento adeguati	p. 98
2. Innovare le pratiche per prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo	p. 111
SEZIONE II - LA RICERCA-INTERVENTO	p. 127
Capitolo 4: Il contesto	p. 128
1. Macrosistema valdostano: territorio, cultura e norme di riferimento	p. 128
2. Esosistema: settori lavorativi delle persone attive sul territorio valdostano	p. 131
3. Mesosistema: luoghi e momenti di incontro tra i diversi microsistemi di vita dei/delle giovani valdostani/e	p. 133
4. Microsistemi: la famiglia e la scuola in Valle d’Aosta	p. 134
5. Alcune ricerche sulla dispersione scolastica nel contesto regionale	p. 149
Capitolo 5: Disegno e metodologia di ricerca	p. 157
1. Oggetto, domanda generale e obiettivi di ricerca	p. 157
2. Disegno di ricerca	p. 158
2.1. Lo studio preliminare: ricerca esplorativa	p. 158
2.2. La ricerca-intervento	p. 159
2.3. Postura epistemologica e approccio metodologico	p. 162
3. Il campione	p. 166
4. Gli strumenti	p. 167
5. Procedure di raccolta dei dati e aspetti etici	p. 169
6. Procedure di analisi dei dati	p. 170
7. Preparazione e trattamento dei dati	p. 172
7.1. Ricerca esplorativa	p. 172
7.2. Ricerca-intervento	p. 174
8. Processo di validazione degli strumenti e dei risultati	p. 176

8.1.	La validazione degli strumenti	p. 177
8.2.	La validazione dei dati e dei risultati della ricerca	p. 178
Capitolo 6: Risultati della ricerca esplorativa		p. 183
1.	Richiamo alla metodologia di analisi dei dati della ricerca esplorativa	p. 183
2.	Analisi dei dati: credenze, teorie ingenuie e rappresentazioni dei/delle docenti	p. 184
2.1.	Analisi dei fattori associati dai/dalle docenti alla dispersione scolastica	p. 185
2.2.	Analisi delle metafore relative all'abbandono scolastico	p. 212
2.3.	Analisi delle metafore relative la dispersione scolastica	p. 222
2.4.	Analisi delle metafore per ordine scolastico	p. 233
3.	Analisi delle risposte relative alla responsabilità educativa	p. 239
4.	Analisi delle risposte rispetto al contributo professionale	p. 241
Capitolo 7: Discussione dei risultati della ricerca esplorativa		p. 254
1.	Famiglia, individuo, società, scuola: responsabilità diffuse, coinvolgimento incerto	p. 255
2.	Sintesi e conclusioni	p. 263
Capitolo 8: Risultati della ricerca-intervento		p. 268
1.	Richiamo alla modalità di preparazione dei dati della ricerca-intervento	p. 270
2.	La ricerca-intervento: narrazione di un'esperienza e analisi dei dati	p. 271
2.1.	Installazione del gruppo di R-I e discussione partecipata degli esiti del questionario riflessivo	p. 272
2.2.	Approfondimento sull'assenteismo e prime riflessioni sulle azioni possibili	p. 281
2.3.	Costruzione di uno strumento di rilevamento dati sul fenomeno dell'assenteismo e individuazione del clima di classe come fattore protettivo su cui intervenire	p. 293
2.4.	Dalle pratiche in uso al clima di classe	p. 301

2.5.	Definizione delle domande di ricerca e prefigurazione di azioni da progettare	p. 313
2.6.	Costruzione del progetto: scelte e azioni	p. 321
2.7.	Co-costruzione del progetto	p. 330
2.8.	Inizio del nuovo ciclo di R-I: ridefinizione del gruppo e messa in atto del progetto	p. 333
2.9.	Riflessioni condivise a partire dalla prima messa in atto del progetto	p. 336
2.10.	Incontro finale: secondo ciclo di ricerca-intervento	p. 340
3.	Dimensioni esplorate lungo il percorso di ricerca-intervento: uno sguardo d'insieme	p. 347
3.1.	Dimensione formazione docenti	p. 348
3.2.	Dimensione emozioni	p. 349
3.3.	Dimensione relazioni	p. 351
3.4.	Dimensione idea di scuola	p. 355
3.5.	Dimensione DAD	p. 356
3.6.	Dimensione responsabilità	p. 358
3.7.	Dimensione clima di classe	p. 359
3.8.	Dimensione didattica	p. 360
Capitolo 9: Discussione dei risultati della ricerca-intervento		p. 362
1.	Dispersione scolastica e sviluppo umano: sfide didattiche	p. 363
2.	Sintesi e conclusioni	p. 369
Conclusioni e prospettive		p. 372
<i>Bibliografia e sitografia</i>		p. 377
<i>Allegati</i>		p. 445
<i>Allegato 1: Traccia del questionario a carattere riflessivo</i>		p. 445
<i>Allegato 2: Progetto "Accogliamo le emozioni"</i>		p. 448
<i>Allegato 3: Estratto esemplificativo delle trascrizioni degli incontri di R-I</i>		p. 452
<i>Allegato 4: Estratto esemplificativo di un diario riflessivo</i>		p. 454

<i>Allegato 5: Codifica delle dimensioni emerse durante la R-I</i>	p. 456
<i>Allegato 6: Codifica del campione relativo lo Studio di Caso</i>	p. 457
<i>Allegato 7: Razionale del questionario a carattere riflessivo</i>	p. 457
<i>Allegato 8: Codifica e codici usati per le differenti domande del questionario a carattere riflessivo</i>	p. 458
<i>Lista delle figure</i>	p. 466

Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale che comprende differenti problematiche collegabili all'insuccesso scolastico e formativo come l'abbandono, l'assenteismo, le ripetenze, le bocciature, l'interruzione di frequenza, il ritardo nell'iter di studio, l'evasione scolastica (Batini, 2014; Sicurello, 2018; Bracci & Grange, 2018). Il successo formativo per tutti e tutte viene oggi considerato una finalità importante da perseguire all'interno del contesto scolastico italiano ed europeo, in quanto valutato come uno dei maggiori fattori di protezione contro il fenomeno dispersivo (Cunti, 2017; Lafond, 2008; Sabates, Westbrook, Akyeampong, 2010; Potvin et al., 2007). Da molti anni, i governi europei, e tra questi quello italiano, hanno investito molte risorse e tempo per lottare contro il problema (Bernard, 2011; Batini, 2014) in quanto vi è la consapevolezza che i soggetti che interrompono precocemente gli studi avranno maggiori possibilità di non acquisire e maturare le competenze necessarie per affrontare la vita adulta e per muoversi in autonomia e con coscienza nella società (Capperucci, 2016, Blaya 2010). Tali individui avranno minori possibilità di trovare lavoro o di poter operare una scelta professionale, avranno più probabilità di svolgere lavori saltuari e meno remunerati, di rimanere disoccupati aumentando così il rischio di esclusione sociale ed economica con possibili ricadute anche sulle generazioni future (Bernard, 2014).

Il fenomeno è stato investigato secondo una pluralità di quadri concettuali, rintracciando molteplici fattori di rischio e plurime dimensioni (Archambault, Janosz, Fallu e Pagani, 2009; Cossette et al., 2004; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; Blaya, 2010; Cunti, 2017; Colombo, 2010; Bernard, 2017): dalla visione strutturale, focalizzata sulla dimensione socioeconomica che quantifica il problema impiegando indicatori quali i tassi di abbandono e di insuccesso scolastico, prendendo in esame fattori principalmente economici e socioculturali e predisponendo interventi di tipo compensativo (Colombo, 2010); alla concezione emergenziale, incentrata sui fattori di rischio, che esamina indicatori quali i tassi di ripetenza, le irregolarità dei percorsi formativi, l'abbandono e la deviazione giovanile e mette al centro i fattori personali e scolastici privilegiando

interventi di tipo compensativo e preventivo (Blaya, 2010, Fortin et al., 2004, 2006); sino alla più recente impostazione pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica centrata sul costrutto di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017), che cerca di leggere il problema nella sua complessità collegando tra loro i diversi fattori di rischio e di protezione e le molteplici dimensioni, arrivando a considerare il fenomeno come il risultato del rapporto, nel tempo, fra persone, ambienti e sistemi, per progettare interventi volti a indurre dei cambiamenti nei diversi contesti e a valorizzare le capacità e le risorse individuali dei soggetti coinvolti. Questi diversi approcci di studio permettono di leggere il fenomeno sotto diversi punti di vista: l'approfondimento, la sistematizzazione, la modellizzazione delle dimensioni pedagogiche della dispersione e del successo formativo consentono sia di definirne i contorni, le variabili in gioco e la loro coerenza, sia di orientare interventi positivi di promozione di una formazione di qualità per tutti e tutte.

La presente ricerca si propone di indagare il legame tra innovazione didattica e contrasto alla dispersione e si iscrive nella prospettiva ispirata all'approccio dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979): questa entrata permette di leggere la dispersione scolastica come un ecosistema complesso, all'interno del quale i diversi sistemi sono in continua interazione tra loro.

Gli obiettivi specifici del lavoro di ricerca consistono (1) nell'individuare e definire pedagogicamente le diverse dimensioni del successo formativo e della dispersione scolastica, secondo una prospettiva ecologico-sistemica; (2) nel co-progettare con una scuola della Regione Valle d'Aosta lo sviluppo di una didattica innovativa orientata al successo formativo, alla creazione di contesti inclusivi e alla prevenzione del fenomeno dispersivo; (3) nell'individuare condizioni di trasferibilità dei risultati raggiunti ed eventuali nuovi aspetti prasseologici delle dimensioni pedagogiche del successo formativo e della dispersione scolastica.

La tesi è organizzata in due sezioni: la prima pone i fondamenti concettuali del tema e del problema di ricerca; la seconda riguarda la ricerca-intervento realizzata in un'istituzione scolastica della Regione autonoma Valle d'Aosta.

La prima sezione si compone di tre capitoli.

Il primo capitolo traccia la problematica di ricerca, definisce il fenomeno dispersivo all'interno del territorio europeo ed extra europeo; dopo un breve sguardo storico, descrive e analizza gli indicatori usati per misurare la dispersione scolastica e le sue articolazioni; espone le politiche di prevenzione, contrasto e intervento a livello europeo ed italiano; discute, infine, la rilevanza di un approccio pedagogico al problema.

I capitoli secondo e terzo presentano il quadro concettuale entro cui si è sviluppata la ricerca dottorale. Il secondo capitolo descrive i fattori dispersivi identificati in letteratura e delinea i principali approcci di studio, anche in ottica transdisciplinare, alla dispersione scolastica: dall'approccio strutturale a quello emergenziale, fino al più recente approccio pedagogico d'ispirazione ecologico-sistemica. Il terzo capitolo propone alcuni nessi rintracciati in letteratura tra dispersione scolastica e didattica: dalla costruzione di un ambiente di apprendimento adeguato al clima di classe, dal successo formativo all'innovazione delle pratiche in uso, dalla riflessività docente allo sviluppo professionale.

La seconda sezione espone la ricerca-intervento condotta in un'istituzione scolastica della Regione autonoma Valle d'Aosta ed è composta da sei capitoli, dal quarto al nono.

Il capitolo quarto descrive il contesto della ricerca nella prospettiva della teoria ecologico-sistemica di Bronfenbrenner (1979). Alla descrizione del macrosistema valdostano, che ne illustra le particolarità territoriali, culturali e legislative, segue una presentazione dell'esosistema, attraverso la definizione dei settori lavorativi nei quali sono impiegate le persone attive sul territorio regionale. Il mesosistema è rappresentato con il richiamo ad alcuni luoghi e momenti di incontro tra i diversi microsistemi esistenti sul territorio valdostano. In particolare, ci si sofferma su due microsistemi: quello familiare e quello scolastico, con le sue specificità regionali rispetto al sistema italiano. Segue la presentazione di alcune ricerche locali sul fenomeno della dispersione scolastica in Valle d'Aosta, per terminare con una riflessione sulla percezione del problema nel contesto valdostano, al fine di definire le condizioni iniziali e argomentare la rilevanza di una ulteriore ricerca sul tema nel territorio.

Il capitolo quinto presenta il disegno e la metodologia di ricerca. La ricerca-intervento ha per oggetto la dispersione scolastica in Valle d'Aosta e la presa in carico didattica del problema in un'istituzione scolastica valdostana; persegue una duplice finalità, conoscitiva e trasformativa, in relazione ai legami tra innovazione didattica e prevenzione

e contrasto alla dispersione. Lo studio di caso (Yin, 1984) utilizza un approccio quanti-qualitativo (La Marca, 2014, Trincherò, 2002), adottando un disegno sequenziale (Creswell e Plano Clark, 2011) in due fasi: la ricerca esplorativa volta ad indagare le teorie ingenuè, le credenze, il sentimento di *agency* e la responsabilità educativa del corpo docente di questa specifica realtà; la ricerca-intervento vera e propria, all'interno della quale si è giunti a co-progettare un percorso coerente con i bisogni espressi dal gruppo e diretto a promuovere processi di sviluppo professionale dei docenti (Grange, 2015) attraverso un approccio di *Action Methodologies* (Argyris & Schön, 1998; Revans, 1982; Yorks, O'Neil & Marsick, 1999). Particolare attenzione è dedicata alla validazione intersoggettiva e partecipata dei risultati (Munhall, 2012; Creswell, Plano Clark, 2011).

Il sesto capitolo presenta i risultati della ricerca esplorativa. Partendo da un richiamo alla metodologia usata per effettuare l'analisi dei dati raccolti con il questionario a carattere riflessivo, vengono successivamente esposte le analisi dei dati riguardanti le credenze, le teorie ingenuè e la rappresentazione dei docenti dell'istituzione scolastica coinvolta nella ricerca - intervento.

Il settimo capitolo discute i risultati della ricerca esplorativa, che mostrano una visione prevalentemente emergenziale del fenomeno dispersivo (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006) collegato in modo stringente a fattori quali la scuola, la famiglia, l'individuo e la comunità (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006) e direzionata verso la difficoltà e il disagio della famiglia (Fortin et al., 1999) e del/della giovane percepito a rischio di dispersione (Burke, Sutherland, 2004; Caruso, Cerbara, Tintori, 2019, Fortin et al., 2005). La percezione di rigidità della struttura scolastica, dei suoi programmi, dei suoi spazi (Benvenuto, Bettoni, 1993; Fortin et al., 1999), insieme a un'idea di società sfavorita (Colombo, 2010, Bernard, 2014) mettono in luce un senso di impotenza e di incompetenza degli/delle docenti nei confronti dei/delle giovani da loro percepiti a rischio (Zimmerman, 2000; Savickas, 2012) ed un senso di mancanza di agentività (Bandura, 2000): il nesso tra l'agire didattico e il fenomeno dispersivo non è evidente, come neppure quello tra didattica e successo formativo (Batini, Bartolucci, 2016).

L'ottavo capitolo espone i risultati della ricerca-intervento. Come nel caso della ricerca esplorativa, si inizia con un richiamo alle modalità di preparazione dei dati. Si prosegue con la narrazione dell'esperienza di R-I: ogni incontro viene descritto incrociando una lettura quali-quantitativa dei temi toccati da gruppo. Infine, il capitolo si propone uno

sguardo di insieme rispetto alle diverse dimensioni esplorate lungo il percorso: relazioni, emozioni, formazione docenti, DAD, responsabilità educativa, idea di scuola, clima di classe e didattica.

Il nono capitolo presenta la discussione dei risultati relativi alla ricerca-intervento. Lungo il percorso di R-I le insegnanti del gruppo sono pervenute a riconoscere l'esistenza di un nesso esplicito tra agire didattico, successo formativo e dispersione scolastica, declinando questo legame all'interno delle loro pratiche didattiche quotidiane e ordinarie. Inoltre, è stato possibile registrare un cambiamento nella percezione del loro ruolo docente rispetto alla dispersione scolastica e nel loro approccio al problema. Le docenti hanno riconosciuto ed accresciuto la fiducia nella propria agentività (Bandura, 2000). Questa percezione di *agency* le ha indotte a ricercare attivamente strategie esplicitamente orientate al successo formativo di tutti/e. Infine, attraverso questo lavoro riflessivo le partecipanti hanno riconosciuto alla didattica un ruolo nella prevenzione e contrasto del fenomeno dispersivo.

Il lavoro si conclude con una riflessione generale e una messa in prospettiva della ricerca condotta. Dagli studi emerge che la dispersione scolastica è legata a fattori multipli e non deterministici (Bautier, 2003; Cunti, 2017). La didattica rappresenta un fattore protettivo del fenomeno (Janosz et al, 1996), così come il clima di classe che permette di costruire nel tempo ambienti di apprendimento inclusivi e volti al successo formativo di tutti/e (Potvin, 2015; Poulin, Beaumont, Blaya, Frenette, 2015). Per giungere alla costruzione di questi ambienti espressamente orientati al successo di ciascuno/a l'innovazione didattica gioca un ruolo fondamentale (Grange et al., 2015). La rilettura delle pratiche in uso alla luce del paradigma ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979) permette di prendere coscienza dei punti di forza e di criticità di ogni proposta didattica, aiutando gli/le insegnanti a ripensare le loro pratiche e a ricercare sempre nuove strategie espressamente orientate al successo formativo, portando così a individuare nella didattica uno strumento qualificante di prevenzione-contrasto del fenomeno dispersivo. Per esempio, l'aver riconosciuto il nesso tra innovazione didattica, successo formativo e dispersione ha portato le docenti del gruppo di R-I ad abbandonare l'idea di progettare interventi specifici solo sugli alunni e sulle alunne percepiti a rischio, per ricercare strategie volte a portare tutti/e gli/le studenti/esse al successo formativo, integrando nell'ordinarietà delle azioni didattiche (Cunti, 1999) diversi strumenti e strategie volti a

costruire ambienti di apprendimento equi e positivi. Questo mutamento nelle pratiche, in un'ottica ecologico-sistemica, interviene direttamente sul fenomeno dispersivo, in quanto lo star bene a scuola e l'acquisizione delle competenze previste durante il percorso scolastico, genera fiducia nelle proprie possibilità e favorisce la possibilità di cogliere le occasioni che si presentano nei diversi contesti di vita. L'attenzione pedagogico-didattica allo sviluppo integrale della persona risulta così strumento di prevenzione per la dispersione e i fenomeni ad essa connessi.

Si delineano, infine, i limiti della ricerca dottorale e si prospettano alcuni possibili sviluppi, nella direzione di un affinamento metodologico della ricerca-intervento come dispositivo di sviluppo professionale e nell'individuazione di alcune condizioni di trasferibilità, in particolare rispetto ai fattori che hanno permesso alle insegnanti di perseverare nel progetto di R-I nonostante le difficoltà incontrate. La lettura ecologico-sistemica di pratiche educative e didattiche specificamente orientate al successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e costituisce una pista concettuale promettente per promuovere innovazione didattica e sostenere le/gli insegnanti nella loro agentività.

SEZIONE I – TEMA, PROBLEMA, QUADRO CONCETTUALE

CAPITOLO 1

LA DISPERSIONE SCOLASTICA: UN FENOMENO COMPLESSO,

UN PROBLEMA ATTUALE

Il fenomeno della dispersione scolastica è oggetto di attenzione crescente in diversi paesi europei ed extra-europei. Il problema sfugge, tuttavia, ad una definizione precisa ed univoca in quanto racchiude in sé moltissimi fattori e dimensioni che sono influenzati dall'ambiente, dagli attori, dal clima sociale, economico e culturale, come pure dal momento in cui queste variabili si evidenziano e vengono prese in considerazione. Come sostiene Morin (1999, p.6) *“v'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando v'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retro-attivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti”*. Risulta allora opportuno avviare la nostra riflessione investigando il costrutto di dispersione scolastica in relazione alla sua natura sociale e culturale per poterlo successivamente comprendere e indagare dal punto di vista pedagogico.

1. Definizioni e articolazioni del fenomeno dispersivo

La dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale e multifattoriale che comprende tutto ciò che si perde, in maniera più o meno stabile nel tempo, durante il percorso educativo-formativo (Besozzi, 2006). È divenuto un importante indicatore della qualità del sistema scolastico in termini di equità, di inclusione, di opportunità e di successo formativo per tutti i soggetti in formazione. In letteratura sono presenti

numerose definizioni della problematica (Muscarà, 2018). Generalmente, il termine fa riferimento a tutti quei fenomeni che comportano una stasi, un freno o una fuoriuscita precoce dal percorso educativo-formativo da parte di un individuo in via di sviluppo.

In Italia, il termine dispersione scolastica sintetizza l'insieme di tutti “*quei fenomeni che comportano un rallentamento ed un’interruzione prima del conseguimento del titolo terminale, nel percorso dei ragazzi all’interno della scuola, sia durante la scolarità obbligatoria che in quella secondaria*” (Benvenuto, Bettoni, 1993, p.349) collegabili all’insuccesso scolastico (Sandomenico, 2006) vi sono diversi fenomeni tra i quali l’abbandono, l’evasione scolastica, il ritardo nel percorso di studi, le ripetenze e le bocciature, l’inadempimento dell’obbligo scolastico, l’assenteismo, l’assolvimento formale dell’obbligo, i mancati ingressi nella scuola (Ghione, 2005; Sicurello, 2018; Batini, 2014; Bracci, Grange, 2018).

In questo capitolo si procederà ad una ricognizione di tali fenomeni al fine di chiarirne i contorni nel contesto italiano, per poi estendere lo sguardo a livello internazionale e cogliere le peculiarità culturali sottese alle differenze lessicali del costrutto.

1.1. Il contesto italiano

All’interno del contesto italiano la locuzione *evasione scolastica* viene usata per indicare l’inadempimento, da parte delle famiglie, al diritto/dovere di garantire un’istruzione ai minori in età dell’obbligo scolastico (Ghione, 2005) come sancito dalla legge finanziaria 2007 e dal decreto ministeriale n. 139/2007 recante “Norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione” all’interno del quale l’evasione viene riferita al periodo scolastico compreso tra la scuola primaria e il primo biennio della scuola secondaria di primo grado.

In Italia esistono tre differenti tipologie di obbligo: l’*obbligo scolastico* che va dai 6 ai 14 anni di età, l’*obbligo di istruzione* dai 14 ai 16 ed infine l’*obbligo formativo* che va dai 16 ai 18 anni e che comporta la possibilità per ogni giovane di scegliere, sulla base dei

propri interessi e dei propri progetti di vita, se proseguire gli studi nel sistema dell'istruzione scolastica, se frequentare il sistema della formazione professionale la cui competenza è della Regione e della Provincia oppure se iniziare un percorso di apprendistato.

Esistono due categorie di *evasione scolastica*: l'evasione primaria che si riferisce ai bambini e alle bambine che non risultano iscritti/e a scuola e che non hanno, di conseguenza, frequentato il percorso di istruzione obbligatoria e l'evasione secondaria che corrisponde all'interruzione degli studi prima dei sedici anni di età. Per misurare l'evasione vengono generalmente utilizzati due indicatori: la mancata frequenza e la mancata iscrizione.

Con l'espressione *ritardo scolastico* si fa riferimento alla situazione in cui un/a alunno/a frequenta o ha frequentato una o più classi di livello inferiori rispetto a quella che avrebbe dovuto seguire in base al suo anno di nascita. Il termine indica, quindi, un prolungamento del percorso scolastico non volontario. È misurato in anni e fa riferimento agli studenti o studentesse che sono stati bocciati, hanno ripetuto o hanno interrotto per un certo periodo la scuola per poi riprendere il loro percorso di studi (Ghione, 2005). Per calcolarlo si usa come riferimento l'anno di nascita dello studente o studentessa iscritto/a a scuola durante il suo sesto anno di vita e la sua ammissione all'anno scolastico successivo. In alcuni casi è possibile fare ricorso, per misurarlo, anche alla moda statistica.

Il fenomeno della *ripetenza* si verifica a seguito di una *bocciatura* ovvero la mancata promozione derivata dalla non ammissione alla classe successiva (Ghione, 2005) ed è strettamente connesso con i ritardi e con l'insuccesso scolastico. La bocciatura e la ripetenza rappresentano due importanti predittori di rischio dell'abbandono (Ghione, 2005, Janosz et al., 1997; Crahay, 2004; Rumberger, 2004).

Il ricorso alla bocciatura, con la conseguente ripetizione della classe, è frequentemente utilizzato in Italia per selezionare gli studenti e le studentesse considerati più meritevoli o più capaci; in questi ultimi anni questa pratica ha visto una diminuzione d'uso soprattutto all'interno della scuola dell'obbligo.

L'*abbandono scolastico* è un fenomeno terminale di un lungo processo che induce un/a giovane ad interrompere gli studi e ad abbandonarli, senza aver formalizzato il ritiro e senza aver conseguito il titolo di scuola secondaria di secondo grado (ISCED-3)¹. Avviene, di norma, dopo l'ottemperamento dell'obbligo scolastico e d'istruzione e si può concretizzare nella fase di passaggio tra un ciclo di scuola e l'altro, nella fase di transizione da una classe ad un'altra oppure durante l'anno scolastico stesso.

Il *proscioglimento dall'obbligo scolastico*, in Italia, fa riferimento a quei/quelle giovani che hanno compiuto i quindici anni di età e che dimostrano di aver frequentato la scuola dell'obbligo per almeno 9 anni, indipendentemente dall'ordine e grado di scuola frequentato (art. 1 e 3 DPR 323/99).

Il *ritiro scolastico* si riferisce ai casi in cui soggetti, regolarmente iscritti a scuola, dopo aver frequentato per un certo periodo l'anno scolastico di riferimento, decidono di interrompere la frequenza. Può essere formalizzato attraverso la presentazione di una domanda ufficiale alla scuola entro il 15 marzo dello stesso anno scolastico oppure può concretizzarsi attraverso un ritiro non formalizzato che avviene in caso di assenza di comunicazione. Per gli studenti o studentesse che hanno assolto solamente l'obbligo scolastico (16 anni di età) il ritiro può essere ufficializzato se accompagnato da una domanda di passaggio a percorsi di formazione o di apprendistato. Nel caso poi il ritiro avvenga nella fascia della scuola dell'obbligo, esso è attuabile solo se seguito da una domanda formale di istruzione familiare da parte dei genitori o iscrizione ad un'altra scuola. Allorquando una di queste due opzioni non dovesse realizzarsi, il ritiro si trasforma in *evasione dal diritto-dovere di istruzione*.

L'*assolvimento formale dell'obbligo scolastico* avviene con l'ammissione alla seconda classe degli Istituti di Istruzione secondaria di secondo grado. Per i nati dal 01/01/1993 l'obbligo scolastico si intende assolto con l'ammissione al terzo anno di scuola superiore o la frequenza di almeno dieci anni di studio e riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni.

¹ ISCED 3: istruzione secondaria superiore. I programmi di questo livello sono in genere concepiti per completare l'istruzione secondaria in preparazione dell'istruzione terziaria o per fornire le competenze rilevanti per l'occupazione, o per entrambi. L'età di ingresso degli studenti va normalmente dai 14 ai 16 anni. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Strutture_sistemi_educativi_2017_2018_diagrammi.pdf

L'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età.

In Italia la scuola è obbligatoria fino ai primi due anni della scuola superiore, ma il reato e la conseguente sanzioni penali a carico dei genitori sono previsti solamente nel caso in cui il figlio o la figlia non frequenta la scuola primaria. Secondo la sentenza n. 4520/2017 della Corte costituzionale, non basta iscrivere un/a figlio/a a scuola per essere esonerati da responsabilità, ma bisogna provvedere al controllo continuo della sua condotta nel rispetto delle indicazioni fornite della scuola. Nessuna sanzione penale è prevista, pertanto, nel caso di mancata frequentazione delle scuole medie e del liceo.

L'assenteismo consiste in assenze ripetute, durante l'anno scolastico, da parte di uno studente o studentessa (Ghione,2005). In letteratura vi sono diverse definizioni di assenteismo. Clark (2008) lo definisce come una non partecipazione scolastica senza una ragione legittima, senza una scusa plausibile comunicata dalla famiglia. Lannegrand-Willems et al. (2012) lo considerano semplicemente come il fatto che un soggetto sia assente da scuola con o senza una scusa. Secondo Rumberger (1995) l'assenteismo rappresenta uno dei fattori più predittivi dell'abbandono scolastico, in quanto più un/a alunno/a si assenta con regolarità e per periodi sempre più lunghi da scuola, più aumenta la possibilità che decida di non frequentarla più.

Nella penisola italiana, nella scuola secondaria di I grado e di II grado, ai fini della *validità dell'anno scolastico e per la valutazione finale*, è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato ai sensi dell'articolo 11, comma 1, del Decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni. Le motivate deroghe in casi eccezionali, previsti dal medesimo comma 1, sono deliberate dal collegio dei docenti, a condizione che le assenze complessive non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione stessa. Tali circostanze sono oggetto di preliminare accertamento da parte del consiglio di classe e debitamente verbalizzate. Il mancato conseguimento del limite minimo di frequenza, comprensivo delle deroghe riconosciute, comporta l'esclusione dallo scrutinio finale e la non ammissione alla classe successiva o all'esame di fine ciclo.

I dati relativi al fenomeno della dispersione scolastica sono raccolti e pubblicati da differenti agenzie nazionali quali ad esempio il sistema statistico nazionale (SISTAN) e l'anagrafe degli studenti dell'ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR); inoltre altre misurazioni sono effettuate anche attraverso le rilevazioni condotte dall'Istituto nazionale di statistica (ISTAT).

L'anagrafe degli studenti fornisce informazioni riguardante il percorso scolastico degli alunni e delle alunne, mentre le rilevazioni ISTAT sono orientate a raccogliere dati riguardanti i risultati scolastici e formativi ottenuti dalla popolazione studentesca indagata. Di norma, nelle rilevazioni ISTAT vengono raccolti i dati relativi all'indicatore europeo *Early Leavers From Education and Training* (ELET)² che permette di misurare uno dei fenomeni che rientra all'interno della dispersione scolastica ovvero l'abbandono.

1.2. Una panoramica europea ed extraeuropea sul fenomeno della dispersione

Come affermato in precedenza, non è possibile rintracciare una definizione univoca ed universalmente condivisa del costrutto di dispersione scolastica, in quanto i sistemi educativi e gli obblighi di legge ad esso connesso sono differenti da paese a paese. Così come variano le definizioni, variano sovente anche gli indicatori utilizzati all'interno dei differenti paesi europei per misurare e valutare l'entità del fenomeno della dispersione scolastica. Questi indicatori sono, di norma, correlati alla concettualizzazione che il fenomeno riveste in uno specifico contesto, in un *hic et nunc*.

A livello europeo, nel tentativo di facilitare il confronto tra i diversi paesi membri, si è deciso di adottare una definizione associata ad indicatori comuni, attraverso i quali le diverse nazioni potevano misurare e confrontare le loro realtà. Nel 2000, durante il

² L'indicatore l'ELET viene definito dall'Istat come: "Quota di popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato studio e formazione con al massimo un titolo secondario inferiore (nella Classificazione internazionale sui livelli di istruzione corrisponde, fino al 2013, ai livelli 0-3C short della Isced 1997, e, dal 2014, ai livelli 0-2 della Isced 2011). Tale indicatore, nel sistema di istruzione/formazione italiano, equivale alla percentuale dei 18-24enni che non ha titoli superiori alla licenza media, non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi di almeno 2 anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative" (ISTAT, 2017)

consiglio di Lisbona, di cui tratteremo successivamente, fu deciso di adottare l'indicatore comune *Early School Leavers* (ESL) che calcolava la percentuale della popolazione di giovani, compresi fra i 18 e 24 anni, che aveva conseguito al massimo il titolo di scuola secondaria inferiore e non frequentava altri corsi scolastici né svolgeva attività formative al momento della rilevazione. Negli anni successivi, l'Unione Europea ha introdotto un nuovo indicatore, quello degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET), che è andato a sostituire quello degli ESL. Questo nuovo indicatore misura e calcola il numero di giovani compresi tra i 18 e 24 anni in possesso al più del titolo di istruzione secondaria inferiore o una qualifica di durata non superiore ai due anni di formazione. Ciò che lo distingue da quello precedente è che esso permette di allargare ai percorsi di istruzione formazioni il concetto di abbandono. Accanto ai due indicatori illustrati, dal 2010 si è associato l'indicatore *Not in Education Employment or Trainer* (NEET). Questo indice permette un rilevamento dei giovani e delle giovani che, al di fuori dell'obbligo scolastico riferito all'età dei 16 anni, si trovano in una posizione di transizione tra il mondo della scuola e quello lavorativo e risultano, pertanto, in una sorta di anno di riflessione. Questo indicatore fa riferimento a soggetti che non sono occupati, né inseriti all'interno di percorsi di istruzione-formazione, nelle quattro settimane precedenti all'indagine. Quindi, esso prende in considerazione non soltanto il mancato raggiungimento del titolo di studio, ma la situazione di dei/delle giovani che restano al di fuori di un canale formativo e/o lavorativo, permettendo di mettere in evidenza le difficoltà che gli individui incontrano nel passaggio tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

In molti paesi europei i tassi di NEET vengono calcolati sulla base della fascia di età 15-29 anni, mentre in Italia e in altri paesi il monitoraggio si estende su un target più esteso di popolazione che va dai 15 ai 34 anni di età.

A livello europeo, i dati relativi agli ELET sono misurati e pubblicati periodicamente dall'ufficio statistico dell'Unione europea (EUROSTAT) con l'obiettivo di monitorare la quota di popolazione giovanile che è pervenuta a raggiungere il *benchmark* del 10% fissato dalla strategia Europa 2020.

Secondo gli ultimi sondaggi, la media UE di *Early Leaver from Education and Training* era, nel 2018, era pari al 10,2% e quella italiana, nello specifico, al 13,5%.

Nel 2020 i dati ISTAT hanno riportato un calo del tasso di giovani usciti precocemente dalla scuola sia in Europa (9,9 %) sia in Italia (13,1%), denunciando notevoli differenze territoriali. Questi risultati hanno indotto l'UE a fissare un nuovo obiettivo comune che consiste nel ridurre entro il 2030 il tasso di ELET al 9%.

Tuttavia, accanto a questi indicatori operativi comuni, che hanno permesso ai diversi Stati membri di confrontare e elaborare strategie per affrontare la problematica della fuoriuscita precoce dal sistema scolastico all'interno della UE, permangono tuttavia variabili contestuali e culturali che fanno comprendere e considerare per poter leggere con uno sguardo più critico i dati raccolti.

Capperucci (2016) evidenzia che in Europa esistono delle differenze terminologiche interessanti, a livello dei singoli stati, rispetto ai termini di dispersione scolastica e di abbandono. Queste sfumature di significato possono essere molto sottili o più importanti, ma rispecchiano la concettualizzazione che questi fenomeni hanno all'interno di uno specifico contesto sociale e culturale e mediano, di conseguenza, azioni e pensieri.

In alcuni Stati Europei come ad esempio il Belgio francese, la Germania, l'Irlanda, la Grecia, l'Estonia, i Paesi Bassi, l'Austria, la Polonia, la Slovenia e la Scozia si utilizza il termine abbandono per indicare i ragazzi e le ragazze che fuoriescono dal sistema educativo precocemente senza portare a termine l'istruzione di base. Tuttavia, i paesi accomunati da questa definizione, si distinguono al loro interno tra stati per i quali la scuola di base corrisponde alla scuola secondaria di primo grado (es. Germania, Estonia, Grecia, Austria, Slovenia) e quelli per i quali essa coincide con la scuola di secondo grado (es. Scozia e Paesi Bassi) (Capperucci, 2016).

Diverse concettualizzazioni di dispersione scolastica in Europa

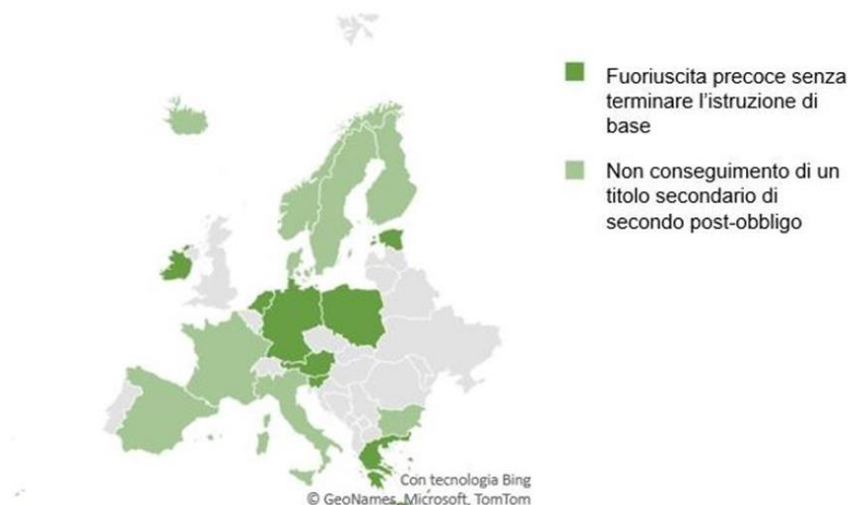


Fig. 1 - Le diverse concettualizzazioni di dispersione scolastica in Europa. Fonte: rielaborazione da Capperucci, 2016, p.34-35

Vi sono inoltre nazioni, come ad esempio il Belgio fiammingo, la Bulgaria, la Danimarca, l'Estonia, la Spagna, la Francia, il Lussemburgo, la Finlandia, la Svezia, l'Islanda, l'Italia o la Norvegia che identificano l'abbandono scolastico con il non conseguimento di un titolo di diploma di scuola secondaria di secondo grado facendo, quindi, riferimento alla scolarità al di fuori dell'obbligo legislativo.

Un altro aspetto interessante da prendere in considerazione, per comprendere le differenze terminologiche e concettuali rintracciabili all'interno dei diversi paesi, è la dimensione temporale che in alcune realtà concorre a contraddistinguere l'abbandono e la dispersione. In Norvegia, ad esempio, ciò che permette di distinguere i due lemmi è il fattore "tempo": infatti devono essere passati almeno cinque anni di fuoriuscita dai percorsi educativo-formativo per poter dichiarare l'abbandono effettivo del giovane, nel caso il tempo di uscita dal sistema educativo sia inferiore ai cinque anni si parla di dispersione.

È importante sottolineare che vi sono paesi europei che hanno deciso di non adottare delle definizioni proprie di dispersione e/o di abbandono, ma hanno scelto di utilizzare quelle

definite dall'Unione Europea. Per questi paesi, quindi, l'abbandono scolastico precoce, si riferisce a una persona di età compresa tra 18 e 24 anni che ha completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non è coinvolta in ulteriori studi o formazione. Tra questi, vi sono la Croazia, la Lituania, la Svizzera, la Turchia, il Portogallo, l'Inghilterra, il Galles e l'Irlanda del Nord (Batini, 2016).

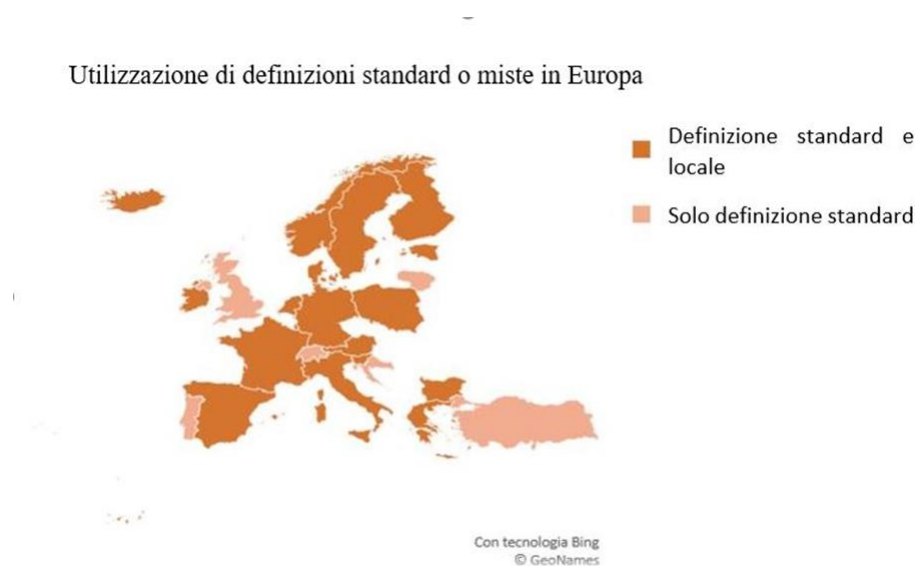


Fig. 2 - Utilizzazione di definizioni standard o miste in Europa. Fonte: rielaborazione da Capperucci ,2016, p. 34-35

Le differenze e le sfumature di significato tra i due termini si ritrovano anche all'interno della letteratura extra-europea e delle diverse famiglie linguistiche.

Se proviamo, ad esempio, a fare un confronto tra i significati che assume il termine francofono *décrochage* in alcuni paesi di lingua francese si evince che lo stesso lemma può raffigurare una differente concettualizzazione di uno stesso fenomeno. In Canada, nello specifico nel Québec, l'abbandono scolastico si traduce con la parola *décrochage* e viene inteso come una situazione definitiva di fuoriuscita dalla scuola per un tempo

superiore ai cinque anni e che comporta il non conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, mentre il termine *abandon* viene usato per indicare una interruzione temporanea degli studi (Blaya, 2010).

In alcuni stati dell’Africa di lingua francese il termine *décrochage* viene utilizzato sovente come sinonimo di abbandono, in quanto l’espressione indica gli alunni e alunne che lasciano la scuola senza ottenere un diploma. In questo contesto l’abbandono scolastico può essere alquanto precoce e comportare il non ottenimento di un certificato di studi elementari (Menkoué, 2012).

In Belgio la parola *décrochage* viene utilizzata con un’altra connotazione rispetto al Canada o all’Africa ovvero indica la non iscrizione di un/a giovane, in età dell’obbligo scolastico, in un’istituzione formativa o in un percorso di istruzione a domicilio. Inoltre, il termine viene impiegato per designare quei ragazzi e ragazze che, a causa del loro dossier scolastico, vengono esclusi dalla scuola e non possono essere reinseriti dalla commissione scolastica competente all’interno del circuito di formazione. Di solito, sono giovani in difficoltà che non seguono regolarmente la scuola o non si iscrivono in nessun percorso formativo (Blaya, 2010).

In Francia il termine *décrochage* definisce una fuoriuscita anticipata dal sistema scolastico o il non conseguimento della qualificazione rilasciata dal sistema educativo.

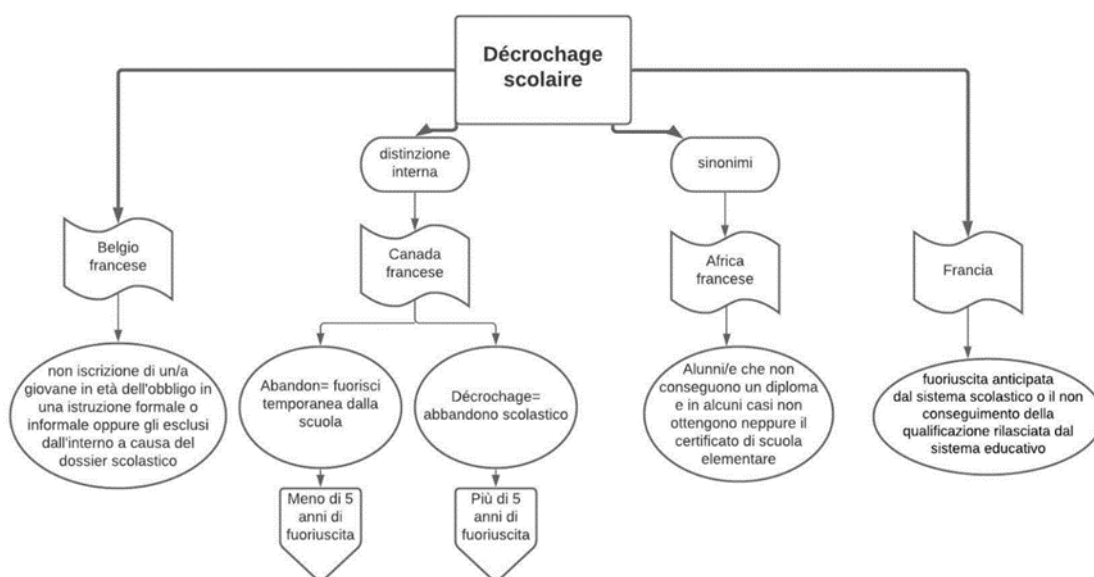


Fig. 3 - Differenze semantiche del termine *décrochage* in alcune realtà francofone.

Le stesse sfumature di interpretazione si riscontrano per il termine anglofono *dropout*.

In U.K. si utilizza il termine per indicare i/le giovani che sono usciti/e precocemente dal sistema formativo e educativo senza aver conseguito una certificazione formale.

Negli U.S.A. il lemma viene associato agli studenti e studentesse dai 16 ai 24 anni che non sono iscritti/e a scuola e non hanno ottenuto una credenziale liceale o una credenziale equivalente.

In Australia la dispersione scolastica riguarda i giovani e le giovani che non arrivano a terminare il dodicesimo anno di scolarità, anno terminale del percorso formativo prima dell'entrata nel mondo del lavoro (Lamb et al., 2015).

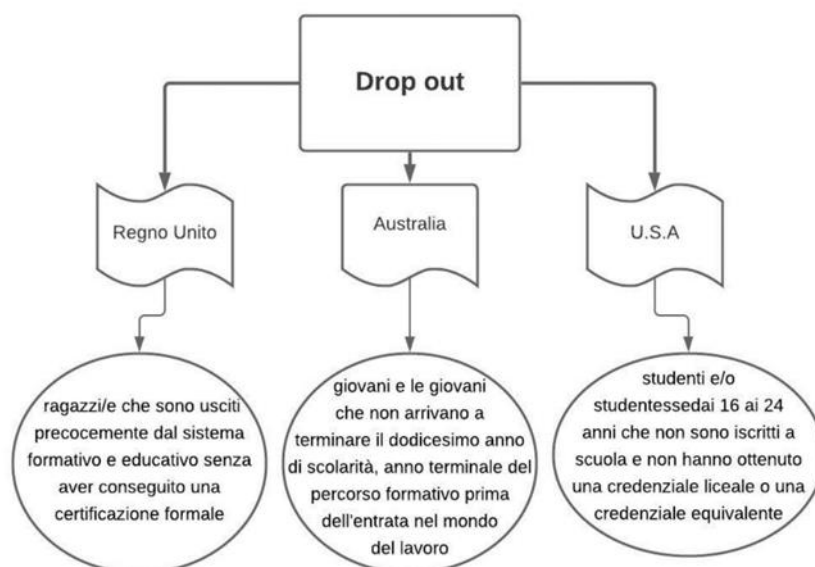


Fig. 4 - Differenze semantiche del termine *drop out* all'interno di alcune realtà anglofone

Nei paesi anglosassoni vi sono numerose locuzioni che si utilizzano per parlare di dispersione scolastica non sempre presenti in altre realtà, in quanto strettamente collegate con il contesto d'uso. Queste parole sono, ad esempio, *excluded* ovvero i soggetti che vengono espulsi dalla scuola o *autoexclusion* riferendosi ai giovani assenteisti (Osler et al., 2002) e *exclusion interne* termine che indica gli/le alunni/e che, pur essendosi ritirati dalla scuola, vi rimangono indirettamente attraverso la frequentazione di un centro intra-scolastico.

Anche negli studi dei paesi ispanofoni si usano differenti termini per parlare di dispersione ed abbandono come, ad esempio, *abandono escolar prematuro* e *temprano*. Nell'America del Sud l'abbandono scolastico viene interpretato come una interruzione del percorso scolastico, generalmente di un primo ciclo elementare o di un secondo ciclo secondario senza aver ottenuto un documento ufficiale che attesti le conoscenze e le acquisizioni conseguite durante il percorso scolastico seguito (Demba, 2015).

In Spagna si utilizzano due termini distinti per parlare di dispersione e abbandono; *fracaso escolar* e *abandono escolar temprano*, il primo termine si riferisce

ad un mancata acquisizione di competenze, pur avendo terminato un ciclo di scuola di base, mentre il secondo si riferisce all'abbandono del sistema educativo senza avere conseguito alcun diploma di scuola secondaria superiore o senza nessuna qualifica professionale, cioè senza aver acquisito le competenze di base richieste dal mercato del lavoro.

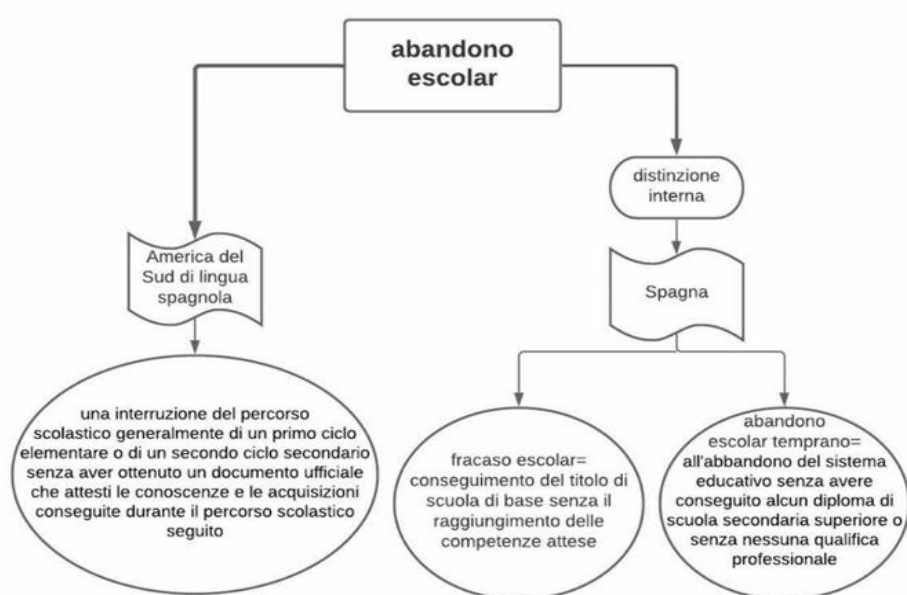


Fig. 5 - Differenze semantiche del termine *Abandono escolar* all'interno di alcune realtà ispanofone

Ne risulta che i diversi termini usati e le differenze semantiche esistenti tra i differenti paesi rimandano a delle rappresentazioni del fenomeno all'interno di uno specifico ambiente o sistema. Conoscere queste differenze risulta necessario quando si studia tale problematica in quanto l'idea celata dietro le parole media sia gli indicatori utilizzati per misurare il fenomeno, ma anche le azioni introdotte per contrastarlo e prevenirlo.

2. Uno sguardo storico: riconoscimento ed evoluzione di un problema

Dalla varietà delle definizioni ed articolazioni del fenomeno dispersivo si intuisce la complessità dell'oggetto d'indagine e dei possibili approcci sia a livello di ricerca sia a livello d'azione. Risulta, dunque, interessante ripercorrere, da un punto di vista storico, l'evoluzione del costrutto dispersivo e la sua progressiva problematizzazione.

Fino agli anni '50 del secolo scorso, i fenomeni legati alla dispersione scolastica, come le ripetenze, gli abbandoni, i ritardi nell'iter scolastico, erano considerati congeniti al sistema formativo stesso e pertanto non venivano percepiti dalle persone e dalle autorità come un problema.

Tuttavia, il nuovo ordine costituzionale post-bellico premeva per rendere la scuola più democratica e per ampliare il numero di studenti e studentesse che potevano accedere all'istruzione e alla cultura. Nei diversi paesi europei, e tra questi l'Italia, si accesero riflessioni per rafforzare il processo di alfabetizzazione di massa. In vari settori culturali e politici si iniziò a diffondere l'idea che fosse importante aprire la scuola secondaria a tutti e tutte (Besozzi, 2009).

In Italia, il dibattito politico attorno a queste scelte di apertura e di riforma del sistema scolastico misero in luce profonde divisioni rispetto al modello di scuola da proporre. Da un lato vi erano coloro che sostenevano una scuola legata alla cultura umanistica, che mirava ad una separazione formativa dei ceti dominanti rispetto a quelli di *status* inferiore. Secondo questa idea di scuola, ai primi doveva essere fornita una formazione culturale, mentre ai secondi una educazione utilitaristica, per poter così riprodurre i rapporti sociali esistenti (Batini, 2014). In opposizione a questa visione vi era quella legata ad una tradizione democratica che puntava a promuovere una formazione culturale per tutti/e (Borghi, 1951), accogliendo le richieste delle famiglie anche dei ceti popolari (Besozzi, 2009).

Nonostante all'interno delle forze politiche dell'epoca coesistessero queste due diverse posizioni, la visione socialmente più condivisa rifletteva un modello di scuola di tipo autoritario che aveva il compito di regolare in maniera selettiva i processi di stratificazione e di mobilità sociale attraverso una selezione per canalizzazione precoce (Baldacci, 2014). Negli anni '50 del secolo scorso, l'obbligo scolastico, portato ai quattordici anni dalla riforma Gentile del 1923, risultava ampiamente inevaso nel

territorio italiano. Nell'anno scolastico 1952-53, ad esempio, solo il 53.2% dei/delle giovani, fra gli 11 e i 14 anni, frequentavano la scuola (Besozzi, 2009). Secondo i dati riportati dall'ISTAT, fu solamente dalla metà degli anni Cinquanta, che i tassi di iscrizione nella scuola media iniziarono a crescere. Nell'anno scolastico 1959-60 gli/le alunni/e iscritti/e alla scuola media erano circa 1.311.000, mentre le iscrizioni nella scuola secondaria superiore erano crescite da 70.000 nel 1956 a 123.586 nel 1961 (Zanatta, 1976). Questo orientamento verso l'investimento sull'istruzione dei/delle figli/e rappresentava chiaramente un mutamento di valori che portava le famiglie a aspirare ad una emancipazione e una mobilità sociale attraverso l'istruzione (Besozzi, 2009). Nonostante questa crescita delle iscrizioni, il problema della fuoriuscita precoce dei/delle giovani dal sistema scolastico non era ancora percepito come un problema reale per la società. Infatti, in quel periodo storico, i/le ragazzi/e riuscivano, indipendentemente dal titolo di studio, ad inserirsi facilmente nel mondo lavorativo (Blaya, 2010).

Fu solo verso la fine degli anni Cinquanta che la dispersione scolastica - ed in generale le questioni legate all'educazione dei cittadini europei - iniziarono a diventare concretamente una preoccupazione per il mondo politico (Lenzi, 2006).

I Trattati di Roma del 1957, oltre ad istituire la Comunità Economica Europea (CEE), indussero i diversi paesi a fissare le condizioni generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale delle nuove generazioni, che potesse contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali sia del mercato comune europeo. Avere cittadini qualificati e preparati voleva dire assicurare al paese sviluppo e crescita, nonché competitività.

Ecco perché, a partire dagli anni '60 del XX secolo, la riflessione sulla dispersione scolastica inizia ad assumere sempre più valore.

In Italia vi erano ancora molti problemi legati all'alfabetizzazione. Dal censimento del 1961 oltre il 24% della popolazione risultava analfabeta o al più alfabeto senza titolo. Il 60% della popolazione aveva acquisito solamente la licenza di scuola elementare ed i laureati erano soltanto l'1.3% (Besozzi, 2009). Questi dati rendono conto delle motivazioni che spinsero i governanti dell'epoca ad attivarsi per ripensare la scuola, al fine di allinearsi con le idee europee. Infatti, in quegli anni, il mondo intero stava attraversando delle profonde trasformazioni sia sociali che economiche. I diversi paesi si erano ritrovati a vivere un *boom* economico post-bellico e si vedevano coinvolti in una guerra fredda che contrapponeva due grandi ideologie politico-economiche: la

democrazia-capitalista da una parte e il socialismo reale-comunismo dall'altro. Questo conflitto, a differenza dei precedenti, non si combatteva sul campo di battaglia, ma si compieva indirettamente attraverso una competizione in diversi campi della vita sociale: militare, spaziale, tecnologica, ideologica, psicologica, sportiva (Cambi, 2006). Per poter essere concorrenziali e vincere il conflitto, era necessario avere persone competenti e capaci che permettessero al paese di essere all'avanguardia in molti settori produttivi ed industriali. La scuola diventava quindi uno strumento di creazione di capitale umano utile a rendere forte il paese.

L'Italia degli anni '60, a titolo esemplificativo, stava vivendo molte trasformazioni sociali ed economiche che portarono ad uno spostamento del baricentro strutturale del paese dalle campagne alle città. Molti giovani entrarono nel mondo del lavoro trovando occupazione nei settori industriali e nel terziario. Questo nuovo assetto portò alla diffusione di nuovi stili di vita che offrivano alle nuove generazioni la possibilità di aspirare ad un migliore *status* materiale e culturale. Questa nuova situazione portò a modificare, nel tempo, l'idea di scuola passando da una visione di scuola elitaria ad una democratica. Vedere la scuola come un mezzo di crescita e miglioramento del proprio *status* e di quello del paese portò ad una crescita nei tassi di scolarizzazione sia nella scuola media che in quella secondaria superiore aumentarono (Cambi, 2005).

Questo cambiamento di visione indusse i governanti italiani a ristrutturare il sistema formativo ed educativo. Nel 1962, attraverso il provvedimento legislativo del 31 dicembre n.1859 fu sancita formalmente l'apertura del sistema scolastico italiano a tutti/e attraverso l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria. Questo atto amministrativo e legislativo segnò un importante passaggio da una visione di scuola d'élite alla scuola di massa (Besozzi, 2009). La scuola media unica da un lato rifletteva la volontà di riformare la scuola in relazione ai dettami della Costituzione dello Stato Repubblicano e dall'altra rispondeva al desiderio di ascesa sociale delle classi popolari. Al primo ottobre del 1963 tutte le scuole medie inferiori furono unificate sotto un unico modello che portò all'innalzamento dell'obbligo scolastico ai quattordici anni e unificava tutte le scuole successive alle elementari (medie, avviamenti professionali) in un'unica scuola (Ragazzini, 1990). L'obbligo veniva considerato assolto secondo tre modalità: attraverso il conseguimento del titolo di licenza media, con il compimento del quindicesimo anno di età o con una frequenza scolastica di otto anni. Attraverso questa riforma si decise di fare coincidere l'età di adempimento dell'obbligo scolastico con

quella dell'età lavorativa minima (Ragazzini, 1990) proprio per incentivare il conseguimento della licenza di scuola media per tutti/e.

Fu proprio in virtù di questa nuova idea di scuola, concepita come luogo di formazione professionale per favorire lo sviluppo di persone competenti, utili per la crescita della nazione e del mercato comune, il fenomeno della dispersione scolastica iniziò ad essere avvertito come un problema da affrontare e da arginare (Bruno, Saujeat, Felix, 2017) in molti paesi europei ed extra-europei.

Nel mondo accademico anglofono si cominciò a usare il termine *drop out* per designare, in modo esplicito, l'abbandono scolastico. Tale termine, così come il verbo francese *décrocher*, veniva traslato dall'ambito militaresco nel quale si usava per designare l'atto di un soldato di abbandonare un combattimento oppure di ritirarsi davanti al nemico. Il termine *drop out* veniva utilizzato in ambito educativo per indicare gli studenti e le studentesse che decidevano volontariamente di abbandonare la scuola in quanto si trovava a vivere condizioni di disagio e di difficoltà. L'uso di questo lemma, secondo Bernard (2017), rimandava ad una idea di scuola che doveva essere seria, rigida e preparare le nuove generazioni alle sfide future attraverso la disciplina e l'impegno; pertanto, chi non restava al passo e non rispettava le regole veniva lasciato indietro e si perdeva (Foucault, 1977).

In quegli anni, era però fondamentale, promuovere una scolarizzazione di massa, per i motivi precedentemente enunciati, pertanto si iniziò a riflettere sia sulla questione degli accessi alla scolarizzazione, sia sui processi di inclusione ed esclusione dei/delle giovani dal sistema educativo (Besozzi 2009). La scuola doveva garantire un'uguaglianza nell'entrata in formazione, tuttavia non vi era ancora una riflessione su come assicurare pari opportunità educative a tutti/e.

Coleman (1968) aveva osservato come il mondo scolastico, degli anni '60, avesse interpretato il concetto di uguaglianza di opportunità in una direzione rivolta al *curriculum*: un unico percorso uguale per tutti i soggetti in formazione.

In sostanza, la progressiva apertura dei sistemi scolastici aveva risposto alla necessità di allargare gli accessi, ma non si era preoccupata di riflettere sulle condizioni che avrebbero permesso di portare a termine il percorso di istruzione. Fino a metà degli anni '60 la funzione di selezione della scuola era ancora molto forte e si scontrava con la questione dell'uguaglianza delle opportunità. La scuola media unica istituita in Italia, ad esempio,

seppur nata con l'intento di includere tutti/e, rappresentava un processo di riforma parziale, in quanto si era inserita in un sistema di istruzione che rimaneva di fatto immutato rispetto al passato (Besozzi, 2009). Analizzando i dati dell'ISTAT del 1962 ci si rende conto che nonostante le riforme apportate al sistema scolastico italiano, molti erano ancora i/le giovani che non potevano in realtà accedere alla scuola media. I dati dell'epoca, infatti, riportano che nell'anno scolastico '59-'60 solo il 30,0% dei comuni italiani era dotato di una scuola media inferiore rendendo così difficoltoso per molti/e alunni/e la frequenza. Il fatto di non avere una scuola sul proprio territorio condizionava le scelte delle famiglie e dei/delle giovani che pertanto abbandonavano la scuola senza aver conseguito la licenza media. Questo dato riguardante la distribuzione delle scuole sul territorio italiano era, a titolo esemplificativo, uno degli elementi che potevano incidere sull'evasione dell'obbligo scolastico in quel periodo storico (Besozzi, 2009). Nelle rappresentazioni comuni delle persone era pertanto accettata e condivisa l'opinione che non tutti/e i/le giovani erano portati per lo studio o avevano le possibilità di andare a scuola e pertanto era naturale che alcuni soggetti non completassero il loro percorso d'istruzione-formazione (Blaya, 2010).

Verso la fine degli anni '60, però, la riflessione intorno alla scuola si spostò lentamente dall'uguaglianza delle opportunità a quello delle disuguaglianze di fronte all'istruzione. Le ricerche, europee ed extra-europee, iniziarono a indagare i fattori che poteva incidere sulla riuscita scolastica. La dispersione assumeva una certa rilevanza sociale e educativa; si iniziarono a moltiplicare gli studi sul problema.

Inizialmente il fenomeno fu investigato principalmente attraverso una visione strutturale che legava il problema all'assetto stesso della società e alla sua organizzazione. Il problema veniva quantificato utilizzando principalmente due indicatori di dispersione: i tassi di abbandono e l'insuccesso scolastico. Quest'ultimo veniva descritto come effetto derivante dal basso livello socioeconomico della famiglia di appartenenza che generava disuguaglianze strutturali e portava i/le giovani verso una eredità culturale "deprivata" (Batini, Bartolucci, 2016; Benedusi 2017). I fattori presi in considerazione per misurare ed investigare il fenomeno dispersivo erano quelli familiari e culturali tra i quali ad esempio gli atteggiamenti dei genitori nei confronti della scuola, la composizione della famiglia, il livello di istruzione e il benessere materiale del nucleo familiare. Inoltre, venivano considerati i fattori socioeconomici che inducevano ad espellere fuori dalla

scuola i soggetti più poveri ed emarginati (Sicurello, 2018). Per spiegare la dispersione si faceva ricorso a teorie sociali della deprivazione socioculturale e della marginalizzazione economica-sociale degli strati più svantaggiati della società (Coleman, 1966) così come la teoria della riproduzione culturale della scuola di Bourdieu (1972). La visione strutturale della dispersione indusse i diversi paesi a progettare interventi di tipo compensativo che offrivano agli alunni e alle alunne più sfavoriti misure che andassero a controbilanciare gli svantaggi iniziali e a sostenerli/e nella riuscita scolastica (Bracci, Grange, 2017). Tali interventi si rifacevano al criterio di “eguaglianza di opportunità” nell’accesso all’istruzione e prevedevano progetti specifici basati sulla ripetizione e la semplificazione dei contenuti (Batini, Bartolucci, 2016).

All’inizio degli anni ’70 il mondo politico e quello scientifico iniziarono ad ampliare le riflessioni attorno al costrutto di successo e selezione scolastica. Si iniziava a sentire la necessità di una ridefinizione dei criteri attraverso i quali selezionare gli alunni e le alunne. Appariva sempre più evidente che le bocciature, le ripetenze e gli abbandoni producessero “mortalità scolastica” soprattutto fra i soggetti degli strati sociali inferiori. Nell’a. S. 1972-73, in Italia, le ripetenze in prima elementare erano pari al 7.7%, mentre in prima media al 10.1%. Come riporta Checchi (1997), negli anni Settanta i tassi di scolarizzazione di scuola media si erano innalzati passando dal un 59% nel 1962 al 100% nel 1975, ma esisteva ancora un nucleo della popolazione scolastica, soprattutto nella scuola media, che non perveniva a terminare gli studi.

Nella società iniziarono a diffondersi nuovi ideali. Gruppi di giovani e di studiosi/e iniziarono a rimproverare alla scuola di essere troppo autoritaria, troppo antica, retorica e di riprodurre, al suo interno, le diseguaglianze sociali, andando a perpetuare e legittimare le stratificazioni e i ruoli esistenti (Bourdieu, 1972; Dei, 1997). Il problema della mortalità scolastica era evidente in molti paesi europei, per questo i diversi governi del mondo accelerarono le discussioni rispetto a queste problematiche.

Dopo l'uscita del Rapporto Unesco del 1972 (Rapporto Faure) l'Europa iniziò a sentire sempre più l'esigenza di ripensare le politiche educative e di mobilitare le scienze dell'educazione nel ricercare strategie e modelli atti a migliorare il sistema di istruzione-formazione e ridurre il numero dei *drop out*. Il fenomeno della dispersione veniva interpretato come un monito rispetto all'inadeguatezza delle politiche educative. L'insuccesso scolastico si trasformò in un fenomeno da osteggiare, in quanto riproduttore

delle diseguaglianze sociali esistenti e produttore di risvolti negativi sulla produttività e competitività di un paese (Lenzi, 2006).

Alla fine degli anni Settanta e gli inizi degli anni Ottanta i sistemi d'istruzione vengono sempre più percepiti come possibili mezzi per promuovere sviluppo socioculturale del paese. Per mezzo della scuola il/la giovane poteva conquistare un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso di vita. Questa centratura sul singolo portò a nuovi modelli attraverso cui leggere il problema della dispersione che era più solamente correlata ai soggetti più svantaggiati (Sicurello, 2018). Questa nuova prospettiva condusse a prendere in considerazione nuovi indicatori e ulteriori fattori per indagare e spiegare il fenomeno. Accanto ai fattori socioeconomici e culturali, ora si prendevano in considerazione anche quelli personali e scolastici (Colombo, 2008). Il problema veniva allora legato, ad esempio, all'incapacità del singolo di adattarsi al contesto sociale o alle sue difficoltà scolastiche (Blaya, Fortin, 2011). Secondo questo approccio, di tipo emergenziale, era importante mettere in atto interventi di tipo compensativo e preventivo specifici per ogni individuo. Sovente queste azioni si collocavano nell'area motivazionale e relazionale (Bracci, Grange, 2017) cercando, ad esempio, di migliorare le interazioni studente-docente (Batini, Bartolucci, 2016). L'insuccesso scolastico era messo in relazione con la dimensione sociale e con quella soggettiva. La responsabilità principale dell'insuccesso ricadeva in buona misura sul giovane e sulla sua famiglia, piuttosto che sulla scuola.

A partire dalla metà degli anni '80 il termine dispersione si sostituì a quello di selezione e mortalità scolastica (Gattullo, 1989) proprio per sottolineare che il problema non era correlato alla scuola che seleziona e induceva fugacità, ma ad un soggetto che si disperdeva all'interno di un sistema che li lasciava andare via. La scelta terminologica venne effettuata per focalizzare l'attenzione sulla questione dell'efficienza interna al sistema formativo ponendo uno sguardo vigile sia sul soggetto che si disperde sia sulla scuola che produce dispersione (Cairo, La Torre, 1994).

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, nei discorsi educativi si fece strada il tema delle relazioni docente-discente, allargando la riflessione non solo al singolo soggetto, ma al gruppo classe (Sicurello, 2018), al ruolo che gli studenti e le studentesse potevano giocare nella loro crescita e di quella dei/delle compagni/e, al

linguaggio e alla didattica e al successo formativo. Questi nuovi ragionamenti portarono ad ampliare gli approcci di studio al problema dispersivo; un approccio contestualizzato del fenomeno si fece strada. Questa nuova prospettiva di studio volgeva l'attenzione non solo al soggetto in via di sviluppo e alla scuola, ma all'ambiente nel quale il giovane cresceva e alle relazioni che intesseva. La formazione della persona veniva sempre più considerata come elemento chiave per l'emancipazione del soggetto (Cambi, 2005).

Questo nuovo approccio portò ad estendere gli indicatori usati per misurare e quantificare il problema; tra questi vi erano, ad esempio, lo scarto tra il livello di scolarizzazione attesa e quella conseguita nonché i tassi di successo e di insuccesso scolastico (Colombo, 2008). Gli interventi erano di tipo migliorativo rispetto all'offerta formativa e alle reti di supporto sul territorio. La lotta alla dispersione scolastica non consisteva più semplicemente nel contenere e ridurre la selezione, ma era orientata a portare ogni studente e studentessa a costruirsi e sviluppare competenze e senso di identità all'interno del contesto educativo-formativo in cui agiva (Barone, 2018).

Queste nuove consapevolezza portarono l'Unione Europea, verso la fine degli anni Novanta, a sollecitare i diversi Stati a lottare congiuntamente contro il fallimento scolastico. Diventava però necessario riuscire a individuare una definizione e degli indicatori comuni che permettessero ai diversi paesi di comunicare tra loro e confrontare le loro misurazioni. Infatti, il problema dispersivo aveva caratteristiche proprie a seconda del contesto e ogni stato, in base alle sue regole di funzionamento e ai suoi valori culturali, leggeva il fenomeno e cercava possibili soluzioni. Per questo il Consiglio europeo decise di creare un indicatore comune che permettesse di misurare il fenomeno dispersivo all'interno dell'Unione Europea (l'indicatore *Early School Leavers*) e poter così valutare strategie ed obiettivi comuni per arginare il problema.

Alla fine degli anni '90 gli studi sul fenomeno si erano molteplici adottando plurime chiavi interpretative. Molti/e studiosi/e interpretavano ora il fenomeno dispersivo come un epifenomeno del disagio giovanile⁴⁶ (Rossi-Doria, Tabarelli, 2016). Attraverso questa nuova chiave di lettura la dispersione era considerata l'esito di fattori personali, familiari, scolastici in relazione tra loro. Molti studi iniziarono a cercare di creare dei profili di soggetti a rischio per poter individuare precocemente i soggetti sui quali intervenire con prontezza.

L'inizio del XXI secolo portò la comunità scientifica ad allargare, nuovamente, lo sguardo rispetto al problema. La dispersione scolastica iniziò ad essere messa in relazione non più soltanto con il disagio, ma anche con il successo formativo e la qualità della formazione. Le riflessioni si concentrarono sull'efficacia dei sistemi educativi-formativi portando i diversi paesi ad impegnarsi per trovare delle soluzioni utili ad aumentare il numero di diplomati e laureati nel paese. Dalle differenti prospettive di studio, che tendevano a dare maggior peso ad un fattore piuttosto che ad un altro (per esempio al soggetto, alla sua famiglia, al contesto) si arrivò a preferire una chiave di lettura del fenomeno che tenesse conto delle relazioni e interrelazioni tra i molteplici fattori (Batini, Bartolucci, 2016).

Il Consiglio Europeo di Lisbona 2000 sottolineò l'importanza di investire sulla formazione delle persone cercando di portare tutti/e a raggiungere un buon livello d'istruzione di base, così da accrescere le possibilità di trovar lavoro ed assicurare l'inclusione sociale di tutti/e i/le cittadini/e.

Questa consapevolezza condusse alla definizione di un obiettivo comune volto alla riduzione, al di sotto del 10%, del tasso medio di abbandoni scolastici entro il 2010. Nonostante gli sforzi compiuti dai vari paesi, l'obiettivo non fu pienamente raggiunto e per questo venne rilanciato con la strategia Europa 2020³. Poiché era chiaro che il problema dispersivo fosse complesso ed articolato sempre più si sentì la necessità di ricorrere ad approcci sistemici per cercare di comprenderlo ed agire.

Le azioni intraprese dai diversi paesi, a partire dagli anni 2000, hanno contribuito ad una riduzione generale dei tassi di dispersione.

Per cercare di rafforzare interventi volti a rendere l'educazione e la formazione sempre più universale e lottare ancora contro la dispersione, l'Organizzazione delle Nazioni Unite ha elaborato, nel 2015, l'Agenda 2030⁴, firmata da tutti i Paesi dell'ONU. L'idea alla base di questo documento è che l'educazione è un diritto universale, è tra quei diritti che vanno tutelati per il semplice fatto di appartenere al genere umano. Ogni bambino/a e ogni adulto/a, di ogni Paese del mondo, deve poter ricevere un'istruzione e delle cure, attraverso un'educazione di qualità, equa ed inclusiva che dia a ciascuno/a opportunità di

³ https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_it.pdf

⁴ <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/sostenibilita/PEARSON%20-%20INSIEME%20VERSO%20IL%202030%20-%20PDF%20L%27AGENDA%202030.pdf>

apprendimento al fine di migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile. Attraverso l'obiettivo 4, dedicato all'educazione, i paesi devono *“assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”* (ONU, 2015, p.17).

La dispersione scolastica è considerata oggi un fenomeno da contrastare, sul quale intervenire e da prevenire per poter realmente permettere a tutti/tutte di formarsi come “esseri umani” (Bronfenbrenner, 2014) e stimola la produzione di studi che volgano al successo formativo inteso come piena realizzazione della persona (Lisimberti, 2015).

3. Politiche per il contrasto, l'intervento e la prevenzione della dispersione e dell'abbandono scolastico

Il riconoscimento della dispersione come un fenomeno da contrastare ha portato nel tempo i diversi Paesi a ripensare le proprie politiche educative prendendo in considerazione dimensioni culturali, valoriali e scientifiche. Una disamina delle politiche europee risulta pertanto pertinente in quanto offre una chiave di lettura ed alcuni strumenti operativi di rilevazione ed intervento sul fenomeno.

Il Libro Verde di J. Delors, riguardante la dimensione europea in materia di formazione, così come il Libro Bianco, relativo la crescita, la competitività e l'occupazione, avevano indotto i diversi Stati a sentire la necessità di investire sulla formazione di “capitale umano”. Per fare questo era dunque necessario rinnovare i sistemi d'istruzione e di formazione professionale con l'obiettivo di valorizzare la formazione lungo tutto l'arco della vita.

Queste riflessioni comuni portarono, nel marzo del 2000, il Consiglio Europeo a porsi l'obiettivo strategico di divenire l'economia più competitiva e dinamica del mondo, basata sulla conoscenza, in grado di compiere una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro nonché una più grande coesione sociale (Goisis, 2015). La strategia redatta a Lisbona mirava a realizzare questo obiettivo entro il 2010; per mezzo dell'istruzione e della formazione.

Obiettivo strategico di Lisbona

23-24 marzo 2000



Fig. 6 - Obiettivo strategico di Lisbona 23-24 marzo 2000

Nel marzo del 2001, il Consiglio di Stoccolma andò a definire con più precisione gli obiettivi da conseguire entro il 2010, attinenti ai sistemi di istruzione e di formazione:

Questi erano:

1. aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea;
2. facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione;
3. aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

Questi tre macro-obiettivi furono successivamente declinati in tredici obiettivi concreti.

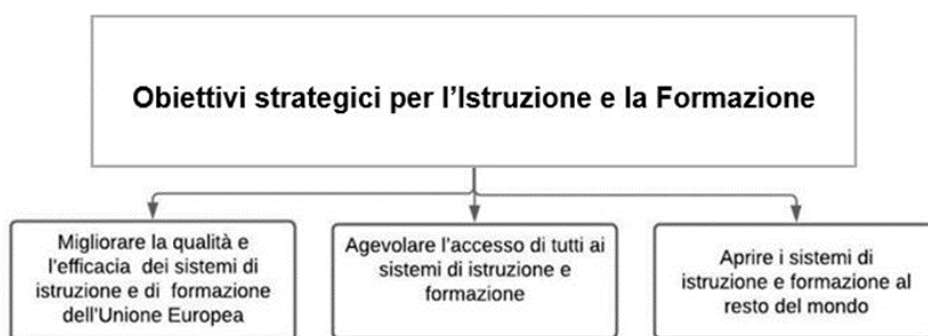


Fig. 7 - Consiglio Europeo Stoccolma 23-24 marzo 2001. Obiettivi strategici per l'istruzione e la formazione (adottata dal Consiglio d'Istruzione il 12 febbraio 2001)

Nel marzo 2002 Il Consiglio Europeo si riunì nuovamente a Barcellona per proseguire i lavori degli obiettivi identificati a Stoccolma. Dal lavoro di confronto emersero alcuni temi chiave da affrontare e un nuovo obiettivo generale da perseguire entro il 2010 ovvero portare i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE a diventare un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Programma di lavoro dettagliato: gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa

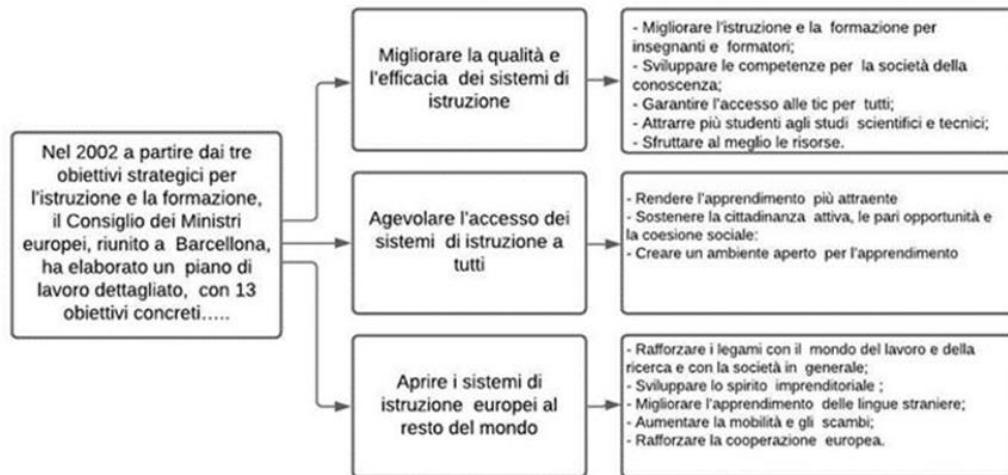


Fig. 8 - Consiglio Europeo di Barcellona 15-16 marzo 2002. Programma di lavoro dettagliato: gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (adottato dal Consiglio d'Istruzione 14 febbraio 2002)

Nel maggio 2003 il Consiglio dell'Istruzione individuò cinque aree prioritarie di intervento e definì dei livelli da raggiungere entro il 2010.

**Consiglio Istruzione 5-6 maggio 2003
Conclusioni sui "Parametri di Riferimento"**

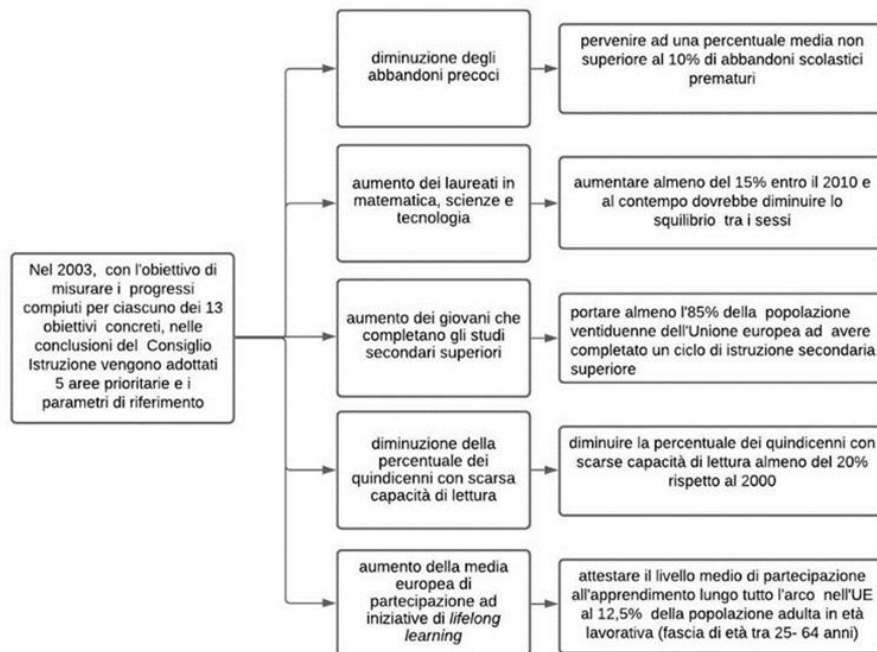


Fig. 9 - Parametri di riferimento europeo per l'istruzione e formazione (2003)

A marzo 2004 il Consiglio Europeo, riunitosi a Bruxelles, nell'illustrare i progressi e i ritardi nel processo di collaborazione identificò allora tre importanti spinte su cui fondare l'azione comune per conseguire gli obiettivi prefissati a Lisbona.

**Consiglio Europeo Bruxelles 25-26 marzo 2004
Istruzione e Formazione 2010**

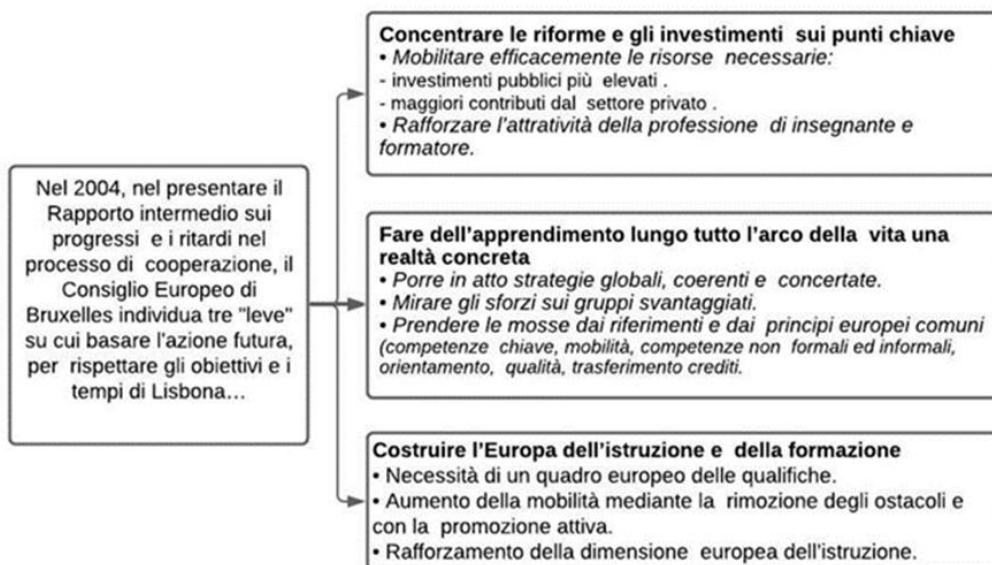


Fig.10 - Le tre leve per raggiungere gli obiettivi di Lisbona 2000

L'anno successivo, nel marzo 2005 il Consiglio Europeo si soffermò a revisionare nuovamente la Strategia di Lisbona giungendo a rilanciare gli obiettivi precedentemente identificati, (Marenco, 2013).

A distanza di cinque anni, nel 2010, la Commissione Europea si riunì per valutare i risultati della Strategia di Lisbona. In quella occasione fu redatto il "documento di valutazione della strategia di Lisbona". Dall'analisi emerse che solamente alcuni paesi europei avevano raggiunto, in dieci anni, l'obiettivo prefissato di ridurre il tasso di abbandono scolastico al 10%. Tuttavia, nell'anno 2010, il tasso medio di ESL all'interno della UE si attestava ancora intorno al 13,8 % con differenze significative tra i diversi stati membri.

Nonostante gli sforzi comuni, gli obiettivi di Lisbona 2000 erano stati conseguiti solo in parte e la dura crisi economica rendeva queste sfide ancora più pressanti e complesse.

Questa situazione portò il Consiglio dell'Unione Europea a rilanciare la strategia nell'intento di far emergere dalla crisi i diversi paesi e preparare l'Europa al nuovo decennio. La Commissione europea propose, il 10 marzo 2010, la "Strategia EU2020" (Allulli, 2015).

La strategia EU2020 riportava tre priorità generali su cui lavorare all'interno dei diversi Stati membri per abbassare sul tasso di ESL; le tre priorità erano, poi, organizzate in 7 iniziative prioritarie:

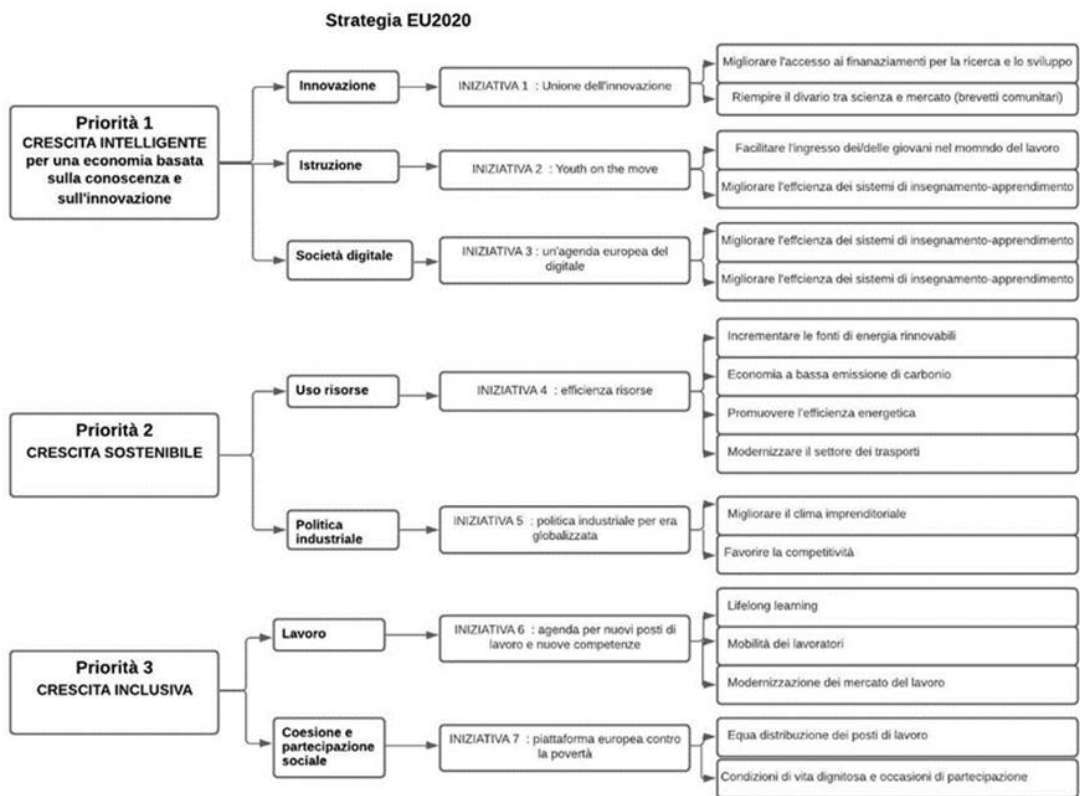


Fig. 11 - Strategia Europa 2020: priorità ed iniziative

Riuscire ad abbassare il numero di ESL ed accrescere il numero di giovani diplomati significava, contribuire da una parte alla crescita intelligente del paese (priorità 1), dall'altra ad una crescita inclusiva (priorità 3) in quanto il possesso di un titolo di studio portava a diminuire il rischio di disoccupazione e di esclusione sociale (Muscarà, 2018).

La Commissione Europea, per facilitare l'attuazione della Strategia EU2020, suggerì una declinazione nazionale dei diversi obiettivi strategici.

Infatti, ogni Stato aveva il compito di monitorare la situazione all'interno del suo contesto e cercare strategie per perseguire gli obiettivi prefissati avendo a disposizione cinque criteri di riferimento su cui poggiare le sue decisioni ed azioni.

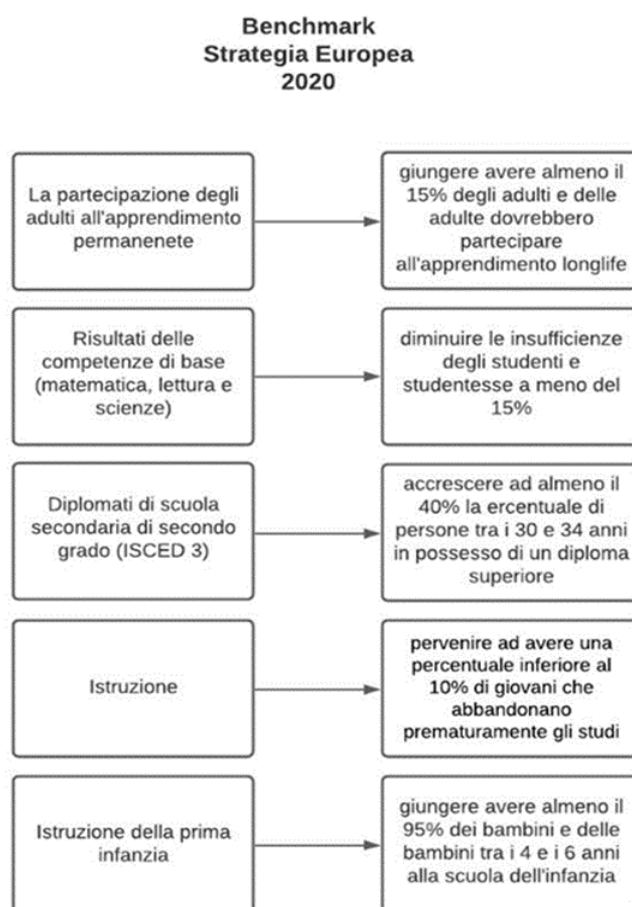


Fig. 12 - I cinque criteri di riferimento EU2020.

Per sostenere il lavoro dei diversi Paesi, anche con l'intento di ridurre le disparità di sviluppo, l'UE introdusse diversi aiuti finanziari come, ad esempio, il Fondo sociale europeo (FSE) e il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR). Questi finanziamenti avevano lo scopo di sostenere le attività di modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione; di ridurre l'abbandono scolastico precoce; di promuovere l'accesso all'istruzione di qualità, a tutti i livelli e per tutti e di migliorare l'accesso all'apprendimento permanente.

Tutte queste manovre portarono, nel tempo, ad avere una diminuzione del tasso di ESL all'interno dell'Unione Europea.

La fig.13 evidenzia come dal 2009 al 2018 l'UE è riuscita a raggiungere, almeno in parte, gli obiettivi che si era prefissata.

		Italia		Media UE	
		2009	2018	2009	2018
Parametri di riferimento della strategia ET 2020					
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)		19,1%	14,5%	14,2%	10,6%
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)		19,0%	27,8%	32,3%	40,7%
Educazione e cura della prima infanzia (ECEC) (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico)		99,8%	95,1% ¹⁷	90,8%	95,4% ^{17,d}
Percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in:	lettura	21,0%	21,0% ¹⁵	19,5% ^{EU27}	19,7% ¹⁵
	matematica	25,0%	23,3% ¹⁵	22,3% ^{EU27}	22,2% ¹⁵
	scienze	20,6%	23,2% ¹⁵	17,7% ^{EU27}	20,6% ¹⁵
Tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione raggiunto (età compresa tra 20 e 34 anni con conclusione degli studi da 1 a tre anni prima dell'anno di riferimento)	ISCED 3-8 (totale)	60,6%	56,5%	78,3%	81,6%
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)	ISCED 0-8 (totale)	6,0%	8,1%	9,5%	11,1%
Mobilità ai fini dell'apprendimento	Diplomati in Italia che hanno ottenuto un titolo (ISCED 5-8) all'estero	:	4,4% ¹⁷	:	3,6% ¹⁷
	Laureati (ISCED 5-8) che hanno ottenuto crediti all'estero	:	9,1% ¹⁷	:	8,0% ¹⁷

Fig. 13 - Parametri di riferimento della strategia ET 2020. Fonte: Eurostat; OCSE (PISA); le cifre relative alla mobilità ai fini dell'apprendimento sono calcolate dal Centro comune di ricerca (JRC) della Commissione europea sulla base di dati UE.

Osservando nello specifico il parametro relativo agli abbandoni scolastici (fig. 14) è possibile notare che nel 2018 il fenomeno, all'interno dell'Unione Europea, era pari al 10,6%, dato molto vicino all'obiettivo ET2020.

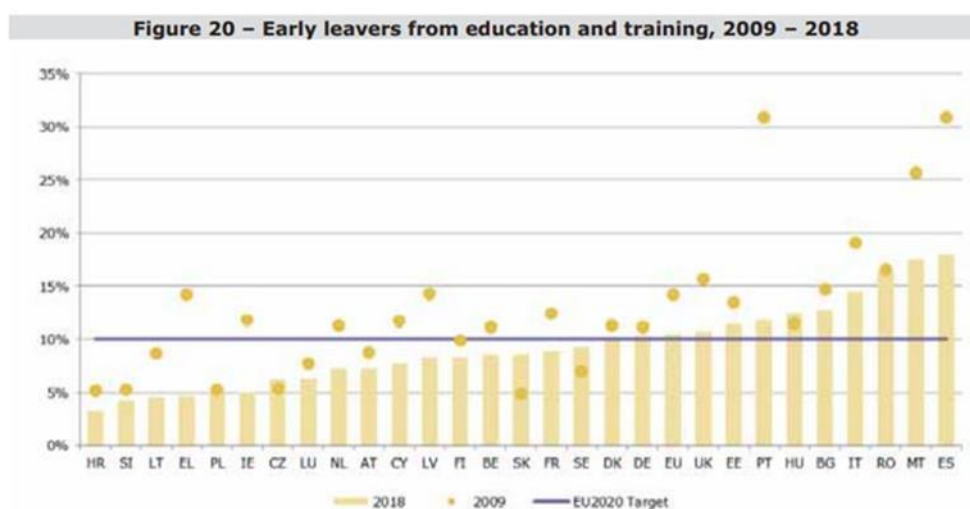


Fig. 14 - *Early leavers from education and training*. Fonte: Eurostat, EU Labour Force Survey

Tuttavia, all'interno dei diversi stati membri vi erano ancora notevoli differenze (fig.15). In alcuni paesi permanevano tassi elevati di ELET come, ad esempio, in Spagna (17,9%), Malta (17,5%), Romania (16,4%), Italia (14,5%), Bulgaria (12,7%), Ungheria (12,5%) e Portogallo (11,8%). Al contrario un buon numero di paesi era riuscito a ridurre il tasso di abbandono al di sotto dell'obiettivo Europa 2020 come, ad esempio, la Croazia (3,3%), la Slovenia (4,2%), la Lituania (4,6%), la Grecia (4,7%), la Polonia (4,8%) e l'Irlanda (5%).

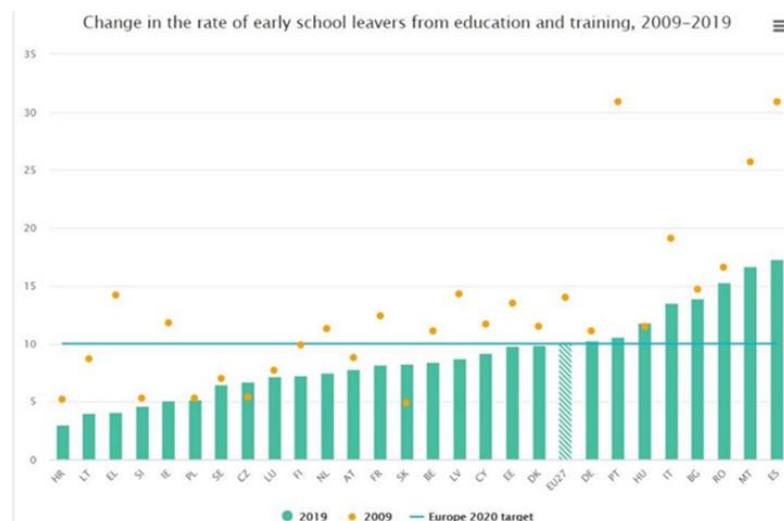


Fig. 15 - Change in the rate early school leavers from education and training, 2009-2019.

Fonte: Education and Training. Monitor 2020. Fonte: Eurostat, Eu Labour Force Survey.

I dati relativi al monitoraggio istruzione e formazione 2020, relativi all'anno 2019, riportavano che il tasso di ELET in Europa era sceso al 10,2% a soli 0,2 punti percentuali dall'obiettivo ET2020, con un progresso di 4 punti percentuali nell'arco degli ultimi dieci anni. Restavano, come già evidenziato in precedenza, notevoli differenze tra i diversi paesi. Alcuni stati, come ad esempio la Croazia o l'Ungheria, avevano raggiunto e superato l'obiettivo comunitario con un tasso di abbandono pari al 3 %, al contrario altri paesi come la Spagna (17,3 %) o l'Italia (13,5%) restavano ancora lontani dal target europeo.

Attualmente, l'UE ha elaborato, sulla scia Agenda 2030 redatta in occasione della 70^a Assemblea generale delle Nazioni Unite (2015), un documento di lavoro che include tutti i 17 obiettivi dell'Agenda, tra i quali l'obiettivo 4 che mira a "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti". Questo obiettivo è stato rilanciato dall'UE identificando dieci obiettivi da perseguire, da misurare e da monitorare per osservare i progressi compiuti e progettare azioni mirate ad affrontare eventuali criticità nei settori dove si riscontrano ritardi e/o criticità sono stati istituiti 36 indicatori comuni.

**Obiettivo 4:
Garantire un'istruzione di qualità
inclusiva ed equa e promuovere
opportunità di apprendimento
continuo per tutti**

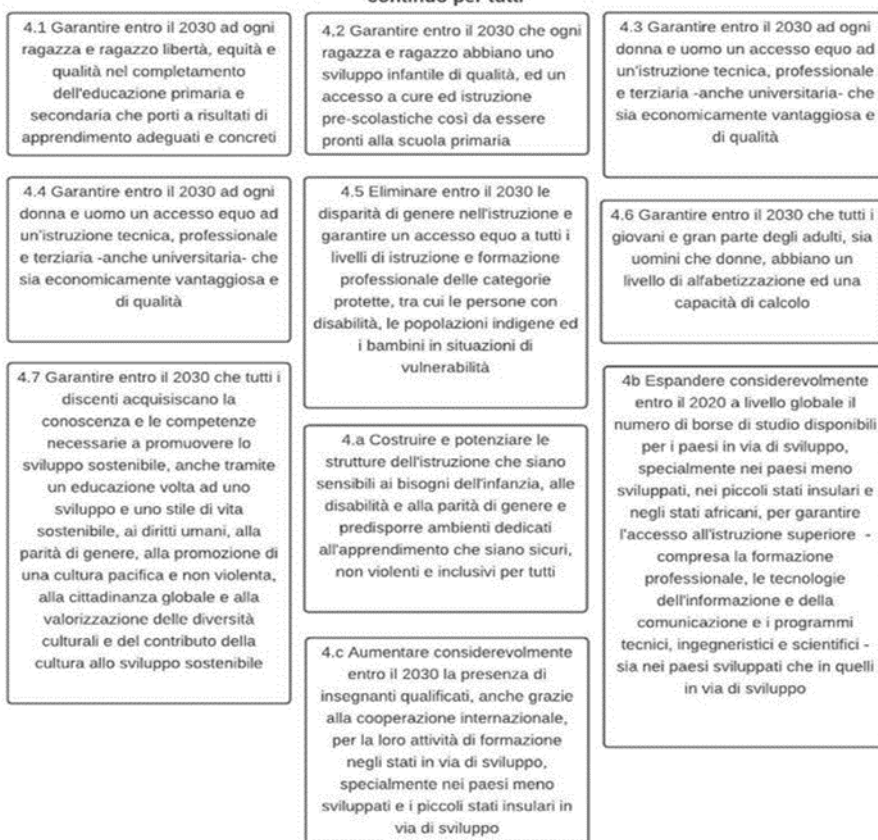


Fig. 16 - Rielaborazione grafica dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030

Per facilitare il raggiungimento di questi traguardi, il Consiglio Europeo ha deciso di realizzare, tra il 2019 e il 2025, uno spazio europeo dell'istruzione. L'idea alla base delle nuove politiche educative è l'abbattimento degli ostacoli all'apprendimento, il miglioramento all'accesso a un'istruzione di qualità, la facilitazione del passaggio da un sistema d'istruzione all'altro anche all'interno di paesi diversi e infine passare da una cultura dell'istruzione ad una dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

La Commissione Europea ha annunciato, inoltre, una nuova iniziativa intitolata "Percorsi per il successo scolastico¹²"; questo progetto mira a dare la possibilità a tutti i giovani e le giovani di raggiungere un livello di riferimento per le competenze di base, ridurre al

minimo il numero di ragazzi e ragazze che abbandonano gli studi prima di conseguire almeno un diploma di istruzione secondaria e, infine, garantire il benessere degli studenti e delle studentesse a scuola.

Sul fronte della lotta e della prevenzione dei fenomeni dispersivi, dalla fine del XX secolo ad oggi, sono stati fatti molti passi in avanti, ma il lavoro non può dichiararsi concluso, soprattutto considerando il momento attuale e gli effetti della riorganizzazione della scuola avvenuta in questi anni a causa della pandemia da Covid-19.

La recente emergenza sanitaria ha posto la società, e con essa la scuola, di fronte a nuove sfide e a vecchi problemi. La pandemia di Covid-19 ha obbligato gli Stati membri a adottare drastiche misure di distanziamento sociale. Nel tempo di pochi giorni, dalla metà di marzo 2020, le scuole di ogni ordine e grado sono state chiuse in tutta Europa e sono stati istituiti sistemi di istruzione a distanza al fine di garantire la continuità della scolarizzazione. Molti Stati membri hanno iniziato ad utilizzare piattaforme digitali di apprendimento a distanza. Tuttavia, emergono molte riflessioni rispetto a queste misure d'urgenza, soprattutto in merito alle pari opportunità e alla dispersione scolastica. L'UNESCO⁵ ha rimarcato un rischio maggiore di abbandonare la scuola da parte dei/delle giovani durante questo periodo pandemico. Alla dispersione esplicita legata ai tassi di abbandono, dispersione, assenteismo, ritiro scolastico, bocciature si affianca quella implicita costituita da quei soggetti che pur ottenendo un diploma di scuola secondaria superiore in realtà non hanno acquisito le competenze base previste a fine percorso, si va ora ad affiancare una dispersione digitale.

In Germania il 37% degli/delle insegnanti hanno dichiarato di aver raggiunto meno della metà degli allievi e delle allieve. In Austria si stima che il 9% degli studenti e studentesse non siano stati raggiunti dall'insegnamento a distanza ed in Francia, il ministero dell'Istruzione, dichiara che l'8% circa dei/delle giovani non hanno avuto contatti con i/le docenti. Il 15 aprile 2020 la Commissione Europea ha proposto una strategia comune per cercare di uscire dalla chiusura scolastica e riportare i ragazzi e le ragazze a scuola. L'idea è di riaprire gradualmente le infrastrutture, ridurre il numero di discenti nelle classi, differenziare gli orari e rinforzare le misure igieniche.

⁵ <https://www.unesco.it/it/News/Detail/978>

Resta, tuttavia, ancora da misurare il reale effetto dei *lockdown* legati alle diverse ondate di Covid-19 sul fenomeno della dispersione scolastica.

Questo percorso di riflessione e di confronto tra i diversi Stati membri dell'Unione europea, nonché le crescenti comparazioni dei sistemi educativi a livello europeo ed internazionale, come ad esempio le indagini OCSE-PISA, hanno contribuito a rendere i diversi paesi sempre più sensibili a fenomeni quali gli ELET o i NEET.

Ogni paese ha messo in atto diversi processi di riforma dei loro sistemi di istruzione e di formazione. Alcuni Stati hanno fatto riforme incentrate su un approccio tradizionale andando a modificare le regole e la struttura del loro sistema formativo. Altri, al contrario, non hanno modificato il loro sistema, ma hanno centrato l'attenzione e l'azione sul controllo e monitoraggio dei risultati degli studenti e delle studentesse, nonché delle scuole stesse (Allulli, 2015). Entrambi gli approcci, seppur molto diversi tra loro, in alcuni casi si sono intersecati nel processo di rinnovamento delle politiche educative e hanno, quindi, avuto delle ricadute sulle azioni volte alla riduzione dei fenomeni dispersivi.

Le riforme di tipo strutturale, di norma, mirano a migliorare la scuola attraverso la modificazione della sua struttura prevedendo, ad esempio, l'estensione della durata dell'obbligo scolastico e il miglioramento della formazione professionale di base, la riforma dei curricula, l'assegnazione di risorse supplementari, la redistribuzione di quelle già esistenti o ancora la riforma del reclutamento del corpo insegnante nonché della formazione e della carriera dei professionisti dell'educazione.

Molti paesi dell'UE, nel tentativo di perseguire gli obiettivi ET2020, hanno deciso di adottare alcune di queste misure innalzando, ad esempio, la durata dell'obbligatorietà scolastica all'età di 16 anni o 18 anni (Allulli, 2015). In questi anni, a titolo esemplificativo, l'Ungheria ha elevato l'obbligo scolastico ai 18 anni con una scuola a tempo pieno, altri paesi, come il Belgio, la Germania e l'Olanda hanno scelto di adottare un modello misto di prolungamento dell'obbligo scolastico ai 18 anni di età, ma il tempo scuola è parziale e questo permette di alternare momenti di scuola e momenti di lavoro (alternanza scuola-lavoro). Altri stati hanno invece optato per estendere l'obbligatorietà al ciclo prescolastico, anticipando l'età dell'obbligo ai 3 anni (Ungheria),

4 anni (Lussemburgo e Grecia) o 5 anni (Olanda, Austria, Bulgaria e Repubblica Ceca). Questa scelta di anticipare la scolarità può essere stata dettata dalla presa in considerazione di alcuni risultati di ricerca che evidenziano come la frequentazione di almeno un anno di pre-primaria permettesse di ottenere risultati migliori nella scolarità successiva rispetto a chi non aveva mai frequentato la scuola dell'infanzia, indipendentemente dall'origine socioeconomica. La decisione di rendere obbligatoria e gratuita la frequenza della scuola pre-primaria è stata elencata tra i fattori di protezione rispetto all'abbandono e alla dispersione scolastica (Colombo, 2010). L'anticipazione dell'obbligo di frequenza alla scuola dell'infanzia persegue dunque due finalità: una legata all'efficacia dei sistemi formativi e l'altra all'equità.

Altre realtà hanno invece adottato altre soluzioni a livello di politiche educative. La Francia, ad esempio, avendo un'istruzione obbligatoria a tempo pieno che dura fino ai sedici anni; invece di estendere l'obbligatorietà, ha preferito istituire dei percorsi di studio post-obbligatorie differenziati che possano ampliare le possibilità di scelta degli studenti e delle studentesse, inoltre ha cercato di rendere i curricula più flessibili nel tentativo di aumentare le possibilità di scelta degli studenti e prevenire così l'abbandono scolastico.

Altri paesi come la Germania hanno preferito scegliere una scuola incentrata su un precoce orientamento dei/delle giovani a partire dai 10/11 anni.

Queste differenti misure hanno permesso di accrescere il numero di diplomati all'interno dell'UE. Secondo i dati ISTAT (2019) in Europa il 78,2% delle persone ha un diploma di scuola secondaria di primo grado, con paesi come la Germania che raggiunge un tasso del 86,6% e l'Italia che al contrario raggiunge il 62,2% di diplomati/e con conseguenti ricadute sui tassi di ELET.

Altri Stati hanno preferito interpretare le riforme scolastiche secondo un approccio basato sui risultati. La scelta di questa prospettiva si erige sull'idea che una maggiore attenzione alle prestazioni degli alunni e delle alunne dovrebbe indurre le scuole ed il corpo insegnante a trasformare i processi di insegnamento-apprendimento in modo da renderli più efficaci (Allulli, 2015). Questa prospettiva ha portato diversi paesi a introdurre, ad esempio, una premialità dei/delle docenti, a raccogliere dati attraverso test o valutazioni nazionali rispetto alle prestazioni scolastiche degli studenti e studentesse, a definire

obiettivi e traguardi chiari e misurabili da conseguire al termine di un ciclo scolastico o di alcune annualità, a determinare dei risultati di apprendimento, a concedere una più ampia autonomia alle scuole nella gestione delle risorse, dell'organizzazione dell'insegnamento e delle attività scolastiche. L'Italia si iscrive tra gli stati che hanno adottato questa prospettiva.

Secondo questo approccio, il miglioramento della scuola nasce da una migliore gestione delle singole realtà e dei singoli contesti educativi in quanto gli attori scolastici, attraverso i dati a loro disposizione, diventano responsabili dei risultati ottenuti dai loro alunni e dalle loro alunne, possono valutare i loro punti di forza e di debolezza e, in quanto docenti, cercare di migliorare costantemente. Questa visione permette di mantenere il controllo del sistema educativo da parte del livello centrale (Allulli, 2011).

Le Raccomandazione del Consiglio Europeo (2011) per affrontare il problema degli ELET ha portato a riformare tutti i livelli di istruzione coinvolgendo tutte le parti e tutti i settori politici interessati attraverso una ricalibrazione tra misure di prevenzione, di intervento e di compensazione che permettessero di rispondere ai bisogni dei gruppi ad alto rischio.

Le misure di prevenzione, secondo le indicazioni, dovevano essere indirizzate ad affrontare i problemi strutturali del sistema.

Le misure di intervento dovevano essere mirate a combattere le difficoltà degli alunni e alunne sin dalle prime manifestazioni, attraverso un miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno specifico.

Le misure di compensazione devono tendere a creare nuove opportunità di ottenimento di una qualifica per i soggetti che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Ecco perché, nel tentativo di prevenire l'abbandono scolastico, molti paesi dell'UE hanno puntato sul miglioramento ed ampliamento dell'insegnamento-apprendimento fin dalla prima infanzia e/o sul perfezionamento dell'orientamento scolastico e professionale. Molte politiche educative, con le relative misure di intervento, si sono indirizzate a fornire un sostegno individuale agli studenti e alle studentesse, soprattutto a quei soggetti con

scarsi risultati. La maggior parte dei progetti volti al contrasto del fenomeno dell'abbandono scolastico sono orientati all'identificazione precoce dei soggetti più a rischio al fine di aiutarli a reinserirsi nel circuito educativo-formativo.

Tra le azioni introdotte nei diversi contesti nazionali vi sono misure preventive volte a migliorare l'accesso, la qualità dell'educazione e cura nella prima infanzia, al ridurre la ripetenza e le bocciature, a aumentare la flessibilità e permeabilità dei percorsi educativi, a sviluppare attività extracurricolari, a migliorare l'orientamento scolastico e professionale, a incrementare e accrescere la formazione iniziale e lo sviluppo di professionisti dell'educazione. Infine, troviamo interventi diretti a incrementare il sostegno individuale degli studenti e studentesse con scarso rendimento scolastico e il sostegno linguistico per i/le giovani di altra madrelingua, a formare personale specializzato di sostegno sia agli/alle insegnanti che agli alunni e alle alunne, a sviluppare sistemi di monitoraggio degli studenti e studentesse a rischio di ELET e dell'assenteismo nonché a creare una rete con le famiglie e altri attori esterni alla scuola.

4. Il caso italiano: politiche educative e riforme per contrastare la dispersione scolastica

L'Italia, come molti altri paesi dell'UE, si è vista impegnata a cercare di trovare delle strategie per ridurre il tasso di ESL sul suo territorio.

Durante la fine gli anni '90 si assistette ad una profonda riforma strutturale dell'istruzione. I governi di centro-sinistra avevano cercato di ampliare l'offerta formativa e dare più autonomia alle scuole.

La Legge 148/90 introduceva, nella scuola primaria, i moduli ove tre o più maestri titolari di ambiti disciplinari differenti collaboravano all'interno di una classe; inoltre fu introdotto il tempo pieno scolastico.

Il DM 3 giugno 1991 portò all'emanazione degli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, nonché alla riorganizzazione dell'istruzione professionale attuata nel 1992.

Il 3 giugno 1997 il governo Prodi, con la presentazione della “Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell’Istruzione¹³”, introdusse un sistema educativo a due cicli: il ciclo primario per studenti fino al tredicesimo o quattordicesimo anno d’età ed il ciclo secondario fino ai 18 anni. Il primo ciclo aveva lo scopo di promuovere la formazione della personalità di ogni studente e studentessa sostenendo l’alfabetizzazione, l’apprendimento di conoscenze basilari nonché sostenere l’apprendimento. Il secondo ciclo aveva il fine di consolidare gli apprendimenti acquisiti durante il primo ciclo e dotare gli alunni e le alunne delle competenze fondamentali per affrontare l’università o il mondo del lavoro. Il ciclo secondario si suddivideva in sei macroaree di studi: umanistici, scientifici, tecnici, tecnologici, artistici e musicali. Il provvedimento conosciuto come riforma Berlinguer metteva al centro del suo progetto la promozione del successo formativo sorpassando ed ampliando la prospettiva del successo scolastico. Secondo tale riforma la formazione doveva volgere alla crescita di ogni soggetto in quanto uomo e prevenire ogni forma di esclusione sociale (Vertecchi et al., 2001). L’idea era di superare il tradizionale distanziamento tra cultura e professionalità, inoltre articolazione del sistema scolastico in cicli consecutivi, in continuità negli obiettivi di apprendimento, andava a rivisitare l’idea di un percorso scolastico frammentato in ordini e gradi e altamente selettivo. Questi provvedimenti si allineavano all’idea presentata da Edith Cresson nel suo libro Bianco “Insegnare e apprendere. Verso una società della conoscenza” presentato nel 1995 dalla Commissione europea. Secondo il documento era importante portare tutti le persone al successo formativo e all’acquisizione di conoscenze in quanto i mutamenti in corso nella società avevano aumentato le possibilità di ciascun individuo di accedere all’informazione e al sapere; ma, al contempo, questi fenomeni comportavano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che richiedevano adattamenti. Secondo il libro Bianco la posizione di un individuo nella società sarebbe stata determinata dalle conoscenze che costui/colei avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una collettività che saprà investire nell’intelligenza, nella quale si insegna e si apprende, nella quale ciascun individuo potrà costruire la propria

qualifica. In altri termini, una società conoscitiva. Questi orientamenti europei hanno avuto una forte influenza sulle politiche educative del nostro paese.

All'inizio del XXI secolo la scuola italiana si trovò impegnata nel portare avanti un progetto di rinnovamento dei sistemi di istruzione e di formazione, soprattutto di quella professionale, nel tentativo di inscrivere la scuola e l'università nel contesto europeo e rinnovare il ruolo del sistema educativo (Briguglio, 2011). Sulla scia della Strategia di Lisbona, nel giugno del 2000 fu condotta una ricerca CENSIS da parte della Commissione VII della Camera dal titolo "Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica¹⁴". Questa indagine aveva come obiettivo quello di misurare gli abbandoni e gli insuccessi scolastici al fine di poter stimare l'impatto delle riforme rispetto al fenomeno della dispersione scolastica e del successo formativo. Questo documento rappresentava un primo e significativo passaggio verso la lotta alla dispersione scolastica (Barone, 2018).

Le elezioni del 2001 portarono al secondo governo di Silvio Berlusconi che, da un punto di vista storico, dopo la parentesi fascista rappresenta il più longevo governo dell'età repubblicana. Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR) fu assegnato a Letizia Moratti la quale apportò incisivi cambiamenti strutturali nel sistema scolastico italiano. Durante il suo dicastero, il Miur pubblicò nel 2002 un'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori relative all'a. s. 2001/2002. Questa ricerca esaminava il fenomeno degli studenti che non venivano valutati in sede di scrutinio finale o che si erano ritirati in corso d'anno senza fornire nessuna motivazione. Questi dati registrano il fenomeno dell'evasione (nella scuola dell'obbligo) e dell'abbandono (nella scuola superiore) nel territorio italiano. Nelle scuole statali secondarie di secondo grado, gli studenti non valutati al termine dei primi quattro anni di scolarizzazione nell'a. S. 2001/02 erano il 4,62% contro il 4,54% del 2000/01. Andando nel dettaglio si constatava che nei licei classici la percentuale si aggirava intorno al 2,31% (contro l'1,84% dell'anno precedente), nei licei scientifici all'1,84% (contro il 2,15%), negli istituti magistrali 3,18% (contro il 3,05%), negli istituti tecnici 4,61% (contro il 4,19%), negli istituti professionali 8,93% (contro l'8,71%), negli istituti d'arte 6,49% (contro il 5,97%), nei licei artistici 5,32% (contro il 4,57%) (Incandela, 2018).

L'anno successivo, nel 2003, la ministra Moratti emanò la Legge Delega 53 che di fatto aboliva la Legge 30 del 2000 sul riordino dei cicli scolastici del governo Berlinguer. La Legge Delega si poneva l'obiettivo di garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Per poter assicurare il diritto all'istruzione e alla formazione si decise di suddividere il sistema scolastico in un primo ciclo costituito dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado e in un secondo ciclo formato da licei, istruzione e formazione professionale. Scopo di questo cambiamento strutturale del sistema educativo era tentare di sciogliere il problema della dispersione scolastica e formativa nonché accompagnare i giovani verso una scelta professionale attraverso la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e/o formazione. Le novità introdotte da questo disegno di legge riguardano:

- l'insegnamento di lingua straniera e delle nuove tecnologie già dalla prima elementare;
- una scuola secondaria di secondo grado caratterizzata dal doppio canale ovvero licei da un lato e scuole di formazione e/o professionali dall'altra;
- la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei;
- la previsione di percorsi formativi personalizzati e possibilità di stage formativi all'estero.
- il diritto e dovere sostituisce l'obbligo scolastico (16 anni per la riforma Berlinguer) ed esso prevede la frequentazione dei corsi di istruzione e formazione per almeno 12 anni o fino al conseguimento, entro il diciottesimo anno di età attraverso l'acquisizione di una qualifica da espletarsi attraverso la frequenza di percorsi nel sistema di istruzione e formazione, in alternanza scuola-lavoro attraverso progetti avviati dalle scuole in convenzione con le imprese o con le Camere di commercio, Industria, Artigianato, Agricoltura o con Enti Pubblici e privati disponibili oppure nell'apprendistato;
- la possibilità di accedere anticipatamente alla scuola d'infanzia a 2 anni e mezzo e alla prima classe della scuola primaria a 5 anni mezzo;

- l'eliminazione del concorso per il reclutamento del personale docente.

Il governo Berlusconi, riprendendo il concetto di qualità e valutazione dei sistemi di istruzione europeo del Consiglio europeo di Stoccolma (2001), decise di istituire anche all'interno dell'Italia un servizio nazionale di valutazione che mirava da un lato a verificare periodicamente le conoscenze e le abilità maturate dagli studenti e dalle studentesse (prove INVALSI) e dall'altra a monitorare e valutare il nuovo sistema formativo.

Nel 2006 le elezioni portarono al secondo governo Prodi che vide al dicastero dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. Il governo si pose l'obiettivo di innalzare di due anni l'obbligo di istruzione. In modo da non far coincidere l'obbligo di istruzione con l'obbligo scolastico. Questa decisione fu presa in ragione del nuovo quadro costituzionale e istituzionale che vedeva le Regioni e lo Stato co-responsabili in materia di istruzione scolastica con una esclusività decisionale delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale (Benadusi, 2010). Allontanata la soluzione dei due "sistemi" paralleli dalla riforma Moratti ed esclusa la possibilità di adempiere all'obbligo unicamente all'interno del sistema scolastico, il governo decise di permettere ai/alle giovani di assolvere all'obbligo di istruzione o attraverso la scuola o attraverso percorsi e progetti proposti dalle Regioni. Secondo Fioroni, questa riforma avrebbe garantito una maggiore equità nell'offerta formativa permettendo l'acquisizione delle otto competenze chiave indicate dall'Europa¹⁵ (Imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire ed interpretare l'informazione) e dei quattro "assi culturali" ai quali dovevano essere ricondotte le "conoscenze e abilità" costitutive delle "competenze di base" (asse dei linguaggi; asse matematico; asse tecnologico-scientifico; asse storico-sociale) a tutti i ragazzi e le ragazze (Benadusi, 2010).

Il ministro Fioroni apportò altri importanti cambiamenti nel sistema scolastico come, ad esempio, il ripristino delle commissioni miste nell'esame di maturità, la non ammissione a quest'ultimo senza aver saldato i debiti formativi rilevati nell'ultimo triennio di scuola secondaria superiore e, riprendendo i provvedimenti del governo Gentile del 1923, la

reintroduzione della possibilità di rimandare a settembre gli alunni e le alunne con lacune in alcune discipline. Negli anni del Governo Prodi, il Ministero del Lavoro insieme alla fondazione *Ernst & Young* tentarono di quantificare il fenomeno dell'abbandono scolastico e formativo, inteso come scelta di non frequentare né la scuola né la formazione professionale. L'indagine si era posta come obiettivo principale di identificare le relazioni esistenti tra il fenomeno e le caratteristiche sociali, culturali ed economiche delle famiglie dei giovani oltre che identificare le motivazioni e le attese sull'istruzione sia da parte dei giovani che da parte delle famiglie. Dalle rilevazioni Istat gli *Early School Leavers* rappresentano il 21,9%.

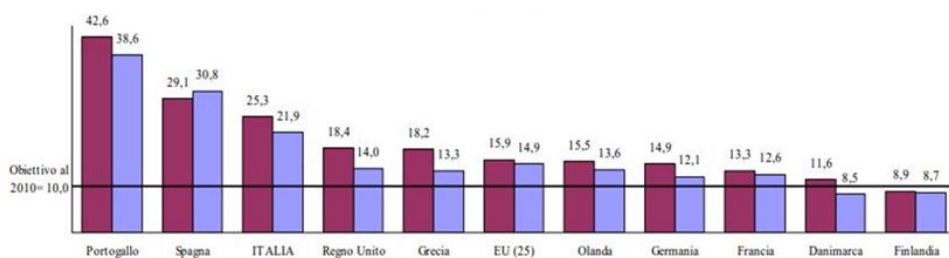


Fig. 17 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione in alcuni Paesi europei) per 100 coetanei). Fonte: Eurostat. La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. A.S. 2004/2005.

Nel 2006 si assistette ad un miglioramento del tasso ESL con una percentuale nazionale del 20,6% (Fig. 18). A livello regionale vi erano però ancora grandi differenze; la Sardegna e la Sicilia avevano un tasso di abbandono pari al 30%. Tra le regioni con una percentuale più bassa vi erano la Basilicata (12,6%) e il Lazio (13,6%).

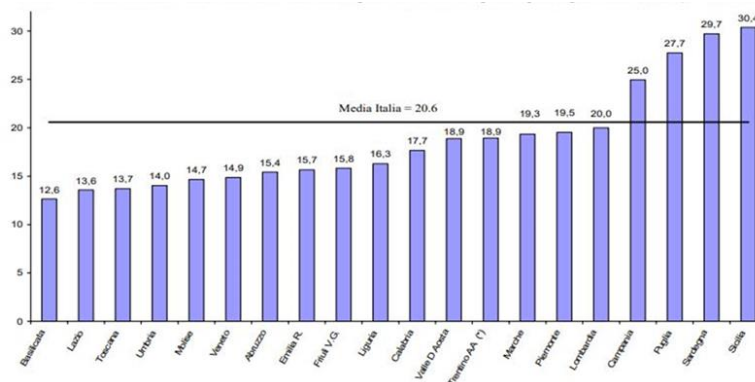


Fig.18 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione per Regione (per 100 coetanei) - Anno 2006. Fonte: Istat – Rilevazione Forze di Lavoro. La dispersione scolastica. Indicatori di base per l’analisi del fenomeno. A.S. 2004/2005

Nel 2008 le elezioni portarono nuovamente al governo Silvio Berlusconi che diede il compito di occuparsi dell’istruzione a Mariastella Gelmini. La ministra, riprendendo le iniziative già introdotte dal ministro Fioroni¹⁶ accolse la richiesta del ministro dell’Economia Tremonti di tagliare gli organici degli insegnanti e del personale ATA delle scuole (Benadusi, 2010). Gelmini attuò una vera e propria restaurazione della scuola con la reintroduzione dell’insegnante unico prevalente alla scuola primaria, la riduzione della possibilità di frequentare la scuola a tempo pieno in quanto tale opzione veniva concessa solamente se un numero sufficiente di famiglie ne faceva espressamente richiesta con l’ulteriore limite dato dalla struttura della scuola e dalla disponibilità di due docenti per classe. La riforma prevedeva un riordino degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado, una serie di tagli a discipline curriculari, l’abolizione dell’esame di qualifica del terzo anno per gli istituti professionali. Questa ultima decisione rendeva obbligatoria la prosecuzione fino al quinto anno di scuola secondaria superiore per l’ottenimento del titolo di studio e comportava l’eliminazione dell’alternanza scuola-lavoro. Il governo decise, inoltre, che ogni classe poteva accogliere un minimo di 15 alunni fino ad un massimo di 26/27, ma anche 29 o 32 alunni se restavano studenti da sistemare; furono reintrodotti i voti alla scuola primaria abrogati nel 1977 dalla legge 517, accompagnati a fine ciclo da un giudizio sul livello di maturazione raggiunto. La riforma

Gelmini aveva quindi apportato profondi mutamenti strutturali nel sistema educativo italiano (Baldacci, 2014). L'attenzione pubblica verso il fenomeno dell'abbandono scolastico aumentò dopo il 2010, anche nel tentativo di ridurre le ricadute legate alla crisi economica sulle fasce sociali più deboli. L'approccio politico di quegli anni fu essenzialmente fondato su azioni di contrasto (Colombo, 2014).

La Commissione europea, all'interno della strategia Europa 2020, si era posta l'obiettivo di abbassare il tasso di abbandono scolastico a meno del 10%. Tuttavia, considerando le differenze che il fenomeno assumeva all'interno dei vari paesi, era stata data la possibilità di adattare il *target* generale del 10% attraverso la definizione di *target* nazionali, determinati in base alle rispettive situazioni di partenza. L'Italia aveva quindi definito un proprio obiettivo che consisteva nel diminuire, entro il 2020, il tasso di abbandono al 16%.

Nel 2011 in Italia si insediò il governo tecnico di Mario Monti che delegò il ruolo di ministro dell'istruzione e dell'Università a Francesco Profumo. Il Ministro, insieme al Sottosegretario Marco Rossi-Doria, presentò le nuove "Indicazioni nazionali per il Curricolo della Scuola di base¹⁷" che fornivano alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado gli obiettivi e i traguardi che ogni studente e studentessa doveva raggiungere in termini di competenze e conoscenze. Nel 2013 ISTAT insieme al CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) elaborò "Il Rapporto BES dell'Istat/Cnel". All'interno del documento si segnalava che in Italia su 100 ragazzi/e che abbandonano la scuola prematuramente, circa 28 di loro avevano genitori con al massimo la licenza media, 8 avevano genitori diplomati e solamente 3 di loro avevano genitori laureati; inoltre, su 100 giovani NEET 28 avevano genitori con titolo di scuola media, mentre meno di 15 hanno genitori diplomati e solo 10 laureati: ne conclude. Le riforme scolastiche sin qui enunciate sono state tutte cercate di seguire le indicazioni europee (Colombo 2014).

Durante il governo Letta (2013-2014) la ministra dell'istruzione e dell'Università Maria Chiara Carrozza firmò, nel 2013, il decreto attuativo 104; il documento puntava a rafforzare gli strumenti a disposizione delle scuole per diminuire il fenomeno degli abbandoni scolastici, delle ripetenze e dei debiti formativi promuovendo la costituzione di reti tra differenti scuole italiane.

Nel 2015, il governo Renzi aveva avanzato il suo progetto per la cosiddetta «Buona scuola¹⁸». Questo progetto si articolava in dieci punti tra i quali attribuire maggiore autonomia alle singole scuole; assumere nuovi insegnanti; abolire le classi sovraffollate; attribuire premi economici ai docenti in base al «merito»; attribuire a ciascun docente di ruolo di 500 euro per l'aggiornamento e la formazione continua.

Nel 2016 il tasso di dispersione in Italia era sceso al 13,8% con differenze ancora abbastanza sostanziali tra le diverse regioni.

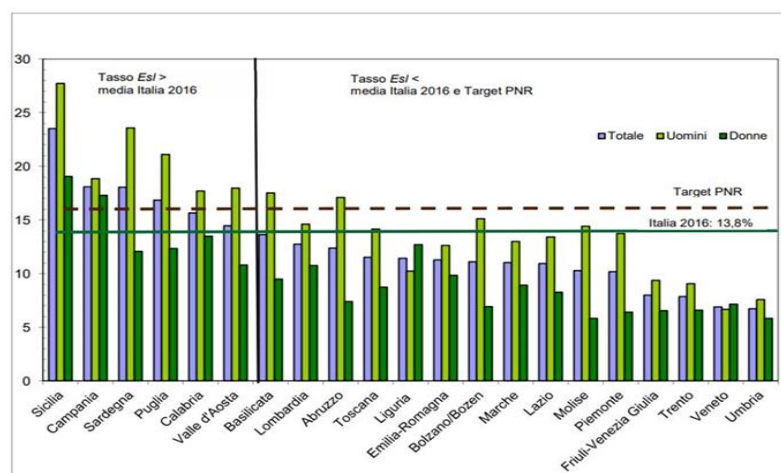


Fig.19- Early leaving from education and training-ELET: Italia-dettaglio regionale (%). Fonte: Istat - Rilevazione sulle forze di lavoro. La dispersione scolastica nell'anno 2015/2016 nel passaggio all'a. S. 2016/2017 del MIUR.

Considerando i dati relativi al tasso di abbandono raccolti, il nostro paese già nel 2018 aveva raggiunto e superato il proprio *target* nazionale, con un tasso di ELET pari al 14,5%, con una riduzione di 1,5 punti percentuali in più rispetto a quanto previsto. Questo dato positivo a livello nazionale, tuttavia restava al quanto allarmante nel contesto europeo anche in virtù del fatto che l'obiettivo nazionale italiano era tra i più elevati in

un confronto agli altri stati membri. Nonostante questo risultato, infatti, l'Italia presentava ancora una percentuale di abbandoni superiore alla media europea.

Nel corso dell'ultimo decennio i tassi di abbandono hanno subito delle oscillazioni passando da momenti di forte riabbasso, come ad esempio nel 2014, dove la percentuale di ELET era del 15%, ad altri di rialzo come, ad esempio, nel 2017 e nel 2018. Se nel 2016 il tasso di abbandono si attestava al 13,8%, valore minimo raggiunto sino ad oggi, nel 2017 esso era cresciuto di 2 punti percentili riportando il numero di abbandoni al 14% per poi crescere nuovamente nel 2018 giungendo a un 14,5%.

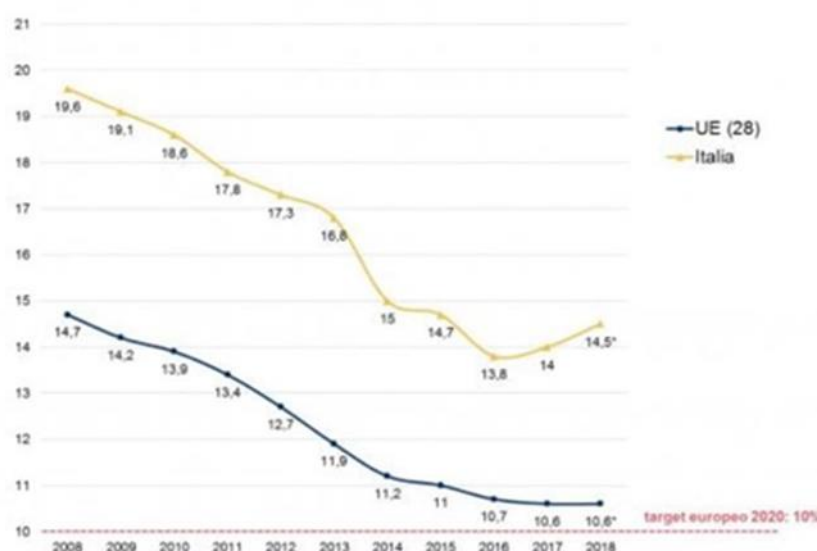


Fig. 20 - Quota di *Early School Leavers* sulla popolazione 18-24enn. Fonte: Fonte Eurostat 2019

Inoltre, è da sottolineare che il fenomeno della dispersione scolastica sarebbe stato ancora più elevato nel territorio italiano se al tasso di ELET (14,5 % nel 2018) fosse stato aggiunto la quantità di studenti e studentesse che, pur avendo conseguito un titolo di scuola secondaria di secondo grado, non avevano però raggiunto i traguardi minimi di

competenze previsti per il loro percorso di studio. La dispersione implicita nel 2018 si attestava al 5,5%, pertanto sommando i due indicatori il tasso di dispersione complessiva per il 2018 avrebbe raggiunto il 20%, riportandoci ben lontani dall'obiettivo europeo, ma anche da quello nazionale.

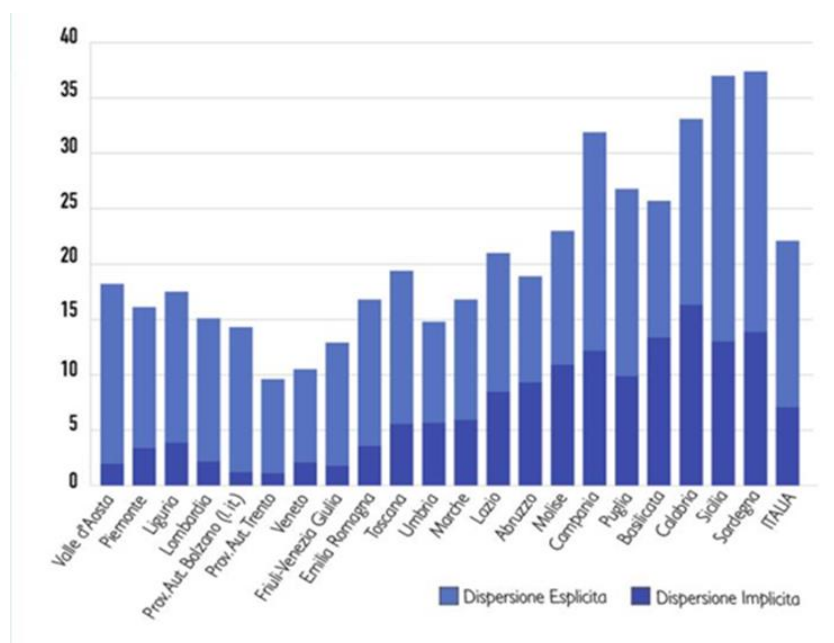


Fig. 21 - Dispersione scolastica totale- Valori percentuali. Fonte: INVALSI, 2019

Il fenomeno non interessava in maniera uniforme tutta la penisola (fig.21). Tendenzialmente nelle regioni del nord l'incidenza della dispersione sia esplicita sia implicita, risultava essere più bassa rispetto alle regioni del centro e del mezzogiorno. Il Veneto e la provincia autonoma di Bolzano erano riusciti a mantenere il tasso di dispersione complessivo al di sotto del 10% raggiungendo l'obiettivo di ET2020 e ben superando quello nazionale, mentre nel centro-nord la dispersione totale variava tra il 15% della Lombardia al 19,4% della Toscana e nel sud Italia vi erano tassi di dispersione

complessiva molto elevati come ad esempio il 31,9% della Campania, il 33,1% della Calabria o il 37% della Sicilia.

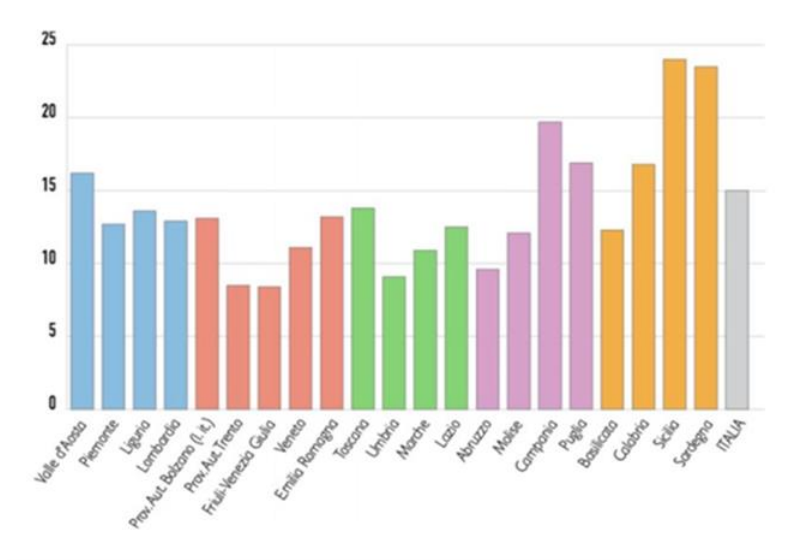


Fig. 22 - La dispersione scolastica esplicita nelle regioni italiane. Fonte: INVALSI, 2019

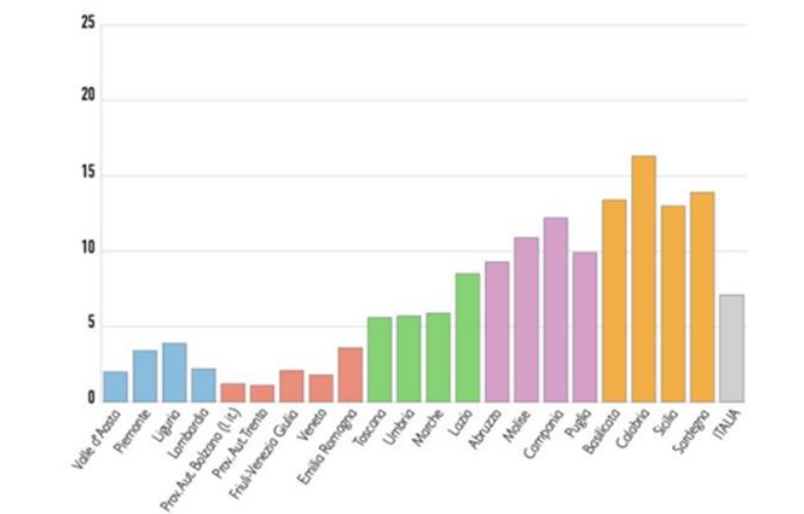


Fig. 23- La dispersione scolastica implicita nelle regioni italiane. Fonte: INVALSI, 2019

Nel 2019, nonostante il valore di ESL in Italia fosse sceso al 13,5% (per un totale di 561 mila giovani), la percentuale di giovani che abbandonavano precocemente gli studi restava ancora al di sopra al valore *benchmark* europeo (ISTAT, 2020). Il dato positivo è che rispetto al 2008 in cui il tasso di ELET era al 19,6%, la percentuale era diminuita di 6,1 punti percentuali. Secondo i dati Istat, l'abbandono scolastico presentava ancora numerose disparità sia di genere, con un tasso di ELET al femminile rispettivamente 11,5% e quella maschile del 15,4% (ISTAT, 2020), sia territoriale. Il divario tra nord e sud Italia rimaneva elevato, con una distanza di 7,6 punti tra il Centro-Nord e il Mezzogiorno dove l'incidenza raggiungeva il 18,2%; in particolare, la percentuale più alta di giovani che abbandonano gli studi dopo la licenza media si registrava in Sicilia (22,4%), mentre le percentuali più basse si riscontravano nella Provincia Autonoma di Trento e nelle Regioni del Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Marche.

La relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione uscita a gennaio 2020 presentava un piano d'intervento per ridurre i divari territoriali nel settore dell'istruzione. Il piano prevedeva l'identificazione di scuole in difficoltà in cinque regioni meridionali (Campania, Calabria, Sicilia, Sardegna e Puglia) e la creazione, in ognuna di queste regioni, di una *task force* costituita da rappresentanti del ministero, amministratori locali e istituti di ricerca ministeriali, come ad esempio INDIRE e INVALSI, incaricati di analizzare i dati e presentare interventi.

5 La rilevanza di un approccio pedagogico al problema

Le ragioni che hanno indotto i diversi paesi a riflettere e preoccuparsi del fenomeno sono molteplici e si riferiscono a diversi aspetti. Sicuramente una delle maggiori inquietudini è dovuta al fatto che la dispersione può avere delle ripercussioni negative sia sul singolo studente e studentessa, sia sul suo percorso scolastico e sulla sua adultità, ma anche sulla società a cui la persona appartiene (Sicurello, 2018; Pandolfi, 2017).

La dispersione scolastica nasce come problema da una congiuntura culturale, sociale e economico-politica e nel tempo non è sempre stata percepita come un reale problema da

affrontare. Allorquando il mercato del lavoro era in grado di assorbire tutti gli individui, il fatto che un/a giovane non conseguisse un titolo di studio di scuola superiore o non maturasse determinate competenze non era considerato un problema sociale (Janosz, Le Blanc, 2005).

Oggi il fenomeno viene percepito come un problema da contrastare e prevenire in quanto implica delle ricadute a lungo termine sia sui soggetti che la scelgono o la subiscono, sia sul contesto (Blaya, 2010) proprio in virtù della globalizzazione e della competitività del mondo del lavoro che richiede sempre più specializzazioni in ogni campo professionale. Inoltre, la mancanza di certezze, di riferimenti identitari tipici di questa società liquida (Bauman, 2014) porta i giovani ad essere disorientati e poco proiettati al futuro. I giovani delle ultime generazioni, soprattutto i nativi digitali del XXI secolo, faticano ad adattarsi alle finalità e ai modelli organizzativi della scuola del XX secolo contraddistinti da una rigida scansione del tempo (orario scolastico fisso, lezioni di durata prefissata, distribuzione per classi di età) e da una didattica, uguali per tutti/e, prevalentemente caratterizzata da lezioni frontali, compiti e prove che non tengono conto delle differenze intra-individuali; di un ambiente scuola caratterizzato da spazi predeterminati sul modello della fabbrica tradizionale (Bauman, 2017). La scuola non può più essere concepita e vissuta come luogo di disciplinamento (Foucault, 1976), ma come ambiente finalizzato alla formazione di cittadini, liberi e competenti.

Diverse ricerche mettono in luce come la scolarizzazione permetta la maturazione di competenze cognitive-conoscitive, ma anche di competenze trasversali ed attitudini che consentiranno al soggetto di partecipare in maniera consapevole ed informata alla vita della comunità (Rousseas, Vretakou, 2006), di ottenere più facilmente un'occupazione e di poter diventare autonomo economicamente accrescendo, in questo modo, le possibilità di costruirsi dei progetti di vita svincolati dalle famiglie d'origine (Sicurello, 2018). Al contrario, il conseguimento di bassi livelli di scolarizzazione può comportare percorsi lavorativi più instabili, irregolari o meno remunerati ed esporre maggiormente al rischio di esclusione sociale, di malattie psicologiche o di sviluppo di comportamenti antisociali (Nevala et al., 2011). A tali risvolti personali sono legate conseguenze a livello socioeconomico. Persone con lavori instabili o disoccupate pagano meno tasse e richiedono maggiormente aiuti statali comportano un aumento della spesa pubblica per l'assistenza socioassistenziale (Blaya, 2010). Inoltre, un basso livello di scolarizzazione

può avere un impatto sociale notevole come, ad esempio, l'attuazione di comportamenti a rischio come l'alcolismo o abuso di sostanze (McCaul et al., 1992), gravidanze precoci (Espindola, Leon, 2002). Per queste ed altre ragioni, la dispersione scolastica non è un problema solo per il soggetto che si disperde e la sua famiglia, ma diventa una preoccupazione comune a lungo e a breve termine, poiché le difficoltà citate non solamente coinvolgono il soggetto disperso ma possono ripercuotersi da una generazione ad un'altra, perdurando nel tempo (Psacharopoulos, 2007).

Diventa particolarmente rilevante, a scopo di prevenzione e d'intervento, comprendere in che modo la scuola possa fare la differenza tra successo e insuccesso (Blaya, 2010; Bernard, 2017; Colombo, 2010; Ellerani, 2013). La sfida di portare tutti/e i/le giovani a vivere il successo formativo, riuscendo non solo a conseguire il titolo di studio di scuola secondaria superiore, ma anche ad acquisire le competenze previste dai traguardi nazionali (Cunti, 2017) e dalle istanze internazionali per un'educazione di qualità, sollecita una riflessione pedagogica e didattica. Molti autori, afferenti a diverse aree disciplinari, hanno identificato dei fattori di protezione sui quali è possibile agire per lottare contro il fenomeno dispersivo, mentre sono ancora pochi gli studi disponibili sulla prevenzione e il contrasto della dispersione incentrati sulle possibili decisioni e azioni didattiche dei/dalle docenti. La letteratura offre, infatti, molte ricerche focalizzate sui "dispersi", sui loro profili e sulle tipologie di intervento diretto sugli studenti e sulle studentesse. Tuttavia, come si risconterà analiticamente nella rassegna di letteratura e nel quadro concettuale delineato nel capitolo 2, i diversi fattori interagiscono, si condizionano a vicenda e le/gli insegnanti rivestono un ruolo strategico (Crahay, 2019) nel rendere efficaci i fattori di protezione nella quotidianità dell'azione educativa e didattica. Pare dunque pertinente analizzare il fenomeno in termini di innovazione didattica e di sviluppo professionale dei/delle docenti, senza peraltro rinunciare a uno sguardo d'insieme coerente con la multifattorialità e la complessità del fenomeno.

CAPITOLO 2

LA DISPERSIONE SCOLASTICA: STUDI E RICERCHE

Nel capitolo precedente abbiamo illustrato come la dispersione scolastica sia complessa da definire e come ogni contesto politico e sociale abbia adattato definizioni, politiche educative e indicatori di misurazione, a partire da sensibilità e prospettive talora differenti. Queste misure di intervento hanno portato negli ultimi decenni ad un accrescimento del livello di scolarizzazione sia in Europa sia in altre parti del mondo, favorendo un abbassamento dei tassi di dispersione e di abbandono. Tuttavia, rimane comunque elevato il numero di giovani che non arrivano a conseguire un titolo di scuola secondaria superiore e che si disperdono lungo il percorso d'istruzione-formazione. Per questo motivo, le politiche attuali sono fortemente orientate a ricercare strategie per promuovere il successo formativo di tutti e tutte e che permettano a ciascuno/a di acquisire quelle competenze necessarie non solo per rispondere alle richieste del mondo del lavoro, ma che permettano di saper cogliere occasioni ed opportunità per realizzare i loro progetti di vita, sostenendo lo sviluppo umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2001) in termini di accrescimento di libertà (Baldacci, 2014).

In questo capitolo cercheremo di mettere in relazione i diversi approcci di studio al fenomeno adottati nel tempo e i mutamenti sociali e politici che hanno accompagnato queste diverse entrate teoriche. Ci soffermeremo, poi, a sintetizzare i fattori di rischio e di protezione identificati dai diversi ambiti di ricerca e illustreremo alcuni dei principali approcci attualmente in uso che integrano contributi transdisciplinari.

1. Dispersione scolastica: un fenomeno multifattoriale

Da una ventina d'anni gli studi scientifici hanno identificato sempre più variabili e verificato una pluralità di fattori che possono concorrere al fenomeno dispersivo

(Bernard, 2013). Le ricerche hanno evidenziato che il fenomeno si presenta sempre più multiforme. Accanto alla *dispersione esplicita*, che viene calcolata in base alla quota di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che ottengono al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non più in formazione al momento della rilevazione statistica, è possibile rintracciare una *dispersione implicita* che riguarda i soggetti che pur pervenendo a conseguire un titolo di scuola secondaria superiore, terminano il loro percorso di istruzione-formazione senza aver maturato le competenze base previste per il livello di scolarità (Ricci, 2019). Accanto a queste varianti del problema, recentemente è stata introdotta anche quella di *dispersione digitale*, che indica i/le ragazzi/e che, con la didattica a distanza, non sono stati raggiunti dalla scuola (Lucisano et al., 2020).

In letteratura, oltre a diverse tipologie di dispersione, si rintracciano quattro dimensioni del problema dispersivo: materiale, apprendimento e processo di istruzione, integrazione e relazioni sociali, titoli di studio e competenze acquisite (Benvenuto, 2011).

Dimensione materiale	Alunni/e che cambiano scuola
	Alunni/e che rallentano il loro percorso scolastico
	Alunni/e che non si rinscrivono a scuola
	Alunni/e che si ritirano da scuola
	Alunni/e che devono ripetere l'anno scolastico
Dimensione apprendimento e processo di istruzione	Debiti formativi
	Valutazioni scolastiche
	Tassi di bocciature
Dimensione integrazione e relazioni sociali	Disagio
	Devianza
	Disaffiliazione alle regole
Dimensione titolo di studio e competenze acquisite	Livello di competenze acquisite
	Titolo di studio conseguito

Fig. 24 - Dimensioni della dispersione scolastica. Fonte: Benvenuto (2011)

Inoltre, le ricerche hanno esplorato diversi fattori che possono concorrere al fenomeno. La ricerca di fattori di rischio e protezione si fonda sull'idea che sia possibile identificare delle variabili relative agli individui che si disperdono o ai contesti in cui avviene la dispersione. Di norma, l'identificazione di questi fattori deriva da una regolarità statistica che ci mostra che, certe caratteristiche, possono indurre ad avere una maggiore probabilità che si verifichi il fenomeno. Naturalmente, i fattori non hanno la capacità di spiegare il problema nella sua completezza (Bernard, 2017). Mostrare, ad esempio, che i ragazzi abbandonano più facilmente delle ragazze non spiega perché il genere abbia un effetto sul fenomeno. Tuttavia, conoscere i fattori risulta un elemento fondamentale per la riflessione sul fenomeno e per la pianificazione di azioni atte a contrastare e prevenire il fenomeno.

Vi sono molteplici fattori che possono incidere ed influire sul fenomeno: familiari, socioeconomici, scolastici, individuali.

1.1- Fattori familiari

Molteplici possono essere i fattori legati al contesto familiare che possono influire sul fenomeno dispersivo. Abbiamo tentato di rubricare i più enunciati dalla letteratura di settore.

Fattori familiari	
	Basso livello di istruzione genitori
	Reddito familiare
	Appartenenza della famiglia ad una minorità etnica
	Origine migratoria della famiglia
	Composizione del nucleo familiare
	Stile parentale e pratiche educative
	Partecipazioni dei genitori nel percorso scolastico del figlio o della figlia
	Relazioni familiari
	Supporto genitoriale
	Problemi di abusi di soste da parte dei genitori

Fig. 25 - Rubrica dei principali fattori di rischio legati alla famiglia

Tra i fattori familiari quello che sembra avere una maggiore incidenza sul fenomeno dispersivo è il basso livello di istruzione dei genitori (Lundetrae, 2011; Caille, 1999; Afsa, 2013; Potvin et al., 1999; Glasman, Besson, 2004). Tuttavia, vi sono molte altre variabili che possono incidere sul problema come il reddito familiare (Rumberger, 1995; McNeal, 1997; Lofstrom, 2007), l'appartenenza ad una minorità etnica o la composizione familiare (Croninger, Lee, 2001; Blaya, 2010). Alcuni studi, ad esempio, hanno dimostrato che ragazzi/e cresciuti in famiglie a composizione monoparentale o ricostituite hanno maggiore probabilità di disperdersi (Rumberger, 1995; Caille, 1999; Astone, McLanahan, 1991). Anche lo stile parentale e le pratiche educative della famiglia (Potvin et al., 1999; Fortin et al. 2000), così come l'implicazione e la partecipazione dei genitori nel progetto educativo del figlio (Cloutier, 1996; McNeal, 1999; Janosz, 2000; Janosz, Leblanc, 2005) possono influire sul problema. Tra i fattori familiari rintracciati in letteratura vi sono, inoltre, le relazioni genitori-figli (Millet, Thin, 2005), la mancanza di supporto genitoriale (Epstein, 1990) e i problemi di abuso di sostanze da parte dei genitori (Brennan et al., 2003).

1.2- Fattori socioeconomici

Molte ricerche riportano che esiste uno stretto legame tra le condizioni socioeconomiche del soggetto e della sua famiglia, il rendimento scolastico e la durata del percorso d'istruzione-formazione (Batini, Bartolucci, 2016) e hanno messo in luce diversi fattori socioeconomici legati al problema.

Fattori socioeconomici	Basso reddito della famiglia
	Necessità di trovare precocemente un impiego
	Difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro
	Lavoro precario
	Disoccupazione
	Politiche educative e sociali messe in atto nel territorio

Fig. 26 - Rubrica dei principali fattori di rischio socioeconomici

I/le giovani con un reddito familiare basso, hanno una maggiore probabilità di lasciare prematuramente gli studi per inserirsi nel mondo lavorativo in quanto sovente sentono il dovere di dover contribuire al sostentamento della famiglia (Blaya, 2010; Bradley, Renzulli, 2011). Vivere in un contesto svantaggiato aumenta la possibilità trovare lavori saltuari, poco pagati o di rimanere e questa consapevolezza può portare un soggetto a disinvestire sulla sua formazione (Langlois, 1990; McNeal, 2011) favorendo comportamenti antisociali quali, ad esempio abuso di sostanze (Le Blanc, Janosz, Langelier-Biron, 1993). Diversi studi hanno riflettuto sul fatto che esistano contesti più toccati dal fenomeno rispetto ad altri (Boudesseul et al., 2016), questa maggiore incidenza del problema all'interno di alcune realtà è correlabile alle politiche educative e sociali messe in atto a livello locale e alle offerte formative presenti nel territorio (Grelet, 2006).

1.3- Fattori individuali

Tra i fattori di dispersione rintracciati in letteratura vi sono quelli individuali, direttamente associati al/la giovane in via di sviluppo.

Fattori individuali	Genere
	Età
	Mancanza di autostima
	Fragilità nelle abilità sociali
	Difficoltà di adattamento
	Difficoltà relazionali
	Precocità intellettuale
	Depressioni
	Ansie e fobie

Fig. 27- Rubrica dei principali fattori di rischio individuali

Gli studi concordano sul fatto che il genere ha un forte impatto sul fenomeno dispersivo. Ad esempio, in Italia i dati Istat 2020 ci mostrano che i ragazzi (15,6%) abbandonano con più facilità gli studi rispetto alle loro coetanee (10,4%). Questa costante si ripresenta in molti altri paesi e ha portato gli/le studiosi/e a ritenere che il genere sia uno dei fattori specifici di dispersione (Bowlby, McMullen, 2002; Lessard et al., 2005). Accanto ad esso, emergono l'età, la mancanza di autostima (Bouffard et al., 2006), le fragilità nelle abilità sociali (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, Leclerc, 2004; Fortin et al., 2005; Janosz, Le Blanc, Boulerice, Tremblay, 1997; Rumberger, 1995), le difficoltà di adattamento e di relazione con il gruppo dei pari o con gli adulti di riferimento (Cossette et al., 2004; Fortin, Marcotte, Royer, Potvin, 2000; Jimerson, Anderson, Whipple, 2002; Potvin, Fortin, Lessard, 2006). Inoltre, si evidenziano i disturbi di attenzione (Gregg, 2009) o la precocità intellettuale, così come le depressioni (Marcotte, 2006; Gagné, Marcotte, Fortin, 2011) o i problemi di ansia e fobie (Moscovici, Doise, 1992).

1.4- Fattori scolastici

Secondo diversi studi i fattori scolastici legati al/la giovane risultano essere tra quelli più predittivi di dispersione (Jimerson et al., 2000, Battin-Pearson et al., 2000, Franklin, Streeter, 1995, Hirschman, Pharris-Ciurej, 2006, Janosz et al. 2000, Rumberger 1995, 2004, Broccolichi, 1998, Caille, 1999, Coudrin, 2006).

Fattori scolastici	
	Bocciatura
	Deboli performance scolastiche
	Ritardi iter scolastico
	Disinvestimento nella scuola
	Debole sentimento di appartenenza
	Assenteismo
	Visione negativa della scuola
	Difficoltà scolastiche
	Mancanza di motivazione
	Noia
	Relazione alunno/a-docente
	Composizione sociale dell'istituzione scolastica
	Passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado
	Esistenza di filiali specifiche per alunni in difficoltà
	Clima della classe e di scuola
	Attitudini negative degli alunni verso i docenti e viceversa
	Pratiche pedagogiche
	Coinvolgimento degli alunni e dei docenti
	Sostegno dei docenti
	Chiarezza nelle regole
	Curricoli scolastici
	Orientamento subito o mal vissuto
	Metodologie didattiche
	Organizzazione della scuola
	Struttura della scuola

Fig. 28 - Rubrica dei principali fattori di rischio legati alla scuola

Tra i fattori che maggiormente influiscono sul problema dispersivo vi è la bocciatura (Caille, 1999; Crahay, 2019; Rumberger, 1995), seguita dalle deboli performance scolastiche (Ekstrom et al., 1986). Dagli studi si rileva che più i soggetti sono in ritardo nella loro scolarizzazione, più aumenta il rischio di dispersione (Rumberger, 2004; Lofstrom, 2007). In letteratura vi sono fattori scolastici che vengono collegati al contesto scolastico come, ad esempio, il disinvestimento nella scuola da parte degli/delle

alunni/e (Archambault, Janosz, Fallu, Pagani, 2009; Fortin et al, 2004; Henry, Knight, Thornberry, 2012; Janosz, Archambault, Morizot, Pagani, 2008; Janosz et al., 1997), il debole sentimento di appartenenza (Finn, 1989; Janosz et al., 2000; Blaya, 2010), l'assenteismo (Fortin, Lessard, Marcotte, 2010) o ancora la visione negativa della scuola (Janosz et al., 2000), le difficoltà scolastiche (Janosz et al., 2000; Blaya, 2010), nonché la mancanza di motivazione scolastica oppure la noia (Blaya, 2010). Anche i risultati negativi (Mellor, 1991) possono incidere sulla scelta di lasciare precocemente gli studi, così come le pratiche di esclusione degli/delle alunni/e con difficoltà (Garmoran, Mare, 1989) che comportano una sorta di etichettamento dei/delle giovani (Gottfredson & Hirschi, 1990; Walgrave, 1992). Sul problema possono influire, inoltre, la valorizzazione della riuscita (Entwisle, 1990) e le attese degli/delle insegnanti (Wiggins, 1989) così come la relazione insegnante-alunno/a che, quando diventa negativa, può pesare fortemente sulla decisione di allontanarsi del/della giovane (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte, Potvin, 2007). Ancora, tra i fattori legati alla scuola ci sono le attitudini negative degli/delle allievi/e verso i/le insegnanti e l'inverso (Fortin et al., 2004; Fortin et al., 2010; Lessard, Marcotte, Fortin, Joly, Potvin, Royer, 2006), le pratiche didattiche e pedagogiche (Blaya 2010; Esterle-Hedibel, 2006; Gilles et al., 2012; Thibert 2013), il coinvolgimento dei soggetti in via di sviluppo nel percorso educativo, il sostegno dei/delle docenti. Molti studi si sono soffermati ad investigare il clima della scuola e della classe e hanno dichiarato che essi rappresentano due importanti fattori di dispersione (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Rutter, 1983; Pianta, Hamre, Mintz, 2011, Fortin et al., 2012; Janosz, 2006; Blaya, 2006). Tra i fattori rintracciati ci sono, poi, la chiarezza nelle regole della scuola e della classe, la gestione della classe stessa (Entwisle, 1990), le pratiche legate alla disciplina scolastica (Cusson, 1990; Janosz, Leclerc, 1993), nonché le pratiche orientative che, se percepite come imposte o errate, possono favorire il disimpegno e il ritiro dalla scuola (Blaya, 2003). Accanto a questi fattori più contestuali, sono stati rinvenuti altri fattori scolastici legati alla struttura stessa della scuola. Tra questi vi sono la composizione sociale dell'istituzione scolastica (Rumberger, 1995; Lofstrom, 2007) e le sue caratteristiche organizzative (Janosz, 2000), il raggruppamento degli/delle alunni/e per età (Caouette, 1992), la presenza di scuole considerate "inferiori" dove convergono incanalati i soggetti con più difficoltà (Lafontaine, Crahay, 2004) o l'esistenza di filiali specifiche per alunni in difficoltà

(Lafontaine, Crahay, 2004). Anche la grandezza delle classi e dell'edificio scolastico possono concorrere al problema (Coleman et al., 1966; Rutter, 1983).

Questi studi dimostrano che la qualità dell'esperienza scolastica può influire, insieme ad altri fattori, sulla dispersione e l'abbandono scolastico come sulla perseveranza negli studi.

1.5. Uno sguardo inter-trans-fattoriale

Questa varietà di fattori e di dimensioni ha portato nel tempo ad ampliare gli approcci di studio e a guardare al fenomeno in chiave sistemica interessandosi del rapporto esistente tra i molteplici elementi, alla loro evoluzione, alle loro connessioni, passando da una logica dalla categoria del colpevole/responsabile alla logica delle condizioni che hanno facilitato un accadimento (Pirri, Di Bacco, 2015). Ha richiesto un cambio di prospettiva e il passaggio da un pensiero lineare ad uno circolare dove ogni elemento è interconnesso agli altri in quanto, se esiste, esso dipende o è originato o muove da qualcos'altro.

La dispersione scolastica è considerata come il risultato di un lungo processo di interazione tra il/la giovane e i diversi sistemi in cui è inserito ed è il risultato di una dinamica complessa tra diverse variabili i cui effetti si sommano e si influenzano a vicenda Côté-Doré (2007). È quindi importante, in base all'approccio sistemico, studiare il fenomeno dispersivo secondo il principio della totalità, prendendo in esame i diversi elementi che lo caratterizzano, le loro interrelazioni. In base a questo principio un cambiamento in un solo elemento può portare modificazioni negli altri elementi e nei sistemi collegati.

Poiché il fenomeno ha origine da una combinazione di fattori che possono generarsi all'interno di diversi sistemi (contesti) in continua relazione tra loro (Glasman, 2000; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) è importante guardare alle loro interconnessioni, per cercare di identificare strategie per indurre un possibile cambiamento. Ecco perché, alcuni studi recenti (Bernard, 2017; Blaya, 2010) hanno cercato di identificare tra i fattori di rischio quelli su cui è possibile intervenire.

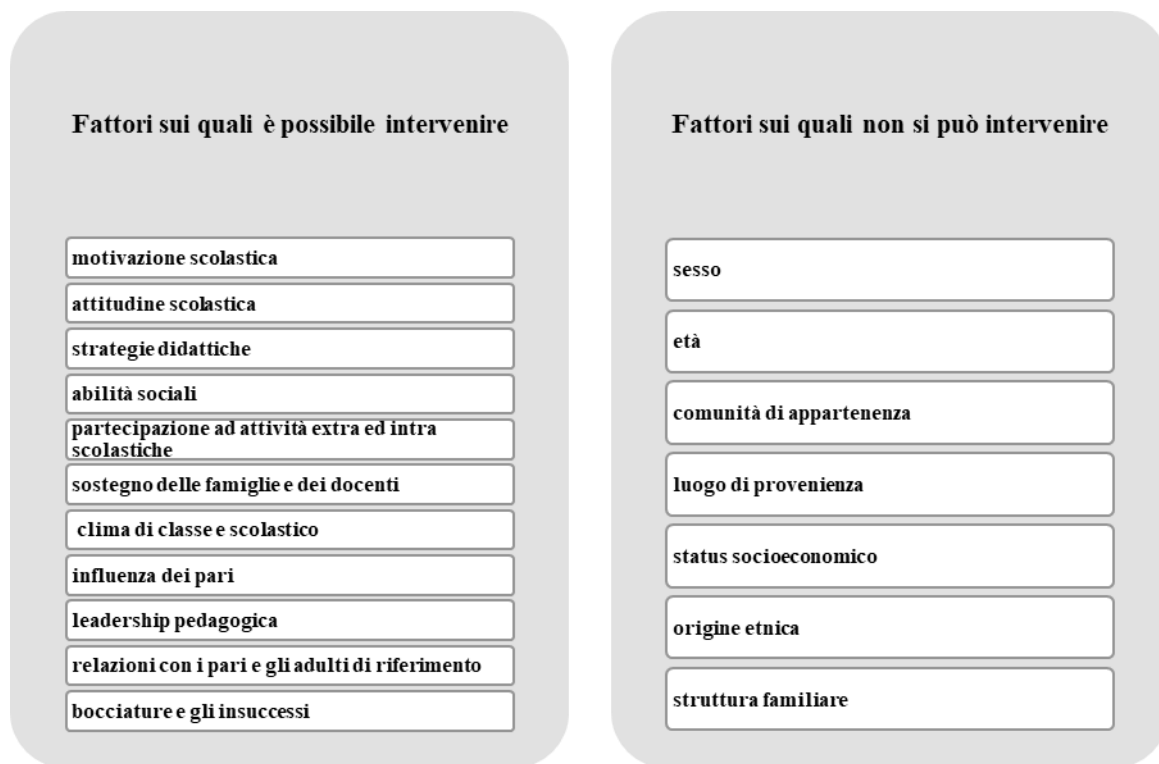


Fig. 29 – Classificazione dei fattori di dispersione in base alla possibilità di intervento

Le ricerche attuali si discostano, quindi, da una visione semplicistica e deterministica del fenomeno per abbracciare una concezione processuale e non deterministica del problema (Ellerani, 2013, Bautier et al., 2012). Negli anni si è passati da una visione statica del problema, riferito a dei dati oggettivi dei quali prendere atto, ad una concezione più dinamica e qualitativa relativa ai fattori, ai processi, alle dimensioni che possono concorrere a spiegare ed interpretare il fenomeno. Gli studi dimostrano che a seconda della combinazione dei diversi fattori di rischio e di protezione è possibile avere diversi risultati a breve e lungo termine; infatti, a parità di fattori vi possono essere soggetti che strategicamente ed efficacemente decidono di investire nel loro percorso scolastico e altri che, al contrario, perdono interesse verso la scuola e arrivano a disaffiliarsi lentamente per poi decidere di abbandonarla (Sandomenico, 2008; Garcia Gràcia, 2008; Berthet, Zaffran, 2014). Diventa allora importante ricercare strategie, che a partire dai fattori sui quali è possibile intervenire, perseguano l'obiettivo di contrastare e prevenire il fenomeno.

Secondo la letteratura di riferimento alcuni fattori di rischio possono iniziare ad evidenziarsi molto precocemente sin dalla scuola dell'infanzia e/o dalla scuola primaria (Janosz, 2018; Jimerson et al., 2000; Potvin, Dimitri, 2012). Nonostante i molteplici studi, resta ancora difficile determinare in maniera precisa quali fattori giochino un ruolo principale nel portare un soggetto a disperdersi e ad abbandonare la scuola (Rumberger, 1987). Dupéré et al. (2015) sostiene che alla base della scelta di abbandonare la scuola vi sia un lungo percorso di dispersione spesso legato ai fallimenti e agli insuccessi, ecco perché diventa fondamentale perseguire il successo formativo di tutti gli studenti e le studentesse al fine di non perdere più nessuno lungo il percorso educativo-formativo (Sicurello, 2018).

Come già affermato in precedenza, la decisione di lasciare la scuola è legata ad un processo che porta nel tempo alcuni individui a disaffiliarsi e a decidere di allontanarsi. Elder e Giele (2009) sostengono che esistono dei momenti di svolta, lungo il percorso scolastico degli individui, che hanno la capacità di influire sulle scelte dei soggetti portandoli a prendere o meno una certa scelta o traiettoria di vita. Questi avvenimenti vengono definiti “momenti cerniera”. Le decisioni prese sono, quindi, contestualizzate in uno spazio-tempo preciso e sono talvolta influenzate dalla cerchia delle persone che circondano il giovane come, ad esempio, i genitori, gli amici o i docenti. Gli ambienti in cui le persone agiscono ed interagiscono possono svolgere due funzioni differenti: da un lato possono diventare fonte di stress, ma dall'altra possono divenire elementi di supporto e di sostegno (Conger, Conger & Martin, 2010). Ogni soggetto modula un suo percorso e vive esperienze che possono indurlo o meno a dis-affiliarsi dalla scuola (Broccolich, 1998) o spingerlo ad assentarsi in maniera cronica.

2. Approcci alla dispersione scolastica

I diversi approcci al fenomeno della dispersione scolastica ci permettono allora di ampliare le possibilità di comprensione e di lettura della problematica, arricchendo le prospettive di lavoro. Questi approcci, basati su metodi quantitativi e qualitativi, sono oggi complementari (Bernard, 2013).

2.1 - Approccio strutturale

La visione strutturale della dispersione nasce e si sviluppa, principalmente, all'interno della ricerca sociologica e ha come *focus* centrale i punti di connessione tra individuo, condizioni sociali, ruoli e istituzioni. Questo approccio tenta di tracciare dei profili dei/delle giovani a rischio considerando molteplici fattori, tra i quali quelli legati alla società, alla famiglia e alle istituzioni, ancor prima che quelli correlati gli individui che si disperdono (Zurru, 2018).

Secondo questa prospettiva il soggetto a rischio di dispersione è una persona con un basso capitale culturale e sociale, sovente vive un disagio personale e può avere problematiche di salute o di dipendenza da sostanze; abita di norma in un contesto sociale sfavorito, ha generalmente una famiglia poco supportiva o disinteressata che presenta, talvolta, problemi economici (Colombo, 2010). A questi si aggiungono poi studenti/esse che presentano tratti non del tutto convenzionali a seguito dei processi di individualizzazione e di stagnazione ovvero soggetti disimpegnati, disorientati o trasgressivi, con problematiche che gli/le rendono difficile restare nella scuola (Besozzi, 2009). I *drop out* non provengono necessariamente da contesti deprivati; possono essere ragazzi/e che per una un'eccessiva investitura e pressione da parte della famiglia, decidono di lasciare precocemente gli studi (Colombo, 2015). Molti/e giovani a rischio preferiscono accedere al mondo del lavoro rischiando un impiego precario e poco pagato, piuttosto che dover seguire le regole implicite della scuola, i suoi tempi lunghi, le frustrazioni derivanti dall'insuccesso (Colombo, 2010).

Secondo questa visione la scelta di abbandonare la scuola può dipendere da una serie di variabili correlabili sia al sistema scolastico, sia all'ambiente socio-familiare come, ad esempio, l'inefficacia degli interventi educativi, l'inadeguatezza e la carenza dei servizi e delle strutture, il gruppo dei pari (Verrastro, Millone, 2015) che comportano un disagio scolastico e personale. I fattori strutturali giocano un ruolo cruciale soprattutto nella fascia della scuola dell'obbligo, mentre i fattori soggettivi incidono maggiormente nella scuola secondaria (Besozzi, 1990).

Secondo questo approccio è possibile suddividere i fattori di rischio in due macrocategorie: fattori interni o endogeni al mondo scolastico e fattori esterni o esogeni alla scuola (Zurru, 2018).

Fattori interni alla scuola (endogeni)

- l'inadeguatezza delle strutture scolastiche;
- i ritardi nelle nomine dei/delle docenti;
- la difficoltà legate all'integrazione scolastica degli alunni stranieri;
- l'insufficienza di strutture scolastiche;
- le difficoltà legate all'inclusione dei BES.
- la collocazione geografica della scuola;
- l'organizzazione dell'istituzione scolastica;
- la tipologia degli edifici scolastici;
- la presenza di laboratori e di spazi educativi-ricreativi all'interno della scuola;
- il rapporto studenti/insegnanti;
- la dimensione delle classi;
- le competenze disciplinari-emotivo-relazionali del corpo docente.

Fattori esterni alla scuola (esogeni)

- la condizione lavorativa o non lavorativa dei genitori;
- il loro grado di istruzione dei genitori;
- il reddito familiare;
- la necessità di lavoro minorile per sostenere la famiglia;
- la carenza di strumenti materiali e culturali;
- la mancanza di spazi per studiare;
- la mancanza di aiuti e di supporti ai giovani e alle famiglie;
- la mancanza di strutture pubbliche di socializzazione;
- la posizione che il nucleo familiare occupa nella società;
- la provenienza della famiglia;
- la comunità e contesto territoriale di vita

Fig.30 - Rielaborazione dei fattori endogeni ed esogeni alla scuola. Fonte: Zurru (2018) e Verrastro e Millone (2015)

Tra i fattori esogeni quelli socioeconomici legati alla famiglia come, ad esempio, l'occupazione dei genitori e il loro livello di istruzione risultano essere tra i più importanti predittori di successo/insuccesso scolastico e di conseguenza possono incidere sulla dispersione scolastica (Ravecca, 2009). I genitori, in base alla loro disponibilità finanziaria, al loro capitale umano e culturale, possono sostenere o meno i/le loro figli/e facilitandone la riuscita (Ravecca, 2009). Infatti, in base all'insieme di conoscenze, competenze, abilità, emozioni acquisite nel corso delle loro esperienze (Cegolon, 2012) essi maturano la capacità di produrre, accumulare e trasmettere conoscenze ai/alle propri/e figli/e (Becker, 1964) e quindi di aiutarli/e a crescere.

Un altro fattore che può giocare un ruolo importante nel problema dispersivo è legato al luogo in cui si cresce. Il fatto di vivere in aree disagiate, ad esempio, aumenta la possibilità

di lasciare precocemente gli studi per andare a lavorare e sostenere economicamente la famiglia (Bowlby, McMullen, 2002; Lessard et al., 2005). Ancora, crescere all'interno di aree urbane piuttosto che in contesti di periferia può influire sullo sviluppo del soggetto; di norma nelle zone periferiche vi è una maggiore criticità nel trovare lavoro, questa difficoltà spesso comporta una maggiore difficoltà di progettazione futura da parte delle nuove generazioni (Besozzi, 2009) e facilita l'appartenenza a gruppi giovanili disfunzionali (Colombo, 2014) accrescendo la possibilità di abbandonare precocemente gli studi.

Un altro possibile fattore di dispersione è l'origine migratoria del giovane (Colombo, 2010). Il substrato culturale della famiglia d'origine può incidere sul percorso scolastico (Santagati, Ongini, 2016; Rumberger, 1995; Lofstrom, 2007) ed accrescere la possibilità di essere bocciati (D'Ignazi, 2015; Colombo, 2010) o di abbandonare la scuola (Bernard, 2014).

Secondo questo approccio è possibile calcolare con una certa facilità la quota di giovani che corrono il rischio di disperdersi proprio in virtù del nesso esistente tra fenomeno dispersivo, struttura sociale, scuola, opportunità formative presenti all'interno dei differenti territori e capitale culturale dei soggetti (Colombo, 2014). Tuttavia, gli studi affermano che accanto a questi studenti e studentesse facilmente rintracciabili, esistono altri alunni/e a rischio per i quali vi è una sorta di imprevedibilità delle difficoltà poiché i fattori che potrebbero indurlo a lasciare anticipatamente gli studi sono meno visibili o evidenti. Ciò che accomuna queste due categorie di giovani a rischio, tuttavia, è comunque il vissuto di insuccesso scolastico che li porta, nel tempo, a decidere volontariamente di lasciare gli studi (Colombo, 2013). I ragazzi e le ragazze perdono la fiducia verso l'Istituzione scolastica e non riconoscono più l'utilità e il senso di conseguire il diploma; questo sentimento di inutilità di un titolo di studio e di una formazione li porta ad allontanarsi dal circuito di istruzione per seguire altri progetti (Colombo, 2014). La capacità o meno del sistema di prendersi cura e sostenere il percorso dei/delle ragazzi/e più in difficoltà può incidere positivamente o negativamente sul fenomeno, così come le carenze organizzative e le problematiche relazionali tra corpo docente e quello studentesco.

Alcuni studi hanno messo in evidenza come la classificazione degli istituti scolastici secondo scale di superiorità-inferiorità (Colombo, 2015; Ball, 1997) comporta sovente una concentrazione di studenti più a rischio all'interno di alcune scuole secondarie di

secondo grado come, come ad esempio, gli Istituti tecnici (Colombo, 2014). Il fatto di condensare i soggetti percepiti come più fragili o disagiati all'interno di alcune tipologie di scuole porta inevitabilmente a una stratificazione degli istituti scolastici tra quelli di élite e quelli di seconda scelta (Ball, 1997). Sovente, poi, i docenti più esperti finiscono per lavorare solamente alcuni anni in queste scuole più "difficili" e, se non trovano motivazioni ed incentivi adeguati, facilmente si allontanano per lasciare la classe a insegnanti meno esperti o competenti (Grimaldi, 2011).

Infine, i docenti possono giocare un ruolo importante nel favorire o meno il fenomeno. Le relazioni che instaurano con gli/le alunni/e, le scelte operative che fanno possono sostenere o meno il percorso dei giovani soprattutto quelli più in difficoltà (Colombo, 2010). La professione docente, tuttavia, oggi è diventata sempre più complessa. I/le docenti sentono di aver perso prestigio sociale (Colombo, 2014) e tale sentimento ha un riflesso sulla loro professionalità e comporta, inevitabilmente, delle ricadute sul percorso scolastico dei/delle loro alunni/e. Il corpo insegnante vive sempre più ansie e si trova ad affrontare in maniera isolata situazioni critiche di allontanamento dallo studio, di perdita d'autorità e altre forme di disagio (Besozzi, 2009) senza avere gli strumenti necessari per farvi fronte.

La prospettiva strutturale, quindi, mette strettamente in relazione i diversi fattori di dispersione con la organizzazione sociale, considerando l'*humus* culturale circolante all'interno del contesto di vita del giovane come importante fattore che può incidere sulle sue scelte del/la giovane e sulla sua percezione dell'utilità o meno della scuola (Colombo, 2014). Il fenomeno dispersivo rappresenta un indicatore del basso grado di equità del sistema formativo e dei problemi della società, in quanto evidenzia una disattenzione verso gli svantaggi sociali che inficiano i risultati scolastici e la distribuzione iniqua delle risorse educative a disposizione dei/delle giovani. È importante intervenire con azioni di contrasto e prevenzione mirate e puntuali che cerchino di ovviare agli svantaggi iniziali per cercare di rimuovere le cause primarie e secondarie che in maniera più o meno diretta incidono sul fenomeno aumentando, ad esempio, il livello di equità nell'erogazione delle risorse per l'intervento educativo e monitorando con attenzione la popolazione giovanile (Colombo, 2010).

2.2 - Approccio emergenziale

L'approccio per fattori di rischio o approccio emergenziale è, principalmente, adottato dalla psicologia dell'educazione. Mira specialmente a identificare una popolazione a rischio di dispersione (Bernard, 2013) e a scoprirne le caratteristiche peculiari per trattarla precocemente (Janosz et al., 2000; Fortin et al., 2004).

L'idea di ricercare i fattori di rischio prende spunto dall'ambito medico (Tessier, Schmidt, 2007) e vede una contrapposizione tra fattori di rischio e quelli di protezione.

Le ricerche che si iscrivono all'interno di questo approccio sono generalmente orientate a identificare e catalogare i fattori che possono favorire o meno l'insorgere di alcune disfunzioni attraverso *screening* specifici.

Secondo questa prospettiva di ricerca la dispersione scolastica è strettamente collegata al soggetto e alle sue caratteristiche psico-biologiche. La visione emergenziale prende in considerazione, accanto ai fattori personali, anche quelli legati al contesto sociale, istituzionale, scolastico, familiare, ma questi vengono ridimensionati nel loro impatto e rilette sempre in relazione alle difficoltà individuali (Bernard, 2013).

Il/la giovane a rischio di dispersione viene visto come un soggetto fragile, con problemi di relazione con i pari o gli adulti di riferimento; di norma il giovane a rischio è più facilmente maschio (Alexander et al., 2001; Dalton et al., 2009), sovente appartiene a delle minoranze etniche (Alexander et al., 2001) o proviene da contesti fragili e appartiene a una famiglia svantaggiata (Janosz et al., 2000; Randolph et al., 2006), magari con genitori con un basso livello di scolarità (Dalton et al., 2009; Astone, McLanahan, 1994; Janosz et al., 1997). Il nucleo familiare è visto come problematico, disunito (Dalton et al., 2009), poco capace di supporto reciproco tra i membri; una famiglia dove spesso i genitori sono assenti e poco interessati al/la figlio/a (Rumberger et al., 1990) e al suo percorso scolastico (Jimerson et al., 2000) con stili genitoriali permissivi (Rumberger et al., 1990).

I soggetti più a rischio vengono individuati tra coloro che hanno deboli *performance* scolastiche (Battin-Pearson et al., 2000), spesso sono giovani assenteisti/e (Gregory et al., 2008) che hanno vissuto bocciature e ripetenze (Jimerson et al., 2002). Hanno, talvolta, problemi di comportamento (Gregory et al., 2008), faticano a relazionarsi con i pari (French et Conrad, 2001) e abusano di sostanze quali alcool o droghe (Ou, 2008). Sono soggetti disimpegnati a scuola (Archambault et al., 2009) che

presentano caratteristiche e attitudini personali, come ad esempio, i disturbi emotivi, le depressioni (Ou, 2008) o le gravidanze precoci che accrescono la loro possibilità di abbandono scolastico (Crofton et al., 2009).

Partendo dal presupposto che i fattori di dispersione sono molteplici e che i dispersi possono avere caratteristiche e profili variegati, questi studi hanno portato all'elaborazione di una serie di tassonomie dei fattori di rischio e di protezione per facilitare l'identificazione precoce di questi giovani *drop out* e per permettere la progettazione di interventi mirati e specifici. Queste categorizzazioni possono presentare similitudini e differenze, in quanto a seconda di chi le ha elaborate possono posizionare un fattore in un gruppo (familiare, personale, scolastico, contestuale) piuttosto che in un altro.

Alcune ricerche hanno cercato di fare una distinzione tra fattori prossimali come, ad esempio, la famiglia o i pari e i fattori distali di dispersione come, ad esempio, il lavoro dei genitori o la presenza di spazi giovanili (Jimerson, Egeland, Sroufe, Carlson, 2000), rintracciando le interazioni e le influenze tra i differenti fattori identificati, per cercare poi di organizzarli e gerarchizzarli rispetto all'impatto sul fenomeno.

Di fronte a questa raccolta di fattori potenzialmente esplicativi, diversi studi longitudinali hanno cercato di definire le variabili suscettibili di prevedere la dispersione (Rumberger, 1995; Stearns, Moller, Blau, Potochnick, 2007). Questi studi evidenziano come i molteplici fattori (individuali, familiari, sociali, contestuali, scolastici, socioeconomici o istituzionali) possono, se identificati precocemente, divenire dei predittori di dispersione nella loro accumulazione (Blaya, Fortin, 2011; Janosz, 2000).

Fortin e Bigras (1996), ad esempio, hanno cercato di organizzare questa variegata gamma di fattori distinguendo tra fattori transitori come, ad esempio, una difficoltà economica oppure un problema relazione del soggetto in via di sviluppo e in fattori persistenti come, ad esempio, il genere o le caratteristiche neuro-biologiche. Gilles, Tièche Christinat e Delévaux (2012), invece, hanno cercato di categorizzarli in base due macrocategorie principali ovvero fattori interni al sistema scolastico e fattori esterni alla scuola e successivamente hanno costruito delle sottocategorie per ognuna delle due macrocategorie. All'interno dei fattori scolastici hanno ad esempio inserito quelli legati alle organizzazioni e alle istituzioni oppure quelli relazionali riguardanti le interazioni tra insegnanti e alunni, mentre per quanto concerne i fattori esterni

all'istituzione scolastica hanno identificato ad esempio i fattori propri al ragazzo o alla ragazza che si disperde e quelli sociali-familiari.

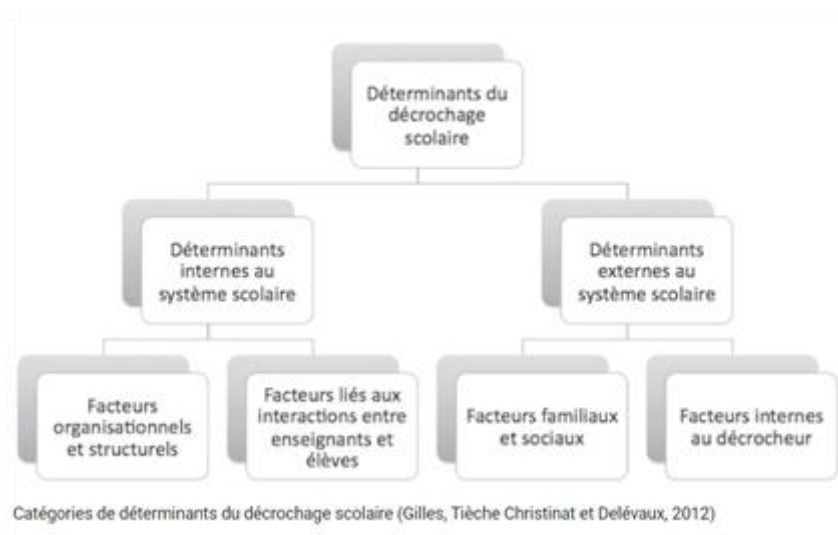


Fig. 31 - Categorie dei fattori di dispersione scolastica. Fonte: Gilles, Tièche Christinat et Delévaux (2012)

Tra i fattori presi in considerazione vi sono quelli individuali come, ad esempio, problematiche legate all'apprendimento (Battin-Pearson et al., 2000), difficoltà comportamentali o carenze nelle abilità sociali (Jimerson, Egeland, Sroufe, Carlson, 2000) nonché depressioni o fobie (Marcotte, 2006) e devianze giovanili (Lagrange, 2001). Inoltre, sono stati presi in considerazione fattori socioeconomici e familiari quali, ad esempio, la conflittualità all'interno del nucleo domestico (McNeal, 1999), le pratiche genitoriali disfunzionali (Potvin et al., 1999) oppure le famiglie deprivate socialmente o con disturbi psichici (Millet, Thin, 2005) e nuclei familiari con un capitale culturale fragile (Schiff, 2004). Tra i fattori legati alla scuola si evidenziano il disimpegno e i rapporti conflittuali con il corpo docente (Fortin, Marcotte, Royer, Potvin, 2005), la noia o difficoltà dei soggetti negli apprendimenti (Jimerson, Anderson, Whipple, 2002), nell'adattamento al sistema scolastico (Blaya, 2003) nonché il ritardo scolastico, le ripetenze e le bocciature (Rumberger, 1995), il clima di classe negativo e poco favorevole all'apprendimento (Hrimech, 1993; Rothman, 2001).

Galand et Hospel (2015) hanno identificato tre indicatori attraverso cui spiegare l'abbandono: l'assenteismo volontario del soggetto che si disperde, i benefici percepiti dal fatto di abbandonare la scuola e l'intenzione di abbandonarla.

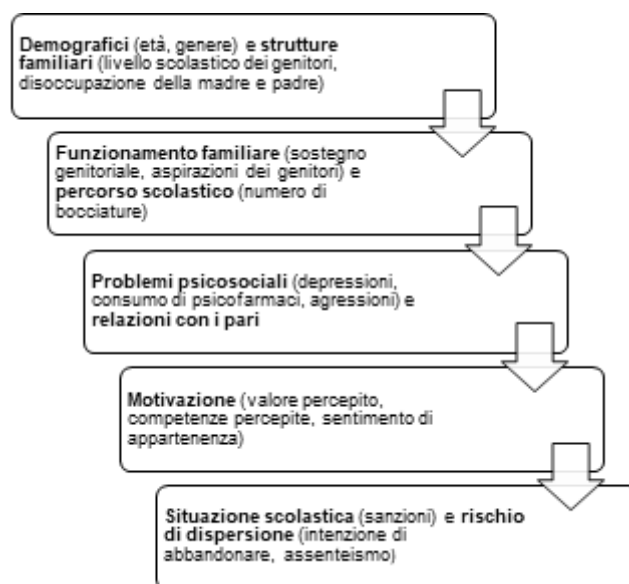


Fig. 32 - Rielaborazione del modello ipotetico di relazioni tra fattori associati al rischio di dispersione.

Fonte: Galand e Hospel (2015)

Secondo questo modello, quindi, i fattori demografici e quelli strutturali della famiglia hanno degli effetti diretti sui fattori familiari di tipo funzionale come, ad esempio, il sostegno parentale, le aspirazioni dei genitori per i propri figli e figlie e di conseguenza anche sul percorso scolastico dei soggetti scolarizzati. I fattori psicosociali e i fattori relazionali vengono considerati come delle variabili intermedie. La depressione o la fobia scolastica, i comportamenti aggressivi, l'uso di sostanze accrescono la possibilità di abbandonare la scuola (Gagné, Marcotte, Fortin, 2011; Janosz, LeBlanc, Boulerice, 1998), così come l'essere scartati dai coetanei, l'essere vittima di bullismo (Janosz et al., 1997). Tuttavia, il modello di Galand e Hospel identifica la motivazione scolastica e la partecipazione degli alunni al percorso educativo-formativo come i due fattori più prossimi all'abbandono.

In un'ottica integrata i fattori demografici, quelli familiari, quelli psicosociali e relazionali possono influire sulla partecipazione alla vita scolastica, ma in generale i fattori scolastici che si inseriscono fortemente e influenzano gli altri fattori, in quanto gli studenti e le

studentesse che hanno maturato un scarso senso di appartenenza alla scuola, che percepiscono poco l'utilità dell'istruzione scolastica, che si percepiscono come poco competenti, aumentano le loro possibilità di dispersione (Battin-Pearson et al., 2000; Lan, Lanthier, 2003).

Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet e Bernard (2006) hanno elaborato un'altra categorizzazione cercando di suddividere i fattori individuali, familiari e scolastici in fattori di protezione e fattori di rischio.

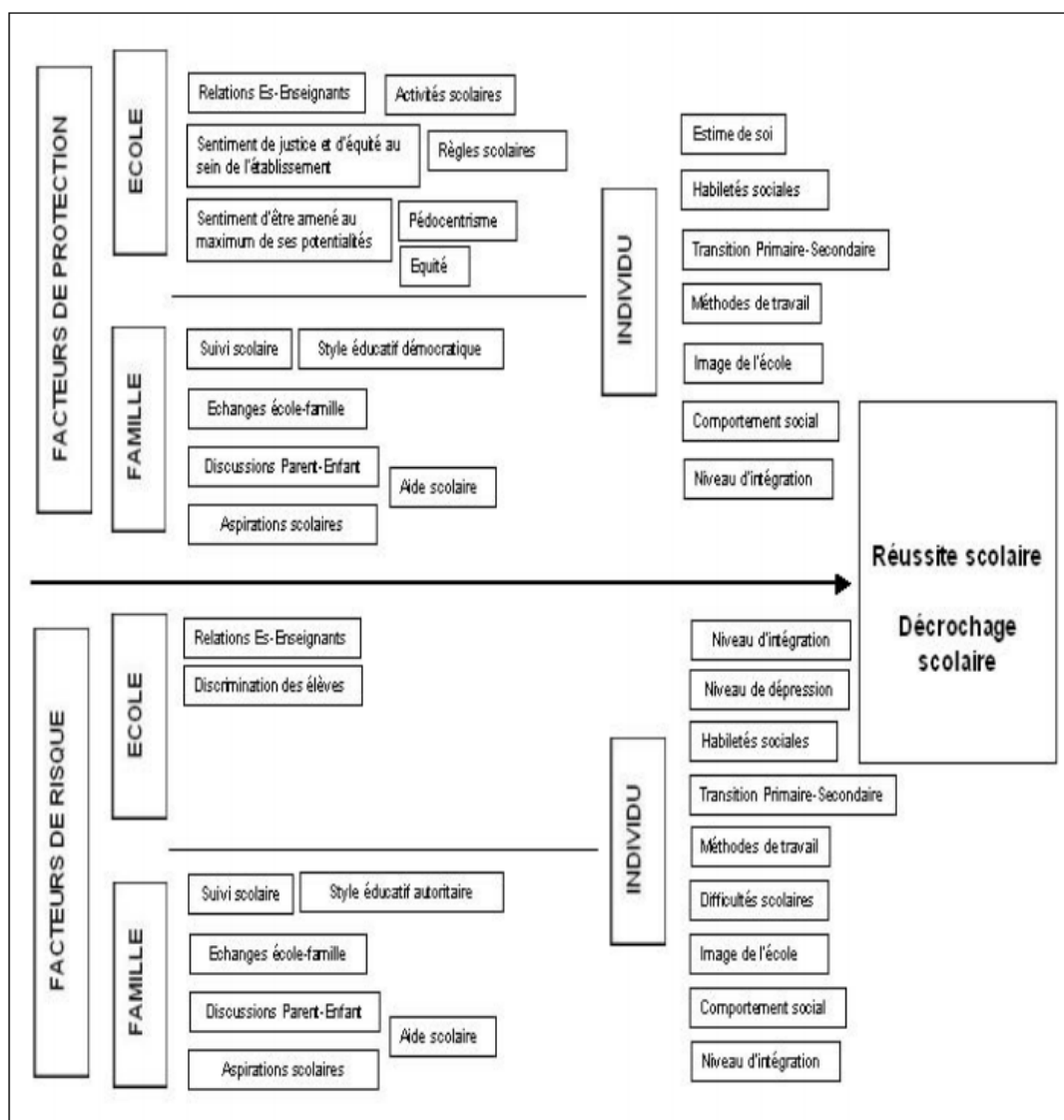


Fig. 33 - Liste des facteurs de risque et de protection étudiés au sein de la recherche sur le décrochage scolaire au premier degré du secondaire. Fonte : Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet et Bernard (2006)

La stessa classificazione in fattori di rischio e fattori di protezione è stata elaborata da Potvin, Fortin, Marcotte, Royer e Deslandes (2007).

Fattori legati al contesto scolastico	
Fattori di rischio <i>(ciò che può indurre dispersione)</i>	Fattori di protezione <i>(ciò che può prevenire la dispersione)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Debole rendimento scolastico, relazioni difficili tra docenti-studenti, mancanza di supporto da parte degli insegnanti; • Meccanismi di inquadramento mal definiti, struttura e organizzazione della scuola inadeguata; • Grande mobilità del personale; • Difficoltà scolastiche in letto-scrittura e matematica; • Debole partecipazione alle attività parascolastiche, pratiche pedagogiche carenti; • Assenteismo, sospensioni, clima scolastico e di classe difficili; • Transizione tra scuola primaria e secondaria difficile, bocciatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrattenere buone relazioni con gli insegnanti; • Installare un clima di classe armonioso; • Sviluppare un sentimento di appartenenza dei giovani rispetto alla scuola; • Avere delle aspettative elevate e valorizzare gli sforzi; • Mettere l'accento sugli apprendimenti • Riuscire a scuola; • Favorire il coinvolgimento dei genitori nella riuscita del/della giovane; • Identificare rapidamente i segnali che possono portare un giovane a diventare a rischio di dispersione; • Conoscere le caratteristiche sociodemografiche del suo contesto; • Partecipazione ad attività parascolastiche (sportive o artistiche) e valorizzarsi.
Fattori legati al contesto sociale e la comunità di appartenenza	
Fattori di rischio <i>(ciò che può indurre dispersione)</i>	Fattori di protezione <i>(ciò che può prevenire la dispersione)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento sociale, gruppo dei pari a rischio di dispersione o che non frequentano più la scuola; • Mancanza di sostegno e valorizzazione degli insegnanti; • Poca valorizzazione della scuola da parte della comunità; 	<ul style="list-style-type: none"> • Avere degli amici su cui contare durante i periodi di stress; • Tenere il contatto con i giovani e le giovani; • Valorizzare la scuola, la riuscita e lo statuto di alunno/a; • Credere che tutti gli alunni e alunne possano riuscire;

<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilità a degli impieghi che esigono poca qualificazione; • Accesso difficile ai servizi di salute e ai servizi sociali così come ai servizi della comunità; • Poco confronto tra i servizi della comunità; • Assenza o scarsa accessibilità alle risorse culturali e di svago organizzate nel contesto; • Contesto rurale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incoraggiare gli sforzi e l'ottenimento di un diploma e/o qualificazione; • Sostenere le attività di mobilitazione e di concertazione per i/le giovani; • Avere accesso a dei servizi professionali e a delle risorse comunitarie; • Partecipare a degli spazi ricreativi organizzati e supervisionati.
Fattori legati al contesto personale	
Fattori di rischio <i>(ciò che può indurre dispersione)</i>	Fattori di protezione <i>(ciò che può prevenire la dispersione)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Poche aspirazioni scolastiche e/o professionali; • Mancanza di motivazione e di interesse per la scuola; • Esperienze scolastiche poco soddisfacenti; • Alunni lavoratori per più di 15 ore settimanali; • Difficoltà d'apprendimento, disturbi di attenzione e/o comportamento; • Sentimento d'incompetenza; • Scarsa stima di sé; • Depressione; • Consumazione di droghe, delinquenza; • Problemi legati alla salute fisica e/o mentale; • Abitudini malsane di vita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare strategie d'adattabilità efficaci; • Sviluppare la consapevolezza di sé, accrescere l'autostima e l'autoefficacia; • Possedere delle abilità sociali favorevoli Avere delle sane abitudini di vita.
Fattori legati al contesto familiare	
Fattori di rischio <i>(ciò che può indurre dispersione)</i>	Fattori di protezione <i>(ciò che può prevenire la dispersione)</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Debole partecipazione parentale ai servizi scolastici; • Poco incoraggiamento dalla parte dei genitori; • Poche regole da parte dei genitori; • Problemi di comunicazione tra genitori e figli/e; • Debole scolarità dei genitori; • Famiglie monoparentali; • Difficoltà legate alla salute mentale dei genitori; • Contesto socioeconomico sfavorito della famiglia; • Trasferimenti frequenti; • Scarse attese educative; • Poca valorizzazione della scuola; • Poco sostegno affettivo; • Affaticamento dovuto al sovraccarico di lavoro e/o attività. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beneficiare di una supervisione e supporto genitoriale, con regole condivise e coesione familiare; • Avere il sostegno emotivo dei genitori durante i periodi di stress; • Favorire l'autonomia; • Mantenere un dialogo aperto; • Avere un modello parentale positivo; • Avere una relazione positiva con gli adulti di riferimento; • Valorizzare l'educazione e l'ottenimento di un diploma e/o qualifica; • Trasmettere il gusto di apprendere; • Aiutare a identificare i propri punti di forza e debolezze, le proprie competenze; • Incoraggiare progetti di vita.
--	---

Fig. 34 - ABC della perseveranza. Fonte: Potvin, Fortin, Marcotte, Royer e Deslandes (2007). Traduzione e adattamento

Per facilitare l'identificazione di questi soggetti più in difficoltà sono state elaborate differenti tipologie di alunni/e a rischio.

Morrow (1986) distingue, ad esempio, cinque categorie di ragazzi e ragazze a rischio:

1. Alunni/e cacciati ovvero quegli allievi/e che la scuola cerca di allontanare;
2. Alunni/e disaffiliati/e cioè ragazzi/e che non provano attaccamento per la scuola;
3. Alunni/e che sono educativamente morti cioè che non riescono a completare il ciclo di studi;
4. Alunni/e “*drop out* capaci” che hanno buone capacità, ma non riescono ad adeguarsi alle richieste della scuola;

5. Alunni/e “*stopout*” che lasciano la scuola temporaneamente e che dopo un breve periodo vi rientrano.

Kronick e Hargis (1990), invece, hanno distinto tre sottogruppi di soggetti a rischio:

1. Alunni/e con difficoltà di apprendimento o di comportamento;
2. Alunni/e tranquilli/e che presentano problemi di apprendimento, ma non di comportamento;
3. Alunni/e silenziosi che arrivano fino all'esame, ma che poi davanti alla prova falliscono.

Fortin (1999), nei suoi scritti, ha individuato quattro tipologie di studenti e studentesse a rischio:

1. Alunni/e con una vita criminosa nascosta;
2. Alunni/e disinteressati/e;
3. Alunni/e con difficoltà di apprendimento e di comportamento;
4. Alunni/e depressi/e.

Janosz (2000) ha definito, a sua volta, quattro tipologie di giovani a rischio:

1. Alunni/e discreti/e che si apprestano a diplomarsi pur presentando una fragilità nel rendimento scolastico;
2. Alunni/e inadeguati/e in quanto possiedono un profilo sia psicologico che scolastico negativo. Essi/esse hanno la tendenza ad accumulare fallimenti scolastici, evidenziano problemi di comportamento e devianze;
3. Alunni/e disimpegnati/e che dimostrano un'assenza di motivazione e disinteressamento verso la scuola. Essi/esse non presentano di norma problemi comportamentali;
4. Alunni/e con performance sotto la media. Essi/esse sono poco coinvolti/e nelle questioni scolastiche, presentano difficoltà negli apprendimenti e si ritirano dal lavoro scolastico.

Potvin, Fortin, Girard (2006) hanno poi cercato di descrivere in maniera più specifica alcune tipologie di allievi/e a rischio:

1. Alunni/e poco interessati/e che hanno buone performance scolastiche; sono considerati/e dei buoni studenti/studentesse, possono avere piccole depressioni, sono poco motivati/e in classe e dichiarano di annoiarsi, hanno famiglie funzionali che tuttavia offrono poco supporto affettivo, percepiscono la classe come un luogo poco organizzato e ordinato;
2. Alunni/e con problemi comportamentali e difficoltà di apprendimento. Essi/esse presentano performance scolastiche molto deboli. Gli insegnanti li/le descrivono come alunni/e con problemi di comportamento, spesso legati a comportamenti delinquenti. Presentano un alto livello di depressione e vivono all'interno di un contesto familiare problematico. Percepiscono la classe come un luogo poco organizzato e ordinato;
3. Alunni/e con comportamenti antisociali nascosti che presentano performance scolastiche leggermente al di sotto della media. I docenti li/le descrivono come dei ragazzi o delle ragazze che conoscono e rispettano le norme; tuttavia, celano comportamenti devianti e sovente presentano stati depressivi importanti, vivono problemi familiari e percepiscono la classe come un luogo poco organizzato e ordinato, sono poco motivati/e e interessati/e a ciò che si fa a scuola;
4. Alunni/e depressi/e che di solito presentano buone prestazioni scolastiche o per lo meno nella norma. Gli insegnanti li/le vedono come dei buoni studenti o buone studentesse che non danno problemi. Presentano un alto livello di depressione che in alcuni casi li/le può portare a pensare al suicidio. Sovente hanno grossi problemi familiari. Percepiscono la classe come un luogo poco organizzato e ordinato.

Blaya C. (2013) ha identificato, nelle sue ricerche, quattro gruppi di soggetti a rischio:

1. Alunni/e che manifestano in maniera provocatoria le loro difficoltà. Questi/e ragazzi e/o ragazze sono in contrasto con le figure adulte di riferimento;
2. Alunni/e passivi nei confronti della scuola in quanto non provano interesse verso ciò che essa propone. Questi/e giovani non sono in rottura con il loro contesto familiare, ma rimproverano ai loro docenti poco supporto ed inoltre

denunciano di annoiarsi in classe. Questo scollamento con l'ambiente scolastico può generare in loro assenteismo o altre condotte che possono portare all'abbandono;

3. Alunni/e con comportamenti devianti nascosti. Questi giovani devono affrontare difficoltà in ambito familiare. Di norma si fatica a identificarli/e in quanto in apparenza sembrano perfettamente aderire alle norme scolastiche e sociali;

4. Alunni/e depressi con problemi di concentrazione, difficili da individuare in quanto spesso hanno la tendenza a ritirarsi dalla vita sociale.

La studiosa sottolinea come non sempre i ragazzi o le ragazze che presentano questi fattori di rischio siano coloro che abbandoneranno con certezza la scuola; pertanto, l'esperta consiglia di considerare queste catalogazioni come indicazioni di massima e non come degli assunti assoluti.

Nonostante questo grande sforzo di categorizzazione e riordino dei fattori di rischio, una delle più grandi difficoltà resta la distinzione tra fattori causali e fattori consequenziali (Blaya, 2010). Secondo Balas (2012) è complesso rintracciare all'interno di questa moltitudine di fattori quelli significativi e quelli marginali, così come è difficile determinare quali fattori agiscano direttamente o indirettamente sulla dispersione dal momento che esiste una forte interdipendenza tra di loro che rende superfluo ricercare in maniera deterministica il/i fattore/i predittivo/i o il definire dei profili universalmente validi di dispersi. Presi isolatamente i fattori di rischio non hanno un'incidenza precisa sul problema (Glasman, Oeuvrard, 2004). Per tutte queste ragioni, secondo Rumberger (2001), è difficile valutare oggettivamente la dispersione in quanto, seppur può sembrare semplice identificare i soggetti a rischio attraverso l'anagrafe scolastica o questionari specifici, in realtà non lo è. Inoltre, risulterebbe ingannevole se non impossibile dimostrare con certezza i legami tra i predittori e l'esito finale di tali processi.

Oggi, basandosi su approcci di tipo emergenziale, le scuole ed altre istituzioni hanno elaborato dei progetti volti al contrasto della problematica incentrati sull'identificazione precoce degli alunni e delle alunne più in difficoltà al fine di istituire azioni di sostegno (Bonnéry, 2004). Attraverso piani individualizzati di intervento l'istituzione mira a perseguire l'ideale di pari opportunità e di uguaglianza, invece di

perseguire l'idea di scuola democratica fondata sul principio di equità (Bonnéry, 2004). Alcuni studi tra i quali quelli di Bautier (2003) mostrano come, talvolta, una didattica individualizzata può contribuire alla dispersione scolastica invece che ostacolarla.

2.3 - Approccio pedagogico di ispirazione ecologica: una lettura sistemica dei fattori di rischio

L'approccio ecologico-sistemico si ispira alla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979) e si pone come obiettivo lo studio delle relazioni esistenti tra gli individui e gli ambienti nei quali essi si sviluppano (Larose et al. 2004). L'apprendimento e lo sviluppo di una persona non consistono in un procedimento individuale, in quanto questo soggetto non è isolato dal suo contesto di vita e dalle persone che lo abitano; esistono delle interconnessioni sistemiche che legano lo sviluppo individuale di un/a giovane ed il contesto all'interno del quale cresce ed evolve. Lo sviluppo e la crescita sono visti come il risultato di continue e reciproche interazioni tra l'organismo e il suo ambiente; questi si influenzano a vicenda con continuità, ognuno adattandosi in risposta ai cambiamenti dell'altro. L'approccio ecologico obbedisce quindi ai principi del pensiero complesso. Una caratteristica non è uno stato fisso o predeterminato, ma il risultato di un processo. L'essere umano è prodotto in parte dall'ambiente ed è un produttore parziale dell'ambiente stesso (El Hage, Reynaud, 2014). In base a questi presupposti, tutti gli interventi che vogliono iscriversi all'interno di questo approccio ecologico si devono basare su una prospettiva di sviluppo, ponendo al centro di ogni azione il successo dello sviluppo del/la giovane.

Secondo Bronfenbrenner (1979) la crescita ed il benessere della persona non possono essere spiegati semplicemente da un unico fattore, ma possono essere collegati tra loro da una complessa rete di strutture che comprende la persona con le sue specificità, l'ambiente, i gruppi e la società nel suo insieme. Tutti questi elementi devono essere concepiti come una totalità.

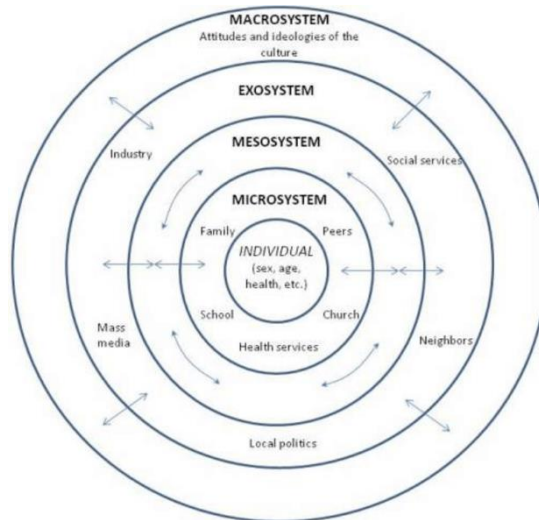


Fig. 35 - Prospettiva ecologica dello sviluppo umano. Fonte: Bronfenbrenner (1979)

Secondo questo approccio per investigare un fenomeno è necessario esaminare i rapporti esistenti tra i diversi sistemi che concorrono allo sviluppo e al benessere dell'individuo. La possibilità di indagare e comprendere questi legami ha la funzione di orientare e indirizzare le ricerche, le istituzioni, le politiche nel cercare di creare le condizioni migliori per “rendere umani gli umani” (Bronfenbrenner, 2005).

L'idea alla base della teoria dell'ecologia dello sviluppo umano consiste nel considerare la crescita come un progressivo adattamento tra l'essere umano che sta crescendo e le proprietà, più o meno mutevoli, delle realtà ambientali in cui esso vive. Secondo Bronfenbrenner (1979) lo sviluppo della persona non viene determinato solamente dall'ambiente diretto con cui il soggetto entra in relazione, ma anche dal suo vissuto esperienziale. Secondo lo studioso, infatti, l'ambiente in cui l'individuo vive gli permette di fare delle esperienze che sono contraddistinte da caratteristiche oggettive, ma anche da proprietà soggettive derivanti dal modo nel quale il soggetto vive quel momento di realtà (Bronfenbrenner, 2005). Nessun elemento esterno che influisce sul comportamento e sullo sviluppo umano può essere descritto solamente in termini di condizioni ed eventi fisici oggettivi. Il vissuto esperienziale di ogni individuo rimanda al dominio dei sentimenti soggettivi, alle aspettative, ai dubbi, alle credenze che evolvono dalla prima infanzia e si estendono per tutta la vita. Queste costruzioni personali sono

caratterizzate da elementi di stabilità e da altri di frattura e cambiamento, alcune si riferiscono ad esperienze individuali, mentre altre a vissuti familiari, amicali, a esperienze con persone vicine. Questi atti di vita sono carichi di energia emotiva e motivazionali e comprendono sentimenti contrastanti come amore e odio, curiosità e noia, desiderio e repulsione; spesso queste due polarità possono convivere ed esplicitarsi con gradazioni differenti di intensità. Queste forze positive e/o negative possono indirizzare con lo sviluppo di un soggetto e le sue scelte. Tuttavia, questi tratti legati individuali non sono gli unici elementi ad agire sulla crescita di una persona, ve ne sono altri più impersonali e questi due sistemi di forze sono interdipendenti e si influenzano a vicenda (Bronfenbrenner, 2005).

Per Bronfenbrenner (1979), quindi, il processo di sviluppo umano non si determina semplicemente attraverso i vissuti derivanti dall'ambiente immediato e prossimale, ma anche dalle relazioni che intercorrono tra le differenti situazioni ambientali e dai contesti più ampi in cui questi ambienti sono inseriti. Questo implica che la dispersione scolastica non sarà influenzata solamente dal contesto familiare, ma anche da quello del gruppo dei pari, dalla scuola, dalla comunità, dal gruppo sportivo e altri sistemi più o meno vicini al ragazzo o alla ragazza. La simultanea appartenenza del/della giovane a contesti plurimi richiede a tutti i soggetti con i quali egli/ella si relaziona, come ad esempio i docenti, di saper confrontare le proprie rappresentazioni mentali con quelle dell'alunno/a e degli altri attori sociali, soprattutto con la famiglia, con lo scopo di costruire un substrato comune di idee e progettualità che creino una coerenza di sfondo per la crescita di tutti.

In relazione alla teoria dei sistemi di Von Bertalanffy (1968) ogni sistema, caratterizzato da un insieme di oggetti e di relazioni tra gli oggetti stessi e le loro proprietà, non può essere concepito solamente come somma dei suoi elementi, ma anche dalle interrelazioni tra le diverse parti. Ogni sistema è aperto alle interazioni e interscambi con altri sistemi che permettono delle modificazioni interne ed esterne. I sistemi sono una totalità organismica all'interno dei quali operano interi complessi causali interdipendenti (Von Bertalanffy, 1968). Essi non vanno intesi, secondo Bronfenbrenner (1979), in senso seriale dove ogni sistema è sequenziale ad un altro, ma in senso di parallelismo ovvero dove più sistemi entrano in relazione simultaneamente o coesistono nello stesso momento. Secondo la teoria ecologica-sistemica ogni contesto è un sistema all'interno

del quale avvengono delle relazioni umane. Questi sistemi ovvero questi ambienti sono plurimi ed influenzano la vita, le credenze, le idee, le azioni del/dei soggetto/i che vi abitano.

Secondo Bronfenbrenner (1979), è possibile rintracciare quattro principali sistemi:

1. **MICROSISTEMA:** è un complesso di attività, di ruoli e di relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha e fa direttamente esperienza. È un luogo in cui le persone, tra le quali il/la giovane, possono facilmente interagire faccia a faccia. Esempi di microsistema sono la casa, l'asilo nido, la scuola. È importante ricordare che i diversi microsistemi sono costituiti da proprietà concrete e oggettive, ma anche da rielaborazioni personali di queste proprietà. Secondo Bronfenbrenner (1979) solamente pochi fattori esterni, determinativi del comportamento e dello sviluppo, possono essere descritti solamente in termini di condizioni ed eventi oggettivi; ciò che inciderà maggiormente sulla crescita ed evoluzione di una persona sono gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una specifica situazione, ovvero le percezioni che il soggetto si costruisce dei diversi aspetti dell'ambiente.
2. **MESOSISTEMA:** comprende le interrelazioni tra due o più microsistemi ai quali l'individuo in via di sviluppo partecipa attivamente ad esempio relazioni tra casa e scuola, tra scuola e gruppo di coetanei. Un mesosistema è un sistema di microsistemi. Esso si forma o si estende ogni qualvolta l'individuo che cresce entra a far parte di una nuova situazione ambientale. Oltre a questo legame primario, le interconnessioni possono assumere un certo numero di forme addizionali e comprendere altre persone che partecipano in modo attivo in più situazioni, andando a costituire dei legami intermedi all'interno di una rete sociale, producendo forme di comunicazioni formali e informali tra situazioni ambientali diverse, portando alla costruzione e alla consapevolezza di conoscenze, di atteggiamenti relativi ad altre situazioni ambientali che esistono in una situazione data.
3. **ESOSISTEMA:** è costituito da uno o più contesti a cui il soggetto in via di sviluppo non è coinvolto direttamente, ma che influiscono su di lui/lei in maniera indiretta come, ad

esempio, il luogo di lavoro di un genitore, il gruppo di amici e amiche di un fratello o sorella.

4. **MACROSISTEMA:** rappresenta il contesto sovrastrutturale che condiziona i sistemi di livello più basso. Esso è legato ai sistemi di credenze o di ideologie, alle culture, alle norme, ai valori che esistono in una data società. Ad esempio, la scuola può avere dei tratti che si ritrovano in altre realtà, ma è caratterizzata dai valori, dalle culture, dalle ideologie specifiche di un determinato contesto spazio-temporale. Così la scuola italiana sarà simile, ma diversa da quella francese.

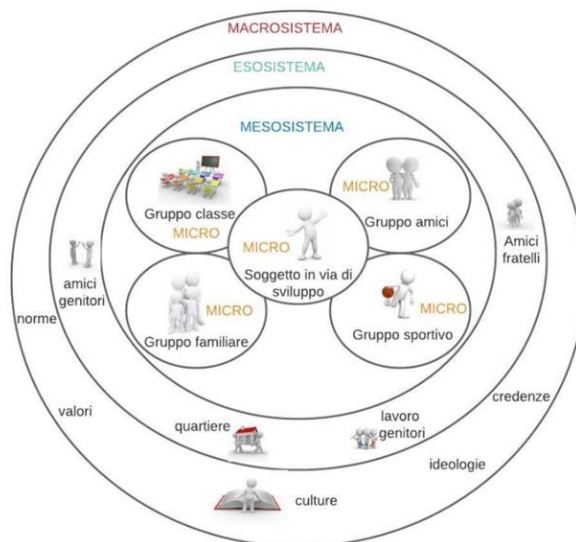


Fig. 36 – Elaborazione dei sistemi a partire dalla teoria di Bronfenbrenner (1979)

All'interno del microsistema è possibile osservare le attività molarie composte da azioni dotate di senso per il soggetto che le realizza, ma allo stesso tempo si possono osservare quelle di altri soggetti che possono avere un'influenza diretta o indiretta sulla persona che cresce (Bronfenbrenner, 1979). Le attività molarie sono forme di comportamento, ma non tutti i comportamenti sono forme di attività molarie, in quanto non tutti i comportamenti sono significativi per la persona al punto da divenire spinte positive per lo sviluppo (Bronfenbrenner, 2005). Le attività molarie di una persona possono essere ristrette alle esperienze che il soggetto vive all'interno di una situazione ambientale immediata, esse possono arrivare ad un livello di complessità più elevato quando si introduce un altro

elemento nel microsistema ovvero le relazioni con altre persone. Infatti, molte esperienze significative possono essere fatte in solitudine, ma alcune implicano necessariamente un'interazione con altri individui per poter aver senso. Sovente i ragazzi o le ragazze passano molto tempo a fare attività comuni con diversi adulti di riferimento e/o coetanei; inizialmente queste interazioni hanno un carattere prevalentemente diadico, ma ben presto esse diventano più ampie ed articolate andando a coinvolgere più persone contemporaneamente. Il fatto che i/le ragazzi/e diventino capaci di stabilire relazioni interpersonali complesse, mette in luce un principio rilevante nell'ecologia dello sviluppo umano: nella misura in cui il campo fenomenologico del soggetto in via di sviluppo si amplia per includere aspetti sempre più estesi e differenziati dell'ambiente ecologico, egli/ella diventa capace di partecipare a ciò che gli/le viene proposto da quell'ambiente, ma anche di modificare ed accrescere la struttura e il contenuto dell'ambiente stesso (Bronfenbrenner, 2005).

Uno dei problemi di alcuni studi che analizzano le interazioni tra soggetto-ambiente è che si fermano ad analizzare il comportamento dell'individuo senza realmente tener conto delle influenze esercitate sul contesto e sull'individuo dal comportamento di altre persone presenti in situazione. In questi studi l'ambiente è concepito in un'ottica comportamentista cioè un luogo dove vi sono degli stimoli ai quali una persona dà una risposta. Essi non prendono in considerazione la reciproca influenza tra soggetto, struttura sociale, ambiente immediato e/o remoto; inoltre non analizzano le attività molarari in una prospettiva, in breve non prendono in considerazione né le proprietà della persona né dell'ambiente in termini di sistema (Bronfenbrenner, 2005).

In virtù dell'approccio sistemico il comportamento di un individuo non può essere considerato senza esaminare contemporaneamente il contesto relazionale entro cui avviene (Von Bertalanffy, 1954). Esiste una interdipendenza tra soggetto e ambiente. Pertanto, non ci si può limitare a indagare il singolo, ma bisogna allargare l'indagine sull'organizzazione di un sistema, sui diversi meccanismi utilizzati per portare il sistema ad essere in equilibrio e sulla dinamicità stessa del sistema (Bertalanffy, 1968).

Quando si realizzano dei cambiamenti all'interno di un microsistema questi non coinvolgono solo lo *status* di una particolare persona di quel contesto, ma si estendono agli altri microsistemi con i quali vi è una interazione. Nel corso degli anni necessariamente gli individui crescono, maturano e cambiano e nello stesso intervallo di

tempo si verificano cambiamenti nelle loro società, nelle comunità di appartenenza, nelle reti sociali, nelle famiglie, nelle relazioni personali (Bronfenbrenner, 1979). Diventa allora importante indagare i comportamenti, lo sviluppo e i cambiamenti non solo di un soggetto, ma anche dei contesti sociali e determinarne le interrelazioni.

Partendo da questo costrutto teorico è possibile leggere, secondo una prospettiva pedagogica e sistemica il fenomeno della dispersione scolastica (Tyler, 2011; Jozefowics-Simbeni, 2008, Cunti, 2017, Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011). Secondo questi studiosi l'accumulo di fattori individuali, sociali, scolastici e ambientali e la loro interazione possono influire sul fenomeno dispersivo. Partendo dalla teoria ecologica sistemica è possibile allora ridefinire la dispersione. Il microsistema può includere diverse variabili, quali ad esempio, il clima scolastico, l'impegno scolastico, le regole della classe, i pari, le culture dei pari, la famiglia, le relazioni all'interno del contesto familiare, la percezione del curriculum scolastico e l'esperienza scolastica (Lee, Ip, 2003). Ma ancora, può includere la lingua della famiglia, livello di acculturazione familiare, lo stile genitoriale, le strategie di insegnamento, le aspettative degli insegnanti, le attività extrascolastiche (Hess, 2000). Il mesosistema è composto dalle relazioni che si instaurano tra i diversi microsistemi in cui cresce il soggetto in via di sviluppo come, ad esempio, l'alleanza docenti-insegnanti. L'esosistema comprende in considerazione quelle persone che non sono direttamente coinvolte con il/la giovane, ma che attraverso la relazione con altri attori direttamente a contatto con il/la ragazzo/a possono influenzare la sua crescita come, ad esempio, il dirigente scolastico o docenti di altre scuole. Il macrosistema, infine, è composto dalle credenze, regole, teorie in uso a cui fanno riferimento i diversi sistemi.

L'approccio ecologico-sistemico riconosce il valore dell'esperienza e la percezione di poter intervenire, dà alle persone coinvolte la sensazione di avere un ruolo attivo e di poter giocare un ruolo nel cambiamento agendo sia dentro che verso gli ambienti in cui si sviluppa l'individuo nel quotidiano. Di norma l'intervento inizia con un'analisi dell'interazione tra più elementi (alunni-alunni, alunni-docenti, docenti-colleghi/e, docenti-famiglia) e porta alla creazione di progetti che riflettono la complessità della situazione (Bouchard, 1987).

L'atto educativo non viene più concepito esclusivamente come attività esclusiva del contesto scolastico, ma come azione congiunta a diverse agenzie educative presenti nella società. I differenti atti educativi coinvolgono diversi fattori, tra i quali quelli istituzionali

e sociali, quelli personali, quelli familiari e quelli relazioni che sono strettamente collegati tra di loro in una relazione continua. Per poter identificare gli alunni a rischio bisogna tener conto delle diverse relazioni tra tutti i fattori esistenti e i diversi contesti (Bernard, 2014).

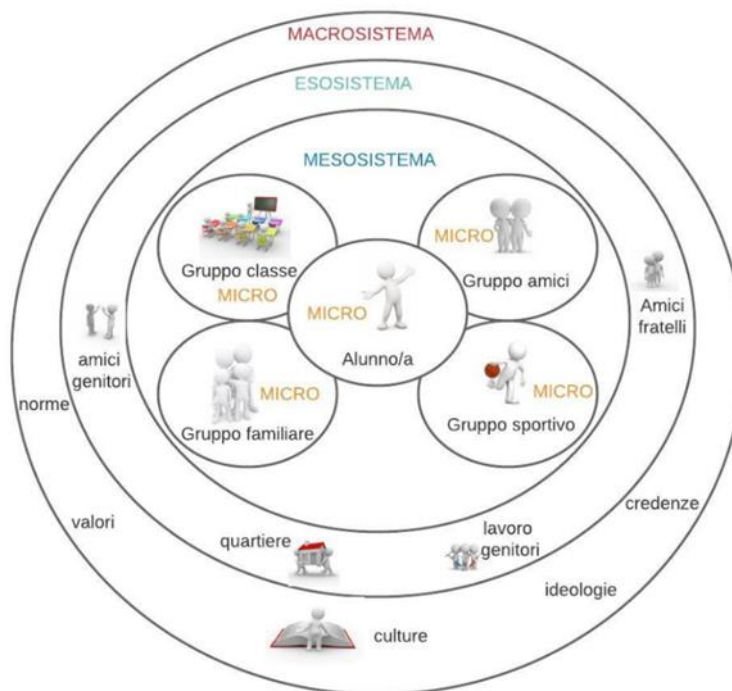


Fig. 37 - Rappresentazione della teoria di Bronfenbrenner (1979) collegata all'alunno/a

La prospettiva pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica legge il fenomeno della dispersione scolastica come un ecosistema, all'interno del quale i fattori individuali, istituzionali e socioculturali sono in continua relazione tra loro. Solamente la lettura integrata di queste relazioni permette di comprendere la complessità di tale fenomeno. Appare chiaro che la molteplicità dei fattori che possono portare alla dispersione scolastica nascono all'interno di diversi sistemi nel quale il/la giovane è inserito e con i quali interagisce.

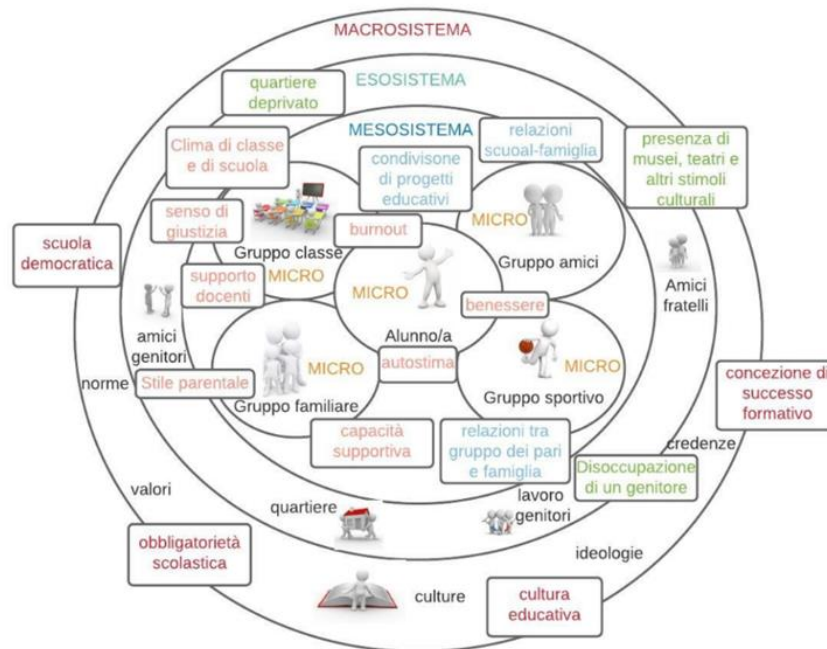


Fig. 38 - Rappresentazione della multifattorialità e complessità della dispersione scolastica secondo il modello ecologico-sistemico di Bronfenbrenner (1979)

È importante allora non fermarsi solamente ad indagare il soggetto a rischio, ma allargare lo sguardo ai sistemi con i quali è interconnesso per poter pensare un'azione di contrasto e prevenzione. Alla luce di questo approccio il microsistema scuola, come sistema in relazione ad altri, gioca un ruolo importante nel contenimento e nella prevenzione della dispersione scolastica (Cunti, 2017; Colombo, 2010).

In una prospettiva sistemica, l'intreccio dei fattori di rischio e le modalità di intervento si moltiplicano. A ogni livello d'analisi possono corrispondere diverse strategie di intervento.

Se si analizza il piano macro si privilegeranno misure atte a prevenire il fenomeno andando ad intervenire da un lato sulle politiche educative e sociali (Caouette, 1992) e dall'altra a comprendere ed agire sui determinanti interni ed esterni all'interno di quella società o parte di essa.

A livello meso si lavorerà per modificare-trasformare le pratiche didattiche e le strutture scolastiche (Gottfredson, 1986).

A livello micro, si lavorerà sul soggetto in via di sviluppo (LeBlanc, Janosz, Langelier-Biron, 1993) e sui diversi contesti cercando di tessere e rafforzare le alleanze educative e

cercando di costruire un clima favorevole agli apprendimenti di tutti e tutte. In quest'ottica, la riuscita scolastica diventa uno strumento di prevenzione importante (Potvin, Pinard, 2012).

Le pratiche didattiche usate dai docenti, le relazioni che si creano tra pari e tra insegnanti e alunni, il clima scolastico della scuola e della classe, le pratiche educative parentali, il supporto dei docenti e dei genitori, la relazione famiglia-scuola giocano tutte un ruolo nella prevenzione del problema (Lessard et al., 2012).

CAPITOLO 3

DISPERSIONE SCOLASTICA E DIDATTICA

Come illustrato nel capitolo 2, diversi approcci di studio hanno permesso, nel tempo, di investigare e comprendere in maniera viepiù approfondita la dispersione scolastica, rintracciando molteplici fattori di rischio e protezione e plurime dimensioni del fenomeno. Attualmente, diversi ambiti disciplinari interessati al tema convergono su approcci sistemici che permettano di osservare il fenomeno nella sua complessità e nel suo carattere processuale, multifattoriale e multidimensionale, anche al fine di identificare opportune strategie di contrasto, intervento e prevenzione al problema.

Pare dunque pertinente posizionare la nostra ricerca in un'ottica pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979), centrata sul costrutto di successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017), considerando il fenomeno della dispersione come il risultato del rapporto, nel tempo, fra individui, ambienti e sistemi. Questa entrata ci permette di leggere la dispersione scolastica come un ecosistema complesso, all'interno del quale i diversi sistemi sono in continua interazione tra loro. Infatti, ogni sistema è costituito da soggetti che operano e si costruiscono come individui all'interno di un ambiente (microsistema), entrando al contempo in relazione con altri contesti ambientali e con altri soggetti (mesosistema), subendo influenze da fattori esterni (esosistema) e da altri sistemi (macrosistema).

1. Costruire ambienti di apprendimento adeguati

La prospettiva ecologico-sistemica legge la problematica in maniera integrata e non lineare. L'individuo in formazione agisce e subisce influenze dai diversi microsistemi con i quali è in relazione (famiglia, scuola, comunità). A loro volta questi contesti sono in relazione tra di loro, permettendo lo sviluppo della persona (mesosistema). Inoltre, sistemi esterni possono influenzare direttamente o indirettamente sia i microsistemi in cui

agisce il soggetto in via di sviluppo (esosistema) così come le norme, i valori, le credenze e le leggi del macrosistema di appartenenza.

In questo quadro, la scuola, come sistema collegato ad altri, e gli/le insegnanti come persone direttamente coinvolte nell'accompagnamento dello sviluppo del/della giovane possono giocare un ruolo importante nella promozione del benessere (Veltro et al., 2015), del successo formativo, del contenimento e della prevenzione della dispersione scolastica (Gentile, 2007). Infatti, i diversi approcci, precedentemente illustrati, rappresentano degli interessanti esempi di lettura integrata e sistemica dei fattori di rischio e di protezione. Dalle numerose ricerche condotte sul tema (Pianta et al., 2011; Fortin et al., 2012; Colombo, 2010; Bernard, 2017) sono stati evidenziati alcuni fattori sui quali è possibile intervenire per prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo; fra i più rilevanti risultano il clima di classe, il successo formativo e l'innovazione didattica (Lacroix, Potvin, 2009; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, Deslandes, 2004; Sabates, Westbrook, Akyeampong, Hunt, 2010). Diverse ricerche indicano, per converso, tra i maggiori predittori del rischio di dispersione l'insuccesso scolastico e le conseguenti bocciature (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, Hawkins, 2000; Janosz et al., 2013; Jimerson, Anderson, Whipple, 2002), così come pure il clima di classe negativo (Cossette, 2001).

In relazione all'approccio ecologico-sistemico, da noi adottato, i comportamenti delle persone traggono origine in parte da delle caratteristiche personali e dall'altra da delle proprietà del contesto nel quale la persona evolve (Gadbois, 1974) e in relazione alle persone con cui hanno scambi e interazioni. In generale, l'individuo è influenzato nei suoi comportamenti ed atteggiamenti da delle tensioni che si originano in un dato momento, all'interno di una specifica situazione (Murray, 1947) e si realizzano nel tentativo di soddisfare dei suoi bisogni (Gadbois, 1974). Secondo alcuni ricercatori (Lessard et al., 2009; Anderman, 2002) la scuola e il contesto classe, i vissuti di successo o insuccesso scolastico, le strategie usate dagli/dalle docenti per facilitare gli apprendimenti possono influire sulle esperienze dei/delle giovani e portarli/e ad attribuire un senso a questi vissuti ed orientare le loro scelte di vita.

Risulta allora fondamentale costruire ambienti di apprendimento positivi ed inclusivi, che favoriscano la dimensione del successo formativo attraverso un'offerta formativa di

qualità (Cunti, 1999), in quanto questi elementi sembrano facilitare e sostenere il benessere e l'apprendimento degli/delle alunni/e portandoli/e ad accrescere la consapevolezza di sé, la motivazione e l'autostima, elementi essenziali per sostenere il loro percorso scolastico (Janosz, 2000). Infatti, l'autostima e l'autoefficacia sono legate alla convinzione di essere capaci di progettare, organizzare e realizzare azioni per affrontare in modo efficace le situazioni della vita e raggiungere risultati sperati.

È nota l'importanza di sviluppare nei/nelle ragazzi/e la percezione di avere delle capacità personali finalizzate al raggiungimento dei propri obiettivi, portandoli/e a diventare consapevoli di sé stessi e delle proprie abilità (Bandura, 1995). Per fare questo, è necessario costruire un ambiente classe caratterizzato da un clima positivo nel quale tutti/e arrivino a vivere il successo formativo. Occorre allora che gli/le insegnanti, attraverso le loro capacità di organizzare e mantenere una buona atmosfera di lavoro (un buon clima di classe) arrivino a promuovere il successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e utilizzando metodologie di insegnamento appropriate (Hattie, 2009). Migliorare l'efficienza e l'equità della scuola scaturisce, in larga misura, dall'assicurare che gli/le insegnanti siano qualificati/e, che abbiano buone risorse su cui contare, che siano motivati, responsabili, flessibili e innovatori e che sentano di avere un potere d'azione (Ellerani, 2016).

In letteratura non sembra esserci una definizione condivisa di clima di classe (Turner e Meyer, 2000), ma sappiamo che ogni aula è caratterizzata da un clima che può essere percepito in maniera positiva o negativa dalle persone che lo abitano. Questa percezione è condizionata dalle interazioni e dai comportamenti che vi si attivano (Moos, 1980). Secondo Berryhill e Prinz (2003) è il contesto sociale e fisico che si crea attorno all'allievo/a che costituisce il clima di classe. Per Hamre et al. (2013) oppure Pianta et al. (2011) il clima rimanda alle interazioni sociali e pedagogiche tra alunni/e e docenti. Secondo Moos (1979, 1980) e Trickett et Moos (1974) il clima di classe rappresenta un sistema dinamico nel quale interagiscono diversi attori e attrici. Ames (1992) lo definisce come un luogo nel quale si esplicitano delle domande pedagogiche, problemi situati e caratteristiche psicosociali che influiscono sui risultati affettivi e cognitivi dei soggetti coinvolti. Secondo Gadbois (1974) il clima di classe è costituito dalla percezione che gli/le alunni/e i/le docenti hanno rispetto alle interazioni

sociali che si innescano. La percezione del clima influenza non solo il benessere degli individui implicati, ma facilita gli apprendimenti e il successo formativo degli/delle alunni/e (Bennacer, 2005; Zanniello, Domenici, Coggi, 2017).

Il clima di classe è costituito, dunque, da una complessa dinamica interattiva, che secondo una lettura ecologica-sistemica (Bronfenbrenner, 1979) deriva dall'influenza reciproca di quattro sistemi: il microsistema classe dove avvengono le relazioni fra gruppo dei pari e gli/le insegnanti, il mesosistema dove avviene un confronto ed un dialogo tra famiglia e scuola, l'esosistema che vede la scuola nel suo essere istituzione e il macrosistema come contesto definito dalle politiche scolastiche in uso (Palmonari, 2011).

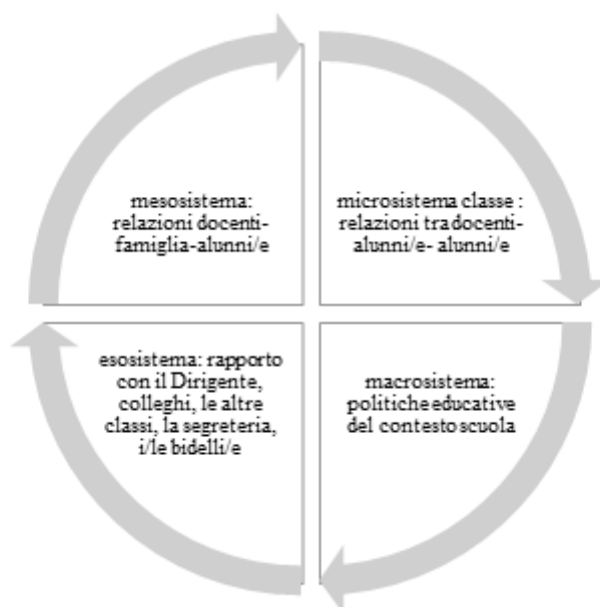


Fig.- 39 – Rielaborazione grafica del clima di classe in ottica ecologica-sistemica. Fonte: Palmonari (2011)

Diversi studi hanno cercato di identificare le dimensioni che caratterizzano il clima di classe. Secondo Moos (1974, 1978, 1980) esistono tre dimensioni che contraddistinguono questo costrutto: la dimensione relazionale, la dimensione dello sviluppo personale e quella del mantenimento e del cambiamento del sistema di classe.

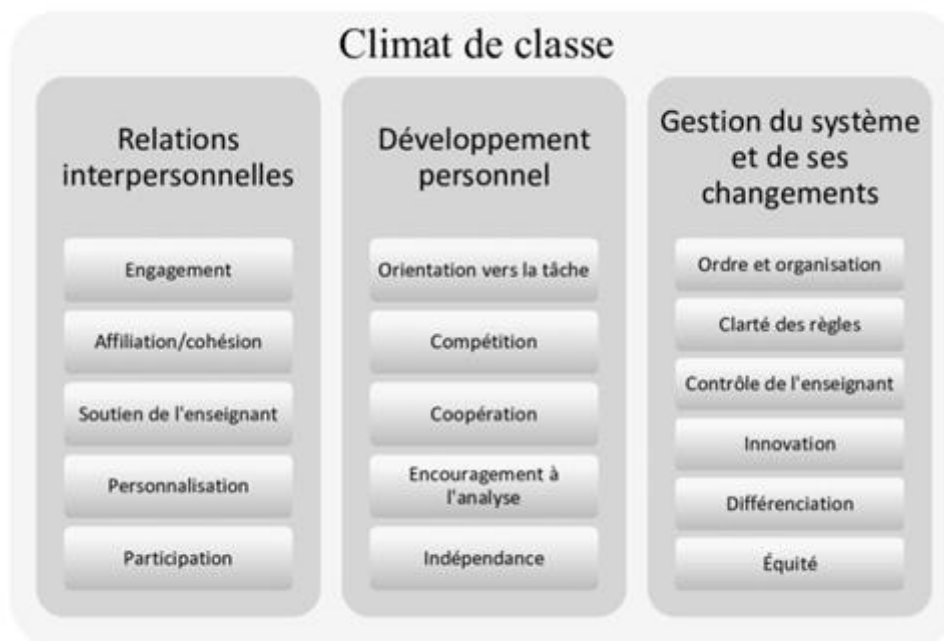


Fig. 40 - Dimensioni e indicatori del clima di classe. Fonte: Moos (1980)

All'interno della dimensione relazionale troviamo cinque indicatori: coinvolgimento, affiliazione/coesione, sostegno dell'insegnante, personalizzazione e partecipazione. Questa dimensione risulta strettamente legata all'alunno/a e al suo sentirsi parte attiva della classe, ha delle ricadute sulla percezione di sé e sull'autostima (Moos, 1974; Dorman, 2001). Inoltre, questa dimensione è legata al sostegno che il/la docente fornisce alla classe e alla percezione che gli/le alunni/e hanno di questo supporto.

La seconda dimensione riguarda il rendere attivo/a l'allievo/a stimolando il suo interesse, la sua partecipazione e la sua crescita. È costituita da cinque indicatori: orientamento verso il compito, competizione, cooperazione, incoraggiamento all'analisi e indipendenza. Si riferisce in maniera esplicita al modo attraverso il quale il contesto classe può favorire o meno lo sviluppo dell'alunno/a nella sua integralità.

Infine, la terza dimensione si riferisce alla gestione della classe ed è caratterizzata da sei indicatori: ordine e organizzazione, chiarezza nelle regole, controllo dell'insegnante, differenziazione ed equità. Tutti questi elementi possono favorire il buon funzionamento e il cambiamento dell'aula e con essa del gruppo.

Filiault e Fortin (2011) hanno provato a esplicitare gli fondamenti di ognuna di queste tre dimensioni. Nella dimensione relazione evidenziano:

1. Le strategie e le modalità utilizzate dal/dalla docente per supportare e sostenere i suoi studenti e studentesse
2. Il livello di coinvolgimento degli/delle alunni/e in classe
3. La coesione sociale e l'affiliazione presenti nelle relazioni tra il gruppo
4. Le interazioni positive tra insegnante e studente -studentesse
5. La percezione da parte degli allievi e delle allieve della rilevanza della materia insegnata nella classe

Nella dimensione dello sviluppo personale indicano:

1. L'orientamento dell'insegnante verso il compito
2. I livelli di cooperazione e competizione tra gli studenti e le studentesse,
3. L'aspettativa dell'insegnante rispetto agli elaborati e ai risultati della classe
4. L'incoraggiamento dell'insegnante allo sforzo e alla partecipazione
5. La condivisione della gestione del gruppo tra docente e alunni/e

Infine, nella terza dimensione del mantenimento e cambiamento del sistema classe riportano:

1. L'organizzazione spazio-temporale delle attività
2. La condivisione e il rispetto delle regole comuni
3. La disciplina e la giustizia percepita
4. L'innovazione didattica in classe
5. La capacità dell'insegnante di essere equo con i suoi studenti e le sue studentesse
6. L'apertura dell'insegnante alla negoziazione
7. L'individualizzazione all'interno della classe

Un'altra ricerca (Adams, 2013) ha identificato quattro dimensioni legate al clima di classe: fisico, cognitiva, sociale e emotiva.

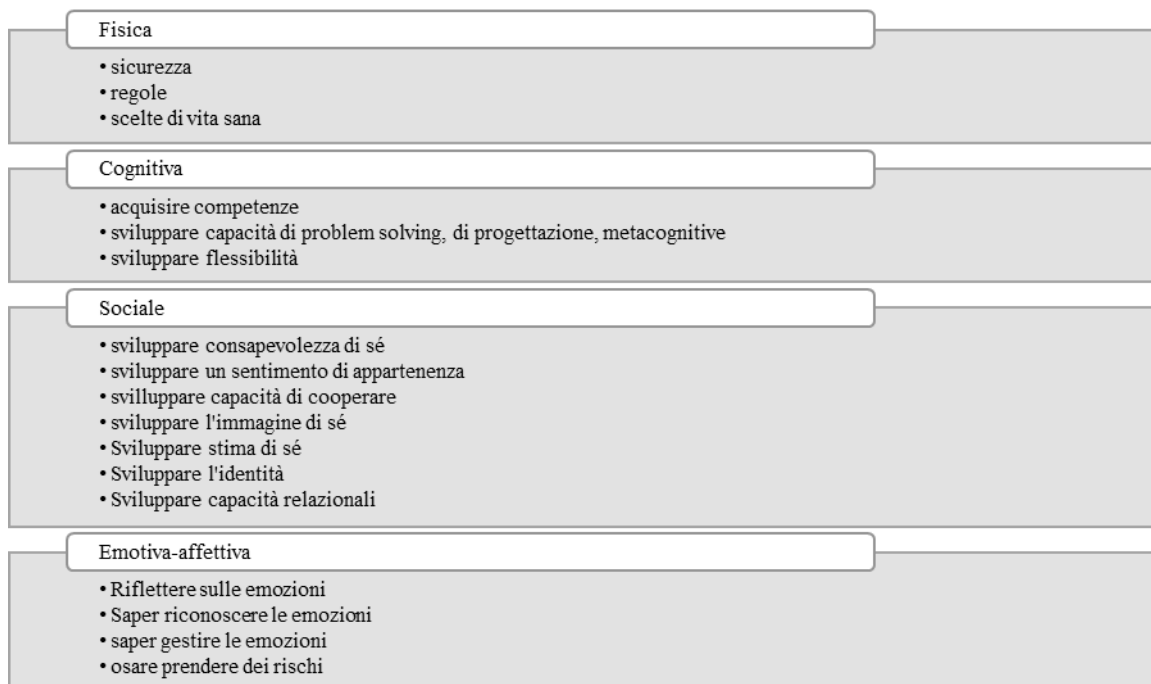


Fig. 41 – Rielaborazione grafica delle quattro dimensioni del clima di classe. Fonte: Adams (2013)

Per creare un buon clima di classe diventa essenziale, secondo la ricercatrice, costruire un quadro rigoroso con regole chiare e condivise, alimentare la coesione del gruppo e il senso di appartenenza, sviluppare l'autostima e la consapevolezza di sé e accogliere nell'integralità il/la giovane anche nella sua parte emotivo-affettiva. Risulta importante cercare di creare le condizioni per riuscire a rispondere a tre bisogni fondamentali dei/delle ragazzi/e: bisogno di competenza, bisogno di autonomia e quello di appartenenza sociale. Pervenire, attraverso l'azione didattica, a rispondere a questi tre bisogni consente di sviluppare, nel soggetto in via di sviluppo, l'autoefficacia creando motivazione ad apprendere e incentivando la partecipazione (Wang, Haertel, Walberg, 1990).

È importante allora ricorrere a molteplici strategie didattiche che da un lato facilitino l'organizzazione delle conoscenze e l'acquisizione di competenze, permettendo al/la giovane di imparare ad imparare non solo attraverso i contenuti disciplinari, ma anche attraverso una riflessione sul proprio funzionamento mentale ed emotivo (Loiero, 2008). Introdurre nella quotidianità dell'azione didattica strategie metacognitive permette di accrescere la consapevolezza di sé legata non solo agli apprendimenti, ma anche alle emozioni, permettendo di incrementare la fiducia in sé e negli altri, sviluppando relazioni significative, portando gli/le alunni/e a divenire

responsabili dei loro apprendimenti e a rivestire un ruolo attivo nella loro esperienza scolastica (Loiero, 2008).

Vivere esperienze all'interno di un ambiente di apprendimento favorevole permette di accrescere l'*agentività* dei soggetti coinvolti (Trincherò, 2019) portandoli a sentirsi capaci di intervenire sulla realtà ed operare scelte per poter trasformare, in base a delle loro idee e ipotesi, tale esperienza (Bandura, 1985). Per sviluppare l'*agentività* è importante coinvolgere non solo il singolo, ma l'intero gruppo in senso di una co-*agentività* che si realizza all'interno delle interazioni (Trincherò, 2019). Per far questo è necessario che i/le professionisti dell'educazione operino scelte a partire da delle riflessioni attorno al senso del loro agire e dagli obiettivi formativi che vogliono perseguire, interrogandosi sui modi migliori attraverso i quali arrivare a raggiungere tali finalità (Trincherò, 2019). Inoltre, è essenziale creare le condizioni per portare tutti/e a far parte di una comunità dove ognuno/a, in un clima di fiducia e sostegno reciproco, possa utilizzare al meglio le sue capacità cognitive per costruire e organizzare conoscenze secondo diverse alternative (De Corte, 2010) e in base ai *feedback* formativi continui che permettono loro di crescere e migliorarsi, acquisendo consapevolezza di sé (Castoldi, 2012).

Un buon clima di classe permette di accrescere le *performance* scolastiche, ma anche l'autostima, la motivazione, l'interesse e la partecipazione dei soggetti in via di sviluppo (Bennacer, H., Darracq, S., Pomelec, C., 2006; Polito, 2000; Legendre, 2005; Dubé & Tardif, 2010). Inoltre, contribuisce alla creazione e sviluppo del senso di coesione e di appartenenza. Ancora, permette di prevenire problemi relazionali sia tra il gruppo dei pari che tra i/le alunni/e e gli/le insegnanti (Nault, Lacourse, 2008), di diminuire degli stati d'ansia degli studenti e delle studentesse (Svinivki, McKeachie, 2011) favorendo la collaborazione e lo spirito di iniziativa (Gaudreault, 2012) nonché la gestione efficace del gruppo classe (Gaudreault, 2012; Ménard, St-Pierre, 2014). Un clima di classe positivo incoraggia e sostiene gli apprendimenti (Cohen, 2006) diventando un importante fattore di protezione rispetto al fenomeno dispersivo (Lacroix, Potvin, 2009).

Un altro elemento essenziale, in una prospettiva pedagogica, da perseguire per sostenere i/le giovani nel loro percorso educativo-formativo è il successo formativo che viene considerato, sia dagli studiosi sia dalle autorità politiche, come uno dei principali fattori di protezione della dispersione scolastica. È un costrutto ampio e multidimensionale che si riferisce alla piena ed autentica realizzazione personale e sociale dove *«l'impegno e la fatica scolastica assumono significato non solo ai fini di un voto ma in un cammino di crescita personale e di progressiva costruzione di un progetto di sé»* (Lisimberti, Montalbetti, 2015, p. 80).

Il successo formativo permette a ciascuno/a il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana (Montalbetti, Lisimberti, 2014). Per giungere a questo la scuola deve costantemente ricercare strumenti e strategie adatti alle proprie classi, in modo da permettere a ogni soggetto di raggiungere pienamente le finalità educative stabilite, vivendo il successo scolastico e formativo (Grange, 2011). Questa visione rimanda ad una scuola democratica, equa ed emancipativa che permetta ad ogni persona di vivere un'esperienza formativa di qualità dove i/le giovani di oggi e di domani possano prepararsi a diventare cittadini del mondo (Fiorucci, Loiodice, Zoletto, 2018) e dove ciascuno/a viene riconosciuto/a e valorizzato/a nelle sue differenze e nei suoi punti di forza (Bolognesi, 2013).

Portare tutti/e gli/le alunni/ a vivere il successo formativo, e non solo quello scolastico, vuol dire scommettere sulla possibilità che ogni persona sia educabile (principio di educabilità) e che ognuno debba essere libero di apprendere (principio di libertà) (Meirieu, 2006, 2007, 2008). Secondo il principio di educabilità tutte le persone possono essere educate. Partendo da questo presupposto spetta agli/alle insegnanti fare evolvere le proprie pratiche e le proprie culture dell'insegnamento al fine di aiutare ogni alunno/a nella crescita e nell'acquisizione del sapere (Meirieu, 1995, Paparella, 2014). Inoltre, il principio di libertà postula che nessuno può obbligare qualcun altro/a ad apprendere o apprendere per qualcun altro/a; l'apprendimento è una responsabilità personale. Per questo il/la docente deve cercare di creare quelle condizioni che permettano a ciascun soggetto di esprimere il proprio progetto individuale e collettivo e di diventare responsabile della sua crescita (Meirieu, 1995).

Perseguire questi due principi implica di elevare la qualità dell'istruzione per poter assicurare ad ogni individuo il pieno sviluppo del proprio potenziale (Patera, Ellerani, 2020) e così diventare un "essere umano" (Bronfenbrenner, 2015). È necessario promuovere e diffondere l'educazione, attraverso una riflessione continua che porti a ripensare, nei contenuti e nelle procedure, l'atto educativo.

Il *Goal 4* dell'Agenda 2030 sostiene che ci sia la necessità di muovere verso "*Un'istruzione di qualità*" in quanto "*è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile*". Da questa affermazione deriva che nessun individuo può essere escluso dal percorso di partecipazione a una cittadinanza mondiale, ogni soggetto deve essere educato per poter così contribuire alla società e al benessere collettivo. Ogni persona deve essere sostenuta nella sua crescita e portato ad allargare i propri orizzonti del possibile (Grange, 2018). Tutto questo richiede in "idea di scuola" (Baldacci, 2014) volta a realizzare e attualizzare l'obiettivo di formare cittadini del proprio tempo, in possesso di competenze plurime sia cognitive sia emotive che trasversali ((Loiodice, 2019).

La scuola per tutti e tutte ha un duplice ruolo: istruire e educare. Inoltre, ha tra le sue finalità quella di emancipare e permettere il pieno sviluppo di ogni individuo.

Lo sviluppo di una persona, così come i processi educativi, sono complessi e vanno letti attraverso la logica della continuità e dell'integrazione sia tra i diversi sistemi in relazione tra loro, sia con il fattore tempo. Ogni individuo si sviluppa all'interno di relazioni con gli altri e con la cultura circolante all'interno dei diversi contesti di vita (Perucca Paparella, 2011). Diventa importante preoccuparsi e prendersi cura delle relazioni che si creano tra il/la ragazzo/a, la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari e altri soggetti appartenenti ai microsistemi in cui il/le giovani sono coinvolti/e, creando ambienti d'apprendimento favorevoli (Potvin, 2012).

Il principio di educabilità pone l'adulto davanti alla necessità di riconoscere ed accogliere il/la ragazzo/a nella sua interezza e singolarità. Infatti, secondo il principio di integralità (Paparella, 2014) ogni persona è unica e irripetibile, è unità e totalità, in essa convergono le diverse esperienze di vita, legate al passato e proiettate verso il futuro; ogni soggetto ha il diritto di essere riconosciuto nel suo essere altro e oltre l'altro (Meirieu, 2007). È

importante accogliere il/la giovane così come è, con le sue differenze e singolarità, evitando di stigmatizzarle o negandole. Accogliere l'altro vuol dire accettarlo pienamente nella sua irripetibilità e nel suo divenire (Grange, 2011), vuol dire valorizzarne i punti di forza, comprendere i punti di debolezza, sviluppare e mobilitare le sue risorse (Cyrulnik, 2002).

Una scuola che mira a contrastare e prevenire la dispersione portando tutti i soggetti ad apprendere deve perseguire il criterio dell'equità che postula un'uguaglianza nella differenza (Grange, 2011) garantendo così a tutti/e non solamente di accedere alla scuola, ma anche di apprendere, di sentirsi riconosciuto come persona tra le altre. Questo riconoscimento si può rendere manifesto attraverso la progettazione, la realizzazione e la valutazione di percorsi congruenti con gli obiettivi educativi e promotori di sviluppo personale. Una scuola per tutti/e deve riconoscere ogni soggetto come unico e irripetibile, deve ascoltare autenticamente l'altro, accoglierlo ogni giorno nella sua integralità, portare la persona a diventare autonoma, accrescere la propria autostima, sentirsi responsabile di sé e degli altri (Grange, 2011). La scuola, insieme alle altre agenzie educative, deve mettere tutte le sue energie e le sue forze nel moltiplicare le sollecitazioni e le strategie per far apprendere saperi, abilità e competenze sempre più complessi ed elaborati al fine di attrezzare i/le giovani alla vita adulta, in modo da permettere loro di fare scelte personali, professionali e politiche ponderate (Meirieu, 1997).

Postulare l'educabilità di ciascuno/a vuol dire considerare sei concetti-chiave in educazione che concorrono alla realizzazione del successo per ogni individuo. Questi sei elementi sono: l'equità, l'accoglienza, intenzionalità, innovazione, la partecipazione e la qualità. Ogni progettazione, che sia legata al contesto scolastico piuttosto che ad altri sistemi di formazione, dovrà cercare di perseguire il criterio di inclusione di ogni individuo al fine di permettergli di accedere e conseguire con successo tutti gli obiettivi prefissati attraverso una attenta ricerca di strumenti e di metodologie più congrue per lui/lei (Grange Sergi, 2016).

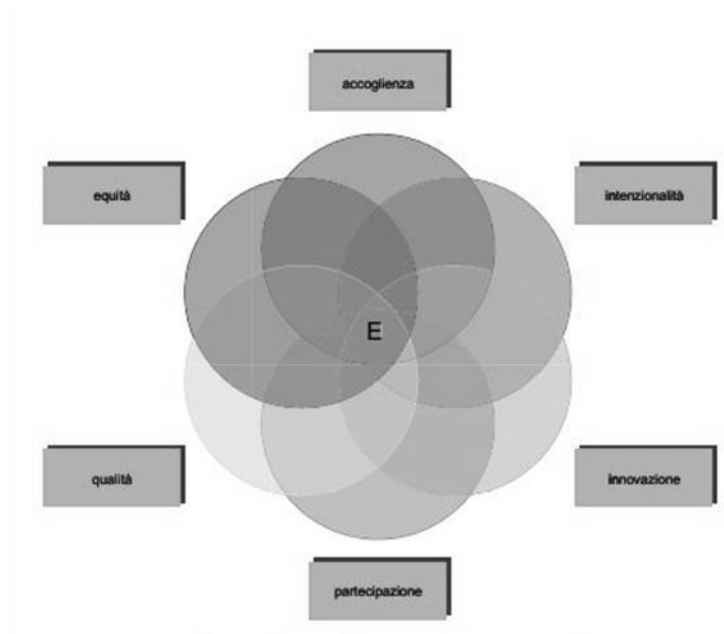


Fig. 42 - Fiore dell'educabilità. Fonte: Grange Sergi (2016, p. 95)

Una scuola che mette al centro il principio di educabilità sarà attenta a promuovere l'accoglienza di tutti/e, sarà inclusiva, stimolerà la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti nell'atto educativo, sarà una scuola disposta ad innovare le pratiche in uso, volta a promuovere il successo scolastico e formativo di tutti/e gli allievi/e, sarà una scuola equa e di qualità, aperta alla riflessione costante insieme ad altri sistemi su quali siano gli strumenti, le condizioni, le strategie, i mezzi per permettere lo sviluppo del soggetto e lottare contro ogni forma di insuccesso che può portare ad esempio alla dispersione scolastica.

È quindi essenziale che la scuola accolga tutti gli studenti e tutte le studentesse. Per far questo è necessario tener conto della dimensione dell'unità, dell'integralità, dell'unicità e alterità, dell'emancipazione e dell'autonomia.

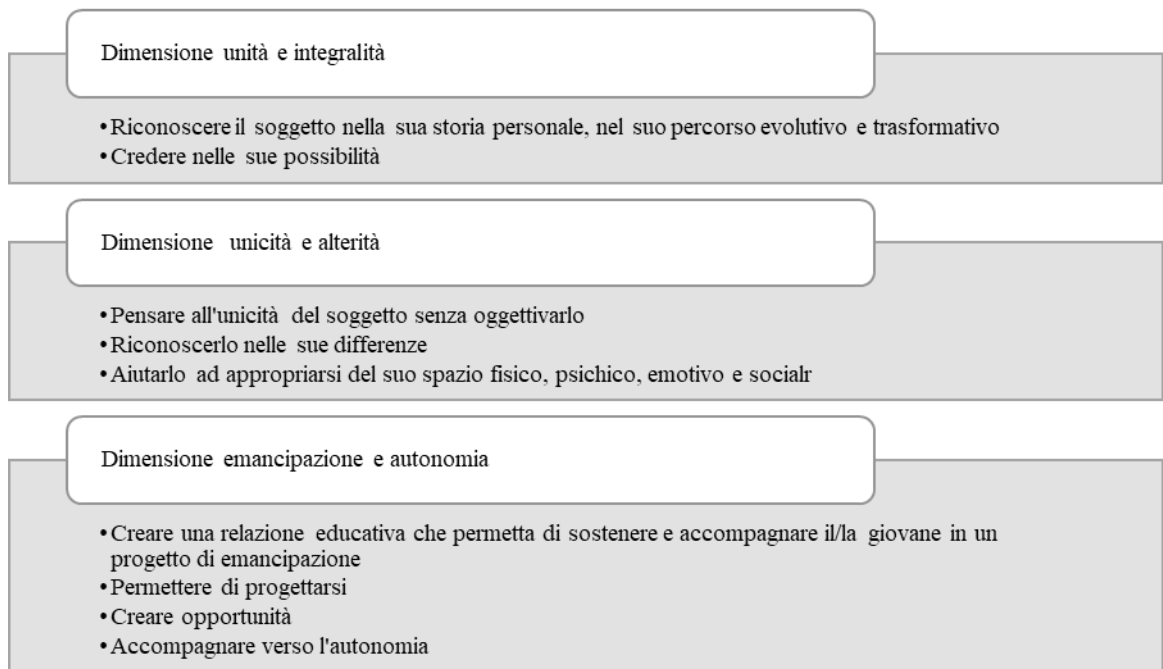


Fig. 43 – Rielaborazione dimensioni accoglienza, Grange (2015)

Per promuovere il successo formativo è, inoltre, necessario tener conto degli aspetti socioaffettivi; sappiamo che spesso il non prendersi cura dell'emozionalità può indurre nel tempo alcuni soggetti a disaffiliarsi dalla scuola e a decidere, talvolta, di non frequentarla più (Cunti, 1999).

La scuola deve quindi mettere al centro il successo formativo e l'accoglienza al fine di pervenire a progettarsi come una comunità educante disponibile a recepire e valorizzare le alterità, stimolando la crescita personale e culturale di ciascuno/a (Sarracino, 1997). Una fase di accoglienza ben curata rappresenta un indice di qualità e un passo verso il successo di tutti/e (Cunti, 1999).

L'accoglienza può rappresentare, da un lato, un primo contatto tra il gruppo classe, il soggetto che apprende e il *team* docente, ma dall'altra deve diventare una pratica abituale e continuativa fondata sull'ascolto e sulla collaborazione tra le diverse parti del patto educativo (Aristodemo, Gaiba, Pozzoli, Savino, 2018). Essendo il gruppo classe un insieme di persone che si trovano involontariamente a condividere delle esperienze di vita volte a perseguire finalità educative e sociali (Malagoli

Togliatti, Rocchietta Tofani, 1990) è fondamentale lavorare per valorizzare il singolo e sviluppare un gruppo dove ogni persona si senta artefice comune (Di Roberto, 1999). È a partire dal momento dell'accoglienza che i/le giovani iniziano ad acquisire strumentazioni cognitive ed emotive che permettono loro di affrontare con maggior consapevolezza l'esperienza scolastica (Cunti, 1999). Questo momento di incontro deve diventare un'esperienza ordinaria nella quotidianità scolastica, permettendo di far circolare delle informazioni sui singoli che vengono rielaborate collettivamente portando il gruppo a confrontarsi, cooperare, argomentare al fine di agevolare la conoscenza reciproca, quella individuale e portando allo sviluppo di un'immagine di sé come persona che apprende e che entra in contatto con le sue caratteristiche più profonde (Ciambella, 1999). Per poter portare tutti/e al successo formativo bisogna puntare a superare l'idea di interventi mirati ad "aggiustare" gli/le alunni/e (Becciu, Colasanti, 2010) per muovere verso un processo in grado di andare verso una cultura dell'agire educativo-formativo pro-attivo (Ellerani, 2013) attraverso l'innovazione ed il miglioramento dell'azione didattica orientata esplicitamente a ricercare nella quotidianità e nell'ordinarietà la valorizzazione e l'accoglienza dell'altro, creando opportunità sia individuali sia di gruppo che permettano di accrescere l'agentività degli/delle alunni/e, portandoli a sviluppare il proprio potenziale e a costruirsi progetti di vita all'altezza della loro dignità umana (Nussbaum, 2012). È necessario sviluppare negli/nelle allievi/e la competenza dell'imparare ad imparare nel breve e nel lungo termine secondo un'ottica di apprendimento per tutto l'arco della vita assumendo il principio del benessere inteso in senso più ampio del termine (benessere fisico, mentale, sociale, cognitivo e metacognitivo) (Nussbaum, 2012). Pensare al successo formativo per tutti/e in una prospettiva *long-life* vuol dire guidare il /la giovane a conseguire un insieme di competenze che gli permettano di agire per scoprire, per progettare, per scegliere, per direzionare e sviluppare i propri punti forza per mezzo di ambienti di apprendimento positivi.

2. Innovare le pratiche educative per prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo

Tra le diverse agenzie formative coinvolte nello sviluppo delle nuove generazioni, la scuola rappresenta uno dei microsistemi all'interno dei quali il/la giovane si sviluppa e può giocare un ruolo importante nella costruzione del/la giovane come "essere umano",

nella sua progettualità futura, nella crescita del suo senso di *agency* e *capability*. L'istituzione scolastica, partendo dal principio che ogni persona è educabile e, collocandosi in una postura di riflessione critica rispetto alle sue finalità e alle sue responsabilità educative, può cercare di rileggere e ripensare i suoi ambienti, i suoi strumenti e le sue metodologie (De Vittis, 2013), cercando se necessario di innovare le pratiche in uso e trasformare le culture educative al fine di concorrere alla promozione del pieno sviluppo dell'uomo e diventando così uno strumento di contrasto e prevenzione della dispersione scolastica.

La scuola, così come gli altri sistemi connessi al soggetto in via di sviluppo, deve agire per accrescere da un lato le competenze, le conoscenze e le abilità dei ragazzi e delle ragazze per portarli a vivere il successo scolastico e formativo, permettendo loro di conseguire un titolo di studio superiore ed acquisire quelle competenze necessarie per la loro vita futura, ma dall'altra deve cercare di migliorare ed accrescere le competenze personali e/o professionali degli/delle esperti/e dell'educazione che sono coloro che, attraverso il loro agire, possono diventare promotori di successo per tutti e tutte.

L'insegnante come professionista dell'educazione ha delle responsabilità educative che consistono nel guidare e orientare lo sviluppo del/la giovane, nel sostenerlo/a negli apprendimenti e innovare le proprie pratiche, migliorandole attraverso una valutazione critica (Fabbri et al., 2008).

L'innovazione è qualcosa di più articolato rispetto alla semplice innovazione didattica risultante dall'introduzione di nuove strategie, di nuovi strumenti e di nuove metodologie; essa non corrisponde di per sé neanche esclusivamente o strettamente all'innovazione tecnologica, anche se in alcuni casi la può comprendere e neanche ad una innovazione sociale (Cros, 2018). Essa è l'inserimento di un elemento considerato pertinente e coerente in uno specifico contesto o sistema (Grange, 2013). Che si tratti di un'organizzazione complessa come la scuola, di un gruppo come gli/le insegnanti o di una persona come il/la docente, l'innovazione è un processo che mira a un'azione di cambiamento migliorativo per mezzo dell'introduzione di un elemento o di un sistema di azioni (Cros, 2001, p. 119). Il termine è concepito nel suo carattere dinamico (processo) e distingue tra fine (cambiamento) e mezzo. Tuttavia, bisogna sottolineare che non tutti i cambiamenti sono innovazioni (Cros, 2001), infatti alcuni cambiamenti assumo il carattere di una novazione, mentre altri diventano vere e proprie innovazioni. Con il

primo termine si intende un'invenzione, una creazione, una novità documentata e riconosciuta come tale, oltre che oggettiva e di norma legata ai saperi. Adamczewski (1996) ha identificato tre tipi di novazioni diverse, alcune legate alla scoperta di nuove strategie o pratiche, altre che comportano l'invenzione di nuove azioni didattiche e infine la creazione di nuove metodologie. Al contrario l'innovazione non è l'oggetto in sé o il suo contenuto, ma è l'introduzione di una nuova cosa in un determinato ambiente. Si tratta di un'azione migliorativa dell'esistente o di ciò che viene percepito. In altre parole, un'innovazione parte sempre da una novazione (Lison, Bédard, Beaucher, Trudelle, 2014).

Cros (2004) ha analizzato cinque caratteristiche principali attraverso le quali definire cos'è un'innovazione:

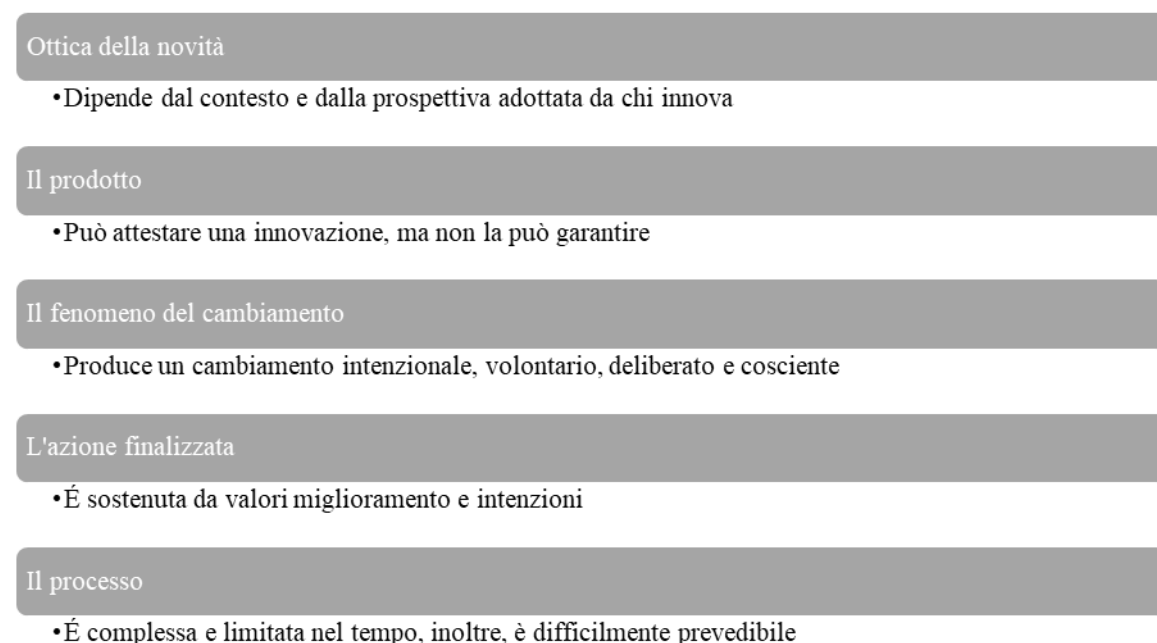


Fig. 44 - Rielaborazione delle caratteristiche dell'innovazione. Fonte: Cros (2004)

L'innovazione a scuola è legata all'atto educativo ed è caratterizzata da quattro elementi:

- Il nuovo: in educazione il nuovo è strettamente connesso ad un contesto specifico; esso non consiste esclusivamente in una novità assoluta, ma è sufficiente che sia nuovo per la/le persona/e che la creano e/o la usano (Cros, 1993);
- Il miglioramento: chi innova deve essere fortemente motivato a farlo e la motivazione nasce dall'idea di apportare un miglioramento;
- I valori: dietro ad una innovazione ci sono dei valori di chi la realizza;
- Il processo: l'innovazione non è un progetto, ma è un cammino lento e in continua ridefinizione.

L'innovazione non può essere imposta dall'alto, in quanto per essere adottata si deve nascere all'interno di un insieme di relazioni (Tricot, 2017) e la sua persistenza dipende dal senso che i soggetti, che l'hanno ideata, le conferiscono (Hall, Hord, 2001). Ogni innovazione è strettamente legata al soggetto o al gruppo di persone che l'ha elaborata, ai valori che la governano e ai contesti in cui si genera (Losito, 1996). Ha una sua coerenza, una sua struttura, una sua definizione temporale che può rendere il cambiamento episodico o stabile nel tempo. Una innovazione pedagogica rimanda, in generale, ad una strategia d'intervento caratterizzata dalla sequenza pratica-teoria-pratica dove formazione e teoria, analisi e modellizzazione delle pratiche, lavoro meta-riflessivo e trasformativo delle rappresentazioni e credenze giocano un ruolo fondamentale (Peraya, Viens, 2005).

Per poter innovare è necessario mettere in gioco due fattori: la cultura degli attori e attrici coinvolti e il senso che l'innovazione ha per loro. Di conseguenza nell'atto di innovare entrano in gioco variabili individuali (i valori, le credenze, le teorie ingenuie, le pratiche, la motivazione) e variabili professionali (le funzioni, i ruoli, i compiti) (Paraya, Viens, 2005).

Esistono diverse tipologie di innovazione:



Fig. 45 – Rielaborazione delle diverse tipologie di innovazione. Fonte: Tricot (2017)

Innovare vuol dire recuperare, condividere, discutere e, se necessario, ripensare i valori di riferimento, vuol dire riesaminare le esperienze passate, far emergere le criticità, le resistenze, i bisogni, le risorse che si hanno, vuol dire rileggere la realtà sotto diversi punti di vista, vuol dire riflessione critica (Lison, Bédard, Beaucher, Trudelle, 2014).

Talvolta, a seguito dell'attuazione di una novazione o di un'innovazione vi è la rinnovazione intesa come sguardo critico, che comporta una riflessione sulla novazione o sull'innovazione. Seguendo una spirale, la rinnovazione può essere vista come un aggiornamento che ripristina una sorta di stato originale, ponendo attenzione ai cambiamenti che si sono verificati negli attori e attrici coinvolti, all'ambiente di formazione o di lavoro, agli effetti osservati. Può essere ripetuto ciclicamente nel tempo per tornare all'essenziale, ai valori fondamentali, e talvolta anche alla novazione o all'innovazione da cui si è generata (Adamczewski, 1996).

Il concetto di innovazione parte allora dal contesto in cui si realizza.

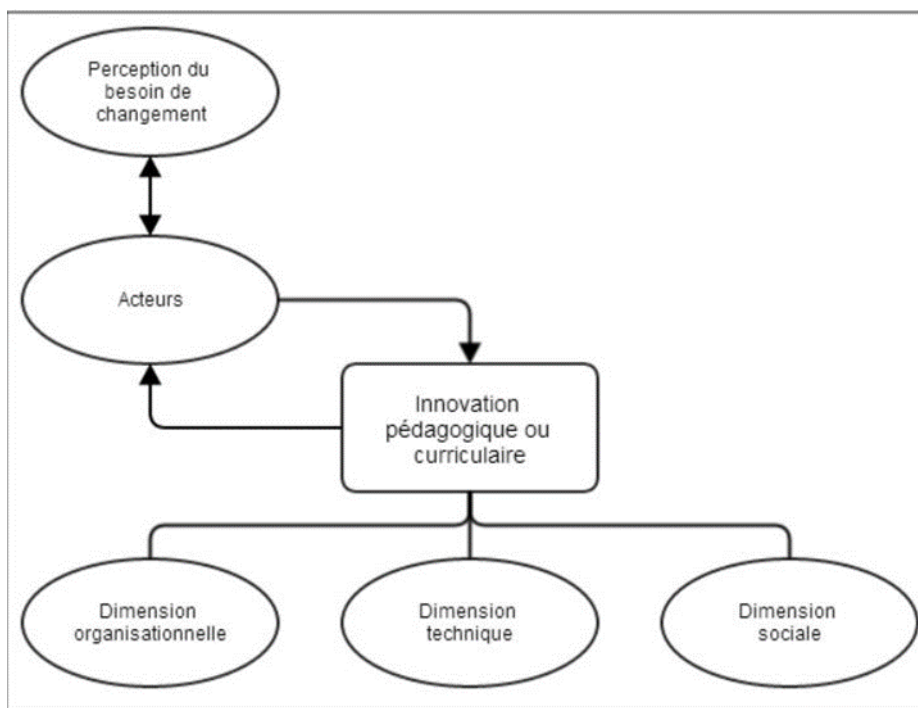


Fig. 46 – L'innovazione pedagogica o curricolare a partire dal contesto e dalla cultura dei soggetti coinvolti. Fonte: Lison et al. (2014)

L'innovazione è impregnata di cultura e contesto che risultano essere determinati nella sua attuazione; la cultura si origina, talvolta inconsapevolmente, dalle persone che si trovano ad innovare (Gather Thurler, 2000). Ogni soggetto porta con sé, in maniera più o meno consapevole, la propria storia familiare, scolastica, associative che condizionano il suo modo di pensare, agire, vivere, il suo essere (Massa, 2005). Ogni innovazione è vissuta in maniera soggettiva dalle persone che l'hanno pensata e messa in atto. Loilier et Tellier (1999) dichiarano che, essendo l'innovazione un'attività sociale, essa risponde al fenomeno del capo fila e del chi segue. Infatti, tra le persone coinvolte dall'innovazione possiamo identificare soggetti implicati nell'innovazione, persone che si fanno coinvolgere da essa, individui coinvolti loro malgrado e coloro che si rifiutano di partecipare (Lison, 2011). Quando si innova bisogna allora tener conto delle posizioni di ogni soggetto implicato e considerarlo come una possibile leva di cambiamento (Cros, 2007; Gannaway et al., 2013). Ogni trasformazione o mutamento è influenzata dalle caratteristiche personali e collettive del gruppo che la genera (Ntebutse, 2009). Cros (1993) aveva identificato tre dimensioni dell'innovazione: organizzativa,

tecnica e sociale. La prima riguarda i metodi di lavoro all'interno di un contesto e l'innovazione è inquadrata sull'accrescimento dell'efficienza nella quotidianità; la seconda è collegata al modo in cui viene prodotto la novità e al modo con cui la si socializza, apportando degli effetti sugli stili di vita, le rappresentazioni, i comportamenti e gli atteggiamenti degli individui coinvolti. La terza dimensione, quella sociale, mette in discussione le relazioni esistenti facendo pervenire le persone a nuovi modi di vedere, sentire, agire.

Per poter realizzare un'innovazione, secondo un'ottica *bottom-up*, è necessario partire con una riflessione da parte dei soggetti coinvolti. È importante che si confrontino e discutano partendo dalla realtà esistente, identificando ciò che vogliono cambiare e, quindi, definire cosa sono disposti ad investire. Questo tipo di processo facilita l'innovazione e il suo persistere nel tempo. Al contrario, se il cambiamento viene imposto dall'alto, con una dinamica *top-down*, il rischio è che le persone coinvolte non sentono la necessità di innovare, questo può generare resistenza al cambiamento (Ntebutse, 2009).

Innovare le pratiche in uso comporta una ridefinizione del senso dell'agire didattico, permettendo di riflettere su ciò che si vuole perseguire e può diventare uno strumento utile a prevenire e contrastare la dispersione scolastica.

Innovare vuol dire cambiare e per farlo è necessario mettersi in gioco e riflettere. La riflessione critica permette di esaminare l'esperienza e le convinzioni personali che portano un soggetto a prendere determinate decisioni, cercando di ricostruire il processo del pensiero che ha portato ad esse. La riflessività è quindi essenziale, in generale, per comprendere a fondo ciò che spinge un soggetto verso una certa scelta e nel caso degli/delle insegnanti diventa anche uno strumento utile a comprendere la complessità di alcune problematiche che possono evidenziarsi a scuola (Zeichner, 1996). Sappiamo che per poter innovare (Lison et al., 2014) e per poter rilevare gli impliciti che orientano l'atto pedagogico e la progettazione è importante investigare e comprendere le credenze-conoscenze che sono alla base dell'azione (Richardson et al. 1991; Blin, 1997).

In letteratura sono numerosi gli studi relativi alle idee, alle conoscenze e alle rappresentazioni dei docenti in quanto esse giocano un ruolo importante nell'orientare l'agire professionale (Richardson et al, 1991; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Calderhead,

1996; Paquay, 2004; Crahay, 2011) e nel fare emergere i valori e le concezioni alla base delle pratiche (Vause, 2009).

La parola inglese “*belief*” è stata tradotta in letteratura con diversi vocaboli quali rappresentazioni, concezioni, teorie ingenuie, attitudini, disposizioni (Crahay et al., 2010). Questi lemmi presentano sfumature di significato, ma spesso vengono usati come sinonimi in alcuni studi, come ad esempio in quelli di Pajeres (1992), che dichiara che questi termini possono essere in qualche modo interscambiabili tra loro. All’interno della ricerca dottorale adotteremo la prospettiva dello studioso.

Gli studi del settore evidenziano che è possibile rintracciare due direzioni principali attraverso le quali definire il legame tra credenze-conoscenze e agire professionale: la prima sostiene che siano le credenze-conoscenze ad influenzare le scelte dell’insegnante e ad indurlo/a ad agire in una direzione piuttosto che in un’altra (visione socio-cognitivista); la seconda, all’opposto, dichiara che è attraverso l’azione che i/le docenti arrivano a costruire o modificare il loro sistema di credenze-conoscenze (visione situazionista) (Vause, 2011).

L’approccio cognitivista mira a mettere in relazione il comportamento osservabile con il contesto all’interno del quale si genera e il senso che tale azione acquisisce per chi lo produce. L’approccio porta quindi ad investigare le credenze e le conoscenze del corpo insegnante portando alla luce le informazioni sottostanti alle prassi (Durand, 1996). Secondo questa visione ogni atto umano è strettamente collegato con le diverse conoscenze che il soggetto ha maturato nel corso degli anni e che ha a disposizione nel suo sistema cognitivo. Diventa allora necessario accedere a questo sistema per poter comprendere le azioni e le decisioni prese dai professionisti e professioniste dell’educazione e la loro disposizione ad innovare. Esistono due livelli di comprensione possibile: una comprensione a livello immediato relativa a ciò che l’insegnante mette in pratica prima, durante e dopo l’azione e un livello più profondo dove si vanno a cogliere i valori, le teorie implicite e personali e le credenze che sono alla base delle scelte operative (Postic, De Ketele, 1988).

L'approccio situazionista, invece, sostiene che le azioni sono fortemente influenzate dal contesto ancor più che dal sistema di cognizione. Le conoscenze si strutturano all'interno delle relazioni esistenti tra soggetti che interagiscono all'interno di un preciso ambiente.

La nostra prospettiva si situa tra le due, nel senso che da un lato i/le docenti richiamano le loro conoscenze e le loro credenze quando agiscono, ma allo stesso tempo il contesto e le interazioni influiscono sulle loro credenze e conoscenze (Vause, 2009) portandoli a riflettere e innovare le pratiche. In una prospettiva ecologica-sistemica gli schemi mentali dei singoli, in interazione con gli ambienti in cui il soggetto è inserito e con le culture circolanti orientano l'azione della persona (Crotti, 2017).

Alcuni studiosi hanno proposto una distinzione epistemologica tra credenze e conoscenze. Secondo Abelson (1979) esistono almeno tre caratteristiche che portano a differenziare le credenze dalle conoscenze. Le credenze fanno riferimento alle esperienze proprie del soggetto, possono evolvere nel tempo e risiedono nella memoria episodica di un individuo ed hanno, infine, un carattere ideale non necessitando di ottenere il consenso degli altri per essere considerate valide e adeguate. Il concetto di credenza rimanda a delle rappresentazioni mentali che si generano alquanto precocemente negli individui (Pajares, 1992) e che sono legate a schemi d'azione e a modelli psichici che si evidenziano ed esternano attraverso delle affermazioni (Crahay et al., 2010) che possono essere precedute dall'espressione "Io credo che..." (Rokeach, 1970 citato in Crahay et al., 2010).

Le conoscenze, al contrario, presuppongono un sistema di prove o argomentazioni che le sostengono, le validano e le giustificano (Crahay et Fagnant, 2007), hanno la caratteristica di essere genericamente condivise da un insieme di soggetti (Crahay et al., 2010).

Nonostante queste differenze, entrambi i termini vengono utilizzati per dare senso a degli eventi, per prendere decisioni ed orientare l'azione (Cherubini, 2002). Proprio per questo scopo comune, alcuni esperti dichiarano che le conoscenze e le credenze, pur essendo due concetti con caratteristiche proprie, sono in un *continuum* con confini difficili da definire (Pajares, 1992; Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006; Vause, 2009) e per questo esse tendono a fondersi per comporre un sistema di credenze-conoscenze che permette alle persone di interpretare e dare senso alla realtà o ai fatti. Sia le credenze che le conoscenze

derivano da una costruzione sociale al quale il soggetto aderisce spontaneamente (Marcoux, Crahay, 2008) ed implicano una combinazione tra elementi comuni al gruppo ed altri più soggettivi (Verloop, Van Driel, Meijer, 2001), ecco perché ci si può riferire con la parola composta credenze-conoscenze (Marcoux, Crahay, 2008).

Secondo Porter et Freeman (1986) e Durand (1996) i/le docenti si rifanno a questo sistema di credenze-conoscenze progettare la loro didattica, per interpretare i fatti educativi e i fenomeni quali ad esempio la dispersione scolastica. Inoltre. È sempre attraverso questo sistema di credenze e conoscenze che essi/e concettualizzano il processo di insegnamento-apprendimento, il ruolo della scuola, il curriculum scolastico, la pedagogia, la didattica, l'apprendimento e i mezzi che possono favorirlo o ostacolarlo, l'ambiente classe, la disciplina scolastica nonché la relazione insegnante-alunno-famiglia ed altri fenomeni educativi (Zeichner, Tabachnick, 1984).

Goodman (1988) afferma che talvolta due docenti che condividono lo stesso sistema di credenze e di conoscenze possono giungere a due visioni d'insegnamento differenti e quindi agire in maniera diversa davanti ad una problematica o situazione d'apprendimento. Secondo Clark e Peterson (1986) esiste una circolarità tra conoscenze, credenze e pratiche determinata da tre variabili che influiscono sull'agire ovvero la pianificazione prima e dopo l'azione, le decisioni prese durante l'azione e le conoscenze-credenze degli insegnanti. Queste tre variabili interagendo tra di loro creano un processo ciclico tra pensiero dei docenti e processi d'azione.

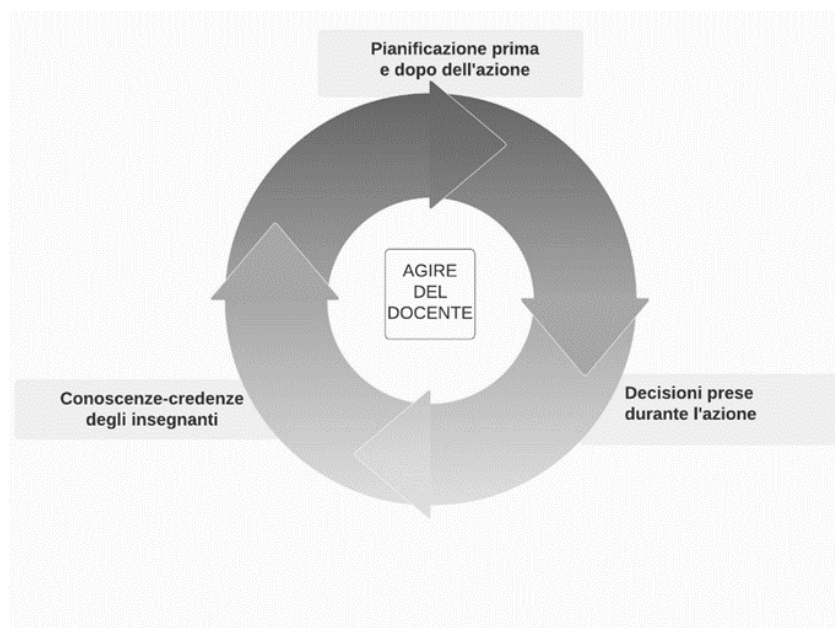


Fig. 47 - Ciclicità tra azione e conoscenze-credenze. Fonte: Clark et Peterson (1986)

Il docente interpreta le situazioni educative attraverso dei “principi legati alla pratica”; è attraverso questi *principles of practice* che esso cerca di spiegarsi, ad esempio, alcuni comportamenti degli/delle alunni/e o alcune situazioni problematiche (Kennedy, 2004) ed è guidato a prendere decisioni attraverso questo sistema di credenze-conoscenze (Puren, 2005) che definisce la sua cultura educativa definita da una cultura dell’apprendimento, una cultura dell’insegnamento e una cultura della didattica. Il sistema di conoscenze-credenze guida allora gli schemi di pensiero, di valutazione e di azione che vanno a definire l’*habitus* del professionista dell’educazione (Bourdieu, 1972) che integra in sé esperienze passate, valutazioni, condotte, conoscenze e credenze andando così a determinare schemi d’azione e *routine* che permetteranno di prendere decisioni ed interpretare problemi simili tra loro al fine di giungere ad individuare e mobilitare risorse atte ad affrontare e risolvere quei momenti di criticità (Perrenoud, 1996). Per poter avviare dei cambiamenti significativi e consapevoli è importante indagare gli *habitus* e soprattutto le conoscenze e le credenze che lo abitano (Bourdieu, 1980, Seldin, 2004).

Woolfolk Hoy, Davis e Pape (2006), ispirandosi al modello ecologico-sistemico di Bronfenbrenner (1979), suddividono le credenze e le conoscenze degli/delle docenti all’interno di diversi livelli: a livello macro si ritrovano le concezioni

relative alla cultura dell'infanzia e dell'adolescenza, la cultura dell'apprendimento e le conoscenze rispetto alle politiche educative. A livello eso e meso vi sono le credenze e le conoscenze rispetto alle interazioni tra i diversi attori/attrici coinvolti nell'atto educativo e a livello micro si trovano idee connesse direttamente alla classe, agli alunni e alle alunne o ancora ai contenuti da insegnare.

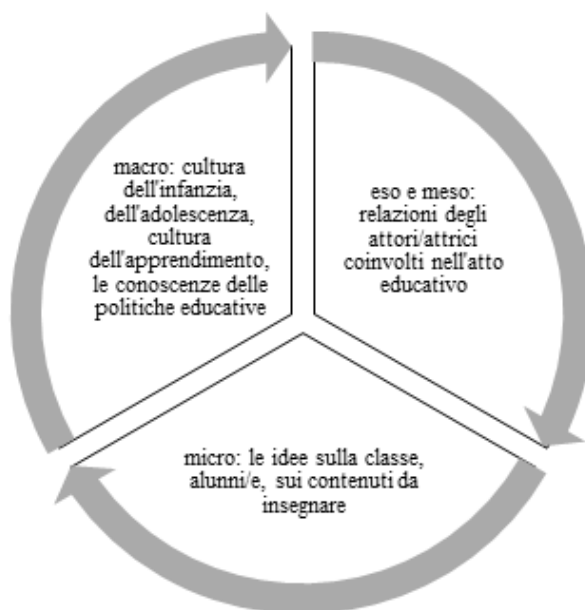


Fig. 48 – Rielaborazione delle conoscenze e credenze in ottica ecologica-sistemica, Fonte: Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006)

Questo sistema di credenze e conoscenze si può trasformare nel tempo per effetto del contesto e dei soggetti con i quali gli/le insegnanti entrano in relazione nonché in base alle esperienze personali e professionali che esperiscono (Crahay et al., 2010). I/le docenti saranno più propensi ad introdurre o adattare nuove prassi o innovazioni didattiche se quest'ultime rispecchieranno il loro sistema di credenze e concezioni (Hollingsworth, 1989; Munby, 1984; Richardson, 1990).

Modificare o trasformare il sistema di credenze e conoscenze richiede un lavoro profondo e prolungato. Una delle maggiori criticità rispetto a questo percorso trasformativo risiede nella temporalità: più le credenze e conoscenze sono anziane più esse tendono a resistere

ai cambiamenti (Pajares, 1992; Kagan, 1992; Richardson, 1996; Kennedy, 1997; Rumpf, Kranich, 2000; Terhart, 2001) e a generare pregiudizi, stereotipi o etichette.

Molti studiosi hanno cercato di comprendere quali fossero gli strumenti o i metodi più convenienti o idonei per poter far evolvere le conoscenze-credenze degli/delle insegnanti, e di conseguenza permettere l'introduzione di innovazioni nelle pratiche.

La formazione *long life* (Crahay et al., 2010) viene considerata come uno degli strumenti essenziali per produrre trasformazioni di questo sistema alla base degli *habitus* degli insegnanti. Le formazioni a breve termine, al contrario, possono agire solo sulle credenze e conoscenze più superficiali (Crahay et al., 2010).

Far evolvere le conoscenze e le credenze non è semplice e richiede un lungo lavoro di riflessione comune. È necessario partire a ricercare le tracce dell'*habitus* dei professionisti dell'educazione (Magnoler, 2011) iniziando a riflettere sugli elementi più visibili e tangibili, per poi giungere a far emergere quelli meno evidenti (Perrenoud, 2001). Attraverso percorsi riflessivi a lungo termine è possibile arrivare a rileggere il proprio sistema di credenze-conoscenze, a ripensare ai percorsi attuati al fine di introdurre innovazioni e adottare nuove prospettive (Léonard et al., 2004).

La formazione continua favorisce l'emergere di consapevolezza, di bisogni e di pratiche innovative. Essa può avvenire attraverso differenti strumenti: dall'autoformazione alla formazione tra colleghi, dal perfezionamento attraverso corsi universitari alla partecipazione a gruppi di ricerca-azione. Ogni modalità di formazione ha un suo impatto sulla possibilità trasformativa (Martineau, Presseau, 2003). La letteratura scientifica mostra come la formazione teorica di tipo trasmissivo risulti essere poco efficace nella trasformazione del sistema di credenze-conoscenze e delle pratiche d'insegnamento-apprendimento (Dufour, 2006; Haberman, 2004; Hensler e Dezutter, 2008). Poiché la formazione dei docenti dovrebbe portare a sviluppare nuove competenze e consapevolezza (Dewey, 1972; Schön, 1994; Boutet, 2004; Mayen, 2008) diventa fondamentale realizzare una formazione secondo una prospettiva professionalizzante (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Essa non si dovrebbe limitare a enunciare teorie o mostrare ai/alle docenti cosa fare (Garcia Cedillo et Fletcher, 2010), ma portarli ad

esaminare, alla luce di teorie scientifiche, le loro pratiche e le loro culture educative al fine di identificare e/o progettare strategie volte al miglioramento della situazione problematica (Ainscow, 2003).

La riflessione personale e collettiva diventano allora due strumenti utili a sostenere lo sviluppo professionale del corpo insegnante, permette loro di rileggere valori, credenze e conoscenze, di fare scelte operative (Ainscow, 1999, 2003; Deppeler, 2010), di accrescere la loro autostima e consapevolezza di sé, nonché il loro sentimento di agentività (Bandura, 2000; Molla, Nolan, 2020) e incrementare la loro capacitazione (Sen, 2000).

Secondo alcuni studi i/le professionisti dell'educazione si trovano sempre più a dover sviluppare un ricco repertorio di competenze personali e professionali, tra le quali la competenza riflessiva, nella responsabilità. Quest'ultima si articola principalmente attraverso due dimensioni: quella epistemologica ed ermeneutica della relazione educativa, con le sue molteplici declinazioni, e quella giuridico istituzionale (Musai, 2017). Una delle maggiori responsabilità degli/delle insegnanti è quella di essere capaci di analizzare e comprendere le esperienze che stanno vivendo per poi decidere e definire quali azioni intraprendere (Mortari, 2003), al fine di rispondere alle molteplici esigenze educative. Inoltre, essi/e hanno responsabilità plurime che vanno da quelle disciplinari a quelle didattico-educative, da quelle relazionali a quelle pubbliche e penali (Musaio, 2017). La percezione che hanno delle loro responsabilità educative determina le loro scelte e di conseguenza la loro pratica. Oltre alla percezione delle responsabilità, ciò che può influire sull'azione è la percezione della agentività (Molla, Nolan, 2020). Infatti, Bandura (2001) afferma che *l'agency* consiste nella capacità di un soggetto di porsi degli obiettivi e ricercare risorse e strategie per raggiungerli. L'agentività dei/delle insegnanti si riferisce, alla capacità di agire nel sistema scolastico in cui lavora e si manifesta la definizione di un obiettivo e l'identificazione di ciò di cui necessita per perseguirlo. Per poter far questo, il/la docente deve soffermarsi a riflettere e identificare le risorse a sua disposizione per mettersi in azione (personali, materiali, lavorative e relazionali) e decidere quali utilizzare per il suo scopo (Adler, 2000). Per accrescere il suo sentimento di *agency*, può confrontarsi con persone che possono aiutarlo/a a perfezionarsi come professionista o che condividono un

obiettivo simile al suo. Inoltre, può selezionare e implementare strategie appropriate e valutarne l'impatto oppure confrontare la situazione in cui si trova con quella in cui desidererebbe essere per valutare quale approccio adottare per cambiare la realtà.

È attraverso questo processo continuo di interpretazione e reinterpretazione delle proprie esperienze e della propria identità professionale che il/la docente diventa l'attore/attrice principale del suo sviluppo professionale (Biesta, Tedder, 2007; Crotti, 2017), acquisendo ed incrementando la consapevolezza di sé, il sentimento di poter agire per migliorare e cambiare le cose (Zimmerman, 2000; Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011).

La riflessività, oltre a poter generare nuove idee e nuove conoscenze che possono favorire la trasformazione e l'innovazione della prassi (Perrenoud, 2008; Schön, 1994), può permettere agli/alle docenti di ampliare le opportunità di scelta e di azione.

Gli/le insegnanti attraverso percorsi riflessivi arrivano a divenire professionisti competenti, in possesso di molteplici conoscenze (Baldacci, 2015), sempre in continuo aggiornamento, mossi dalla necessità di cambiare, di progettare, orientare, accompagnare nuovi progetti sia di sviluppo personale sia formativi, attraverso un'azione euristico-trasformativa che opera sia sul sé professionale, sia sugli/sulle alunni/e che sul contesto (Dato, 2019). Attraverso questi momenti di riflessione il/la docente giunge ad avvertire la necessità di accrescere e incrementare le proprie competenze professionali, ma soprattutto di sviluppare la capacità di attivare realmente queste competenze, attraverso percorsi di formazione continua che portino ad incrementare, aggiornare e migliorare la loro professionalità. Le pratiche riflessive, il lavoro condiviso, l'apprendimento all'interno di una comunità di pratica costituiscono delle leve per il rafforzamento e responsabilizzazione, per l'accrescimento dell'agentività, sia individuale che collettiva (Wenger, 2006; Tessaro, 2012; Ellerani, 2013).

Diventa sempre più necessario, sostenere la riflessione del corpo docenti attraverso molteplici strategie e strumenti quali, ad esempio, le metafore (Lakoff, Johnson, 1985) che permettono di organizzare il reale e di dargli senso. Le metafore consentono di strutturare le percezioni, i pensieri e le azioni divenendo uno strumento cognitivo che, connettendo idee diverse tra loro, permette all'essere umano di comprendere e definire il

mondo. Esse hanno la capacità di portare il soggetto ad arrestare il flusso del pensiero ordinario, obbligandolo ad assumere posture riflessive (Postman, 1995) facendo emergere teorie ingenuie, idee e credenze alla base dell'agire, atti di pensiero che resterebbero, talvolta, inespressi in termini formali (Baldacci, 2012). Come sostengono Gillis and Johnson (2002, p.37) *“Because they (the metaphors) reveal our educational values, beliefs and principles, they contain information essential to our growth as professionals”*.

In conclusione, le ricerche hanno portato alla luce molteplici fattori e dimensioni della dispersione scolastica. In una prospettiva ecologica-sistemica, la scuola e i/le docenti possono giocare un ruolo nella prevenzione e contrasto del fenomeno dispersivo. Risulta importante, però, identificare e ragionare su quali fattori è possibile intervenire in quanto in quanto professionisti dell'educazione. Gli studi riportano che tra i fattori di dispersione sui quali la scuola può agire vi sono: il clima di classe, il successo formativo e l'innovazione didattica. Questi tre costrutti sono fortemente collegati uno all'altro e possono diventare un mezzo efficace per sostenere il percorso educativo-formativo dei/delle giovani e divenire uno strumento di prevenzione e contrasto del problema dispersivo. Per poter lavorare su l'innovazione delle pratiche pedagogico-didattiche al fine di portare tutti/e a vivere il successo formativo e creare un ambiente di apprendimento favorevole agli apprendimenti e il benessere degli/delle allievi/e è necessario portare i/le docenti a riflettere su ciò che guida la loro azione e i loro atteggiamenti. La pratica riflessiva rispetto alle credenze, conoscenze, permette far emergere gli impliciti alla base dell'azione come, ad esempio, le teorie ingenuie e talvolta preconcetti o mis-conoscenze. La riflessione può, inoltre, aiutare i/le insegnanti ad incrementare la consapevolezza di sé, a scoprire ciò di cui sentono di aver bisogno per migliorarsi come professionisti, a far emergere le emozioni e le loro percezioni, il loro sentimento di agentività e di capacitazione, portandoli a rileggere e ripensare il loro ruolo, e motivandoli a rinnovare le loro pratiche. La scuola, e quindi gli/le insegnanti, concorrono alla crescita e alla costruzione delle nuove generazioni e giocano un ruolo importante nella prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica attraverso la progettazione di percorsi formativi volti all'inclusione e a far vivere il successo formativo ad ogni soggetto, creando un clima di scuola e di classe positivo che risultano essere fattori protettivi del fenomeno.

SEZIONE II - LA RICERCA-INTERVENTO

CAPITOLO 4

IL CONTESTO

Il presente studio intende indagare, in prospettiva ecologico-sistemica, quali relazioni funzionali possano essere individuate fra la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica e i percorsi di innovazione didattica orientati al successo formativo e alla creazione di contesti inclusivi, attraverso una ricerca-intervento condotta presso un'istituzione scolastica della Regione autonoma Valle d'Aosta.

Questo capitolo propone un'analisi del contesto in cui si è svolta la ricerca, al fine di individuare ed esplicitare elementi significativi riferibili ai diversi sistemi del modello di Bronfenbrenner (1979).

1. **Macrosistema valdostano: territorio, culture e norme di riferimento**

La Valle d'Aosta, con i suoi 3.260,9 kmq, è la regione più piccola d'Italia ed è situata nella parte nordoccidentale della penisola. Il suo territorio è completamente montuoso, appena il 20% della superficie si trova al di sotto dei 1500 metri sul livello del mare. La sua conformazione morfologica influisce inevitabilmente sull'urbanizzazione, sulla socialità e sulla cultura della popolazione.

È la regione meno popolata d'Italia, 123.895 abitanti circa, e con la minore densità abitativa della nazione, 38 abitanti per chilometro quadrato (Istat, 2021). Più di un terzo della popolazione è concentrato nel suo unico capoluogo di provincia, Aosta, e nei comuni contigui, facendo sì che la parte più popolata risulti essere la valle centrale. La Valle d'Aosta è suddivisa in 74 comuni organizzati in otto *Unités des Communes*.

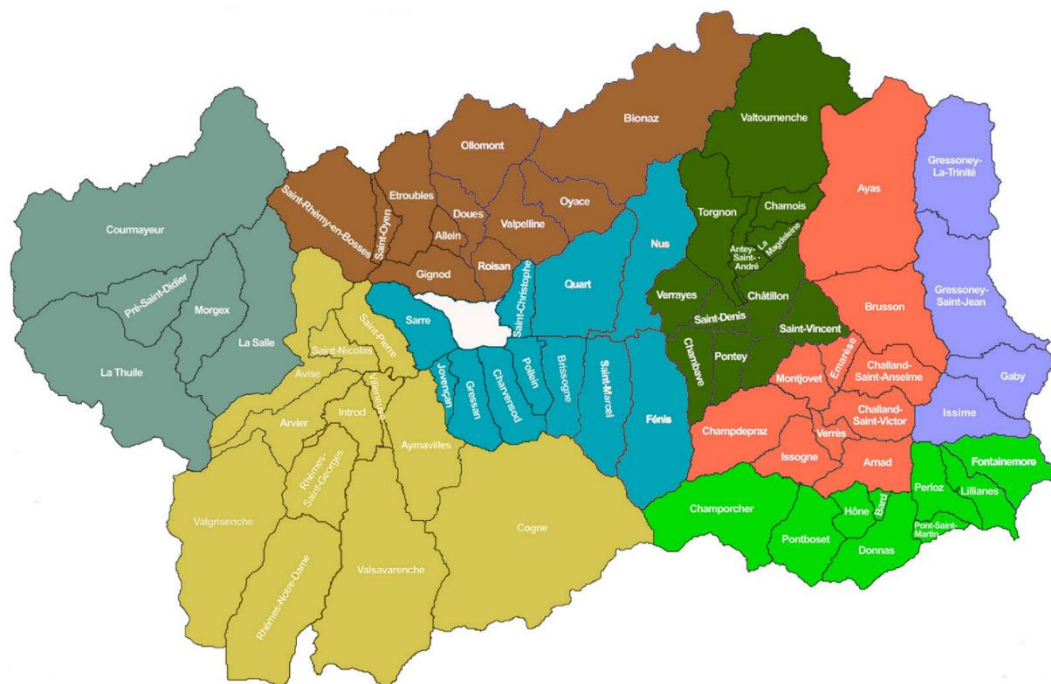


Fig.49 - Comuni valdostani raggruppati per comunità montana. Fonte: GAL, VdA

La Valle d’Aosta non possiede gli enti territoriali ed amministrativi delle province, per questo le competenze, normalmente attribuite agli enti territoriali, sono integralmente assorbite dagli organi regionali: il Consiglio della Valle eletto con il sistema proporzionale e composto di 35 membri; la Giunta e il Presidente della Regione. Nel territorio valdostano non esiste, in virtù del fatto che vi è un’unica provincia, la figura del prefetto. Lo Stato italiano è rappresentato sul territorio dal Presidente della Giunta che esercita anche le funzioni di commissario del governo. Quest’ultima carica viene condivisa con altre due persone indicate dal Ministero dell’interno e dal Ministero delle finanze e da un terzo membro nominato dalla Regione all’interno della Commissione di coordinamento. Queste quattro persone hanno il compito di controllare la legittimità degli atti amministrativi.

La Valle d’Aosta rientra tra le cinque regioni autonome italiane (legge costituzionale n. 4 del 26 febbraio 1948). L’autonomia della regione si esprime nella possibilità di legiferare in molte materie normalmente di competenza statale. Particolarmente

importanti sono le deleghe in materia di sanità, di istruzione, di lingua, di formazione, di lavoro, di trasporti e di viabilità. Questa possibilità di emanare leggi e di poter amministrare in autonomia (totale o parziale) alcuni settori ha portato nel tempo a definire un sistema scolastico regionale caratterizzato da tratti distintivi rispetto al resto d'Italia, di cui tratteremo in seguito.

La Valle d'Aosta è considerata una delle regioni d'Italia più ricche grazie al fatto che, per via della sua riconosciuta autonomia, quasi la totalità delle tasse versate dai valdostani vengono restituite dallo Stato italiano alla Regione che può reinvestirle sul territorio.

In Valle d'Aosta il 14,6% della popolazione vive in condizione di povertà o esclusione sociale (Istat, 2018)¹⁹, il tasso di disoccupazione è pari al 6,5% (Istat, 2019)²⁰, mentre il tasso di occupazione (15-64 anni) (Istat, 2019, %) è al 68,4%. La percentuale di giovani che non lavorano e non studiano (NEET) (15-24 anni) (Istat, 2019, %) è del 12,7%.

Una delle caratteristiche del territorio che impatta maggiormente sulla cultura della popolazione residente è il suo essere "regione di confine". Infatti, la Valle d'Aosta confina a nord con la Svizzera (distretti di Entremont, di Hérens e di Visp nel Canton Vallese), a ovest con la Francia (dipartimenti dell'Alta Savoia e della Savoia, nella regione Alvernia-Rodano-Alpi), a sud e a est con il Piemonte (città metropolitana di Torino, province di Biella e di Vercelli). Questa vicinanza con i due stati francofoni ha caratterizzato, nel tempo, gli scambi commerciali e i contatti umani, portando storicamente il territorio ad essere l'unica area di lingua francoprovenzale e di cultura francofona all'interno dello stato italiano. Sin dal 575 d.C., con il trattato di pace firmato tra il re longobardo e il re di Borgogna e Orléans, la Regione aveva subito l'influenza della culturale franco-burgunda (Colliard, 1973). Tuttavia, negli anni la cultura valdostana ha subito diverse trasformazioni aprendosi ad altre lingue e sub-culture. A partire dagli inizi del XX secolo la popolazione autoctona si è arricchita accogliendo persone provenienti da molte altre regioni d'Italia, in particolar modo dalla Calabria e dal Veneto, per via della forte immigrazione legata allo sviluppo industriale. Questo spostamento ha portato molti italo-foni sul territorio che, insieme ad alcune azioni politiche adottate soprattutto durante il periodo fascista, hanno contribuito a diffondere la

lingua italiana e a portarla a divenire la lingua più parlata sul territorio valdostano. Verso la fine del XX secolo e l'inizio del XXI secolo la Regione, così come il resto del territorio nazionale, ha vissuto dei nuovi arrivi. I dati Istat (2019) indicano in 8.272 i residenti in Valle d'Aosta in possesso di cittadinanza straniera, pari al 6,6% della popolazione totale regionale. Rispetto ai Paesi di provenienza, la graduatoria al 2019 (ultimo dato disponibile) è guidata dalla Romania (29,1%), seguita dal Marocco (19,4%) e dall'Albania (8,6%).

A partire dagli anni '50 del secolo scorso, con la ripresa economica post-bellica, la Valle d'Aosta ha vissuto un cambiamento nell'assetto produttivo, con un passaggio della popolazione attiva dal settore primario a quello secondario e, negli ultimi venti anni, al terziario. Questi mutamenti lavorativi, legati ai sistemi di produzione, hanno di nuovo contribuito a ridefinire l'identità culturale della regione.

Ad oggi la Regione Autonoma è bilingue (art.38 dello Statuto speciale), la scelta della lingua da utilizzare nella quotidianità è lasciata alla libera preferenza dei soggetti.

Da un punto di vista religioso, la maggioranza della popolazione è di religione cattolica romana. Sul territorio sono inoltre presenti la chiesa cristiana valdese, la Chiesa cristiana Avventista del Settimo giorno, la Chiesa dei Fratelli, la Chiesa Pentecostale (Assemblee di Dio in Italia) e la chiesa cristiano-ortodossa e quella di fede islamica.

2. Esosistema: settori lavorativi delle persone attive sul territorio valdostano

L'economia della Valle d'Aosta, come anticipato nel paragrafo precedente, si basa attualmente principalmente sul settore terziario, in particolare sul turismo invernale, estivo e quello termale. Molte sono le persone che lavorano grazie alle strutture alberghiere e di ristoro e numerose sono quelle impiegate presso la Regione nei settori della sanità, dell'istruzione e dell'amministrazione pubblica.

L'industria occupa circa il 33% della popolazione attiva sul territorio. Le fabbriche sono principalmente concentrate nella bassa valle ovvero a confine con la regione Piemonte. Sono per lo più industrie di piccole-medie dimensioni legate ai settori tessili, edilizio, della meccanica, del legno e della carta. Ad Aosta è presente l'industria

siderurgica “Cogne acciaieria speciale” e sul territorio sono diffuse società legate all’energia idroelettrica.

Il settore primario è meno sviluppato rispetto ad altre regioni d’Italia a causa della conformità territoriale. Il 35% circa del territorio coltivabile valdostano è improduttivo ai fini agricoli e viene di norma sfruttato per i pascoli favorendo l’allevamento bovino e, in misura ristretta, quello caprino. L’allevamento è legato alla produzione di prodotti caseari, tra i quali la Fontina DOP.

La produzione artigianale, soprattutto collegata alla lavorazione e scultura del legno, è presente e diffusa sul territorio regionale.

La popolazione attiva risulta per lo più avere contratti di lavoro dipendente.

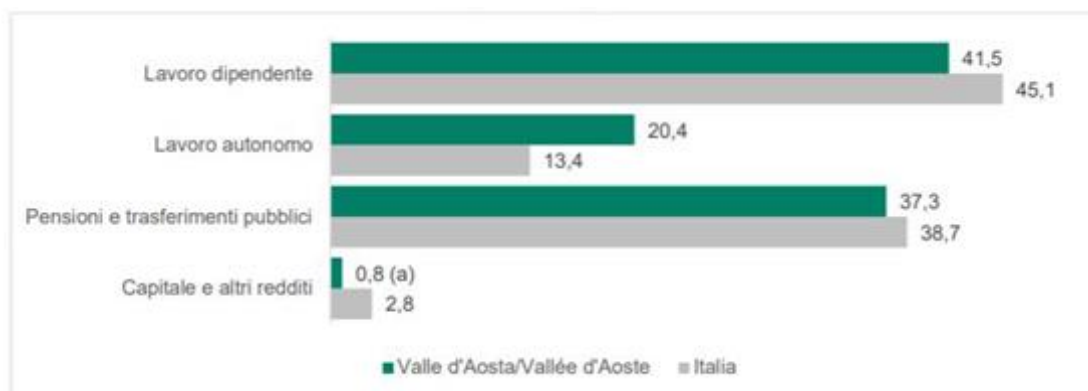


Fig. 50 - Indagine sul reddito e condizioni di vita. Fonte: Istat (2017)

Dai dati regionali riguardanti il periodo 2008-2020 emerge che il tasso di attività è diminuito nel 2020 raggiungendo il 71,4%, il tasso di occupazione è al 67,2 % e, infine, il tasso di disoccupazione è diminuito al 5,9% rispetto al 6,5% del 2019. Nonostante questi dati negativi per il contesto, la posizione della Valle d’Aosta si conferma sui livelli più elevati di occupazione nazionale. La crisi ha prodotto o velocizzato cambiamenti nel mercato del lavoro. Si è rinforzato il processo di terziarizzazione dell’occupazione (76%). Nel periodo in esame (2008-2020)²¹, il settore industriale ha in generale perso posti di

lavoro, mentre il terziario ha visto crescere i propri preposti. L'occupazione femminile è in larga parte concentrata nel terziario. In questi anni è crescita dell'occupazione delle donne (+3,4%), a fronte di una riduzione di quella maschile. Nel 2020 il tasso di disoccupazione femminile era pari a 5,5% e quello maschile è pari a 6,2%. Queste informazioni sui settori produttivi valdostani permette comprendere il sub-strato lavorativo che influenza i microsistemi (famiglia e comunità) in cui crescono i/le giovani del territorio nonché comprendere le opportunità lavorative presenti che condizionano, in alcuni casi, le scelte dei progetti di vita di molti/e ragazzi/e.

3. Mesosistema: luoghi e momenti di incontro tra i diversi microsistemi di vita dei/delle giovani valdostani/e

In Valle d'Aosta non vi sono molti luoghi di aggregazione giovanile o intragenerazionale. Tra gli spazi che facilitano l'incontro vi sono le associazioni, da quelle sportive a quelle culturali, da quelle religiose a quelle sociali. Nel 2006 l'Università della Valle d'Aosta aveva condotto una ricerca rispetto ai/alle giovani valdostani e all'associazionismo (Giordan, 2008). Dalla ricerca emergeva che più della metà dei/delle ragazzi/e erano iscritti/e a gruppi sportivi (65,7%), al contrario solamente pochi soggetti sono inseriti in associazioni di fruizione (23,2%), religiose (5,2%) o di impegno sociale (7,2%). Molti/e giovani avevano dichiarato di faticare a frequentare i/le loro pari al di fuori della scuola e dello sport. Dall'indagine Istat 2019 emergeva che solo il 13,1% dei/delle ragazzi/e si incontravano giornalmente con il loro gruppo di amici e amiche durante il tempo libero, il 23,7% dichiarava di vedersi più di una volta a settimana, il 22,9% solo una volta alla settimana, il 18,9% affermava di vedere gli/le amiche nel tempo libero qualche volta al mese e il 13,4% solo una volta al mese. Inoltre, il 5,6% diceva di non vedere mai il gruppo amicale nel tempo libero e il 2,1% denunciava di non avere amicizie.

Queste informazioni ci portano a riflettere sull'aggregazione giovanile e sui microsistemi, come ad esempio il gruppo amicale o quello sportivo, in cui crescono i soggetti nel territorio valdostano.

Un'altra indagine regionale "*Analisi dei bisogni sociali della popolazione valdostana e dei servizi sociali e proposte di intervento per il triennio 2009-2011*"²² promossa dal Presidente della Regione Autonoma Valle ha permesso di mettere in luce un altro aspetto importante relativo gli spazi di incontro tra pari e anche con le altre generazioni. Dallo studio emerge che il bar rappresenta, insieme alla scuola, il luogo più frequentato dalla popolazione per socializzare.

Le diverse ricerche hanno evidenziato una criticità di aggregazione legata alla conformità geografica del territorio e alla carenza nel sistema dei trasporti. La biblioteca rappresenta un luogo di incontro, così come i palazzetti sportivi.

Le relazioni tra scuola-famiglia-alunni/e avvengono di norma all'interno di momenti istituzionali e formali: inizio anno, consegna delle pagelle a giugno, colloqui di metà anno, laboratori extra-scolastici gestiti dai/dalle docenti e attività curriculari.

4. Microsistema: la famiglia e la scuola in Valle d'Aosta

Dal report Istat 2020²³ risulta che in Valle d'Aosta, al 31 dicembre 2018, vivevano 61.181 famiglie, lo 0,2 % del totale nazionale, con una dimensione media di 2 componenti, inferiore rispetto al dato italiano (di 2,3). In media nel biennio 2017-2018 circa la metà delle famiglie (49%) era composta da persone sole. Di queste, circa il 7 per cento era composta da un solo genitore con uno o più figli, mentre le coppie nel loro insieme rappresentavano poco meno della metà del totale: il 20,7 % aveva figli conviventi.

	Valle d'Aosta/ Vallée d'Aoste	Italia
DIMENSIONE		
Un componente	49,0	33,0
Due componenti	26,1	27,1
Tre componenti	13,6	19,5
Quattro componenti	7,8	15,1
Cinque o più componenti	3,5	5,3
Totale	100,0	100,0
TIPOLOGIA		
Famiglia senza nucleo	51,1	35,2
Persone sole fino a 59 anni	27,3	15,2
Persone sole di 60 anni e oltre	21,2	17,8
Altre famiglie	2,0	2,2
Famiglie con un solo nucleo	47,9	63,2
Monogenitore	7,1	9,9
Coppia con figli	20,7	33,2
Coppia senza figli	20,1	20,1
Famiglie con più nuclei	0,9	1,5
Totale	100,0	100,0

Fig. 51 - Indagine multiscopo sulle famiglie “Aspetti della vita quotidiana”. Fonte: Istat (2020)

Dall’indagine “Analisi dei bisogni sociali della popolazione valdostana e dei servizi sociali e proposte di intervento per il triennio 2009-2011” emerge che all’interno delle famiglie valdostane vi sono stati diversi mutamenti nel tempo che hanno portato ad avere delle difficoltà da parte dei genitori di accudire i minori nel quotidiano, ad esempio, per via delle difficoltà di conciliare i ritmi e gli impegni di lavoro e gli orari scolastici (inizio della giornata lavorativa anticipato rispetto agli orari di entrata della scuola e orari di lavoro posticipati rispetto agli orari di uscita dalla scuola; la chiusura delle scuole il mercoledì pomeriggio per la scuola primaria, i pomeriggi a casa per le scuole medie). Per i genitori che lavorano nel turismo e per i commercianti queste strutturazioni orarie delle scuole creano difficoltà nella gestione della prole. All’interno del territorio viene denunciata una mancanza di rete tra famiglie. Dal *report* compare una forma di iper/ipo-organizzazione del tempo libero dei/delle minori. I genitori tendono a “riempire” i pomeriggi dei/delle loro figli/e o a lasciarli/e chiusi in casa in balia delle nuove tecnologie. Questa diminuita presenza genitoriale sembra avere delle conseguenze sul sentimento di solitudine e d’isolamento dei/delle giovani e accrescendo le difficoltà relazionale dei/delle giovani.

Per quanto concerne il microsistema scuola, quella valdostana presenta alcune caratteristiche proprie che la rendono unica sul territorio nazionale. Tra queste

particolarità emergono il carattere di ufficialità della lingua francese parificata con la lingua italiana (art. 38 dello Statuto speciale) (Louvin, 2016).

La Regione Valle d'Aosta ha la possibilità di adattare le leggi riguardanti l'educazione ed i programmi nazionali alle specificità del territorio (art. 40), da qui "Les adaptations"²⁴ delle Indicazioni Nazionali.

Infine, all'interno del territorio regionale sono protette e custodite le particolarità linguistiche e culturali dei comuni Walser della valle del Lys (art. 40b) (Vernetto, 2021). Nelle scuole di ogni ordine e grado valdostane è previsto un monte ore di insegnamento della lingua italiana pari a quello della lingua francese. Nella scuola dell'infanzia, come è previsto dall'art. 39 dello Statuto e dagli Adattamenti delle Indicazioni Nazionali elaborate nel 2015, l'insegnamento viene offerto alternando al 50%, la lingua italiana e quella francese in tutte le attività didattiche, sono peraltro incoraggiate attività plurilinguistiche che permettano la valorizzazione di tutte le particolarità linguistiche presenti sul territorio come ad esempio il francoprovenzale (dialetto ancora molto in uso soprattutto nelle valli laterali), i dialetti di ceppo tedesco, *titsch* e *toitschu*, parlati nella valle del Lys. Anche nella scuola primaria la parità oraria dell'insegnamento della lingua italiana e di quella francese si concretizza con l'uso alternato delle due lingue nell'insegnamento di tutte le discipline scolastiche. Nella scuola secondaria di primo grado sono state definite delle discipline da svolgere nelle diverse lingue: sono insegnate con una alternanza di lingua francese e italiana la geografia, la musica e parte della storia, mentre la lingua inglese si interviene con la lingua italiana in scienze, educazione fisica e parte di tecnologia-informatica attraverso la realizzazione di progetti CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) che prevedono una integrazione tra diverse lingue. Per la Comunità Walser le discipline da insegnare in lingua tedesca sono definite in base ad un progetto elaborato dalla scuola. Per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado, invece, l'insegnamento di discipline non linguistiche in francese viene effettuata all'interno dell'area storico-sociale. Ogni collegio docenti ha il compito di identificare le discipline più appropriate da svolgere attraverso l'alternanza della lingua italiana e quella francese in base al curriculum della scuola e alle risorse disponibili (Grosso, 2017).

L'organizzazione didattica della Scuola bi-plurilingue ha portato la scuola primaria regionale, ad anticipare di un anno la struttura statale basata su moduli di tre maestri su

due classi introdotta in Italia con la legge 5 giugno 1990 n. 148. Questa decisione fu dettata dalla necessità di incrementare l'organico docente del settore della scuola dell'infanzia e della scuola primaria per poter offrire agli studenti e alle studentesse della regione una didattica che, come nella materna, prevedeva metà delle ore di insegnamento in francese per tutte le discipline (Celi, 2018) e che comportava un monte orario settimanale di 30 ore suddivise in cinque giornate scolastica delle quali quattro a tempo pieno ad una solo antimeridiana per tutti i bambini e le bambine. Ancora oggi, nonostante nel resto del territorio nazionale si sia tornati al maestro o maestra unico/a, in Valle d'Aosta la scuola dell'infanzia e quella primaria hanno mantenuto i moduli.

Nonostante il particolarismo linguistico, l'articolo 40 dello Statuto Speciale prevede che il contenuto dell'insegnamento impartito nella Regione sia disciplinato dalle norme e dai programmi in vigore nello Stato italiano, programmi però che vengono adattati dalla Regione Valle d'Aosta alle necessità locali. Poiché nel territorio valdostano non esiste il Provveditorato provinciale agli studi, le sue funzioni sono attribuite alla Sovrintendenza agli studi per la Valle d'Aosta.

Altra caratteristica particolare del sistema scolastico valdostano è la regionalizzazione del personale scolastico, spetta infatti alla Regione nominare gli/le insegnanti, i/le dirigenti e gli ispettori o ispettrici scolastici. Per il personale della scuola valdostana, per quanto concerne lo stato giuridico e il trattamento economico e di carriera, vengono seguite le norme vigenti per il corrispondente personale scolastico nazionale; tuttavia, i lavoratori della scuola sono soggetti ad un apposito accertamento di piena conoscenza della lingua francese, per il quale è prevista una indennità salariale.

La scuola in Valle d'Aosta è distribuita in maniera capillare su tutto il territorio regionale. In generale quasi ogni comune della Valle d'Aosta ha almeno una scuola dell'infanzia regionale o comunale e una scuola primaria. Le scuole secondarie di I grado sono degli istituti comprensivi e raccolgono di norma gli alunni e le alunne appartenenti alla comunità montana in cui è ubicata la scuola. Le scuole secondarie di II grado sono generalmente collocate nella valle centrale e distribuite in macro-zone (alta, media e bassa valle) per consentire, in generale, anche agli allievi e allieve delle valli laterali di frequentare scuole più vicine a casa.

Nella Regione ci sono 18 Istituzioni Scolastiche di Base:

Valdigne Mont Blanc	5 scuole dell'infanzia, 5 scuole primarie e 2 scuole secondarie di I grado
Jean-Baptiste Carlogne	6 scuole dell'infanzia e 5 scuole primarie;
Maria Ida Viglino	5 scuole dell'infanzia, 7 scuole primarie e 2 scuole secondarie di I grado;
Grand Combin	6 scuole dell'infanzia, 7 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
San Francesco	3 scuole dell'infanzia, 1 scuola primaria e 1 scuola secondaria di I grado;
Saint Roch	3 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Luigi Einaudi	2 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Emile Lexert	2 scuole dell'infanzia, 2 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Eugenia Martinet	2 scuole dell'infanzia, 1 scuola primaria e 1 scuola secondaria di I grado;
Mont Emilius 1	3 scuole dell'infanzia, 3 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Mont Emilius 2	4 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Mont Emilius 3	6 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Abbé Prosper Duc	6 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Abbé J. M. Trèves	6 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie e 2 scuole secondarie di I grado;
Luigi Barone	4 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie e 2 scuole secondarie di I grado;
Ottavio Jacquemet	7 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie;
Mont Rose A	4 scuole dell'infanzia, 4 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;
Walser - Mont Rose B	7 scuole dell'infanzia, 8 scuole primarie e 1 scuola secondaria di I grado;

Fig. 52 - Istituzioni scolastiche di base della Regione autonoma Valle d'Aosta

Istituzioni Scolastiche Superiori sono suddivisi in:

Liceo delle scienze umane e scientifico "Regina Maria Adelaide" - Aosta
Liceo scientifico e linguistico "Edouard Bérard" - Aosta
Liceo classico, artistico e musicale - Aosta
Istituto tecnico e professionale regionale "Corrado Gex" - Aosta
Istituzione scolastica di istruzione tecnica "Innocent Manzetti" - Aosta
Istituzione scolastica di istruzione liceale, tecnica e professionale - Verrès

Fig. 53 - Licei e Istituti tecnici valdostani

Sul territorio vi sono tre centri professionali:

Fondazione per la Formazione Professionale Turistica-Châtillon;
CNOS-FAP Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale- Châtillon;
Progetto Formazione SCRL- Châtillon.

Fig. 54- Centri di formazione VdA

Inoltre, sono presenti alcune scuole Paritarie:

Istituto "Don Bosco" – Châtillon	Scuola secondaria di primo e secondo grado
Liceo Linguistico - Courmayeur	Scuola secondaria di secondo grado
Institut Agricole Régional - Aoste	Scuola secondaria di secondo grado
Istituto Professionale Alberghiero - Châtillon	Scuola secondaria di secondo grado
Istituto "Don Bosco" - Aosta	Scuola Primaria e dell'infanzia
Scuola S.Orso – Aosta	Scuola Primaria e dell'infanzia
Istituto San Giuseppe - Aosta	Scuola Primaria e dell'infanzia
Asilo Rigollet - Châtillon	Scuola dell'infanzia
Asilo Crétier-Joris - Saint-Vincent	Scuola dell'infanzia
Asilo infantile di Pont-Saint-Martin	Scuola dell'infanzia

Fig. 55 – Scuole paritarie VdA

La diffusione della rete scolastica sul territorio è un aspetto rilevante in termini di fruibilità del servizio e, dunque, di equità rispetto all'accesso all'istruzione pubblica. In Valle d'Aosta la scuola dell'infanzia e la scuola primaria sono diffuse in maniera capillare. La localizzazione della scuola secondaria di I grado risponde a criteri di razionalizzazione e di intercomunalità.

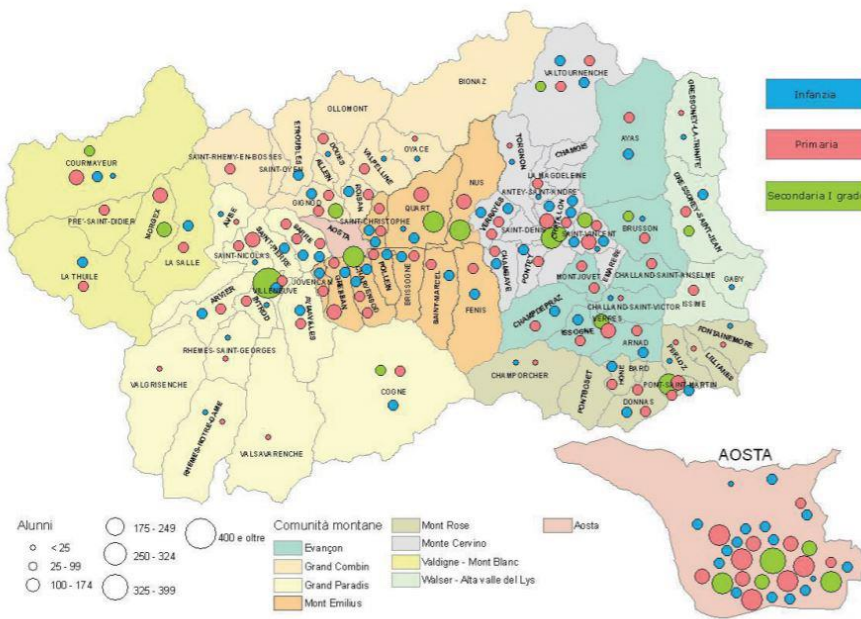


Fig. 56 - Distribuzione per territorio e dimensione di sedi/plessi - Scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di I grado regionali e paritarie - a.s. 2008/09. Fonte: SREV (2009)

Inoltre, sono presenti diverse scuole secondarie:



Fig. 57- Scuole secondarie di II grado regionali e paritarie per territorio, dimensione e tipologia d'offerta - Valle d'Aosta - a.s. 2008/09. Fonte: SREV (2009)

Nel territorio valdostano, a seguito della Legge 127/97, è presente l'Università della Valle d'Aosta con all'attivo quattro lauree triennali, due corsi di laurea magistrali e una laurea quinquennale a ciclo unico.

Dalle indagini del MEMENTO Statistico VdA, nella scuola valdostana si sta assistendo ad una diminuzione delle iscrizioni alla scuola dell'infanzia e, più di recente, nella scuola primaria, a causa del calo demografico che da alcuni anni interessa la regione.



Fig. 58 - Alunni/e iscritti per ordine scolastico. Fonte: Memento Statistico (2020)

In questi ultimi anni gli alunni e le alunne iscritte alle scuole paritarie del territorio sono leggermente aumentati.

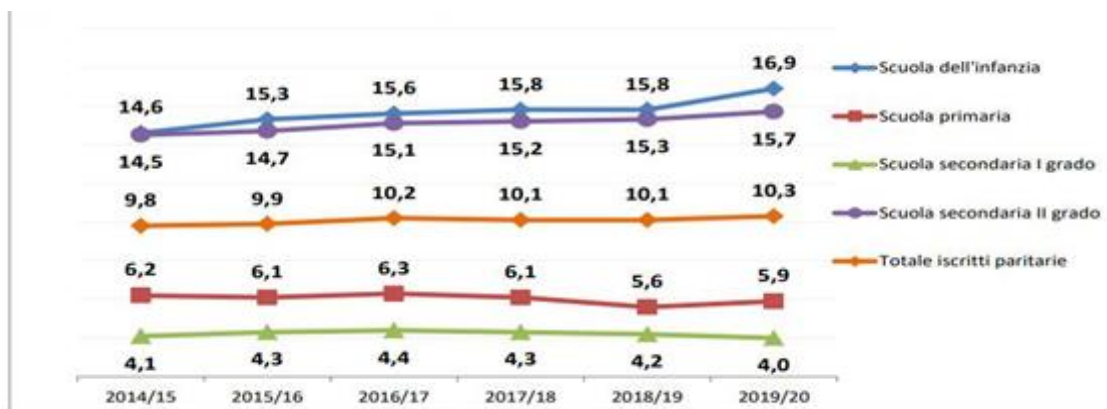


Fig. 59- Alunni/e alunne iscritte presso le scuole paritarie regionali. Fonte: Memento Statistico (2020)

Gli allievi e le allieve di origine straniera, sia di prima che di seconda generazione, sono leggermente in calo rispetto al passato.

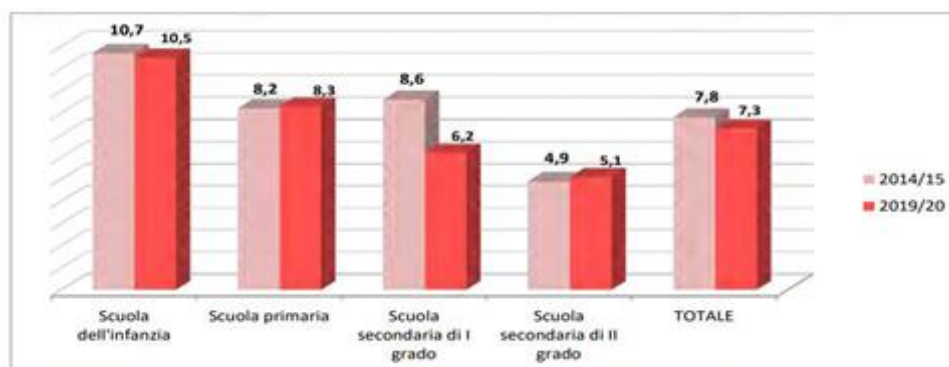


Fig. 60- Alunni/e stranieri per gradi scolastici. Fonte: Memento Statistico (2020)

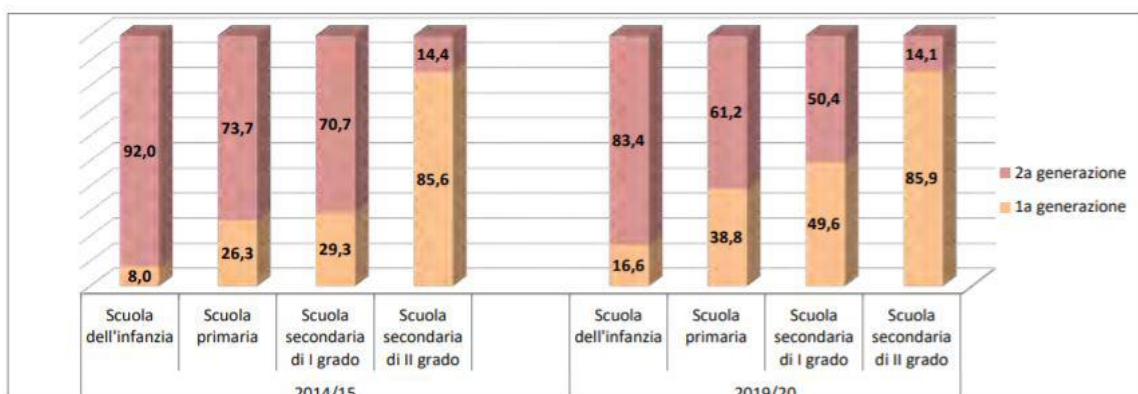


Fig. 61 – Alunni/e stranieri di seconda generazione nelle scuole valdostane. Fonte: Memento Statistico (2020)

Gli studenti e le studentesse valdostane, durante l'anno scolastico 2019/2020, hanno frequentato per il 48,8% dei licei, il 33,9% degli istituti tecnici e per il 17,3% degli istituti professionali.

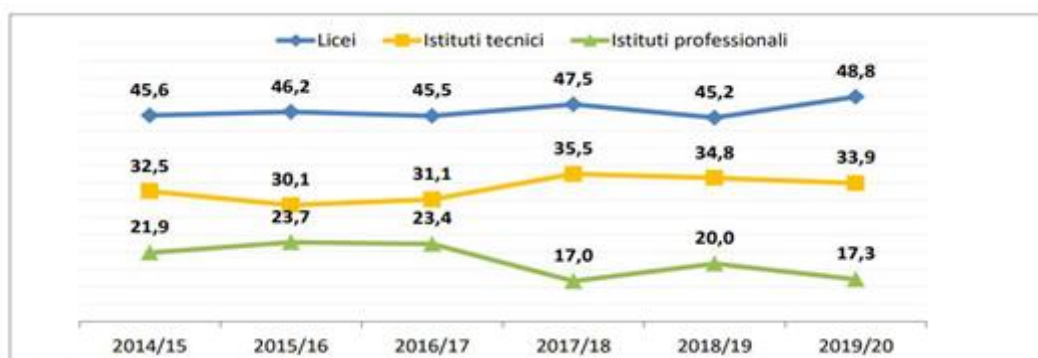


Fig. 62 – Alunni/e iscritte al primo anno di scuola secondaria di secondo grado: scuola prescelta. Fonte: Memento Statistico (2020)

Le classi delle scuole non sono generalmente molto sovraffollate né nella scuola primaria dove non si superano i 19 o 20 alunni/e per classe, né alla scuola secondaria di primo grado dove le classi più numerose sono composte da circa 22 allievi/e.

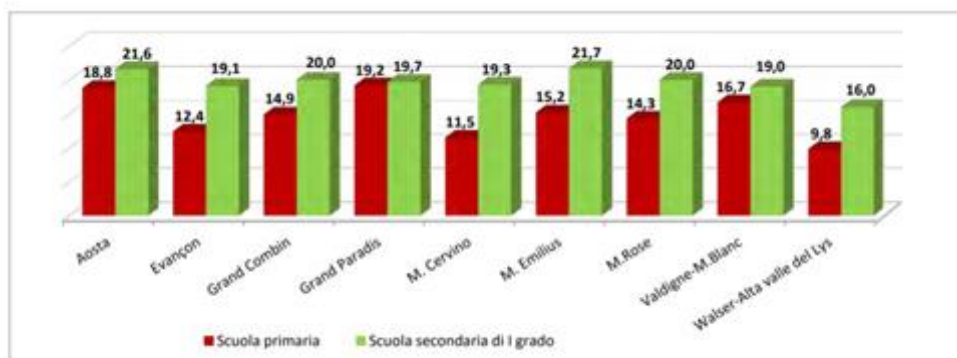


Fig. 63 - Numero medio di alunni e alunne nelle scuole primarie e secondarie di 1° della Regione Valle d'Aosta. Fonte: Memento Statistico (2020)

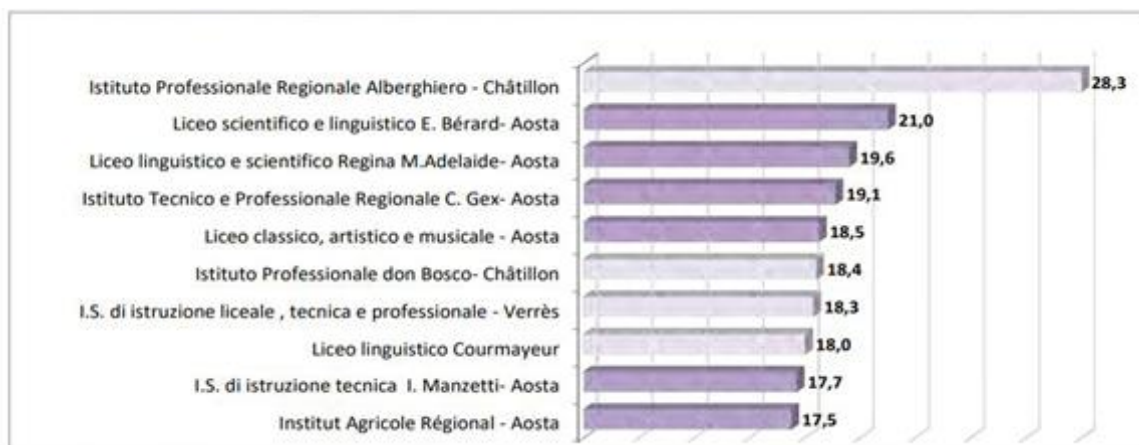
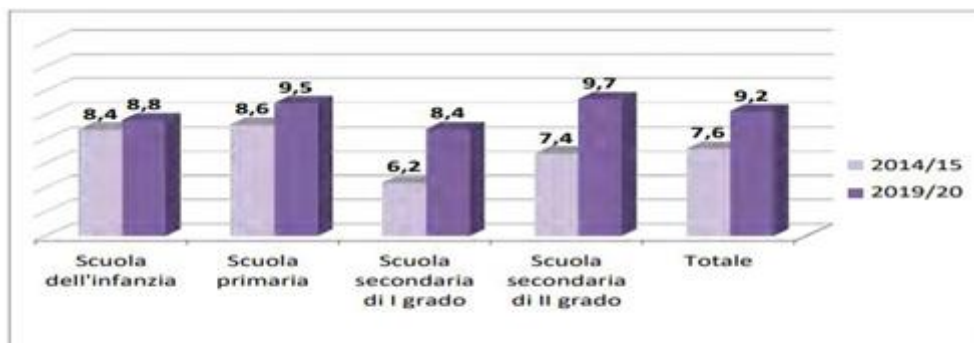


Fig. 64 - Numero medio di alunni/e per classe: scuola secondaria superiore. Fonte: Memento Statistico (2020)

Il rapporto tra docenti e alunni/e è leggermente in crescita rispetto al passato.



*Per il calcolo del rapporto sono stati esclusi gli insegnanti di sostegno e di religione cattolica.
 Fonte: elaborazione SREV su dati del Dipartimento Sovraintendenza agli studi e delle istituzioni scolastiche regionali (Rilevazioni integrative Ministero dell'Istruzione).

Fig. 65 - Numero medio di alunni/e per docente per ordine di scuola. Fonte: Memento Statistico (2020)

In numero di DSA e di Alunni/e con disabilità sono in leggero aumento rispetto al passato.

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
2014/15	1,4	2,5	3,0	2,2
2019/20	1,7	3,4	3,3	3,4

Fig. 66 - Alunni/e DSA e Disabili per grado scolastico. Incidenza su 100 iscritti. Fonte: Memento Statistico (2020)

In Valle d'Aosta la popolazione compresa tra i 25 e 64 anni di età che ha al più un titolo di scuola secondaria di primo grado è in leggero calo rispetto al passato.

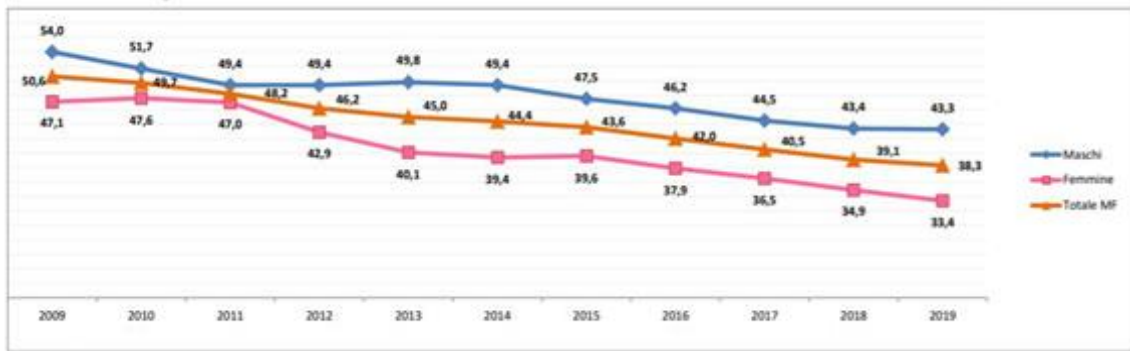


Fig. 67 - Valori percentuali della popolazione tra i 25 e 64 anni con al più il titolo di scuola secondaria di I grado. Fonte: Memento Statistico (2020)

In Valle d'Aosta la quota di ELET si attesta attorno al 14,3% nel 2019, in leggero calo rispetto al 2018. Ancora marcate sono le differenze di genere: con una percentuale di ELET femminile del 9,7% e maschile del 18,5%.

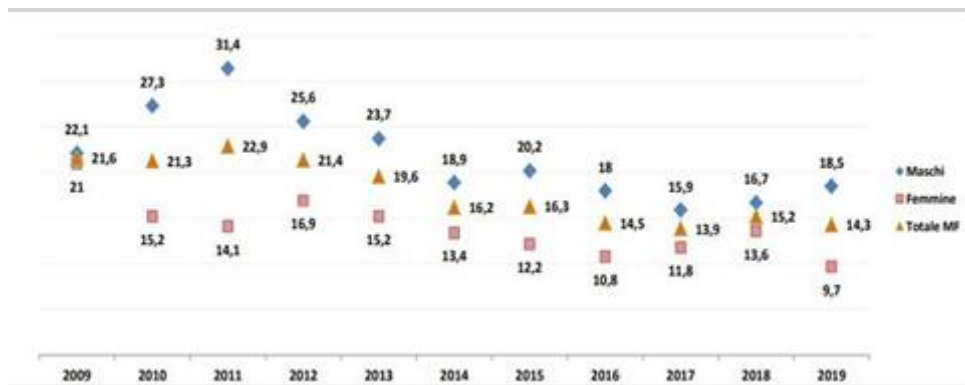


Fig. 68 - Percentuale di alunni/e che abbandonano precocemente gli studi. Fonte: Memento Statistico (2020)

Gli studenti e le studentesse non ammessi/e all'anno successivo restano generalmente stabili rispetto al passato.

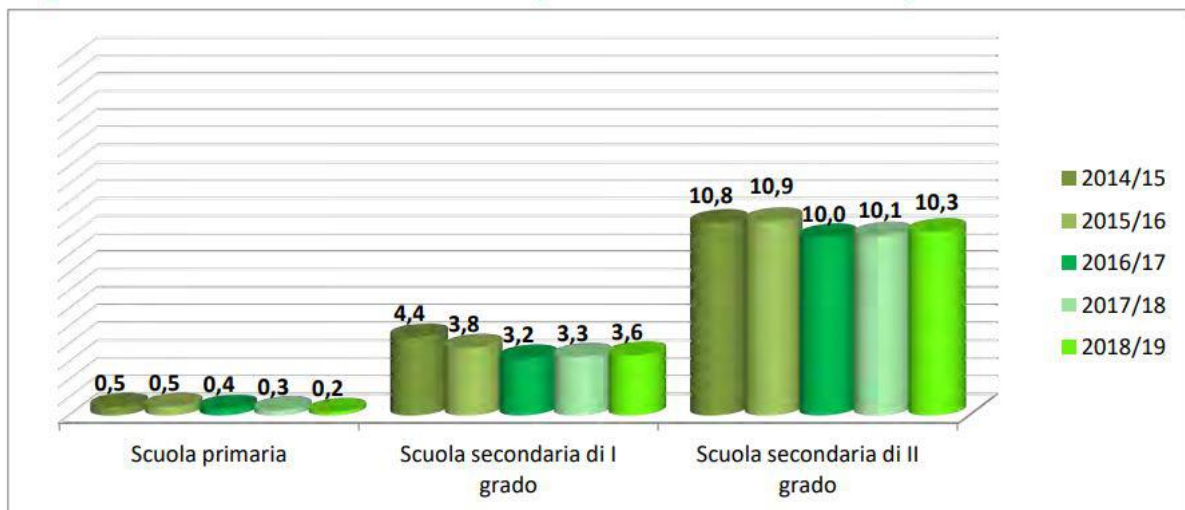


Fig. 69 - Non ammessi/e alla classe successiva per ordine scolastico. fonte: Memento Statistico (2020)

Inoltre, nella Regione risulta nettamente superiore alla media nazionale la percentuale di giovani che, nel primo biennio di scuola secondaria superiore, non vengono ammessi alla classe successiva o hanno un giudizio sospeso.

Anno di corso	Non ammessi alla classe successiva		Sospesi nel giudizio	
	Valle d'Aosta	ITALIA	Valle d'Aosta	ITALIA
1°	18,1	10,3	24,0	19,1
2°	8,9	6,1	30,3	22,8
3*	7,9	6,0	24,8	22,0
4°	4,0	4,1	25,5	20,3
Totale	10,3	6,8	26,0	21,0

*Sono esclusi gli esiti dell'ultimo anno (il 5° e, per i corsi IeFP triennali, il 3°).

Fig. 70 - Valori percentili di studenti/esse non ammessi/e alla classe successiva o con giudizio sospeso.

Fonte: Memento Statistico (2020)

Generalmente le non ammissioni si condensano soprattutto al primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Negli istituti tecnici quasi un quarto degli studenti non viene ammesso alla classe seconda. Nei licei e negli istituti professionali le non ammissioni sono circa 8% a fronte di un 22% negli istituti tecnici.

Anno di corso	Licei		Ist. Tecnici		Ist. Professionali e leFP		Scuola sec. II grado	
	Non ammessi	Sosp. Giudizio	Non ammessi	Sosp. Giudizio	Non ammessi	Sosp. Giudizio	Non ammessi	Sosp. Giudizio
1*	15,5	20,8	23,3	28,9	13,6	21,8	18,1	24,0
2*	5,4	26,2	16,6	34,3	4,7	35,1	8,9	30,3
3*	6,7	21,8	21,8	6,7	9,1	22,5	7,9	24,8
4*	2,6	20,4	20,4	5,7	4,7	22,3	4,0	25,5
Totale	8,0	22,3	22,3	15,1	8,2	24,9	10,3	26,0

* cfr. Nota Tab. 2.

Fig. 71 - Valori percentili di studenti/esse non ammessi/e alla classe successiva o con giudizio sospeso 2019 per tipo di scuola superiore. Fonte: Memento Statistico (2020)

Dal Memento statico regionale 2020 risulta che oltre un quarto dei/delle giovani iscritti/e al primo biennio di scuola secondaria di secondo gradi è in ritardo di almeno un anno; negli istituti professionali il ritardo scolastico riguarda quasi la metà degli studenti e delle studentesse del primo anno.

Anno di corso	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali e IeFP	Totale VdA
2014/15				
1°	18,5	37,8	48,6	31,3
2°	20,4	35,5	43,9	30,9
2015/16				
1°	16,3	34,8	44,2	28,4
2°	19,1	34,6	47,6	29,8
2016/17				
1°	15,2	32,5	48,1	28,4
2°	19,0	32,9	38,9	38,9
2017/18				
1°	13,6	37,6	38,4	26,1
2°	19,7	31,0	50,8	30,8
2018/19				
1°	14,4	32,6	46,5	26,8
2°	15,4	37,6	38,6	26,7

Fig. 72 - Valori percentuali riguardanti i ritardi scolastici nella scuola secondaria di II grado. Fonte: Memento Statistico (2020)

Dal report regionale “Memento statistico 2020” si evince che l’abbandono scolastico in calo rispetto al passato, ma ancora preoccupante e che rende oggi la Valle d’Aosta la regione del nord Italia più soggetta al fenomeno. Inoltre nella Regione è ancora frequentemente utilizzata, principalmente nella scuola secondaria di II grado, la selezione scolastica per mezzo di ripetenze e bocciature; un fenomeno che si registra pur in presenza di un numero di alunni e alunne per classe e per insegnante più basso rispetto alla situazione del resto del paese e ciò è tanto più anomalo se si pensa che alcune maggiorazioni dell’organico dei docenti, previste dalla legislazione regionale, sono motivate dall’esigenza di recuperare gli studenti e le studentesse in difficoltà (Floris, 2009).

5. Alcune ricerche sulla dispersione scolastica nel contesto regionale

Come emerso nel paragrafo precedente, il territorio valdostano, presenta delle particolarità che possono condizionare lo sviluppo di un/a giovane ed orientare le sue scelte di vita. Sul territorio il problema dispersivo, e soprattutto quello degli ELET,

è alquanto preoccupante. Dai dati 2020 la Valle d'Aosta²⁵, con il 14,3%, risulta essere una delle regioni italiane in una posizione di particolare criticità. Da alcuni anni sia a livello delle politiche educative locali che di ricerca universitaria, ci si è interessati al problema dispersivo. Tra le indagini più recenti vi sono quella sul disagio giovanile condotta dall'Università della Valle d'Aosta nel 2015, quella realizzata dall'associazione *Mixidéés*, sempre nel 2015, con la consulenza scientifica dell'Università della Valle d'Aosta, dal 2018 è in corso un progetto transfrontaliero P.R.I.M.O - *persévérance, réussite, inclusion, motivation* e nel 2019 è stata realizzata un'indagine dal *Forum* delle famiglie di Aosta. In generale, queste ricerche si sono concentrate sui/sulle giovani, sulle loro rappresentazioni, permettendo di raccogliere interessanti dati di contesto utili a progettare azioni future.

Dall'indagine sul disagio giovanile condotta dall'Università della Valle d'Aosta nel 2015 (Bracci, Grange, 2018) è stato possibile dare voce ai/alle giovani rispetto al fenomeno dispersivo. I dati sono stati raccolti per mezzo di un questionario strutturato, somministrato a 136 studenti e studentesse appartenenti a 5 scuola secondaria di I grado (8 classi terze valdostane). L' 88,2% dei/delle rispondenti ha dichiarato di non aver mai ripetuto anni scolastici, l'11% afferma di aver ripetuto un anno e lo 0,7% di aver dovuto ripetere più anni di scuola. Tra i soggetti ripetenti 2 affermano di essere stati/e bocciati/e alla scuola primaria e 14 alla scuola secondaria di I grado. Il 61,8% dei/delle ragazzi/e affermano di non avere un vissuto scolastico di disagio, mentre il 38,2% riporta un vissuto di malessere scolastico medio e grave. Dall'analisi delle risposte emerge che generalmente sono soprattutto i ragazzi e le ragazze immigrati, sia di prima che di seconda generazione, a vivere questa situazione di malore. Tuttavia, anche i/le figli/e di dirigenti aziendali o di famiglie ricostituite dichiarano di aver vissuto un disagio a scuola. Dalla ricerca emerge che i soggetti che vivono una buona relazione con i docenti stanno meglio a scuola. La ricerca, attraverso dei colloqui individuali effettuati con alcuni ELET, ha portato alla luce alcuni eventi critici che hanno contribuito alla scelta dei/delle singoli/e di abbandonare precocemente gli studi. Tutti i soggetti hanno riportato di aver vissuto un percorso scolastico irregolare, tutti sono stati bocciati almeno una volta. Molti di loro hanno dichiarato di non aver frequentato per oltre sei mesi la scuola (assenteismo) prima

di decidere di abbandonare o di optare per il passaggio a corsi di studio meno impegnativi. Alcuni di questi soggetti sono regolarmente impiegati, altri dopo aver lasciato la scuola non lavorano (NEET). Molti di questi ragazzi e ragazze legano la decisione di abbandonare la scuola a sentimenti di smarrimento ed impotenza, emozioni legate e rinforzate dal percorso formativo accidentato. Questi/e giovani asseriscono che la scelta di lasciare la scuola ha rappresentato per loro una via di uscita, in quanto percepivano di essere soli/e, lasciati/e a sé stessi/e, senza aver un supporto né dai genitori, né dagli/dalle insegnanti o dai pari. Questi/e giovani si sono sentiti smarriti, hanno sviluppato una incapacità di proiettarsi nel futuro, maturando poca consapevolezza di sé, e delle loro capacità. Dai racconti fuoriesce un sentimento ingiustizia subita dagli/dalle insegnanti, si sono spesso sentiti/e mal valutati o mal giudicati e talvolta presi di mira.

Da un altro studio condotto, per mezzo di un questionario *online* somministrato ad un campione rappresentativo di 240 studenti/esse dell'Istituzione scolastica ITPR C. Gex di Aosta (scuola secondaria di II grado) nel 2015, dall'associazione *Mixidées*, con la consulenza scientifica dell'Università della Valle d'Aosta, è emerso che poco più della metà degli intervistati (56%) va a scuola volentieri. Il 39% dice di non andarci con piacere ed il 32% afferma di recarsi solamente perché obbligati dai genitori. Il 58% dei rispondenti dice di frequentare la scuola, ma di non provare piacere nell'apprendere. Un/a intervistato/a su tre asserisce di provare ansia e stress la mattina. Il 27% dei/delle giovani dice che se potesse lascerebbe immediatamente la scuola.

L'80% dei rispondenti afferma che va a scuola solamente per incontrare gli amici e le amiche. Nonostante queste risposte, che riportano un malessere legato al contesto scolastico, l'89% degli/delle intervistati dichiara che lo studio riveste un ruolo importante per acculturarsi e il 90% per poter trovare un lavoro, solamente per l'11% la scuola è una perdita di tempo.

Il 46% dei ragazzi e delle ragazze coinvolti dicono di annoiarsi a scuola, il 34% afferma di far fatica a restare attento/a. Il 76% dei soggetti vive l'intervallo come una liberazione.

Il 63% del campione dichiara di essere interessato alle materie proposte, il 70% dice di apprezzare gli/le insegnanti. Un intervistato/a su tre dichiara che difficilmente i/le docenti lo/a ascoltano.

Il campione si divide circa a metà rispetto alla domanda relativa all'attenzione da parte degli/delle insegnanti al loro benessere e il 13% non risponde a questa domanda. Generalmente i/le giovani riportano di stare bene con i/le loro compagni/e di classe.

L'80% dei ragazzi e delle ragazze dichiarano che i loro genitori sono interessati a ciò che fanno a scuola, ma solo il 40% parla con il padre e la madre di ciò che li/le preoccupa.

Da questo studio si evidenzia i/le giovani valdostane vivono un malessere scolastico legato allo stress e all'ansia; dichiarano di annoiarsi e di far fatica a seguire in classe. La scuola è vista nel suo scopo utilitaristico.

Attraverso il progetto P.R.I.MO, la Regione Valle d'Aosta e la Regione Provenza-Alpi-Costa Azzurra hanno deciso di affrontare il problema della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce nei loro territori.

Attraverso un approccio multidimensionale, reso possibile da un partenariato transfrontaliero multisettoriale, il progetto ha attivato una serie di azioni per combattere il fenomeno dispersivo, che spesso precede l'abbandono vero e proprio. In un'ottica di complementarità con gli altri progetti e servizi già in essere sul territorio transfrontaliero, i *partner* hanno lavorato in gruppi tematici per condividere buone pratiche e diffondere nuovi strumenti per raggiungere gli obiettivi del progetto ovvero riagganciare gli/le alunni/e a rischio.

Il progetto si è rivolto a studenti e studentesse di età compresa tra i 12 e i 16/17 anni e, dopo uno screening iniziale per mezzo di un questionario, si sono realizzati interventi su tre direzioni: alternanza scuola-lavoro; laboratori artistici e musicali; orientamento scolastico. Inoltre, il progetto ha visto un tutoraggio specifico di alunni/e identificati particolarmente a rischio.

Infine, durante l'anno scolastico 2019/2020 una decina di famiglie valdostane sono state impegnate in un progetto finanziato dal Ministero delle Politiche sociali, denominato "Accogli -agire le competenze di cittadinanza in ottica globale lavorando Insieme" – curato dal FORUM delle Associazioni familiari della Valle d'Aosta. In Valle d'Aosta le famiglie partecipanti hanno scelto di approfondire il tema della dispersione scolastica, un tema che ha raccolto l'interesse soprattutto dei/delle più giovani che lo hanno sentito vicino e sul quale hanno investito tempo ed energie. Il gruppo di lavoro ha elaborato un questionario *online* da rivolgere agli/alle insegnanti della Valle d'Aosta. La prima

domanda era rivolta a raccogliere informazioni anagrafiche e serviva a rilevare l'ordine di scuola d'insegnamento. Al questionario hanno risposto 47 docenti della primaria, 63 di scuola secondaria di I grado e 154 di scuola secondaria di II grado. La seconda domanda provava ad investigare la consapevolezza del corpo docente rispetto all'entità del fenomeno dispersione scolastica nella Regione. Secondo 109 docenti il problema della dispersione in Valle d'Aosta è pari a quello delle altre regioni italiane, per 94 insegnanti il fenomeno locale è superiore, mentre per 61 docenti dichiarano che in Valle d'Aosta il fenomeno dispersivo è meno alto che nel resto d'Italia. Questi dati ci dicono che per molti/e insegnanti valdostani non vi è una chiara conoscenza del fenomeno e che molti lo sottostimano.

Il 72,3% degli intervistati dichiara di aver avuto studenti e studentesse che si sono dispersi e che hanno abbandonato precocemente la scuola. Secondo questi/e insegnanti i fattori che possono incidere sulla dispersione sono legati al disagio personale, a fattori familiari e culturali, mentre i fattori meno incidenti sono le malattie e i problemi di salute, l'offerta formativa ed i fattori socioeconomici. Gli interventi per cercare di contrastare e prevenire il fenomeno dovrebbero rivolgersi a costruire una alleanza con le famiglie, a ricercare la collaborazione tra i/le colleghi/e e ad ingaggiarsi in un dialogo personale con il/la giovane, rivolgendosi ad uno psicologo. Alcuni degli/delle intervistati parlano di rinforzare la collaborazione con i/le compagni/e di classe o partecipare a formazioni sull'argomento.

In generale emerge una visione emergenziale del fenomeno legata al soggetto disagiato e alla sua famiglia per i/le quali sarebbe opportuno rinforzare il legame con i genitori e la collaborazione tra docenti per cercare di aiutare il/la giovane e se necessario coinvolgere lo psicologo ed i compagni.

Inoltre, alcuni/e di loro hanno dichiarato, nella domanda aperta finale:

“L'impegno di molti insegnanti e l'opportunità di accedere anche all'istruzione per adulti (scuole serali) ha fatto sì che la percentuale di abbandono diminuisse. Negli ultimi anni molti studenti sono rientrati da maggiorenni nel percorso scolastico perché più consapevoli dell'importanza dell'istruzione e della possibilità di accedere al mondo del lavoro, anche all'estero. Il problema comunque permane ancora, malgrado nella nostra

Regione studiare costi meno che nel resto d'Italia. Trovare soluzioni mirate e ampliare l'offerta formativa sul territorio potrebbe essere una alternativa e monitorare gli studenti creando un'anagrafe degli studenti in uscita e un servizio di orientamento scolastico specifico”

“Occorre inserire nel percorso delle medie anche attività più pratiche, manuali, che valorizzino chi ha un tipo di intelligenza meno incline al puro studio”

“Il fenomeno della dispersione scolastica in Valle d'Aosta è dovuto ad uno scarso impegno politico ed economico per aprire corsi di formazione professionali adeguati ad accogliere gli studenti che non hanno le capacità di frequentare proficuamente i licei e gli istituti tecnici. Inoltre, è necessario avviare corsi di apprendistato al lavoro, di alternanza allo studio, che possano realmente aiutare ad inserire i giovani nel mondo del lavoro. Le attività delle scuole di PCTO non sono finanziate e sostenute sufficientemente a livello politico e imprenditoriale. Sarebbero inoltre necessari pedagogisti e tutor educatori in tutte le scuole per accompagnare la strada educativa dei giovani studenti più che psicologi che sono digiuni di didattica e non sono esperti in pedagogia”

“Rimettere ogni alunno al centro dell'intervento educativo, senza considerarlo per la sua valutazione, ma nella sua totalità. A volte avere e trasmettere fiducia sincera nel ragazzo offre possibilità di cambiare”

“È fondamentale intervenire non appena si rilevano i segnali dell'abbandono (andamento scolastico che peggiora, numero di assenza che aumenta, disinteresse, apatia ecc.) e attivare interventi specifici rivolti all'alunno che comprendano sia il coinvolgimento della famiglia che un supporto psicologico che un supporto all'orientamento (se il problema è lo studio si può proporre un percorso professionale dove alle ore di "classe" si accostino ore di laboratorio”

“I ragazzi sono sempre meno interessati a quanto viene proposto a scuola perché c'è molta lontananza tra il loro modo di vivere e il modo in cui siamo abituati a fare scuola. Una simile impostazione ha senso, forse, nei licei. Le istituzioni tecniche vengono sottovalutate, molti ragazzi vi si iscrivono pensando di frequentare una scuola "facile" e si scontrano con la realtà; spesso delusi, non vengono nemmeno riorientati e quindi decidono di abbandonare la scuola. Lo stesso problema però è riscontrato anche nei percorsi professionalizzanti, nei quali a mio avviso si dovrebbero prevedere da PTOF solo laboratori e limitare le parti teoriche (di puro studio) esclusivamente alle materie di indirizzo che lo richiedono; a questi ragazzi non interessa nulla (altrimenti non avrebbero scelto quel percorso) della storia, delle scienze, della chimica, della matematica fine a se stessa, del francese, dell'educazione fisica... Non è insistendo che si ottengono risultati. Sono tutte materie che potranno essere riprese se e quando lo studente ne avrà voglia nella vita adulta”

Da queste risposte, riportate a titolo esemplificativo, si evidenzia un'idea di ragazzo/a a rischio come di un soggetto non interessato al conoscere, per il quale la scuola non ha senso e per il quale bisogna immaginare percorsi pratici e poco teorici che permetta loro di acquisire abilità e conoscenze specifiche, spendibili nell'immediato nel mondo del lavoro. È una visione deterministica del soggetto in via di sviluppo.

Per concludere, il contesto valdostano, per la sua storia e la sua autonomia, presenta, come abbiamo illustrato a livello di macrosistema, di esosistema, di mesosistema e di microsistema delle caratteristiche proprie che possono agire in maniera diretta ed indiretta sul fenomeno della dispersione scolastica.

La configurazione geografica rende in alcuni casi difficoltosa, in termini di tempo, la frequenza alle scuole secondarie. Infatti, i/le giovani che vivono nelle vallate laterali devono affrontare lunghi viaggi per andare e tornare da scuola. Al contrario, la scolarità di base è facilitata dalla presenza di scuole dell'infanzia e primarie diffuse in maniera capillare su tutto il territorio e dalla istituzione di scuole secondarie di I grado intracomunitari che riducono notevolmente gli spostamenti dei ragazzi e delle ragazze.

La scuola valdostana è caratterizzata dal bi-plurilinguismo che comporta delle specificità orarie e di strutturazione della scuola. È una scuola ancora molto selettiva, soprattutto negli ordini di scuola superiore, che porta i/le giovani a vivere un forte stato di stress e ansia. Gli/le insegnanti hanno generalmente una visione emergenziale del fenomeno, spesso conoscono poco il problema, lo sottostimano rilegandolo principalmente a fattori individuali o familiari. I/le ragazzi/e sentono di non essere sempre ascoltati dai/dalle loro insegnanti e a scuola si annoiano, trovando poco interesse per ciò che viene proposto. Molti dichiarano di sentirsi stressati e provare ansia. Molti/e ragazzi/e affermano di non frequentare volentieri la scuola e di andarci principalmente per le amicizie. La scuola risulta tuttavia uno dei pochi luoghi di aggregazione e i/le ragazzi/e affermano di stare in genere bene con i loro gruppo. Nonostante questo aspetto sociale, una buona parte alunni/e afferma di non andare volentieri a scuola, di non provare piacere nell'apprendere e di vivere malessere. Molti/e dichiarano di frequentarla in quanto strumento utile ad avere un titolo per lavorare. Gli/le insegnanti affermano di aver avuto alunni/e che hanno abbandonato, ma spesso erano allievi/e fragili e disagiati che vanno sostenuti e guidati verso percorsi scolastici ritenuti più facili e idonei. Molti soggetti che hanno lasciato precocemente gli studi hanno dichiarato di non essersi sentiti giustamente valutati, sia scolasticamente sia come persone; di essersi sentiti incapaci e annoiati e di aver vissuto la scelta di abbandonare come una liberazione.

La famiglia viene percepita generalmente interessata e partecipa nel seguire i/le figli/e, ma più la scolarità aumenta di grado, più i rapporti tra scuola e famiglia divengono formali ed i giovani riportano di sentirsi talvolta soli nell'affrontare le loro difficoltà.

Gli interventi messi in atto per contrastare e prevenire il fenomeno all'interno del territorio regionale, ad oggi sono espressamente orientati a ricercare i soggetti più a rischio per intervenire su di loro con proposte individualizzate e specificamente progettate.

Un approccio pedagogico di ispirazione ecologico-sistemica rappresenta dunque un'opportunità per sviluppare una nuova sensibilità verso il problema, ma comporta altresì una particolare attenzione agli aspetti motivazionali dei partecipanti, in quanto sollecita una riflessione e una presa in carico più ampie rispetto alle esperienze pregresse.

CAPITOLO 5

DISEGNO E METODOLOGIA DI RICERCA

1. Oggetto, domanda generale e obiettivi di ricerca

In Valle d'Aosta il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta ancora una criticità alla quale si è cercato di dare risposta attraverso approcci prevalentemente emergenziali. Un'entrata pedagogica, di matrice ecologico-sistemica, individua nell'innovazione didattica un possibile strumento di prevenzione e contrasto al fenomeno. Si è scelto dunque di indagare *quali relazioni funzionali possano essere individuate fra la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica e i percorsi di innovazione didattica orientati al successo formativo e alla creazione di contesti inclusivi* e di svolgere questa indagine secondo una duplice finalità, conoscitiva e trasformativa.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- Individuare e definire pedagogicamente le diverse dimensioni del successo formativo e della dispersione scolastica secondo una prospettiva ecologico-sistemica;
- Co-progettare con una scuola della Regione Valle d'Aosta lo sviluppo di una didattica innovativa orientata al successo formativo, alla creazione di contesti inclusivi e alla prevenzione del fenomeno dispersivo.
- Individuare condizioni di trasferibilità dei risultati raggiunti ed eventuali nuovi aspetti prasseologici delle dimensioni pedagogiche del successo formativo e della dispersione scolastica

2- Disegno di ricerca

La presente ricerca si basa sullo studio di caso a carattere esplorativo (Yin, 2003; Trincherò, 2002). Questa particolare tipologia di indagine si contraddistingue per il fatto che lo/a studioso/a sceglie di incentrare la sua attenzione su un unico caso, vale a dire di studiare in modo intensivo un solo soggetto, una singola istituzione oppure evento specifico (Coggi, Ricchiardi, 2005). Nel caso della nostra ricerca, ci siamo concentrati a investigare una istituzione scolastica valdostana comprendente una scuola secondaria di secondo grado, tre scuole primarie e tre scuole dell'infanzia. Esistono diverse forme di studio di caso che possono andare da una forma osservativa pura chiamato studio di caso intensivo, a forme più vicine alla ricerca-azione (Yin, 2003). In questo lavoro, si è scelto di adottare un disegno sequenziale esplicativo (Creswell, Plano Clark, 2011) costituito da una prima fase di studio preliminare, a carattere esplorativo, seguito da una ricerca-intervento (Cunningham, 1976).

2.1 – Lo studio preliminare: ricerca esplorativa

Come illustrato nel capitolo 3 (pp. 124-125) le persone agiscono seguendo schemi di pensiero, teorie ingenuie che si costruiscono nel tempo. Le credenze e le rappresentazioni che i/le docenti hanno rispetto ad alcuni costrutti, come ad esempio la dispersione scolastica o l'abbandono, mediano il loro operato.

La prima fase (studio preliminare) si è concentrata ad indagare le teorie ingenuie, le credenze, il sentimento di *agency* e la responsabilità educativa del corpo docente dell'Istituzione Scolastica coinvolta nel progetto, per mezzo di un questionario a domande aperte a carattere riflessivo.

Le domande che hanno guidato lo studio preliminare sono state:

- *Quali sono i costrutti di dispersione scolastica nelle rappresentazioni degli/delle insegnanti di questa Istituzione Scolastica?*

- *In che modo i/le docenti di questo specifico contesto pensano a sé stessi/e come professionisti/e dell'educazione capaci di sostenere tutti i loro studenti e tutte le loro studentesse lungo il percorso scolastico e di crescita personale?*

Lo studio preliminare è stato condotto attraverso una *ricerca esplorativa*, che ha permesso di chiarire e comprendere maggiormente la natura del problema dispersivo nella specifica realtà indagata. Con la ricerca esplorativa la ricercatrice ha potuto accrescere la propria familiarità con il problema e con il contesto pervenendo a formulare ipotesi e supposizioni.

Nel nostro caso, la ricerca esplorativa ha seguito un approccio idiografico (Trincherò, 2008) allo scopo di cercare di comprendere una specifica situazione educativa, situata in un qui ed ora e all'interno di una specifica cultura: ha portato, quindi, ad approfondire la conoscenza del contesto (l'istituzione scolastica coinvolta) in cui si sarebbe realizzata la ricerca-intervento, permettendo di raccogliere importanti informazioni sulla percezione del fenomeno dispersivo e sulla sua rappresentazione, nonché sulla percezione del ruolo docente. Questa parte di indagine ha permesso di far emergere temi, osservazioni e riflessioni utili per l'impostazione locale del problema e il proseguimento della ricerca.

2.2 – La ricerca-intervento

La seconda fase di ricerca è consistita in una ricerca-intervento. La scelta di utilizzare questa tipologia di indagine deriva dal fatto che essa rappresenta uno strumento di conoscenza partecipata e condivisa che permette da un lato una formazione personale dei soggetti coinvolti e dall'altra un'azione sociale che si realizza grazie al ravvicinare tra il mondo accademico ed il mondo della realtà (Van de Ven, Johnson, 2006).

La ricerca-intervento si iscrive nelle *action research*. Questa tipologia di investigazione è nata negli anni Quaranta con i lavori dello psicologo tedesco della *Gestalt*, Kurt Lewin. L'innovazione legata a questo metodo di ricerca consiste nel coinvolgere la popolazione all'interno dell'intero processo conoscitivo (Baldacci, Frabboni, 2013).

Il termine *action* indica il pieno coinvolgimento del/la studioso/a e degli altri partecipanti al gruppo durante in ogni fase della ricerca, con lo scopo di connettere la ricerca educativa svolta all'interno del mondo scientifico ed il mondo della pratica pedagogico-didattica (Coggi & Ricchiardi, 2018). Ciò che caratterizza l'*action research* ⁶è lo stretto legame tra l'agire ed il conoscere (Amerio, 2009). Di norma prende avvio da un bisogno, da una necessità, da una problematica che nasce all'interno di un gruppo che lavora in un determinato contesto educativo, in un dato momento.

Nel caso del nostro studio dottorale, il Dirigente scolastico dell'Istituzione coinvolta insieme al gruppo G.L.I. (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) hanno riscontrato un incremento di giovani assenteisti all'interno della scuola e si sono interrogati sulle ragioni alla base di tale fenomeno. Nelle *action research* sono i soggetti interessati al problema che chiedono il coinvolgimento del ricercatore al fine di individuare possibili strategie di intervento (Coggi & Ricchiardi, 2018); infatti l'Istituzione Scolastica ha deciso volontariamente di aderire al nostro progetto di ricerca proprio nell'intento di comprendere maggiormente il problema e trovare possibili strategie di contrasto e prevenzione. In questo tipo di ricerca, sono stata immersa nella realtà che indaga e ho avuto la possibilità di collaborare con gli/le altri/e attori/attrici condividendo conoscenze e competenze. In una prima fase di formazione del gruppo di ricerca le partecipanti hanno condiviso tutte le informazioni necessarie per comprendere le problematiche individuate all'interno del contesto educativo in questione, inoltre la sottoscritta ha, a sua volta, messo a disposizione del gruppo le sue competenze metodologiche e le sue conoscenze scientifiche cercando di definire dei traguardi di lavoro flessibili, realistici, a breve e a lungo termine (Coggi, Ricchiardi, 2018). Una volta costituito il gruppo, attraverso una riflessione partecipata sui dati emersi durante la ricerca esplorativa, si sono individuate le problematiche su cui centrare l'attenzione, individuando obiettivi e possibili azioni per cercare di rispondere al problema evidenziato dalla scuola. Il gruppo ha estrapolato delle informazioni di contesto attraverso un confronto iniziale, ha poi proceduto a progettare ed attuare un intervento, infine ha discusso i risultati in un'ottica partecipata cercando di

⁶ L'*Action Research* diventa un dispositivo di ricerca-formazione, in quanto introduce e alimenta un processo di apprendimento e di ristrutturazione delle culture di una determinata comunità di pratica, delle loro credenze, delle loro prassi (Baldacci, Frabboni, 2013).

chiarire l'efficacia o meno dell'intervento al fine di rimodularlo e ritornare al problema iniziale che in base alle nuove conoscenze e competenze acquisite, è stato riletto attraverso altre chiavi di lettura, portando il gruppo di R-I a pensare a nuovi possibili sviluppi di lavoro in un andamento a spirale (Coggi & Ricchiardi, 2018). Gli obiettivi soggiacenti a questa metodologia sono stati principalmente idiografici volti principalmente al miglioramento della realtà (Trincherò, 2002). La dimensione metodologica dell'*action research* è stata quindi concepita come “*una strategia di ricerca-intervento con cui un insegnante affronta i problemi della pratica educativa in uno specifico contesto scolastico e che è capace di produrre una conoscenza trasferibile all'insieme dei problemi e situazioni analoghe, sebbene non generalizzabile nel senso impegnativo del termine*” (Baldacci, 2012, p.97).

Pertanto, la presente ricerca-intervento ha come fine ultimo il miglioramento e il cambiamento di una specifica situazione (la scuola valdostana coinvolta) attraverso una trasformazione della realtà esaminata e alla modificazione dei comportamenti dei soggetti coinvolti nella ricerca (le insegnanti del gruppo di R-I) (Trincherò, 2002).

In accordo con le caratteristiche della R-I, il problema di ricerca è stato definito all'interno del gruppo di ricerca. Tutti i soggetti, dalla ricercatrice agli altri soggetti, sono stati coinvolti in tutte le fasi del lavoro a partire dalla definizione del problema, alla progettazione e alla valutazione. La ricerca è stata condotta in maniera partecipata da tutte le persone interessate, attraverso una continua negoziazione che ha permesso di arrivare a condividere temi, argomentazioni, possibili soluzioni e mirando a far acquisire consapevolezza e sviluppare competenze metodologiche, relazionali, empatiche e di autovalutazione (Trincherò, 2002).

Le domande della ricerca-intervento, co-costruite con il gruppo di R-I, sono:

- *Quali sono i possibili nessi tra azione didattica e successo formativo?*

- *In che modo il clima di classe è collegato con il successo formativo?*
- *Come progettare ambienti di apprendimento esplicitamente orientati al successo formativo?*
- *Quali pratiche didattiche in uso favoriscono la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo e orientato al successo formativo?*
- *Quali nuove pratiche didattiche possono essere messe in atto dal gruppo per favorire il successo formativo di tutti/e e ciascuno/a?*

Nello specifico, questa ricerca-intervento è consistita in una co-progettazione di percorsi coerenti con i bisogni espressi dal gruppo e tesi a promuovere processi di sviluppo professionale dei/delle docenti (Grange, 2015) attraverso un approccio di *Action Methodologies* (Argyris & Schön, 1998; Revans, 1982; Yorks, O’Neil & Marsick, 1999).

2.3 – Postura epistemologica e approccio metodologico

La postura epistemologica adottata si ispira al paradigma interpretativo (Corbetta, 2003). Nel paradigma interpretativo il ricercatore o la ricercatrice è egli/ella stesso/a un soggetto della ricerca. Non vi è dissociazione tra osservatore e realtà osservata (Trincherò, 2002). Permette di perseguire l’obiettivo di comprensione e spiegazione della realtà, dei fatti umani sulla base di come i diversi fattori che la compongono interagiscono tra di loro. Questo è reso possibile dalla partecipazione attiva del/la ricercatore/ricercatrice che condivide la stessa natura degli attori e attrici studiati e osservati. Secondo alcuni autori (Calonghi, in Nanni et al., 1997), l’approccio interpretativo studia i fatti educativi non focalizzandosi su singoli fattori, ma leggendo la globalità attraverso tecniche fondate sull’immedesimazione e sulla capacità di comprendere una verità in modo diretto ed induttivo. Inoltre, il fenomeno viene investigato e compreso a partire dalla prospettiva interna del significato che i soggetti coinvolti nello studio danno alla loro esperienza e non a partire da quella esterna del ricercatore o ricercatrice (Sherman, Webb, 1988).

Questa tipologia di ricerca permette di esaminare la situazione in base al contesto in cui viene realizzata e alle interazioni che si creano, lavorando sul campo e nel *setting* naturale. Pertanto, si iscrive all'interno delle ricerche naturalistiche (Lincoln e Guba, 1985) e si caratterizza per un'intenzione trasformativa (Mortari, 2009) in quanto mira al miglioramento ed innovazione nella pratica educativa. Essendo questa ricerca naturalistica, il disegno epistemico della ricerca è stato codificato solo in parte (Lincoln e Guba, 1989) e si è strutturato in base ad un confronto con il contesto e in base all'analisi esplorativa dei dati in essa raccolta (Mortari, 2009).

La ricerca ha utilizzato un approccio quanti-qualitativo (La Marca, 2014) che ha permesso di raggiungere una rappresentazione più articolata dell'oggetto di studio, di arrivare ad una comprensione più approfondita del fenomeno dispersivo (Todd, Nerlich, McKeown e Clarke, 2004; Lewins e Silver, 2007) e di dare una risposta più completa ed articolata alle domande di ricerca (Gattico, Mantovani, 1998).

Gli studi iscritti all'interno dell'approccio *mixed method* utilizzano in maniera sinergica strumenti di tipo qualitativo ed altri di tipo quantitativo, in momenti diversi dell'indagine, per cercare di trovare le migliori risposte possibili alle domande di ricerca (Trincherò, Robasto, 2019; Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007), con l'obiettivo di rendere nel miglior modo possibile la complessità del fenomeno investigato e comprenderne le dinamiche. Questa articolazione fra dati di natura diversa (Creswell & Clark, 2007) permette di prendere in considerazione molteplici punti di vista, differenti prospettive e posizioni multiple (Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007) utili ad ottenere indicazioni per cercare di migliorare la realtà (Trobia, 2005). Dal momento che in ambito educativo le ricerche cercano sempre di rispondere a plurime domande, i *mixed-method* risultano essere una scelta funzionale, in quanto concedono di perseguire gli obiettivi legati alla spiegazione di fattori sulla base di altri fattori, come ad esempio il successo formativo e la dispersione scolastica, dall'altra consentono di fare arrivare alla comprensione delle dinamiche, sia di tipo individuale sia di tipo collettivo, che soggiacciono a tale spiegazione (Trincherò, Robasto, 2019).

I vantaggi di utilizzare i metodi misti sono molteplici, ad esempio, permettono di investigare la complessità dei fenomeni con prospettive più

ricche o ancora rendono possibile l'elaborazione di dati costruiti con una tipologia di approccio usando l'altra, ad esempio facendo una ri-codificazione dei dati qualitativi in quantitativi. I *mixed-method* permettono, poi, di procedere ad una triangolazione dei dati che portano ad una maggiore e migliore affidabilità di questi ultimi (Trincherò, Robasto, 2019).

La ricerca mista racchiude in sé diverse modalità di indagine: dai disegni esplorativi con fasi sequenziali, a quelli convergenti con fasi parallele o ancora, ad esempio, disegni multifase (Coggi, Ricchiardi, 2005). Come esposto in precedenza, il nostro studio consiste in una ricerca sequenziale, che ha avuto inizio con una prima fase più quantitativa (ricerca esplorativa) per poi proseguire con una seconda fase di ricerca maggiormente qualitativa (ricerca-intervento), seguendo uno schema a “modello a cascata” (Trincherò, 2002). In accordo con le tecniche miste di raccolta dei dati che permettono di ottenere una rappresentazione più affidabile della realtà osservata, si è deciso di utilizzare un approccio multimetodo (Greene, Caracelli, Graham 1989; Ortalda 2013) con il ricorso a diversi strumenti, tra cui questionari a bassa strutturazione, il diario di bordo, le foto, le annotazioni, le registrazioni audio, gli artefatti prodotti dal *target group*, le trascrizioni integrali sia in presenza che a distanza. Ogni fase di lavoro è stata accompagnata da un processo ricorsivo e partecipato di discussione degli esiti.

L'intero percorso di ricerca-intervento è stato caratterizzato da un pensiero riflessivo (Schön, 1983; Dewey, 1968 ; Baldacci, Frabboni, 2012) che consiste in una distinzione tra *reflection*, concepita come la capacità e predisposizione di riflettere sulla propria attività lavorativa e *reflexivity* (Cunliffe, 2002; Cunliffe, Easterby-Smith, 2004) che verte su un riflettere sui modi attraverso i quali le persone attribuiscono un significato socialmente condiviso e riconosciuto alla realtà condividendolo con gli altri membri della comunità e arrivando alla costruzione di una rappresentazione della realtà e delle pratiche professionali di cui sono attori/attrici (Scaratti, Ripamonti, 2009). La dimensione riflessiva della *action research* permette, inoltre, di generare conoscenze che possono agire direttamente sugli *habitus* e le teorie ingenuie che sono alla base delle azioni (Argyris, Schön, 1978, 1996; Bourdieu, 1998). Nella ricerca-intervento, infatti, la teoria e la prassi divengono parti costitutive di un unico processo ricorsivo e mirano a

coinvolgere e a migliorare una situazione attraverso la produzione collaborativa di conoscenze che abbiano, come fonte primaria di legittimazione, la capacità di iscriversi nel mondo della pratica di chi le ha prodotte e non l'aderenza a principi, metodologie o criteri di validazione definiti dalla comunità scientifica (Marsick, Watkins, 1990). Uno dei principali riferimenti metodologici a cui ci siamo ispirate nella nostra indagine è la *Design-based research* (Brown, 1992; Collins, 1992). Questa metodologia ci è sembrata efficace per la progettazione e l'attivazione di innovazioni all'interno di specifici contesti educativi, grazie al suo carattere concreto, interattivo, flessibile ed attento alla realtà dei contesti (Limone, 2016). Inoltre, ci siamo ispirate alla *Participatory action research* (White, 1991) in quanto essa, coinvolgendo sin dalle prime fasi di ricerca i soggetti coinvolti, ha permesso di raccogliere e analizzare in maniera partecipata i dati fino ad arrivare all'azione.

La ricerca-intervento ha portato alla ideazione di un progetto che, da un lato, ha cercato di rispondere alle preoccupazioni concrete degli attori o attrici coinvolti/e che si trovano ad affrontare un problema da loro stessi/e evidenziato all'interno della loro realtà educativa, dall'altro, ha portato allo sviluppo delle conoscenze scientifiche sul tema di indagine attraverso una collaborazione che ha coniugato teoria e prassi, secondo uno schema etico reciprocamente ammissibile (Rapoport, 1968).

Le azioni, co-progettate con il coinvolgimento delle insegnanti, sin dalle prime fasi di definizione degli obiettivi, hanno rappresentato un'ampia parte dell'attività scientifica del nostro gruppo. Il rapporto tra le docenti e la ricercatrice si è fondato su una simmetria della relazione ed una condivisione e negoziazione di tutte le fasi di lavoro in un rapporto di partenariato (Grange, 2017). Il ruolo della ricercatrice si è concretizzato nel cercare di creare le condizioni di fiducia e di rispetto reciproco favorevoli a co-impostare e avviare il gruppo di ricerca-intervento, inoltre nel portare il gruppo a riflettere e ipotizzare le domande di ricerca, di progettare insieme possibili strumenti e progetti legandoli ad una didattica innovativa volti a prevenire e contrastare il fenomeno nella dispersione scolastica nella loro scuola, in modo che le possibili strategie e modalità di intervento fossero condivise e dotate di senso per le partecipanti (Astolfi, 1993). La

studiosa ha quindi assunto un ruolo di facilitatore e mediatore, promuovendo gli scambi di idee e di opinioni tra tutte le componenti del gruppo e permettendo di creare un dialogo tra mondo della pratica e quello della teoria.

Le insegnanti hanno portato le loro conoscenze professionali ed hanno agito attivamente sia durante la fase di negoziazione, di analisi, di validazione degli strumenti e dei dati, di osservazione, di riflessione e di progettazione. Le diverse componenti del gruppo hanno lavorato insieme per ricercare e selezionare le strategie ritenute più efficaci per cercare di risolvere il problema identificato dal gruppo di ricerca-intervento. Attraverso questo approccio di *action methodologies*, i membri del gruppo hanno potuto incrementare la razionalità e l'equità della loro azione didattica (Kemmis, 1985).

3. Il campione

Lo studio di caso è stato condotto assumendo la prospettiva dei/delle insegnanti. È stato costruito un campione non probabilistico di convenienza composto da 70 docenti, pari al 89.74% del corpo docenti dell'Istituzione scolastica coinvolta nella ricerca-intervento. All'interno del campione vi erano 18 maestri e maestre di scuola dell'infanzia, 31 della scuola primaria di primo grado e 21 insegnanti di scuola secondaria di primo grado.

Il campione è stato scelto in base all'opportunità, alla reperibilità e alla disponibilità della scuola che volontariamente ha aderito alla ricerca, permettendo di guadagnare tempo nel ricercare soggetti da coinvolgere (Bailey, 1985). Infatti, i soggetti della popolazione (insegnanti dell'I.S.) sono entrati a far parte del campione sulla base di una scelta personale. Questa tipologia di campione non permette di per sé di effettuare delle generalizzazioni statistiche, ma è particolarmente utile durante la fase esplorativa (Schutt, 2006), in quanto permette di individuare delle tendenze nella popolazione.

Nella fase di ricerca-intervento, si è ricorso ad un campionamento per elementi rappresentativi, selezionando all'interno della popolazione (intero corpo docenti dell'Istituzione Scolastica coinvolta nella fase 1 della ricerca) gli elementi ritenuti più rappresentativi per gli obiettivi della ricerca. Queste insegnanti, interessate al problema della ricerca, si sono rese disponibili a partecipare al gruppo di R-I (Ortalda, 2013). Il gruppo si è composto, durante la prima annualità di R-I, da 11 docenti di cui 9 della scuola secondaria di primo grado e 2 della scuola primaria. Durante la seconda annualità di lavoro il gruppo si è ridefinito: 4 docenti referenti di cui 2 di scuola secondaria di primo grado, 1 di scuola primaria e 1 di scuola dell'infanzia. Questi/e insegnanti fungevano da collegamento con dei sottogruppi di lavoro composti dai docenti che, nell'anno precedente, avevano partecipato al gruppo.

4. Gli strumenti

Durante la prima fase di ricerca, esplorativa, la raccolta dei dati è stata realizzata per mezzo di un questionario a domande aperte a carattere riflessivo. Il questionario (Allegato 1) è stato costruito a partire dalle dimensioni del costrutto di dispersione scolastica individuate in letteratura (Blaya, 2010; Bernard, 2014; Colombo, 2010; Janosz, 2000), in maniera coerente con la ricerca a scopo esplorativo di tipo interpretativo, all'interno del gruppo di ricerca.

Gli *item* sono da intendersi come strumento euristico, per avviare una prima sensibilizzazione ed esplicitazione di rappresentazioni presenti nell'Istituzione scolastica coinvolta. In particolare, si è fatto ricorso all'uso delle metafore in quanto strumento adatto a stimolare una prima riflessione sul problema (Cap 3, pp. 124-125).

Il carattere aperto delle domande risponde all'esigenza di suscitare la più ampia risposta personale dei soggetti rispondenti, senza inquadrare a priori le risposte dei/delle *stakeholders*.

Il questionario è stato poi discusso, in un'ottica partecipativa, all'interno di un gruppo ristretto di lavoro e validato intersoggettivamente con un gruppo formato da attori

significativi: il dirigente scolastico e le docenti del gruppo GLI (Gruppo di lavoro per l'inclusione) dell'Istituzione Scolastica coinvolta nella ricerca (Creswell, Miller, 2000). La validazione è avvenuta in termini di pertinenza e rilevanza rispetto alle dimensioni del fenomeno dispersione presenti in letteratura.

La versione definitiva del questionario esplora quindi tre macro-dimensioni:

- la rappresentazione della dispersione e dell'abbandono scolastico;
- la percezione dell'*agency* dei/delle docenti nei confronti degli allievi e delle allieve da loro percepiti a rischio e identificati/e come assenteisti;
- l'idea che i/le insegnanti hanno rispetto alla loro responsabilità educativa verso il gruppo classe e gli/le alunni/e da loro percepiti/e a rischio.

Durante la seconda fase di ricerca, la ricerca-intervento, sono stati utilizzati diversi strumenti di raccolta dati secondo una prospettiva multimetodo (Greene, Caracelli, Graham, 1989; Ortalda, 2013).

- Diari riflessivi: hanno permesso di raccogliere dati di tipo narrativo, consentendo di avere delle informazioni secondo una sequenza temporale;
- Trascrizioni integrali degli incontri del gruppo di R-I,
- Prodotti elaborati dal *target group*,
- Foto.

Questi strumenti narrativi, sia in forma scritta che orale, hanno permesso alle insegnanti del gruppo di R-I di far emergere e definire i loro pensieri e schemi di azione, portando ad esteriorizzare le esperienze vissute in classe e all'interno del percorso di ricerca. Inoltre, hanno dato la possibilità di riflettere ed analizzare le diverse situazioni e decisioni adottate, il loro agire professionale e il loro *expertise*, generando ipotesi

interpretative, esplicitando credenze e teorie ingenuie, permettendo loro di sviluppare la loro professionalità (Fabbri, 2007a).

5. Procedure di raccolta dei dati e aspetti etici

Il questionario è stato somministrato durante un collegio plenario di giugno indetto appositamente dal dirigente scolastico in carica durante l'anno scolastico (2018/19). La scelta è stata concordata dalla ricercatrice con la dirigenza. L'idea era di permettere a tutti/e gli/le docenti partecipanti di avere un momento specifico nel quale prendersi il tempo per riflettere e rispondere alle domande.

I dati della fase di ricerca-intervento sono stati raccolti a partire da un approccio di *Action Methodologies* (Argyris & Schön, 1998; Revans, 1982; Yorks, O'Neil & Marsick, 1999). È stata realizzata una raccolta di diversi materiali che sono stati inseriti in uno spazio virtuale (cartella condivisa) appositamente creato dalla ricercatrice su *Google Drive* e l'apertura di una *Google Classroom*. All'interno di questi ambienti virtuali le insegnanti hanno potuto condividere diari riflessivi, foto, elaborati prodotti dal gruppo o dalle loro classi. Inoltre, attraverso una trascrizione integrale (*Verbatim*) sono stati raccolti dati relativi gli incontri sia in presenza sia a distanza.

Per quanto concerne gli aspetti etici della ricerca, durante tutte le fasi del lavoro la ricercatrice si è sforzata di far prova della sua eticità, cercando di rispettare l'integrità e la dignità delle persone che hanno partecipato allo studio, garantendo il pieno rispetto delle specifiche esigenze, salvaguardando il benessere psico-fisico e preservando l'autostima di ciascuno/a. Inoltre, ha cercato di garantire che tutti i/le partecipanti coinvolti/e fossero trattati in modo equo, sensibile, dignitoso, senza pregiudizi, riconoscendo il diritto ad avere valori, atteggiamenti e opinioni diversi da

quelli della ricercatrice stessa (Anadón, 2000). Ha condiviso l'obiettivo di accrescere la conoscenza scientifica tenendo conto dei diversi punti di vista dei/delle partecipanti.

La ricercatrice, su richiesta della dirigenza scolastica e del gruppo di R-I, ha garantito che tutti i materiali e dati raccolti sarebbero stati utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca e che questi sarebbero stati elaborati in maniera anonima e diffusi in forma aggregata.

La somministrazione del questionario durante la prima fase di lavoro è stata preceduta dal consenso verbale da parte del Dirigente scolastico. I/le partecipanti sono stati informati da quest'ultimo, attraverso la lettura di una lettera fornita dalla ricercatrice, rispetto al contesto e agli obiettivi, alle modalità di compilazione del questionario e a quelle di trattamento e utilizzazione dei dati. A seguito di queste informazioni, i/le docenti hanno accettato, attraverso la firma di un modulo predisposto dall'Istituzione Scolastica, di partecipare al progetto. La stessa procedura è stata usata con il gruppo di R-I.

6. Procedure di analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stato adottato un approccio induttivo *bottom-up* orientato a far emergere dal basso le credenze, le idee, le teorie ingenuie e le culture educative dei/delle docenti raccolte nei questionari. La procedura adottata per l'analisi fa riferimento all'analisi qualitativa di dati qualitativi di tipo descrittivo (Corbetta, 2003).

In riferimento alle tecniche di analisi, è stata impiegata una categorizzazione *ex-post* delle risposte (Trincherò, 2002). Questa codifica a posteriori del testo ha portato a classificazione in categorie dei segmenti informativi del materiale raccolto sulla base dell'individuazione delle unità naturali di significato all'interno dello stesso, che sono poi divenute altrettante unità di codifica.

A questo proposito, la procedura di analisi ha seguito le seguenti fasi:

- Lettura ripetuta delle risposte dei singoli questionari a carattere riflessivo al fine di conoscere a fondo le risposte; individuazione delle unità di informazione in base ad un criterio euristico (rilevare informazioni pertinenti lo studio) e autoconsistente (essere interpretabile in assenza di altri dati) (Lincoln, Guba, 1985). Ogni unità di informazione è stata registrata in un *dataset*. Al fine di realizzare questo primo livello di analisi per la R-I, i dati (diari, trascrizioni, prodotti del *target group*) sono stati organizzati, classificati e codificati in un *dataset* specifico. Successivamente, come per i questionari, è stata effettuata una lettura approfondita dei singoli elaborati, sono stati scritti dei commenti, annotazioni e commenti a bordo pagina per isolare gli aspetti apparentemente più interessanti (unità di informazioni), il tutto registrato in un nuovo *dataset*;
- Raggruppamento delle unità di informazione in categorie e talvolta in sottocategorie e successiva codifica attraverso etichette attribuite dalla ricercatrice, in accordo con il gruppo di R-I e dotate di senso rispetto alla letteratura di riferimento;
- Codificazione tematica delle risposte attraverso un lavoro di confronto e raggruppamento delle risposte in base a temi generali utili comprendere le credenze, rappresentazioni del fenomeno dispersivo e delle culture educative di quello specifico contesto educativo;
- Validazione dei risultati tramite una procedura di validazione intersoggettiva (Leininger, 1985);

- Riflessività rispetto alle rappresentazioni, teorie ingenuie, credenze, esperienze personali della ricercatrice al fine di chiarire e tener conto di questi riferimenti per l'attribuzione di significato rispetto sia alla raccolta dei dati tramite il questionario sia al processo di analisi dei dati stessi (Jootun, 2009). La discussione all'interno del gruppo di ricerca e con il gruppo ristretto di *stakeholder* ha permesso di poter pensare e concordare il processo di raccolta dei dati e di analisi.

7. Preparazione e trattamento dei dati

7.1 – Ricerca esplorativa

La fase di raccolta dei dati della fase esplorativa si è conclusa nel mese di giugno 2019 e si è svolta durante l'ultimo collegio plenario dell'Istituzione Scolastica coinvolta nel progetto.

La fase di preparazione del *dataset* e quella della prima fase di trattamento dei dati è stata svolta tra i mesi di luglio-agosto-settembre del 2019 utilizzando in un primo momento la tecnica carta e penna e successivamente il *software Excel*.

In questa prima fase sono stati individuati i criteri per la codifica del questionario e dei temi coerentemente sia con gli obiettivi di ricerca sia con la letteratura di riferimento.

Si è proceduto con una prima categorizzazione delle risposte dei diversi quesiti, attraverso la definizione di Macrocategorie.

All'interno della *Macrocategoria 1: la rappresentazione della dispersione e dell'abbandono scolastico* sono state codificate le risposte concernenti la domanda 1 e la domanda 3 che attraverso l'uso della metafora miravano a far emergere le rappresentazioni che i/le docenti avevano della dispersione e dell'abbandono scolastico e

la domanda 6 che invece investigava i fattori associati intuitivamente dagli/dalle insegnanti al fenomeno dispersivo. Riportiamo in allegato (Allegato 5) gli schemi riassuntivi delle categorie, delle sottocategorie e dei codici usati per la codifica delle domande.

Successivamente abbiamo eseguito una seconda categorizzazione delle risposte delle individuando, per quattro delle cinque macrocategorie (alunno/a, docente, scuola, non metafora) delle stesse sottocategorie quali, ad esempio, fallimento della scuola, solitudine, disagio (vedi allegato 5)

All'interno della Macrocategoria 2: l'idea che i/le insegnanti hanno rispetto alla loro responsabilità educativa verso il gruppo classe e gli/le alunni/e da loro percepiti/e a rischio sono state codificate le risposte concernenti la domanda 2 e la domanda 4. Riportiamo, in allegato (Allegato 5) lo schema riportante le macrocategorie attraverso le quali sono state codificate le risposte.

Inseguito, abbiamo deciso di procedere ad una seconda categorizzazione: della macrocategoria *Locus of control interno* e la abbiamo suddivisa in 16 sottocategorie compiendo una ricodifica quantitativa dei dati qualitativi:

Infine, abbiamo proceduto ad un'ulteriore terza sotto categorizzazione, scendendo sempre più nel dettaglio, per alcune sottocategorie emerse nella seconda categorizzazione. Questa azione ci ha permesso di approfondire il significato di ciascuna sottocategoria.

All'interno della Macrocategoria 3: la percezione dell'agency dei/delle docenti nei confronti degli allievi e delle allieve da loro percepiti a rischio e identificati/e come assenteisti sono state codificate le risposte concernenti la domanda 5. Riportiamo di seguito uno schema riportante le macrocategorie attraverso le quali abbiamo codificato le

risposte e le sottocategorie emerse in una seconda categorizzazione. In questo caso abbiamo scelto di utilizzare le lettere per la categorizzazione in quanto ci sembravano intuitivamente funzionali. Per facilitare la ricodifica di alcune risposte del questionario si è deciso di utilizzare l'iniziale o le prime lettere dell'etichetta assegnata dalla ricercatrice per l'inserimento nel *dataset* dei dati.

7.2 - Ricerca-intervento

La fase di raccolta dei dati della seconda fase di lavoro, la ricerca-intervento, si è conclusa nel mese di giugno 2021.

La fase di preparazione del *dataset* e quella della prima fase di trattamento dei dati è stata svolta tra i mesi di luglio-agosto-settembre 2020 per poi essere approfondita e aggiornata durante i mesi di luglio-agosto-settembre 2021 in un primo momento la tecnica carta e penna e successivamente il software Excel.

In una prima fase, sono stati individuati i criteri per la codifica dei molteplici materiali, in coerenza con gli obiettivi di ricerca e con la letteratura di riferimento.

Si è proceduto a una lettura approfondita e all'individuazione di unità di informazioni (Lincoln, Guba, 1985), successivamente queste sono state categorizzare. Le etichette attribuite a ogni categoria sono state scelte dalla ricercatrice, in accordo con le insegnanti del gruppo di R-I, basandosi sulle dimensioni di successo formativo, clima di classe e dispersione scolastica rintracciate in letteratura. L'analisi dei dati è stata svolta utilizzando la tecnica carta-penna, il *software Excel* per la creazione del *database* e i software MAXQDA per l'analisi tematica (Boyatzis, 1998; Roulston, 2001).

L'obiettivo principale dell'analisi tematica è quello di identificare nell'insieme dei dati raccolti concetti simili, esplorandone le relazioni di significato. Tali relazioni possono essere usate per sviluppare e rinforzare ulteriormente l'interpretazione delle teorie che

cercano di indagare i fenomeni studiati. Permette di codificare dati qualitativi per mezzo della creazione di una lista di temi che possono essere identificati sia a livello manifesto, emergendo direttamente dalle unità di informazione, sia ad un livello più latente. (Boyatzis, 1998). I temi vengono definiti sia in maniera induttiva partendo proprio dagli estratti oppure possono essere dedotti a partire dalla letteratura di riferimento. Nel nostro caso le due modalità sono state integrate. I temi sono stati rilevati a partire dalle occorrenze, dopo aver definito le diverse unità di informazioni, queste sono state codificate in un *codebook*.

I dati qualitativi sono stati tradotti in dati quantitativi al fine di arricchire l'analisi.

I temi emersi sono riassunti nello schema seguente:



Fig.73 – Schema dei temi emergenti dall'analisi tematica della R-I

Alcuni temi sono stati successivamente ridefiniti attraverso la creazione di sottocategorie, visionabili in allegato (Allegato 5).

Per facilitare la codifica e categorizzazione delle varie unità di informazioni sono stati associati dei colori a ogni dimensione e a ogni sottocategoria (vedi allegati)

8. Processo di validazione degli strumenti e dei risultati

Il processo di validazione è avvenuto durante diversi momenti del percorso di ricerca. Secondo Schwandt (1997) la validità deriva dalla precisione con cui viene effettuato il resoconto dell'iter di ricerca. La descrizione puntuale raffigura in modo credibile la realtà indagata sia per quanto concerne il fenomeno investigato sia per quanto riguarda i partecipanti alla ricerca. Risulta, quindi, importante prendere in considerazione l'accuratezza che porta ad avere un'immagine dei fenomeni investigati a partire dal punto di vista degli attori/attrici coinvolti, in modo tale che la rappresentazione costruita, a partire dall'interpretazione e discussione dei risultati, risulti credibile.

La validazione da noi realizzata ha tenuto conto dei punti di vista delle persone che hanno realizzato e partecipato direttamente e indirettamente alla ricerca (Creswell, Miller, 2000).

Gli *item* del questionario riflessivo, così come la strutturazione del diario riflessivo e di altri strumenti usati durante la seconda fase di ricerca-intervento, sono stati elaborati e discussi con le partecipanti, partendo da uno scambio di idee e da una condivisione di significati che ha portato ad una co-costruzione partecipata e condivisa dei prodotti.

La stessa procedura è stata utilizzata per la validazione dei dati e dei risultati delle due fasi di ricerca.

La validazione ha coinvolto la ricercatrice, le insegnanti del gruppo di ricerca-intervento e alcuni soggetti esterni alla ricerca (Dirigente scolastico e due docenti che non hanno partecipato direttamente allo studio). Si è realizzata attraverso un confronto e un accordo intersoggettivo che ha tenuto conto delle diverse rappresentazioni degli/delle *stakeholders* coinvolti/e.

La validazione intersoggettiva ha tenuto conto del *peer debriefing* che ha portato a discutere in gruppo i diversi materiali e risultati, nonché le procedure usate, al fine di raccogliere *feedback* utili a rafforzare il processo di validazione.

8.1. Processo di validazione degli strumenti

La costruzione del questionario riflessivo e la sua validazione sono avvenuti utilizzando la tecnica del *peer debriefing*.

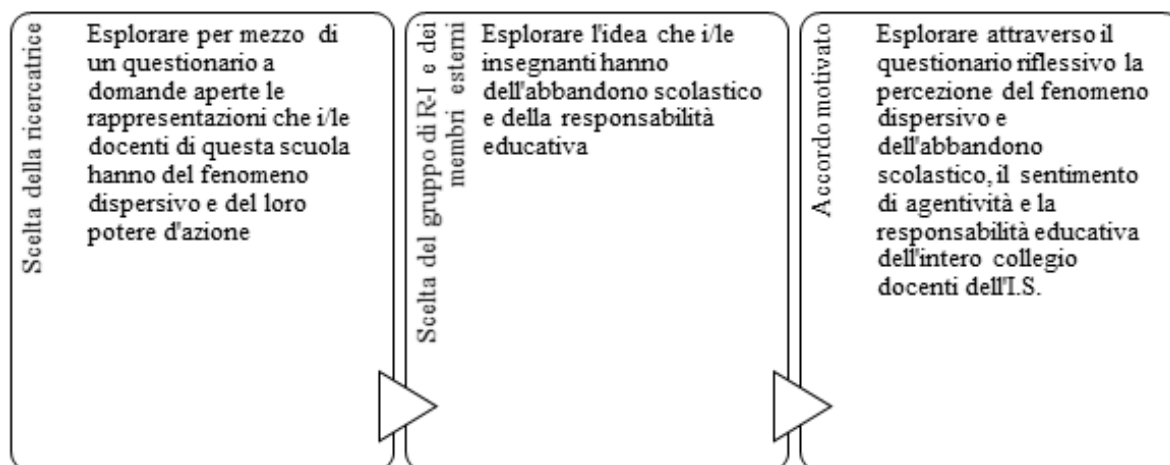


Fig. 74 – Progettazione del questionario riflessivo

Successivamente lo strumento è stato validato intersoggettivamente.

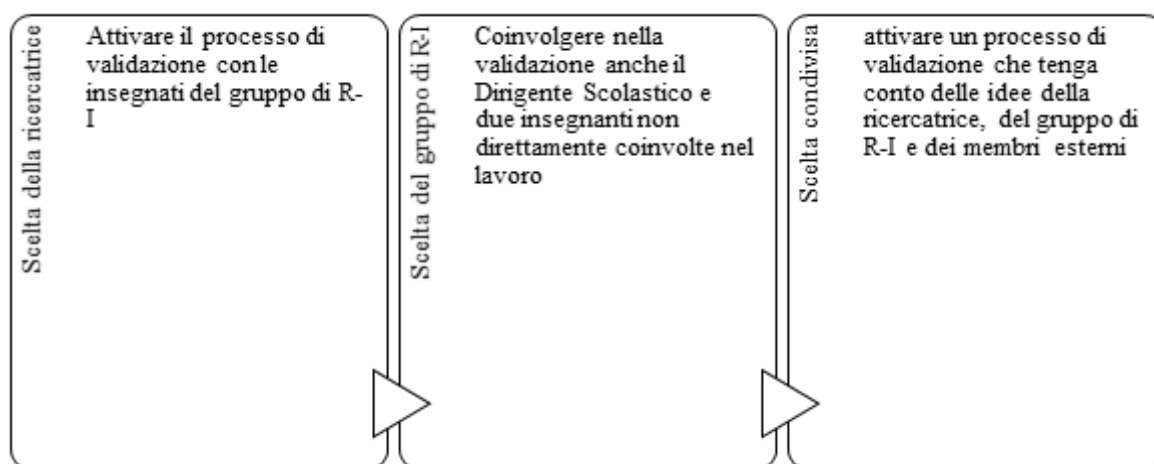


Fig.75 – Processo di validazione del questionario riflessivo

Rispetto alla costruzione del questionario riflessivo si è pervenuti ad un accordo, mettendo in valore le proposte avanzate dalla ricercatrice e quelle del gruppo di R-I allargato al Dirigente scolastico e a due insegnanti esterni/e. Si è deciso di costruire uno strumento che permettesse di raccogliere informazioni rispetto alla rappresentazione che i/le insegnanti di questa realtà educativa hanno del fenomeno dispersivo e dell'abbandono scolastico, dei fattori ad essi associati, del sentimento di agentività verso gli/le alunni/e percepiti/e a rischio, nonché del senso di responsabilità educativa verso il gruppo classe e verso questi/e allievi/e più in difficoltà. Questa procedura è stata seguita per la costruzione e la validazione, ad esempio, del diario riflessivo.

8.2. La validazione dei dati e dei risultati della ricerca

Per quanto concerne la fase di validazione dei dati raccolti e dei risultati del questionario, si è deciso di coinvolgere nel processo di restituzione e validazione non solo la ricercatrice e il gruppo di R-I, ma anche il Dirigente scolastico e due insegnanti volontarie che non hanno partecipato direttamente al lavoro. L'idea era quella di condividere, anche con attori esterni ma indirettamente interessati agli sviluppi della ricerca, obiettivi, domande di ricerca, nonché raccogliere idee per (ri)orientare il lavoro.

La procedura sopra illustrata è stata adottata, similmente, anche per la validazione dei dati e dei risultati di ricerca.

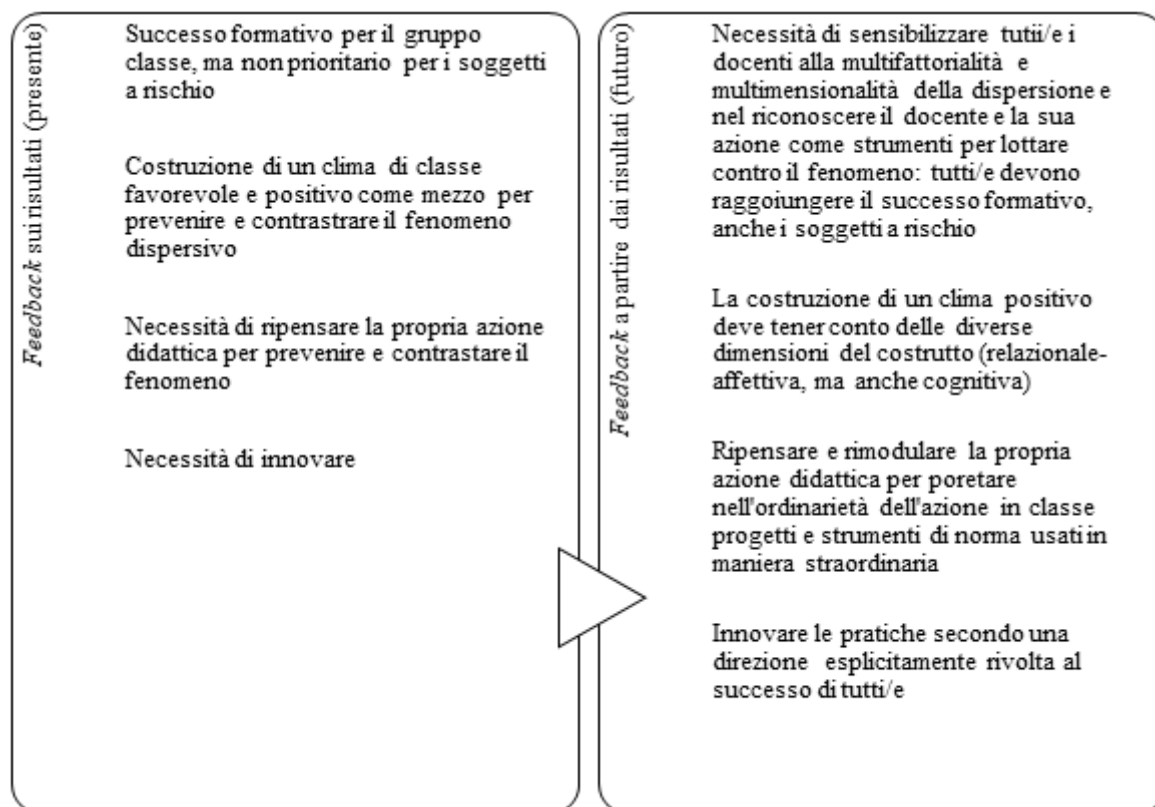


Fig. 76 – Procedura di validazione dei risultati

Dal confronto e scambio di idee emerge la necessità di sensibilizzare i colleghi e le colleghe, nonché le famiglie e la comunità alla dispersione scolastica e alla necessità di fare rete. Per il futuro sarebbe interessante prevedere momenti di scuola a porte aperte, dove a seguito di un incontro con un esperto, adulti e giovani si confrontino e discutano. Si evidenzia la necessità di coinvolgere maggiormente i/le compagni/e di lavoro ad innovare le pratiche in uso per sostenere il percorso scolastico di tutti/e. In prospettiva futura si vorrebbe allargare il gruppo di R-I ad altri/e insegnanti.

Il Dirigente scolastico, nonché i/le due insegnanti esterni al gruppo di R-I, hanno partecipato a questi momenti di restituzione e discussione dei risultati, hanno posto domande sui risultati e sulle procedure seguite, hanno dato opinioni e idee arricchendo il lavoro di validazione.

Durante il periodo pandemico, quando non era possibile incontrarsi in presenza, si è deciso di realizzare questi momenti di *peer debriefing online* utilizzando le applicazioni di *Google*.

A titolo esemplificativo riportiamo alcune immagini prese direttamente dall'incontro realizzato per la discussione e validazione dei dati e dei risultati emersi dalle metafore.

La creazione delle macrocategorie entro le quali inserire le metafore elaborate dal collegio docenti e la loro validazione è avvenuta per mezzo di una discussione partecipata ed un confronto tra il gruppo di R-I, la ricercatrice e i membri esterni. Attraverso l'applicazione *Jamboard di Google* è stato possibile registrare il processo messo in atto.



Fig. 77- Prima fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico

Il gruppo ha poi deciso di riposizionare le “non metafore” all’interno delle altre categorie emerse.

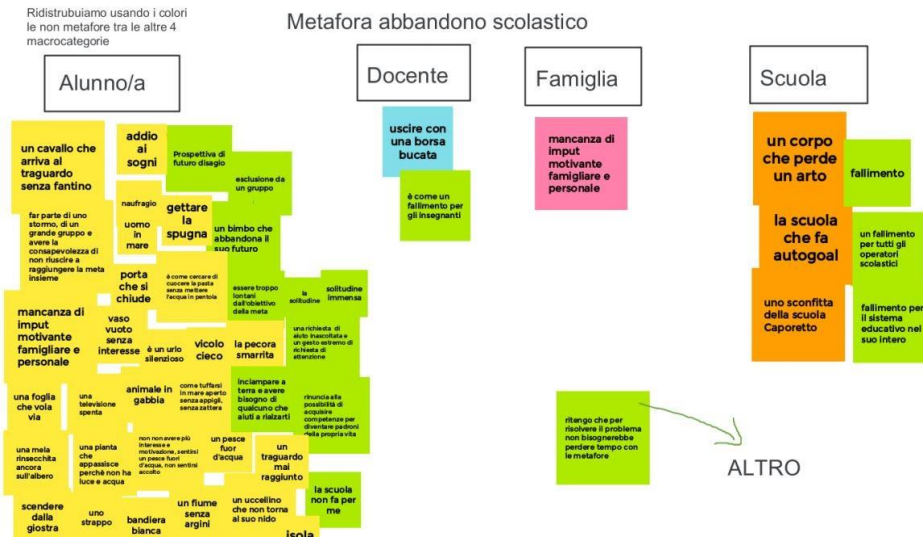


Fig. 78 - Seconda fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico

Infine, dopo un ulteriore *peer debriefing* sono state definite nuove categorie entro le quali ricollocare le metafore. Si è deciso di mantenere i colori dei *post-it* per preservare le categorie originariamente individuate dal gruppo.



Fig. 79 – Terza fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico

Queste procedure di validazione intersoggettiva hanno permesso di raccogliere materiali utili per far riflettere ulteriormente i diversi soggetti che hanno partecipato alla ricerca dottorale sia rispetto alla qualità di quanto è stato prodotto, sia rispetto alle modalità di lavoro adottate, al fine di co-costruire un'idea comune di come ripensare l'azione didattica in un'ottica di successo formativo e prevenzione/contrasto del fenomeno dispersivo.

CAPITOLO 6

RISULTATI DELLA RICERCA ESPLORATIVA

Lo studio preliminare si fonda sui dati raccolti attraverso un questionario riflessivo a domande aperte, somministrato a 70 docenti appartenenti ad un'Istituzione Scolastica della Valle d'Aosta.

Gli obiettivi di questa fase di ricerca erano 1) recensire le concezioni spontanee di dispersione scolastica dell'Istituzione Scolastica coinvolta nella ricerca-intervento 2) esplorare la percezione della responsabilità educativa dei/delle docenti rispetto alla classe e ai soggetti a rischio di dispersione scolastica 3) esplorare la percezione dei/delle insegnanti rispetto alla loro possibilità d'azione professionale nei confronti dei/delle giovani assenteisti.

I dati raccolti ci hanno dato la possibilità di accedere alle credenze e alle teorie ingenuie rispetto alla dispersione e all'abbandono scolastico, alla responsabilità educativa percepita e alle risorse e bisogni degli insegnanti. È emersa una visione emergenziale del problema dispersivo da parte del corpo insegnanti ed una idea di "soggetto a rischio dispersione" come di una persona fragile, disagiata per la quale l'aspetto emotivo-relazionale è prioritario rispetto a quello educativo-formativo.

In questo capitolo sarà presentata l'analisi dei dati emersi dal questionario a domande aperte a carattere riflessivo.

1. Richiamo alla metodologia di analisi dei dati della ricerca esplorativa

I dati di questa prima fase di studio sono stati raccolti per mezzo di un questionario riflessivo (allegato 1).

L'analisi è stata svolta utilizzando la tecnica carta-penna, il *software Excel* per la creazione del *database* (Green et al., 2007; Traore et al., 2015). Le risposte sono state analizzate con la costruzione di categorie *ex-post* e validati intersoggettivamente dal gruppo di ricerca (ricercatrice, insegnanti del gruppo R-I, Dirigente scolastico e docenti esterni al gruppo).

L'analisi quantitativa ha restituito sostanzialmente la distribuzione di frequenze. Vista la natura descrittiva dello studio ed il suo carattere idiografico, la frequenza semplice è stata in genere rappresentata mediante percentuali, grafici a barre, a torta o istogrammi.

L'analisi si è sviluppata in base a tre criteri: la triangolazione dei dati, l'integrazione dei dati e l'integrazione delle tecniche (Giovannini, Marcuccio, Truffelli, 2009).

L'interpretazione dei dati, che sarà presentata nel capitolo 7, è stata effettuata ponendo particolare attenzione ad alcuni aspetti come la giustificazione delle scelte effettuate, la coerenza complessiva dell'impianto e la qualità del rigore interpretativo (Montalbetti, Rapetti, 2015).

2. Analisi dei dati: credenze, teorie ingenuie e rappresentazioni dei/delle docenti

L'analisi ha portato alla luce alcuni fattori ai quali i/le docenti dell'Istituzione scolastica coinvolta nello studio legano il fenomeno della dispersione scolastica.

Ai/alle insegnanti era stato chiesto di indicare tre fattori che, secondo la loro esperienza e il loro punto di vista, potevano portare un soggetto a disperdersi. Le risposte sono state organizzate in 6 macrocategorie (famiglia, student*, scuola, società, non risponde, altro) e successivamente ridistribuite all'interno di microcategorie non equamente suddivise tra loro.

2.1. Analisi dei fattori associati dai/dalle docenti alla dispersione scolastica

Dall'analisi delle risposte sono emersi sei fattori totali di dispersione. Tra questi, 4 sono esplicitamente fattori di dispersione: “famiglia”, “studente/studentessa”, “scuola” e “società”, mentre altre due categorie “non risponde” ed “altro” raccolgono risposte non categorizzabili come fattori di dispersione.

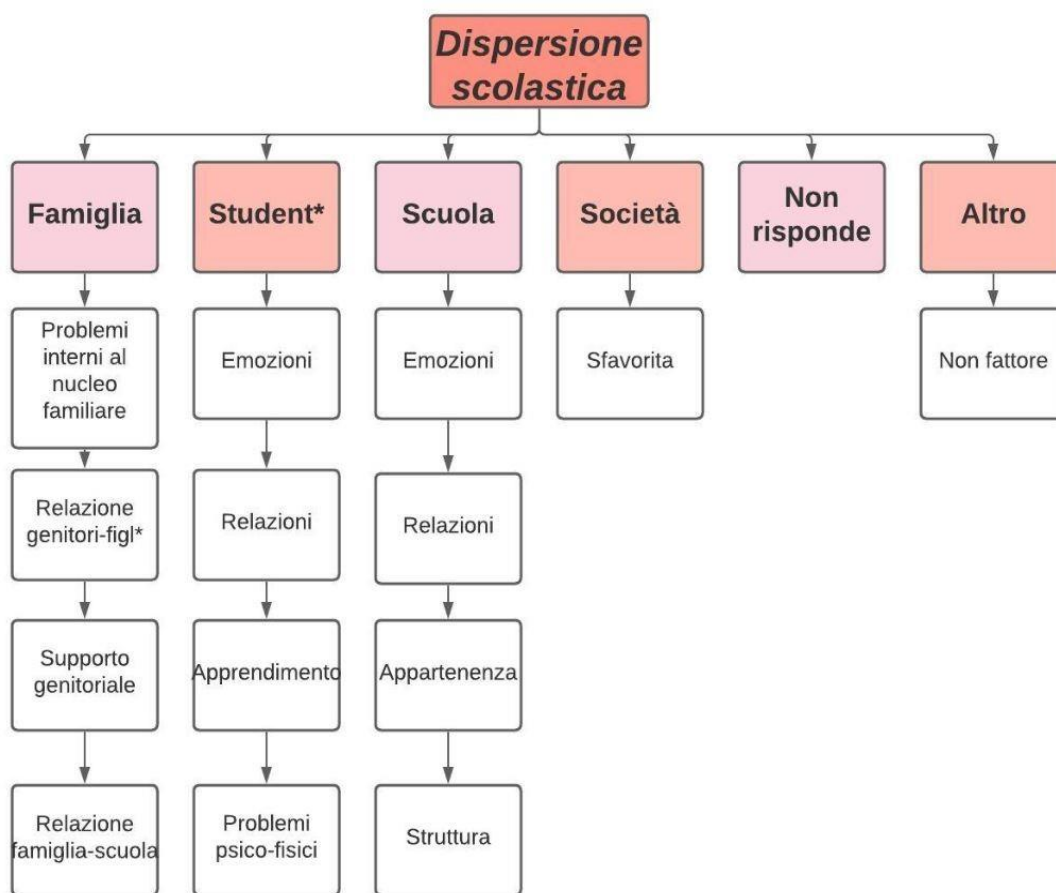


Fig. 80 - Schema delle macro e delle microcategorie in cui sono state categorizzate le risposte dei/delle docenti coinvolti/e

L'analisi iniziale è stata seguita da un secondo livello di indagine che ha portato alla definizione di sottocategorie non equamente distribuite sui 6 fattori totali.

La macrocategoria “famiglia” si è ripartita in 4 sotto microcategorie ovvero “problemi interni al nucleo familiare”, “relazione genitori-figli”, “supporto genitoriale” e “relazione famiglia-scuola”.

La macrocategoria “studente/studentessa” si è suddivise in 4 sottocategorie: “emozioni”, “relazioni”, “appartenenza”, “problemi psico-fisici”.

La macrocategoria “scuola” si è ripartita in 4 microcategorie: “emozioni”, “relazioni”, “appartenenza” e “struttura”.

La macrocategoria “società”, a differenza delle altre macrocategorie, è risultata monotematica.

Le altre due macrocategorie “non risponde” e “altro” hanno permesso di classificare l'assenza o l'agito della dispersione.

Dopo aver categorizzato e tematizzato le risposte, si è proceduto a mettere a confronto le diverse macrocategorie misurando la frequenza dei diversi fattori.

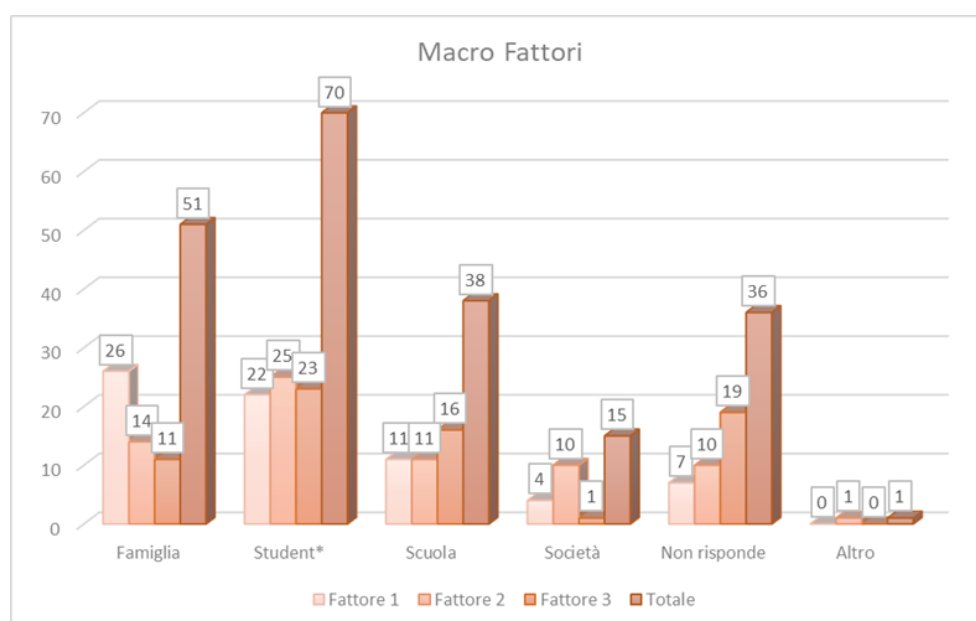


Fig. 81 - Distribuzione dei fattori indicati dal corpo docente, per posizionamento e totale

Il fattore con la frequenza maggiore è risultato essere “studente/studentessa”. Tuttavia, analizzando i tre fattori, secondo il posto assegnatogli dai docenti, si rileva che il fattore al primo posto è “la famiglia” (26 docenti su 70) seguito dalla categoria “studente/studentessa” (25 su 70). Le “Non risposte” sono state in totale 36, di cui 7 relative al primo fattore. Questo dato ci può indurre a pensare che 7 docenti su 70 non individuano o non sanno indicare nessun elemento di dispersione.

Dopo aver effettuato una *overview* sui tre fattori per l'intero gruppo di docenti, si è proceduto ad una analisi per ordine scolastico. Sono stati calcolati i gradi totali in percentuale per comprendere, rispetto al numero di rispondenti, quanti/e docenti, per ordine scolastico, hanno indicato ciascuna macrocategoria come fattore di dispersione, senza tenere conto dall'ordine in cui il fattore veniva indicato. Si è deciso di analizzare i medesimi dati anche in modalità “non pesanti” ovvero senza tener conto del rapporto con il numero di rispondenti.

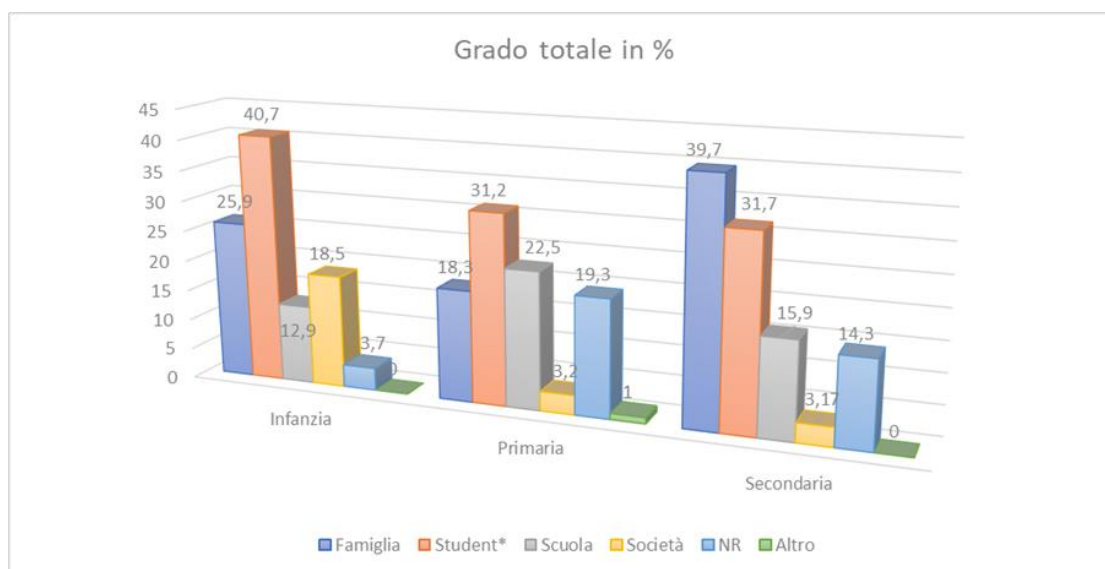


Fig. 82- Fattori indicati per ordine di scuola (dati pesati)

I dati pesati mettono in evidenza che per gli/le docenti della scuola dell'infanzia il fattore che viene maggiormente associato alla dispersione è “studente/studentessa” (40,7%), così come per quelli/e della scuola primaria (31,2%). Per i/le colleghi/e della scuola secondaria di primo grado, invece, il primo fattore che viene indicato (per frequenza) è “la famiglia” (39,7%). Il secondo fattore risulta essere, per la scuola dell'infanzia, “la famiglia” (25,9%), mentre per la scuola primaria è “la scuola” (22,5%) e per la scuola secondaria di primo grado lo/a “studente/studentessa” (31,7%). Il terzo fattore per la scuola dell'infanzia è la “società” (18,5%), per la scuola primaria “non risponde” (19,3%) e per la scuola secondaria di primo grado “la scuola” (15,9%).

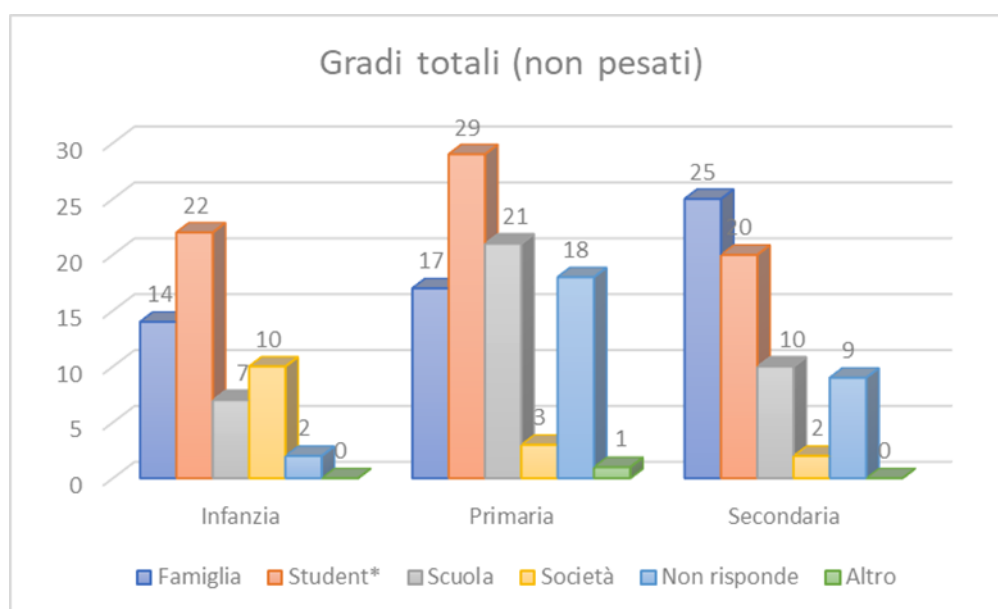


Fig. 83 - Fattori indicati per ordine di scuola (dati non pesati)

La scuola primaria, con i suoi 31 rispondenti, avrebbe dovuto avere un peso maggiore rispetto agli altri due ordini di scuola, essendo l'ordine di scuola con più rappresentanti; tuttavia, perde il suo peso già a partire dal primo fattore da indicare, andando ad allinearsi percentualmente con la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di primo grado per via delle numerose non risposte.

L'analisi ci ha portato, poi, a cercare di analizzare i diversi fattori di dispersione per posizione ovvero in base al fatto di essere stati indicati come primo fattore a cui pensano, come secondo o terzo.

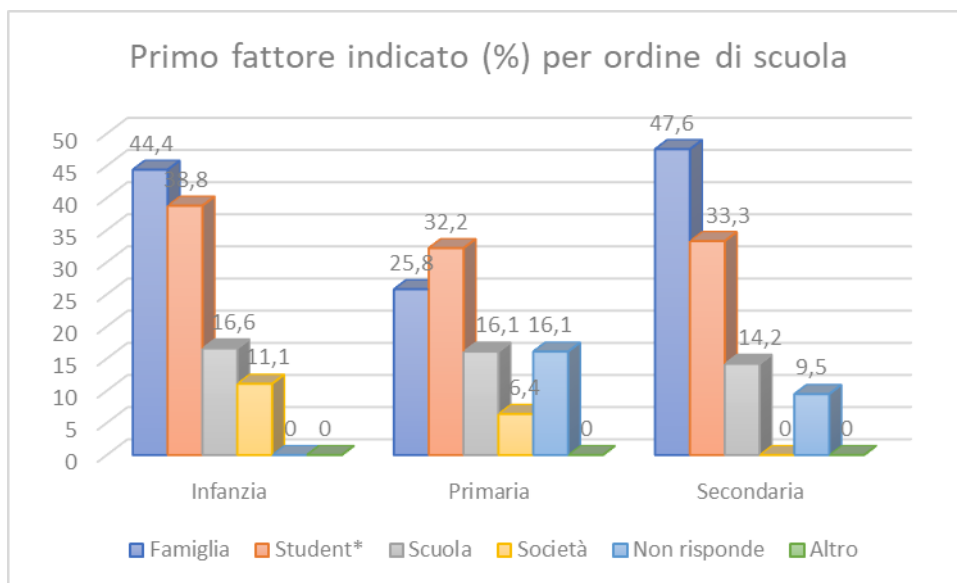


Fig. 84 - Fattore 1 per ordine di scuola (dato pesato)

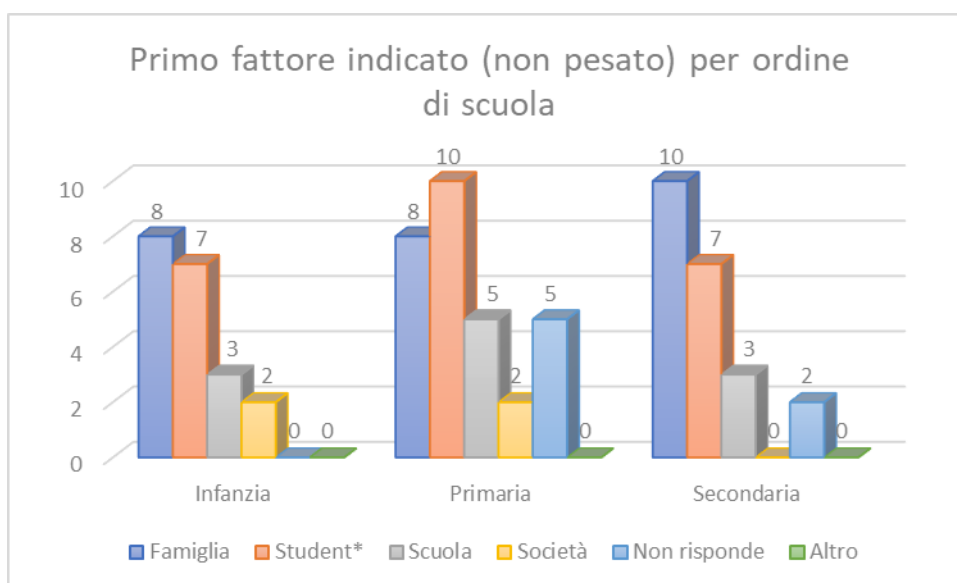


Fig. 85 – Fattore 1 per ordine di scuola (dato non pesato)

Le/gli insegnanti di scuola dell'infanzia restituiscono istintivamente come primo fattore la "famiglia" (44,4%), i/le docenti di scuola primaria "studente/studentessa" (32,2%) e quelli/e della secondaria di primo grado "famiglia" (47,6%)

Provando ad integrare le risposte quantitative con quelle qualitative possiamo approfondire la rappresentazione dei diversi fattori.

Fattore 1	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Famiglia	8 risposte (44,4%) 8 problemi interni al nucleo familiare	8 risposte (25,8%) 4 problemi interni al nucleo familiare, 4 supporto genitoriale	10 risposte (44,6%) 1 relazioni con la famiglia, 1 supporto genitoriale, 8 problemi interni al nucleo familiare
Studente/studentessa	7 risposte (38,8%) 6 problemi emotivi, 1 problemi psico-fisici	10 risposte (32,2%) 6 problemi emotivi, 1 difficoltà relazionali, 3 problemi di apprendimento	7 risposte (33,3%) 4 problemi emotivi, 3 problemi di apprendimento
Scuola	3 risposte (16,6%) 3 problemi emotivi	5 risposte (16,1%) 3 difficoltà nelle relazioni con i pari, 2 difficoltà emotive, 1 struttura della scuola	3 risposte (14,2%) 1 difficoltà nelle relazioni con i pari, 1 senso di appartenenza, 1 struttura della scuola
Società	2 risposte (11,1%) 2 società in difficoltà	2 risposte (6,4%) 2 società in difficoltà	0 risposte (0%)
Non risponde	0 risposte (0%) Tutti/e indicano un primo fattore a cui legano, nelle loro rappresentazioni, la dispersione	5 risposte (16,1%) 5 persone non rispondono ovvero non riescono a immaginare nemmeno un fattore di dispersione	2 risposte (9,5%) 2 persone non rispondono ovvero non riescono a immaginare nemmeno un fattore di dispersione
Altro	0 risposte (0%)	0 risposte (0%)	0 risposte (0%)

Fig. 86 - Schema ricapitolativa delle risposte riferite al primo fattore di dispersione scolastica

Sui tre ordini affiora, in generale, una visione “problematica” dei diversi fattori di dispersione. Nello schema appaiono frequentemente le parole “difficoltà” (6 volte) e “problemi” (10 volte).

Da un’ulteriore analisi sempre più approfondita dei dati quali-quantitativi sono emerse interessanti informazioni rispetto alle diverse microcategorie.

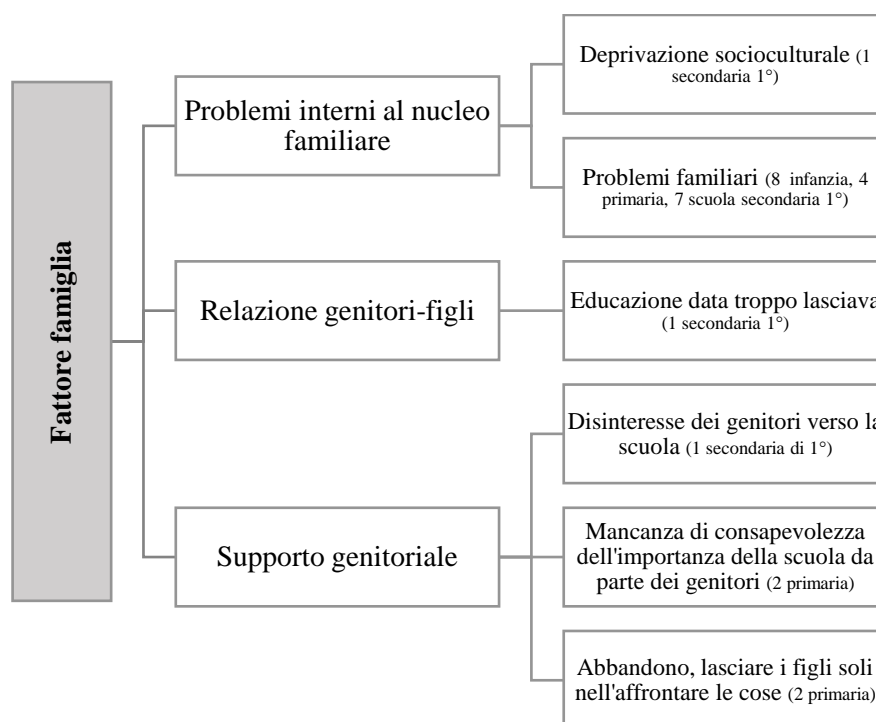


Fig. 87 – Approfondimento qualitativo fattore 1 “Famiglia”

Lo schema mette in luce che il fattore famiglia è uno dei primi fattori a cui i/le docenti pensano quando si parla di dispersione scolastica. Ne deriva una immagine di famiglia con problemi interni, legati o a problemi socioculturali o socioeconomici, che seguono poco i/le figli/e adottando stili parentali lascivi e poco propensi all’aiuto. Inoltre, è una famiglia che non riconosce il ruolo della scuola ed è disinteressata verso le proposte scolastiche. Nello specifico per le maestre e i maestri di scuola dell’infanzia si parla generalmente di famiglie con problemi, mentre salendo di ordine scolastico si inizia a

specificare meglio cosa si intende per famiglie con problemi. Per la scuola primaria sono famiglie che non sono consapevoli dell'importanza della scuola, mentre per i/le insegnanti di scuola secondaria di primo grado la famiglia ha difficoltà economiche, sociali e culturali, supportano poco i/le figli/e, non riescono ad imporsi e si disinteressano di ciò che succede a scuola in quanto per loro l'istituzione scolastica non ha una grande importanza.

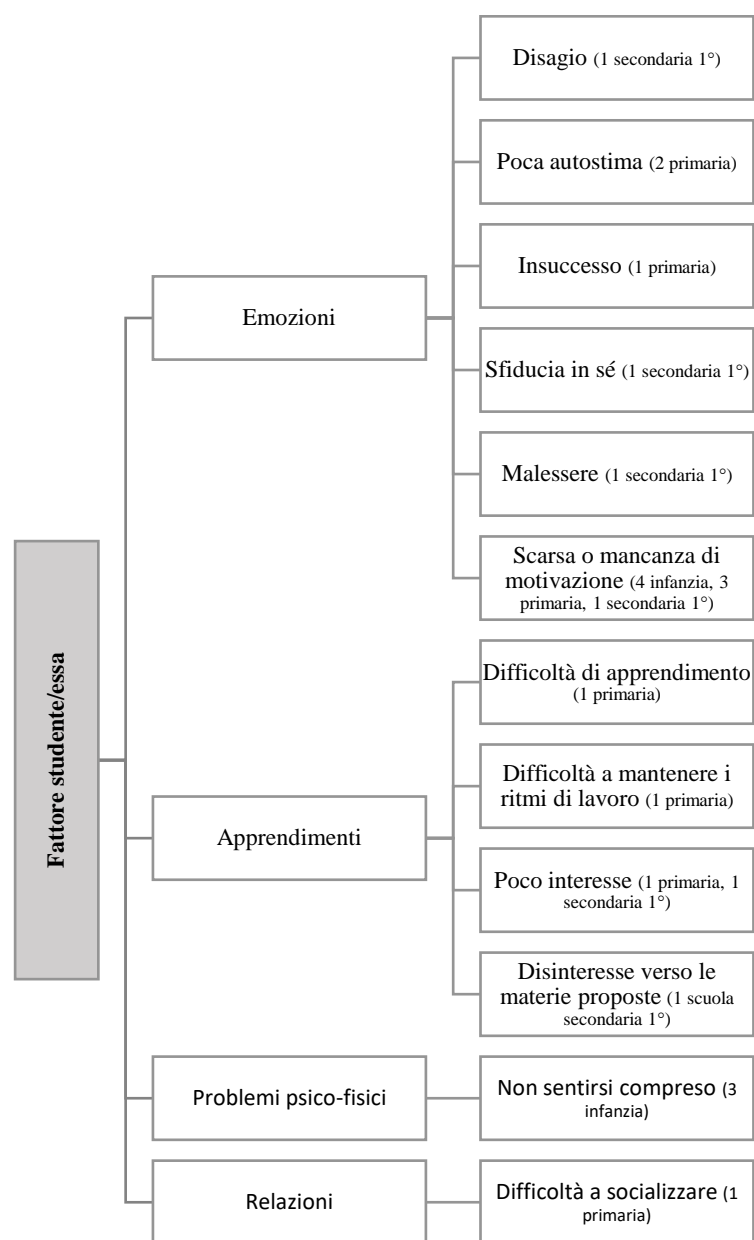


Fig. 88 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Studente/studentessa”

Da queste risposte fuoriesce una idea di soggetto che si disperde disagiato, con difficoltà d'apprendimento, che fatica a stare dietro ai ritmi di lavoro della classe, che è poco interessato e che vive insuccesso. Tutto questo lo/la porta ad avere poca fiducia in sé e ad avere scarsa autostima, ad essere poco o per nulla motivato/a. Questo gli/le fa vivere frustrazione e malessere, non si sente capito/a e fa fatica a relazionarsi con gli altri. Scendendo poi nel dettaglio degli ordini scolastici la scuola dell'infanzia parla di un soggetto che non si sente capito e che ha poca o scarsa motivazione; la scuola primaria si riferisce ad un/a ragazzo/a che prova frustrazione ed ha poca autostima in quanto ha difficoltà d'apprendimento e fatica a seguire il ritmo con il lavoro proposto alla classe, è poco interessato/a, poco motivato/a e ha difficoltà a socializzare. Invece, per i/le docenti della scuola secondaria di primo grado emerge un'idea di giovane disagiato, che vive insuccessi che lo portano ad avere poca fiducia in sé, ad essere poco o per nulla motivato, che è poco interessato a ciò che lo circonda ed in particolar modo alle materie proposte a scuola. A scuola non sta bene, è frustrato e vive uno stato di malessere.

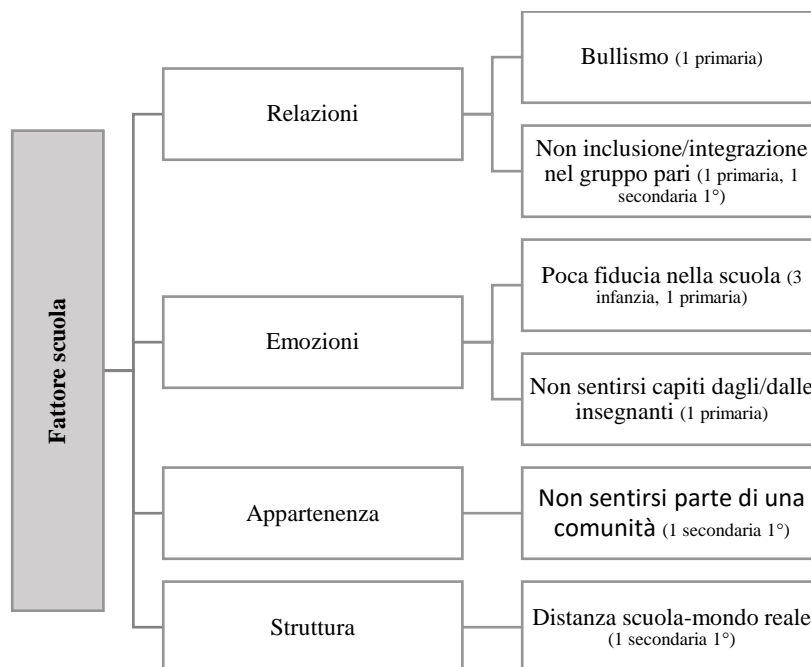


Fig. 89 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Scuola”

Da queste risposte si evince un'idea di scuola distante dal mondo reale, dove i soggetti in via di sviluppo faticano a sentirsi parte di un gruppo, dove sentono di non essere capiti dai/dalle docenti, arrivando ad avere poca fiducia in questa agenzia educativa. Un luogo dove non sempre si sentono integrati o inclusi nel gruppo, dove vivono talvolta atti di bullismo. Per le maestre e i maestri di scuola dell'infanzia la scuola vissuta con poca fiducia dai ragazzi e dalle ragazze, per i maestri e le maestre di scuola primaria i giovani hanno poca fiducia nell'istituzione e la vedono distante dal mondo reale, inoltre non si sentono parte di un gruppo, poco inclusi, subiscono atti di bullismo e non sono capiti dai docenti. Per i professori e le professoresse della scuola secondaria di primo grado I ragazzi e le ragazze a scuola spesso faticano a sentirsi parte di una comunità, si sentono poco inclusi e integrati e la scuola è sentita come distante dalla realtà.

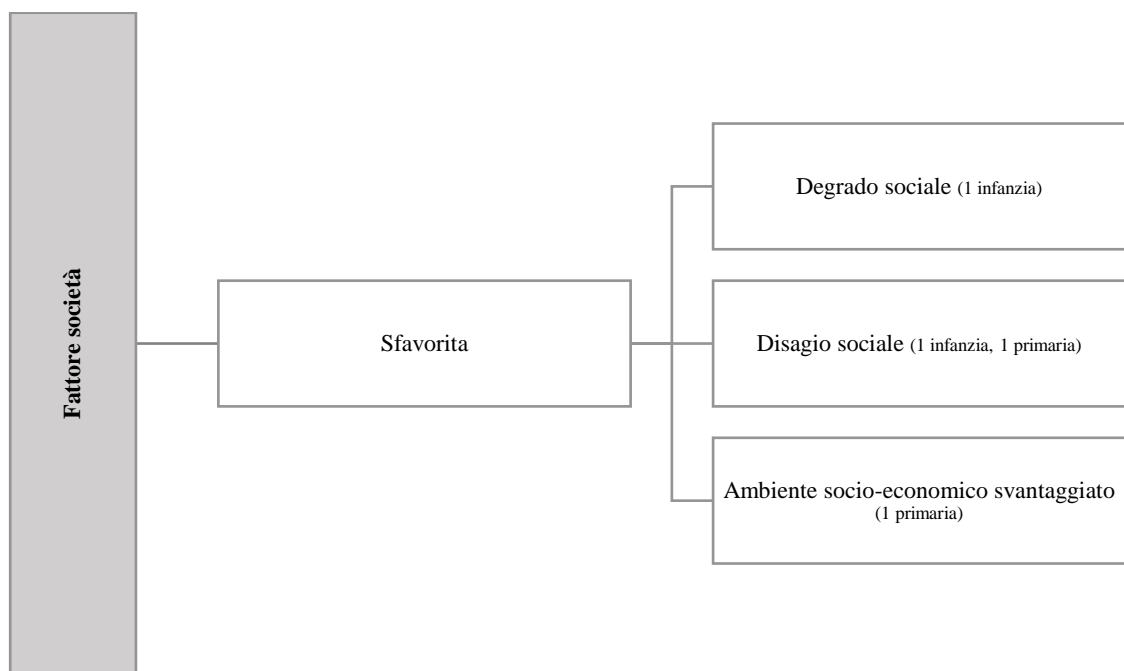


Fig. 90 – Approfondimento qualitativo fattore 4 “Società”

Da questo schema si evidenzia un'idea di società disagiata e degradata. I/le giovani a rischio dispersione appartengono, nelle credenze degli/delle docenti, a contesti

socioeconomici svantaggiati. Per la scuola dell'infanzia si parla in generale di società fatiscente e indigente, mentre la scuola primaria sottolinea le difficoltà legate alla povertà.

Tra le frasi più esemplificative del pensiero del corpo insegnante abbiamo:



Fig.91- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola dell'infanzia



Fig.92- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola primaria



Fig.93- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola secondaria di 1°

Dall'analisi del secondo fattore di dispersione ci permette di allargare le conoscenze rispetto ai fattori di rischio nelle percezioni degli/delle insegnanti.

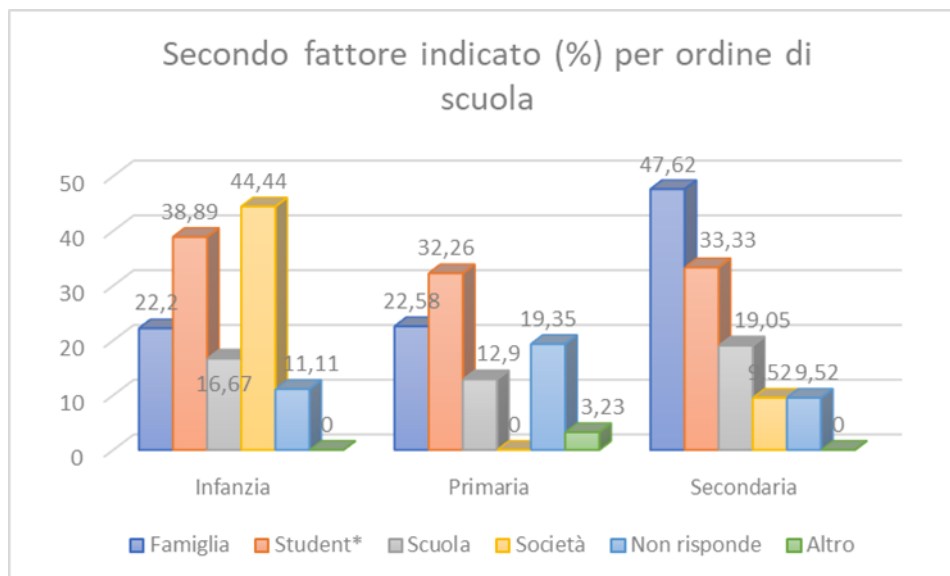


Fig. 94 – Fattore 2 per ordine di scuola (dato pesato)

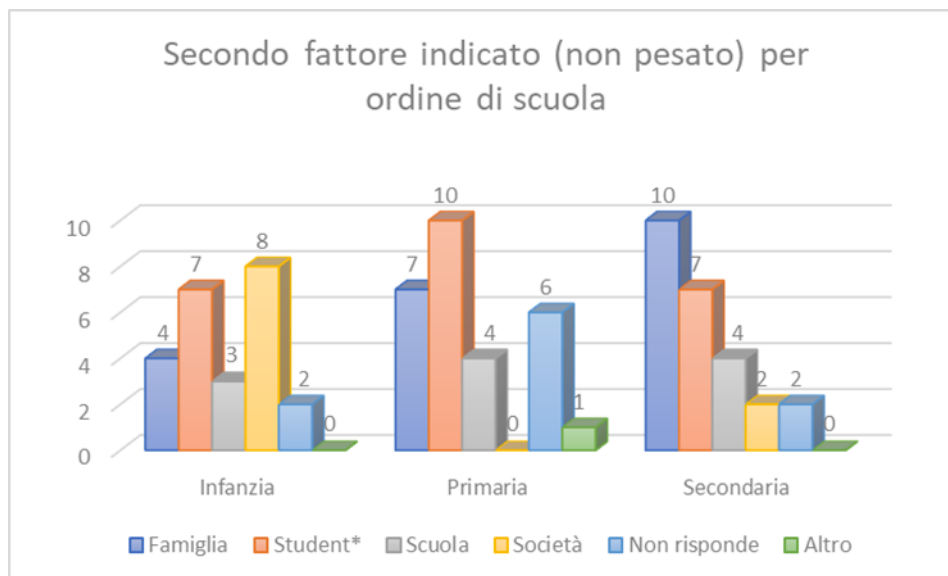


Fig. 95 - Fattore 2 per ordine di scuola (dato non pesato)

Il secondo fattore di dispersione indicato con maggior frequenza dai maestri e dalle maestre della scuola dell'infanzia è la "società" (44,44%), per quelli della scuola primaria ritorna il fattore "studente/studentessa" (32,26%) e per la secondaria di primo grado quello di "famiglia" (47,62%).

Provando ad integrare le risposte quantitative e qualitative rispetto al secondo fattore identificato dal collegio emerge che anche per quanto riguarda il secondo fattore ritorna l'idea di disagio.

Fattore 2	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Famiglia	4 risposte (22,2%) 2 problemi interni al nucleo familiare, 1 criticità nella relazione genitore-figlio 1 supporto genitoriale	7 risposte (22,58%) 1 problemi interni al nucleo familiare, 3 difficoltà nella relazione genitore-figli 3 supporto genitoriale	10 risposte (47,62%) 9 problemi interni al nucleo familiare, 1 supporto genitoriale
Studente/studentessa	7 risposte (38,89%) 6 problemi emotivi, 1 problemi psico-sociali	10 risposte (32,26%) 6 problemi emotivi, 1 problemi relazionali, 3 problemi di apprendimento	7 risposte (33,33%) 5 problemi emotivi, 1 problemi di apprendimento, 3 problemi relazionali con i pari, 1 problema psico-fisico
Scuola	3 risposte (16,67%) 1 problemi relazionali, 1 problemi emotivi, 1 problema legato al senso di appartenenza	4 risposte (12,9%) 1 problemi di relazioni con i pari, 1 emozioni, 1 senso di appartenenza, 1 alla struttura della scuola	4 risposte (19,05%) 4 struttura della scuola
Società	1 risposte (3,23%) 1 non fattore	0 risposte (0%)	2 risposte (9,52%) 2 società in difficoltà
Non risponde	2 risposte (11,11%) 2 persone non riescono a pensare ad un secondo fattore di dispersione	6 risposte (19,35%) 6 persone non riescono a pensare ad un secondo fattore di dispersione	2 risposte (9,52%) 2 persone non riescono a pensare ad un secondo fattore di dispersione
Altro	0 risposte (0%)		

Fig. 96 - Ricapitolativa delle risposte riferite al secondo fattore di dispersione scolastica

Si utilizza per 2 volte la parola “difficoltà”, 16 volte la parola “problema” e 1 volta la parola “criticità”. Guardando ancora più nello specifico delle microcategorie vediamo che la famiglia si arricchisce di caratteristiche.

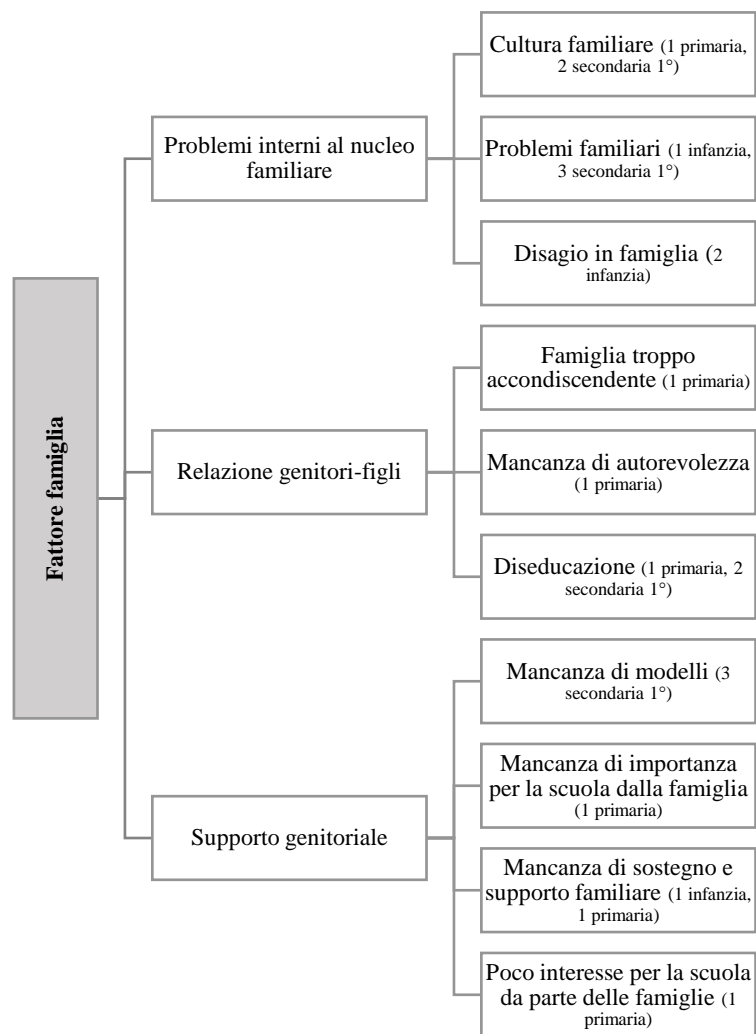


Fig. 97 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Famiglia”

Emerge nuovamente una visione stereotipata di famiglia disagiata, con problemi familiari, dove le relazioni tra genitori e figli sono contraddistinte da stili parentali accondiscendenti che porta i/le giovani a essere poco educati. La famiglia manca di autorevolezza e fatica a supportare la prole.

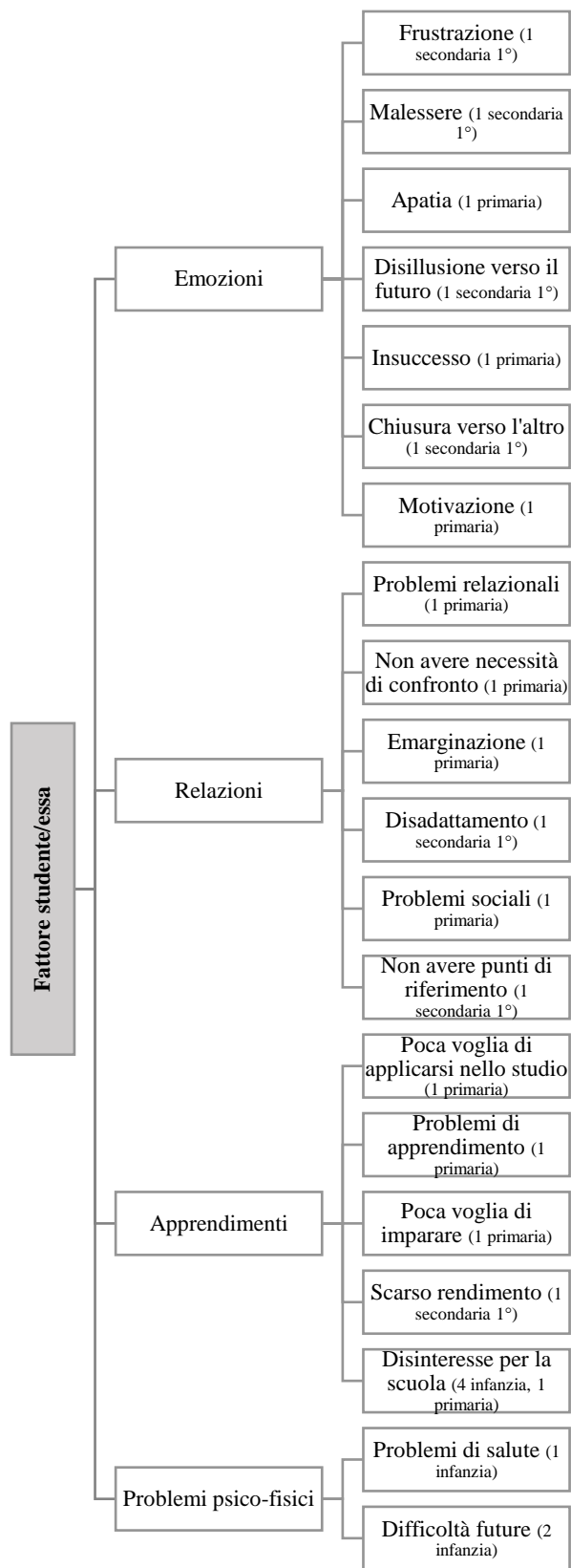


Fig. 98 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Studente/essa”

Da queste risposte deriva un'idea di studente o studentessa non solamente disagiato, demotivato, ma anche apatico/a, disilluso/a verso il futuro verso il quale fatica ad avere una progettualità. In particolare, per i/le docenti di scuola primaria lo studente o studentessa ha problemi di apprendimento, ha poca voglia di apprendere e di applicarsi nello studio. Per le maestre e i maestri della scuola dell'infanzia i soggetti a rischio hanno difficoltà ad affrontare le sfide che gli si pongono davanti, mentre per i/le docenti di scuola secondaria di primo grado essi/e sono generalmente disadattati/e e mancano di punti di riferimento.

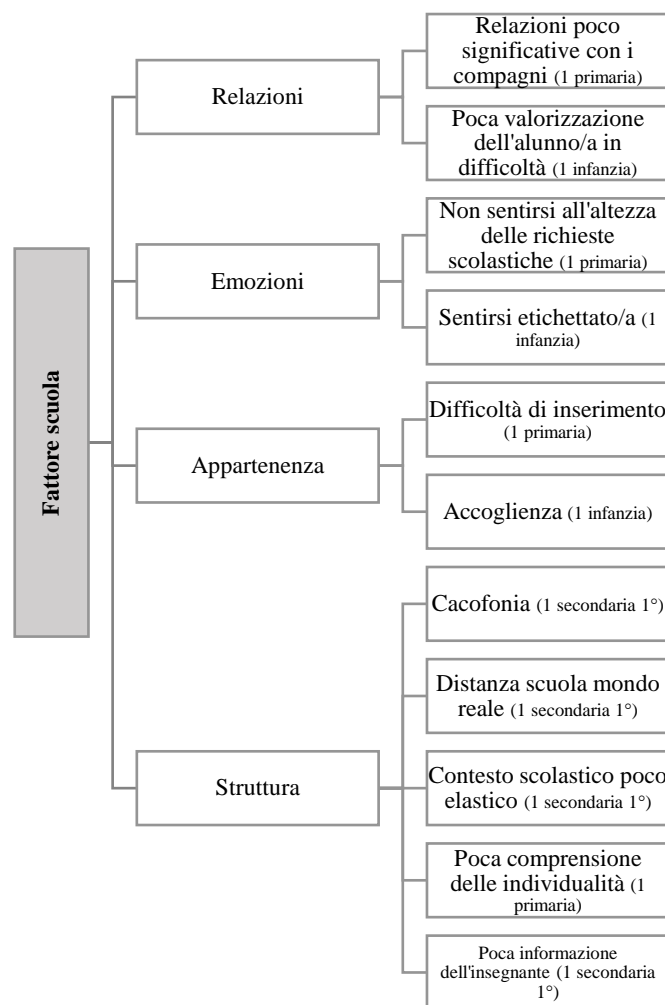


Fig. 99 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Scuola”

Queste risposte qualitative ci permettono di ampliare la visione di scuola legata alla dispersione. La scuola appare poco elastica e cacofonica ovvero troppo ripetitiva. Quest'ultima idea legata alla ripetitività emerge solamente dalle risposte dei/delle insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Inoltre, si esplicita l'idea di scuola come luogo nel quale è difficile relazionarsi con i pari ed inserirsi nel gruppo. Le maestre e i maestri della primaria denunciano una struttura scolastica poco accogliente, mentre i colleghi e le colleghe dell'infanzia parlano di luogo etichettante.

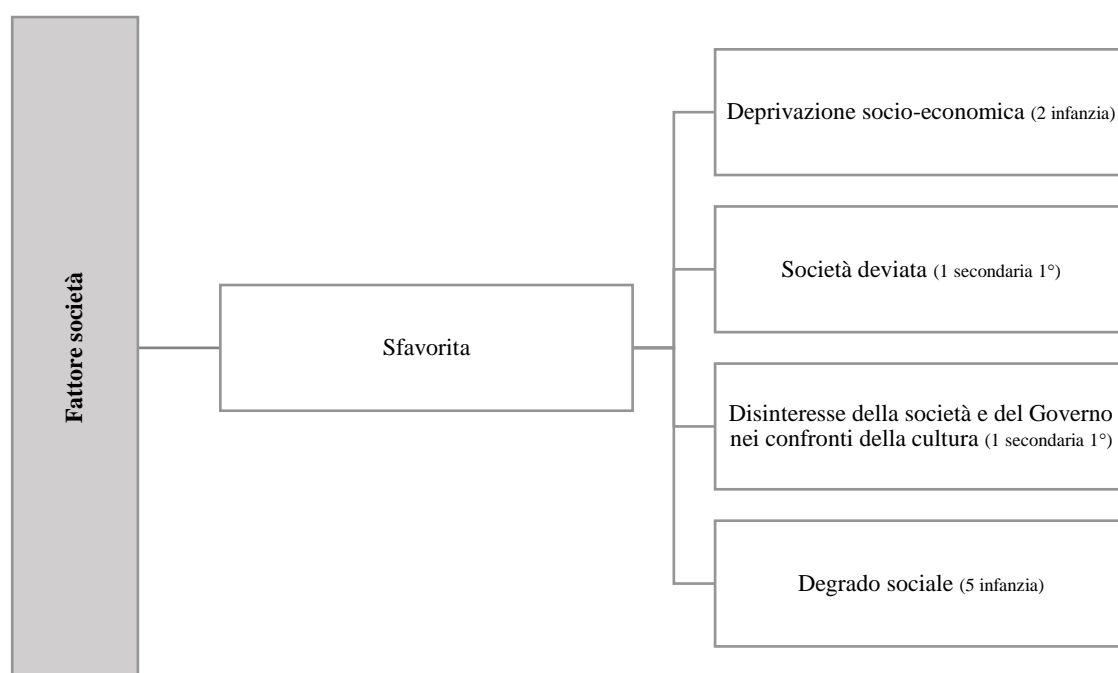


Fig. 100 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Società”

Questo schema, così come quello derivante dall'analisi del fattore 1, riconduce nuovamente l'idea di società ad una collettività deprivata e disagiata. Per i maestri e le maestre di scuola dell'infanzia il degrado è associato alla deprivazione socioeconomica, per i professori e le professoresse la società è deprivata anche per via del fatto che le autorità sono interessate alla cultura e alla scuola.

Di seguito riportiamo alcune risposte a titolo esemplificativo:



Fig. 101 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola dell'infanzia



Fig.102- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola primaria



Fig.103- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola secondaria di 1°

Infine, osservando il terzo fattore da loro indicato notiamo che il fattore maggiormente enunciato è in generale “studente/studentessa”, seguito da “non risponde” e “scuola”. Andando a vedere i fattori identificati per ordine scolastico si può notare come per la scuola dell’infanzia aumentano le “non risposte”, nelle rappresentazioni ritorna il fattore “studente/studentessa” seguito da “famiglia”. La società non compare tra le risposte delle maestre e dei maestri. Per gli/le insegnanti della scuola primaria il terzo fattore per frequenza è la “scuola”, seguito da “studente/studentessa” e poi “non risponde”. “Società” e “famiglia” compaiono ma con una frequenza di risposte molte basse. Infine, per i professori e le professoresse il fattore “studente/studentessa” e “famiglia” restano tra i primi a cui pensano, seguiti dalla “scuola”. Anche per questo gruppo di docenti la “società” non compare tra le possibilità di risposte date. Crescono le “non risposte”.

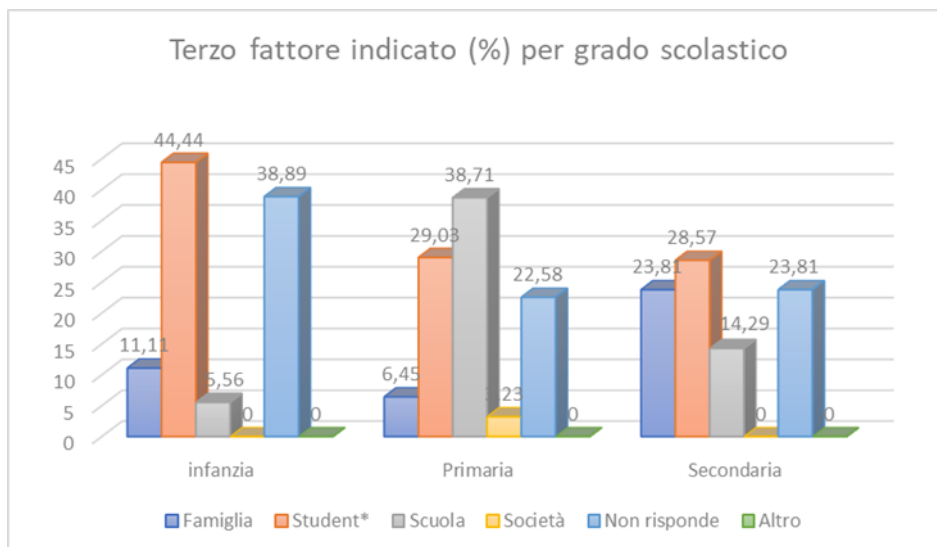


Fig. 104 - Fattore 3 per ordine di scuola (dato pesato)

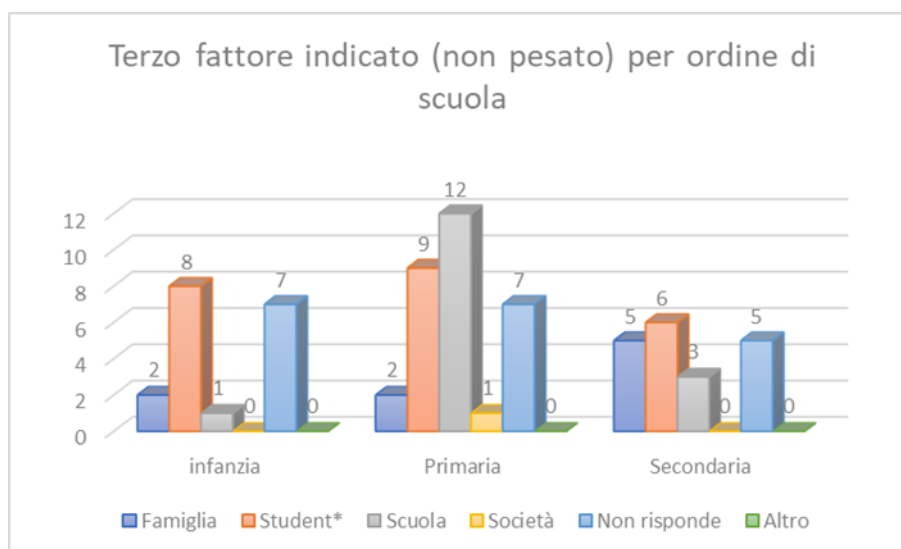


Fig. 105 - Terzo fattore per ordine di scuola (dato non pesato)

Leggendo i dati da un punto di vista qualitativo, emerge un'idea del nucleo familiare con difficoltà economiche-sociali e culturali, con stili parentali "indulgenti" o "disinteressati", con poca fiducia verso la scuola e ciò che rappresenta. Anche dall'analisi qualitativa delle risposte relative "studente/studentessa" ridanno nuovamente un'idea di "giovane in

difficoltà” ovvero di uno/a ragazzo/a con differenti possibili problematiche, tra le quali quelle emotive-relazionali, quelle cognitive e quelle psico-fisiche.

Scendendo nel dettaglio e andando a indagare maggiormente i tre ordini di scuola emerge che come dalle analisi dei fattori precedenti, anche in questo fattore compare l’idea di disagio; la parola “problemi” compare 12 volte e 1 volta quella “criticità”.

Fattore 3	Scuola dell’infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di primo grado
Famiglia	2 risposte (11,11%) 1 problemi interni al nucleo familiare, 1 criticità nella relazione scuola-famiglia	2 risposte (6,45%) 1 supporto genitoriale, 1 relazione scuola-famiglia	5 risposte (23,8%) 2 problemi interni al nucleo familiare, 1 relazione genitori-figli, 1 supporto genitoriale, 1 relazione scuola-famiglia
Studente/studentessa	8 risposte (44,44%) 6 problemi emotivi, 1 relazioni, 1 problemi apprendimento	9 risposte (29,03%) 3 problemi emotivi, 3 problemi relazionali, 2 problemi di apprendimento, 1 problemi psico-fisici	6 risposte (28,57%) 5 problemi emotivi, 1 relazioni
Scuola	1 risposta (5,56%) 1 problemi legato alla struttura della scuola	12 risposte (38,71%) 3 problemi di relazioni con i pari, 3 emozioni, 3 senso di appartenenza, 3 alla struttura della scuola	3 risposte (14,29%) 1 problemi di relazioni con i pari, 1 appartenenza, 1 struttura scuola
Società	0 risposte 0(%)	1 risposta (3,23%) 1 società in difficoltà	0 risposte (0%)
Non risponde	7 risposte (38,89%) 7 persone non riescono a pensare ad un terzo fattore di dispersione	7 risposte (22,58%) 7 persone non riescono a pensare ad un terzo fattore di dispersione	5 risposte (23,81%) 5 persone non riescono a pensare ad un terzo fattore di dispersione
Altro	0 risposte (0%)	0 risposte 0(%)	0 risposte (0%)

Fig. 106- Schema ricapitolativa delle risposte riferite al terzo fattore di dispersione scolastica

Analizzando più nello specifico le risposte si nota che la famiglia rimane percepita dal corpo docente come problematica e poco supportiva. Alla scuola secondaria di primo grado si introduce la mancanza di comunicazione tra scuola e famiglia, mentre le/gli insegnanti di scuola primaria sottolineano una mancanza di stimoli o supporto nello studio da fare a casa.

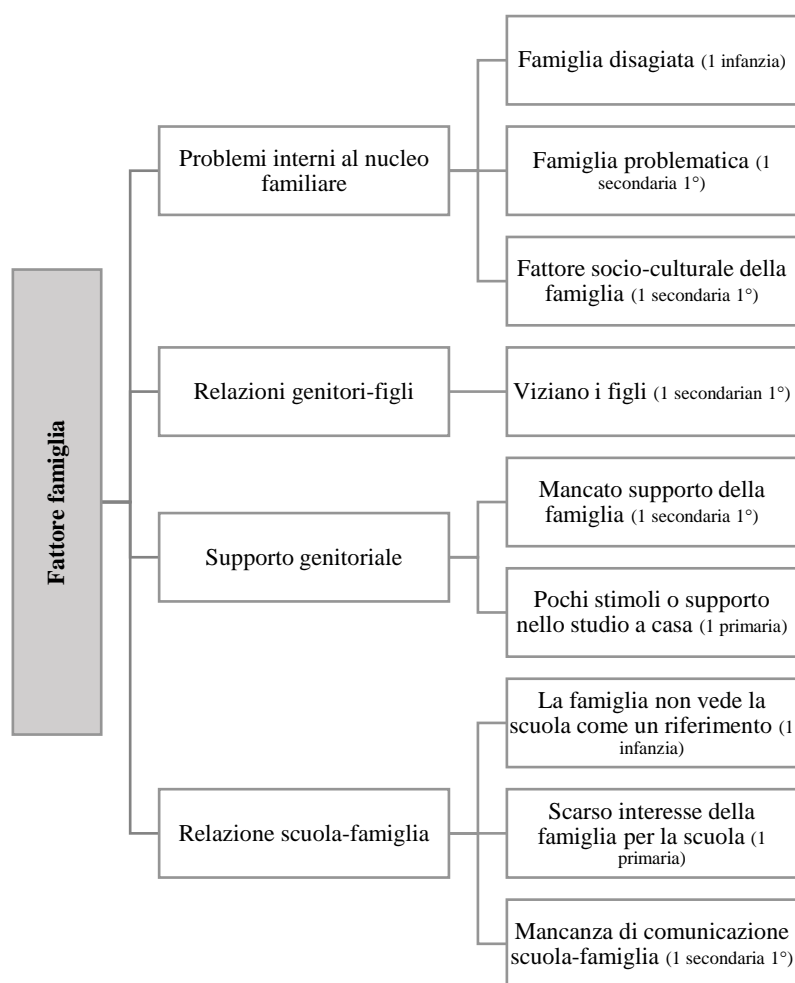


Fig. 107 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Famiglia”

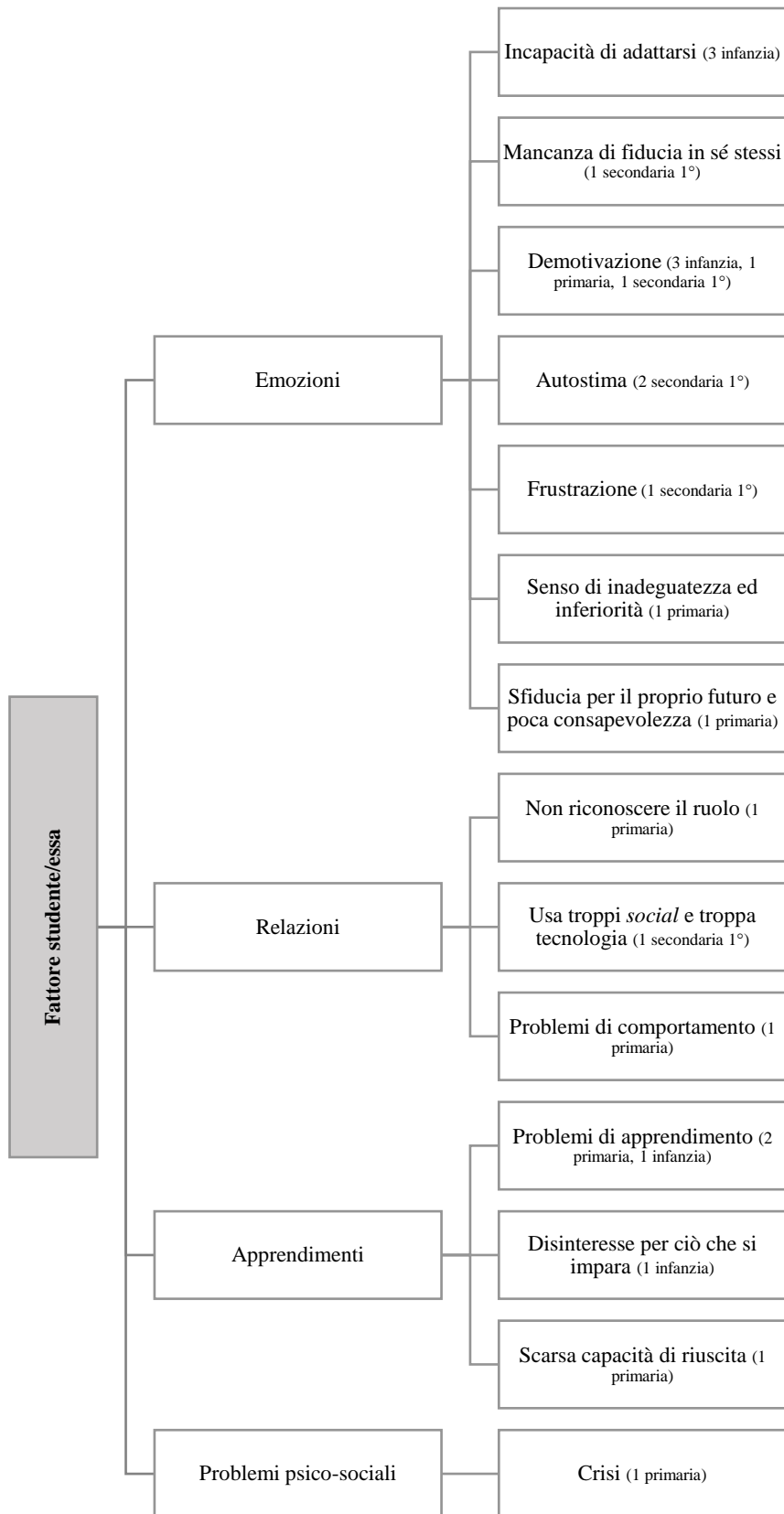


Fig. 108 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Studente/studentessa”

Da questi dati emerge un soggetto che, oltre ad essere demotivato, ha poca autostima e poca consapevolezza di sé. È una persona con problemi di comportamento, che non riconosce i ruoli, che fa fatica a riuscire, che è in crisi.

Le/gli insegnanti di scuola dell'infanzia rimarkano la poca capacità di adattarsi e la poca motivazione dei/delle giovani. I colleghi e le colleghe della primaria parlano di soggetti con problemi e difficoltà di apprendimento, mentre quelli/e della secondaria di primo grado introducono il problema della sovraesposizione dei giovani ai *social*.

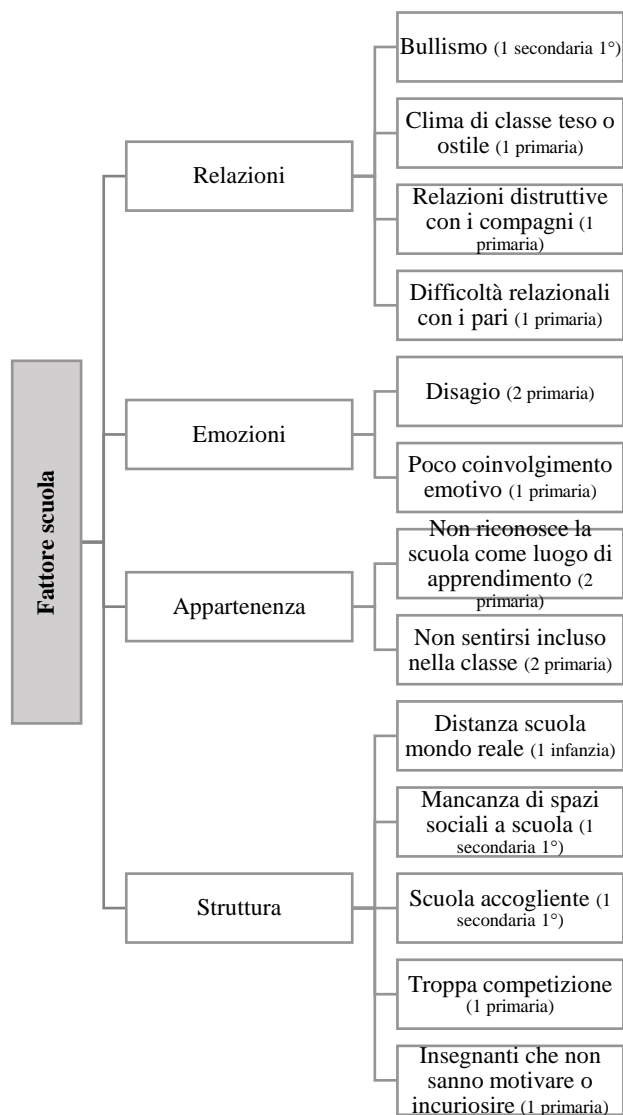


Fig. 109 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Scuola”

Dallo schema risulta una rappresentazione di scuola distante dalla realtà. Questa idea emerge soprattutto dalle risposte fornite dai/dalle insegnanti dell'infanzia. Gli/le docenti di scuola primaria mettono in luce nelle loro rappresentazioni il costrutto di clima di classe che viene visto come ostile o teso, essi/e parlano di una scuola dove ci sono relazioni difficoltose all'interno del gruppo classe, dove ci si sente poco coinvolti emotivamente, dove i/le ragazzi/e fanno fatica a sentirsi inclusi, dove c'è troppa competizione e dove i/le docenti faticano a incuriosire e motivare gli studenti e le studentesse. Gli/le insegnanti di scuola secondaria di primo grado sottolineano nelle loro risposte la mancanza di spazi sociali all'interno della scuola.

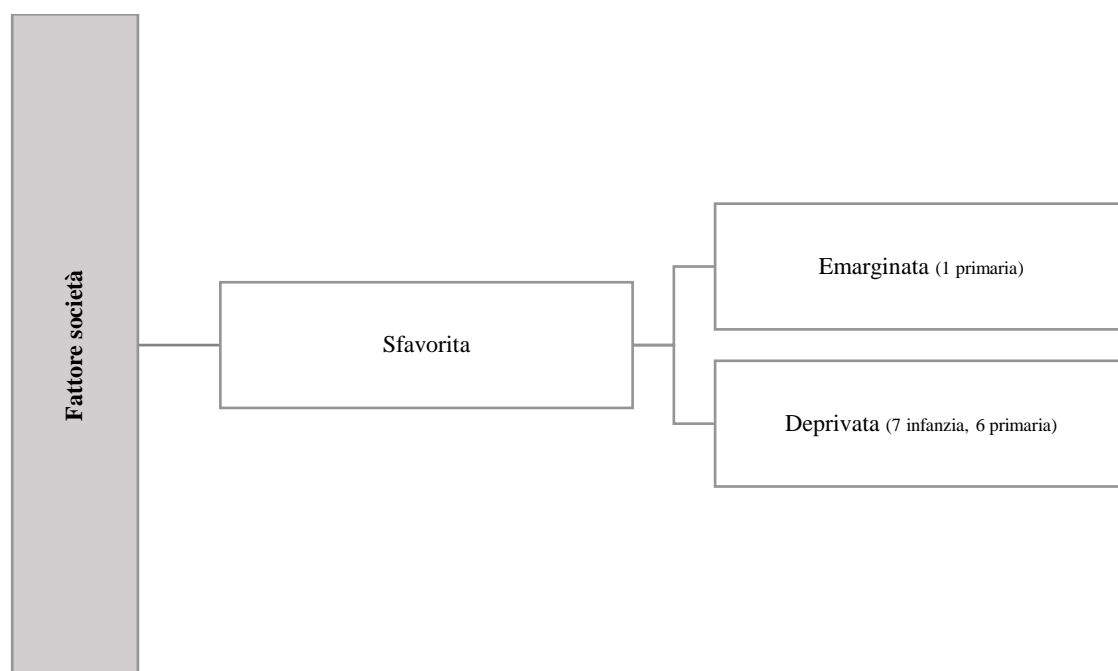


Fig. 110 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Società”

Anche da questa schematizzazione riemerge la visione di una società sfavorita, deprivata e emarginata.

Riportiamo di seguito alcune risposte dei/delle docenti:



Fig. 111 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola dell'infanzia



Fig. 112 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola primaria



Fig. 113 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola secondaria di 1°

2.2. Analisi delle metafore relative all'abbandono scolastico

Il questionario ha cercato di investigare le credenze dei/delle insegnanti rispetto al fenomeno dell'abbandono scolastico per mezzo delle metafore. Le risposte sono state categorizzate ex-post.

Da un primo livello di analisi sono emerse 7 macrocategorie entro le quali iscrivere le risposte degli/delle insegnanti: alunno/a, docente, scuola, famiglia, non metafora, non risponde e altro.

Da questo lavoro congiunto è emersa una distribuzione delle metafore "abbandono" illustrata nella figura 114

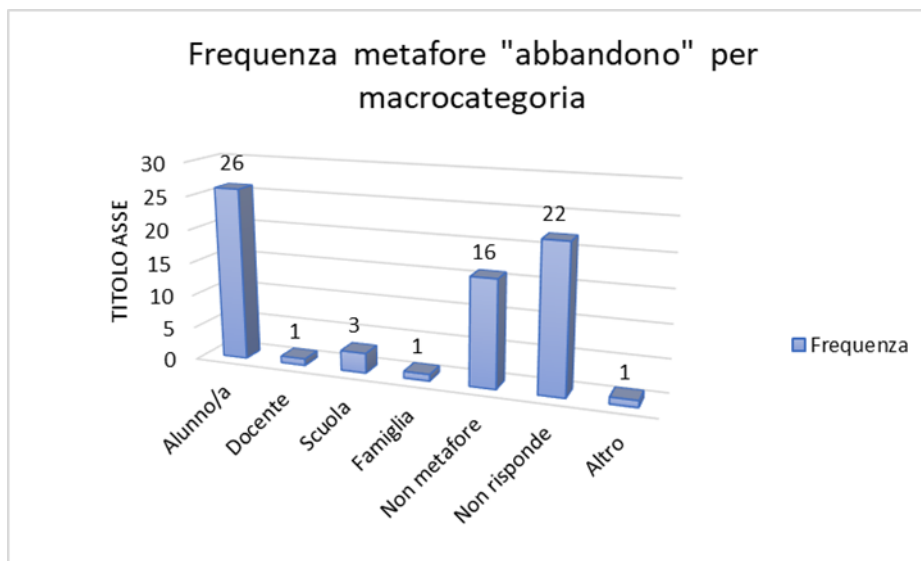


Fig. 114 – Frequenza metafore “abbandono” distribuite per macrocategorie

Da questa prima categorizzazione emerge che vi sono 26 metafore che si riferiscono al/alla giovane percepito/a a rischio, 16 risposte sono “non metafore” e 23 in “non risposte”. Su 70 metafore esaminate 4 risultano legate alla scuola e solamente 1 di queste fa riferimento al/alla docente e 1 alla “famiglia”.

Una seconda categorizzazione ha previsto la redistribuzione delle 16 “non metafore” all’interno delle altre macrocategorie individuate.

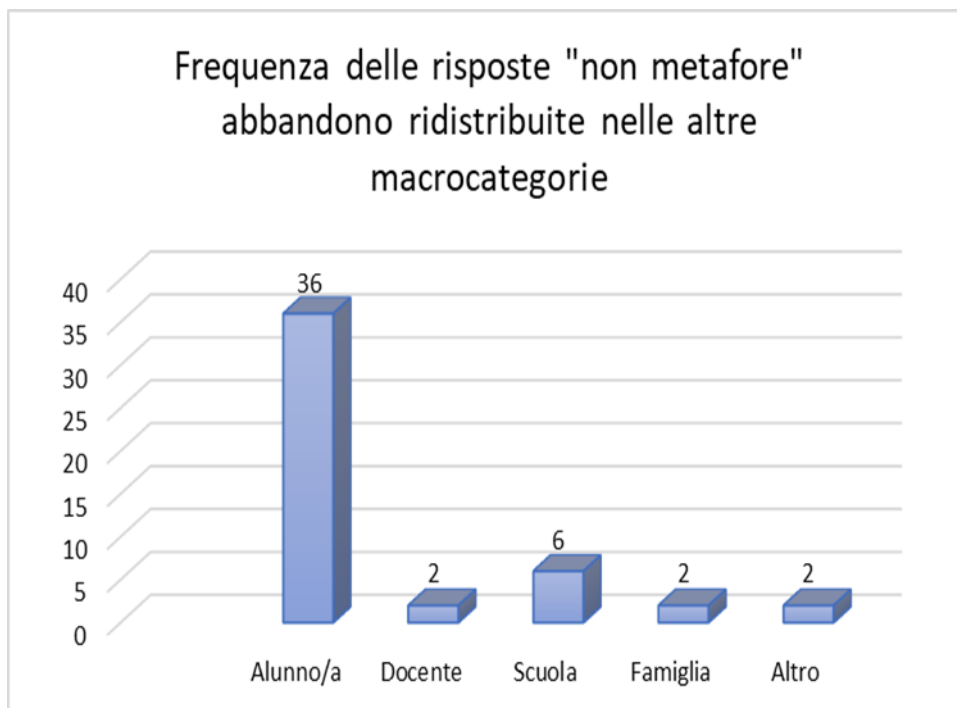


Fig. 115 – Frequenza delle risposte “non metafore” abbandono ridistribuite nelle altre macrocategorie

Emerge che la maggior parte delle riflessioni attorno al fenomeno dell’abbandono riguardano i soggetti in via di sviluppo.

Metafore codificate nelle diverse macrocategorie:

Alunno/a

- Un cavallo che arriva al traguardo senza fantino
- Far parte di uno stormo, di un grande gruppo e avere la consapevolezza di non riuscire a raggiungere la meta insieme
- Addio ai sogni
- Gettare la spugna
- Naufragio
- Uomo in mare
- Una porta che si chiude
- Un vaso vuoto senza interesse
- Un urlo silenzioso
- Una pecora smarrita
- Scendere dalla giostra
- Bandiera bianca
- Uno strappo
- Una mela rinsecchita ancora sull'albero
- Una foglia che vola via
- Un pesce fuor d'acqua
- Una televisione spenta
- Un fiume senza argini
- Un uccellino che non torna al suo nido
- Un traguardo mai raggiunto
- Animale in gabbia
- Ciccio cieco
- Un vaso vuoto senza interesse
- È come cercare di cuocere la pasta senza l'acqua dentro la pentola
- Isola
- Come tuffarsi in mare aperto senza appigli, senza zattera
- Prospettiva di futuro disagio
- Esclusione da un gruppo
- Un bimbo che abbandona il suo futuro
- Essere troppo lontani dall'obiettivo della meta
- La solitudine
- Una solitudine immensa
- Una richiesta di aiuto inascoltata e un gesto estremo di richiesta di attenzione
- Inciampare a terra e avere bisogno di qualcuno che ti aiuti a rialzarti
- Rinunciare alla possibilità di acquisire competenze per diventare padroni della propria vita
- La scuola non fa male

Docente

- Uscire con una borsa bucata
- È come un fallimento per gli insegnanti

Scuola

- Un corpo che perde un arto
- La scuola che fa autogoal
- Una sconfitta di Caporetto
- Fallimento
- Un fallimento per tutti gli operatori scolastici
- Fallimento per il sistema educativo nel suo intero

Famiglia

- Mancanza di input motivante familiare
- Mancanza input in famiglia

Fig. 128 – Metafore “abbandono” all’interno delle 4 macrocategorie Alunno/a, Docente, Scuola, Famiglia

Infine, il gruppo di R-I ha individuato ulteriori 8 categorie all'interno delle quali collocare le metafore "abbandono" individuate e precedentemente analizzate: fallimento scuola come istituzione, fallimento alunno/a, rinuncia al futuro, precarietà, aiuto, difficoltà legate alla progettualità, solitudine, disagio.



Fig. 117 – Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento scuola come istituzione”

Dalle risposte emerge che l’abbandono scolastico viene percepito come un fallimento per la scuola che coinvolge gli/le insegnanti, ma anche altri operatori scolastici. L’abbandono viene visto come una perdita.

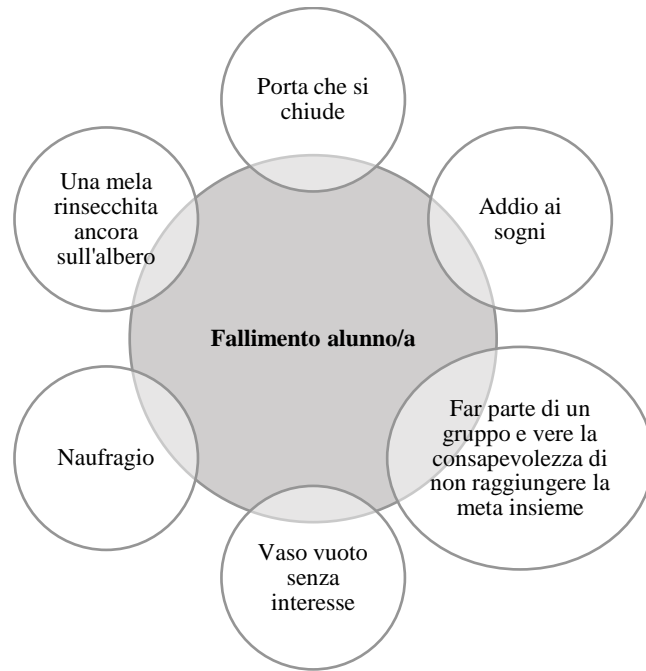


Fig. 118 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento alunno/a”

Dalla lettura delle risposte risulta che l’abbandono è visto come un fallimento anche per il/la giovane che decide di abbandonare. Attraverso questo gesto il/la ragazzo/a abbandona i suoi sogni futuri. Emerge l’idea di un soggetto che abbandona perché si sente solo.



Fig. 119 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Rinuncia al futuro”

Si evidenzia un’idea di abbandono come collegato ad un soggetto che con questo atto rinuncia al suo futuro, il fatto di non essersi sentito ascoltato, aiutato lo ha indotto a lasciare.

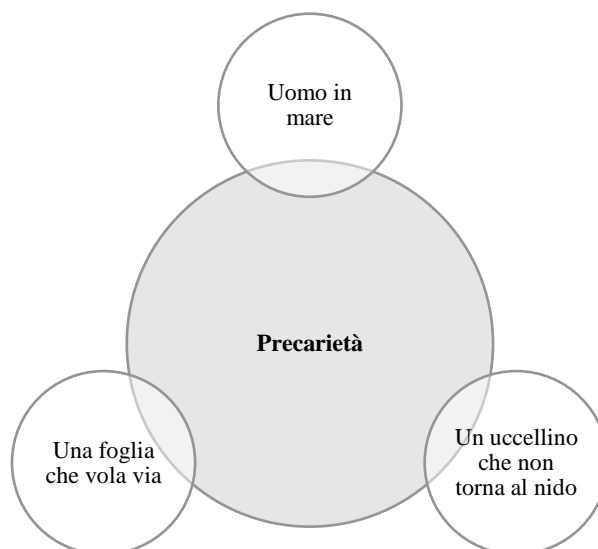


Fig. 120 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Precarietà”

Il sentimento di non sapere cosa fare da adulto/a porta il/la giovane a decidere di abbandonare precocemente gli studi, secondo le rappresentazioni degli/delle insegnanti intervistati.

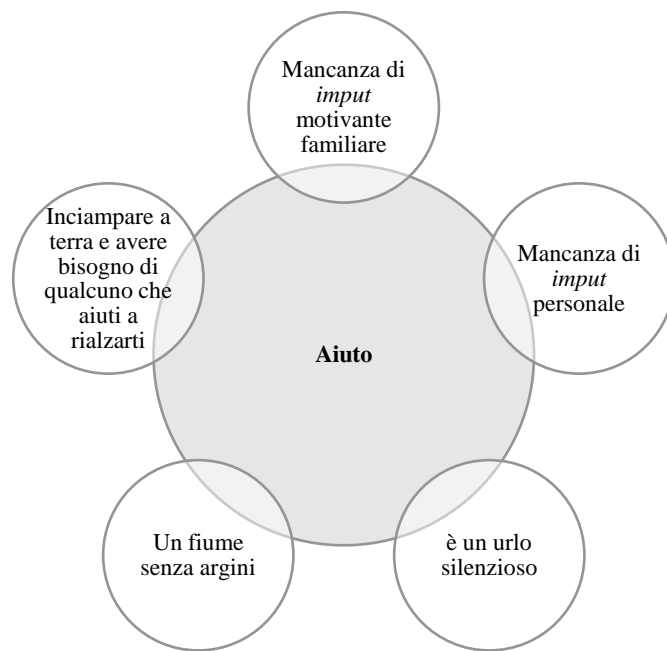


Fig. 121 - Metafore "abbandono" ridistribuite all'interno della categoria "Aiuto"

Il/la giovane che abbandona, secondo la visione di questi/e docenti, ha bisogno di aiuto perché non sente di avere stimoli o argini entro cui agire.

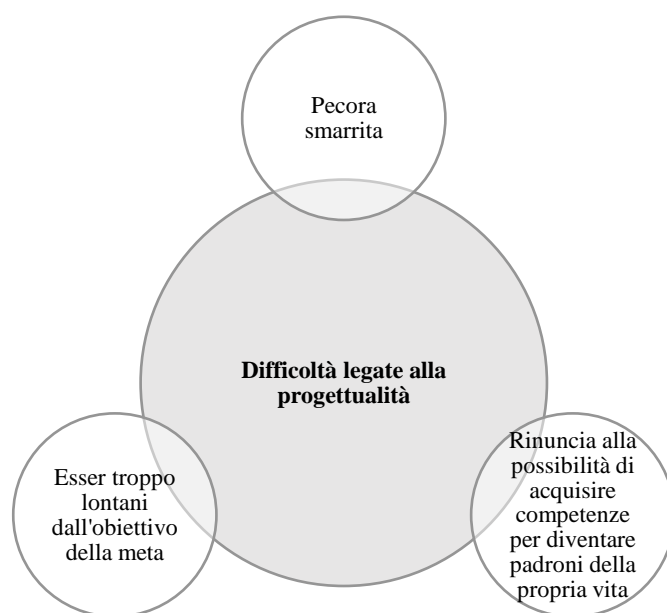


Fig. 122 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Difficoltà legate alla progettualità”

Ritorna un’immagine di giovane incapace di progettare percorsi futuri e che, abbandonando la scuola, rinuncia a maturare le competenze necessarie per prendersi il suo posto nel mondo.

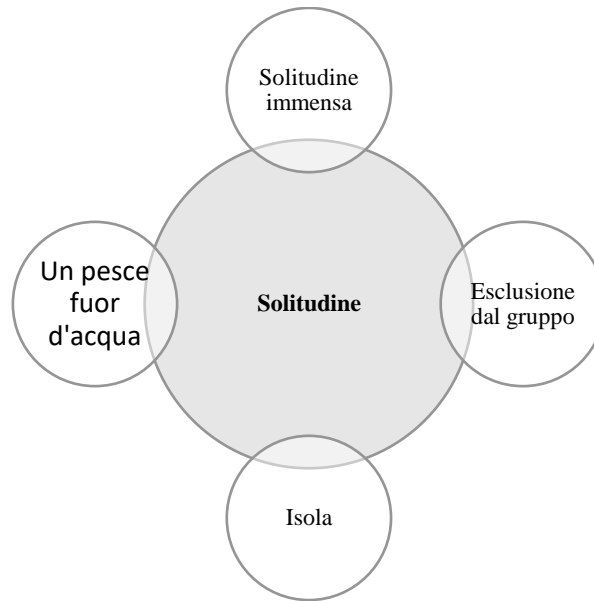


Fig. 123 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Solitudine”

È un soggetto che si sente solo, che non sente di appartenere ad un gruppo, ad una collettività.



Fig. 124 –Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio”

Il/la giovane che abbandona è disagio/a e provoca disagio.

Riassumendo l'abbandono viene percepito come un disagio personale dell'alunno/a, è legato ad un sentimento di solitudine del/la giovane, che fatica a progettare il proprio futuro, che è disorientato. L'abbandono è un atto che viene riconosciuto come una richiesta di aiuto, rappresenta un fallimento sia per il /la singola che abbandona e per la scuola. La famiglia e l'istituzione scolastica concorrono in misura ridotta al fenomeno, per lo più lo fanno non supportando il ragazzo o la ragazza.

2.3. Analisi delle metafore relative la dispersione scolastica

Il questionario ha cercato di investigare, inoltre, le rappresentazioni dei/delle docenti rispetto al fenomeno della dispersione scolastica, sempre utilizzando la metafora. Le risposte sono state categorizzate ex-post.

Da una prima categorizzazione sono emerse 6 macrocategorie entro le quali iscrivere le risposte: "alunno/a", "docente", "scuola", "non metafora", "non risponde" e "altro".

La distribuzione delle risposte dei/delle docenti ha portato a classificare le metafore sulla "dispersione scolastica" entro queste 6 macrocategorie: alunno/a, docente, scuola, non metafore, non risponde, altro.

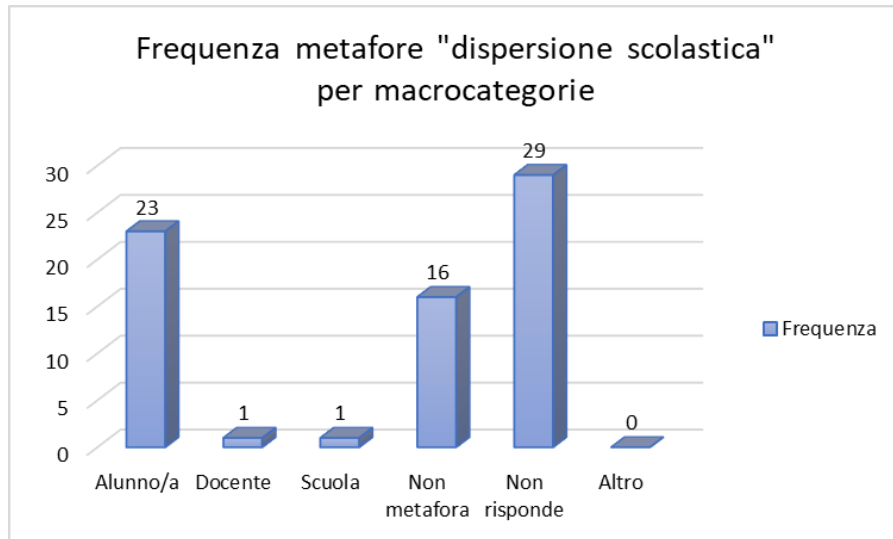


Fig. 125 – Frequenza metafore “dispersione scolastica” distribuite per macrocategorie

Emerge che 23 delle metafore si riferiscono al/alla giovane percepito/a a rischio. 16 sono le risposte categorizzate in “non metafore” e 29 le “non risposte”. Su 70 metafore esaminate 1 è legata alla scuola e 1 al/alla docente e 3 sono state inserite nella macrocategoria alla “Altro”.

Una seconda categorizzazione ha previsto la redistribuzione delle 16 “non metafore” all’interno delle altre macrocategorie individuate. Da questo secondo livello di categorizzazione emerge che:

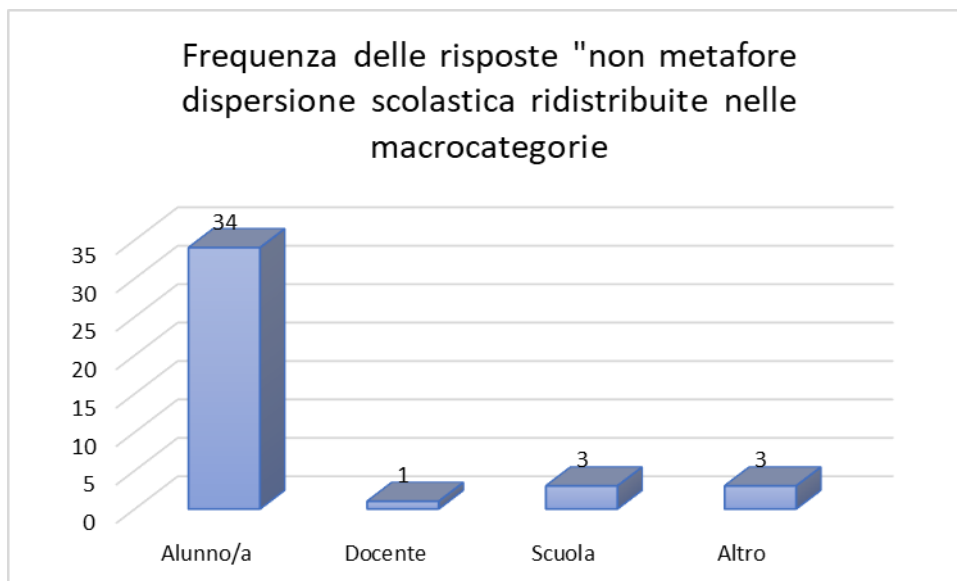


Fig. 126 – Frequenza delle risposte “non metafore” dispersione scolastica ridistribuite nelle altre macrocategorie

Emerge che la dispersione è fortemente legata al/la giovane. La famiglia non compare nelle risposte del corpo insegnante.

Metafore codificate nelle diverse macrocategorie:

Alunno/a

- Un innaffiatoio bucato
- Far parte di un bosco con ogni sorta di tipi di alberi e rappresentare un albero senza radici
- Smarrimento
- Mucche al pascolo
- Un'anta che sbatte
- Un palloncino sgonfio
- Essere dentro ad un labirinto e non sapere quale strada prendere
- Alunni che si rifiutano di andare a scuola e restano a casa
- Lo farò domani
- Un allontanamento consapevole e non
- Mancanza di orientamento rispetto alle strade che si trova di fronte quando si tratta di scegliere per il proprio futuro
- Disagio/malessere (x2)
- Non essere in grado di agganciarsi alle proposte della scuola
- Uno sormo di rondini che hanno perso l'orientamento
- Un sasso lanciato in un lago
- Come un capitano sulla barca che sta affondando
- Perso nel bosco
- Frutti che non maturano e cadono prima del tempo
- Una clessidra
- Mina vagante
- Un bimbo inconsapevole
- La poca motivazione che si scontra con interessi che andrebbero indagati. Bisogna cercare dei punti di partenza.
- Allungamento e perdita dell'autostima.
- Una nave che prende il largo
- Un salvagente bucato
- Un leone in gabbia (x2)
- Una falla nella nave
- Una fitta nebbia disorientante
- Una macchia che si espande
- Non avere un canotto di salvataggio dopo il naufragio
- Fumo
- Un uccellino che non frequenta spesso il suo nido e mancano le giustificazioni

Docente

- Raccogliere un mazzo di fiori e cercare di portarlo a casa senza stringerlo tra le mani e per strada mi cadono tutti i fiori

Scuola

- Triste fallimento della scuola
- Fallimento della scuola
- Fallimento di un sistema, assenza di impegno e meritocrazia in società. Come un'auto senza ruote.

Altro

Non saprei
Non colgo la differenza tra abbandono e dispersione
Abbandono singolo individuo, dispersione fenomeno collettivo

Fig. 127 – Metafore “dispersione scolastica” all’interno delle 4 macrocategorie Alunno/a, Docente, Scuola, Altro

Infine, il gruppo di R-I ha individuato ulteriori 8 categorie all'interno delle quali collocare le metafore "abbandono" individuate e precedentemente analizzate: fallimento per la scuola, mancanza di progettualità futura, disorientamento/precarietà, disagio alunno/a, disagio docente, solitudine, da riparare, altro.

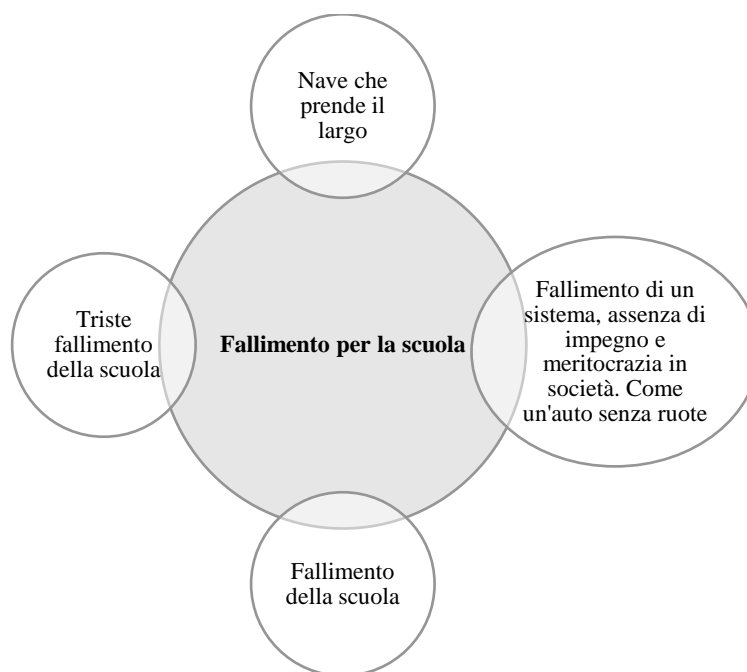


Fig. 128 – Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento per la scuola”

Dalle risposte emerge che la dispersione scolastica è percepita come un fallimento per la scuola in generale.

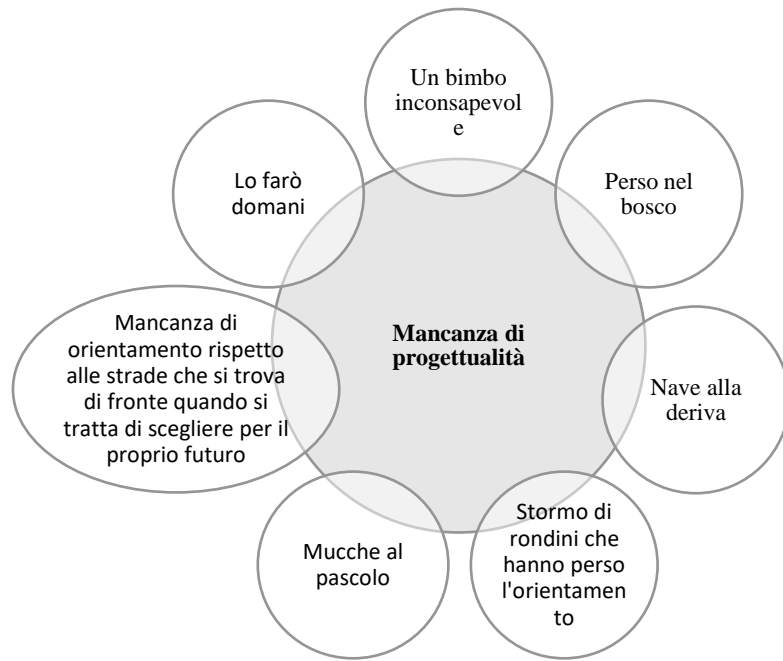


Fig. 129 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Mancanza di progettualità”

Dalla lettura delle risposte emerge che la dispersione scolastica viene collegata ad un soggetto disorientato, che non ha idea di come sarà il suo futuro e non è in grado di progettare il suo avvenire.

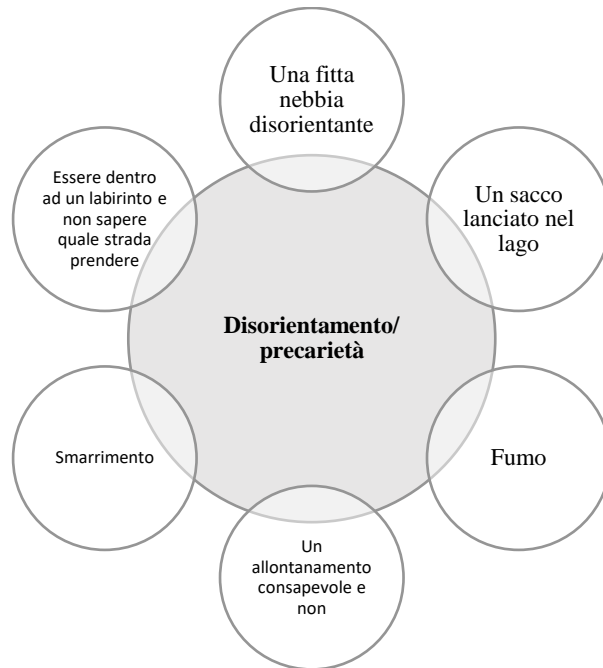


Fig. 130 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disorientamento/precarità”

Si evidenzia un’idea di dispersione scolastica come un fenomeno legato al disorientamento del/la giovane che non ha punti di riferimento, non sa come agire e quale direzione prendere.



Fig. 131- Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio alunno/a”

Si rileva un’idea di giovane che non sta bene a scuola, questo malessere crescente lo porta a non frequentare la scuola e a disperdersi.

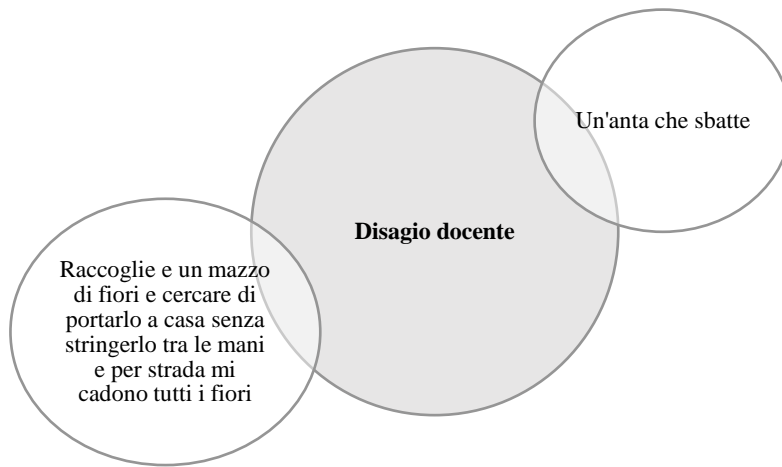


Fig. 132 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio docente”

Il/la insegnante ha la sensazione di non riuscire, nonostante tutte le attenzioni, a portare a meta l’alunno/a e questo è frustrante

.

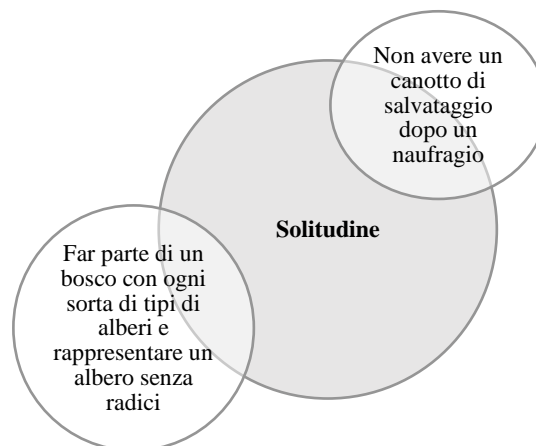


Fig. 133 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Solitudine”

Ritorna un'immagine di giovane incapace solo, che non riesce a sentirsi parte di un gruppo e quindi si disperde, non sapendo a chi chiedere aggrapparsi.

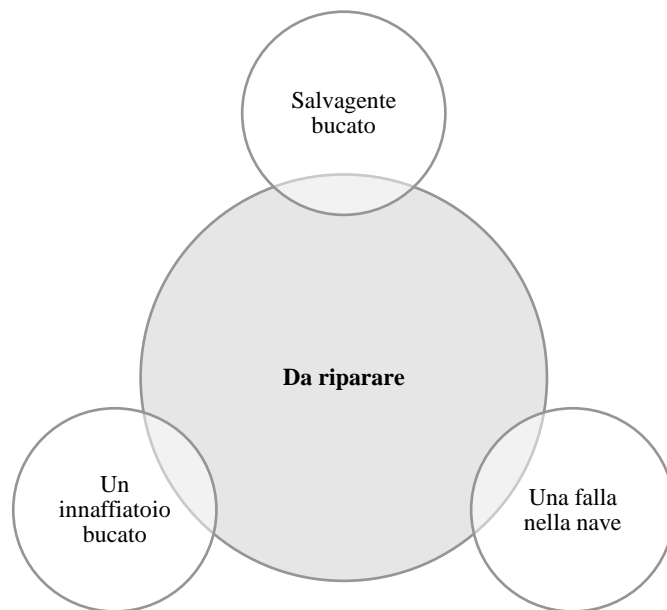


Fig. 134 - Metafore "dispersione scolastica" ridistribuite all'interno della categoria "Da riparare"

È un soggetto che va aiutato e in qualche modo "riparato".

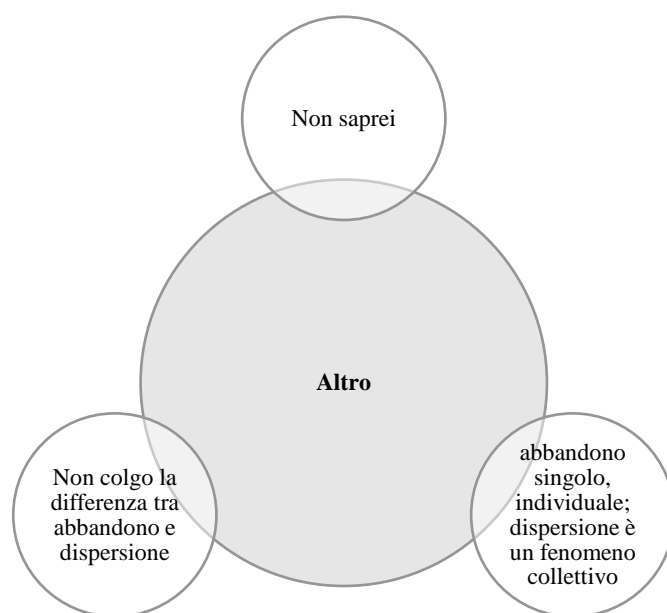


Fig. 135 –Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Altro”

Si evidenzia una scarsa consapevolezza rispetto alla dispersione scolastica e all’abbandono.

In sintesi, affiora un’idea di dispersione scolastica come un fenomeno legato in via preferenziale al/alla giovane. La famiglia non compare nelle metafore elaborate dagli/dalle insegnanti, mentre la scuola e i docenti giocano un ruolo ridottissimo sul fenomeno dispersivo. Come per l’abbandono, anche la dispersione viene percepita come un fallimento per la scuola e provoca un certo disagio nel docente, soprattutto in quanto genera nei professionisti dell’educazione un malessere legato al fatto di sentirsi disarmati di fronte a questo fenomeno. L’alunno/a che si disperde viene nuovamente percepito come un soggetto disagiato, che manca di progettualità futura, che è disorientato e che vive la sua scolarità come se fosse una situazione precaria, legata all’incertezza di ciò che sarà e questo può generare un disagio nel soggetto, che sovente si sente solo nell’affrontare le sue paure ed incertezze. In queste metafore concernenti la dispersione si evidenzia una nuova un’idea di giovane da riparare.

2.4. Analisi delle metafore per ordine scolastico

Le metafore elaborate dal corpo docenti per esplicitare la propria idea di abbandono scolastico e di dispersione scolastica sono state poi analizzate prendendo in considerazione la variabile *ordine di scuola*. Dall'analisi emerge che:

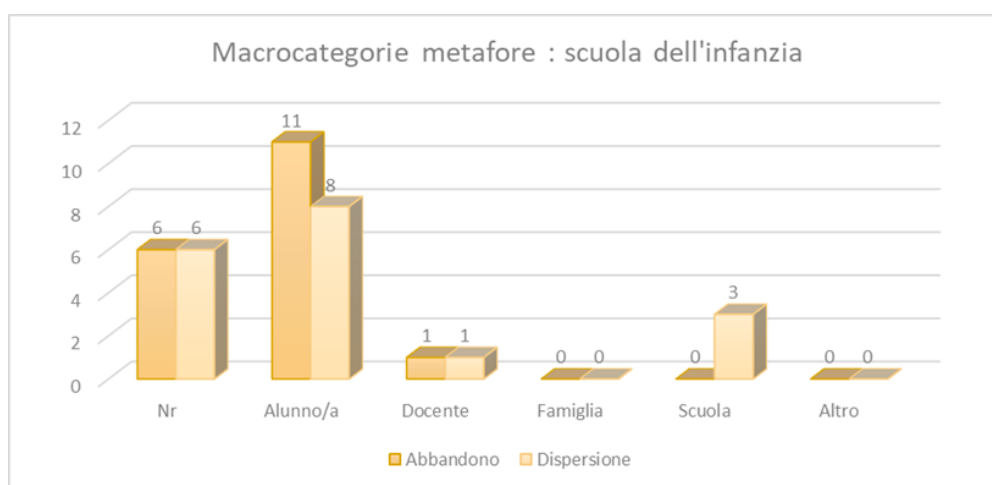


Fig. 136 - Macrocategorie metafore: scuola dell'infanzia

Per le maestre ed i maestri di scuola dell'infanzia, il/la ragazzo/a risulta essere il primo/a attore/attrice del problema stesso. Infatti, dalle metafore sporge che i due fenomeni vengono associati istintivamente al soggetto in via di sviluppo.

In base alla redistribuzione delle risposte nelle categorie emerse al terzo livello di analisi si evidenzia che:

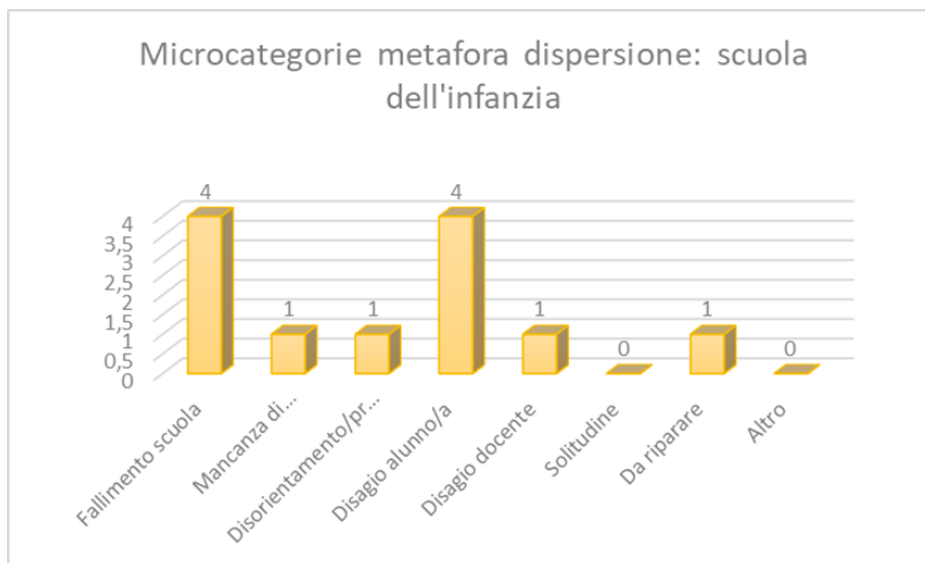


Fig. 137 - Distribuzione metafora dispersione: scuola dell'infanzia

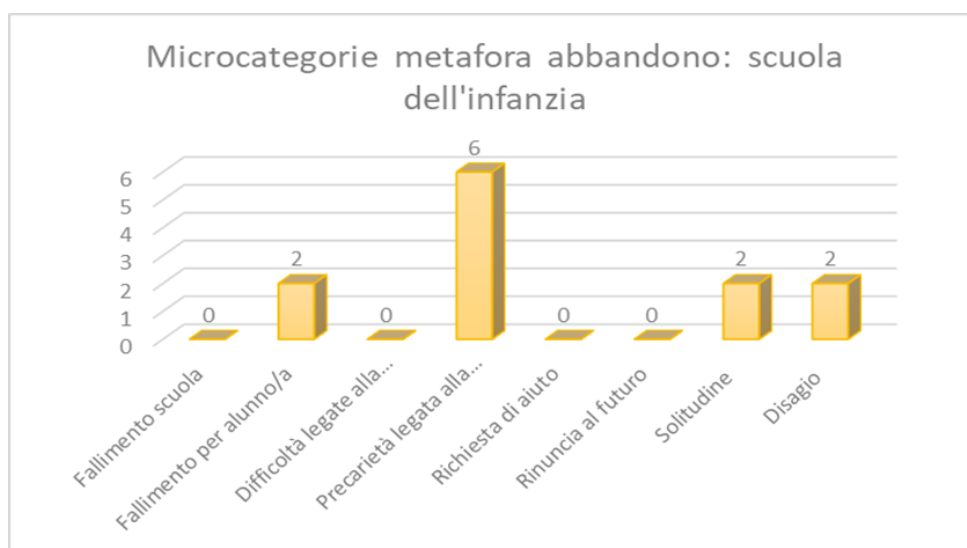


Fig. 138 - Distribuzione metafora abbandono: scuola dell'infanzia

La dispersione viene scolastica viene principalmente letta come un fallimento per il sistema ed è legata al disagio che il/la giovane vive a scuola. L'abbandono è letto in rapporto con la precarietà percepita dal ragazzo o dalla ragazza, situazione di incertezza che può portarlo/a a distaccarsi dal percorso scolastico.

Per gli/le insegnanti di scuola primaria emerge che come per i colleghi e le colleghe dell'infanzia, anche per le maestre e i maestri di scuola primaria i due fenomeni sono collegabili principalmente ai soggetti in via di sviluppo. Undici insegnanti non hanno saputo trovare una metafora o una non metafora con cui spiegare l'abbandono e la dispersione. Il fenomeno dispersivo è risultato più difficile da definire per questo insieme di docenti.

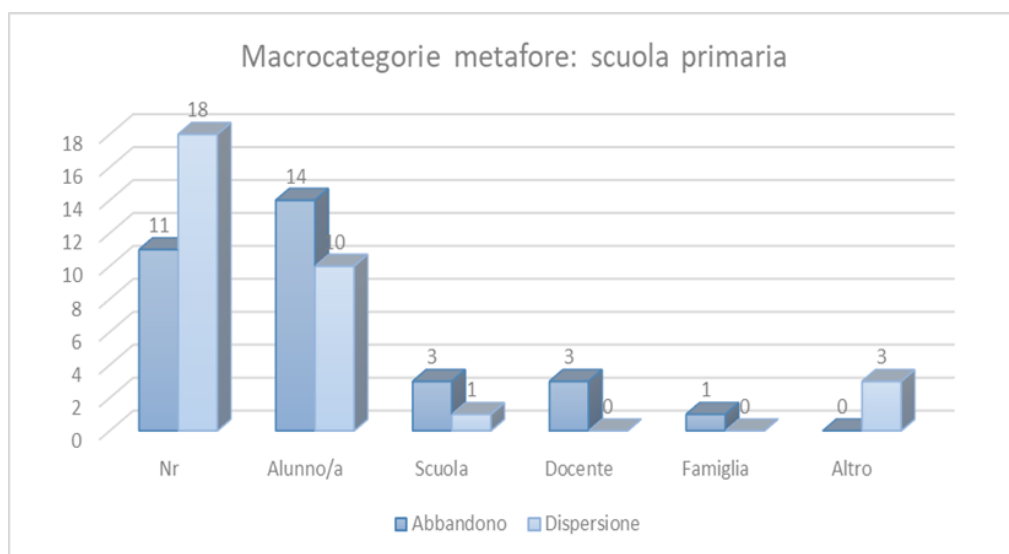


Fig. 139 - Macrocategorie metafore: scuola primaria

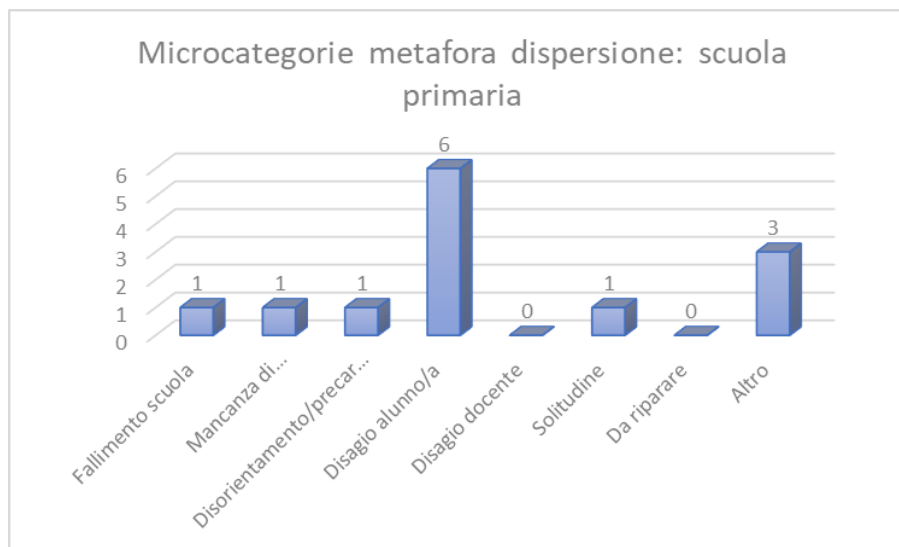


Fig. 140 - Distribuzione metafora dispersione: scuola primaria

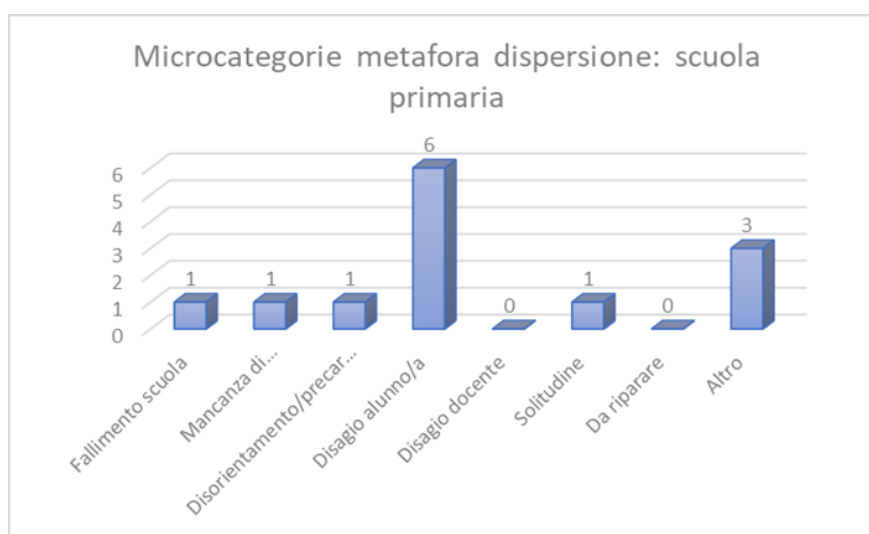


Fig. 141 - Distribuzione metafora dispersione: scuola primaria

Nel loro immaginario, i maestri e le maestre di scuola primaria legano la dispersione scolastica al disagio vissuto dall'alunno/a, mentre l'abbandono lo interpretano come una scelta dettata dalla difficoltà di progettualità e al senso di solitudine che vive il/la giovane. L'abbandono viene visto come un fallimento per la scuola, per i docenti e per tutti

gli operatori scolastici; la dispersione viene vista come un fallimento per la scuola in quanto istituzione.

In generale, abbandono e dispersione vengono percepiti come due fenomeni distinti, entrambi i fenomeni vengono collegati al/la ragazzo/a. La dispersione viene connessa a problemi d'apprendimento, relazionali e comportamentali del/la giovane, l'abbandono viene collegato alla mancanza di progettualità e al sentirsi solo/a.

Per quanto concerne i/le docenti di scuola secondaria di primo grado si evidenzia come per gli/le insegnanti degli altri due ordini di scuola, anche per i professori e le professoresse della scuola secondaria di primo grado i due fenomeni sono, nelle loro credenze, strettamente legati al/la giovane.

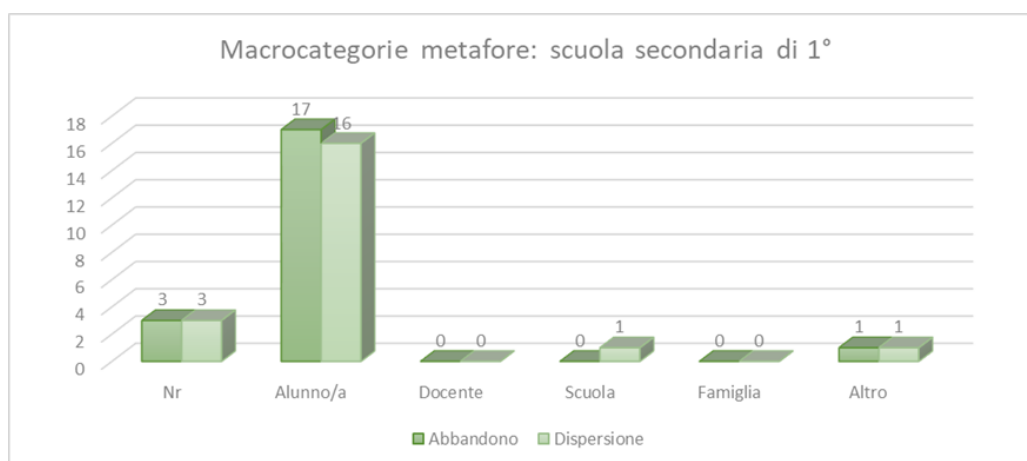


Fig. 142 - Macrocategorie metafore: scuola secondaria di 1°

Solamente tre persone non sono state in grado di pensare ad una metafora o non metafora per spiegare i due fenomeni.

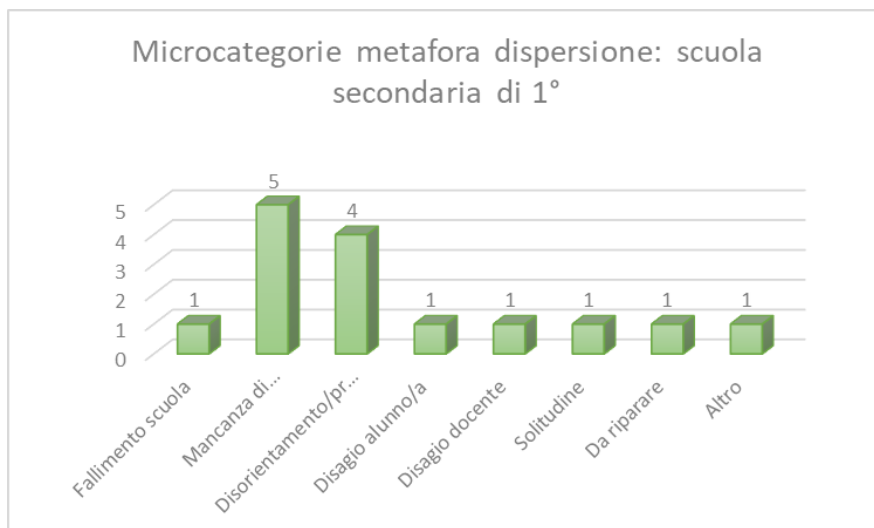


Fig. 143 - Distribuzione metafora dispersione: scuola secondaria di 1°

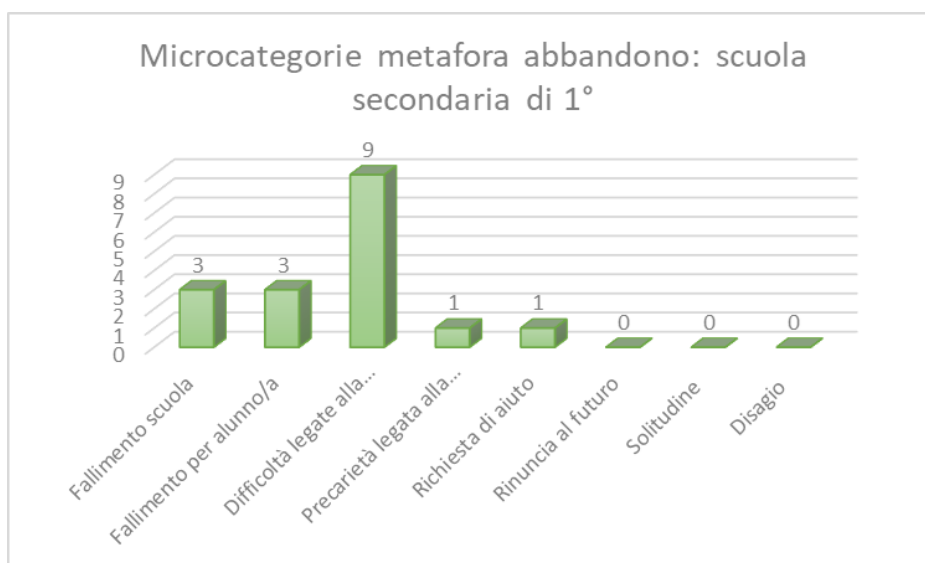


Fig. 144 - Distribuzione metafora abbandono: scuola secondaria di 1°

La dispersione scolastica viene associata, così come l'abbandono, alla mancanza/difficoltà nell'ideare possibili progetti futuri. Il fenomeno dispersivo è connesso al disorientamento del/la giovane e l'abbandono viene vissuto sia come un fallimento per scuola che per l'alunno/a stesso/a.

In sintesi, nelle rappresentazioni dei/delle docenti emerge, indipendentemente dall'ordine di scuola, una idea di abbandono e dispersione connessa al/la giovane disagiato/a. Sono ragazzi/e con scarsa progettualità futura, che faticano a relazionarsi con il gruppo, a sentirsi parte di qualcosa. Questa solitudine li induce a disperdersi e ad abbandonare. Risulta più difficile, in generale, trovare metafore che spieghino il fenomeno della dispersione. Appare più semplice trovare quelle per illustrare l'abbandono.

3. Analisi delle risposte relative alla responsabilità educativa

All'interno del questionario riflessivo vi erano due domande che miravano ad investigare la percezione della responsabilità educativa degli/delle docenti sia rispetto al gruppo classe che verso i/le ragazzi/e da percepiti a rischio di dispersione.

Dall'analisi delle risposte è emerso: I risultati sono riportati nelle figure 160

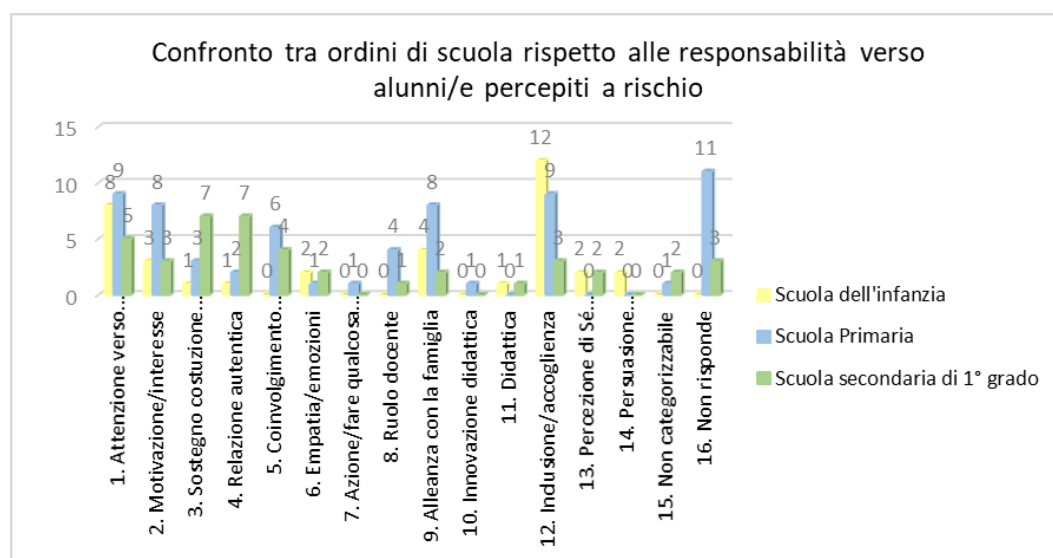


Fig. 145 - Confronto tra ordini scolastici rispetto alle responsabilità verso alunni/e percepiti/e a rischio

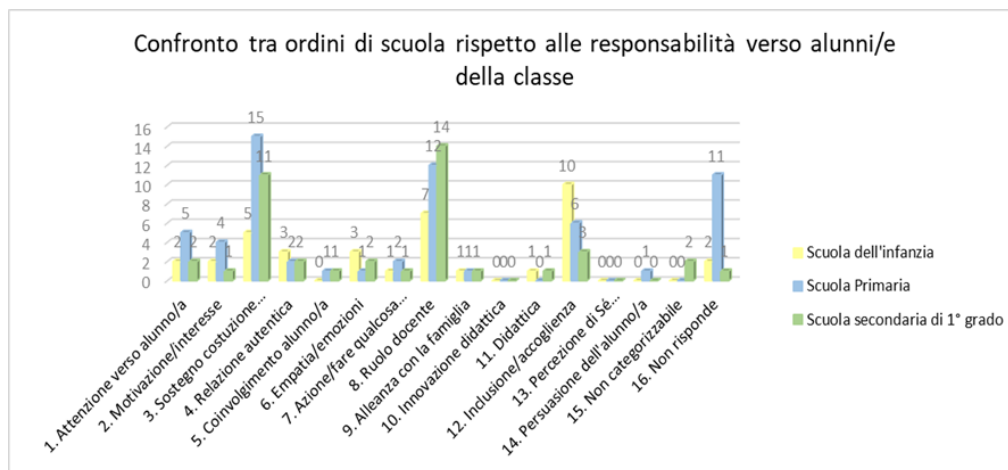


Fig. 146 – Confronto tra ordini scolastici rispetto alle responsabilità verso alunni/e della classe

Dai dati emerge che esiste una diversa idea di responsabilità educativa verso il gruppo classe e verso i soggetti ritenuti a rischio di dispersione e identificati, dagli/dalle insegnanti intervistati/e, alunni/e assenteisti/e.

Per gli/le allievi/e “a rischio” gli/le insegnanti sentono di avere responsabilità collegate all’includere e all’accogliere. Affermano che è necessario riuscire a costruire un’alleanza con la famiglia, è importante creare una relazione autentica con il/la giovane. È importante essere attenti, motivanti. La didattica e l’innovazione didattica non vengono considerate come responsabilità. Per gli/le alunni/e del gruppo classe, i/le docenti sentono di avere responsabilità legate al loro ruolo docente. Sentono di dover porre attenzione all’alunno/a, di sostenerli/e, motivarli/e. Pensano di dover costruire con loro una relazione autentica, sentono di doverli includere. Non sentono di avere particolari responsabilità nella costruzione di alleanze con la famiglia. La didattica e l’innovazione didattica non vengono percepite come responsabilità.

Se osserviamo i dati suddivisi per ordine di scuola possiamo notare che le maestre e i maestri dell’infanzia sentono di avere, verso il gruppo classe, responsabilità legate al ruolo docente cioè incentrate sul far apprendere. Essi/e mettono in luce la necessità di includere tutti i bambini e le bambine e sostenerli nella loro crescita. Al contrario, verso

i soggetti più a rischio dichiarano di dover concentrare gli sforzi nel cercare di agganciare le famiglie, dare attenzione al singolo per accoglierlo a scuola.

Gli/le insegnanti della scuola primaria, fanno più fatica, rispetto ai/alle loro colleghi/e, a trovare delle risposte. Essi/e pensano di avere delle responsabilità differenti verso il gruppo classe e verso gli/le allievi/e in difficoltà. Per il primo essi/e pensano sia importante sostenere la costruzione dell'umano, aiutarli/e a sostenerli negli apprendimenti. È importante cercare di motivare e interessare gli studenti e le studentesse. Verso i bambini e le bambine più a rischio sentono di dover cercare un modo per motivarli, per accoglierli/e.

La relazione con la famiglia va ricercata per gli studenti e le studentesse assenteisti/e.

I professori e le professoresse della scuola secondaria di primo grado percepiscono una responsabilità differente per la classe rispetto a quella per i/le giovani a rischio. In generale per gli/le allievi/e del gruppo sentono di dover essere inclusivi e portarli/e ad apprendere. Le responsabilità avvertire per i soggetti assenteisti sono legate alla costruzione di una relazione autentica, che porti a coinvolgerli/e e sostenerli nella crescita personale e relazionale più che scolastica.

Riassumendo, per il corpo docenti di questa Istituzione scolastica, indipendentemente dall'ordine scolastico, gli/le insegnanti sentono di avere delle responsabilità educative differenti per gli/le alunni/e percepiti a rischio e no. In generale, gli studenti e le studentesse più in difficoltà devono essere sostenuti, motivati e accolti, così come va ricercata una alleanza con la famiglia. Al contrario, verso gli altri allievi e allieve sentono di avere una responsabilità legata al loro ruolo docente. Sentono di dovere includere tutti e tutte e portarli ad acquisire conoscenze e competenze. La didattica e l'innovazione didattica non vengono percepite come delle responsabilità educative né in riferimento al gruppo classe né verso gli/le alunni/e assenteisti/e.

4. Analisi delle risposte rispetto al contributo professionale

All'interno del questionario era presente una domanda che chiedeva agli/alle insegnanti di esprimere, per mezzo di tre aggettivi, la percezione della

loro agentività (contributo professionale) per gli studenti e studentesse da loro percepiti a rischio di dispersione.

Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio)

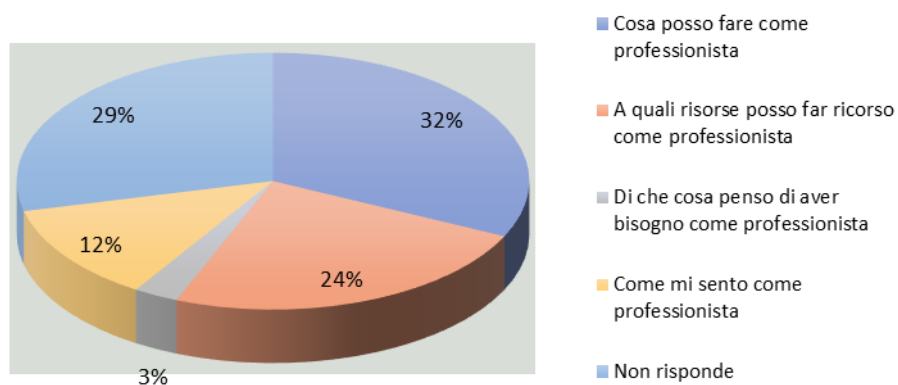


Fig. 147 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio)

Dalle risposte emerge che il 32% dei/delle rispondenti ha indicato cosa pensano di poter fare con questi/e allievi/e, il 29% non risponde, il 24% individua delle risorse, il 12% fa emergere degli stati emotivi, mentre il 3% mette in evidenza alcuni bisogni.

In particolare, se guardiamo le risposte relative la scuola dell'infanzia notiamo che:

Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola dell'infanzia

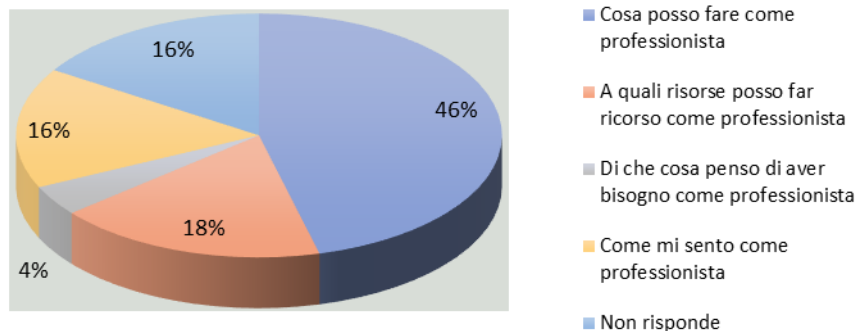


Fig. 148 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola dell'infanzia

Il 46% delle maestre e dei maestri di scuola dell'infanzia fa emergere nelle risposte cosa pensano di poter fare con questi studenti e studentesse, il 18% parla di risorse, il 16% riconduce le risposte a sentimenti e emozioni provate e il 16% non risponde. Il 4% esplicita dei bisogni professionali.

Per quanto concerne la scuola primaria emerge che:

Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola primaria

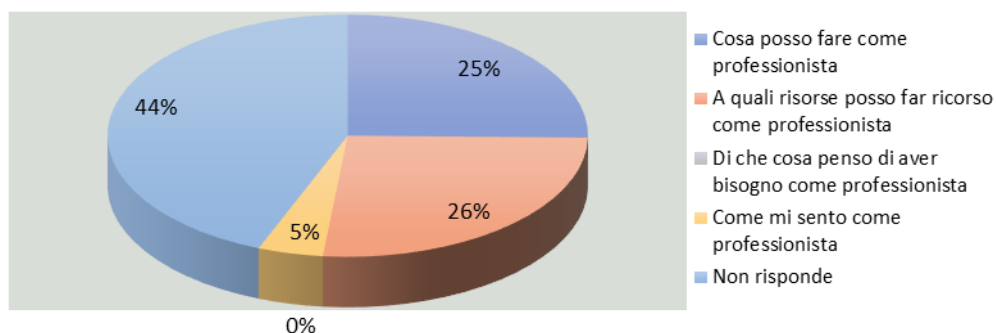


Fig. 149 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola primaria

Il 44% delle maestre e dei maestri di scuola primaria non rispondono alla domanda, Il 25% parla del contributo professionale che pensano di poter dare a questi studenti e studentesse percepiti a rischio, il 26% parla di risorse, il 5% comunica sentimenti ed emozioni e nessuno/a esplicita dei bisogni professionali.

Mentre la percezione degli insegnanti e delle docenti di scuola secondaria di 1° è:

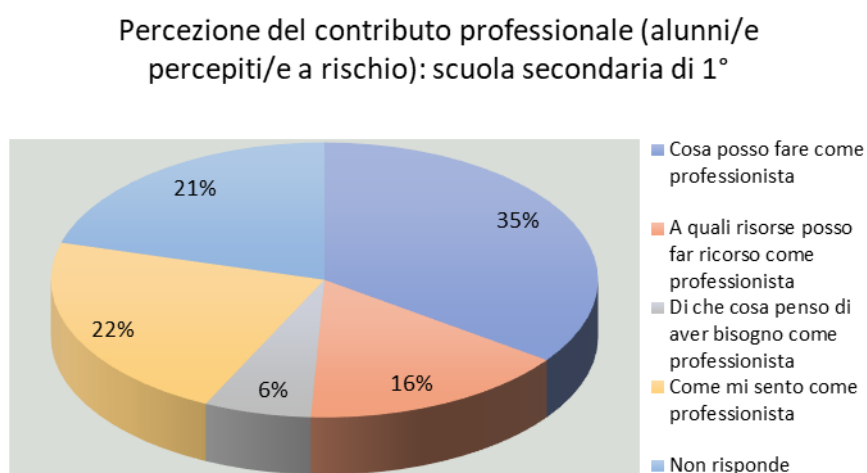


Fig. 150 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola secondaria di 1°

Il 35% dei professori e delle professoressa di scuola secondaria di primo grado esplicita il contributo professionale che pensano di poter dare, Il 22% riporta emozioni e sentimenti legati a questo gruppo di alunni/e, il 21% non risponde, il 16% parla di risorse e il 6% esplicita dei bisogni.

Scendendo nello specifico delle macrocategorie notiamo che rispetto al “Cosa posso fare come professionista dell’educazione verso alunni/e assenteisti/e” vengono riferite diverse azioni possibili.

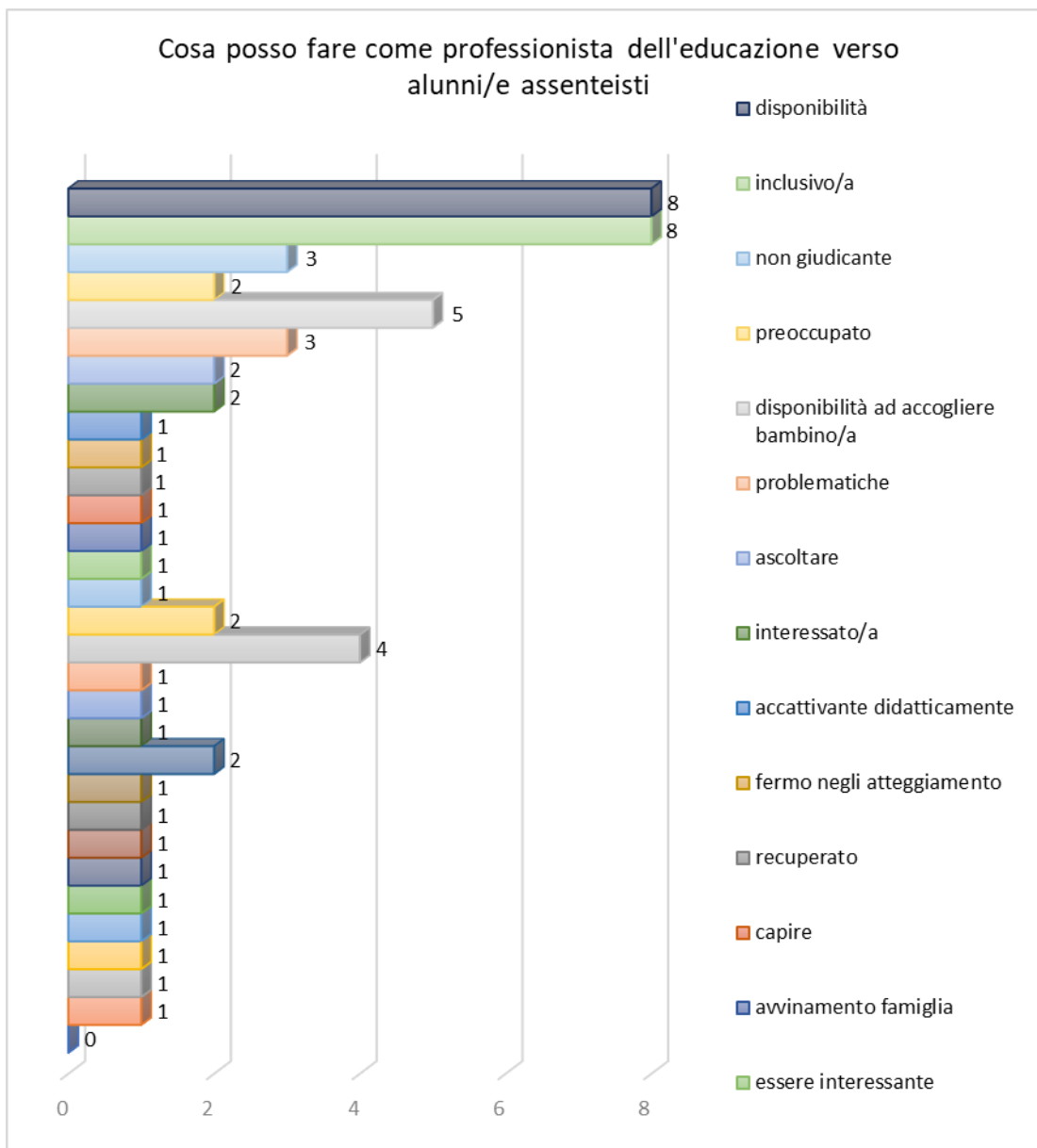


Fig. 151 - Cosa posso fare come professionista dell'educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e

In generale gli/le insegnanti di questa Istituzione scolastica pensano di poter essere disponibili, inclusivi, accoglienti, attenti/e alle esigenze e problematiche dei/delle singoli/e e individuare precocemente i soggetti a rischio. Inoltre, sentono di dover agganciare le famiglie e di dover provare a non giudicare.

Andando a analizzare le risposte per ordine di scuola emerge che gli/le insegnanti di scuola dell'infanzia sentono di dover essere disponibili soprattutto ad accogliere i bambini e le bambine, di dover cercare di essere inclusivi/e e di rintracciare precocemente le problematiche, interessandosi agli/alle alunni/e e ascoltandoli/e.

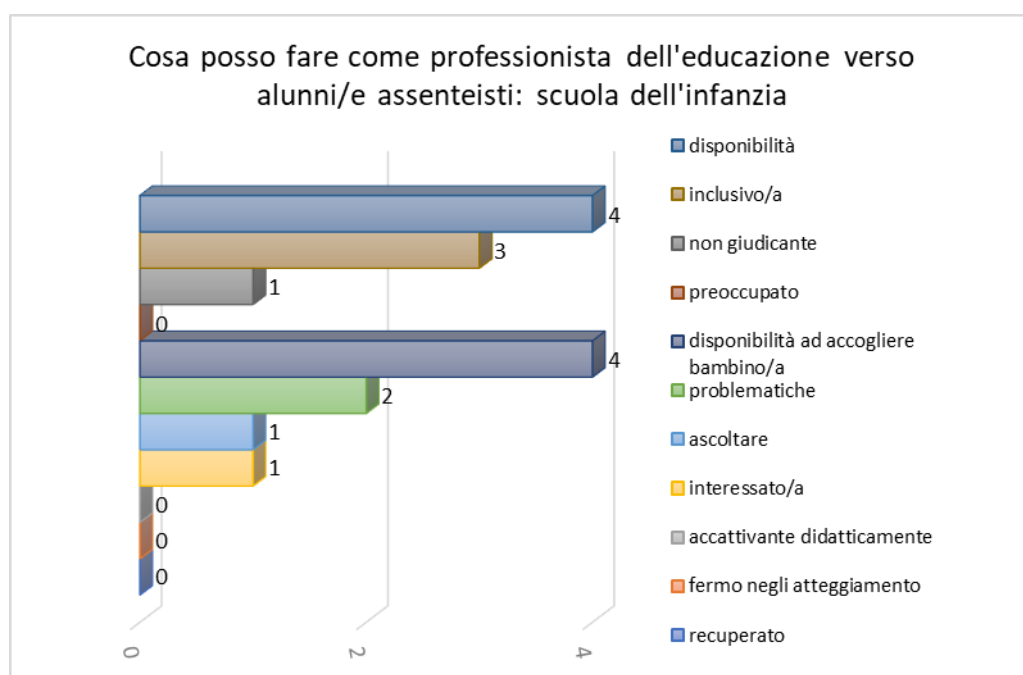


Fig. 152 - Cosa posso fare come professionista dell'educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola dell'infanzia

Le maestre e i maestri di scuola primaria sentono di poter essere disponibili, inclusivi/e, non giudicanti. Inoltre, pensano di dover preoccuparsi dei/delle loro alunni/e, accogliendoli/e, ascoltandoli/e e facendo attenzione e individuando le loro problematiche. Sentono di dover lavorare per recuperare le difficoltà, devono proporre attività didattiche accattivanti, cercare di essere ferme/i negli atteggiamenti, risolutivi/e e avvicinarsi alle famiglie.

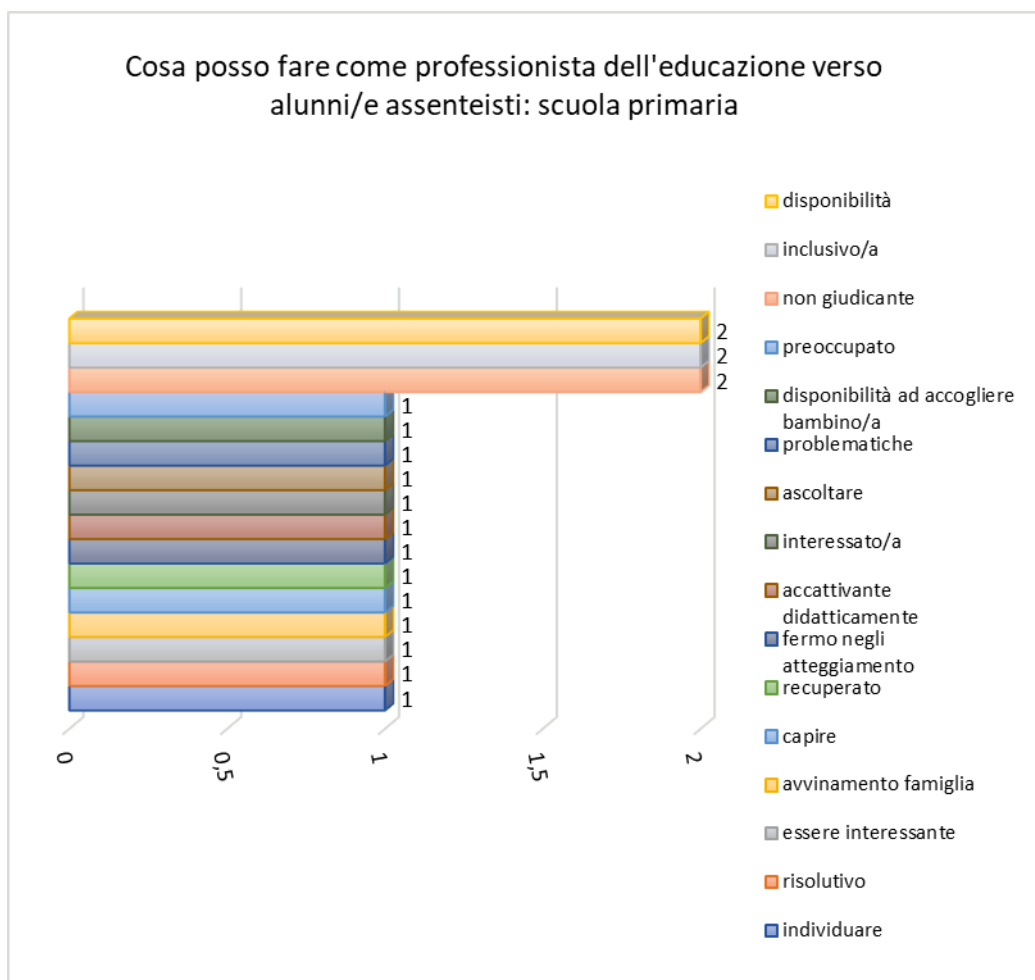


Fig. 153 - Cosa posso fare come professionista dell'educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola primaria

I professori e le professoresse dichiarano di dover essere disponibili, inclusivi, non giudicanti, preoccupati, accoglienti, capaci di ascoltare, interessati e comprensivi. Ma anche risolutivi in ciò che fanno. Dicono di dover accattivare didatticamente gli/le alunni/e, essere fermi negli atteggiamenti. Devono riuscire ad avvicinare le famiglie.

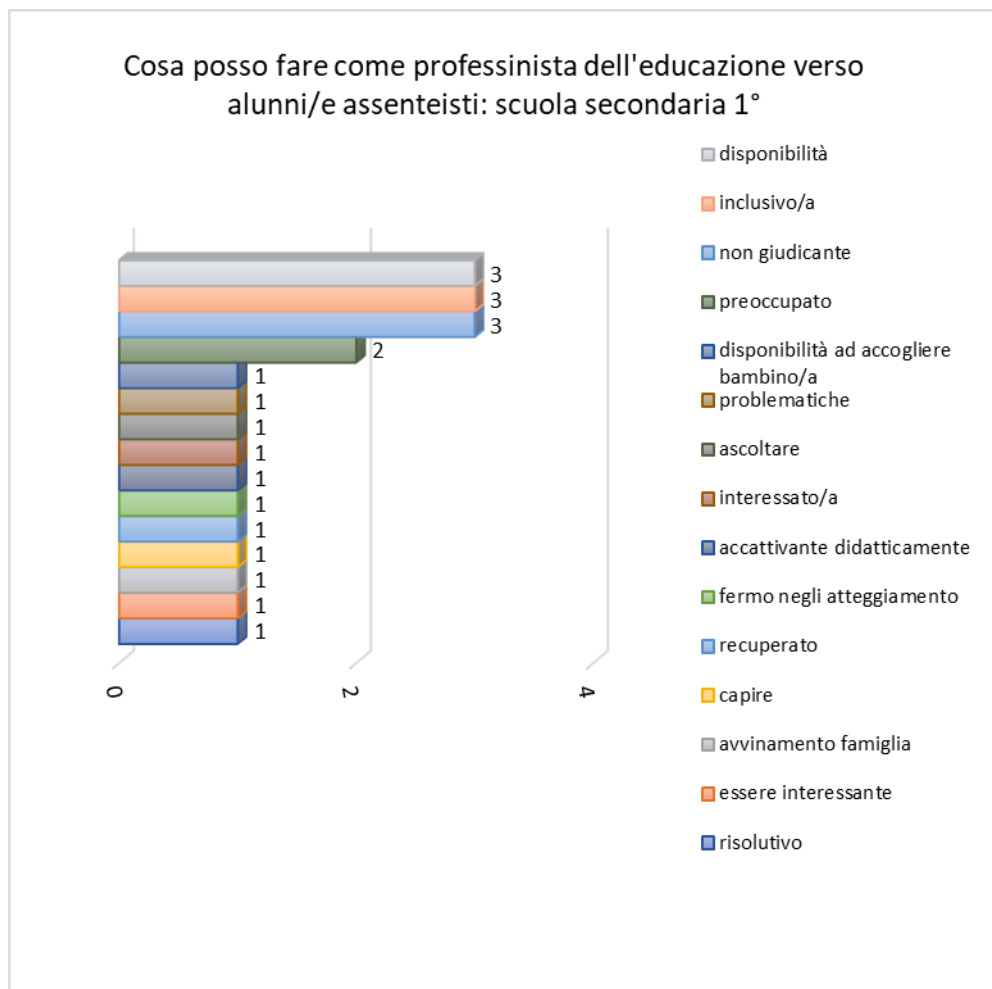


Fig. 154 - Cosa posso fare come professionista dell'educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola secondaria di 1°

Rispetto alla macrocategoria “Risorse interne che penso utili da utilizzare con gli/le alunni/e assenteisti/e” si evidenzia che:

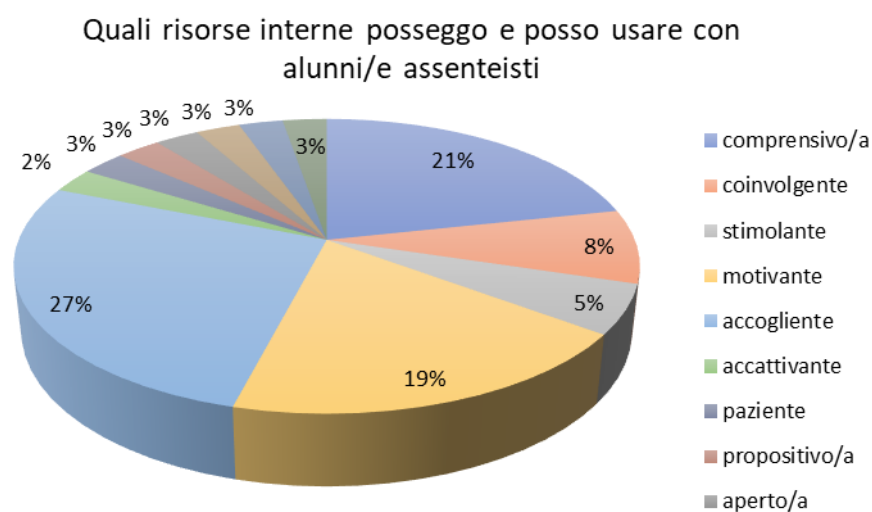


Fig. 155 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e

Dall'analisi delle risposte emerge che i/le docenti pensano di poter ricorrere a risorse solamente interne a loro per lavorare con i/le giovani "a rischio". Il 27% dice di essere accogliente, il 21% comprensivo/a l'essere comprensivo/a, il 19% motivante. Ancora, l'8% dichiara di essere coinvolgente, il 5% stimolante (5%). Infine, il 3% afferma di essere disponibile, dolce, caparbio/a, aperto/a, propositivo/a, paziente e accattivante.

Scendendo nel dettaglio dei tre ordini si possono notare alcune differenze di rappresentazioni.

Quali risorse interne posso usare con gli alunni/e assenteisti: scuola dell'infanzia

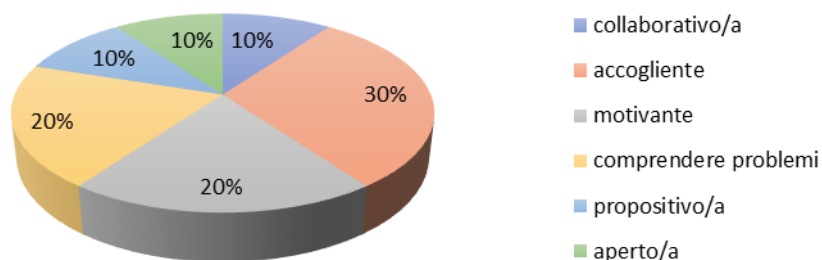


Fig. 156 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola dell'infanzia

Per le maestre ed i maestri di scuola dell'infanzia le risorse interne a cui possono far ricorso sono l'essere accogliente (30%), essere motivante e comprendere i problemi degli alunni e delle alunne (20%), inoltre essere propositivo/a, collaborativo/a e aperto/a (10%).

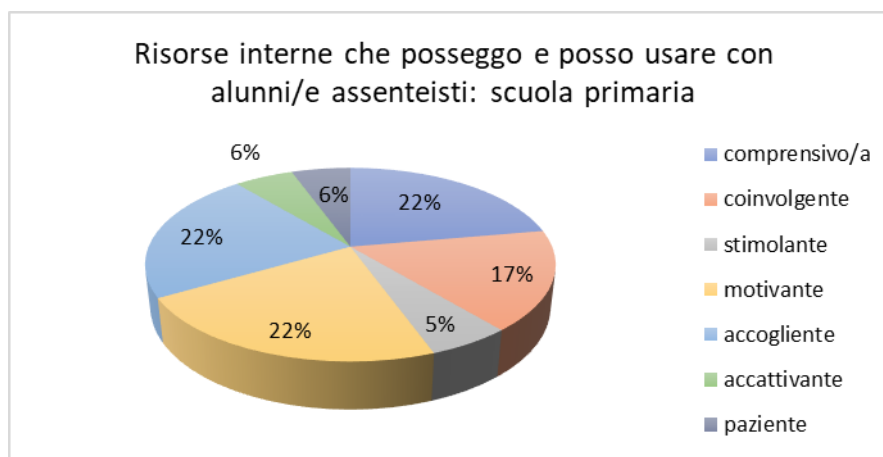


Fig. 157 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola primaria

Per gli/le maestri/e di scuola primaria le risorse interne alle quali ricorre sono usare con gli l'essere motivante, comprensivo/a e accogliente (22%), l'essere coinvolgente (17%), essere accattivante e paziente (6%) e infine essere stimolante (5%).

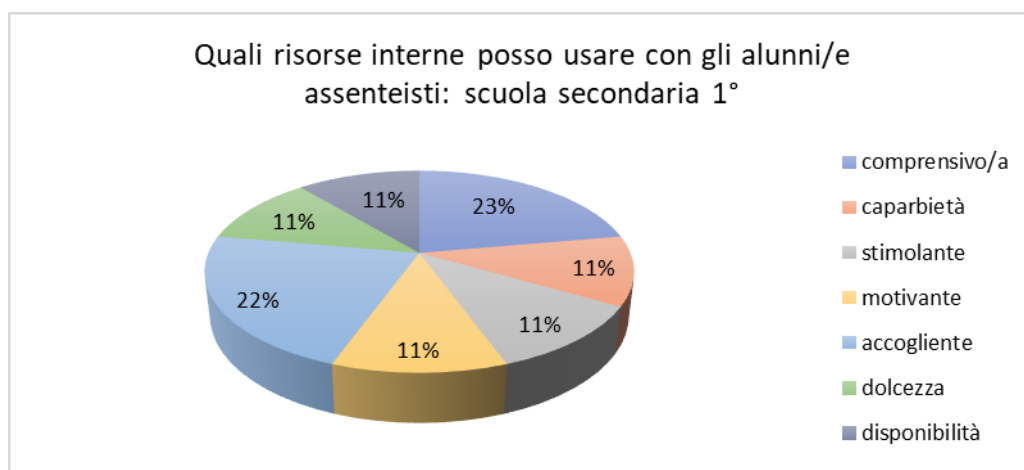


Fig. 158 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola secondaria di 1°

Per i professori e le professoressa di scuola secondaria di primo grado le risorse interne da usare sono l'essere comprensivo (23%), l'essere accogliente (22%) e successivamente essere stimolante, motivante, dolce, disponibile e caparbio/a (11%).

Rispetto alla macrocategoria "Come mi sento quando penso agli/alle alunni/e assenteisti/e" si riscontra, in generale, un sentimento di incompetenza.

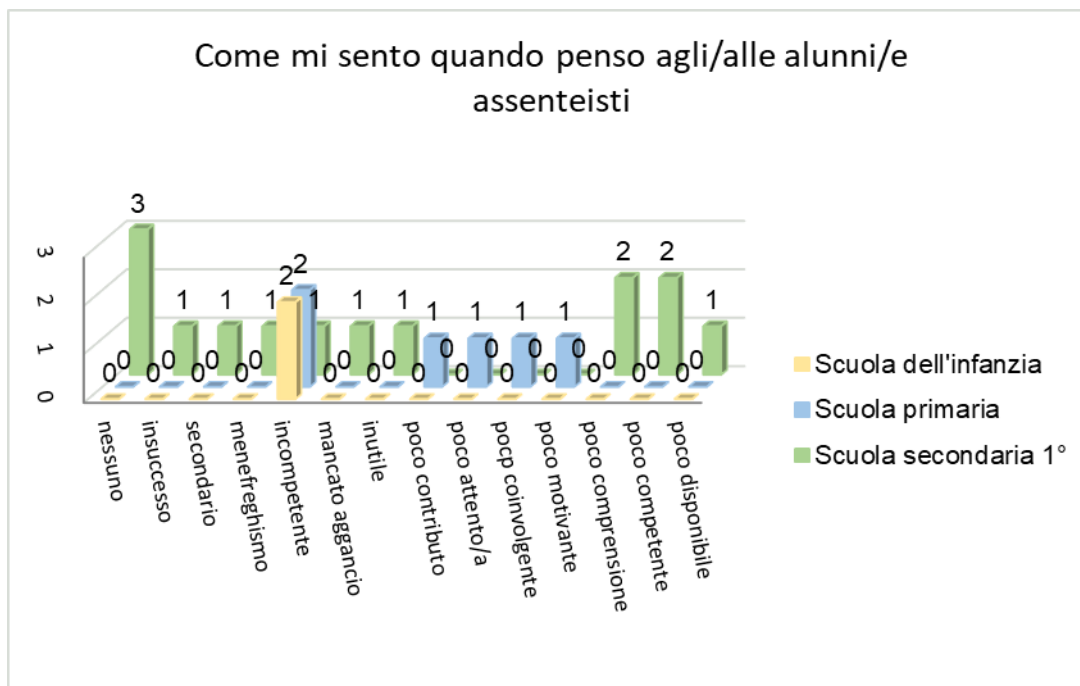


Fig. 159 – Come mi sento quando penso agli/alle alunni/e assenteisti/e

I/le docenti, di tutti e tre gli ordini di scuola, sentono di non avere una grande capacità d’azione; quelli/e di scuola primaria dichiarano di sentirsi talvolta manchevoli; dichiarano di essere poco attento/a, poco comprensivo/a, poco motivante, poco coinvolgente, dare poco contribuito. Per gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado fuoriesce un sentimento di inefficacia e di impotenza, di inutilità, di essere secondari. Emerge anche per loro un sentimento di manchevolezza legato all’essere poco disponibili, poco competenti e poco comprensivi; infine appare un sentimento di menefreghismo e di insuccesso.

Infine, analizzando la macrocategoria “Che cosa penso di aver bisogno, come docente, per lavorare al meglio con i/le giovani assenteisti/e” si evidenzia:

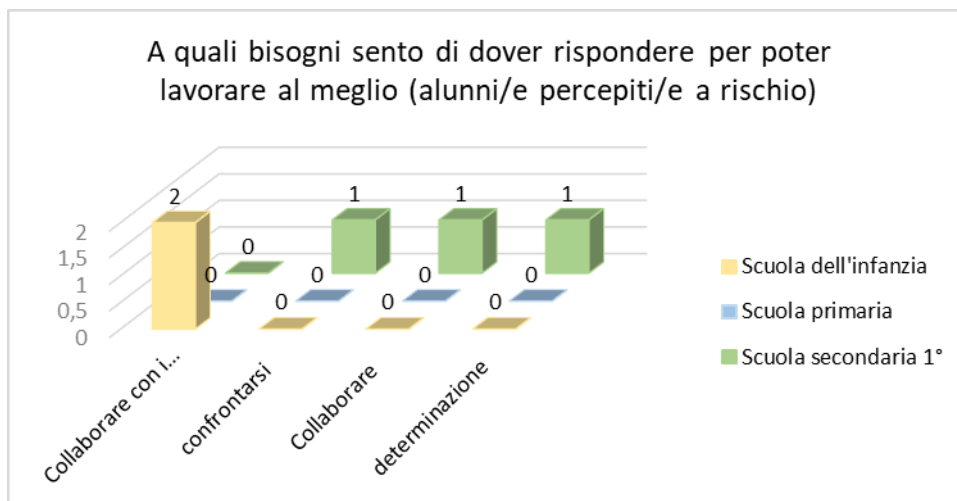


Fig. 160 – A quali bisogni sento di dover rispondere per poter lavorare al meglio (alunni/e percepiti/e a rischio)

In generale, i bisogni messi in luce dal gruppo intervistato si riferiscono alla necessità di creare una rete sia interna che esterna alla scuola. Per le maestre e i maestri di scuola dell'infanzia nasce il bisogno di costruire una relazione collaborativa con la famiglia, mentre per i docenti di scuola secondaria di primo grado si parla di confronto, collaborazione con i colleghi e le colleghe e l'essere determinati ad affrontare il problema. I maestri e le maestre di scuola primaria non manifestano bisogni.

CAPITOLO 7

DISCUSSIONE DEI RISULTATI DELLA RICERCA ESPLORATIVA

Le domande di ricerca che hanno guidato questa prima parte di studio erano:

- Quali sono i costrutti di dispersione scolastica nelle rappresentazioni degli/delle insegnanti di questa Istituzione Scolastica?
- In che modo i/le docenti di questo specifico contesto pensano a sé stessi/e come professionisti/e dell'educazione capaci di sostenere tutti i loro studenti e tutte le loro studentesse lungo il percorso scolastico e di crescita personale?

A partire dai risultati analizzati nel capitolo 6, si può affermare che gli/le insegnanti intervistati hanno una visione emergenziale (Blaya, 2010, Fortin & al., 2006, 2014) del fenomeno dispersivo. Riconoscono la multifattorialità del fenomeno, evidenziando quattro fattori di dispersione (famiglia, studente/essa, scuola e società), ma la rappresentazione di questi fattori è parziale e legata per lo più al disagio; vedono il soggetto che si disperde come un/a giovane in difficoltà per il/la quale è necessario intervenire con azioni mirate e specifiche. Dall'analisi delle risposte emerge una diversa percezione della responsabilità educativa verso il gruppo classe e verso gli/le alunni/e a rischio. Si denuncia una mancanza di *agency* ed emergono specifici bisogni da parte del gruppo di docenti. La didattica e l'innovazione didattica non vengono percepite né come responsabilità, né come risorse o bisogni per questo gruppo di docenti. Si evidenzia la necessità di sensibilizzare tale corpo insegnante al ruolo che essi/e possono giocare, attraverso la loro azione didattica, al contrasto e prevenzione della dispersione scolastica.

In questo capitolo saranno argomentate e specificate queste affermazioni, alla luce del quadro teorico di riferimento.

1. Famiglia, individuo, società, scuola: responsabilità diffuse, coinvolgimento incerto

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multifattoriale e comprende differenti problematiche tutte connesse con l'insuccesso scolastico e formativo come l'abbandono, l'assenteismo, le ripetenze, le bocciature, l'interruzione di frequenza, il ritardo nell'iter di studio, l'evasione scolastica (Batini, 2014; Sicurello, 2018; Bracci & Grange, 2018). La letteratura scientifica evidenzia molteplici fattori di dispersione, quali i fattori individuali legati al soggetto che si disperde, quelli familiari, quelli economici-sociali o ancora quelli scolastici (Janosz, 2000; Bonnéry, 2013). In linea con gli studi, anche questo gruppo di 70 docenti ha rintracciato, all'interno delle sue rappresentazioni, fattori plurimi di dispersione identificando quattro fattori di rischio: studente/studentessa, famiglia, scuola e società. Tuttavia, da una lettura più attenta delle risposte emerge una visione alquanto ridotta e stereotipata di questi fattori, in linea con una visione emergenziale del fenomeno (Blaya 2010; Fortin et al., 2006, 2014).

Dalle risposte degli/delle insegnanti affiora una idea di famiglia disagiata, che fatica a sostenere i/le figli/e, che non li/le supporta nel percorso scolastico e che non riconosce l'importanza della scuola. È una famiglia che ha difficoltà relazionali sia al suo interno, tra i membri del nucleo familiare, ma anche con l'Istituzione Scolastica. Ai genitori vengono attribuiti stili parentali troppo accondiscendente; secondo le rappresentazioni dei/delle docenti i genitori tendono a viziare i propri figli e figlie, a giustificarli, senza però realmente interessarsi ai loro problemi e difficoltà, soprattutto scolastiche.

Questa immagine di famiglia trova un riscontro in letteratura, soprattutto in quegli studi che si sono interessati a ricercare di identificare le caratteristiche che possono predire, con maggiori possibilità, il fenomeno (Fortin & al., 2004; Fortin, Lessard, 2009; Janosz et al., 2000).

Millet et Thin (2005) hanno evidenziato nelle loro ricerche il legame tra dispersione scolastica e famiglie sfavorite. Coleman (1961) ha rimarcato una stretta relazione tra status familiare e successo formativo dei/delle ragazzi/e, così come altri autori hanno sottolineato uno stretto rapporto tra stile parentale (Kakpo, 2009; Glasman e Besson, 2004; Thin, 1998; Lahire, 1995), sostegno affettivo (Potvin et al., 1999) e dispersione. Ancora, vi sono ricerche che hanno rintracciato delle relazioni tra il basso livello di istruzione dei genitori e il fenomeno dispersivo (Lundetrae, 2011; Caille, 1999; Afsa, 2013; Potvin et al., 1999; Glasman & Besson, 2004), tra reddito familiare (Rumberger, 1995; McNeal, 1997; Lofstrom, 2007), appartenenza ad una minorità etnica (Blaya, 2010) e dispersione. Tuttavia, come sostiene Rumberger (2001) non si può leggere un fattore solo secondo un'unica prospettiva di interpretazione. Infatti, alcuni soggetti, seppur cresciuti all'interno di nuclei familiari disfunzionali o sfavoriti economicamente o culturalmente, sono riusciti comunque a portare a termine con successo il loro percorso scolastico. Non sono sempre gli stili parentali e le pratiche educative troppo morbide che portano un/a giovane a disaffiliarsi e disperdersi (Potvin et al., 1999; Fortin et al. 2000), talvolta stili genitoriali troppo rigidi ed autoritari possono concorrere al fenomeno (Millet & Thin, 2005). La famiglia può essere considerata un fattore di rischio, ma può diventare anche un fattore di protezione (Conger, Conger & Martin, 2010).

Il fattore studente/studentessa affiorante dalle risposte del collegio docenti rimanda nuovamente all'idea di disagio. Il/la giovane a rischio è percepito come un soggetto disagiato, di cui prendersi cura, con difficoltà relazionali e spesso di apprendimento (Battin-Pearson et al., 2000). È un/a ragazzo/a che fatica a stare ai ritmi del lavoro proposto alla classe, che vive insuccessi scolastici, che ha una scarsa consapevolezza di sé, poca autostima, è demotivato/a, poco interessato/a (Janosz, 2000; Fortin et al., 2000). Vive la scuola con malessere, la sente lontana dal mondo reale, non riconosce il ruolo della scuola e dei docenti, fatica a sentirsi parte di un gruppo (Fortin, Bigras, 1996). Talvolta, vive situazioni di disagio legate ad atti di bullismo che subisce, altre volte si distacca dal mondo immergendosi nei social e nelle tecnologie (Marcotte, 2006). È un/a giovane che, talvolta, ha problemi di comportamento (Jimerson et al., 2002; Fortin et al., 2004), che si sente inadeguato/a e ha poca progettualità per il suo futuro. Alcuni studi, hanno messo in luce come la poca autostima (Bouffard et al., 2006), la fragilità nelle

abilità sociali (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Fortin et al., 2005; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995), le difficoltà di adattamento e di relazione con il gruppo dei pari o con gli adulti di riferimento (Cossette et al., 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Potvin, Fortin et Lessard, 2006), così come i disturbi di attenzione (Gregg, 2009), le depressioni (Marcotte, 2006; Gagné, Marcotte & Fortin, 2011) o i problemi di ansia e fobie (Moscovici & Doise, 1992) possono influire sul fenomeno. Tuttavia, come affermato precedentemente, leggere il soggetto a rischio di dispersione solamente come un/a giovane disagioato e in difficoltà è riduttivo (Rumberger, 2001); vi sono soggetti che si disperdono pur avendo buone performances scolastiche e avendo un Q.I intellettivo molto elevato (Gregg, 2009), così come ci sono persone che hanno terminato il loro percorso scolastico nonostante le difficoltà familiari o problemi di apprendimento.

Anche per quanto concerne il fattore società evidenziato dalle risposte dei/delle insegnanti ritorna l'idea di svantaggio. Nelle credenze di questi/e docenti, la società che concorre alla dispersione è deprivata, poco attenta alla cultura, sfavorita (Le Blanc, Janosz, Langelier-Biron, 1993; Colombo, 2010). È una società che sostiene poco la scuola, dove il mondo della politica è disinteressata all'educazione (Grelet, 2006). Tuttavia, anche in questo caso è riduttivo leggere il fattore società solamente attraverso questa lente. Sappiamo che ci sono soggetti che si disperdono che non appartengono a realtà sfavorite (Brnard, 2013) e che la dispersione non tocca solamente i contesti più disagioati.

Rispetto al fattore scuola, la rappresentazione che emerge dalle risposte degli/delle insegnanti rimanda ad una scuola che non riesce a coinvolgere e motivare i suoi alunni/e, dove non sempre il clima di classe è favorevole all'apprendimento (Gottfredson & Gottfredson, 1985), dove vi sono difficoltà relazionali, emotive degli alunni e alunne (Fortin et al., 2004; Fortin et al., 2010; Lessard, Marcotte, Fortin, Joly, Potvin et Royer, 2006). e dove i/le giovani non sempre si sentono accolti (Janosz, 2000). Una scuola poco inclusiva, etichettante, distante dal mondo reale, con ritmi serrati che non tengono conto delle difficoltà e differenze individuali; con una struttura rigida (Garmoran et Mare,

1989), che incoraggia la competizione. Una scuola con al centro gli apprendimenti, dove chi ha delle difficoltà di apprendimento fatica (Mellor, 1991), distante dal mondo reale dove i ragazzi e le ragazze faticano a riconoscersi, a riconoscerne i ruoli, a interessarsi di quanto gli viene proposto. Da un lato emerge la consapevolezza di problemi connessi alla struttura scolastica (cacofonia, rigidità, distanza, mancanza di spazi sociali...), ma manca uno sguardo alla scuola rivolto, ad esempio, al ruolo docente e alla didattica. Infatti, nelle risposte categorizzate all'interno del fattore "scuola" i/le docenti non fanno riferimento né alla didattica, né all'innovazione didattica e neppure alla differenziazione. Le uniche due risposte che rimandano al professionista dell'educazione sono "insegnanti che non sanno incuriosire o motivare" e "insegnanti poco informati". Tuttavia, dagli studi scientifici sappiamo che i/le insegnanti giocano con le loro pratiche ed attitudini un ruolo nel fenomeno. La valorizzazione della riuscita (Entwisle, 1990) e le attese degli/delle insegnanti (Wiggins, 1989) così come la relazione insegnante-alunno/a (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007) possono diventare fattori di rischio o di protezione, così come le pratiche didattiche e pedagogiche (Blaya 2010; Esterle-Hedibel, 2006; Gilles et al., 2012; Thibert 2013; Cunti, 2017), il coinvolgimento dei soggetti in via di sviluppo nel percorso educativo, il sostegno dei/delle docenti, il clima della scuola e della classe (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Rutter, 1983; Pianta, Hamre et Mintz, 2011, Fortin et al., 2012; Janosz, 2006; Blaya, 2006).

Diventa quindi essenziale, in vista della realizzazione di azioni volte alla prevenzione e al contrasto del fenomeno dispersivo, portare gli/le insegnanti di questa scuola ad ampliare ed arricchire le concezioni che hanno rispetto ai fattori di dispersione, sensibilizzandoli alle complessità del fenomeno.

Osservando le risposte fornite dai tre ordini di scuola si può notare che esistono delle sottili differenze di raffigurazione dei fattori di dispersione. Per i maestri e le maestre di scuola dell'infanzia i fattori che possono indurre un soggetto a disperdersi sono, in ordine di frequenza di risposte, "lo/a studente/studentessa", "la famiglia", "la società", "la scuola". È come se nelle loro rappresentazioni la dispersione sia legata alla famiglia d'origine e al contesto in cui cresce il/la giovane (Colombo, 2010), la scuola sembra

giocare un ruolo marginale nel fenomeno. Al contrario, per i colleghi o colleghe della primaria i fattori che possono indurre un soggetto a disperdersi sono “lo/a studente/studentessa”, “la scuola”, “la famiglia”, “la società”. Per questo ordine di scuola la dispersione è strettamente connessa alle caratteristiche personali del soggetto, come ad esempio i problemi di apprendimento (Battin-Pearson et al., 2000), di attenzione (Gregg, 2009), la poca motivazione (Gottfredson & Gottfredson, 1985), e alla scuola che non sempre riesce a individuare precocemente le difficoltà e ad intervenire. Infine, per i professori e le professoresse della scuola secondaria di primo grado i fattori di dispersione sono in ordine “la famiglia”, “lo/a studente/essa”, “la scuola” e “la società”. La famiglia, con il suo stile parentale (Kakpo, 2009; Millet, Thin, 2005) e il suo interessamento alla scuola, sembra giocare un ruolo importante nel fenomeno, così come le caratteristiche proprie del/della giovane.

Questa visione emergenziale della dispersione (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006, 2014), che porta a raffigurarsi il soggetto che si disperde come disagiato e in difficoltà, ritorna anche dall’analisi delle metafore.

L’analisi ha messo in evidenza come, nelle credenze dei/delle docenti, sia l’abbandono sia la dispersione sono strettamente legate ai/alle giovani. Questi soggetti a rischio sono di norma percepiti in difficoltà, disorientati/e davanti al futuro (Janosz et al., 2000), con poca progettualità (una foglia che vola via, una barca alla deriva). Dei/delle ragazzi/e che si sentono soli/e (Cossette et al., 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000), che vorrebbe chiedere aiuto, ma che ad un certo punto non riuscendo a trovare un modo per riuscire iniziano a percepirsi come falliti/e, decidendo di lasciare la scuola (Bernard, 2013; Janosz et al., 2000). Questa rappresentazione rimanda ad una idea di giovani disadattati (Fortin et al., 2000) con un profilo scolastico e psicosociale negativo, associato a ripetuti fallimenti scolastici, con problemi comportamentali (Janosz, 2000; Blaya, 2010). Dall’analisi delle metafore emerge che il giovane che si disperde e abbandona rappresenta un fallimento per la scuola, perdere un/a ragazzo/a per strada è una sconfitta (un corpo senza un arto, una nave alla deriva) (Molla e Nolan, 2020). Gli/le insegnanti sentono di avere poca possibilità d’azione verso questi soggetti in quanto li disperdono nonostante le cure che gli danno (una pianta che appassisce perché non ha luce e acqua) (Castoldi, Cuniberti, 2013; Ellerani, 2016). Sono ragazzi/e per i/le quali sentono di dover

intervenire precocemente, con azioni puntuali e mirate per “aggiustarli” (salvagente bucato, falla nella nave), ma non sanno come (Schunk, Usher, 2011). Anche nelle metafore la didattica e l’innovazione didattica appaiono estranee alle loro rappresentazioni del fenomeno (Batini, Bartolucci, 2016; Blaya, 2004).

I maestri e le maestre di scuola dell’infanzia percepiscono la dispersione e l’abbandono in relazione alle difficoltà di progettualità futura dei/delle giovani e questa incertezza li/e induce nel tempo a disperdersi e ad abbandonare (Janosz et al., 2000). Gli/le insegnanti di scuola primaria, invece, incentrano maggiormente il loro pensiero sulle difficoltà d’apprendimento, di relazioni e comportamento (Cossette et al., 2004; Battin-Pearson et al., 2000). Queste difficoltà nel tempo possono portare il/la giovane a sentirsi solo/a e faticare a proiettarsi nel futuro. L’abbandono viene visto come un fallimento per la scuola, ma non la dispersione. I/le docenti di secondaria di primo grado concentrano le loro idee sul disorientamento e sulla mancanza di progettualità dei/delle giovani (Janosz et al., 2000). Essi/e si rappresentano l’abbandono come un fallimento per la scuola e per il/la giovane che in qualche modo rinuncia al suo futuro (Colombo, 2010).

Nelle rappresentazioni dei/delle docenti di questa Istituzione scolastica il/la insegnante, con il suo agire professionale, non sembra essere percepito/a come possibile fattore che concorre al problema, eppure diversi studi hanno messo in luce il ruolo che i/le docenti, attraverso il modo con cui organizzano la classe, il clima scolastico e di classe (Potvin, 2015; Janosz, 2006), le pratiche pedagogiche usate (Gilles et al., 2012), possono giocare un ruolo nel processo dispersivo e possono essere sia considerati dei possibili fattori di rischio che di protezione a seconda delle circostanze (Janosz, 2006; Blaya, 2006; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005).

Prendendo in considerazione le risposte relative alla responsabilità educativa, queste portano in evidenza come il gruppo di insegnanti di questa scuola pensi di avere una diversa responsabilità educativa verso il gruppo classe e verso gli/le alunni/e da loro riconosciuti/e a rischio di dispersione. Verso la classe gli/le insegnanti dichiarano di avere responsabilità legate al loro ruolo docente (Mortari, Sità, 2007). Sentono di dover portare avanti il programma e far acquisire conoscenze e competenze ai loro studenti e studentesse in modo che questi/e possano riuscire negli studi e prendere il loro posto nel

mondo (Meirieu, 1997). Al contrario, per i/le giovani avvertiti più in difficoltà e a rischio, pensano di dover dare accoglienza, di dover prendersi cura di loro (Côté-Doré, 2007). Inoltre, sentono di dover costruire un'alleanza con le famiglie per cercare di portarli/e a scuola. Gli apprendimenti passano in secondo piano.

Questa idea di dover prendersi cura (Côté-Doré, 2007) e accogliere il giovane a rischio ritorna nelle risposte fornite rispetto al contributo professionale che i/le insegnanti pensano di poter dare agli/alle alunni/e da loro riconosciuti come assenteisti/e. I/le docenti dichiarano di poter mettere in atto interventi di tipo compensativo (Bracci, Grange, 2018) attraverso azioni volte ad sostenere i/la giovane nel suo stare a scuola, creando con lui/lei e la sua famiglia una relazione che, tenendo conto delle sue emozioni e delle sue difficoltà, lo/a motivi a frequentare. Non emergono riflessioni rispetto alle azioni pedagogiche-didattiche da progettare per sostenere gli apprendimenti e il successo formativo di questi/e alunni/e (Cunti, 2017; Grange, 2015). In effetti, analizzando le risposte relative alla percezione dell'*agency* degli/delle insegnanti, affiora in generale un sentimento di impotenza e di incompetenza (Zimmerman, 2000; Savickas, 2012). Sappiamo che la percezione dell'agentività ha una forte influenza sulle azioni che le persone realizzano e progettano (Bandura, 2006). Pertanto, dalle risposte emerge che i professori e le professoresse della scuola secondaria di primo grado riferiscono di sentirsi impotenti e inutili (Bandura, 2000) verso i soggetti da loro identificati a rischio di dispersione e assenteisti. I maestri e le maestre della scuola primaria pensano di non essere in grado di riuscire a identificare abbastanza precocemente le difficoltà, i segnali, i bisogni di questi alunni e/o alunne (Fortin et al., 2006). Anche per i colleghi e colleghe della scuola dell'infanzia emerge un sentimento di impreparazione legato alla poca conoscenza del fenomeno e al non saper cosa fare per sostenere questi soggetti (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011).

In generale i/le docenti sentono di poter ricorrere a risorse solamente personali nel lavoro con gli allievi e le allieve, rivolte principalmente alla costruzione di una relazione alunno/a-docente (Ellerani, 2016; Batini, Bartolucci, 2016). Essi/e affermano che, di norma, per lavorare con questi soggetti fanno ricorso a risorse affettive-emotive come, ad

esempio, essere dolce e disponibile, comprensivo, accogliente. Non compaiono risorse esterne come, ad esempio, la famiglia o la comunità. Riaffiora un'idea di benevolenza (Côté-Doré, 2007) e di attenzione verso questi alunni o alunne fragili per i/le quali è necessario attivare risorse personali (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006). Andando ad analizzare le risposte per ordine di scuola si evidenzia che i/le docenti di scuola dell'infanzia pensano di poter sostenere gli/le alunni/e a stare bene a scuola grazie alla loro capacità di ascolto e di accoglienza. Gli/le insegnanti di scuola primaria riferisce di aiutare questi/e alunni/e grazie alla loro capacità di accogliere ed includere. Infine, i professori e le professoresse dicono di far ricorso alla loro empatia, dolcezza per sostenere emotivamente questi/e ragazzi/e. In generale tutti e tre gli ordini di scuola dichiarano che sia importante cercare di accogliere ed essere attenti verso questi soggetti più fragili. Tutti/e i/le rispondenti affermano di essere disposti a mettersi in ascolto attraverso un'attitudine non giudicante. In generale, i contributi professionali enunciati sono principalmente collegati ad una dimensione personale più che professionale, fanno riferimento a dei saper essere ovvero essere accogliente, essere inclusivo, essere attento, essere capaci di ascoltare o di riconoscere le difficoltà, più che a dei saperi professionali. Dalla letteratura sappiamo che questa attenzione verso lo studente o studentessa, alle sue difficoltà, ai suoi stati emotivi può essere utile alla costruzione di un contesto favorevole agli apprendimenti (Filiault, M., & Fortin, L., 2011) e quindi aiutare nella prevenzione della dispersione. Tuttavia, questa attenzione al singolo può portare ad un etichettamento del soggetto visto come persona fragile, in difficoltà, da proteggere ed accudire (Côté-Doré, 2007; Cunti, 2017).

Infine, dalle risposte degli/delle insegnanti sono emersi due bisogni: il primo legato alla necessità di riuscire a trovare strategie per costruire una buona alleanza scuola-famiglia, il secondo connesso alla volontà e necessità di rinforzare e migliorare la collegialità. Emerge la necessità di costruire una rete interna ed esterna alla scuola, rete che sappiamo essere uno dei fattori protettivi della dispersione scolastica (Janosz et al. 2000; Bernard, 2011).

2. Sintesi e conclusioni

Lo studio preliminare mostra che gli/le insegnanti di questa Istituzione scolastica hanno diverse rappresentazioni e credenze rispetto alla responsabilità educativa verso il gruppo classe e gli alunni a rischio di dispersione. Infatti, i/le docenti non percepiscono la stessa responsabilità nei confronti di tutti gli alunni e alunne. I soggetti a rischio vengono avvertiti come soggetti fragili, da preservare, per i quali gli apprendimenti passano in secondo piano. Verso questi individui gli /le insegnanti sentono di non possedere particolari risorse, né molte possibilità d'azione denunciando un sentimento di impotenza e mancanza di agency (Bandura, 2000), per i quali richiedono azioni formative. Emerge una visione stereotipata della difficoltà ed una idea emergenziale della dispersione (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006) legata a fattori prevalentemente interni al soggetto e sui quali i/le professionisti non sentono di poter agire. Nel rapportarsi ai soggetti assenteisti (a rischio) gli/le insegnanti sentono di poter far ricorso solamente a risorse personali volte a ricercare di migliorare l'interazione docente-discente (Batini, Bartolucci, 2016) e a farli venire a scuola, senza però centrare l'attenzione sui loro apprendimenti. La didattica e l'innovazione didattica non vengono avvertiti né come responsabilità, né come bisogni e neppure come elementi che possono migliorare le interazioni tra i soggetti coinvolti nella relazione educativa, gli apprendimenti e la prevenzione del fenomeno.

L'analisi e la discussione dei dati raccolti per mezzo del questionario a carattere riflessivo hanno messo in luce che i 70 docenti intervistati hanno una visione emergenziale del fenomeno che tende a collegare i diversi fattori di dispersione al soggetto e alle sue difficoltà (Blaya, 2010; Fortin et al. 2006) inducendo a progettare interventi di tipo compensativo (Bracci, Grange, 2015).

La ricerca esplorativa ha permesso di raccogliere informazioni rispetto alla rappresentazione che i/le insegnanti di questo contesto educativo hanno della dispersione e dell'abbandono scolastico nonché dei fattori ai quali collegano il problema. Dallo studio risulta che il fenomeno, per loro, è collegabile a quattro fattori: studente/studentessa, famiglia, scuola e società. I maestri e le maestre della scuola dell'infanzia e i/le loro colleghi/e della scuola secondaria di primo grado hanno una rappresentazione più

multifattoriale rispetto ai/alle docenti di scuola primaria, che pur intravedendo plurimi fattori di dispersione, tendono ad avere una raffigurazione più fissa e mono fattoriale del fenomeno.

Emerge, in generale, una visione stereotipata del soggetto che si disperde (Burke, Sutherland, 2004; Caruso, Cerbara, Tintori, 2019). Esso/a viene pensato come un/a ragazzo/a con difficoltà relazionali (Cossette et al., 2004; Fortin et al., 2004) che non gli/le consentono di seguire un percorso scolastico sereno. Sono giovani demotivati (Battin-Pearson et al., 2000), con poca autostima e poca progettualità futura (Bouffard et al., 2006), che faticano a sentirsi parte di un gruppo (Fortin, Bigras, 1996). Affiora, inoltre, una idea stereotipata anche della famiglia (Fortin et al., 1999) che viene vista in opposizione con il sistema scolastico e spesso povera di strumenti che le consentano di sostenere ed aiutare il/la figlio/a nella scolarità (Potvin et al., 1999). La società viene anch'essa raffigurata secondo un modello ricorrente: è una società deprivata, lontana e disinteressata all'educazione e alla cultura in generale (Le Blanc et al., 1993; Colombo, 2010). Sporge un'idea di scuola rigida nella sua strutturazione interna (Garmoran, Mare, 1998), un'istituzione che fatica a sostenere tutti/e verso il successo formativo e scolastico (Montalberti, Lisimberti, 2014). La scuola viene concepita come un luogo che disperde chi non resta al ritmo e ha difficoltà. La dispersione viene collegata principalmente a fattori esterni al docente (Gilles, Tièche Christinat e Delévaux, 2012) e sui quali esso/a sente di non avere presa (Schunk, Usher, 2011).

L'analisi e la discussione delle metafore ha confermato questa visione emergenziale del problema legato al singolo che si disperde (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006). Questa idea di mettere al centro del problema il/la giovane a rischio, minimizzare gli effetti del contesto sociale, istituzionale, scolastico, familiare (Bernard, 2013) e volge l'attenzione a trovare strategie che permettano di "aggiustare" il soggetto disfunzionale. La fuoriuscita precoce di un/a giovane dal sistema educativo viene vissuto come un fallimento per il sistema scolastico e anche per il soggetto stesso. Emerge l'esigenza di monitorare gli studenti e le studentesse per individuare precocemente i soggetti più fragili (Blaya, 2010) e intervenire con percorsi specificamente pensati per loro, che si concentrino sul riagganciare e rimotivare gli/le studenti/esse a tornare a scuola; gli apprendimenti passano in secondo piano.

Questa lettura della dispersione porta ad una visione deterministica del fenomeno (Bonnéry, 2003). Pertanto, diventa allora essenziale accrescere la consapevolezza dei/delle docenti rispetto alla multifattorialità del problema e alla sua complessità. Guidandoli verso una concezione probabilistica e ecologica-sistemica del fenomeno (Grange, 2011; Bernard, 2014). È solamente nel momento riconoscono di partecipare, insieme ad altri elementi, al problema, secondo un'ottica di complessità (Morin, 1999, 2000), che i/le docenti saranno più disponibili a mettersi in discussione e ripensare alla loro azione.

Dallo studio preliminare sorge, poi, l'idea che i/le insegnanti hanno una diversa responsabilità educativa verso gli/le alunni/e della classe e i soggetti da loro identificati a rischio (Mortari, Sità, 2007; Lombardi, 2014). Questa diversa percezione di responsabilità orienta di nuove le loro scelte d'azione. Infatti, per gli/le studenti/esse della classe, i/le insegnanti di questa realtà scolastica, sentono di avere delle responsabilità legate al loro ruolo docente; questo li porta a ricercare strategie per includere e sostenere la costruzione dell'umano, incentrando la loro attività sul far apprendere. Per i/le giovani a rischio, invece, sentono di avere una responsabilità umana, legata al prendersi cura (Côté-Doré, 2007), all'accogliere l'allievo/a nelle sue difficoltà, nel ricercare una relazione empatica che permetta di far sentire bene il/la giovane e riportarlo/a a scuola. Dalle risposte dei/delle docenti si evidenzia un sentimento di impotenza e di incompetenza (Zimmerman, 2000; Savickas, 2012) che rendono difficoltoso l'agire didattico con questi soggetti. I/le insegnanti affermano di poter ricorrere solamente a risorse personali per poter lavorare con questi/e giovani quali, ad esempio, l'empatia, l'accoglienza, la dolcezza, la disponibilità (Castoldi, Cuniberti, 2013; Ellerani, 2016). Denunciano una mancanza di agentività (Bandura, 2000; Molla, Nolan, 2020) e pensano di non avere un particolare potere d'azione (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011). Inoltre, evidenziano due bisogni formativi volti alla costruzione di reti che facilitino e sostengano il loro operare: alleanza con le famiglie e la collegialità docente.

Questa esplorazione ci ha permesso non solo di comprendere la rappresentazione che questo gruppo di insegnanti aveva della dispersione e dell'abbandono scolastico, ma anche di identificare risorse sulle quali appoggiare lo sviluppo professionale, i bisogni e le risorse successive. Inoltre, questa ricerca situata ha messo in luce come la didattica e l'innovazione didattica non fossero associate dai/dalle docenti al fenomeno dispersivo.

Questo risultato è stato per noi interessante in quanto, in base alla letteratura, il nesso tra dispersione scolastica e didattica poteva sembrare scontato (Bernard, 2013; Cunti, 2017; Grange, 2015), invece per questo gruppo di insegnanti non lo era. Questo ci ha portato a ridefinire gli obiettivi della ricerca-intervento, trasformando la costruzione del nesso tra didattica e fenomeno dispersivo come uno degli obiettivi da perseguire con la seconda fase di ricerca-intervento. Dalle analisi si è emerso che gli/le insegnanti di questa Istituzione scolastica non sentivano di avere particolari risorse e potere d'azione nei confronti degli/delle alunni/e da loro percepiti a rischio, denunciavano un sentimento di incompetenza e di mancanza di agency e manifestavano specifici bisogni formativi. A partire da questi dati di realtà, attraverso una restituzione ed una discussione partecipata di questi risultati con il gruppo di ricerca-intervento, si è realizzata una riflessione, attraverso un approccio di *action methodologies* che ha portato alla definizione di un primo obiettivo del gruppo: sensibilizzare i/le insegnanti, soprattutto quelli/e della scuola primaria, alla multifattorialità e alla multidimensionalità della dispersione scolastica (Besozzi, 2006) e al ruolo che i/le docenti, in quanto professionisti/e dell'educazione, possono giocare nel mettere in atto pratiche educative innovative, volte espressamente al successo formativo di tutti gli studenti/studentesse (Grange et al., 2015), a creare un clima positivo di scuola e di classe (Gottfredson e Gottfredson, 1985; Rutter, 1983), dove gli studenti/studentesse si sentano accolti, supportati e dove riescano a sviluppare conoscenze, abilità, ma anche competenze disciplinari e trasversali come, ad esempio, quelle relazionali-emozionive secondo una prospettiva pedagogica di ispirazione ecologica-sistemica (Bernard 2014; Grange 2011; Kahn 2011; Cunti 2017). Il lavoro di sensibilizzazione di queste insegnanti alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno dispersivo ha portato alla richiesta di un approfondimento teorico rispetto ai temi della dispersione, dell'assenteismo scolastico (Blaya 2010, Bernard, 2014, Cunti, 2017) e del clima di classe (Groover, 1969; Fraser e Fischer, 1986) che ha condotto alla definizione congiunta dei primi obiettivi del gruppo di ricerca-intervento. Tra questi emerge la necessità di una rivalutazione del ruolo che il/la docente può giocare nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno dispersivo. Poi, si è definito un obiettivo riguardante la qualità delle pratiche didattiche volte alla costruzione di un clima favorevole agli apprendimenti di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Partendo proprio dalla dimensione relazionale del clima di classe, per la quale queste insegnanti hanno dimostrato particolare interesse, è iniziata la co-progettazione della ricerca-intervento

vera e propria incentrata sull'innovazione didattica per il contrasto e la prevenzione della dispersione scolastica. Attraverso strategie riflessive il gruppo elaborato un percorso che, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, tenta di promuovere una didattica inclusiva ed innovativa che consenta ai giovani di sentirsi accolti, riconosciuti e valorizzati nelle proprie differenze, che porti gli alunni/e a sentirsi parte di un gruppo e che lavori alla creazione di un ambiente di apprendimento accogliente e favorevole e al successo formativo di ciascun/a.

In conclusione, dall'analisi e discussione dei risultati emerge che i/le docenti di questa istituzione scolastica hanno una visione emergenziale del fenomeno dispersivo (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006) che li porta a rappresentarsi il fenomeno come un problema esterno alla scuola e a sentirsi, di conseguenza, poco responsabili e poco coinvolti (Mortari, Sità, 2007). Questa idea li/le orienta a progettare e mettere in atto azioni rivolte prevalentemente a soggetti da loro intuitivamente percepiti a rischio. Inoltre, questi/e insegnanti sentono di non avere particolari risorse e potere d'azione per lavorare in classe con i soggetti più in difficoltà (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011) e questo li conduce a provare un sentimento di mancanza di agentività (Bandura, 2000; Molla e Nola, 2020). Inoltre, essi/e non riconoscono il nesso tra la loro azione didattica e il fenomeno dispersivo nel loro contesto scolastico; pertanto, non riescono a scorgere un legame funzionale significativo tra la loro prassi didattica e il successo formativo. Ora, dalla letteratura sappiamo che il successo formativo - che è molto di più della riuscita scolastica (Montalbetti, Lisimberty, 2015a) - è riconosciuto come fattore di protezione del problema; è allora necessario, in un'ottica ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979), accompagnare i/le docenti a prendere consapevolezza del nesso esistente tra azione didattica-successo formativo e dispersione in modo da aiutarli a rileggere il fenomeno in prospettiva pedagogica (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017) affinché possano attivarsi per ricercare strategie innovative nelle loro pratiche, e intervenire per contrastare e prevenire il fenomeno dispersivo.

CAPITOLO 8

RISULTATI DELLA RICERCA-INTERVENTO

Lo studio preliminare ha permesso di raccogliere informazioni sulle rappresentazioni, credenze, teorie ingenuie dei/delle 70 insegnanti di ruolo appartenenti all'Istituzione scolastica che volontariamente ha aderito al progetto di ricerca. Per mezzo di un questionario riflessivo a domande aperte si sono ottenute dati rispetto all'idea di dispersione e abbandono scolastico, ai fattori di dispersione, alla responsabilità educativa verso il gruppo classe e gli alunni a rischio di dispersione e al sentimento di agentività. Dall'analisi e discussione delle risposte si evidenzia che i/le docenti di questa scuola hanno una visione emergenziale del fenomeno dispersivo (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006), identificano quattro fattori di rischio (famiglia, studente/essa, scuola e società), ma questi vengono letti principalmente attraverso la lente della difficoltà e del disagio. Gli/le insegnanti non percepiscono la stessa responsabilità educativa nei confronti di tutti/e gli/le alunni/e. I soggetti da loro percepiti a rischio vengono ritratti come soggetti fragili, da preservare, per i quali gli apprendimenti passano in secondo piano. Verso questi individui gli /le docenti sentono di non possedere particolari risorse (Mortari, Sità, 2007; Lombardi, 2014) e di poter far ricorso solamente a risorse personali (Ellerani, 2016) volte a ricercare di migliorare l'interazione docente-discente (Batini, Bartolucci, 2016) e a portare questi/e giovani a scuola, gli apprendimenti passano in secondo piano. Inoltre, percepiscono di non avere molte possibilità d'azione (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011) denunciano un sentimento di impotenza e mancanza di *agency* (Bandura, 2000; Molla, Nolan, 2020) che li/e porta a far emergere alcuni bisogni formativi. La didattica e l'innovazione didattica non vengono avvertiti né come responsabilità, né come bisogni e neppure come elementi che possono migliorare le interazioni tra i soggetti coinvolti nella relazione educativa, gli apprendimenti e la prevenzione del fenomeno.

A partire dalla restituzione e discussione partecipata di questi risultati con le insegnanti del gruppo di ricerca-intervento si è realizzata una riflessione, attraverso un approccio di *action methodologies* (Argyris & Schön, 1998; Revans, 1982; Yorks, O'Neil & Marsick, 1999), che ha portato a raggiungere l'obiettivo di sensibilizzare queste docenti alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno dispersivo. Questa sensibilizzazione ha attivato una richiesta di un approfondimento teorico rispetto ai temi della dispersione, dell'assenteismo scolastico (Blaya 2010, Bernard, 2014, Cunti, 2017) e del clima di classe (Groover, 1969; Fraser e Fischer, 1986) che ha condotto alla definizione congiunta dei primi obiettivi del gruppo di ricerca intervento.

Affiora la necessità di pervenire ad una rivalutazione del ruolo che il/la professionista dell'educazione può giocare nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno dispersivo. È stato, inoltre, definito un ulteriore obiettivo relativo alla qualità delle pratiche didattiche volte alla costruzione di un clima favorevole agli apprendimenti di tutti gli alunni e di tutte le alunne.

Partendo proprio dalla dimensione relazionale del clima di classe, per la quale le insegnanti hanno dimostrato particolare interesse e sensibilità, è iniziata la co-progettazione della ricerca-intervento vera e propria incentrata sull'innovazione didattica per il contrasto e la prevenzione della dispersione scolastica. Attraverso strategie riflessive il gruppo ha elaborato un percorso che in ottica di verticalità, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, fare una prova promuovere una didattica inclusiva ed innovativa esplicitamente orientata al successo formativo di tutti/e, che consenta ai/alle giovani di sentirsi accolti/e, riconosciuti/e e valorizzati/e nelle proprie differenze, che porti gli studenti e le studentesse a sentirsi parte di un gruppo e che lavori alla creazione di un ambiente di apprendimento accogliente e favorevole e al successo ciascun/a alunno/a.

In questo capitolo si presenterà il percorso realizzato e si analizzeranno i dati raccolti nella ricerca-intervento.

1. Richiamo alla modalità di preparazione dei dati della ricerca-intervento

I dati di questa seconda fase di lavoro (ricerca-intervento) sono stati raccolti attraverso un approccio multimetodo (Greene, Caracelli, Graham 1989; Ortolda 2013). Sono stati utilizzati diversi strumenti, tra cui il diario di bordo, le foto, le annotazioni, le registrazioni audio, gli artefatti prodotti dal *target group*, le trascrizioni integrali sia in presenza che a distanza. Ogni fase di lavoro è stata accompagnata da un processo ricorsivo e partecipato di discussione degli esiti.

L'analisi dei dati è stata svolta utilizzando la tecnica carta-penna, il *software Excel* per la creazione del *database* e il *software MAXQDA* per l'analisi tematica.

In una prima fase di lavoro sono stati individuati i criteri per la codifica dei diversi materiali raccolti, in coerenza con gli obiettivi di ricerca e con la letteratura di riferimento (si veda capitolo 5). Successivamente si è proseguito con una lettura approfondita degli elaborati.

Si è proceduto con la costruzione di una lista di temi (Boyatzis, 1998) a partire dalle occorrenze, successivamente da una nuova lettura dei materiali sono state individuate diverse unità di informazioni (Lincoln, Guba, 1985) che sono state codificate in un *codebook*. e categorizzate.

L'analisi dei dati è stata prevalentemente qualitativa. È stata realizzata anche un'analisi quantitativa che ha restituito fondamentalmente la distribuzione di frequenze.

L'analisi si è sviluppata, così come per la prima fase di ricerca esplorativa, in base a tre criteri: la triangolazione dei dati, l'integrazione dei dati e l'integrazione delle tecniche (Giovannini & Marcuccio & Trufelli, 2009).

L'interpretazione dei dati, che sarà presentata nel capitolo 9, è stata realizzata facendo attenzione ad alcuni aspetti come la giustificazione delle scelte effettuate, la coerenza complessiva dell'impianto e la qualità del rigore interpretativo (Montalbetti, Rapetti, 2015).

2. La ricerca-intervento: narrazione di un'esperienza e analisi dei dati

La fase di ricerca-intervento vera e propria è iniziata nel settembre 2020 ed ha coinvolto 11 docenti dell'Istituzione scolastica che volontariamente hanno aderito al progetto di ricerca. Il gruppo si è composto a seguito di una formazione comune volta a sensibilizzare il collegio docenti rispetto al tema della dispersione. Tale momento formativo era stato richiesto dal Dirigente Scolastico in carica e dalle docenti del gruppo inclusione (G.L.I.). L'idea alla base di questa formazione comune era di stimolare una prima riflessione e sensibilizzazione attorno al fenomeno, pervenire a condividere un linguaggio comune e raccogliere le adesioni al gruppo di Ricerca-intervento.

Al termine di questo momento collettivo, si è aperto un momento di scambio e di discussione partecipata. Sono emerse due considerazioni interessanti che riassumono le idee principali del gruppo di insegnanti dell'I.S.:

Bisognerebbe estendere questa formazione a tutti gli insegnanti di tutte le scuole. Non è più pensabile che non si faccia nulla...a scuola di mia figlia, una sua compagna, prima superiore, al primo compito in classe ha preso 2...dico 2! Ma come si fa a pensare che dopo un 2 così secco poi questi ragazzi vengano a scuola volentieri? Un 2 è demotivante, è terribile anche solo da immaginare...non era sufficiente un 4, che già è brutto, ma un 2 è terribile! La scuola non può ridursi a questo...è molto di più! IIs)

Guarda secondo me invece è che questi ragazzi non sono più in grado di affrontare una frustrazione...io alla loro età prendevo 4 e me ne fregavo, andavo in giro e mi divertivo comunque. Questi invece si deprimono e non reagiscono. Credo che sia colpa di noi adulti che li proteggiamo troppo e li viziame troppo...

2.1. Installazione del gruppo di R-I e discussione partecipata a partire degli esiti del questionario riflessivo

Il primo incontro del gruppo di R-I è avvenuto il 16 ottobre 2020. Questo momento di scambio, oltre a permettere al gruppo di approfondire la conoscenza reciproca e concordare le regole alla base del gruppo, si è concentrato su una prima discussione partecipata a partire dagli esiti della ricerca esplorativi. I primi grafici hanno suscitato da subito una discussione attorno a diversi temi, tra i quali è emerso quello della famiglia e dei colleghi.

Da un'analisi tematica dell'incontro si evidenziano:

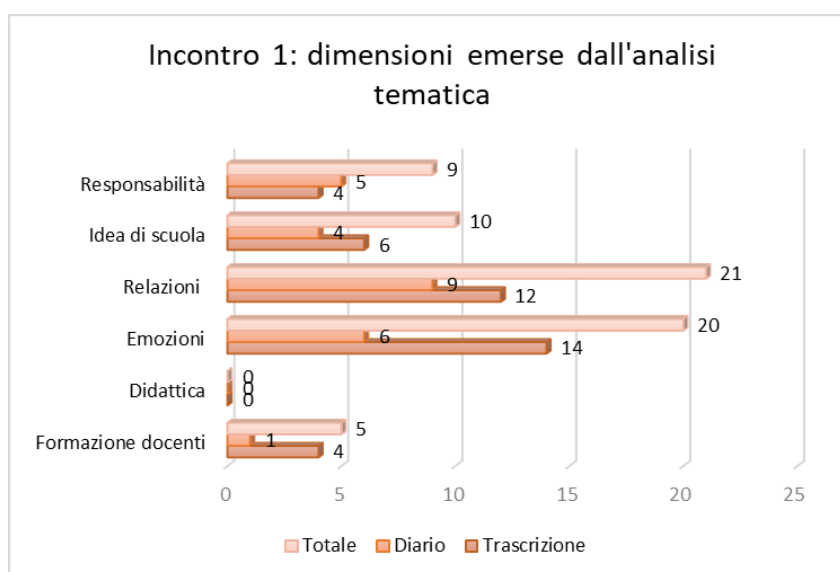


Fig. 161 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 1

Dall'analisi della trascrizione dell'incontro e del diario riflessivo delle docenti del gruppo è emerso che, durante questo primo momento di lavoro, sono state esplorati i seguenti temi: dimensione relazioni (21 estratti), dimensione emozioni (20 estratti), dimensione idea di scuola (10 estratti), dimensione responsabilità (9 estratti) e dimensione formazione docente (5 estratti).

Durante questo incontro molte sono state le riflessioni intorno al tema "emozioni".

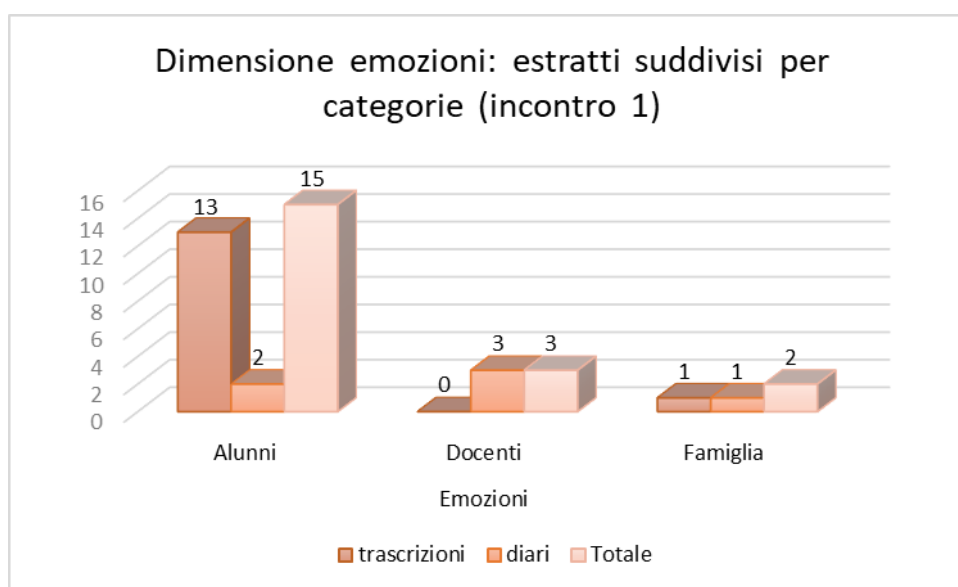


Fig. 162- Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 1

Sono emerse considerazioni rispetto alle emozioni che provano i/le ragazzi/e a scuola (15 estratti su 20). Dalle narrazioni viene a galla una sensazione di disagio dei giovani a scuola. Sovente i/le ragazzi/e non stanno bene in classe, si sentono frustrati/e e stressati/e frustrati e talvolta alcuni/e arrivano a maturare vere e proprie fobie scolastiche. Inoltre, le docenti del gruppo di R-I si confrontano sui genitori e le emozioni che questi provano (2 estratti su 20). Dalle narrazioni si evidenzia come spesso i genitori siano in ansia per il percorso scolastico del/della proprio/a figlio/a. Inoltre, il gruppo ha messo in luce emozioni proprie come, ad esempio, il malessere e la frustrazione davanti

al non riuscire ad agganciare alcuni/e alunni/e o il non sapere cosa fare (3 estratti su 20). Di seguito riportiamo alcuni estratti ritenuti significativi:

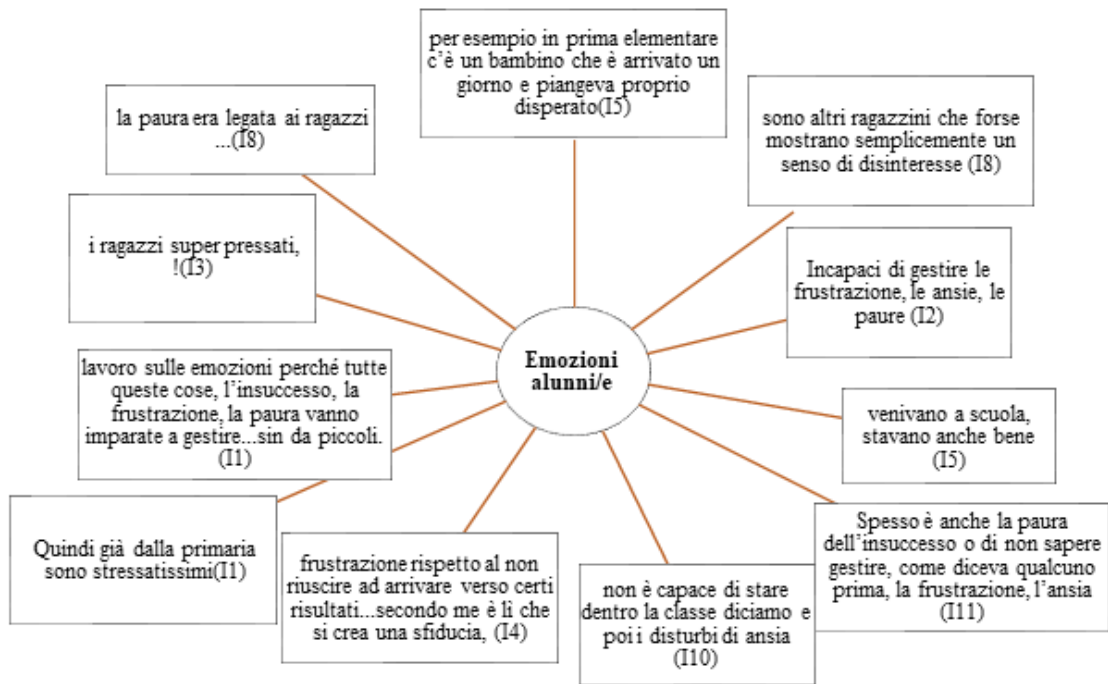


Fig. 163- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni alunni/e – incontro 1

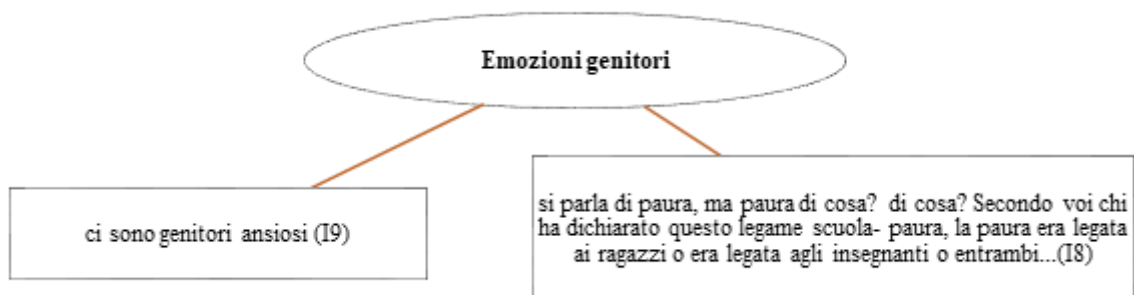


Fig. 164- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni genitori – incontro 1

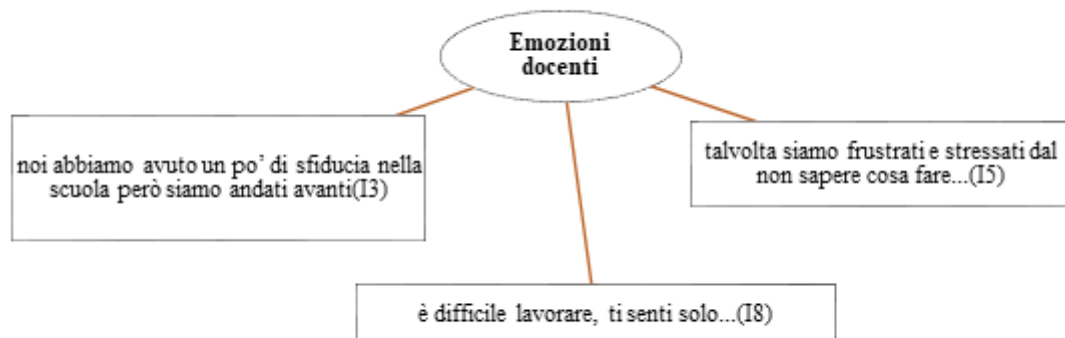


Fig. 165- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni docenti – incontro 1

Un'altra dimensione esplorata dal gruppo, durante questo momento di confronto, è l'idea di scuola (10 estratti). Si evidenzia un'idea di contesto scolastico poco includente; chi ha difficoltà ed è disagiato viene etichettato e spesso affidato dai/dalle docenti di classe agli/alle insegnanti di sostegno, indipendentemente dalla problematica e dal fatto che questi soggetti abbiano oppure no una certificazione. È una scuola con richieste molto alte, con un carico di lavoro non sempre adeguato all'età dell'utenza. È una scuola che ha perso la sua credibilità e che fatica a seguire non solo i/le giovani con problemi, ma anche le gli/le alunni/e più bravi/e. È un sistema con orari impegnativi e poco attenti ai ritmi di lavoro e ai bisogni degli/delle allievi/e.



Fig. 166- Esempi di stratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola– incontro 1

Altro tema toccato durante il confronto è quello della dimensione responsabilità educativa (9 estratti). Molte delle riflessioni hanno riguardato l'alto tasso di non risposte alle domande del questionario riflessivo. Le docenti del gruppo di R-I sono rimaste colpite da quanti/e colleghi/e non abbiamo sfruttato l'occasione creata dal dirigente scolastico per riflettere sul fenomeno dispersivo. Questa mancanza di risposte viene letta come una deresponsabilizzazione o disinteressamento. Dall'altro lato emerge l'idea che un fenomeno come la dispersione scolastica non può essere ignorato e delegato ad altri. I/le insegnanti del gruppo sentono di avere una responsabilità nel cercare soluzioni per aiutare i/le ragazzi/e in difficoltà.

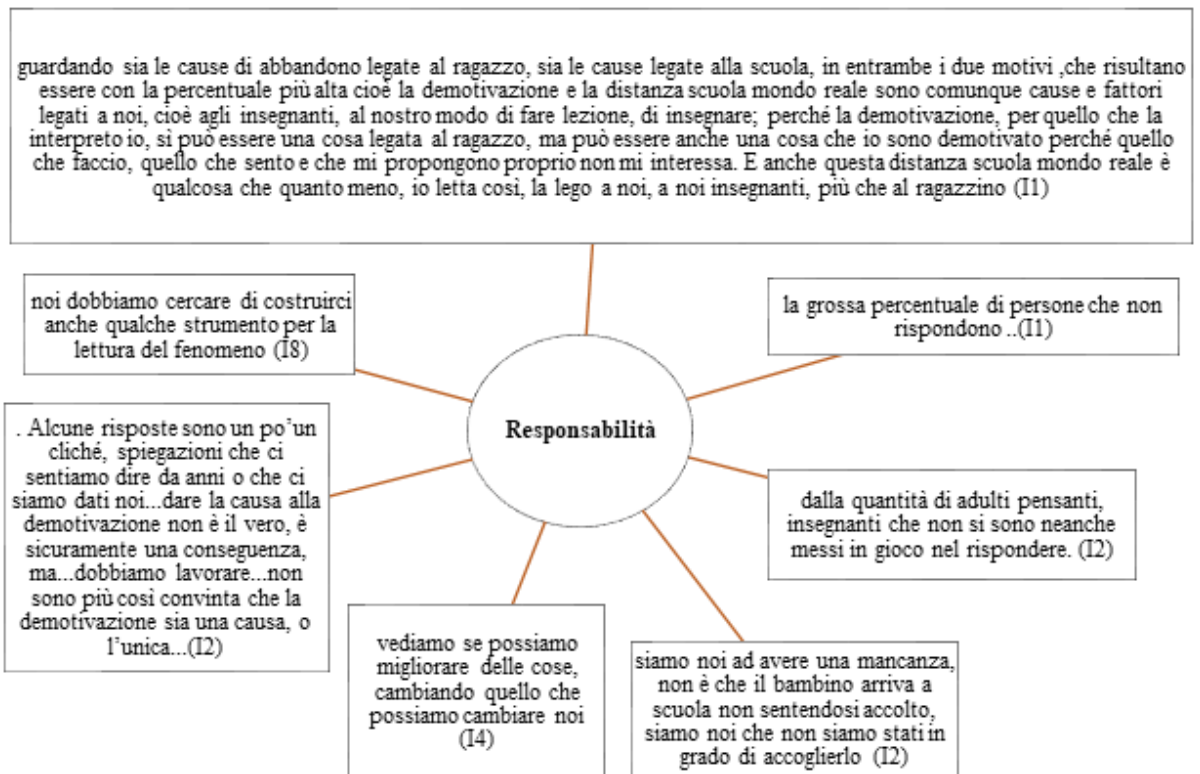


Fig.167- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione responsabilità– incontro 1

Dalle narrazioni affiorano alcune riflessioni attorno alla dimensione formazione (5 estratti). La possibilità di approfondire tematiche quali, ad esempio, la dispersione scolastica, l'assenteismo e il clima di classe viene sentita come una necessità da questo gruppo che dichiara di non avere le idee chiare sulla problematica e di aver bisogno di approfondire l'argomento ricorrendo alla letteratura scientifica. La formazione viene vista come uno strumento per accrescere la propria professionalità e per trovare possibili risposte ai loro dubbi e bisogni.

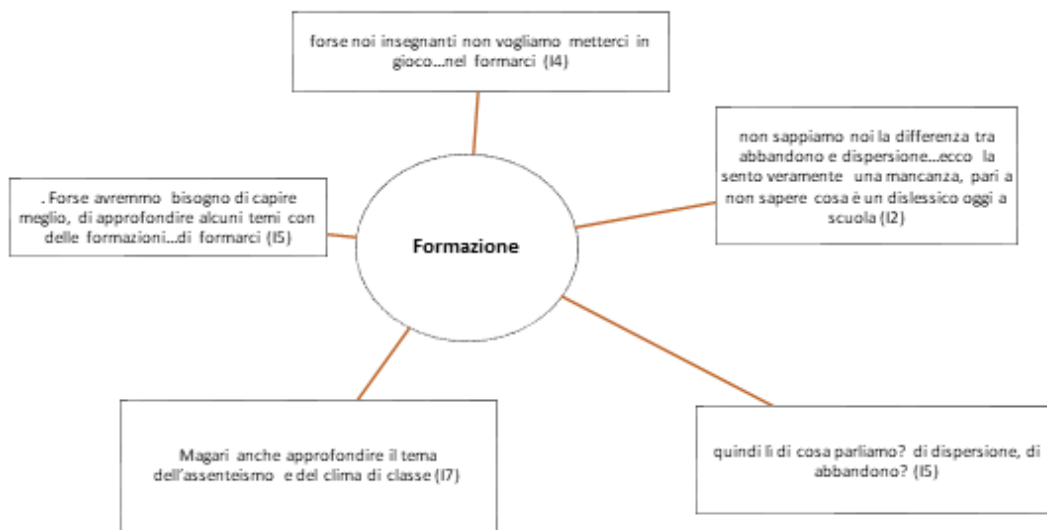


Fig. 168- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 1

Infine, emerge la dimensione relazione (21 estratti). Questa tematica ha portato il gruppo a esplicitare le proprie rappresentazioni rispetto alle relazioni con i/le colleghi/e (5 estratti su 20), alle relazioni con le famiglie (13 estratti su 20), alle relazioni con gli/le alunni/e (1 estratto su 20), alle relazioni con l'équipe sociosanitaria (1 estratto su 20) e le relazioni con persone terze (1 estratto su 20).

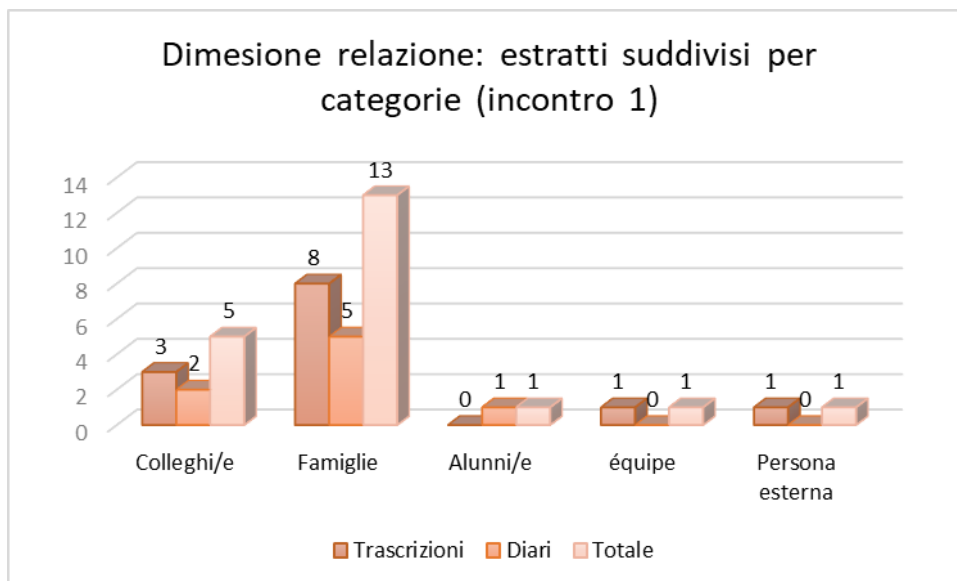


Fig. 169- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 1

Le relazioni con gli/le altri/e docenti risultano essere talvolta difficoltose e complicate. Non sempre è facile trovare un punto di accordo e riuscire a comunicare. Mancano momenti di condivisione di idee e di pratiche. Molto spesso i/le insegnanti lavorano e programmano da soli/e e manca un confronto e una visione d'insieme del gruppo classe.



Fig. 170 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 1

La relazione con le famiglie risultano non essere sempre facile da gestire. Secondo il gruppo di R-I spesso i problemi di relazione con i genitori nascono precocemente, sin dalla scuola dell'infanzia. Si fatica a dialogare e a costruire un'alleanza educativa. È importante riuscire a condividere un progetto educativo comune e essere corresponsabili di ciò che avviene a scuola. Tuttavia, questa alleanza è spesso difficile da perseguire proprio perché il dialogo tra le due agenzie formative è spesso complicato o superficiale.

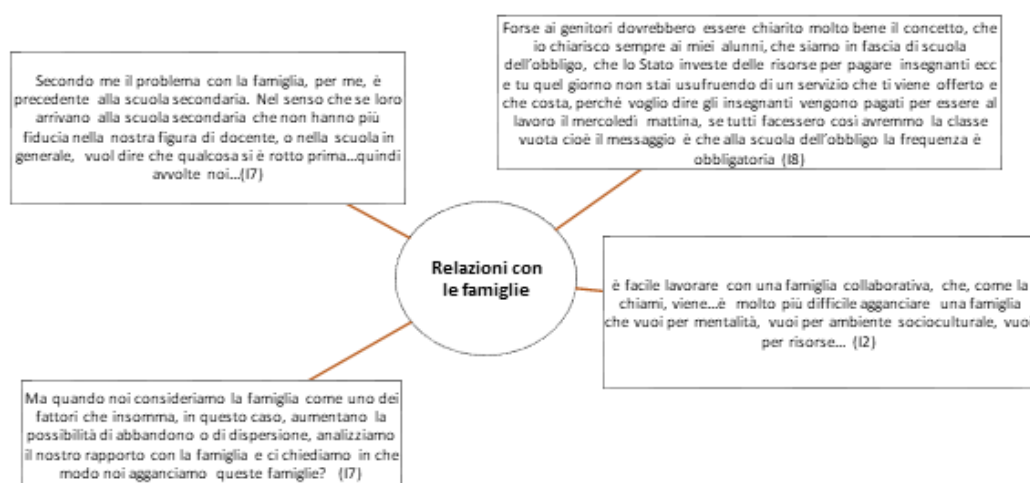


Fig. 171- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione con le famiglie– incontro 1

Per quanto le riflessioni emerse a proposito delle relazioni con alunni/e, équipe e persone/enti esterni alla scuola emerge in generale una difficoltà relazionale. L'équipe spesso è difficile da rintracciare e spesso anche quando si riesce a dialogare, avendo molti casi da seguire, faticano a dare indicazioni o a conoscere a fondo le problematiche degli/delle alunni/e. anche il dialogo con i comuni o altre persone esterne al mondo scolastico non è sempre facile. La collaborazione è spesso solo superficiale o formale.

Rispetto poi alle relazioni con gli/le alunni/e spesso queste risultano complesse da gestire, soprattutto con quegli/quelle studenti/esse più in difficoltà o che vivono un forte disagio.

In sintesi, da questo primo incontro emerge che la dispersione e l'assenteismo non vengono percepiti come un problema su cui riflettere da tutti/e gli/le insegnanti. Le persone che hanno aderito al gruppo di ricerca sono risultate più sensibili al tema rispetto ad altri/e colleghi/e e sentono la necessità di approfondire, attraverso un confronto con la letteratura scientifica, le tematiche. Nasce una discussione intorno al clima di classe e al benessere degli/delle allievi/e. Si evidenzia la necessità di formarsi su come costruire una realtà educativa favorevole agli apprendimenti e nella quale lo/a studente/studentessa stia bene. Dalle narrazioni viene a galla che tra i/le docenti non sempre è facile il confronto ed il dialogo. Ognuno/a lavora per sé, senza condividere responsabilità e senza avere un disegno comune su come lavorare e stare in classe. Per alcuni insegnanti la famiglia gioca un ruolo importante nelle difficoltà del/della figlio/a a venire a scuola e non è sempre facile rapportarsi con questi genitori. Nel gruppo nasce il bisogno di interrogarsi sul perché di questo fenomeno nel loro contesto scolastico; affiora la necessità di capire quale ruolo possono giocare loro nella prevenzione e nel contrasto al problema. La didattica e l'innovazione didattica non vengono però percepiti come un mezzo al quale ricorrere per intervenire sul fenomeno.

2.2. Approfondimento sull'assenteismo e prime riflessioni sulle azioni possibili

Il secondo incontro si è svolto il 13 di novembre 2020. Durante questa riunione le insegnanti e la ricercatrice si sono scambiate alcune riflessioni a partire da alcuni articoli scientifici autonomamente letti dalle docenti (autoformazione) rispetto alla dispersione scolastica e all'assenteismo, nonché ai fattori protettivi. Infatti, a seguito dal primo incontro, le partecipanti avevano sentito la necessità di approfondire teoricamente i due costrutti sopra citati. Attraverso alcuni scambi telefonici con la referente del gruppo, la ricercatrice aveva fornito alcuni titoli di articoli scientifici liberamente scaricabili da *internet*. A seguito di un secondo confronto la referente era stato concordato di prevedere, durante il secondo incontri in presenza, un approfondimento teorico rispetto all'assenteismo e ai fattori di rischio ad esso associati. Al fine di iniziare a sensibilizzare le docenti non solo alla complessità e multifattorialità dei problemi, ma anche a strategie didattiche volte a portare tutti/e a vivere il successo formativo, la ricercatrice ha realizzato

un'attività di formazione che prevedeva la messa in azione delle docenti e un momento finale di valutazione formativa, seguita da una discussione collettiva. Le docenti dopo aver letto autonomamente lo scritto che riassumeva la posizione di diversi autori sul tema "assenteismo", hanno esperito una strategia di valutazione formativa⁴⁹ che ha permesso loro di riflettere e discutere non solo rispetto alla tematica, ma anche sull'uso che di questa strategia si potrebbe fare in classe.

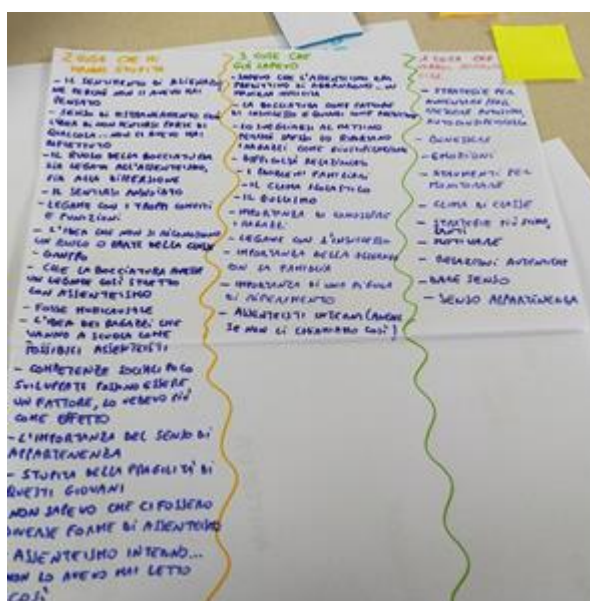


Fig. 172- Foto del documento elaborato dal gruppo di R-I in base all'attività di valutazione formativa

A seguito di questo primo momento di costruzione di un sapere condiviso, il gruppo ha iniziato una riflessione su cosa potrebbe fare la scuola ovvero i/le insegnanti, per cercare di prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo. Emergono le seguenti riflessioni:

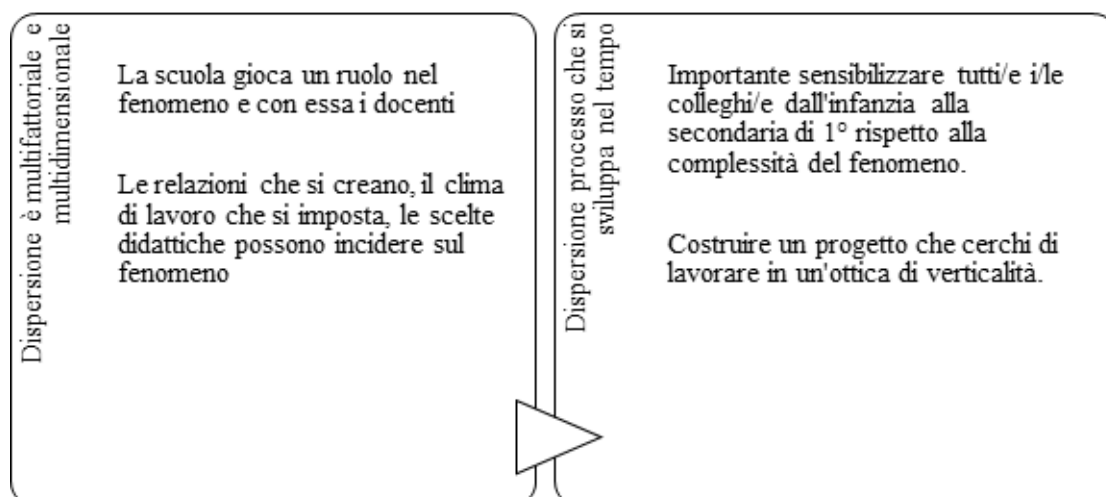


Fig. 173 – Idee emerse a seguito della formazione sui costrutti di dispersione scolastica e assenteismo

Durante questo incontro le riflessioni si sono incentrate su 6 dimensioni: la dimensione didattica (11 estratti), quella relativa la formazione docenti (18 estratti), la dimensione idea di scuola (11 estratti), la dimensione relazioni (10 estratti), quella emozioni (3 estratti) e infine la dimensione responsabilità (3 estratti).

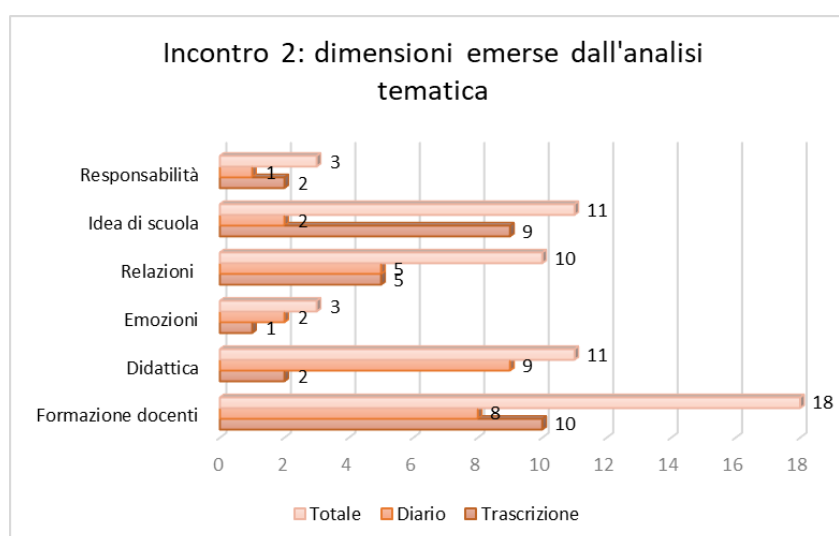


Fig.174 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 2

L'analisi tematica è stata esplorata la dimensione delle emozioni (3 estratti).

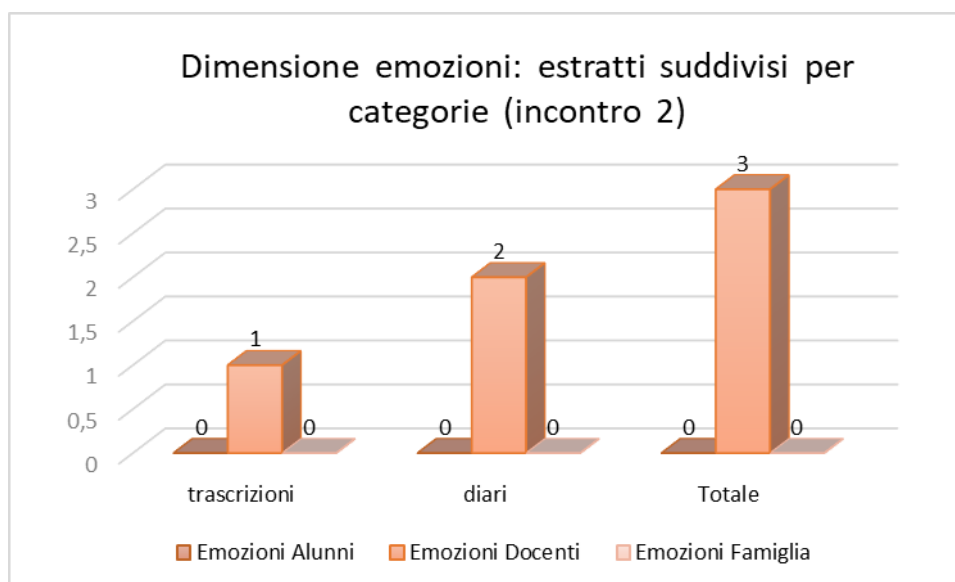


Fig.175 - Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 2

Durante questo incontro le insegnanti hanno parlato delle emozioni che provano loro in relazione al fenomeno dispersivo (3 estratti su 3). A differenza del primo incontro non emergono riflessioni rispetto alle emozioni degli/delle alunni/e o delle famiglie.

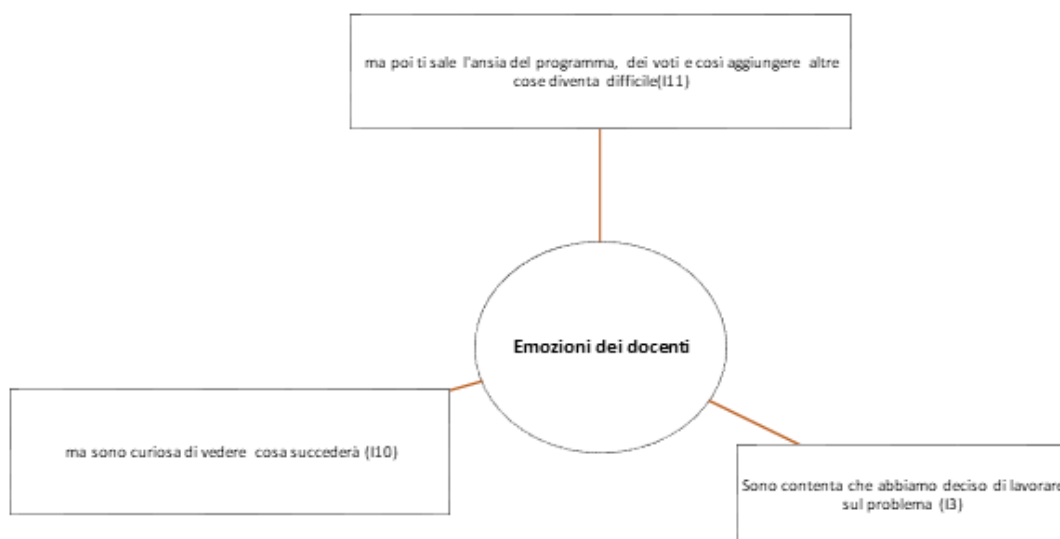


Fig. 176.- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 2

Un'altra dimensione toccata durante questa riunione è quella dell'idea di scuola (11 estratti).



Fig. 177- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola- incontro 2

Rispetto alla dimensione responsabilità (3 estratti) le riflessioni si sono concentrate sulla responsabilità che sentono loro verso il gruppo classe e i/le giovani percepiti a rischio. Inizia ad emergere una maggiore consapevolezza del loro potere d'azione e del fatto che loro, in quanto professionisti dell'educazione, hanno diverse responsabilità educative (sancite dalla legge, personali, legate al loro ruolo, didattiche)

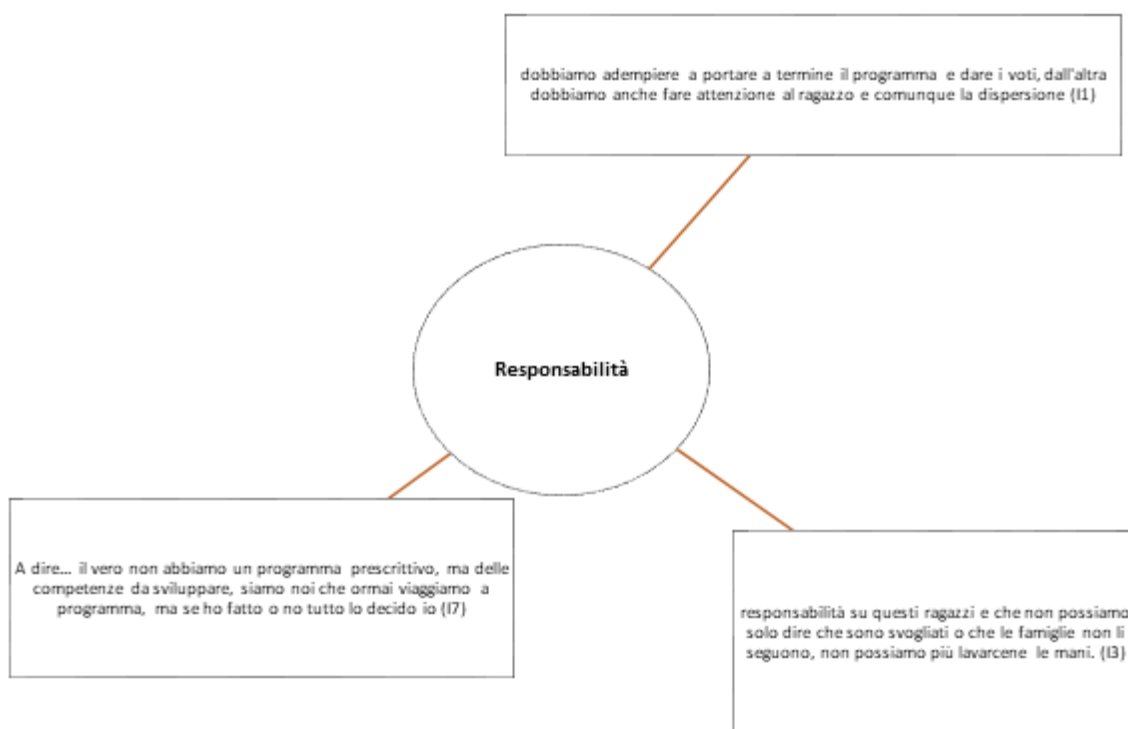


Fig.178- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione Responsabilità- incontro 2

Durante questo incontro molte sono state le riflessioni sulla dimensione Formazione (18 estratti). L'autoformazione sul costrutto di dispersione scolastica e l'attività formativa proposta rispetto all'assenteismo hanno generato interesse e entusiasmo. Le insegnanti da un lato sentono che questo momento formativo le ha aiutate a comprendere meglio i fenomeni, dichiarano di aver ampliato la consapevolezza rispetto alla complessità del fenomeno. Inoltre, sostengono di aver potuto rileggere le loro idee iniziali con nuove chiavi di lettura, più ricche. Pensano che la formazione sia un arricchimento personale e professionale e che andrebbe estesa anche agli/alle altri/e colleghi della scuola.

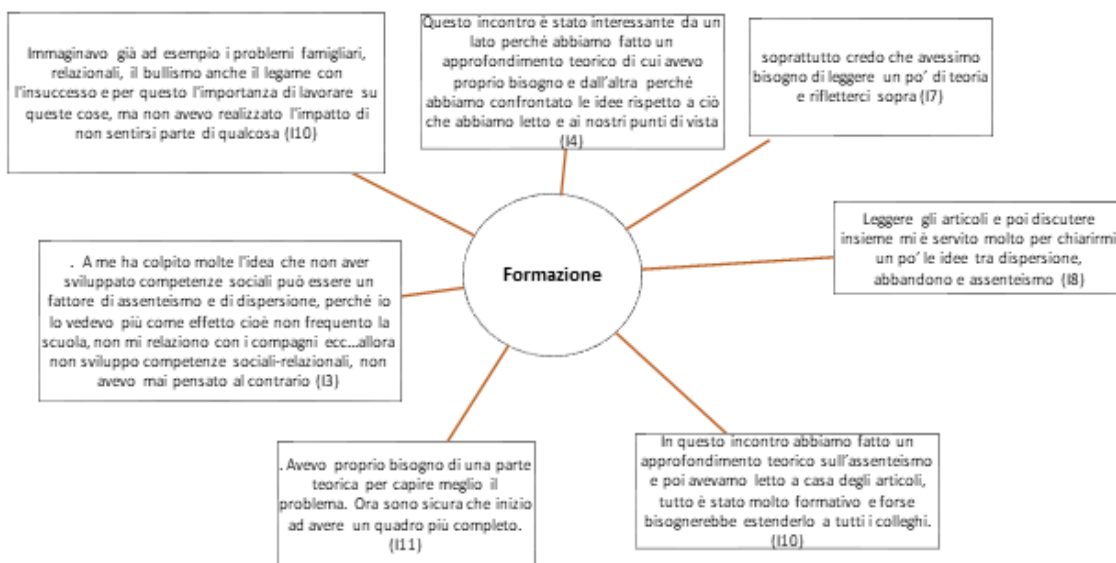


Fig.179 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione Formazione– incontro 2

Il gruppo ha poi discusso rispetto alla dimensione relazione (10 estratti). I discorsi hanno riguardato principalmente la relazione con i/le colleghi/e (9 estratti su 10), e una sola riflessione ha riguardato la relazione con le famiglie (1 estratti su 10).

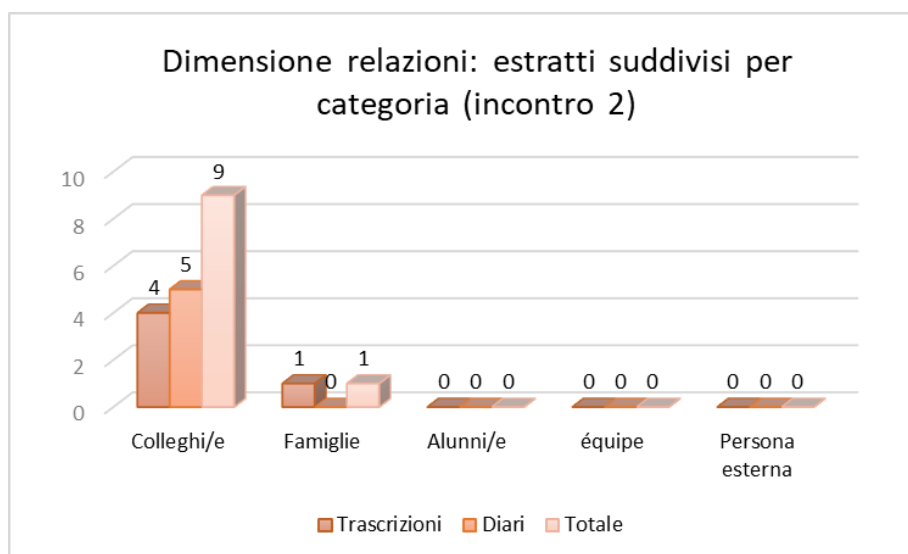


Fig. 180.- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 2

Dalle narrazioni emerge la sensazione che non sarà facile coinvolgere i/le colleghi/e nel lavoro. Molti/e avranno probabilmente delle resistenze; affermano che molti/e docenti sembrano poco interessati al problema o non lo sentono come qualcosa che li riguarda e questo le fa sentire sole nell'affrontare la problematica. Tuttavia, inizia a prendere forma la consapevolezza che il gruppo di R-I può essere una risorsa e che le partecipanti possono divenire un sostegno e una ricchezza.

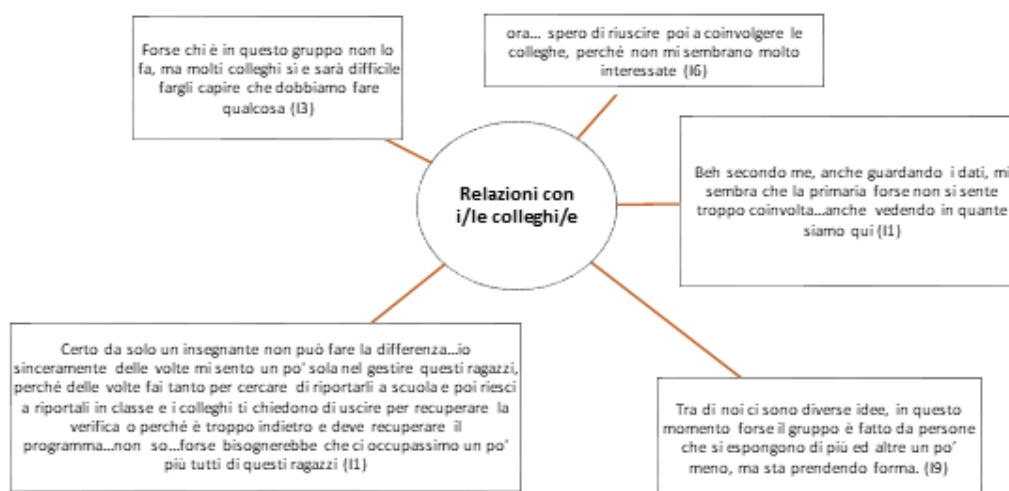


Fig. 181 – Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 2

Rispetto alla relazione con la famiglia inizia ad apparire l'idea che il nucleo familiare può diventare una risorsa: *“Beh sicuramente la scuola può fare qualcosa, ma deve farlo con la famiglia e non solo, per il bene dei ragazzi stessi (I8) “*.

Durante questo incontro le insegnanti iniziano a riflettere sulla didattica, dimensione mai esplorata fino a questo momento (11 estratti).

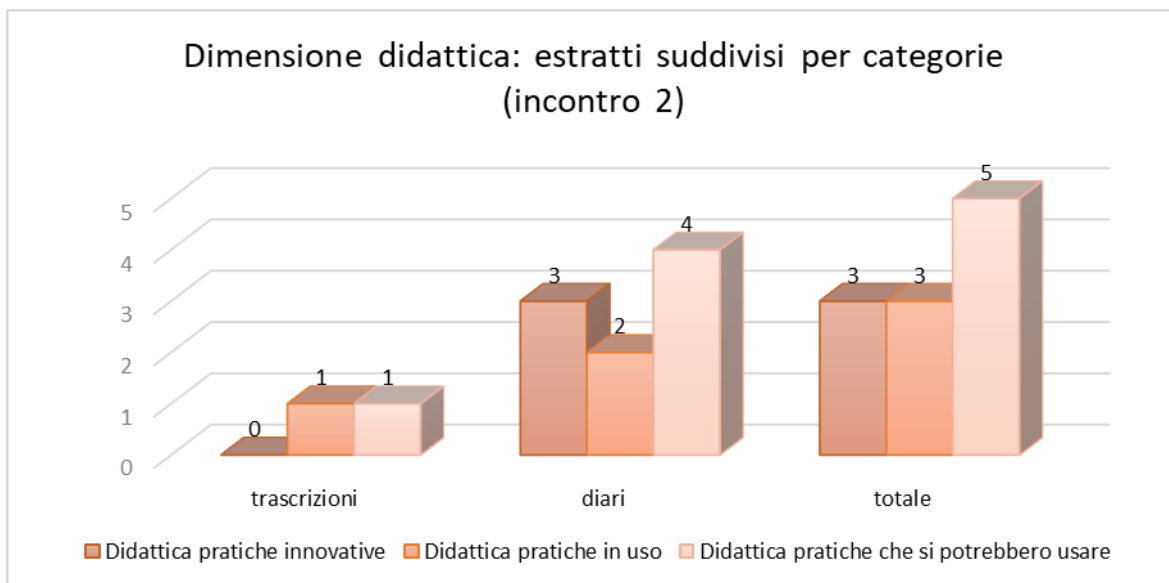


Fig. 182 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 2

Riportiamo alcuni estratti ritenuti rilevanti per questa dimensione.

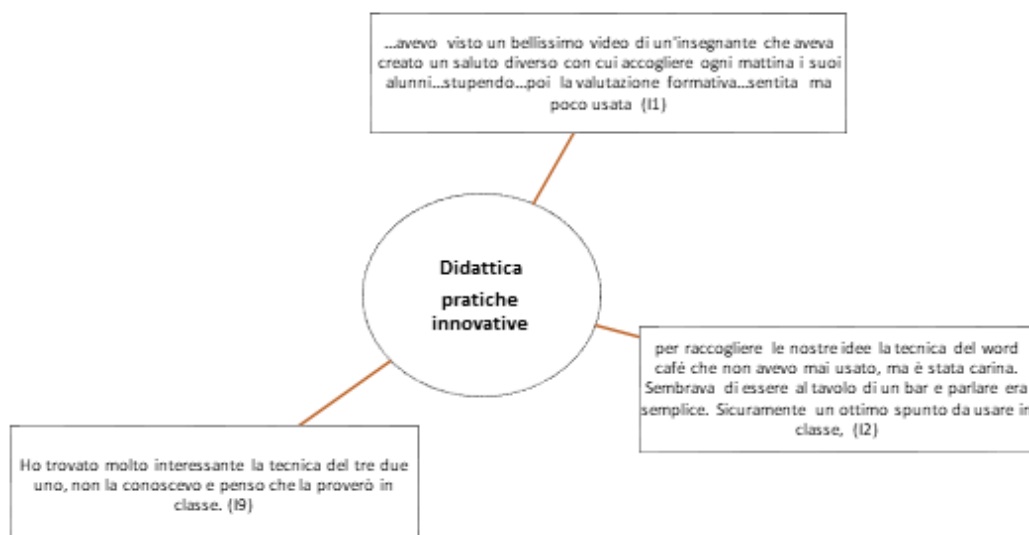


Fig. 183- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative– incontro 2

Dagli estratti affiora una riflessione rispetto ad alcune tecniche usate con il gruppo per stimolare il lavoro e la riflessione comune. Le insegnanti affermano di aver già sentito parlare di valutazione formativa, ma di non averla mai messa in pratica e di voler provare in classe la strategia del (3,2,11). Dichiarano di aver trovato interessante la tecnica del *Word café* usata per innescare un confronto nel gruppo e di volerla utilizzare con i/le alunni/e.

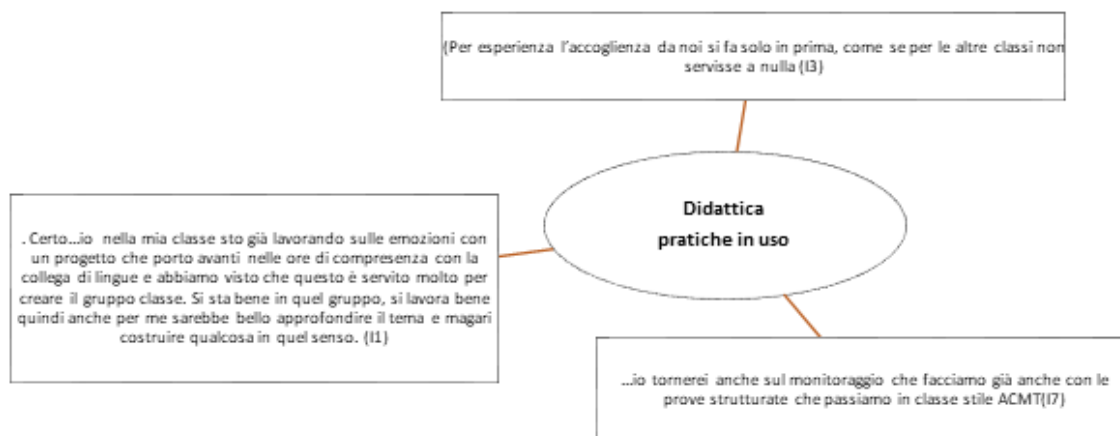


Fig. 184- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche in uso– incontro 2

Le insegnanti iniziano a scambiarsi informazioni su alcune pratiche usate con le loro classi, ad esempio per monitorare le difficoltà, sul progetto accoglienza realizzato all'inizio dell'anno e per le classi prime e il progetto emozioni attuato su una classe in alcune ore concesse da una collega più sensibile al tema.

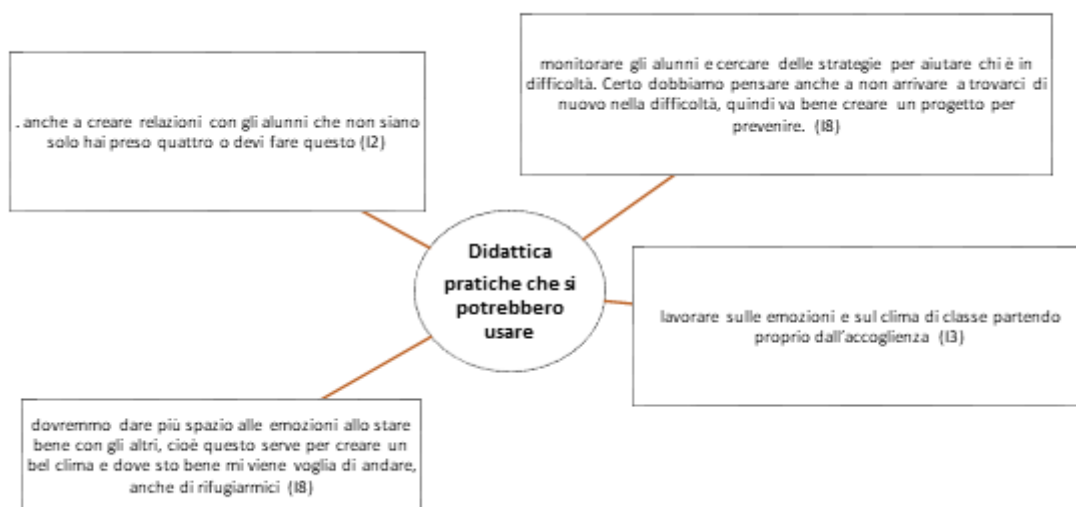


Fig. 185- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche che si potrebbero usare–
incontro 2

Il gruppo inizia a pensare a possibili azioni da mettere in atto nella loro scuola per cercare di riagganciare i/le ragazzi/e che secondo la loro esperienza sono a rischio di dispersione, ma anche in un’ottica preventiva. Affiorano idee rispetto alla costruzione di un clima di classe positivo a partire dalla dimensione relazionale-affettiva.

In questo secondo, dunque, le docenti hanno iniziato una riflessione su cosa poter fare per sostenere i/le giovani più in difficoltà e cosa poter fare in un’ottica preventiva. Il gruppo scambia molte idee, mette in comune pratiche. Emerge la consapevolezza che il fenomeno sia complesso e che richiede un lavoro congiunto, con un confronto con la teoria che diventa essenziale per rileggere le pratiche in uso, arricchire le proprie competenze e strategie d’azione. La didattica e l’innovazione didattica iniziano ad essere considerate come un mezzo per costruire ambienti di apprendimento positivi e come strumento di prevenzione/contrasto al fenomeno dispersivo.

2.3. Costruzione di uno strumento di rilevamento dati sul fenomeno dell'assenteismo e individuazione del clima di classe come fattore protettivo su cui intervenire

Il terzo incontro è avvenuto il 18 dicembre 2020. Il gruppo ha deciso di iniziare a riflettere a confrontarsi sulla ricerca e costruzione di uno o più strumenti per monitorare le assenze dei/delle loro alunni/e. a partire da quanto era emerso durante il secondo incontro del gruppo, le docenti pensano sia importante raccogliere informazioni reali che permettano di investigare il fenomeno dell'assenteismo nella loro scuola in maniera più attendibile rispetto a quanto fatto sino ad ora. Sentono la necessità di avere dati raccolti in maniera più scientifica; per comprendere e poter intervenire sul fenomeno non pensano più sia sufficiente basarsi su delle impressioni, soprattutto non si può continuare a intervenire solo sui soggetti che raggiungono un tasso di assenza troppo elevata. Dallo scambio di idee si evidenzia che il registro elettronico aiuta nel tener traccia delle assenze, ma spesso non viene usato per questo scopo; in ogni caso si vorrebbe costruire uno strumento che oltre a raccogliere quantitativamente la frequenza delle entrate ed uscite post-anticipate e i giorni di non frequenza, permettesse di raccogliere anche informazioni più qualitative per incrociare i dati ed avere maggiori informazioni da cui partire per progettare degli interventi. Alcune insegnanti dicono di aver cercato *online*, ma non hanno trovato nessuno strumento già pronto. Mettendo insieme i diversi punti di vista e capacità si costruisce un "diario delle assenze" nel quale mensilmente inserire la tabella scaricabile dal registro elettronico rispetto alle assenze della classe. Inoltre, sul diario verranno annotate le giustificazioni redatte dai genitori e, allorquando vi fosse un/a alunno/a che riporta una sua personale spiegazione si trascrive anche quella. Questi dati verranno poi incrociati con l'agenda della classe per cercare delle ricorrenze, come ad esempio se le assenze corrispondono sempre ad uno/a stesso docente o il giorno di una verifica. Questi dati di contesto, secondo il gruppo di R-I, potrebbero aiutare a leggere con più chiarezza il fenomeno all'interno della singola classe. Si decide di iniziare la raccolta dei dati relativi l'assenteismo dal mese di gennaio 2021 all'interno di due classi campione che corrispondono ad una classe di scuola primaria nella quale lavora una insegnante del gruppo di R-I e una classe di scuola secondaria di 1° nella quale operano cinque insegnanti del gruppo. L'idea è raccogliere i dati, analizzarli in un incontro del gruppo di R-I, provare a discuterli e interpretarli per poi condividere i risultati

e validarli con i colleghi del *team* docenti della classe per poter così progettare collettivamente possibili azioni. Inoltre, i dati raccolti per mezzo di questo diario delle assenze possono essere utilizzati, secondo le docenti del gruppo, per un raffronto con le famiglie e gli/le alunni/e in un'ottica di co-responsabilità.

Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
		1	2	3	4
6	7	8 Educazione fisica Comprensione di testi di fisica Motivazione personale dell'utente	9	10 Educazione fisica Comprensione di testi di fisica Motivazione personale dell'utente	11 Educazione fisica Comprensione di testi di fisica Motivazione personale dell'utente
13 entrata al terzo modulo Motivazione: visita medica	14	15	16	17	18
19 Motivazione personale dell'utente Comprensione di testi di fisica	20 Motivazione personale dell'utente Comprensione di testi di fisica	21 Educazione fisica Adattamento personale di testi	22	23	24
26	27	28 Educazione fisica Uscita anticipata ultimi due moduli (quelli ed fisici)	29	30	31

GENNAIO

Fig. 186- Foto di una pagina del diario delle assenze di un alunno di scuola secondaria di 1°

In un secondo momento, il gruppo decide di iniziare a confrontarsi e mettere in comune alcune strategie e progetti realizzati nelle diverse classi per lavorare in un'ottica costruire un ambiente di apprendimento positivo. Molti lavori presentati partono dalla dimensione affettivo-relazionale, come ad esempio il progetto sulle emozioni realizzato in una classe prima della scuola secondaria di 1° dell'I.S.

Il gruppo perviene a individuare il clima di classe come fattore di protezione sul quale sentono di poter intervenire e agire concretamente. Si decide, allora, di prendere visione di alcune capsule teoriche sul clima di classe presenti sul *web*⁵⁰. La visione di questi video stimola ulteriori riflessioni. Le insegnanti sono nuovamente esposte ad una strategia didattica che serve ad innescare una discussione di gruppo. L'attività consiste nello scrivere su un post-it una parola sentita nel video e ritenuta significativa per il soggetto che l'ha scritta.



Fig.187 - Foto parole chiave ritenute dalla visione delle capsule teoriche legate al clima di classe

La discussione scaturita da questa attività di *warm-up* porta a far emergere la necessità di una formazione sul clima di classe.

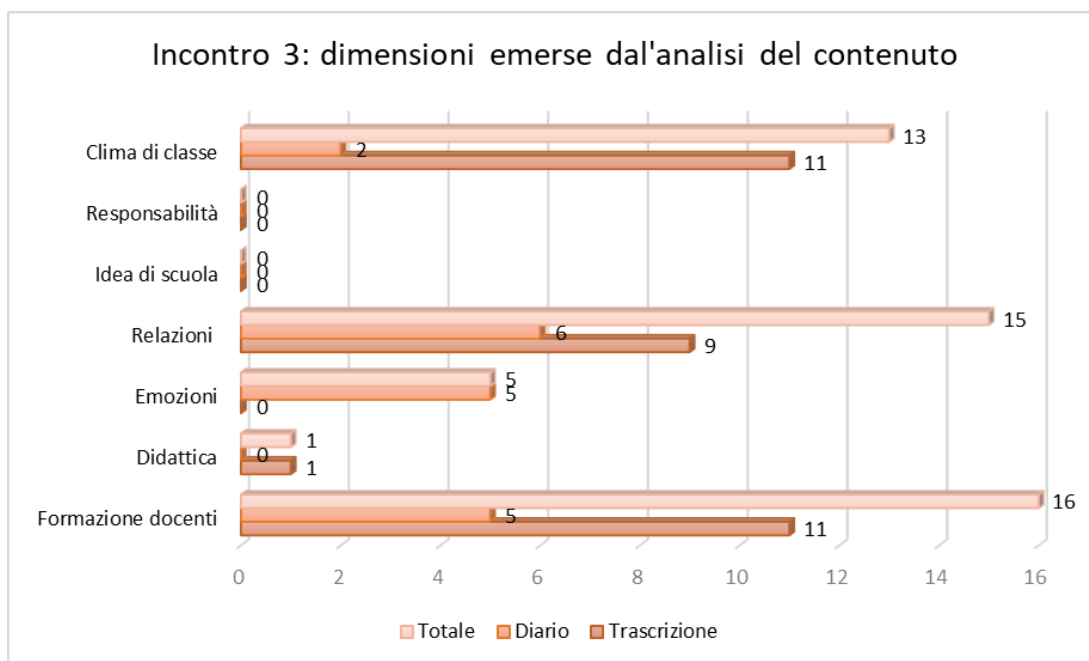


Fig. 188 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 3

Durante questo incontro le riflessioni si sono incentrate su 6 dimensioni: la dimensione didattica (1 estratto), quella formazione docenti (16 estratti), la dimensione relazioni (15 estratti), quella emozioni (5 estratti) e infine la dimensione clima di classe (13 estratti). Non compaiono le dimensioni responsabilità educativa e quella idea di scuola.

L'analisi tematica ha messo in luce che durante questo appuntamento è stata esplorata la dimensione delle emozioni solamente in riferimento alle emozioni riferite ai/docenti del gruppo di R-I (5 estratti).

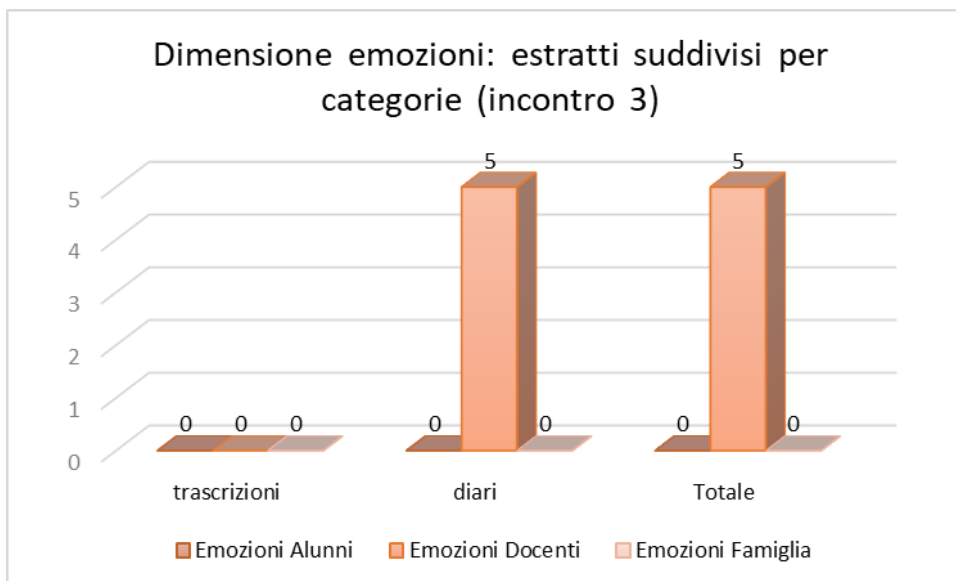


Fig.189- Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 3

Non emergono nuovamente riflessioni rispetto alle emozioni degli/delle alunni/e e delle famiglie.

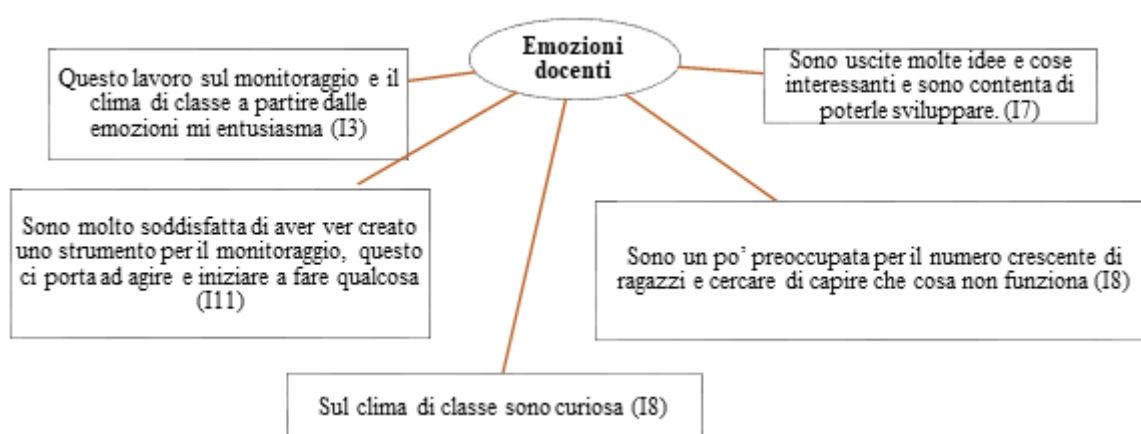


Fig. 190- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 3

Le partecipanti al gruppo di R-I si dicono soddisfatte del lavoro intrapreso, curiose e felici di poter iniziare a pensare di giocare un ruolo nella prevenzione e contrasto del fenomeno. Sono preoccupate, infatti, per il numero crescente di giovani che non frequentano con regolarità la scuola e che poi, alla secondaria di 1°, vengono fermati perché non arrivano a conseguire i giorni di scuola necessari per ritenere valido l'anno scolastico.

Alcune riflessioni delle insegnanti hanno riguardato la dimensione formazione (16 estratti). Molte delle riflessioni si concentrano sulla necessità di richiedere e seguire una formazione sul clima di classe, riconosciuto dalle docenti come un fattore di protezione sul quale sentono di avere un potere d'azione. Dopo la visione di alcune capsule teoriche, le considerazioni si rivolgono a quanto sentito e ritenuto dai video.

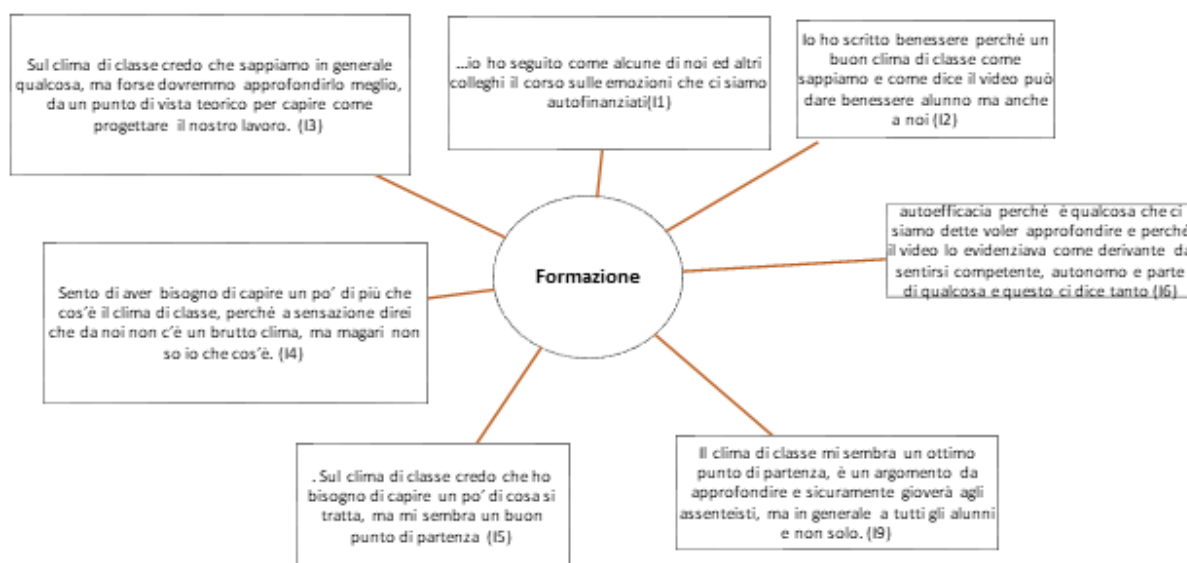


Fig. 191- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 3

Il gruppo ha poi discusso rispetto alla dimensione relazione (15 estratti). I discorsi hanno riguardato principalmente la relazione con i/le colleghi/e (11 estratti su 15), sulla famiglia (4 su 11).

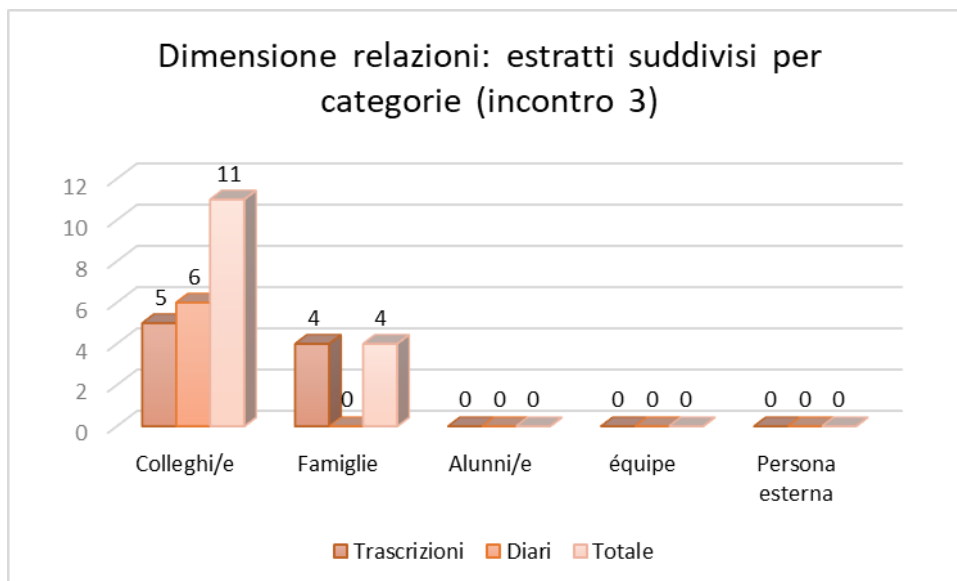


Fig.192 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 3

Dalle narrazioni si evidenzia ancora una difficoltà nel coinvolgere i/le colleghi/e in attività che non riguardino strettamente il programma scolastico.

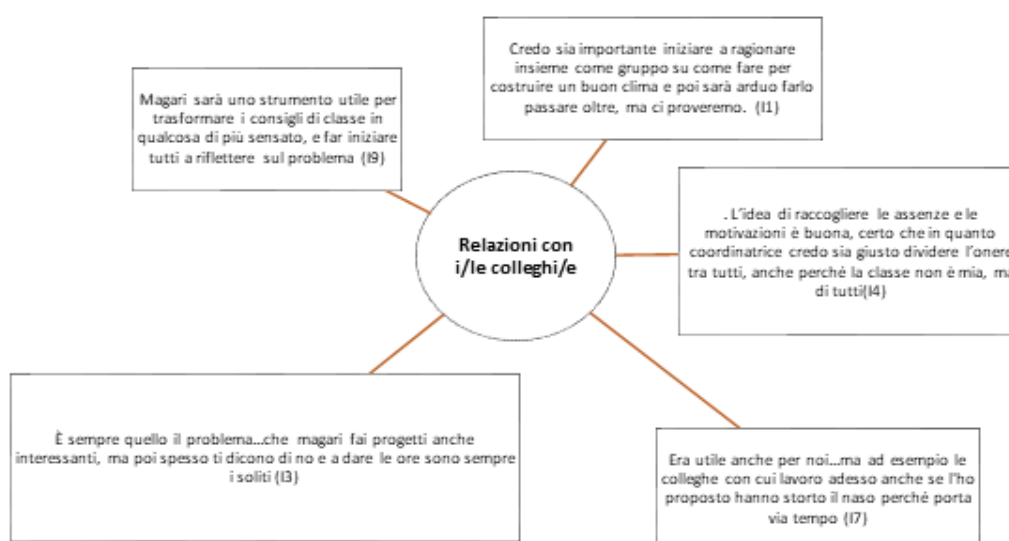


Fig.193 – Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 3

Rispetto alla relazione con la famiglia le insegnanti segnalano la necessità di sostenere le famiglie creando con loro una relazione che permetta di condividere informazioni e permettergli di diventare co-responsabili nell'educazione dei/delle ragazzi/e.

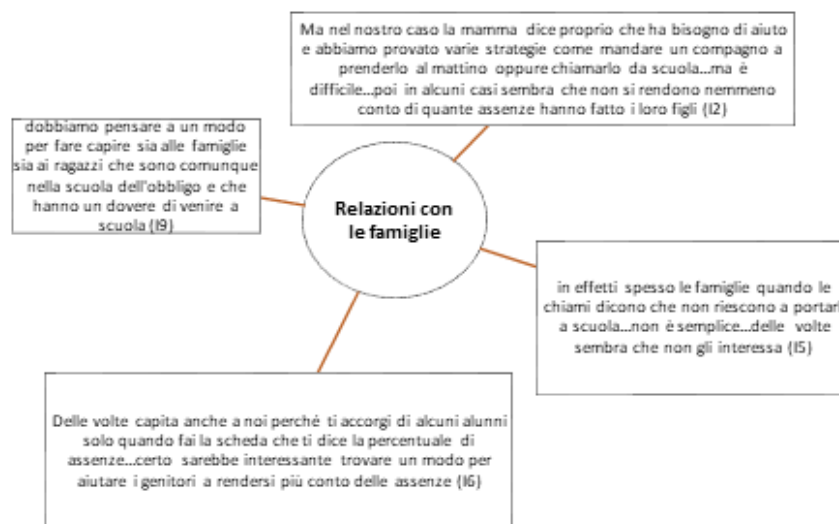


Fig.194 – Esempi di estratti della dimensione relazione con le famiglie– incontro 3

Durante questo incontro le insegnanti hanno parlato poco di didattica (1 estratto) in quanto le riflessioni si sono concentrate più su cosa fare in prospettiva futura. Emerge però una proposta legata all'introduzione di strategie metacognitive con gli/le alunni/e *“...magari si potrebbero usare delle schede per farli riflettere su ciò che fanno, provano...non so una sorta di riflessione su di sé (17)”*.

Durante questo terzo incontro affiora una nuova dimensione, quella del clima di classe (13 estratti). A partire dalle riflessioni emerse negli incontri precedenti, dalle letture di articoli scientifici ed altri materiali, le insegnanti riconoscono nel clima di classe uno strumento di prevenzione e iniziano a interrogarsi su come costruirlo, mettendo in evidenza da un lato la necessità di un approfondimento teorico, dall'altra una attenzione e sensibilità rispetto alla dimensione relazionale-affettiva del clima di classe.

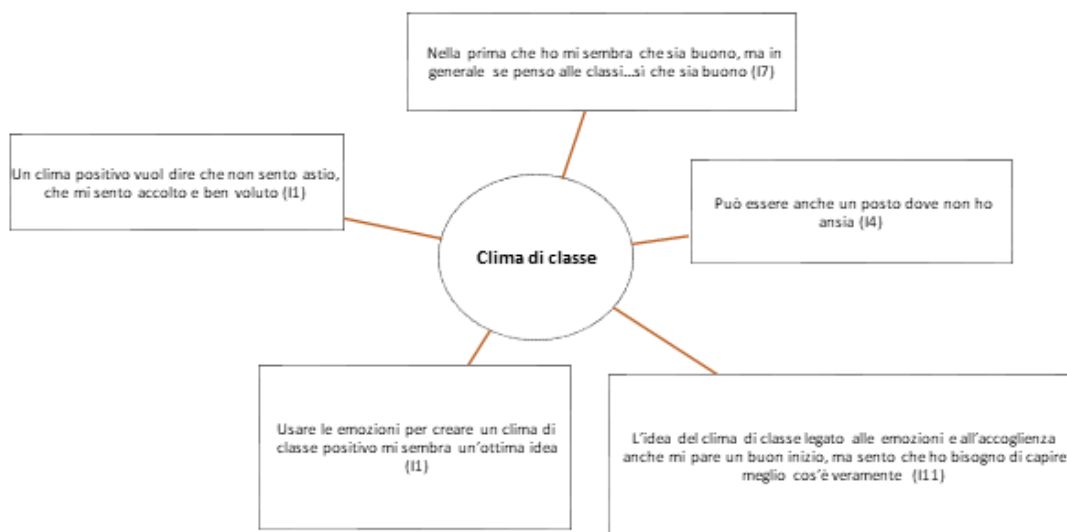


Fig. 195- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione clima di classe– incontro 3

Durante questo incontro il gruppo ha lavorato secondo due direzioni: da un lato costruire uno strumento che permetta loro di raccogliere informazioni che permettano di leggere con più consapevolezza il fenomeno all'interno della loro I.S e che permetta di avere dei dati per aprire un confronto e dialogo con i/le colleghi/e del *team* e con le famiglie. Dall'altra hanno identificato un fattore di protezione, il clima di classe, su cui sentono di avere un poter d'azione e sul quale poter agire soprattutto in un'ottica di prevenzione.

2.4. Dalle pratiche in uso al clima di classe

Il quarto incontro si è svolto il 3 marzo 2020. La riunione inizia con una riflessione attorno ad alcuni articoli scientifici condivisi con il gruppo rispetto al tema "Clima di classe"⁵¹. Il gruppo concentra le sue riflessioni rispetto alla dimensione emotiva-relazione del clima di classe, iniziando a ipotizzare di lavorare alla costruzione di un ambiente positivo estendendo il progetto sulle emozioni a tutte le classi di tutta la scuola.

Il gruppo inizia a condividere alcune pratiche in uso per lavorare sulle emozioni a scuola, come ad esempio l'attività realizzata a partire dal cartone animato della Disney "Inside Out".

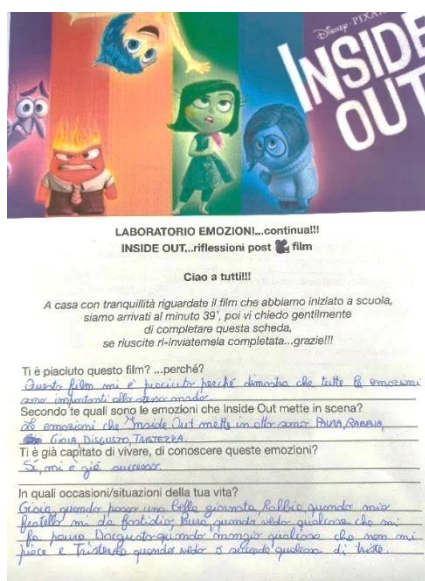


Fig. 196- Foto di un'attività fatta in classe (scuola secondaria di primo grado) per lavorare sulle emozioni

Inizia quindi una discussione su come portare queste attività sporadiche e straordinarie in attività più a lungo termine. Il gruppo si confronta su cosa vuol dire per loro lavorare sulle emozioni, quali sono le motivazioni che spingono un/a docente a occuparsi di emotività. Emerge un collegamento tra emozioni e accoglienza dell'altro. Si iniziano a fare delle ipotesi sugli obiettivi del gruppo come, ad esempio, co-costruire strumenti e progetti per sostenere gli alunni percepiti a rischio di dispersione oppure costruire un clima di classe positivo, con regole chiare e condivise volto al benessere e al successo a scuola che porti i ragazzi a sentirsi parte di un gruppo e auto efficaci. Il gruppo decide di prendersi un po' di tempo per definire con più chiarezza gli obiettivi. Si decide di proseguire l'incontro provando a leggere insieme alcuni dati raccolti con il "diario delle assenze". Si discute attorno a ciò che emerge. La discussione si concentra su come sostenere gli/le alunni/e nello studio a casa e nella gestione del carico di lavoro, in quanto da quanto raccolto molte

assenze coincidono con i giorni dove sono concentrati più compiti a casa e verifiche. Si inizia a parlare di come la paura del brutto voto o gli insuccessi ripetuti possono scoraggiare i/le giovani a venire a scuola.

Ci si inizia a chiedere come si può lavorare a scuola per aiutare i/le ragazzi/e a riuscire.

Durante questo incontro le riflessioni si sono articolate attorno a 6 dimensioni: clima di classe (5 estratti), idea di scuola (3 estratti), relazioni (17 estratti), emozioni (6 estratti), didattica (11 estratti) e formazione docenti (8 estratti).

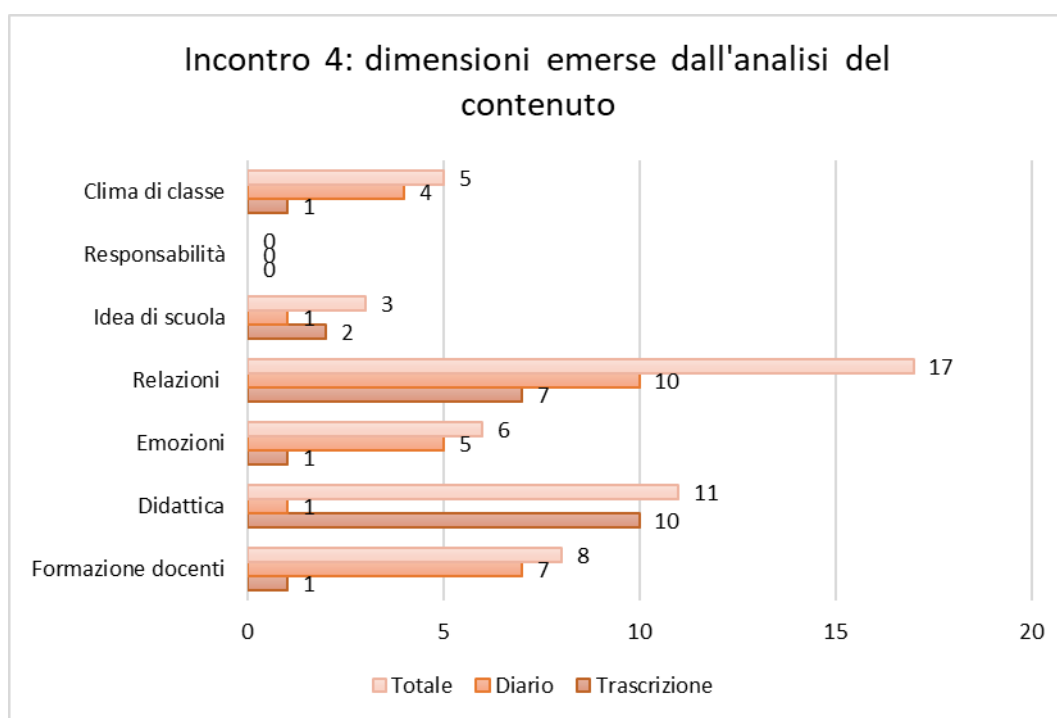


Fig. 197 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 4

L'analisi tematica è stata esplorata la dimensione delle emozioni (6 estratti).

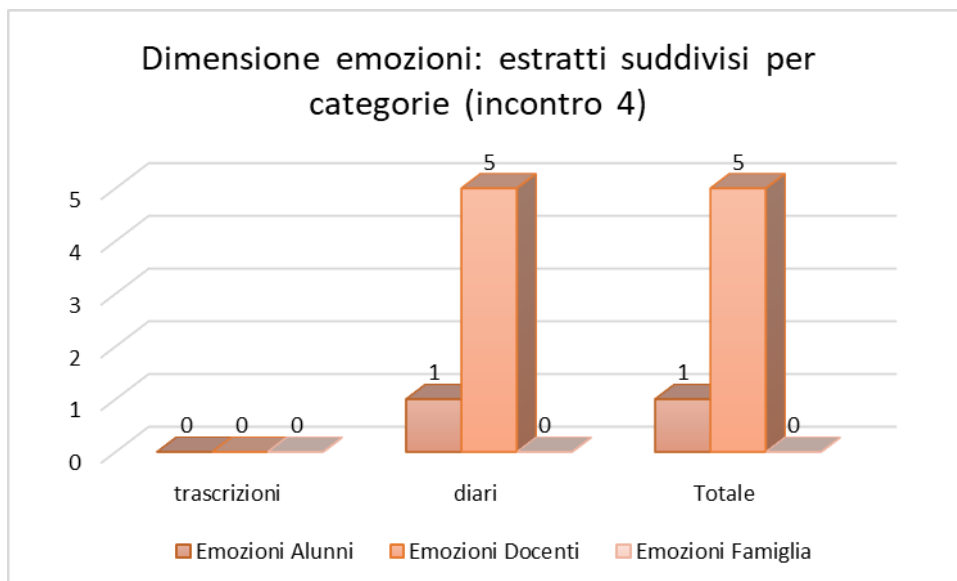


Fig. 198- Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 4

Durante questo incontro le insegnanti hanno parlato delle loro emozioni sia rispetto alle frustrazioni nel confrontarsi con i/le colleghi/e/o e altre persone e non trovare interesse verso ciò che si sta facendo e dall'altra l'entusiasmo e la motivazione di portare avanti un lavoro nel quale si crede e nel quale si stanno investendo energie (5 estratti su 5).

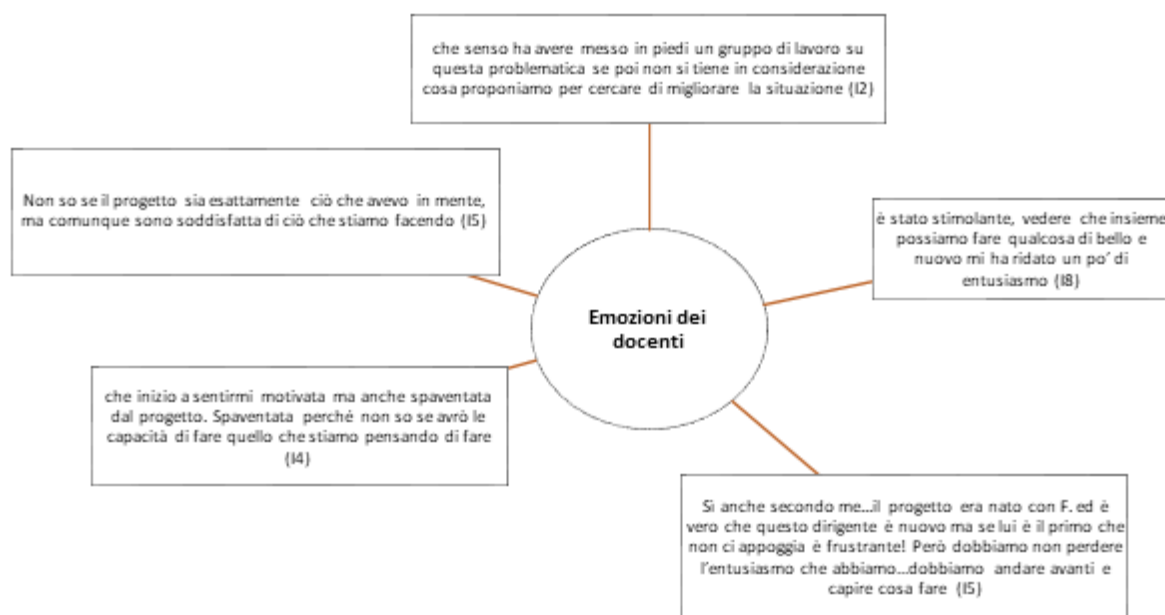


Fig. 199 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 4

Un'altra dimensione toccata durante questo incontro è quella dell'idea di scuola (3 estratti).



Fig. 200 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola– incontro 4

Le riflessioni si sono poi soffermate sulla dimensione formazione (8 estratti). L'autoformazione derivata dalla lettura di alcuni articoli sul clima di classe innesca un confronto sul tema. La formazione torna ad essere vista come essenziale per accrescere le proprie conoscenze e competenze e come strumento professionalizzante da estendere a più docenti.



Fig. 201 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 4

Il gruppo ha poi discusso rispetto alla dimensione relazione (17 estratti). I discorsi hanno riguardato principalmente la relazione con i/le colleghi/e (11 estratti su 17), con le famiglie (4 estratti su 17) e con il dirigente (2 estratti su 17).

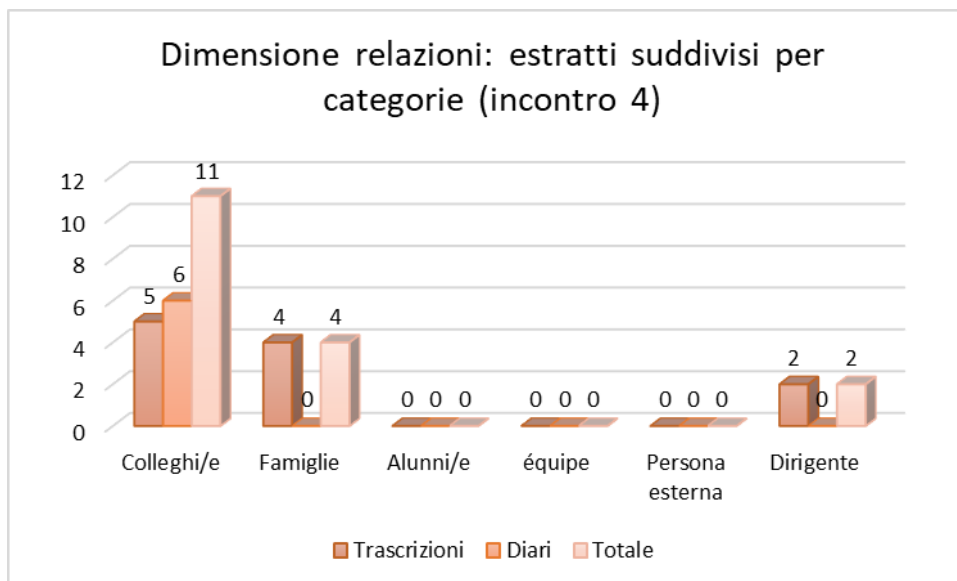


Fig.202- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 4

Dalle narrazioni emerge la sensazione che non sarà facile coinvolgere i/le colleghi/e nel lavoro. Molti/e avranno probabilmente delle resistenze; affermano che molti/e docenti sembrano poco interessati al problema o non lo sentono come qualcosa che li riguarda e questo le fa sentire sole nell'affrontare la problematica. Tuttavia, inizia a prendere forma la consapevolezza che il gruppo di R-I può essere una risorsa e che le partecipanti possono divenire un sostegno e una ricchezza. Rispetto alla relazione con i/le altri/e insegnanti emerge sempre una difficoltà a coinvolgere alcune persone nell'introdurre nuove prassi o nuovi progetti, non sempre è facile il confronto con altri ordini di scuola, ma il lavoro nel gruppo è comunque stimolante e arricchente.

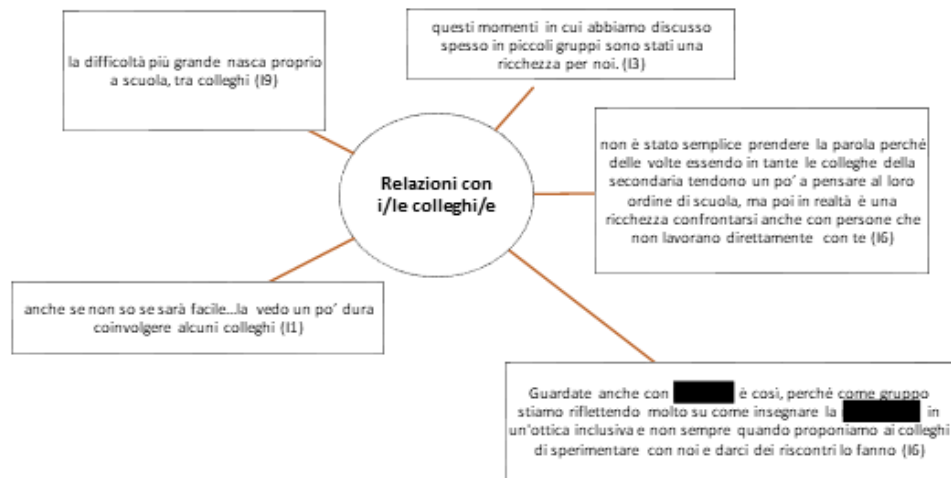


Fig. 203– Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 4

Rispetto alla relazione con la famiglia ritorna l'idea che bisogna trovare un modo per collaborare.



Fig. 204 – Esempi di estratti della dimensione relazione con le famiglie– incontro 4

Infine, rispetto alle relazioni con il dirigente emerge l'idea che sia importante essere supportati dalla dirigenza per portare avanti le innovazioni, ma come non sempre questo avvenga: *“poi il Dirigente dovrebbe proporlo come progetto di Istituto altrimenti che senso ha avere messo in piedi un gruppo di lavoro su questa problematica (I2)”*; *“È importante avere l'appoggio del dirigente, ma alla fine se non ci sostiene va beh...noi facciamo il nostro pezzo (I5)”*.

Durante questo incontro, poi, le insegnanti hanno parlato della dimensione didattica (11 estratti).

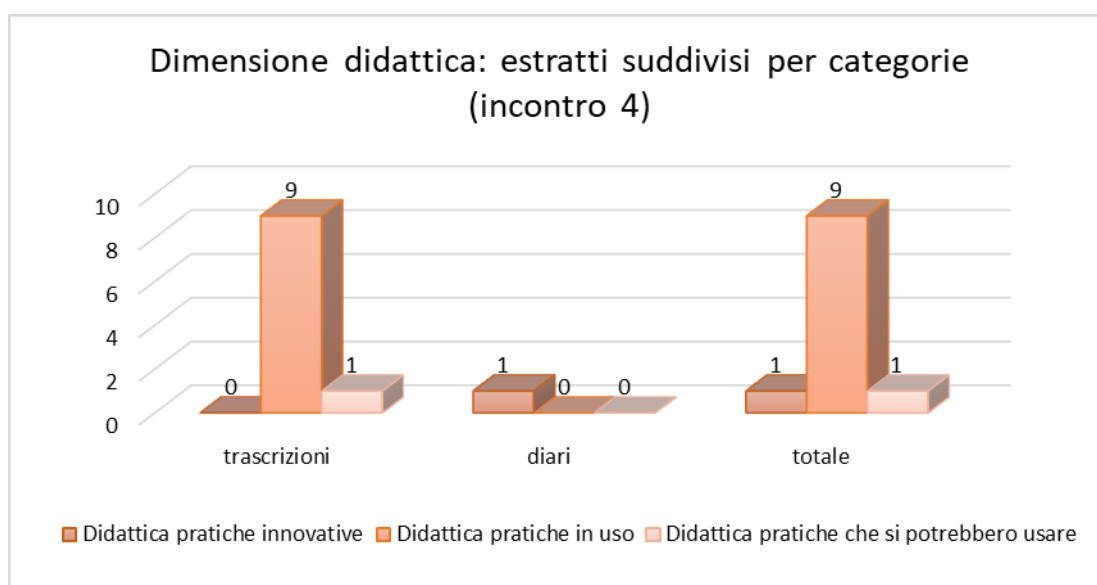


Fig. 205 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 4

Durante questo momento di confronto le insegnanti si sono confrontate a partire dalle pratiche in uso nell'Istruzione Scolastica. Le riflessioni hanno riguardato le tipologie di lezioni usate di norma in classe (lezione frontale, alcuni lavori di coppia, lavori di gruppo). Emerge come i laboratori fossero usati maggiormente in passato, così come i lavori per progetti. Qualcuno racconta strategie e artefatti creati per lavorare sulle emozioni in classe (barattolo e termometro emozioni). Una classe della primaria aveva

provato a realizzare il *Conseil de classe*. Si cerca di riflettere insieme per farne emergere punti di forza e criticità.

<p>Lezione frontale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punti di forza: economica in tempo, facile da preparare e gestire. • Criticità: non tutti seguono la lezione, se mal gestita rischi di parlare ad un muro
<p>Laboratori</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punti di forza: sono stimolanti per i ragazzi, permettono a tutti di trovare uno spazio per partecipare, permettono di manipolare e essere creativi, sono motivanti, sviluppano competenze e progettualità • Criticità: non sempre di facile gestione per l'insegnante, richiedono più tempo per preparare tutti i materiali, non sempre si riesce a trovare delle ore curricolari in cui realizzarli (soprattutto alla scuola secondaria di 1°)
<p>Progetti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punti di forza: molto motivanti, permettono a tutti di trovare uno spazio per esprimersi al meglio, permettono la cooperazione e sviluppano progettualità e competenze • Criticità: poco economici in tempo, molto lavoro di preparazione, difficile trovare spazi in cui realizzarli nell'orario scolastico
<p>Conseil de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punti di forza: permette di avere uno spazio di dialogo e confronto, lavora sulle competenze trasversali, permette di creare senso di appartenenza e costruire un clima positivo • Criticità: richiede di saper gestire e conoscere bene l'attività; comporta di dover ripensare l'orario scolastico per trovare uno spazio almeno settimanale da dedicargli, molti colleghi fanno resistenza
<p>Attività emozioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punti di forza: permette al gruppo di conoscersi e anche al singolo (consapevolezza di sé). Aiuta a migliorare il clima di classe. • Criticità: solo pochi insegnanti aderiscono al progetto che così diventa sporadico e per pochi. Richiede preparazione e formazione

Fig. 206 - Rielaborazione del brainstorming realizzato per raccogliere impressioni (punti di forza e debolezze) di alcune strategie usate a scuola che possono favorire il clima di classe e il successo formativo

Rispetto alle pratiche innovative molte docenti del gruppo dichiarano di non aver mai sentito parlare del *Conseil de classe* della pedagogia istituzionale (Freinet, 1977).

Infine, durante questo incontro emergono nuovamente scambi rispetto alla dimensione clima di classe (5 estratti).

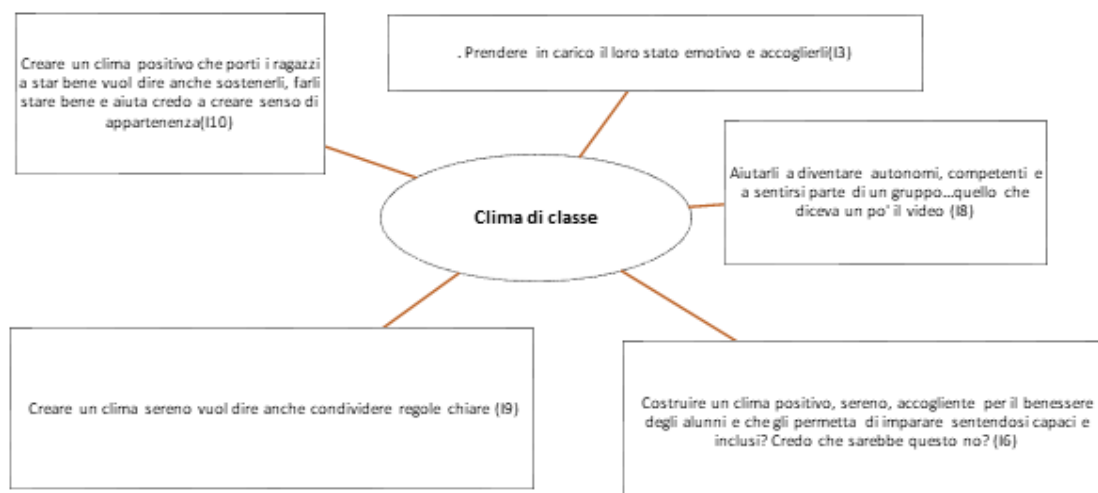


Fig. 207- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione clima di classe– incontro 4

Affiora dalle risposte delle insegnanti una nuova sfaccettatura del clima di classe che non viene più solamente legato alla sua dimensione emotiva-relazionale, ma anche a quella cognitiva. Il clima di classe viene visto come mezzo per creare un ambiente dove si sta bene sia emotivamente, dove ci si sente parte di un gruppo, ma anche dove si apprende.

In questo quarto incontro, il gruppo continua a pensare cosa poter progettare per lavorare sul contrasto e prevenzione della dispersione nella loro scuola. Riflettono su azioni già realizzate, su strategie didattiche in uso. Scambiano idee rispetto a criticità e punti di forza delle diverse attività. Continuano le riflessioni rispetto alla costruzione di un clima di classe positivo a partire dalla dimensione relazionale-affettiva, ma iniziano a far emergere la dimensione cognitiva del clima di classe.

2.5 Definizione delle domande di ricerca e prefigurazione di azioni da progettare

L'incontro successivo, il quinto, ha visto il gruppo incontrarsi per la prima volta in modalità a distanza. La pandemia Covid-19 ha inevitabilmente portato alla ricerca di soluzioni alternative per non interrompere il progetto. Attraverso l'applicazione di teleconferenza sviluppata da *Google (Meet)* utilizzato dalle docenti per svolgere le attività di didattica a distanza con le loro classi, si sono realizzati gli incontri. Durante questo momento di scambio le docenti hanno riportato alcune riflessioni attorno alla DAD, mettendo in luce le difficoltà, ma anche alcuni punti di forza. Il gruppo ha co-definito le domande di ricerca a cui cercare di rispondere. A partire dalle nuove consapevolezza, le docenti hanno individuato il clima di classe come mezzo per contrastare e prevenire il fenomeno dispersivo. Grazie ad alcune letture consigliate, arrivano a maturare l'idea che il clima di classe racchiude in sé sicuramente la dimensione emotiva-relazionale, ma anche quella cognitiva. Bisogna cercare di trovare delle strategie per sostenere tutti/e nelle acquisizioni delle conoscenze. La riuscita scolastica, collegata a un buon clima di classe, può diventare uno strumento di protezione. Il gruppo discute anche rispetto al costrutto di successo scolastico e successo formativo. Questo processo riflessivo ha portato a elaborare le domande seguenti:

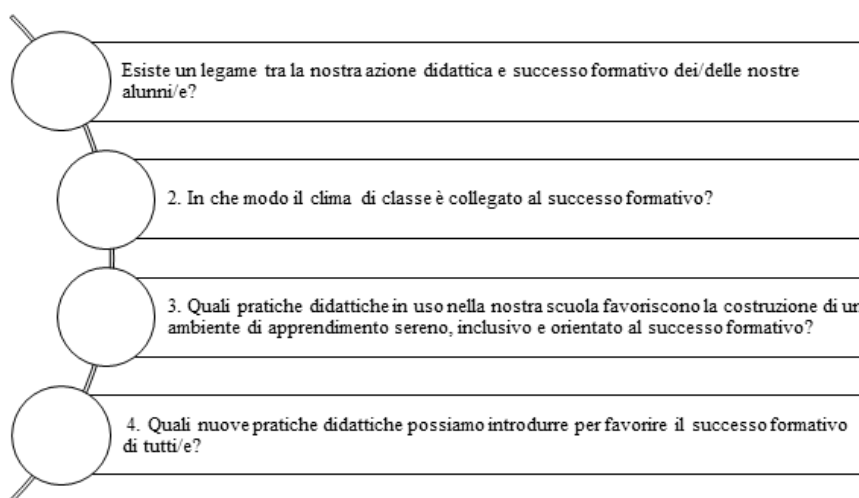


Fig. 208 – Domande di ricerca elaborate dal gruppo di R-I

Definite le domande, le docenti iniziano a pensare ad azioni possibili per migliorare l'esistente. Si decide di fermarsi un attimo e prendere in esame le Indicazioni Nazionali. Da una lettura condivisa del documento si iniziano a definire un possibile progetto da realizzare che tenga conto delle emozioni e dell'accoglienza, per costruire un clima di classe positivo, nel quale poter apprendere serenamente e dove sostenere tutti/e negli apprendimenti.



Fig. 209- Foto del processo che ha portato alla definizione degli obiettivi educativi del gruppo (*Word Café*)

Attraverso la tecnica del *Word Café*⁵², adattata al nuovo strumento a distanza, si sono raccolte le parole chiave che hanno guidato la riflessione del gruppo nella definizione del progetto e degli obiettivi educativi che si vogliono perseguire.

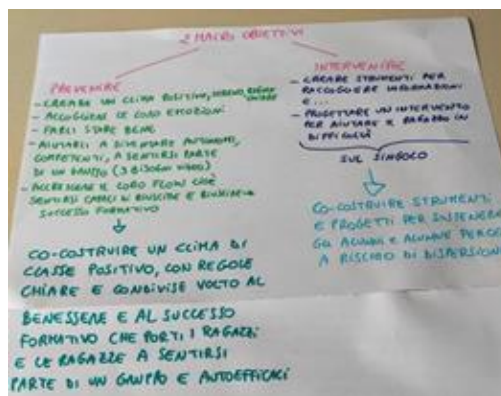


Fig. 210- Obiettivi generali definiti dal gruppo di R-I

Il gruppo ha ripreso quindi a discutere su cosa fare, si riflette sul fatto che in realtà lavorando sul clima di classe non solo aiuto il/la ragazzo/a in difficoltà, ma tutti/e gli/le alunni/e. L'idea è quindi quella di creare un progetto che, partendo dal lavoro sulle emozioni, porti i giovani a sentirsi bene a scuola, a sentirsi accolti e parte di un gruppo. Si inizia a definire l'idea di un progetto accoglienza che tenga conto della sfera emotiva. Si riflette anche sulla necessità di costruire un progetto che possa essere realizzato in presenza o a distanza viste le incertezze per il futuro anno scolastico.

Da un'analisi tematica dell'incontro si evidenziano:

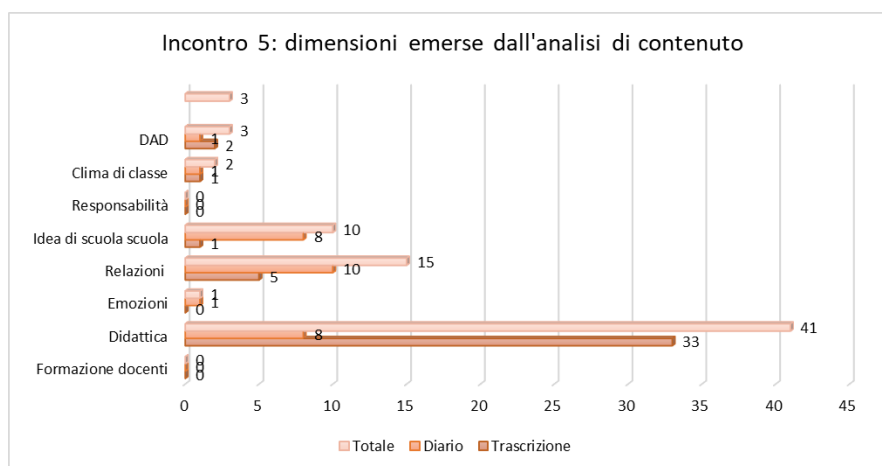


Fig. 211 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 5

Dall'analisi della trascrizione dell'incontro e del diario riflessivo delle docenti del gruppo è emerso che, durante questo momento di lavoro, sono state esplorate i seguenti temi: dimensione relazioni (15 estratti), dimensione emozioni (1 estratto), dimensione idea di scuola (10 estratti), dimensione didattica (41 estratti) e infine emerge una nuova dimensione legata al periodo pandemico ovvero la DAD (3 estratti).

Durante questo incontro molte sono state le riflessioni intorno al tema "didattica".

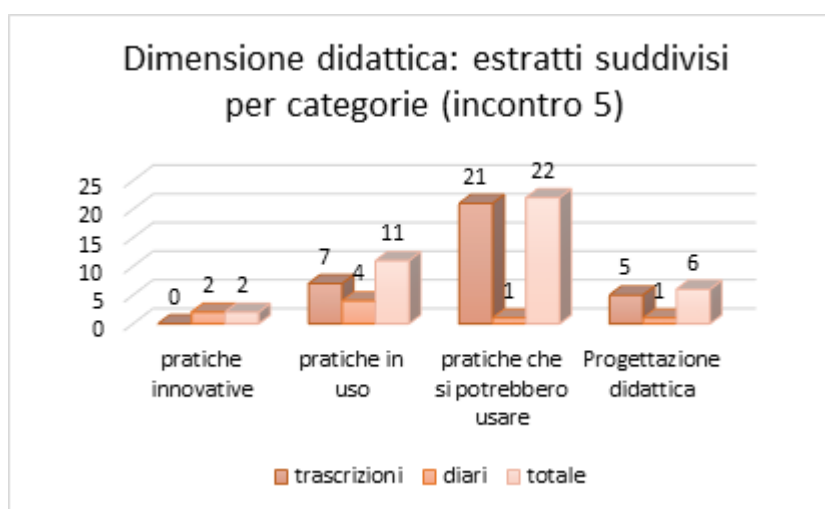


Fig.212 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 5

Sono emerse considerazioni rispetto alle pratiche nuove che si potrebbero usare con le classi (2 su 41), anche in relazione alla didattica a distanza, sono emerse alcune considerazioni su strategie in uso (11 su 41) e su proposte da usare (22 su 41), alcune riflessioni sono poi state indirizzate alla programmazione didattica (6 su 41). Di seguito riportiamo alcuni estratti ritenuti significativi:



Fig.213 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative – incontro 5

Rispetto alle pratiche in uso sono emerse riflessioni intorno a strategie usate sia per realizzare le lezioni online sia rispetto a ciò che si faceva a scuola prima della pandemia. Si riflette su progetti e modalità usate per realizzare il progetto accoglienza e la definizione delle regole della classe, per iniziare a riflettere su ciò che si può migliorare in vista dell'elaborazione del progetto del gruppo.



Fig. 214 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche in uso – incontro 5

Inoltre, emergono molte possibili idee da realizzare per poter lavorare sul clima di classe a partire dall'accoglienza e dal progetto emozioni.



Fig.215 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche che si potrebbero usare – incontro 5

Inoltre, emergono alcune riflessioni rispetto a come progettare un'attività da realizzare nelle classi.



Fig.216 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione progettazione didattica – incontro 5

Durante l'incontro emergono riflessioni relative alla dimensione DAD. Si evidenziano criticità: *“Beh all'inizio non facile, ora lentamente un pochino meglio, ma non si finisce mai di lavorare e manca la relazione con i bambini, manca il poter fare insieme...insomma complicato (I6)”*; *“via Meet non è come stare in classe...e poi manca la relazione. In classe puoi capire da come ti guardano o ciò che fanno se hanno capito o no; invece, così tra connessione che non va, telecamere accese e spente...un delirio (I3)”*.

Emergono riflessioni attorno alla dimensione idea di scuola. Si evince un'idea di scuola che deve cambiare, deve imparare a far convivere le prove di verifica con l'idea che non esistono alunni/e uguali/e, una scuola che deve prendersi carico di tutti/e.



Fig.217 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola – incontro 5

Il confronto ha, poi, esplorato la dimensione relazioni. Emergono scambi rispetto alle relazioni con i colleghi (10 su 15), con gli/le alunni/e (3 su 15) e con il gruppo classe (2 su 15).

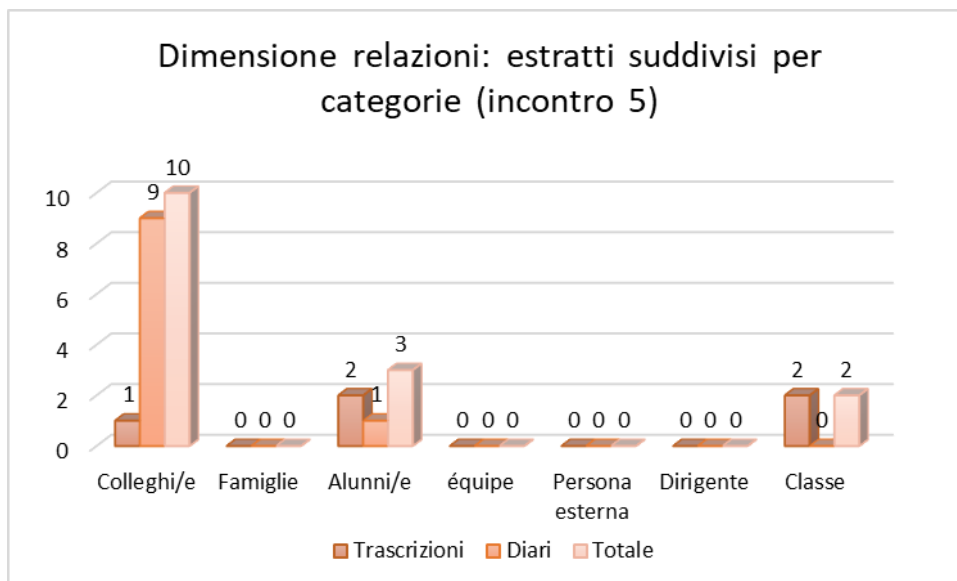


Fig.218 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 5

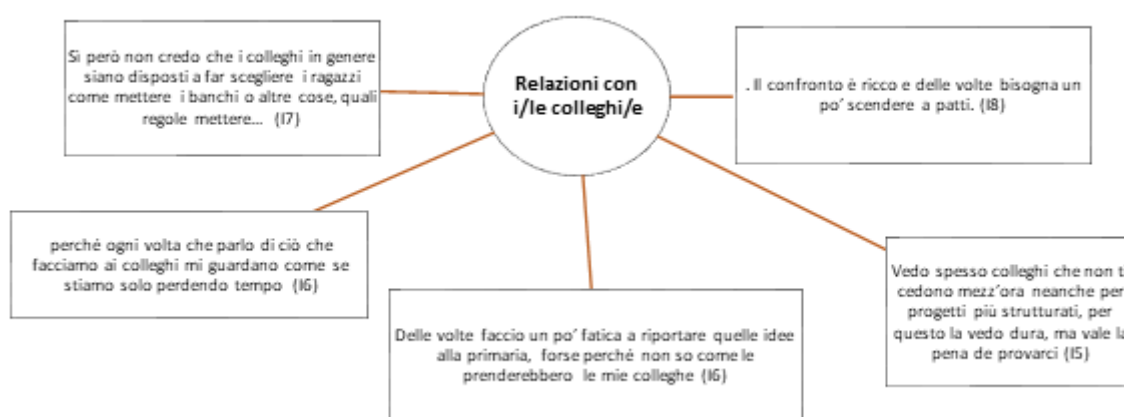


Fig.219 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazioni con i/le colleghi/e – incontro 5

Come per gli incontri precedenti le relazioni con i/le colleghi/e vengono visti in maniera critica per quanto riguarda il coinvolgimento nell'introdurre novità o metter in atto progetti non strettamente legati alle discipline; il gruppo R-I e il confronto che si crea tra insegnanti di ordini diversi viene visto in positivo.

Emergono alcune riflessioni attorno al gruppo classe legate alla DAD e agli/alle studenti/esse come ad esempio “*ma credo sia portante fare riflettere i ragazzi sulle loro emozioni e su come si sentono. Ed è importante per noi sapere come stanno (I2)*” *manca l’idea di classe...vedere i ragazzi...parlare con loro (I9)*”.

In sintesi, durante questo incontro il gruppo si è trovato a vivere un grosso cambiamento. Non solo cambia la modalità di confronto (non più in presenza, ma *online*), ma questo nuovo strumento modifica le interazioni. Prendere la parola attraverso lo schermo è più difficile. Le insegnanti hanno bisogno di parlare delle difficoltà che incontrano nel gestire le relazioni e la didattica a distanza. Tuttavia, si evidenzia il bisogno di portare avanti il progetto. Il gruppo inizia, dopo aver definito gli obiettivi educativi, a ipotizzare delle possibili attività.

2.6. Co-costruzione del progetto: scelte e azioni

Il gruppo si è riunito nuovamente alla fine dell’anno scolastico. Il 22 giugno, durante il sesto incontro *online*, le partecipanti si scambiano idee e sensazioni rispetto al periodo vissuto in classe. Si evidenziano le criticità legate al distanziamento sociale, alla mancanza di una relazione concreta, ma si intravedono alcune potenzialità della DAD come possibile mezzo per agganciare alcuni studenti e studentesse e come strumento che obbliga a ripensare la didattica. Alcune docenti illustrano alcune applicazioni usate per cercare di mantenere il contatto e stimolare la partecipazione attiva degli/delle alunni/e come, ad esempio, la creazione di un muro virtuale con l’applicazione *Padlet* dove insegnanti, alunni/e e famiglie potevano condividere esperienze, musica, ma anche usare questo spazio per l’attività didattica.

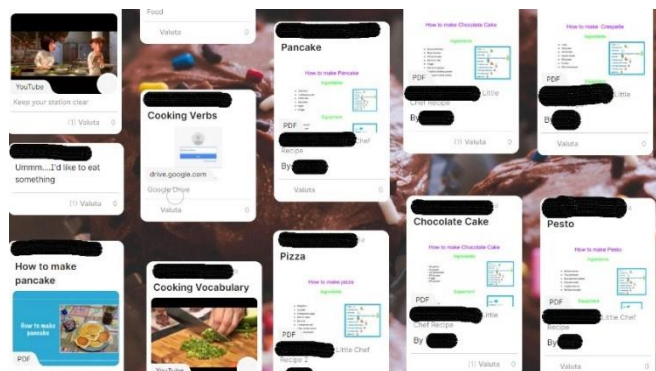


Fig. 220- Foto muro virtuale creato da una docente per condividere con la classe esperienze e attività

Le insegnanti hanno sentito la necessità di cercare, anche in modalità a distanza, di lavorare sul costruire un clima di classe sereno per gli apprendimenti e per dare spazio alle emozioni degli/delle allievi/e soprattutto in virtù della particolarità della situazione.

Il gruppo inizia allora la progettazione di un progetto da proporre a settembre a tutta l'Istituzione Scolastica.

Decisioni prese:

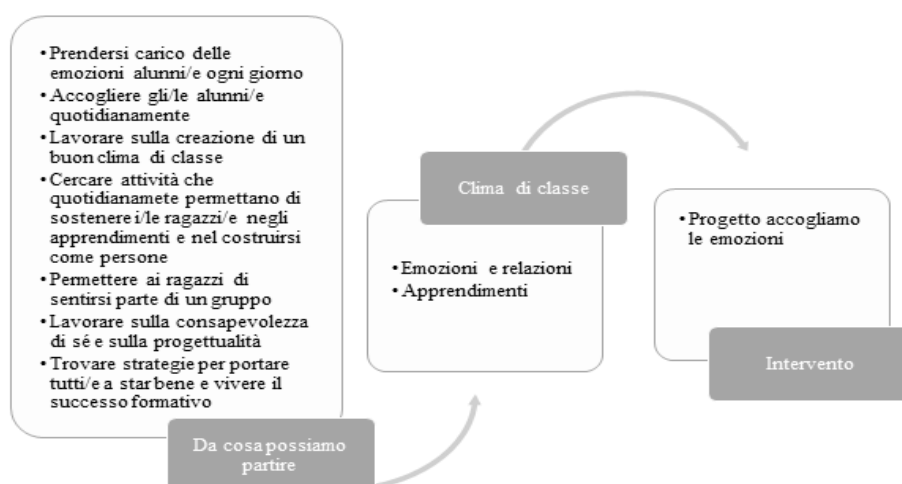


Fig.221 – Schema processo che ha portato alla co-costruzione del progetto inclusivo e volto al successo formativo di tutti/e

A partire dalle domande che si è posto il gruppo, avendo identificato il costrutto clima di classe come fattore di protezione e avendo maturato la consapevolezza che attraverso l'azione didattica in classe è possibile sostenere tutti/e i/le ragazzi/e nella riuscita scolastica e personale, il gruppo inizia a progettare un lavoro che, partendo dal primo giorno di scuola, si orienti alla costruzione di un clima di classe positivo e che nel tempo porti tutti/e a costruirsi come persona. Si iniziano a fare delle ipotesi sulle attività da inserire nel progetto. L'idea è di creare un progetto accoglienza (partendo da una pratica in uso nell'Istituzione scolastica) arricchendolo con attività da proporre lungo tutto l'anno scolastico. Nasce la volontà di cercare strategie per portare i/le alunni/e a accrescere la consapevolezza di sé (valutazione formativa e metacognizione), si decide di introdurre nella pratica ordinaria momenti di riflessione rispetto al metodo di studio, ma anche sulle emozioni provate. Si vuole riuscire a costruire una classe dove gli/le alunni/e si sentano bene e dove percepiscano di far parte di un gruppo formato da tante persone diverse tra loro che sono una risorsa l'uno per l'altro.

In questo incontro le riflessioni hanno toccato le seguenti dimensioni: dimensione DAD (10 estratti), dimensione clima di classe (4 estratti), dimensione responsabilità (1 estratto), dimensione idea di scuola (2 estratti), dimensione relazioni (12 estratti), dimensione emozioni (6 estratti) e dimensione didattica (29 estratti).

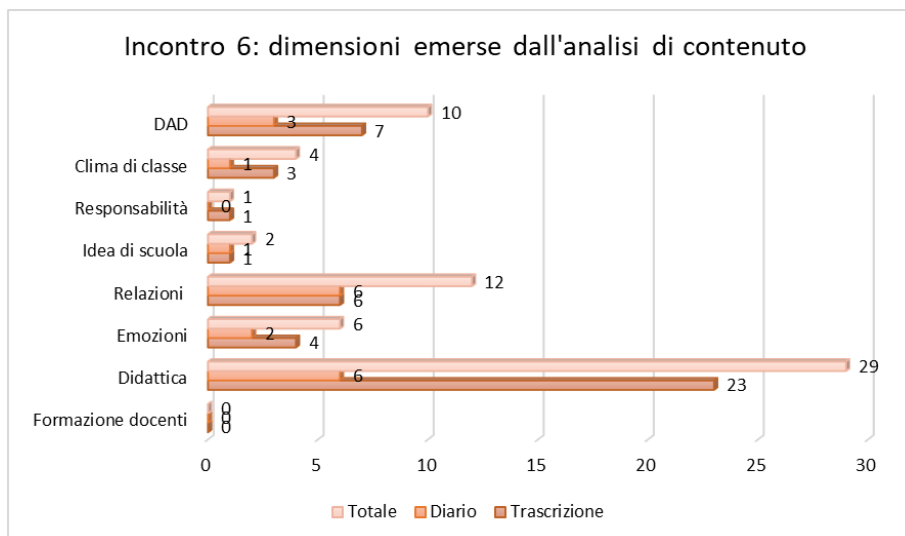


Fig. 222 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 6

Durante questo incontro molte sono state le riflessioni intorno al tema “didattica”.

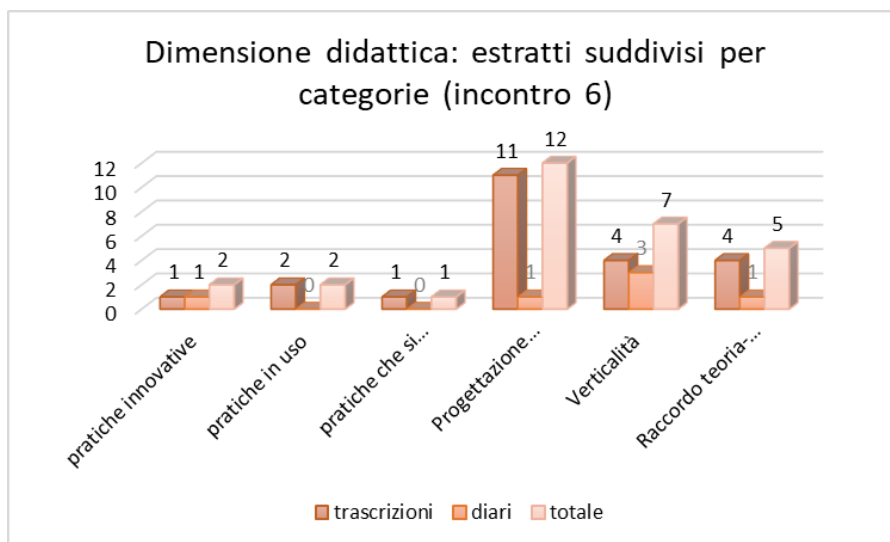


Fig.223 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 6

Sono emerse considerazioni rispetto alle pratiche nuove che si potrebbero usare con le classi (2 estratti su 29), su strategie in uso (2 estratti su 29), su strategie che si potrebbero usare (1 estratto su 29), ma molte riflessioni riguardano la co-costruzione e la progettazione del percorso didattico accogliamo le emozioni (12 estratti su 29). Affiorano alcune riflessioni sulla verticalità che si vuole costruire all'interno dell'Istituzione Scolastica a partire da questo progetto (7 estratti su 29) e infine si evidenzia come per la realizzazione del lavoro sia risultato essenziale il continuo raffronto tra teoria e prassi (5 estratti su 29). Riportiamo alcuni estratti ritenuti significativi:



Fig.224 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative – incontro 6

Le insegnati sono consapevoli che è necessario trovare strategie plurime per gestire la lezione in classe e la DAD. Questa consapevolezza le ha portate a cercare di cambiare, ricorrendo a esperienze terze, le loro azioni in classe.

Rispetto alle pratiche in uso sono emerse riflessioni intorno a strategie usate *“prima passavamo in mezzo ai banchi e correggi i loro elaborati, di solito riesci a fare delle correzioni collettive alla lavagna e quando vengono su ti accorgi se sanno o no, lo si faceva prima e ora abbiamo provato comunque a farlo anche se a distanza è diverso (17)”*. La maggior parte della discussione ha ruotato intorno alla progettazione dell'attività da mettere in atto a settembre.

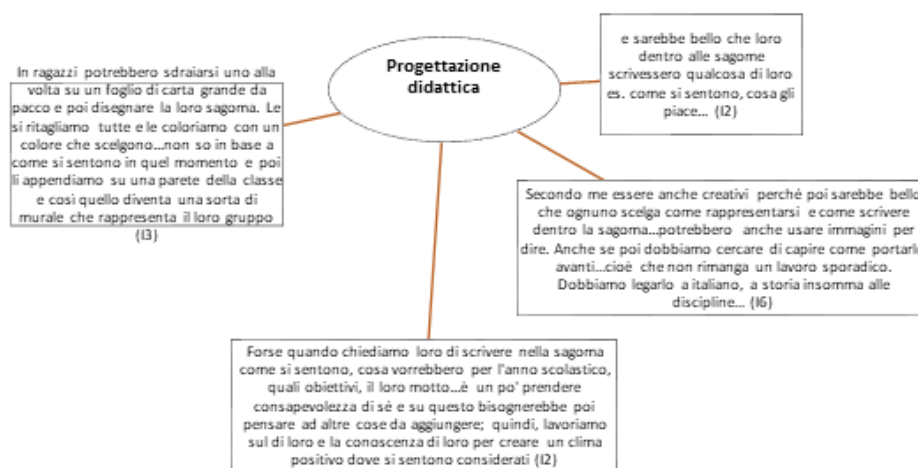


Fig.225 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione progettazione didattica – incontro 6

Il gruppo cerca di individuare attività e strategie per innescare l'attività e trovare possibili raccordi interdisciplinari per poter trasformare quella che di norma era un progetto extra-curricolare in un progetto curricolare.

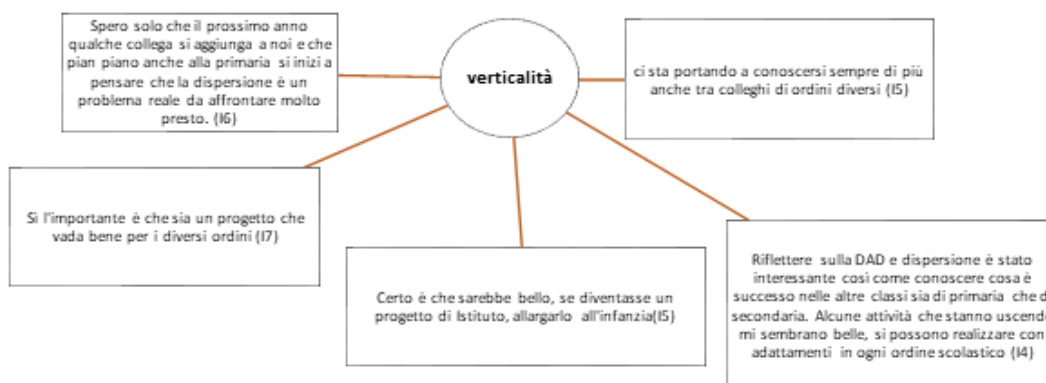


Fig.226 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione verticalità – incontro 6

Il gruppo sente la ricchezza del confronto tra ordini diversi e percepisce la necessità di realizzare un lavoro che possa lavorare, in un'ottica preventiva, a lavorare sin dalla scuola

dell'infanzia per la costruzione di un clima positivo e per portare tutti/e a costruirsi come persone raggiungendo il successo formativo.

Dagli estratti della dimensione didattica emerge anche una nuova consapevolezza: progettare e pensare alle azioni alla luce della teoria è rassicurante e soprattutto conoscere un fenomeno in maniera scientifica permette di leggerlo con occhi diversi.



Fig. 227- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica (raccordo teoria-prassi) – incontro 6

Durante l'incontro sono nuovamente uscite riflessioni relative alla dimensione DAD. Si evidenziano criticità, ma anche di positività.

DAD

Criticità

- Altri sono completamente andati persi...abbiamo provato come scuola a dare il pc in comodato d'uso, a dargli una connessione internet...nulla ad un certo punto è sparito...abbiamo telefonato...veniva un momento poi si staccava (I9)
- penso ad un alunno in particolare, non siamo riusciti a agganciare né il ragazzo né la famiglia, eppure abbiamo telefonato, ci siamo mobilitati per aiutarli con internet e pc...boh...non so (I10)
- è stato difficile sia come genitore perché, parlando con delle amiche che non sono insegnanti, hanno dovuto in qualche modo sostituire un po' noi e non tutti erano in grado o potevano farlo; d'altra per noi era un non staccare mai, prepara la videolezione, impara a registrare, a riprogrammare. (I6)

Punto di forza

- Altri che in classe seguono bene i DAD erano distratti, non seguivano, non facevano le cose, mentre altri in DAD hanno tirato fuori nuove capacità, sono come sbocciati (I9)
- parlo per me mi ha dato la possibilità di sperimentare cose nuove e di imparare cose nuove (I6)

Fig. 228- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione DAD – incontro 6

Nuovamente molti estratti riportano delle riflessioni rispetto alla dimensione relazioni.

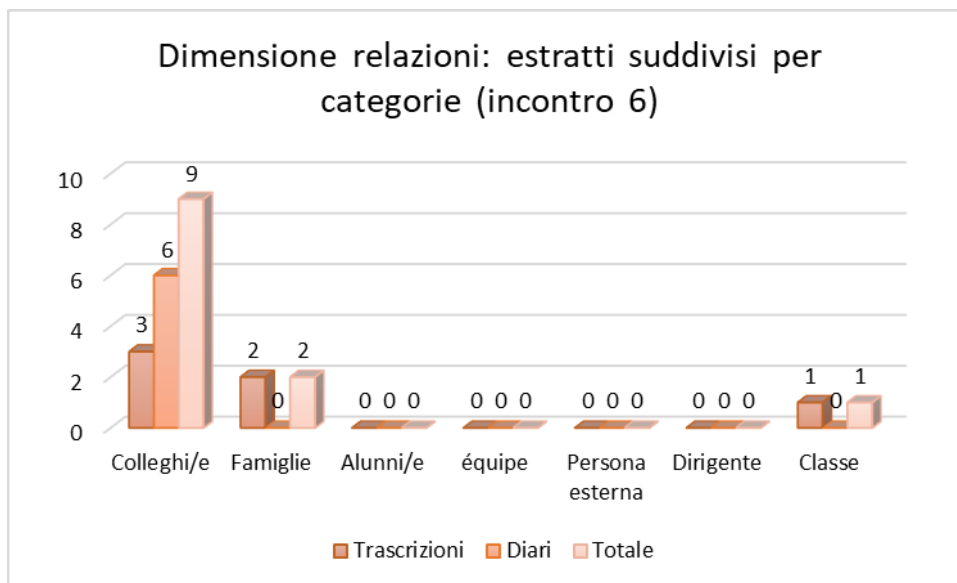


Fig.229 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 6

Torna nuovamente la preoccupazione su come coinvolgere i/le colleghe nel provare a agire concretamente contro il fenomeno.

Cresce sempre di più la consapevolezza che la scuola (dimensione idea di scuola) deve rinnovarsi nelle sue pratiche e consuetudini *“Finalmente si parla di accogliere tutti e sempre, di ascolto, di empatia e la scuola ne ha proprio bisogno secondo me (I3)”*. La scuola deve prendersi carico di tutti/e e trovare strategie per portare ciascuno/a ad imparare *“Finalmente si parla di accogliere tutti e sempre, di ascolto, di empatia e la scuola ne ha proprio bisogno secondo me, tutti devono arrivare alla meta ed apprendere(I3)”*.

Cresce l’entusiasmo del gruppo rispetto al lavoro che si sta realizzando e aumenta il senso di poter agire *“Sono molto entusiasta delle idee che stanno uscendo, sento che possiamo fare la differenza(I3)”*.

Riassumendo, durante questo incontro il gruppo ha iniziato la co-progettazione di un percorso da usare nell’Istituzione scolastica a settembre. Questa costruzione partecipata ha messo in luce nuove consapevolezze: le attività di accoglienza e legate all’emotività

non possono restare slegate dalle discipline e devono entrare a far parte dell'ordinarietà dell'azioni didattica. Bisogna cercare di innovare e moltiplicare le strategie didattiche per raggiungere tutti/e, è importante cercare strategie per incrementare la consapevolezza di sé, l'autostima, valorizzare tutti/e. La costruzione di un clima di classe positivo deriva da un lavoro congiunto tra i/le docenti (che ne hanno la maggiore responsabilità) e gli/le alunni/e e solamente attraverso l'azione didattica e le relazioni che si costruiscono che è possibile crearlo.

2.7. Co-costruzione del progetto

Durante la pausa estiva, l'8 agosto 2020, il gruppo ha deciso di riunirsi nuovamente a distanza per terminare l'elaborazione del progetto.

Si decide di provare a realizzare il lavoro con le classi a settembre e di proseguire con il gruppo di R-I anche per l'anno scolastico 2020-21. Le docenti si ripropongono di vedersi a settembre per sistemare e presentare il progetto ai/alle colleghi/e e al nuovo Dirigente Scolastico.

Durante questo breve incontro sono stati toccati alcuni temi:

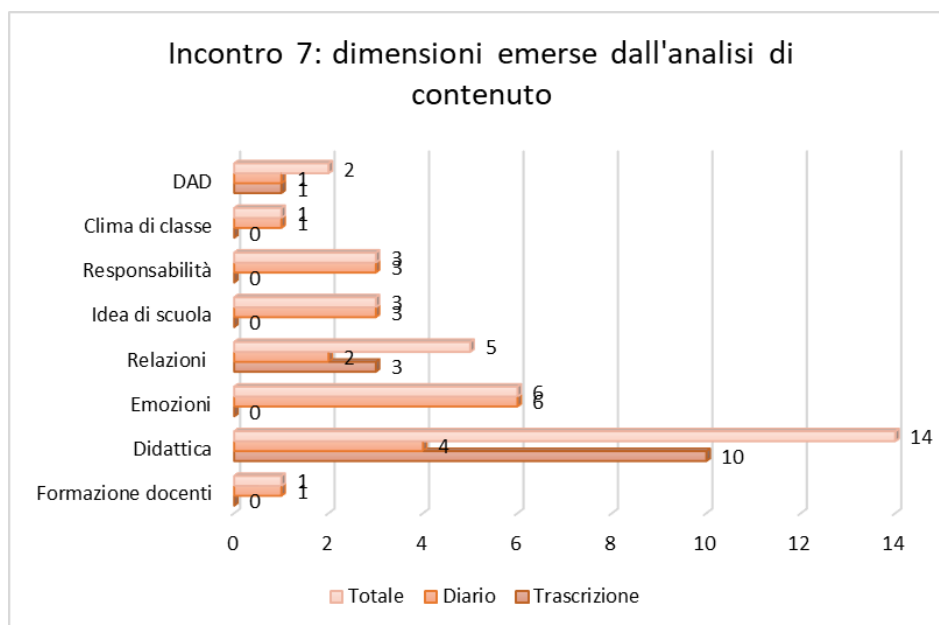


Fig. 230 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 7

Le riflessioni si sono concentrate sulla dimensione didattica (14 estratti), sulla dimensione emozione (6 estratti), su quella relazioni (5 estratti), sulla dimensione idea di scuola (3 estratti), su quella responsabilità (3 estratti), sulla dimensione DAD (2 estratti) e su quelle del clima di classe e della formazione docenti (1 estratto ciascuna).

Rispetto alla dimensione didattica gli scambi hanno riguardato la progettazione in un'ottica di verticalità e fatto riferimento ad alcune strategie nuove per quel contesto da introdurre nel progetto.

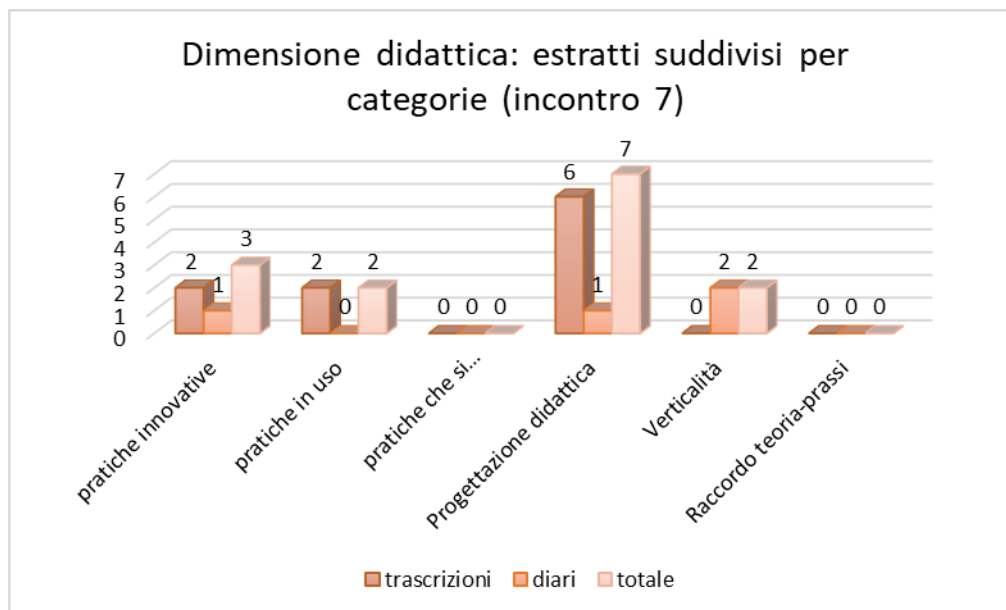


Fig. 231- Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 7

Sono emerse anche riflessioni rispetto al coinvolgimento e sensibilizzazione al problema dei/delle colleghi/e e del nuovo dirigente in carica (dimensione relazione), hanno parlato delle emozioni provate rispetto all'idea di rientrare a settembre e mettere in atto il progetto (dimensione emozioni). Inoltre, sono emerse riflessioni su come realizzare il progetto in presenza o a distanza (dimensione DAD). Si è parlato dell'idea che la scuola debba cambiare *“cambiare questa scuola e cercare di fare qualcosa per aiutare i ragazzi in generale e i ragazzi in difficoltà (I3)”* (Dimensioni responsabilità e idea di scuola). Infine, le insegnanti hanno sentito la necessità di esplicitare l'importanza che questo percorso di R-I per loro in quanto professionalizzante *“perché per noi è stato importante questo lavoro e ci ha dato la possibilità di formarci e arricchirci (I10)”*.

In sintesi, questo breve incontro estivo ha permesso alle docenti di definire ancora alcuni aspetti del progetto e dividersi i compiti in vista del rientro di settembre e della messa in azione del percorso accogliamo le emozioni. Sono emerse aspettative e intenzioni per l'anno scolastico a venire. Inoltre, si è concordato la prosecuzione del percorso di R-I anche per l'anno scolastico 2020-21.

2.8. Inizio del nuovo ciclo di R-I: ridefinizione del gruppo e messa in atto del progetto

Il nuovo ciclo di R-I inizia il 12 settembre 2020. Il gruppo si incontra nuovamente online, ma in uno spazio appositamente costruito per lui dalla ricercatrice. Per mezzo dell'applicazione *Classroom* di *Google* viene creata una classe virtuale d'incontro, per realizzare scambi di idee, prodotti e materiali. La scelta di usare questo strumento virtuale nasce dal gruppo dopo l'esperienza DAD vissuta nel secondo quadrimestre dell'anno scolastico 2019-20. Questa piattaforma è nota alle docenti ed è fornita gratuitamente dalla Regione Valle d'Aosta a tutto il personale scolastico.

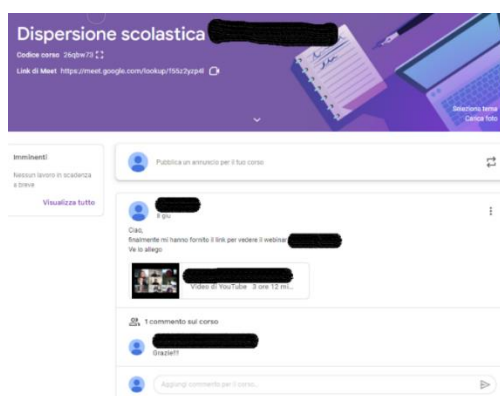


Fig. 232- Google classroom usata per gli incontri del gruppo di R-I

Durante l'ottavo incontro, il primo del nuovo ciclo di R-I, sono emerse riflessioni su alcuni temi: dimensione responsabilità (6 estratti), dimensione idea di scuola (1 estratto), dimensione relazione (22 estratti), quella emozioni (13 estratti), dimensione didattica (7 estratti) e dimensione formazione (1 estratto).

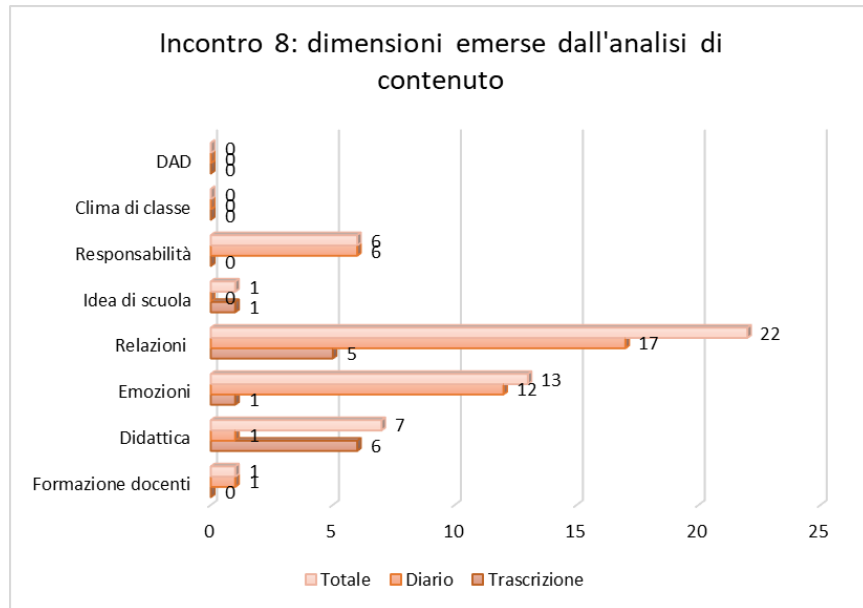


Fig.233 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 8

Molte sono le riflessioni riguardanti la dimensione relazioni.

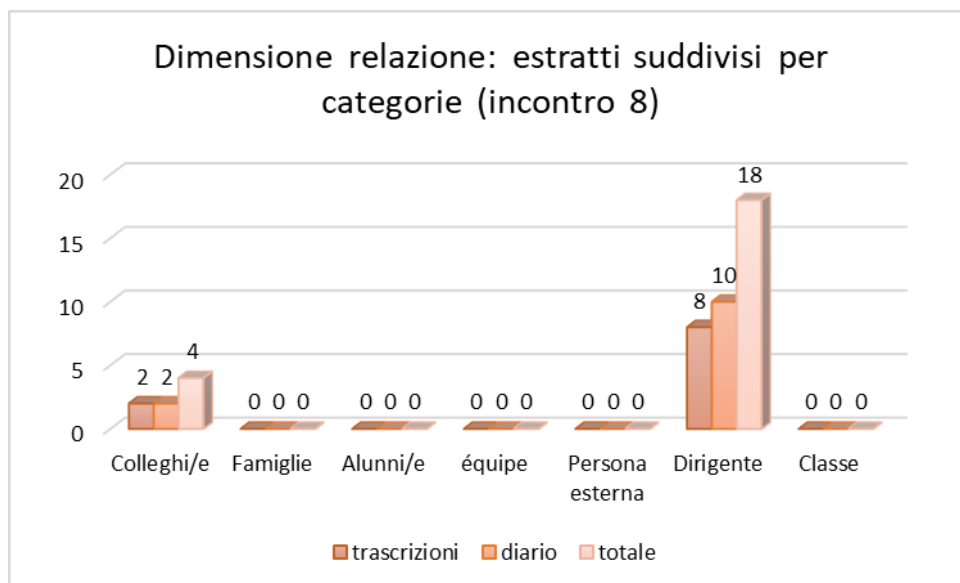


Fig. 234- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 8

Molte sono gli estratti rispetto alla dimensione relazione dirigente (18 su 21).

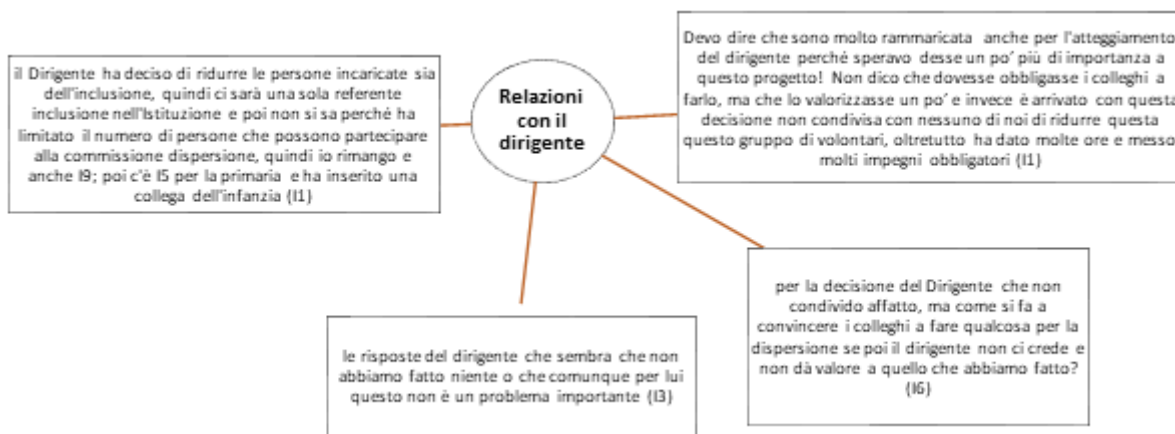


Fig.235 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione dirigente – incontro 8

Nonostante la decisione del dirigente, Il gruppo vuole portare avanti il progetto e quindi si cerca una strategia ristrutturare il gruppo senza entrare in contrasto con la nuova dirigenza. Si decide di optare per la scelta di avere delle referenti dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) che avranno il compito di fare da tramite tra la ricercatrice e le colleghe che continueranno a seguire in maniera ufficiosa il percorso. Le docenti del gruppo illustrano alla nuova collega dell'infanzia il progetto e le idee alla base del progetto. Successivamente, si decide come procedere per proporre ai colleghi il lavoro e come registrare le osservazioni. Le referenti raccoglieranno le osservazioni fatte, foto, artefatti in modo da confrontarsi lungo il percorso per vedere ciò che funziona e ciò che può essere migliorato.

Durante questo incontro online, il gruppo di R-I si è confrontato sia su come ripensarsi sia su come realmente iniziare a mettere in atto il progetto e come raccogliere i dati sui quali, poi, riflettere successivamente.

2.9. Riflessioni condivise a partire dalla prima messa in atto del progetto

Il gruppo si è incontrato nuovamente a distanza il 14 ottobre 2020. Le docenti, a turno, hanno iniziato a raccontare come sono state realizzate, all'interno del loro ordine scolastico, le attività progettate. Ogni referente, riferisce le criticità riscontrate e i punti di forza di quanto fatto. Attraverso la classroom, inoltre, vengono condivise delle foto di alcuni artefatti e strumenti. Alla scuola dell'infanzia il progetto è stato accolto con entusiasmo e tutti e tre i plessi dell'Istituzione scolastica hanno aderito alla proposta del gruppo di R-I. Ogni *team* docente ha adattato il progetto accogliamo le emozioni al contesto classe, senza però perdere di vista gli obiettivi prefissati.

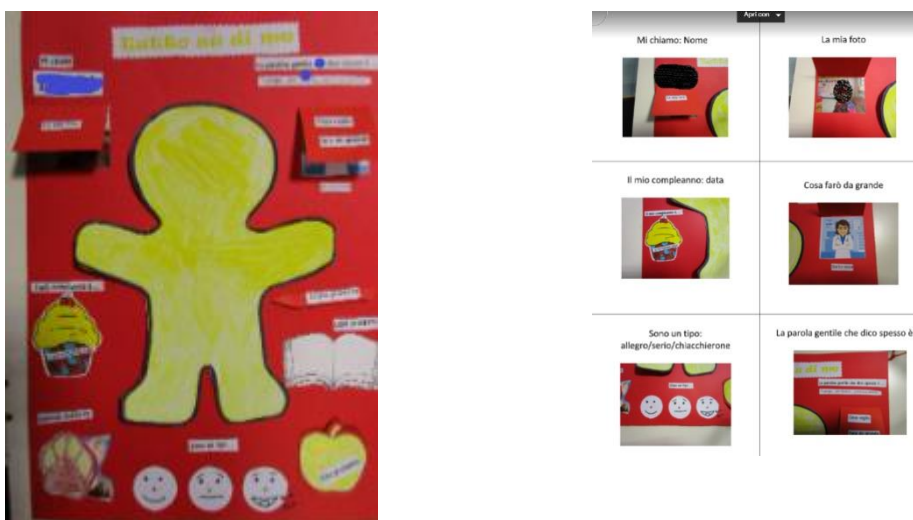


Fig.236- Avatar creati da una classe di scuola dell'infanzia

La referente della scuola primaria racconta le sue difficoltà nel coinvolgere i/le colleghi/e. Molti/e hanno preferito proporre attività ormai collaudate. Solamente lei e la collega, già coinvolta nel gruppo di R-I, stanno lavorando nell'ottica del progetto.



Fig. 237- Avatar creati da una classe di scuola primaria

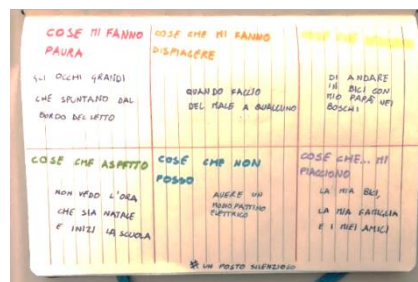


Fig. 238- Prodotto di un/a alunno/a sulla consapevolezza di sé

La collega della scuola secondaria di primo grado riporta anche che nel suo ordine di scuola vi sono state delle difficoltà nel far partire il progetto. Racconta che le classi nelle quali lavorano le persone che hanno seguito la R-I, e che quindi hanno ben chiaro il senso del lavoro, il lavoro sta procedendo con gli/le loro allievi/e per cercare di costruire un clima positivo dove tutti/e si sentano accolti e dove si cerchi di portare ciascuno/a a vivere il successo formativo. Al contrario, nelle classi dove non ci sono docenti sensibili al problema le attività non sono state presentate o fatte frettolosamente e senza dividerne le finalità di fondo.

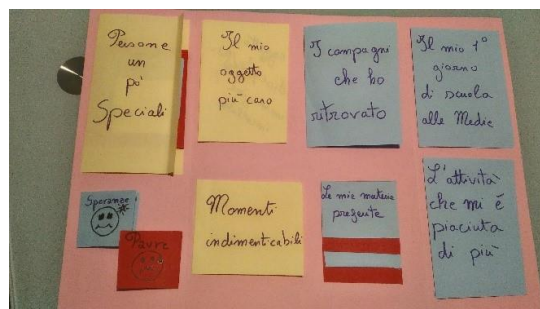


Fig. 239- Avatar creati da una classe di scuola secondaria di primo grado Fig. 240- Prodotto di un/a alunno/a sulla consapevolezza di sé

Dallo scambio tra le docenti emergono alcuni punti forza e di criticità del progetto fino ad ora realizzato.

Progettazione	
Punti di forza <ul style="list-style-type: none"> • Verticalità • Coinvolgimento degli/delle alunni/e nella costruzione di un clima di classe positivo • Creazione di uno spazio di ascolto autentico con i/le ragazzi/e • Conoscenza reciproca, creazione di un gruppo classe • Senso di appartenenza 	Punti di criticità <ul style="list-style-type: none"> • Riuscire a trovare colleghi/e disponibili a lavorare in questa prospettiva • Non è sempre facile raccogliere i dati su cui poi riflettere a posteriori • Molti impegni ufficiali rendono difficile trovare il tempo per fermarsi a riflettere su quanto si fa

Fig.241- Punti di forza e criticità evidenziate dalle referenti a seguito del primo mese di messa in atto del progetto

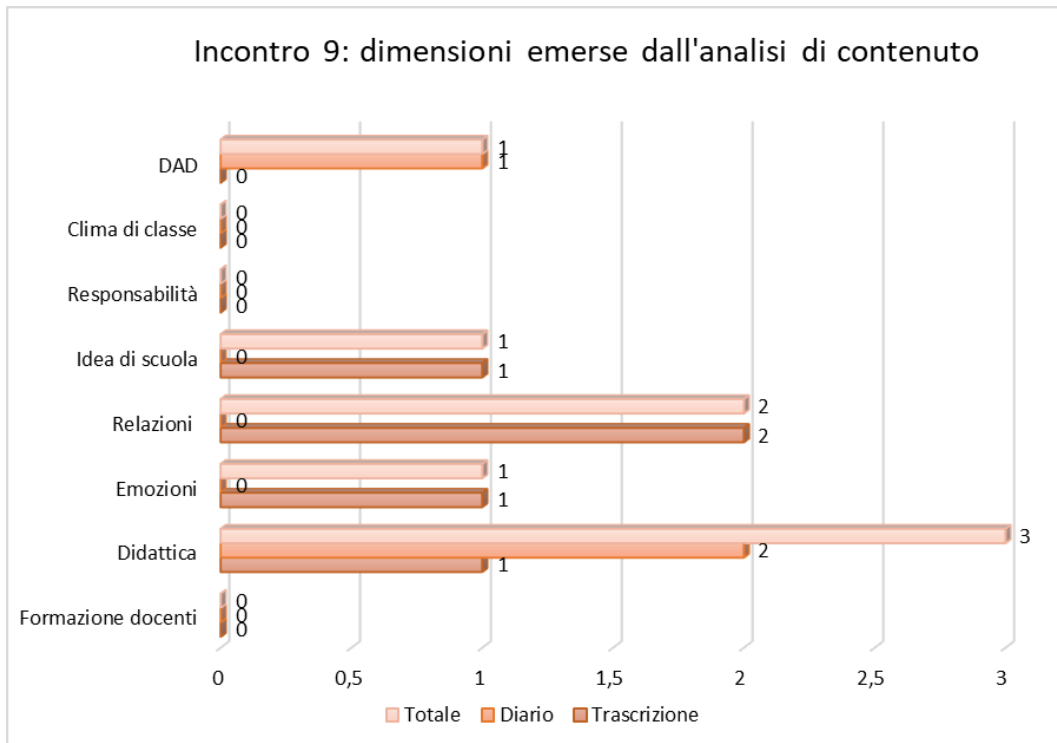


Fig.242 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 9

Le riflessioni del gruppo durante questo incontro si sono concentrate sulla dimensione didattica (3 estratti), sulla dimensione relazioni (1 estratto), sulla dimensione idea di scuola (1 estratto) e sulla DAD (1 estratto).

Le docenti riferiscono che, per via delle numerose formazioni e riunioni alle quali sono obbligate a partecipare diventa più complicato trovare un momento comune per incontrarsi. Tuttavia, decidono di prendersi questo anno scolastico per provare a realizzare il progetto, impegnandosi ad introdurre nell'ordinarietà dell'azione didattica strategie per cercare di costruire un clima di classe positivo volto al portare tutti/e ad apprendere e crescere.

2.10. Incontro finale: secondo ciclo di ricerca-intervento

L'ultimo incontro del gruppo di R-I si è svolto in presenza il 21 giugno 2021. Le insegnanti riunite hanno fatto una riflessione su cosa ha funzionato e cosa sarebbe perfezionabile in vista del nuovo anno scolastico.

I discorsi hanno toccato diverse dimensioni:

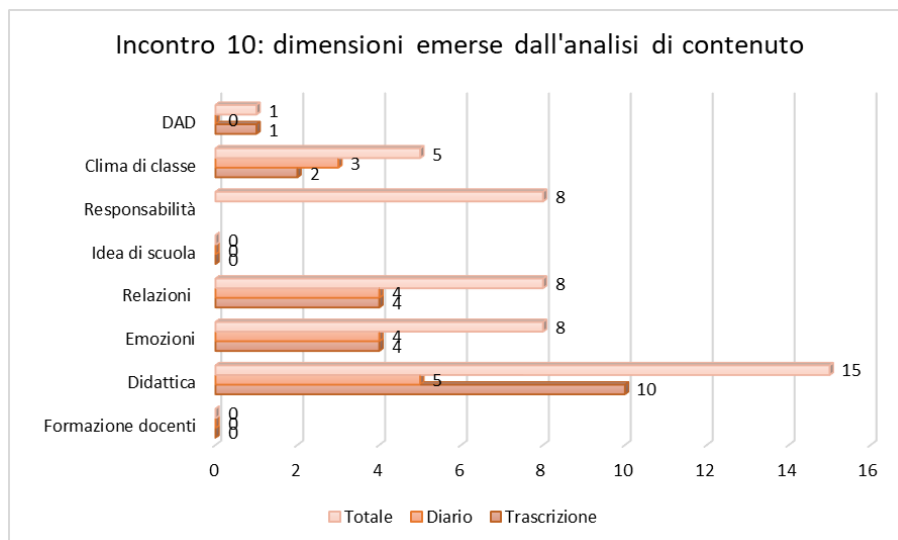


Fig. 243 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 10

La maggior parte delle discussioni si sono incentrate sulla dimensione didattica (15 estratti), altre sulla dimensione relazione (8 estratti), altre ancora sulla dimensione emozioni (8 estratti). Alcune riflessioni hanno riguardato la dimensione clima di classe (5 estratti) e 1 estratto era relativo la dimensione DAD.

Rispetto alla dimensione didattica gli scambi hanno riguardato alcune pratiche innovative esperite (3 estratti su 15), le pratiche in uso nell'I.S (5 estratti su 15), emergono alcune pratiche che si potrebbero introdurre per migliorare il progetto in vista del nuovo anno scolastico (3 estratti su 15), la verticalità (2 estratti su 15) e infine la progettazione (2 estratti su 15).

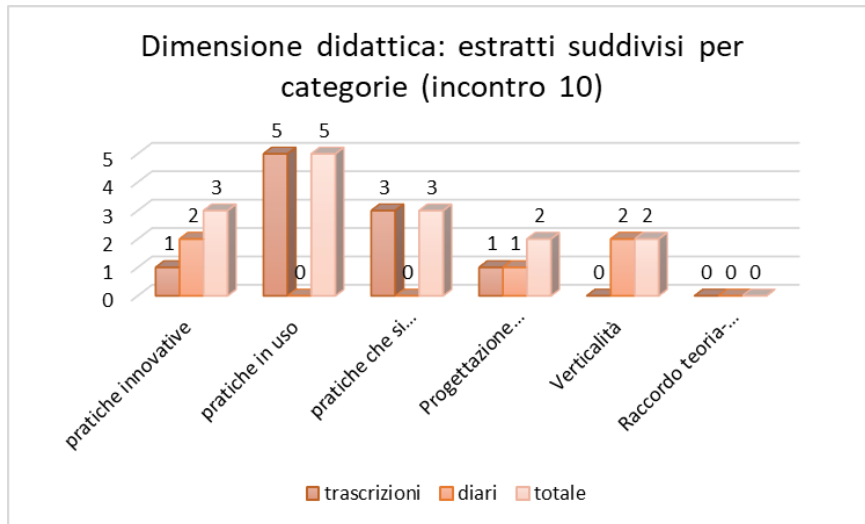


Fig.244 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 10

Tra le innovazioni apportate emergono alcune strategie per aiutare i/le alunni/e a gestire i compiti a casa e preparare le verifiche; altre sono state rivolte ad aiutare tutti/e gli/le studenti/esse ad apprendere come ad esempio la creazione di canzoni per memorizzare le regole di matematica o geometria. Di seguito alcuni esempi di lavori.

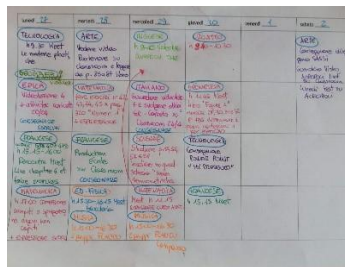


Fig.245- Attività realizzata alla scuola secondaria di primo grado per aiutare i/le alunni/e ad organizzarsi lo studio a casa

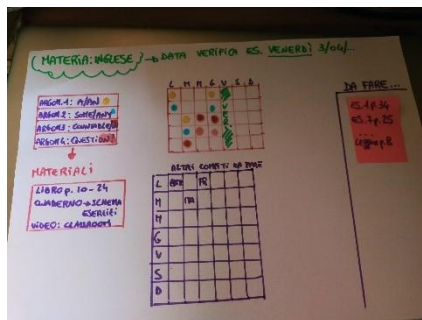


Fig.246- Attività proposta alla scuola secondaria di primo grado per aiutare i/le alunni/e a preparare una verifica

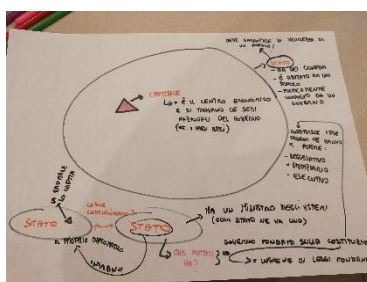


Fig.247- Attività proposta alla scuola primaria sulla costruzione di mappe per lo studio



Fig.248 - Attività proposta alla scuola secondaria di primo grado per lo studio



<https://youtu.be/YXciy5c5bB4>



<https://youtu.be/8JWkTn3RmIU>

Fig. 249- Canzoni create dalle classi seconde della scuola secondaria di primo grado per memorizzare le regole di aritmetica

Rispetto alle pratiche in uso nella scuola l'insegnante di scuola dell'infanzia riporta alcune strategie usate nel proprio ordine scolastico per lavorare con gli/le alunni/e:

“In questi anni abbiamo fatto un corso di aggiornamento sul plurilinguismo e abbiamo imparato ad usare il kamishibai (ne mostra uno) per raccontare storie (I5i)”; *“Si ogni anno la classe decide un tema che diventa il nome della sezione e sul quale cerchiamo di convogliare le attività come sfondo integratore (I5i).*

Dal confronto nasce una proposta per arricchire il progetto accogliamo le emozioni:

“se i bambini della primaria costruissero un kamishibai per raccontare, dal loro punto di vista, la scuola primaria ai futuri compagni. A fine anno i bimbi di prima potrebbero venire a leggerla ai bambini di 5 anni e rispondere alle loro curiosità (I5i)”.

Questa strategia didattica nuova per le docenti degli altri due ordini di scuola viene accolta con entusiasmo:

“Mi piace molto! Potremmo fare una cosa simile per il passaggio primaria secondaria, in modo che siano gli alunni, ad esempio, di terza che creano un kamishibai sul regolamento scolastico e uno di presentazione della scuola o metterli insieme e presentarli il primo giorno di scuola ai nuovi alunni...(I1)”.

Le riflessioni del gruppo hanno poi esplorato le relazioni:

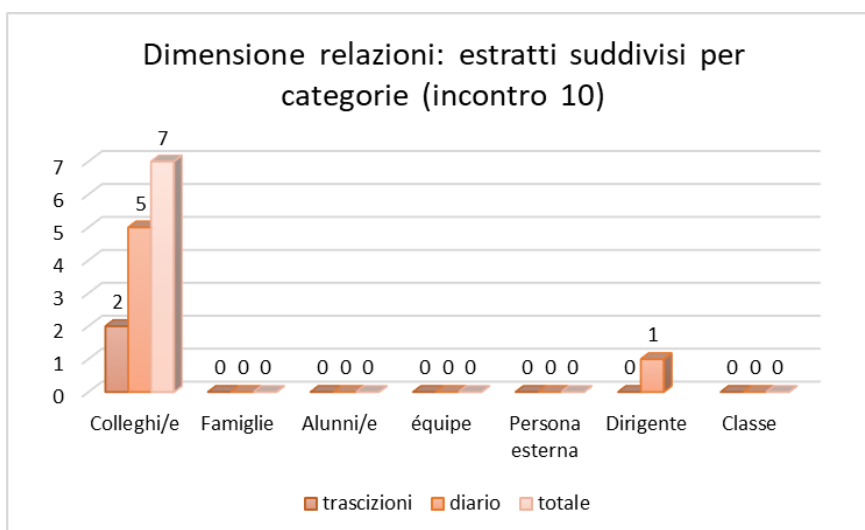


Fig. 250- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 10

Continua ad evidenziarsi una difficoltà a coinvolgere i/le colleghi/e soprattutto della primaria e della secondaria di 1° *“In generale ha funzionato meglio nelle classi dove c'erano insegnanti che hanno partecipato al gruppo di R-I (I1)”*; *“ . In alcuni casi abbiamo avuto alcune resistenze da parte di colleghi soprattutto quelli più giovani e inesperti (I1)”*.

Inoltre, emerge una nuova criticità con il dirigente scolastico che vorrebbe chiudere il gruppo di R-I per dare spazio ad altro, ma loro non sono d'accordo.

Si evidenziano emozioni positive rispetto alla messa in atto del progetto *“Alla fine sono soddisfatta (I2)”*; *“Sono contenta di questo lavoro in verticale perché finalmente c'è l'idea di essere in continuità, di lavorare tutti nella stessa direzione. Mi sono sentita riconosciuta dalle mie colleghe, hanno valorizzato le mie proposte e erano interessate a ciò che facevamo all'infanzia (I5i)”*.

La docente che ha realizzato le canzoni con la sua class,e ha condiviso con il gruppo di R-I la presentazione da lei scritta da inserire sul sito dell'I.S.

Progetto “canzoni matematiche”

Il progetto nasce dalla collaborazione tra l'insegnante di matematica della classe, [redacted] e il musicista imprestato alla scuola [redacted].

Si origina da frasi raccolte in classe durante una lezione di matematica, ripetute da qualche alunno (*“Finito, finito, finito”* quando l'espressione dà il risultato corretto o al contrario *“L'espressione ho sbagliato e il mio cervello se n'è andata”*) oppure dall'insegnante (*“Non semplificare in orizzontale”, “Attenzione alle addizioni”*).

Grazie alle competenze [redacted] che ha curato il testo, la parte musicale e il video è nato *“Mate rap”* a cui fa seguito una seconda canzone *“Geo(in)metrica canzone”* scritta dalla prof. per far conoscere e, forse amare un po' di più, le formule geometriche (*“A memoria non imparare: molto meglio ragionare!!!” “A scuola ascolta le indicazioni, poi tocca a te trovare le soluzioni”*).

Tutti gli alunni, un po' timidi inizialmente, hanno via via partecipato con sempre maggiore entusiasmo per cui le canzoni sono spesso diventate la conclusione di molte lezioni di matematica o momenti di stacco in mattinate impegnative.

Lo scopo iniziale era quello di coinvolgere tutti gli alunni in un'attività motivante che favorisse le relazioni positive tra pari e con gli adulti in modo da sviluppare il senso di appartenenza alla classe. Successivamente si sono riscontrati anche maggiore motivazione all'apprendimento della disciplina e miglioramento nelle competenze canore anche da parte di chi, inizialmente, non voleva neppure provarci.

Fig. 251- Estratto della presentazione “canzoni matematiche”

Per riassumere, durante queste due annualità di Ricerca-Intervento il gruppo, pur dovendo affrontare diversi imprevisti è riuscito, attraverso un lavoro di confronto e riflessione a elaborare un progetto che cerchi di lavorare nella quotidianità con tutti/e gli/le

studenti/esse per costruire un ambiente di apprendimento sereno nel tentativo di portare ciascuno/a raggiungere il successo formativo. Il percorso elaborato prevede un lavoro in continuità tra gli ordini scolastici al fine di iniziare precocemente a lavorare per prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo nella loro scuola.

3. Dimensioni esplorate lungo il percorso di ricerca-intervento: uno sguardo d'insieme

Durante i 10 incontri del gruppo di R-I sono state esplorate diverse dimensioni.

Alcune di queste dimensioni sono state esplorate lungo tutto il percorso di R-I, come ad esempio la dimensione relazioni oppure quella emozioni; mentre altre, come ad esempio la didattica, sono emerse lungo il percorso a seguito delle riflessioni e delle attività svolte dal gruppo di ricerca-intervento.

Alcune delle dimensioni hanno subito delle trasformazioni e rimandando ad una più ampia lettura di alcuni elementi legati al contesto, un esempio è la relazione con le famiglie. Al contrario, altre dimensioni sono rimaste costanti e rimandando sempre ad una stessa rappresentazione della realtà.

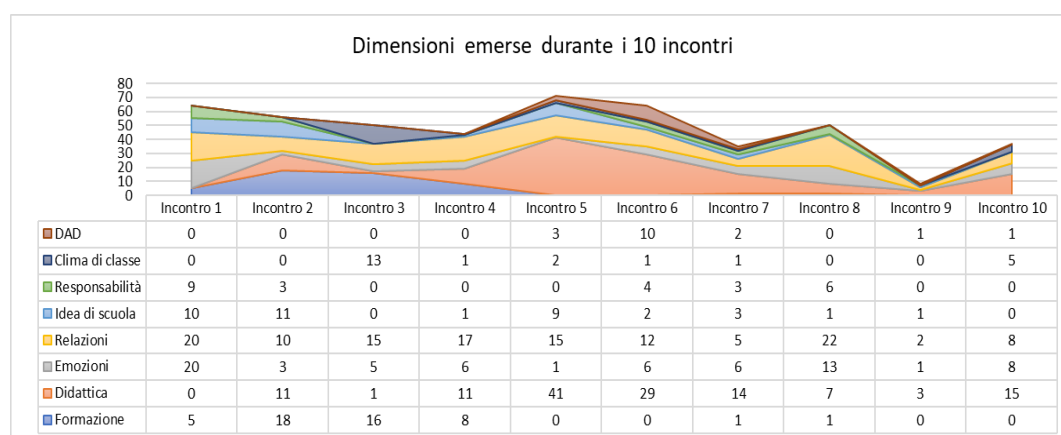


Fig. 252 – Dimensioni emerse durante i 10 incontri di R-I

3.1. Dimensione formazione docenti

La dimensione formazione è affiorata soprattutto durante i primi incontri del gruppo.

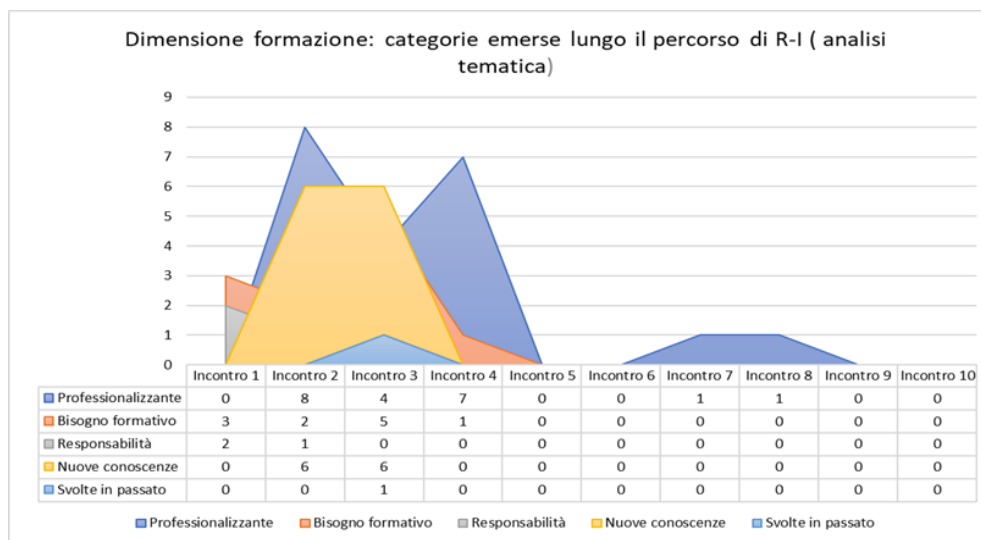


Fig. 253 – Dimensione formazione: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

In questa fase di iniziale dei lavori, le insegnanti avevano sentito la necessità di approfondire alcuni aspetti teorici, dispersione scolastica, assenteismo e clima di classe, ritenuti per loro fondamentali. Alcune riflessioni erano scaturite nel primo incontro a seguito della formazione realizzata per tutto il collegio docente. Il confronto a partire dai dati emersi dal questionario riflessivo aveva però generato in loro il bisogno di comprendere e conoscere meglio il problema dispersivo e con esso il fenomeno dell'assenteismo, riconosciuto dal gruppo come uno dei problemi da affrontare nella loro Istituzione scolastica. La maggior parte degli estratti riferiti a questa dimensione si evidenziano durante il secondo, terzo e quarto incontro a seguito delle attività di autoformazione e di formazione in presenza. Inoltre, dalle risposte si evidenzia come la formazione sia necessaria per professionalizzarsi, permette di acquisire conoscenze e competenze nonché si ampliare le lenti di lettura della realtà. Le docenti riconoscono la

necessità di una formazione continua su queste tematiche e anche su altri aspetti legati alla loro professione. Infine, la formazione viene identificata come una delle responsabilità educative dei/delle docenti che andrebbe incentivata e condivisa.

Questa dimensione aveva portato alla luce alcuni bisogni formativi del gruppo:

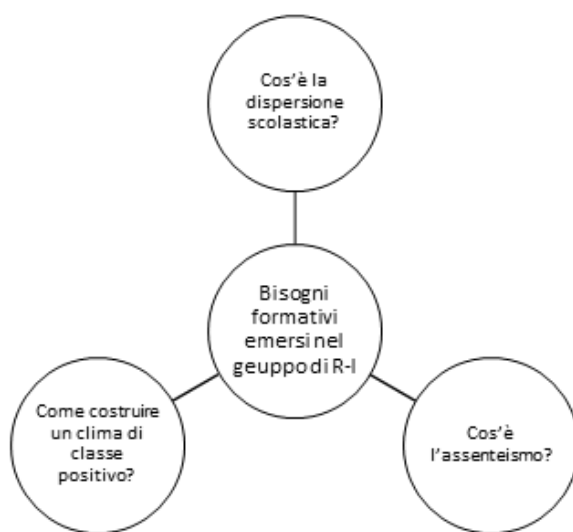


Fig. 254– Bisogni formativi emersi dal gruppo di R-I lungo il percorso

3.2. Dimensione emozioni

La dimensione emozioni si è centrata prevalentemente su una riflessione rispetto a ciò che le insegnanti del gruppo di R-I hanno provato lungo il percorso realizzato.

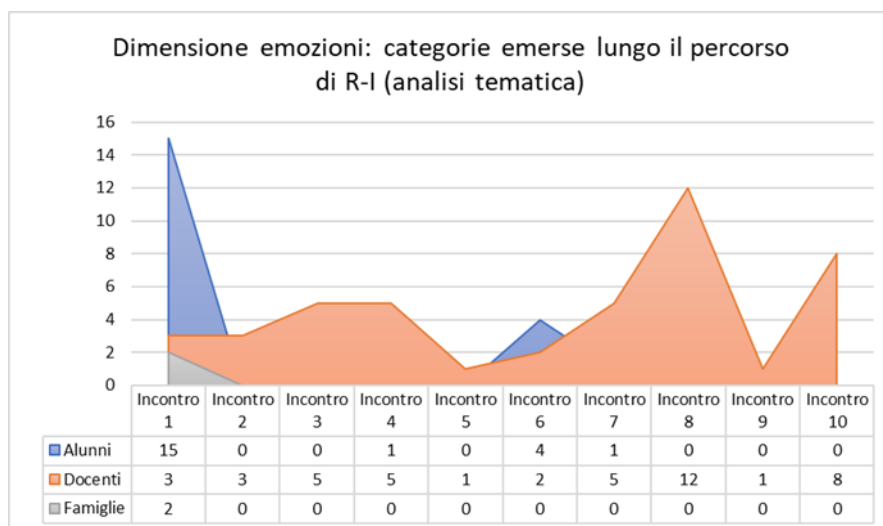


Fig.255 – Dimensione emozioni: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

Durante gli incontri le docenti hanno riportato diverse emozioni. Inoltre, sono state esplorate emozioni proprie, degli/delle alunni/e e delle famiglie. Lungo il percorso le insegnanti hanno dimostrato di essere sensibili al tema emozione, molti sono gli estratti che riportano come si sentono loro; in alcuni incontri affiora l'entusiasmo per il lavoro svolto e per il progetto elaborato. Le partecipanti si dichiarano soddisfatte, felici di sentire di poter fare qualcosa per sostenere e partecipare alla crescita e al successo di tutti gli studenti e tutte le studentesse. Tuttavia, in alcuni momenti di confronto riportano malumori e malesseri legati al confronto con alcuni/e colleghi/e risultati/e poco sensibili al problema dispersivo e poco disponibili al cambiamento di prospettiva, e con il Dirigente scolastico sopraggiunto nell'Istituzione alla fine del primo ciclo di R-I.

Emozioni positive legate alle relazioni all'interno del gruppo R-I	Emozioni negative legate ai/alle colleghe e alla figura dirigenziale
<ul style="list-style-type: none"> • Sostegno reciproco • Resilienza nel portare avanti il progetto • Supporto nell' innovare didattica quotidiana • Fonte di idee, di strategie, di strumenti... 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà di confronto e dialogo • Difficoltà nell'introdurre innovazioni didattiche • Difficoltà nel concordare azioni comuni

Fig.256 – Emozioni emerse lungo il percorso di R-I

Per quanto riguarda le emozioni legate alle famiglie e agli/alle alunni/e è possibile riscontrare solamente pochi estratti, concentrati principalmente nei primi incontri per quanto concerne il nucleo familiare e nel primo e sesto incontro per quanto concerne i/le giovani. Gli estratti riferiti alle emozioni delle famiglie rimandano a un sentimento di malessere rispetto alla scuola, così come quelli attribuiti ai/alle ragazzi/e.

3.3. Dimensione relazioni

La dimensione relazioni ha visto delle riflessioni rispetto a molti *partner* del processo educativo-formativo (colleghe/e, famiglie, alunni/e, équipe, persona esterna, dirigente, classe) e si è estesa per tutto il percorso di R-I.

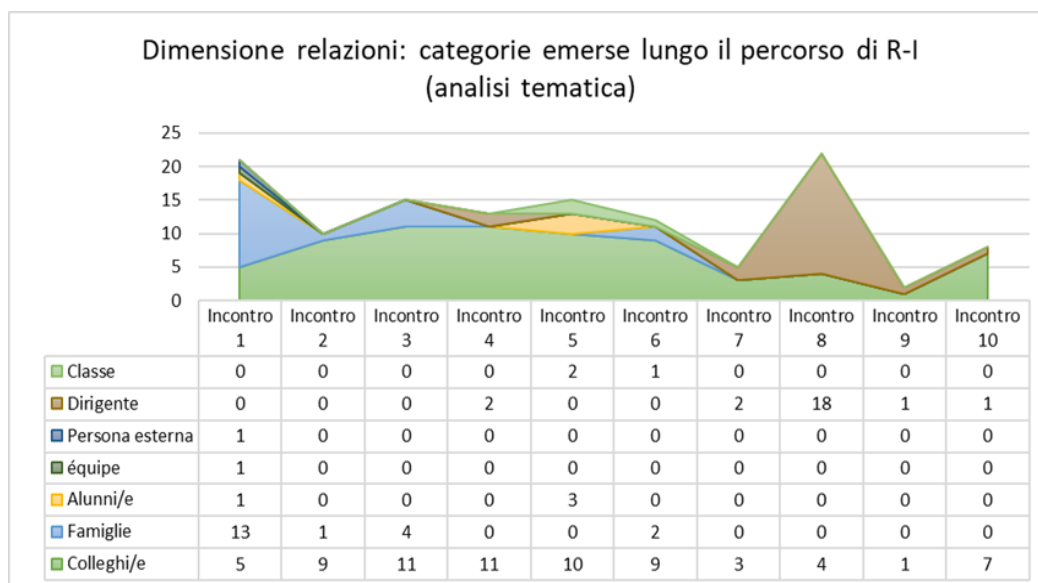


Fig. 257– Dimensione relazioni: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

L'analisi delle risposte ha portato alla luce le difficoltà relazionali con i/le colleghe che spesso possono diventare un ostacolo all'innovazione didattica; tuttavia, nel corso del percorso emerge quanto il confronto e la collaborazione con altri/e insegnanti, sia dello stesso ordine sia di altri ordini scolastici, diventi una ricchezza personale e professionale, che facilita la resilienza e la perseveranza nel provare a innovare la didattica e le prassi in uso. Riuscire a coinvolgere più colleghi nel progetto diventa una necessità non solo per la riuscita del lavoro stesso, ma anche perché la collegialità ha un valore positivo ed accresce la professionalità di tutti e tutte.

La dimensione relazioni con le famiglie è stata esplorata in maniera duplice: se all'inizio del progetto la famiglia veniva percepita come un ostacolo ed una criticità, verso la fine del primo ciclo di R-I inizia ad essere vissuta come un punto di forza. L'alleanza scuola-famiglia diventa essenziale da perseguire e il gruppo inizia a pensare a strategie per migliorare e accrescere questo legame.

Per quanto riguarda la dimensione relazione con gli/le alunni/e si evidenzia la necessità di costruire una relazione autentica e positiva con loro al fine di costruire un clima di classe favorevole agli apprendimenti e al successo formativo di ciascuno.

Infine, dalle narrazioni, si evince che per quanto riguarda le relazioni con l'équipe sociosanitarie o persone esterne alla scuola, queste siano positive; mentre per quanto riguarda la relazione con i dirigenti, le insegnanti sottolineano come una leadership autoritaria possa ostacolare la collaborazione e divenire un ostacolo all'innovazione didattica.

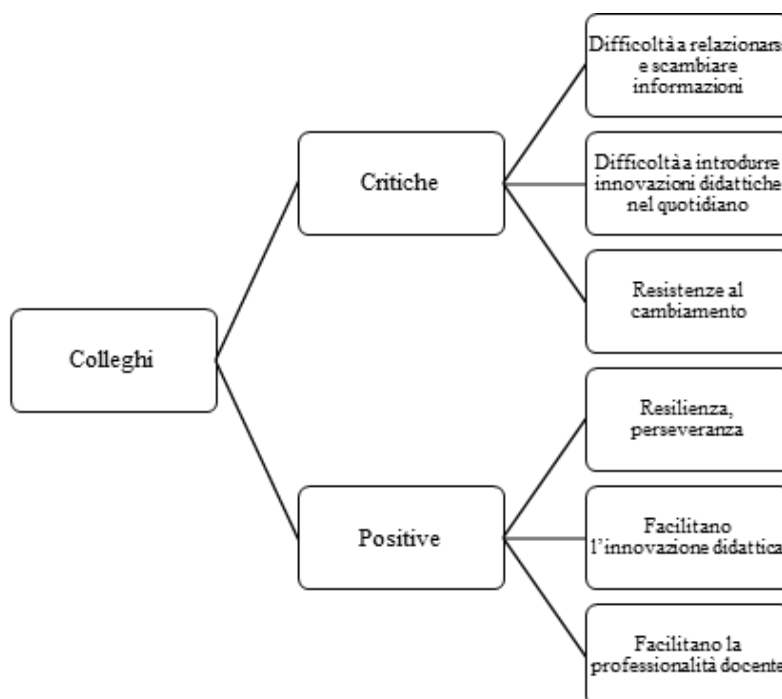


Fig.258 – Relazioni con i colleghi e le colleghe: criticità e punti di forza

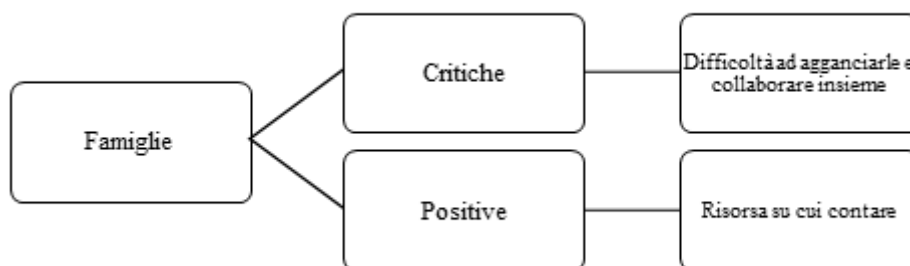


Fig. 259– Relazioni con le famiglie: criticità e punti di forza

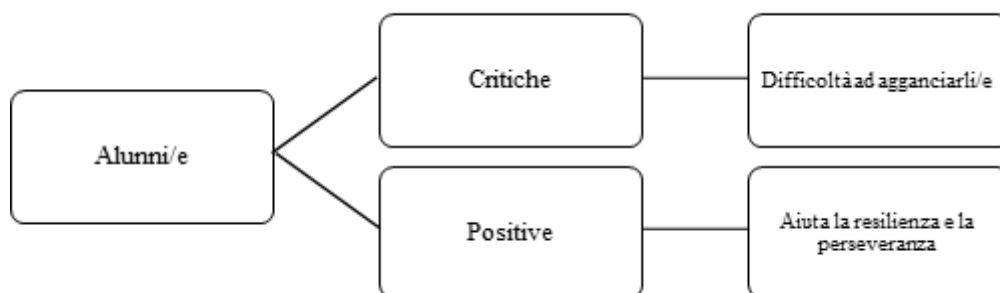


Fig.260 – Relazioni con gli/le alunni/e: criticità e punti di forza

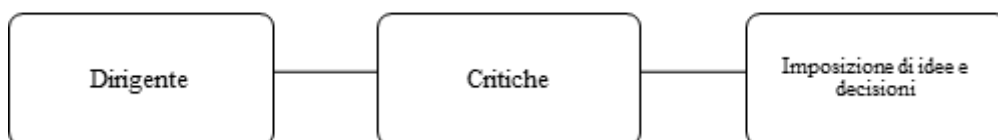


Fig. 261– Relazioni con il Dirigente scolastico: criticità e punti di forza

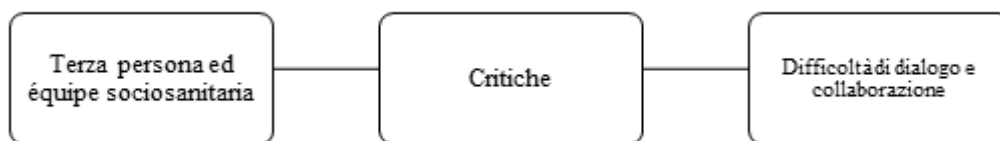


Fig. 262– Relazioni con persone terze: criticità e punti di forza

Nasce la consapevolezza di dover tessere relazioni sia interne sia esterne al contesto scolastico per poter prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo e migliorare il contesto educativo. Il gruppo arriva a ipotizzare, durante il secondo ciclo di R-I, azioni per cercare di costruire relazioni e alleanze come, ad esempio, l'idea di creare momenti di *debate* attorno a temi di interesse comune scuola-famiglia-società.

3.4. Dimensione idea di scuola

Le riflessioni delle insegnanti hanno esplorato la dimensione idea di scuola.

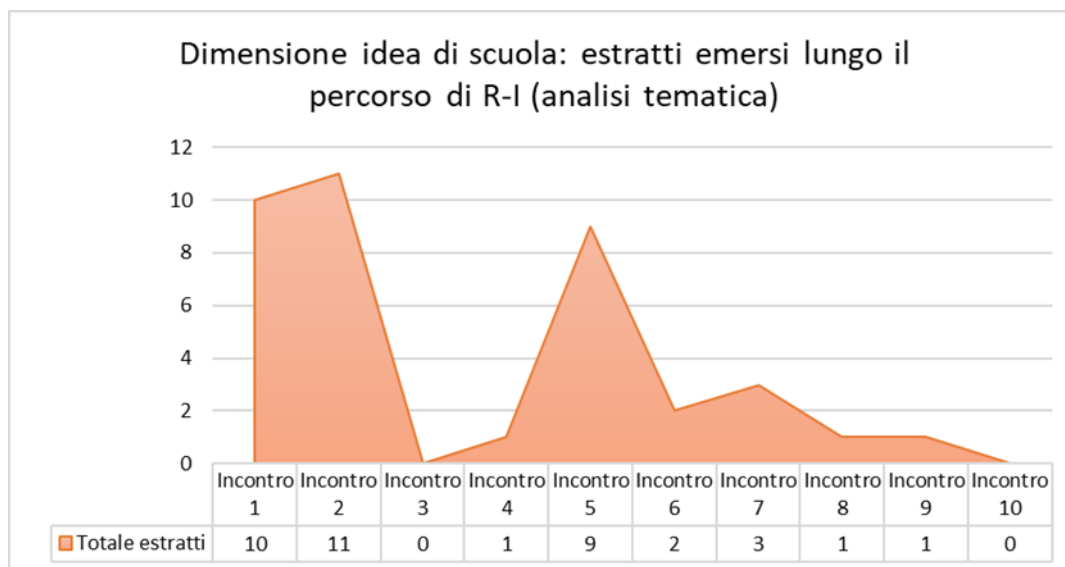


Fig. 264– Dimensione idea di scuola: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

Emerge una idea iniziale di scuola rigida, con richieste che non sempre tengono conto del carico di lavoro e dei tempi di attenzione dei ragazzi e ragazze.

Nel corso del percorso di R-I le insegnanti iniziano a far emergere nelle loro narrazioni una idea di scuola che può accogliere ed includere tutti e tutte, una scuola che ripensando il proprio agire può sostenere ogni ragazzo/a nel suo percorso scolastico e di crescita personale. Inizia a diffondersi nel gruppo la consapevolezza che non esiste un programma prescrittivo da seguire pedestramente, ma delle indicazioni che indicano dei traguardi da perseguire per tutti/e e che richiedono di far sviluppare agli/alle studenti/esse competenze disciplinari e trasversali. Il contesto scolastico deve essere ripensato, è importante riuscire a costruire un ambiente di apprendimento positivo, dove ogni soggetto si senta messo nelle condizioni di apprendere nel rapporto con gli altri; dove ogni individuo senta di

poter imparare per costruirsi come persona in grado di cogliere le opportunità che gli si pongono davanti.

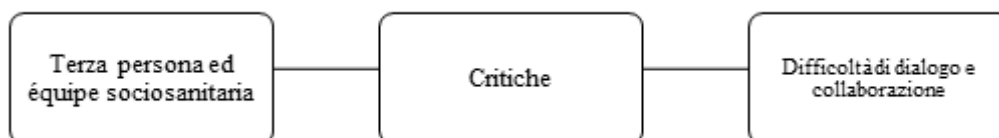


Fig.265 – Relazioni con persone terze: criticità e punti di forza

Nasce la consapevolezza di dover tessere relazioni sia interne sia esterne al contesto scolastico per poter prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo e migliorare il contesto educativo. Il gruppo arriva a ipotizzare, durante il secondo ciclo di R-I, azioni per cercare di costruire relazioni e alleanze come, ad esempio, l'idea di creare momenti di *debate* attorno a temi di interesse comune scuola-famiglia-società.

3.5. Dimensione DAD

La dimensione DAD è emersa con forza a partire dalla seconda metà del primo anno di R-I. La pandemia Covid-19 e la chiusura della scuola in presenza ha influito sulle esperienze delle docenti portandole a riflettere su quanto stava accadendo.

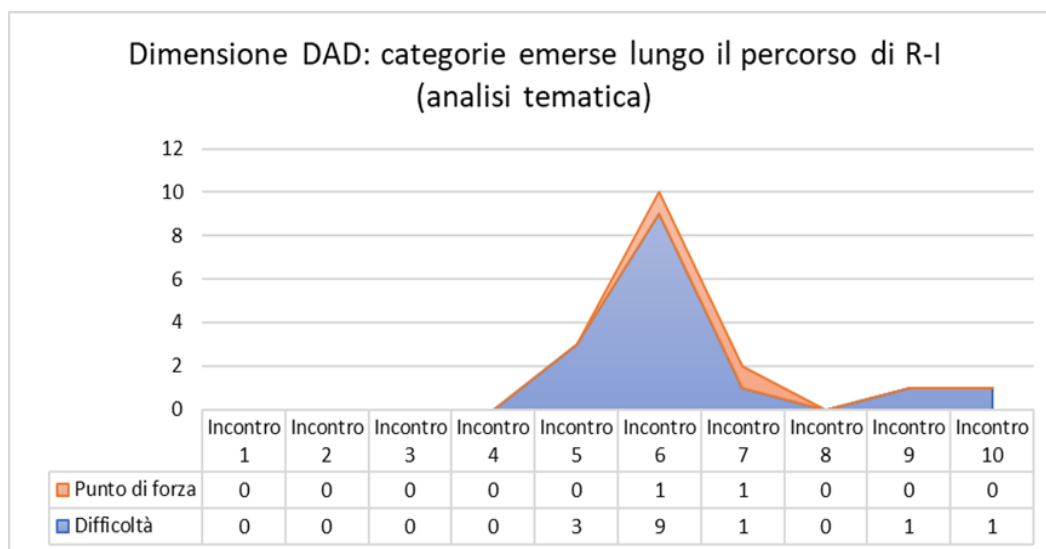


Fig. 266– Dimensione DAD: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

Gli estratti mettono in luce criticità e punti di forza di questo strumento.

In alcuni casi risulta che la DAD sia stata positiva in quanto ha obbligato i/le insegnanti a doversi fermare e rimodulare le attività didattiche proposte agli/alle alunni/e. Le docenti del gruppo hanno dichiarato che la DAD è stata complessa da gestire sia per il carico di lavoro legato alla progettazione e preparazione dei materiali, sia per la difficoltà di gestire il gruppo classe a distanza. Dall'altra però ha reso esplicita la necessità di trovare nuove strategie per lavorare soprattutto per cercare di creare, anche in questa circostanza di realtà, un ambiente ed un clima sereno incentrato sul dialogo e sulla partecipazione degli/delle alunni/e. Questa nuova modalità di esercitare dell'offerta didattica è risultata, in questi casi, un mezzo efficace per il processo di insegnamento-apprendimento.

Alcune riflessioni hanno poi esplorato il rapporto tra DAD e dispersione scolastica: per alcuni/e alunni/e la didattica a distanza ha rappresentato un vantaggio, ha permesso di agganciare questi/e giovani e permettergli/e di raggiungere gli obiettivi educativi previsti per la loro classe; al contrario per altri soggetti è stata motivo di allontanamento dalla scuola.

3.6. Dimensione responsabilità

La dimensione responsabilità emerge all'inizio del percorso legata alla riflessione rispetto al questionario riflessivo e ritorna nelle narrazioni con l'inizio del secondo ciclo di R-I come difficoltà nel condividere la responsabilità educativa e di avere un progetto comune.

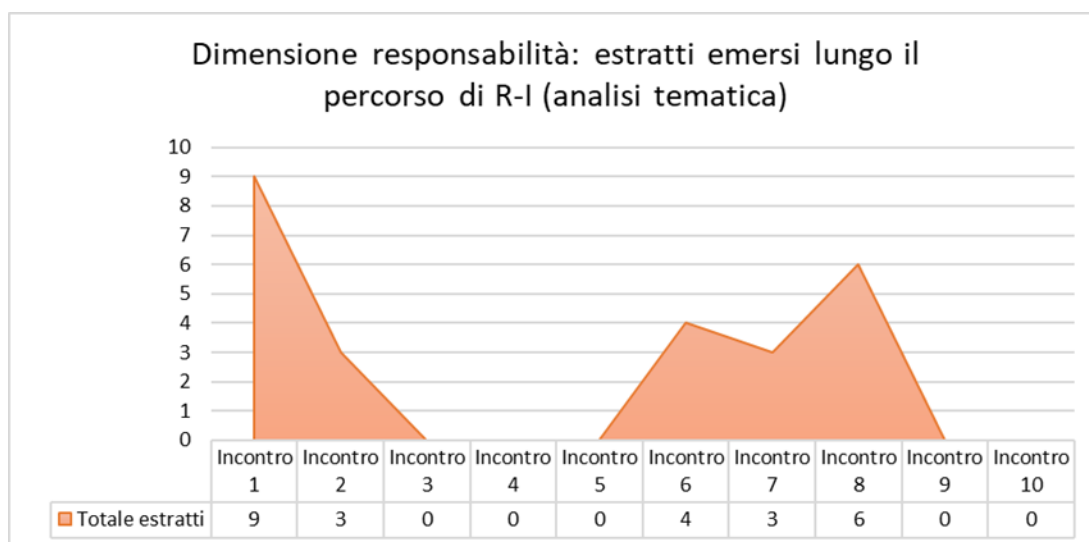


Fig.267 – Dimensione responsabilità: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

L'analisi delle risposte ha portato alla luce le difficoltà relazionali con i/le colleghi che spesso possono diventare un ostacolo all'innovazione didattica; tuttavia, nel corso del percorso emerge quanto il confronto e la collaborazione con altri/e insegnanti, sia dello stesso ordine sia di altri ordini scolastici, diventi una ricchezza personale e professionale, che facilita la resilienza e la perseveranza nel provare a innovare la didattica e le prassi in uso. Riuscire a coinvolgere più colleghi nel progetto diventa una necessità non solo per la riuscita del lavoro stesso, ma anche perché la collegialità.

La dimensione relazioni con le famiglie è stata esplorata in maniera duplice: se all'inizio del progetto la famiglia veniva percepita come un ostacolo, verso la fine del primo ciclo di R-I inizia ad essere vissuta come un punto di forza. L'alleanza scuola-famiglia diventa

essenziale da perseguire e il gruppo inizia a pensare a strategie per migliorare e accrescere questo legame.

Per quanto riguarda la dimensione relazione con gli/le alunni/e si evidenzia la necessità di costruire una relazione autentica e positiva con loro al fine di costruire un clima di classe favorevole agli apprendimenti e al successo formativo di ciascuno.

Infine, dalle narrazioni, si evince che sovente le relazioni con l'équipe sociosanitarie o persone esterne alla scuola non sono sempre semplici e proficue. La relazione con il dirigente viene vista in modo conflittuale; le docenti sono consapevoli del fatto che il tipo di *leadership* esercitata può giocare un ruolo importante nel favorire o meno la collaborazione tra insegnanti e può incentivare o meno l'innovazione didattica nella scuola.

3.7. Dimensione clima di classe

La dimensione di classe ha iniziato ad emergere dopo un primo momento di sensibilizzazione ed approfondimento teorico del costrutto di dispersione scolastica. La riflessione del gruppo, a partire dalla letteratura di settore, ha portato le docenti ad identificare il clima di classe come elemento protettivo del fenomeno, elemento sul quale sentono di poter agire.

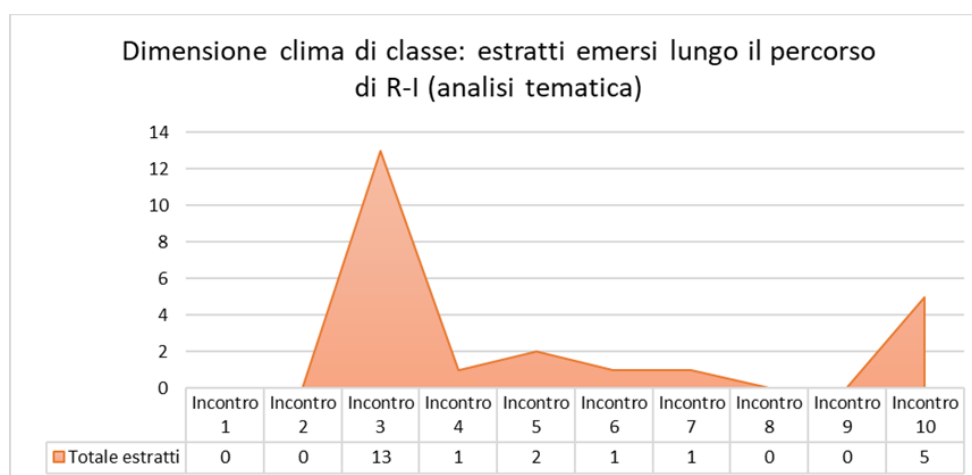


Fig. 268 – Dimensione clima di classe: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

Partendo da una discussione e un confronto sulla dimensione clima di classe (relazioni le insegnanti hanno cercato di individuare alcuni elementi sui quali poter agire durante le attività curricolari, normalmente realizzate in classe, in modo da affiancare agli obiettivi educativi legati alla disciplina anche obiettivi trasversali quali, ad esempio, l'imparare ad imparare e la progettualità.

3.8. Dimensione didattica

Lungo il percorso di R-I la dimensione didattica non è sempre stata presente.

Dalle narrazioni dei primi incontri e dalle risposte del questionario riflessivo la didattica e l'innovazione didattica non venivano associate dalle partecipanti alla dispersione e neanche al successo formativo dei/delle alunni/e. È stato quindi necessario, attraverso una riflessione condivisa, guidare le docenti a riconoscere tale relazione e a riconoscere nella didattica uno strumento utile a contrastare e prevenire il fenomeno.

La dimensione didattica ha assunto diverse sfumature di significato lungo il percorso passando da "cosa facciamo", a "cosa potremmo fare" e come "possiamo cambiare la nostra didattica per creare un clima favorevole agli apprendimenti e portare tutti/e al successo formativo".

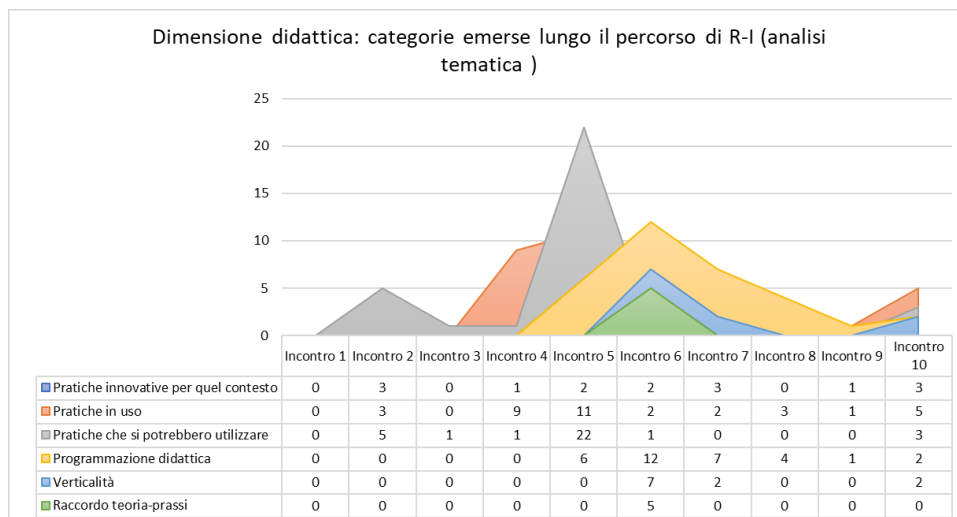


Fig. 269– Dimensione didattica: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)

Gli estratti categorizzati nella dimensione didattica hanno permesso di mettere in luce le strategie in uso nell'Istituzione scolastica prima e durante il percorso di R-I; hanno permesso di identificare le possibili azione e strategie da introdurre nella scuola per migliorare e innovare il contesto educativo per prevenire e contrastare il fenomeno dispersivo. Inoltre, ha permesso di rintracciare le strategie identificate dal gruppo di R-I per costruire un clima di classe positivo volto al benessere e al successo di tutti/e da introdurre e utilizzare nell'ordinarietà e quotidianità dell'azione didattica con il gruppo classe.

CAPITOLO 9

DISCUSSIONE DEI RISULTATI DELLA RICERCA-INTERVENTO

Le domande di ricerca co-costruite con il gruppo di R-I erano le seguenti:

1. *Quali sono i nessi percepiti dal gruppo insegnanti tra azione didattica e successo formativo?*
1. *In che modo le insegnanti coinvolte collegano il clima di classe al successo formativo? 3.*
2. *Quali pratiche didattiche in uso favoriscono la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo e orientato al successo formativo? 4. Quali nuove pratiche didattiche possono essere messe in atto dal gruppo di insegnanti coinvolte per favorire il successo formativo di tutti/e e ciascuno/a?.*

A partire dai risultati illustrati nel capitolo 8, si può affermare che gli/le insegnanti che hanno partecipato al gruppo di ricerca-intervento inizialmente non avevano individuato ed esplicitato nessi tra azione didattica e successo formativo (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017) né tra azione didattica e dispersione scolastica (Janosz, 2000; Batini, Bartolucci, 2016). Durante il percorso di ricerca-intervento le insegnanti coinvolte, proprio a partire dalla restituzione e discussione partecipata dei risultati del questionario a carattere riflessivo, hanno compiuto un approfondimento, attraverso un approccio di *action methodologies*, che le ha portate ad una maggiore consapevolezza rispetto alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno dispersivo. Questa nuova sensibilità ha portato le docenti a sentire ed esprimere la necessità di alcuni approfondimenti teorici rispetto ai temi della dispersione, dell'assenteismo scolastico (Blaya 2010, Bernard, 2014, Cunti, 2017) e del clima di classe (Groover, 1969; Fraser e Fischer, 1986). Questi approfondimenti hanno condotto il

gruppo alla definizione congiunta delle domande di ricerca e degli obiettivi del percorso di ricerca-intervento. Emerge la necessità di una rivalutazione del ruolo che il docente o la docente può giocare nella prevenzione e nel contrasto del fenomeno dispersivo. Nasce la consapevolezza che ci sia bisogno di raccogliere dati sul fenomeno all'interno della loro istituzione al fine riflettere e progettare interventi. Il gruppo definisce un obiettivo riguardante la qualità delle pratiche didattiche volte alla costruzione un clima di classe favorevole agli apprendimenti di tutti gli alunni e di tutte le alunne.

La co-progettazione della ricerca-intervento vera e propria, incentrata sull'innovazione didattica per il contrasto e la prevenzione della dispersione scolastica, ha preso avvio dall'interesse mostrato dalle insegnanti rispetto alla dimensione relazionale del clima di classe. Attraverso strategie riflessive il gruppo ha elaborato un percorso che dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado ha tentato di promuovere una didattica inclusiva ed innovativa che consenta ai giovani di sentirsi accolti, riconosciuti e valorizzati nelle proprie differenze, che porti gli studenti e le studentesse a sentirsi parte di un gruppo e che lavori alla creazione di un ambiente di apprendimento accogliente e favorevole e al successo formativo di ciascun/a alunno/a.

In questo capitolo saranno argomentate e specificate queste affermazioni, alla luce del quadro teorico di riferimento.

1. Dispersione scolastica e sviluppo umano: sfide didattiche

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso, multidimensionale (Batini, 2014; Sicurello, 2018; Bracci & Grange, 2018) ed è collegata a fattori multipli e non deterministici (Bautier, 2003; Cunti, 2017). Tra i fattori di dispersione, alcuni studi hanno messo in luce l'esistenza di alcuni fattori protettivi; tra questi tre risultano essere particolarmente rilevanti: il clima di classe (Fortin, Filiault, 2011, Bennancer et al., 2006; Janosz, 2006); il successo formativo (Cunti, 2017; Kahn, 2011; Grange,

2011; Bernard, 2014) e l'innovazione didattica (Janosz, 1996, 2000; Grange et al, 2015; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer e Deslandes, 2007).

All'inizio del percorso il nesso tra dispersione scolastica-didattica e successo formativo non era evidente per le docenti coinvolte nel progetto. È stato quindi necessario pensare di intraprendere una riflessione, attraverso un approccio di *action methodologies*, per portare le docenti a riconoscere un nesso tra i tre costrutti.

Durante i primi incontri, le partecipanti hanno evidenziato alcuni bisogni formativi rispetto alla dispersione scolastica e all'assenteismo. Questo momento formativo ha permesso loro di acquisire maggiore consapevolezza della multifattorialità del fenomeno dispersivo (Blaya, 2010; Bernard, 2014) e le ha portate a individuare il clima di classe come elemento su cui poter agire per prevenire e contrastare il problema (Blaya, 2006; Bernard, 2014; Janosz, 2006, Cunti; 1999). La formazione, inoltre, è stata percepita come essenziale non solo per la comprensione del problema, ma anche in una prospettiva di professionalità (Grange, 2015). Avere un confronto con il mondo della teoria, permette, secondo le insegnati, di accrescere le conoscenze e ampliare i punti di vista, di ristrutturare, almeno a livello superficiale, le rappresentazioni di fenomeni e problemi educativi orientando le scelte d'azione e le decisioni (Crahay, 2019; Schön, 1983). La formazione permette di strutturare e ristrutturare le culture educative e non sia delle docenti che degli altri soggetti con i quali sono in relazione (Bronfenbrenner, 1979). Dalle narrazioni affiora l'idea che la formazione è un mezzo per sviluppare le competenze necessarie ad affrontare con successo i problemi che possono emergere all'interno della realtà scolastica (Viganò, 2005). Per questo risulta importante, secondo le docenti, estendere la formazione nel tempo (*long life*) (Loiodice, 2019) ed allargarla a tutta la comunità docente e non docente. Nasce la consapevolezza che, a man mano che la professionalità cresce, le persone diventano più capaci di individuare e attivare molteplici possibilità d'azione e di intervento (Nuzzaci, 2009).

La pratica riflessiva ha permesso, poi, ai diversi membri del gruppo di pensare in modo critico alle modalità, alle azioni, alle reazioni, ai gesti, alle strategie e ai metodi usati fino a quel momento per intervenire sia sul problema dispersivo sia per lavorare con il gruppo classe (Perrenoud, 2001). Questi momenti di confronto hanno fatto

affiorare la consapevolezza che per portare un giovane a svilupparsi pienamente, sia necessario accoglierlo quotidianamente nella sua integralità (Paparella, 2014) all'interno di un ambiente d'apprendimento positivo, che possa favorire il benessere dell'alunno/a, portandolo/a a sentirsi bene a scuola e ad acquisire le competenze previste per l'anno scolastico (Benadusi, Niceforo, 2010.).

Questa presa di coscienza ha indotto le insegnanti a riflettere sulla loro idea di scuola (Baldacci, 2014). Queste riflessioni hanno messo in luce che per alcune di loro la scuola ha il compito di includere tutti/e, di portare i/le giovani ad apprendere; altre ritengono la scuola sia, oltre che un luogo di apprendimento, anche un luogo sociale che deve far apprendere non solo conoscenze e abilità, ma deve sviluppare competenze e saper essere (Trincherò, 2012). Il gruppo mette in luce alcune criticità del contesto scolastico come, ad esempio, una rigidità della struttura scolastica, dei suoi programmi, dei suoi spazi (Benvenuto, Bettoni, 1993; Fortin et al., 1999). Emerge l'idea di una scuola poco attenta e che valorizza poco le differenze, che non sempre è inclusiva, dove i /le giovani spesso non si sentono accolti (Janosz, 2000) e dove le relazioni sono difficili (Fortin et al. 2005). Queste prime due dimensioni, formazione e idea di scuola, rimandano al macrocontesto di questa realtà educativa e ci permettono di acquisire informazioni sulle culture e le credenze circolanti in quello specifico sistema (Bronfenbrenner, 1979). Riuscire a trasformare nel tempo alcune di queste idee, per mezzo della formazione, consente di andare ad agire ed influire su altri elementi del sistema scolastico, come ad esempio, presenti nel meso e esosistema. L'idea di scuola e la cultura educativa delle insegnanti, infatti, ha inevitabilmente influito sulle pratiche in uso e su quelle utilizzate per realizzare la didattica a distanza e sulle relazioni.

Il gruppo ha riflettuto molto sulla dimensione relazionale, sia a livello di mesosistema che di microsistema. Per quanto concerne le relazioni all'interno del microsistema scolastico sono emerse molte considerazioni, lungo tutto il percorso, rispetto alle difficoltà di relazione con i/le colleghe. Spesso è complicato dialogare, trovare punti di incontro o condividere obiettivi comuni. A scuola spesso non ci sono momenti di scambio di idee e strategie; questo isolamento porta ogni docente a lavorare individualmente. Alcune contrarietà nascono, poi, da una diversa idea di scuola (Baldacci, 2014). Concepire la scuola come un luogo di disciplina (Foucault, 1977) e di selezione

(Odifreddi, 2012) comporta la messa in atto di una didattica più trasmissiva, dove chi non ce la fa è naturale che si perda e sia bocciato (Crahay, 2019). Invece, sposare una idea di scuola per tutti/, equa e di qualità (Grange, 201) vuol dire credere nell'educabilità di ciascuno/a (Paparella, 2014), vuol dire cercare di portare tutti gli studenti e tutte le studentesse a vivere il successo formativo (Montalbetti, Lisimberti, 2015a) ricercando strategie e metodi per permettere a ciascuno/a di apprendere nel pieno rispetto della persona (Paparella, 2014). Secondo le docenti spesso le discordanze con gli/le altre docenti del *team* docenti può divenire un ostacolo alla costruzione di un ambiente di apprendimento sereno, nonché scoraggiare l'innovazione didattica. Al contrario, relazioni positive, basate sul rispetto reciproco, sull'ascolto e sulla messa in comune di prassi e intenti educativi-formativi può favorire la costruzione di un ambiente di lavoro positivo, che a sua volta avrà delle ricadute sull'ambiente classe e sull'azione didattica (Polito, 2003). Durante le riflessioni del gruppo è merso quanto il confronto all'interno del gruppo di R-I sia stato arricchente e motivante. Relazionarsi a livello di mesosistema anche con colleghi di altri ordini di scuola permette di creare una rete interna ed esterna al microcontesto classe, portando ad un raccordo tra i diversi ordini di scuola, favorendo la continuità didattica ed educativa (Veltro et al., 2015). La possibilità di mettere in comune sperienze, punti di vista e capacità diverse diventa strumento di crescita personale e professionale (Viganò, 2005), facilitando la resilienza e la perseveranza nel provare a innovare la didattica e le prassi in uso (Guichard, 1993). Riuscire a coinvolgere più colleghi nel progetto diventa una necessità non solo per la riuscita del lavoro stesso, ma anche perché la collegialità ha un valore positivo ed accresce la professionalità di tutti e tutte.

La dimensione "relazioni" ha poi toccato altri microcontesti con i quali la scuola è in contatto. Il rapporto con la famiglia è stato esplorato a fondo portando ad evidenziare due diverse idee: se all'inizio del progetto la famiglia veniva percepita come un ostacolo, in quanto risultava difficile tessere relazioni e collaborazioni, verso la fine del primo ciclo di R-I le partecipanti hanno iniziato a vedere la famiglia come un partner con il quale poter collaborare per sostenere il pieno sviluppo del soggetto in formazione. Questa contezza è maturata soprattutto a partire dalle riflessioni rispetto alla dimensione DAD, che aveva evidenziato che là dove la scuola e la famiglia erano riuscite

a trovare modalità di dialogo e lavoro congiunto, gli/le allievi/e avevano avuto maggiore facilità nel seguire il lavoro proposto a distanza e a acquisire le competenze previste dal curriculum (Bernadusi, Niceforo, 2010). L'alleanza scuola-famiglia diventa essenziale da perseguire e il gruppo inizia a pensare a strategie per migliorare e accrescere questo legame (Caouette, 1992).

Per quanto riguarda la dimensione "relazione con gli/le alunni/e" si evidenzia la necessità di costruire una relazione autentica e positiva che permetta di co-costruire un clima di classe favorevole agli apprendimenti e al successo formativo di ciascuno/a (Cunti, 2017).

Infine, le narrazioni hanno esplorato le relazioni a livello di esosistema, riflettendo sulle collaborazioni con le équipes sociosanitarie o con il personale non scolastico. Dagli estratti si evince una difficoltà relazionale con gli esperti o con persone che non lavorano nella scuola; anche la relazione con il dirigente viene vista in maniera critica dalle insegnanti del gruppo. Questo aspetto è degno di attenzione in quanto è noto che il tipo di *leadership* messa in atto può avere delle ricadute sia sul clima di scuola sia sull'innovazione didattica (Janosz, 2006).

Questa riflessione sulle relazioni ha portato il gruppo a porsi delle domande rispetto alla responsabilità educativa (Mortari, Sità, 2007; Lombardi, 2014). La riflessione è avvenuta, in accordo con la letteratura, rispetto ai livelli personale, micro e macro. Le docenti del gruppo sentono di avere questa responsabilità, ma non sempre sentono di poter condividere questa responsabilità con tutti/e i/le colleghi/e. Secondo le partecipanti è necessario, proprio in un'ottica di prevenzione e contrasto al fenomeno dispersivo, prendersi carico di tutti/e i/le giovani, cercando di trovare delle strategie per farli/e star bene a scuola e portarli/e a vivere sia il successo scolastico che quello formativo. Riflettere sulla responsabilità educativa ha portato allora le docenti a ricercare un elemento sul quale poter intervenire, ripensando e innovando la propria azione didattica in un'ottica di qualità. La formazione collettiva (a livello micro all'interno del gruppo di R-I) e l'autoformazione (a livello individuale) hanno portato a riconoscere il clima di classe come fattore sul quale poter agire.

La dimensione “clima di classe” era apparsa già a partire dai primi incontri del gruppo, all’inizio come fattore di protezione (Janosz, 2006; Fortin, Filiault, 2011, Bennancer et al., 2006) sul quale le docenti sentono di avere un potere d’azione (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011), poi come bisogno formativo ed infine come mezzo per intervenire, contrastare e prevenire il fenomeno dispersivo. All’inizio le docenti erano risultate interessate a progettare un percorso che lavorasse sulla dimensione affettiva-emotiva del clima di classe (Loiero, 2008), successivamente attraverso le riflessioni comune e la formazione sono pervenute a prendere in considerazione anche la dimensione cognitiva del clima di classe. Partendo da una discussione e un confronto sulla dimensione relazionale-affettiva del costrutto, il gruppo ha individuato alcuni elementi sui quali poter agire sia a livello micro (classe) durante le attività curricolari normalmente proposte in classe, sia a livello macro (scuola). L’idea è di riuscire ad introdurre all’interno dell’azione didattica ordinaria, attività e strumenti di norma realizzati straordinariamente all’interno di specifici laboratori o progetti, per giungere a costruire un ambiente di classe e di scuola positivo (Cunti, 1999). Questa riflessione sul clima di classe ha virato le riflessioni verso la dimensione didattica.

Dal confronto è emerso che normalmente le attività svolte a scuola per lavorare sul clima di classe sono realizzate da alcuni/e insegnanti sensibili al tema, sono di norma attività sporadiche e a tempo determinato (Cunti, 2009). Il gruppo, attraverso il percorso di ricerca-intervento, adotta un quadro pedagogico di ispirazione ecologico sistemica (Bronfenbrenner, 1979; Grange 2011; Cunti, 2017), assumendo il paradigma del successo formativo, decide di innovare e migliorare l’azione didattica, direzionando esplicitamente l’azione quotidiana e ordinaria ad accrescere la progettualità e l’agentività dei/delle alunni/e, portandoli/e a *“sviluppare il proprio potenziale e permettendo loro di costruirsi dei possibili progetti di vita significativi e all’altezza della loro dignità umana”* (Nussbaum, 2012, p. 175). Per costruire un buon clima di classe è importante che i/le studenti/esse si sentano accolti (Janosz, 2000), che si riconoscano come membri attivi di un gruppo (Fortin, Bigras, 1996). Per fare questo le docenti riconoscono la necessità di introdurre pratiche didattiche che permettano un lavoro continuo e profondo sul senso di appartenenza, sulla conoscenza reciproca e che

permettano di valorizzare le differenze nonché rafforzare la motivazione, sviluppando il piacere di apprendere (Meirieu, 2015b).

Il gruppo ha quindi deciso di progettare un percorso “accogliamo le emozioni” che, con costanza e metodicità, miri a lavorare, secondo una prospettiva di verticalità sui singoli individui, valorizzando le loro capacità e sviluppando le loro potenzialità attivando strategie didattiche volte ad accrescere la consapevolezza di sé, l'autostima, sulle *capabilities*, lavorando sia sulla sfera emotiva-relazionale sia su quella cognitiva, accompagnando il/la giovane lungo tutto il periodo di scolarizzazione all'interno dell'Istituzione. A livello di microsistema, intervenendo sul contesto classe attraverso la costruzione di un clima di classe positivo e favorevole al successo di tutti/e; a livello di mesosistema, lavorando per coinvolgere colleghi/e dei diversi ordini scolastici e le famiglie; a livello di esosistema, cercando una collaborazione con soggetti esterni alla scuola e a livello di macrosistema, andando a ripensare l'organizzazione del contesto scolastico, le sue regole di funzionamento e ridefinire, almeno in parte, le culture educative (Bronfenbrenner, 1979).

La ricerca-intervento ha dunque dato luogo all'avvio, all'interno del gruppo di lavoro, di un processo di innovazione didattica consapevole che ha attivato una progettualità orientata alla prevenzione della dispersione scolastica.

2. Sintesi e conclusioni

In sintesi, dai risultati relativi al percorso di ricerca - intervento si evidenzia che le insegnanti del gruppo, che inizialmente avevano una visione emergenziale del fenomeno (Blaya, 2010; Fortin et al., 2006) e avevano la tendenza a proiettare il problema sull'alunno/a e sulla famiglia (Janosz, 2000), hanno modificato la loro rappresentazione della dispersione. Grazie al percorso riflessivo, attraverso un confronto e una messa in comune di esperienze, di pensieri e di teorie ingenuie e per mezzo di una continua integrazione critica degli apporti concettuali (Schön, 1993), le docenti sono pervenute, attraverso il percorso di ricerca-intervento, a maturare la consapevolezza che la

dispersione scolastica è un problema molto più complesso di quello che appariva loro inizialmente (Batini, 2014; Sicurello, 2018; Bracci & Grange, 2018) e che la scuola, e con essa i/le insegnanti, possono giocare un ruolo importante, sia in negativo, come fattore di rischio, sia positivo, come fattore di protezione (Janosz, Le Blanc, 1996; Jimerson, Anderson, Whipple, 2002).

Questa presa di coscienza le ha indotte a rivalutare il loro ruolo rispetto al problema e, soprattutto, a riconoscere di poter *agire* (Bandura, 1997; Schunk, Usher, 2011; Ellerani, 2016) sul fenomeno facendo ricorso alla loro didattica. Questa nuova cognizione le ha stimolate a cercare di progettare un percorso che non agisse più soltanto sul/la singolo/a allievo/a “a rischio”, ma che si concentrasse sul gruppo classe inteso come un microcontesto che, strutturato secondo una idea di ambiente di apprendimento positivo ed inclusivo, può diventare un ulteriore elemento di protezione (Janosz, Le Blanc, 1996; Jimerson, Anderson, Whipple, 2002; Blaya, 2010; Cunti, 2017). Questa nuova prospettiva ha quindi reso esplicito il nesso tra dispersione e agire didattico, portando in un secondo momento il gruppo a ricercare degli elementi sui quali sentivano di poter agire (Bandura, 2000; Molla e Nolan, 2020). Tra questi elementi, spontaneamente, le docenti hanno riconosciuto il clima di classe inteso nella sua dimensione emotivo-relazionale (Cohen, 2013). A questo punto, sempre attraverso un approccio di *Action Methodologies* (Argyris & Schön 1998; Revans 1982; Yorks, O’Neil & Marsick, 1999), si è attivato un nuovo percorso riflessivo che ha portato il gruppo ad allargare la propria rappresentazione di clima di classe e a prendere in considerazione anche la dimensione cognitiva del costrutto (Cohen, 2013; Fraser & Fisher, 1986; Brookover, 1979). Questa nuova consapevolezza le ha portate a interrogarsi su come poter costruire un clima di classe positivo volto a favorire il benessere psico-fisico degli/delle alunni/e, e, nel contempo, promuovere processi efficaci di apprendimento. Le insegnanti hanno quindi iniziato a cogliere il legame esistente tra successo formativo e didattica, ricercando strategie da inserire nell’ordinarietà della loro progettazione educativa (Cunti, 1999) per sostenere ogni studente e ogni studentessa lungo il percorso di apprendimento e di crescita personale, ricercando esplicitamente il successo formativo di ciascuno/a (Montalbetti, Lisimberti, 2015a; Grange et al., 2015).

In conclusione, portare tutti e tutte a vivere il successo formativo vuol dire attivare una riflessione costante sulle pratiche in uso, per cercare di innovarle nel senso di orientarle

esplicitamente al successo di ogni soggetto, poter così da contribuire alla lotta al fenomeno dispersivo.

Assumere la prospettiva pedagogica di ispirazione ecologico-sistemica (Bernard, 2014; Grange, 2011; Kahn, 2011; Cunti, 2017) con riferimento al successo formativo per leggere il fenomeno, implica il superamento di interventi di tipo meramente compensativo (Bracci, Grange, 2017) per muovere verso un percorso in grado di realizzare ed estendere a ogni individuo il successo attraverso una cultura dell'agire didattico di tipo proattivo (Ellerani, 2016). Inoltre, significa innovare e migliorare la prassi, indirizzandola apertamente a costruire situazioni e opportunità educative, sia individuali che collettive, per accrescere il sentimento di agentività degli/delle studenti/esse, portandoli/e a sviluppare dei progetti di vita significativi e all'altezza della loro dignità umana (Nussbaum, 2001, 2012). Risulta, allora, essenziale portare gli/le alunni/e, all'interno dell'ordinarietà e quotidianità dell'azione didattica, ad attrezzarsi di strumenti e di strategie che accrescano la loro capacità di apprendere nel breve e lungo termine, secondo una prospettiva di apprendimento *long life* (Loiodice, 2019). La ricerca-intervento ha permesso alle insegnanti di intraprendere un percorso di sviluppo professionale che attraverso la consapevolezza di specifici bisogni formativi, legati alla responsabilità educativa in tema di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, ha individuato degli ambiti di azione e di innovazione didattica da realizzare nelle loro classi.

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

La dispersione scolastica, a partire dalla seconda metà del XX secolo, è divenuta un'urgenza sociale in molti paesi del mondo, in particolare in Europa, in quanto nel tempo si è giunti alla consapevolezza che i soggetti che si disperdono faticano a maturare le competenze necessarie per vivere in maniera autonoma e responsabile la loro adultità (Capperucci, 2016).

Inoltre, gli individui che fuoriescono precocemente dal sistema formativo, senza aver conseguito un titolo di scuola secondaria superiore, avranno minori possibilità economiche, inferiori opportunità lavorative stabili nel tempo, aumenteranno le probabilità di rimanere senza lavoro o di esercitare professioni meno remunerate, incidendo involontariamente anche sulle generazioni future.

Si è visto come la dispersione scolastica risulti essere un fenomeno complesso, multifattoriale e multidimensionale (Blaya, 2010; Bernard, 2014; Colombo, 2010) che raccoglie in sé tutte le manifestazioni connesse all'insuccesso scolastico quali le ripetenze, le bocciature, l'assenteismo, l'evasione scolastica, l'interruzione del percorso formativo, il cambio di scuola e l'abbandono scolastico (Batini, 2016). A livello di politiche educative, il fenomeno è stato studiato prendendo in considerazione differenti indicatori, tra i quali quelli europei (ESL⁷, ELET⁸, NEET⁹) che permettono, di monitorare nel tempo il fenomeno e comparare i dati di tutti gli Stati che li condividono. La Commissione Europea da tempo si era posta l'obiettivo di ridurre a meno del 10% il tasso di abbandono scolastico entro il 2020 e, recentemente, si è prefissata un nuovo obiettivo

⁷ Gli *Early School Leavers* sono i soggetti tra i 18 e 24 anni di età che hanno abbandonato prematuramente gli studi senza aver conseguito un diploma di scuola secondaria superiore e non sono inseriti, al momento delle rilevazioni, in nessun percorso formativo.

⁸ Gli *Early Leaver from Education and Training* sono i soggetti tra i 18 e 24 anni di età che hanno lasciato prematuramente gli studi senza conseguire un diploma di scuola secondaria di secondo grado e che al momento della rilevazione non sono iscritti in nessun percorso formativa o professionali.

⁹ I NEET, *Not in Education, Employment or Training*, sono i soggetti che non lavorano e non sono inseriti in nessun percorso formativo o scolastico.

che consiste nel ridurre al 9% il tasso di ELET entro il 2030¹⁰. Secondo i dati Istat del 2020¹¹, il tasso di giovani usciti precocemente dal sistema scolastico europeo si attesta al 9,9%, quello italiano al 13,1% con notevoli differenze territoriali. La Valle d'Aosta, con il 14,3%¹², è una delle regioni italiane in una posizione di particolare criticità rispetto al fenomeno.

La recente letteratura pluridisciplinare sul tema, di cui si è proposta una panoramica nella prima sezione della tesi, ha messo in evidenza come il fenomeno dispersivo possa iniziare precocemente (Bautier, 2003; Bonnéry, 2003) e risultare da una combinazione ed accumulazione di molteplici fattori culturalmente situati (Glasman e Oeuvrard, 2004) e come, nel tempo, si siano delineate diverse visioni del fenomeno, complementari tra loro, che hanno portato a differenti indirizzi di intervento, teorie e modelli d'analisi che sono stati utilizzati per individuare, comprendere e valutare il problema (Bracci & Grange, 2017).

La tesi dottorale si è iscritta in un'entrata concettuale di matrice pedagogica ispirata all'approccio dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979) e ha preso in considerazione i diversi fattori di dispersione individuati in letteratura mettendoli in relazione tra di loro secondo un punto di vista probabilistico e non-lineare (Bautier, 2003; Cunti, 2017).

A partire dalla considerazione della scuola come sistema in relazione con gli altri e del ruolo della didattica nella promozione del successo formativo, la domanda generale che ha guidato l'intera ricerca riguardava le relazioni funzionali che possono essere individuate fra la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica e i percorsi di innovazione didattica orientati al successo formativo e alla creazione di contesti inclusivi, secondo una duplice finalità, conoscitiva e trasformativa.

L'approfondimento e la sistematizzazione delle dimensioni pedagogiche della dispersione e del successo formativo ha permesso di impostare un progetto di ricerca-intervento, nell'intento di promuovere percorsi di innovazione didattica in prospettiva ecologico-sistemica, capaci da un lato di rispondere alle richieste delle scuole (necessità di affrontare

¹⁰ Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).

¹¹ https://www.istat.it/it/files//2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

¹² <https://noi-italia.istat.it/>

e contenere le urgenze), dall'altra di promuovere percorsi di prevenzione che accompagnino uno sviluppo professionale delle figure coinvolte (Viganò, 2005) portandoli a diventare professionisti capaci di fare scelte partendo da una riflessione rispetto alle finalità e agli obiettivi educativi che vogliono perseguire e capaci di interrogarsi sui modi migliori per giungere ad essi (Trincherò, 2017).

La ricerca-intervento (Cunningham, 1976) è stata realizzata in una scuola della Regione Autonoma Valle d'Aosta che volontariamente ha aderito al progetto diventando così soggetto dello studio di caso (Yin, 1984). Da una postura interpretativa, si è scelto un approccio quanti-qualitativo (La Marca, 2014; Trincherò, Robasto, 2019) al fine di raggiungere una comprensione più approfondita del fenomeno all'interno di quella specifica realtà educativa.

Dall'analisi preliminare (ricerca esplorativa) è emerso, in generale, un sentimento di impotenza e incompetenza dei/delle docenti. Inoltre, si evidenzia come la didattica e l'innovazione didattica risultano, nelle rappresentazioni di questi/e docenti, estranee al fenomeno della dispersione che viene invece rimandato prevalentemente a fattori individuali, familiari, scolastici e sociali in linea con una concezione emergenziale del fenomeno (Blaya, 2010; Fortin & al., 2006).

Fra i risultati della ricerca-intervento, risulta significativo lo sviluppo di consapevolezza, da parte delle docenti del gruppo di R-I, del nesso - prima ignorato - tra agire didattico e dispersione scolastica e tra innovazione didattica e successo formativo. Inoltre, si è effettivamente sviluppato un percorso di innovazione delle pratiche in uso (Grange, 2021) nella direzione di renderle esplicitamente orientate al successo formativo degli allievi e delle allieve attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento adeguati, a partire dal costruito del clima di classe. Si è dunque avviato un processo di cambiamento dalla concezione emergenziale della dispersione verso una presa in carico didattica del problema nella continuità e nell'ordinarietà dell'azione educativa.

Come per ogni ricerca-intervento, i risultati sono riferibili in maniera specifica al contesto in cui si è realizzata; pertanto, le ricadute future saranno legate ai processi di cambiamento attivati nelle concezioni e nelle pratiche delle docenti coinvolte. È comunque ragionevole ipotizzare che una discussione degli esiti allargata all'intera istituzione scolastica interessata, in *primis*, e al sistema scolastico regionale, in *secundis*, possa risultare

funzionale al perseguimento di obiettivi di sensibilizzazione rispetto alla complessità del fenomeno della dispersione, stimolando così l'emergere di bisogni formativi specifici e di progetti di sviluppo professionale.

I punti di forza della ricerca possono essere individuati nell'ancoraggio del progetto nel territorio, che lo ha reso particolarmente motivante e convintamente partecipato. Un altro punto di favore è il raccordo tra la ricerca di dottorato e altre azioni che il territorio regionale sta compiendo rispetto al fenomeno dispersivo quali, ad esempio, il progetto internazionale ALCOTRA. L'elevata quantità di materiale testuale raccolto nelle due fasi di ricerca (questionario a carattere riflessivo, trascrizione degli incontri, diari riflessivi, artefatti e discussioni collettive) ha permesso una interessante triangolazione dei dati.

Rispetto alle criticità, abbiamo riscontrato una difficoltà nel definire, soprattutto all'inizio del lavoro, il partenariato con la scuola in termini di ricerca e di sviluppo professionale anziché di intervento meramente formativo: la riflessività è un paradigma esigente, che sollecita l'impegno attivo e costante dei soggetti coinvolti. Si è resa dunque necessaria una certa flessibilità nel rispettare i tempi dei partecipanti e nel rimodulare sul campo le azioni previste nelle varie fasi. La problematicità legata al periodo pandemico Covid-19 ha portato a ripensare e riorganizzare gli incontri del gruppo in modalità a distanza; il confronto virtuale non sempre si è rivelato adeguata a sostenere processi partecipati e approfonditi di riflessione e di progettazione e si è dovuto rinunciare ad alcune opportunità di approfondimento e di realizzazione di interventi. Sul piano conoscitivo, le dimensioni pedagogiche della dispersione e del successo formativo sono state esplose e delucidate analiticamente, ma la complessità dei legami intra e inter-sistema rispetto al modello di Bronfenbrenner ha permesso una sistematizzazione parziale, che meriterebbe di essere ripresa in uno studio successivo, magari alimentata da ulteriori indagini tematiche sul campo capaci di evidenziare nuove categorie.

I risultati raggiunti possono essere inseriti in una prospettiva di sviluppo sia a livello concettuale sia sul piano prasseologico. Le dimensioni pedagogiche emerse in questa ricerca a partire dal punto di vista dei/delle insegnanti, possono essere esplorate dalla prospettiva di altri attori/attrici dell'educazione (alunni/e, famiglie, dirigenti scolastici). I legami evidenziati tra innovazione didattica e prevenzione della dispersione scolastica nel solco di un approccio pedagogico di ispirazione ecologico-sistemica possono concorrere ad affinare possibili modelli di intelligibilità delle pratiche educative e didattiche

specificamente orientate al successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e. Sul piano metodologico, in relazione alla ricerca-intervento, sarebbe interessante compiere uno studio approfondito dei fattori che hanno permesso alle insegnanti di perseverare nel progetto di R-I, per trarne indicazioni ai fini dello sviluppo futuro del presente lavoro nell'istituzione, ma anche per contribuire al dibattito sulle condizioni di fattibilità di ricerche educative di matrice partecipativa.

In una prospettiva ecologico-sistemica (Bronfenbrenner, 1979), la scuola come microsistema collegato ad altri e, di conseguenza, all'individuo in crescita, ha tra i suoi compiti quello di identificare le strategie più efficaci per sostenere lo sviluppo del soggetto nella sua integralità (Paparella, 2014). Per far questo, è necessario che i/le insegnanti introducano nella loro prassi quotidiana strategie e strumenti atti a costruire ambienti di apprendimento che stimolino i/le giovani a mettersi in gioco e ad imparare. Inoltre, i/le docenti, attraverso il loro agire didattico, possono contribuire, insieme alle altre agenzie formative, ad attrezzare i/le ragazzi/e di molteplici strumentalità che permetteranno loro di affrontare con proattività le sfide e le occasioni che si porranno loro davanti, permettendo loro di accrescere le risorse interne ed esterne su cui appoggiarsi per poter progettare il proprio avvenire (Nussbaum, 2001; Schneider, Stern, 2010). L'innovazione didattica diventa allora uno strumento professionale per promuovere la costruzione situata e pertinente di ambienti d'apprendimento positivi ed inclusivi, orientati a portare tutti e tutte a vivere il successo formativo, e contribuire così, fattivamente, a prevenire e contrastare la dispersione scolastica.

Bibliografia e sitografia

Abelson, R.P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*. 3(4), 355-366. ISSN 0364-0213. URL: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(79\)80013-0](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(79)80013-0)

Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: PUF.

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne: Eres.

Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation: figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 15-29). Bruxelles: De Boeck.

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(3), 205-224.

Afsa, C. (2013). Qui décroche ? *Éducation & Formations*, 84, 9-20.

Ajello, A. M. (2019). Riprendere a imparare, riprendere a insegnare: quali strategie per interventi educativi con studenti difficili. *RICERCHE DI PSICOLOGIA*, 1, 103-117. DOI: 10.3280/RIP2019-001007

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Philadelphia: Falmer Press.

Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. *Developing inclusive teacher education*, 17, 15-32.

Alberici A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai, S. Beccastrini (Eds.), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. Firenze: Arpat.

- Alessandrini, G. (2012). Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: Dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(2), 19-32.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 171-191.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Amerio, P., De Piccoli, N., Miglietta, A. (2000). La ricerca-azione come articolazione di teoria e pratica. In P. Amerio (Ed.), *Psicologia di comunità* (pp. 261-293). Bologna: Il Mulino.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review Of Educational Research*, 52, 368-420.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Gauthier-Villars: Unesco.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of managerial psychology*, 10(6), 20-26.
- Argyris, C., Schön, D.A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e associati
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass

Argyris C, Schön D, (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Cambridge (MA): Addison-Wesley. URL: <https://doi.org/10.1177/103841119803600112>

Arregi, A., & Sainz, A. (2007). Abandono escolar Segundo Ciclo de ESO. *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gobierno Vasco. Recuperado de: www.euskadi.net*. Abandono escolar- Segundo Ciclo de ESO. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gobierno Vasco. URL: <http://www.euskadi.net/>

Aristodemo, C. Gaiba., O. Pozzoli, B. Savino (2018). *Nel cuore dei libri*. Torino: Paravia Pearson editore.

Arthur, M.B., DeFillippi R. J., Jones C. (2001). Project based learning as the interplay of practitioners. *Management Learning*, 32, 1, 61-76.

Astolfi, J. P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 5-18.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31(4), 575-584.

Avenier, M.- J. & Nourry, L. (1999). Sciences of the artificial and knowledge production: the crucial role of intervention research in management sciences. *Design Issues*, 15(2), 55-70.

Ayas, K., Zeniuk, N. (2001). Project based learning: building communities of reflective career and company non-financial capital. *Management Learning*, 32, 1, 99-117.

Baker, J.A., Derrer, R.D., Davis, S.M., Dinklage-Travis, H.E., Linder, D.S. & Nicholson, M.D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the scholl's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 406-426.

Baldacci, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *La ricerca empirica in pedagogia*, 15-21.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).

Baldacci, M. (2013). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 97-106.

- Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia oggi*, 2, 40-48.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma : Carocci.
- Bailey, K.D. (1985). *I metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Ball, S. J. (1997). Good school/bad school: paradox and fabrication. *British journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Ballas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Ballion, R. (1995, 5 aprile). *La démobilitation scolaire. Conférence au collège Saint-Exupéry, Vélizy, ronéotypé*. Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen) de l'académie de Versailles, 21.
- Bandura, A. (1995). Il senso di autoefficacia. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. Control of human behavior, mental processes, and consciousness. *Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier Didier.
- Barbier, J.-M (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2° éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barone, P. (2018). L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 23-43.

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Batini, F. (2014). Insegnanti e competenze. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 295-304). Roma: Aracne
- Batini, F. e Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica: ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Batini, F., Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Bartolucci, C., Toti, G. (2016). Failure and dropouts. Investigation into relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio. *CADMO Journal*.
- Batini, F., Giusti, S. (a cura di) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini F. e D'Ambrosio M. (2008). *Riscrivere la dispersione*. Napoli: Liguori.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris: Seuil.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale* (Vol. 287). Milano: Feltrinelli Editore.
- Bautier, E. (2003). Décrochage, déscolarisation : Décrochage scolaire et déscolarisation. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (24), 33-45.
- Bautier, É., Bonnery, S., Terrail, J. P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., & Lesort, B. (2012). Décrochage scolaire Genèse et logique des parcours. *Diversité*, (14), 122-137.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire: Genèse et logique des parcours. *VEI Enjeux*, 132, 30-45.

- Beauvois, J.L., Joule, R.V., Monteil, J.M. (1989). *Perspectives cognitives et conduites sociales. 3. Quelles Cognitions? Quelles Conduites?*. Cousset : DeVal.
- Becciu, M., Colasanti, A.R. (2010). La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (2010), 225-234.
- Beck, U. (2009). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (trad. Cafagna E., Sandrelli C.). Roma: Carocci.
- Becker, G. S. (1976). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Benabou, R., F. Kramarz, et C. Prost (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et statistiques*, 380, 3-34.
- Benadusi L. (2006), Dall'uguaglianza all'equità, in Bottani N. Benadusi L. (a cura di), *Uguaglianza e equità sociale nella scuola* (pp. 19-38). Trento: Erickson.
- Benadusi, L., & Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education Fondazione Gianni Agnelli (FGA) Working Paper*, 27.
- Benichou, L. (1992). De la Révolution française à l'école de la IIIe République : une captation d'héritage?. In *Annales historiques de la Révolution française* (pp. 105-129). Parigi: Société des Etudes Robespierristes.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de «l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire» (ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (4), 85-100.
- Benvenuto, G., & Bettoni, C. (1993). L'abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore, uno studio delle sue componenti e motivazioni. *Scuola e Città*, 44(8), 349-357.

- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A. (2000). *Indagine, sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Benvenuto, G. e Sposetti, P. (2005) (a cura di). *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bernard, P. -Y (2014). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bernard, P.-Y. (2017). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire. *Note du CREN*, 17.
- Bernard, P.-Y. et Michaut, C. (2016). Les motifs de décrochage par les élèves : un révélateur de leur expérience scolaire. *Éducation et formations*, 90, 95-112
- Bernard, P. Y., & Michaut, C. (2018). Décrocher, et après? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves. *Formation emploi*, (4), 15-34.
- Berryhill, J. C., & Prinz, R. J. (2003). Environmental interventions to enhance student adjustment: Implications for prevention. *Prevention Science*, 4(2), 65-87.
- Berthet, T., & Zaffran, J. (2014). *Le décrochage scolaire. Acteurs, dispositifs et politiques publiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (1990). Le cause dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico. *Scuola democratica*, 13(1), 80-95.
- Besozzi E. (2006). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (2009a). *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. CEI, Ufficio per l'educazione, la scuola e l'università Convegno nazionale di Pastorale della scuola. Promuovere la persona per rigenerare la scuola Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici. Roma, 11-14 febbraio 2009.
- Besozzi, E. (a cura di) (2009b). *Tra sogni e realtà. Adolescenti e chances di vita in diversi contesti locali*. Roma: Carocci.

- Betti, C., Cambi, F. (2011). *Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*. Trezzano: Unicopli.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bianchi, P., Bramanti, A. (2006). *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo: un'analisi in provincia di Varese*. Milano : FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : État des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Revue Phronesis*, 7(13), 11-14.
- Biesta, G. et Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Black, P., e Plowright, D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.
- Blandino, G., Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Blaya, C. & Borteyrou, X. (2006, 16-21 luglio). *School dropout, school violence and mental health: is there a link?*. 26th International Congress of Applied Psychology, Athens, Greece.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prevention*. Presentato all'Osservatorio europeo della violenza scolastica, Universidad Victor Segalen, Burdeos.
- Blaya, Catherine. (2006). *Violences et maltraitance en milieu scolaire*. Malakoff – France: Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Blaya, C. & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1).
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2, 69-80.

- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- Bobbio, A., Grange Sergi, T. (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Bolognesi, I. (2013). *Insieme per crescere: scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Bonnéry, S. (2003). Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 36, 39-58.
- Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Oeuvarard (Eds), *La Déscolarisation* (pp.135-149). Paris: La Dispute.
- Borghi, L. (1951). I fondamenti della concezione pedagogica di John Dewey. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 6(4), 342-359.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York : MacMillan.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F., & Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Tech. rep., Bruxelles: Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif.
- Born, M., Lafontaine D. (dir.) (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Bos, K. T., Ruijters, A. M., & Visscher, A. J. (1990). Truancy, drop-out, class repeating and their relation with school characteristics. *Educational research*, 32(3), 175-185.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Revue Service Social*, 36(2-3), 454-477.

- Boucher, C., Fallon, W. (2014). Adapting the Learning History approach for use in inter-organisational contexts: Learnings from a problem gambling project. *Action Learning Action Research Journal*. 20, 8-40.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., Minassian, L., & Vivent, C. (2016). Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. *L'exemple du décrochage, France métropolitaine et DOM, Paris, Marseille, DEPP, Céreq*.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 9-20..
- Bourdieu P., Champagne P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91 (91-92), 71-75
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz..
- Bourdieu, P., Passeron, J-P (1972). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1978), La trasmissione dell'eredità culturale, in Barbagli, M. (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture* (Vol. 4). Londra, Uk: Sage.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive: un apprentissage à partir de ses pratiques. In *Conférence au ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport du Québec*. URL: <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm> (consultato il 25 marzo 2020).
- Bowers, A.J. et Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of education for students placed at risk*, 17(3), 129-148.

Bowlby, J.W. & McMullen, K. (2002). *À la croisée des Chemins : Premiers résultats pour la cohort des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et statistique Canada.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. sage.

Bracci, F., Grange, T. (2016). Indagare il disagio scolastico: una ricerca situata. *PedagogiaPiùDidattica Riviste Erickson*, 2(2), 1-12.

Bracci, F., Grange, T. (2017). Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 45-64.

Bradbury, H., & Mainemelis, C. (2001). Learning history and organizational praxis. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 340-357.

Bradley, C., Renzulli, L. (2011). The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Social Force*, 90(2), 521-545.

Bramanti, A., Odifreddi, D. (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, strategie, politiche*. Milano: FrancoAngeli.

Bråten I., Stokke Olaussen B. (2000). Motivational beliefs and learning strategy use. The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian college students. *European Journal of Psychology of Education*, 32.

Breen, R. & Jonsson, J.O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-244.

Brennan P. A., Le Brocque R. et Hammen C. (2003). Maternal depression, parentchild relationships and resilient outcomes in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 469-1477.

Broccolichi ,S. (1998). Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires. *Ville-École-Intégration*, 103

Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.

- Broccolichi, S., Cesar, A., & Larguèze, B. (2004). Qu'est-ce qui désavantage scolairement des enfants de milieux défavorisés socialement?. In *intervention au colloque sur «Le devenir des enfants de familles défavorisées en France» organisé par le CERC, la CNAF, la DEP et la DREES*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. *Handbook of Child Psychology*. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0114/pdf>.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school climate coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, J. (2002). *The World Cafe: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. New York: McGraw-Hill Education.
- Brown T. & Martin R. (2015). Design for action. *Harvard Business Review*, 93(9): 57-64. URL: <https://hbr.org/2015/09/design-for-action>
- Bruner, J.S. (1986). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Bruno, F., Felix, C., Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation, Armand Colin*, 43(1), 246-271.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Burke, K., Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Gage, N. L. (1990). Dealing with the dropout problem. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 280-285.
- Caille, J.-P. (1999). Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Note d'information - DPD*, 99, 30.
- Cairo, M., La Torre, L. (1994). L'abbandono scolastico: un confronto tra realtà territoriali. *Quaderni sul disagio e disadattamento*, 1.
- Calaprice, S. (2012). Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(2), 109-130.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 709–725). USA: Macmillan Library Reference. Prentice Hall International.
- Calonghi, L. (1997). In C., Nanni (1997). *La ricerca pedagogico-didattica. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*.
- Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace* (Vol. 1). Trento: Edizioni Erickson.
- Cambi, F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando Editore.

- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino : UTET.
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- Cappelletti, L. (2010). *La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion?*. Comunicazione presentata al congresso dell'Associazione fracofona di compatibilità (AFC). URL: <http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/48/10/90/PDF/p173.pdf>
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Capperucci, D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28), 33-58.
- Capperucci, D. (2017). Contrasto alla povertà educativa e sviluppo delle competenze: un'analisi transnazionale all'interno dei Paesi OCSE. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 1-19.
- Carpenter, D. et Ramirez, A. (2007). More than one gap: dropout rate gaps between and among black, hispanic, and white students. *Journal of advanced academics*, 19(1), 32-64.
- Carrier, S., & Fortin, D. (2003). La recherche-intervention pour reconnaître et stimuler une pratique sociale innovante en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 175-181.
- Caruso, M. G., Cerbara, L., & Tintori, A. (2019). *Stereotipi, bullismo e devianza a scuola. Identikit degli studenti italiani*. Milano: FrancoAngeli.
- Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation, *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11-27.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Parigi : Editions du Seuil.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

- Castoldi, M., Cuniberti, R. (a cura di) (2013). *La bottega degli insegnanti*. Torino: AnankeLab.
- Castoldi, M. (2017). Ripensare la scuola: un'esperienza di progettazione partecipata. *Form@ re*, 17(3).
- Cegolon, A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: FrancoAngeli.
- Chambers, P., Clarke, B., Colombo, M., Askland, L. (2003). Significant learning incidents and critical conversations in an international context: promoting reflexivity with in-service students. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 101-122.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N., Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles: DeBoeck Supérieur.
- Checchi, D. (1997). L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica, in N., Rossi (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*. Bologna: Il Mulino.
- Cherubini, G. (1999). Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti. In F. Zambelli & G. Cherubini, *Manuale della scuola dell'obbligo* (9a Ed.), (pp. 29-66). Milano: Ed. Franco Angeli.
- Cherubini, G. (2002). Gli insegnanti e l'apprendimento. *Scuola e Città*, 1, 69-80.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Ciambella, L. (1999). Le dinamiche affettive e relazionali nell'apprendimento-insegnamento. In Cunti A. (a cura di). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, (pp. 135-177). Lecce: PensaMultimedia.
- Cipolla, C. (1971). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Torino: UTET.
- Cipollone, P., Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cipriani, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. *Educazione in età adulta*, 65-83.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum studies*, 19(6), 487-500.

- Clark, C. A., Worthington Jr, E. L., & Danser, D. B. (1988). The transmission of religious beliefs and practices from parents to firstborn early adolescent sons. *Journal of Marriage and the Family*, 463-472.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Clark, V. & Creswell, J. (2008). *The mixed methods reader*. Los Angeles : SAGE.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2018). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 6(2), Summer, 201-237.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. Routledge: New York.
- Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In *Handbook of resilience in children* (pp. 411-423). Springer, Boston, MA.
- Colazzo, S. (2008). *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*. Milano: McGraw-Hill.
- Colazzo S. & Patera S. (2009). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Amaltea: Melpignano.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Coleman, J.S. (1968), The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 37(1).
- Coleman, J.S. (2005). *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: Il Mulino.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Colliard, L. (1973). La déclaration gallicane du clergé valdôtain de 1661. *Cahiers sur le particularisme valdôtain*, 10, 5-13.

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin Heidelberg: Springer.

Colombo M. (2009). Maschile e femminile a scuola. In E., Besozzi (Ed), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta* (pp.102-116). Roma: Carocci.

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

Colombo, M. (2014). *La prevenzione della dispersione scolastica in Italia: quali strategie per spezzare i circoli viziosi?*. Paper presentato alla conferenza “Andare a scuola oggi” Università di Cagliari.

Colombo, M. (2015a). Abbandono scolastico in Italia. Un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola democratica*, 2, pp. 411-424.

Colombo, M. (2015b). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali. *Scuola democratica*, 2, pp. 387-394.

Colucci, F.P., Colombo, M., Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: Il Mulino

Comeau, M., Goupil, G., & Michaud, P. (1990). La recherche au service de l'amélioration de l'enseignement : L'inventaire du climat d'apprentissage. In Roy, G. R. (Éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*. Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (3). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685–704.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. I paradigmi di riferimento* (vol.1). Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche qualitative* (vol.2). Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche quantitative* (vol.3). Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento : Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cossette, M. C. (2001). *Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire*. Tesi di Dottorato, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cossette, M.C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Côté-Doré, A. (2007). *La relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de 3e secondaire*. Tesi di dottorato. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal URL : http://www.researeussitemontreal.ca/centredoc/recherches/annie_dore_cote.pps
- Coudrin, C. (2006). Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième. *Note d'information - DEPP*, 06,11.
- Coulon, A. (1999). *Un instrument d'affiliation intellectuelle*. Bulletin des bibliothèques de France (BBF),1, 36-42. URL: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0036-005.ISSN1292-8399>. Visionato il 19/12/2019.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-24.

- Crahay, M. (2006). Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ?. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (161), 79-117.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Crahay, M., & Marcoux, G. (2011). Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs. *Apprendre et faire apprendre*, 153-166.
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*. Bruxelles : DeBoeck.
- Crainz, G. (2016). *Storia della repubblica. L'Italia dalla Liberazione a oggi*. Roma: Donzelli.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (II ed.). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Crivellari, C. (2012). *Educazione e comparazione oggi*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Crivellari, C. (2015). Scuola e agenzie educative nell'età della crisi. *Rivista Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 5(1). URL: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/683-scuola-e-agenzie-educative-nelleta-della-crisi.html>
- Crivellari, C. (2017). Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 6(2).

- Croninger, R., Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *College Teachers Record*, 103(4), 548–581.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : Forces et illusions*. Paris : PUF.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*, (31), 127-136.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (2007). Introduction. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif. Entre créativité et formation* (p. 7-14). Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société : le cas de l'école*. Londres : Éditions ISTE
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106, ISSN: 0214-8560.
- Cullen, J.L. (1985). Children's ability to cope with failure: implication of a metacognitive approach for classroom. *Metacognition, cognition and Human performance*, 2. Orlando: Forrest-Presley, Academic Press.
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management learning*, 33(1), 35-61.
- Cunliffe, A. L., & Easterby-Smith, M. (2004). *From Reflection to Practical and Organized Reflection. Organizing Reflection*. Aldershot: Ashgate.
- Cunningham, B. (1976). Action research: toward a procedural model. *Human Relations*, 29(3), 215-238.
- Cunti A. (1999). *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Cunti, A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.

- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A., Priore, A., & Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *MeTis*, 5(1), 26-40.
- Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 83-98.
- Cuomo, F. (2007). Didattica e valutazione: il modello della ricerca-azione. In M. Campanino (Ed.), *Conoscere il Suono, la Natura, l'Universo. Comunicare, apprendere e valutare in ambito non formale*. Napoli: CUEN.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York : Sage publications.
- Crofton, S. O., Anderson, W. L., & Rawe, E. C. (2009). Do higher real minimum wages lead to more high school dropouts? Evidence from Maryland across races, 1993–2004. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(2), 445-464.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Dalton, B., Glennie, E., & Ingels, S. J. (2009). Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts. Descriptive Analysis Report. NCES 2009-307. *National Center for Education Statistics*.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Da Re, F. (2017). *Teorie in pratica. Strategie e proposte didattiche per il successo formativo*. Milano-Torino : Pearson Editore.
- David, A. (2000). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?*. Comunicazione presentata al IXe Conférence internationale de management stratégique, Montpellier, France

- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Day, C. (1999). I processi di pensiero e le conoscenze degli insegnanti: Le indicazioni della ricerca. In F. Zambelli e G. Cherubini (a cura di). *Manuale della scuola dell'obbligo: L'insegnante e i suoi contesti* (pp. 92-119). Milano: Franco Angeli.
- De Angelis, M., Iannotta, I. S., Marzano, A., & Vegliante, R. (2015). Apprendere per competenze per prevenire l'abbandono scolastico. *Lifelong Lifewide Learning*, 11(26), 16-24.
- De Caroli, M. E., Sagone, E. (2008). Direzione degli atteggiamenti pregiudiziali, livelli di burnout, adattamento interpersonale e rappresentazione del Sé Professionale: un'indagine sugli insegnanti di sostegno. *Life Span and Disability*, 11(1), 41-59.
- De Corte, E. (2010), Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds), *The nature of learning* (pp. 35-68). Paris: OECD.
- Dei, M. (1997). *La scuola in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia a cura di sé*. Milano, Raffaello Cortina.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage. Thousand Oaks: California.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deppeler, J. (2010). Professional learning as collaborative inquiry. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, 180.
- De Vitis, F. (2013). Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano. Formazione & insegnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 225-232.
- Deslandes R., Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CRIRES, CTREQ, Québec.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1972 [1897]) Ethical principles underlying education. In Boydston JA (ed.) *John Dewey. The Early Works 1882–1898* (Vol. 5, 1895–1898). Carbondale, IL; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 54–83.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diambomba, M., & Ouellet, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales. In CRIRES-FECS (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire- réflexions et pratiques* (pp. 58-75). Québec: CEQ - Éditions Saint-Martin.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.
- D'Ignazi, P. (2015). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica: L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Roberto, M. (1999). L'alunno con gli altri a scuola: l'accoglienza per conoscere e per cambiare. In Cunti A. (a cura di), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa* (pp.105-119). Lecce: PensaMultimedia.
- Dogliani, P. (2002). *L'Europa a scuola: Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento*. Roma : Carocci editore.
- Dolbec, A., & Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doly, A-M (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G Toupiol (Ed.), *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 84-124). Parigi: Retz.

- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Westport, CN : Praeger.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La dispute.
- Dozza, L., & Chianese, G. (2012). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*. Milano : FrancoAngeli.
- Dubost, J. (1987). L'Intervention psychosociologique. *Recherche & Formation. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*, 3, 120-122.
- Dubé, M., & Tardif, J. (2010). *Mémento pédagogique : petit guide pour grands enseignants*. Rimouski : UQAR. URL:
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Dufour, R., Eaker, R., & Dufour, R. (2006). Address the Fundamental Barriers to Professional Learning and Teamwork in Schools. *Leading for Results: Transforming Teaching, Learning, and Relationships in Schools*, 147.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of educational research*, 85(4), 591-629.
- Dupriez, V. (2007). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques?. In V. Dupriez et G. Chappelle (Eds). *Enseigner* (pp. 167-178). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 185-187.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Ekstrom, R. B., G. M. E., J. M. Pollack, et A. Rock D. (1986). Who drop out of high school and why ? Findings from a national study. In G. Natriello (Ed.), *School Dropouts. Patterns and Policies* (pp. 52–69). New York : Teachers College Press.

- Elder Jr, G. H., & Giele, J. Z. (2009). *The craft of life course research*. New York: The Guilford Press.
- El Hage, F., Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Les cahiers de CERFEE*, 36.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning: un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. 14(3), 117-134.
- Ellerani, P. (2021). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando Editore.
- Entwistle, N. J. (1990). Student learning and classroom environment. *Refocusing educational psychology*, 8-30.
- Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, 3 (2), 47-52
- European Commission (2015). *Europe 2020 Target: Early Leavers from Education and Training*. URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf
- European Commission (2013). *Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Vilnius, November. URL: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroupeport-en.pdf>.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and family review*, 15 (1-2), 99-126.
- Esterle-Hedibel, M. (2003b). Des élèves qui n'en sont plus; les arrêts de scolarité avant 16 ans, *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, revue du CERSE*, 36, 1, 15-38.

- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30, 41-65.
- European Commission (2011). Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda, COM(2011) 18 final, Brussels. Recuperato in <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>
- European Commission (2011). Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011. *SEC*, 526, Bruxelles. URL: www.eqavet.eu.
- European Commission (2013). Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. *Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, November*. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroupreport_en.pdf, Vilnius
- European Commission (2014). *Education and Training. Monitor 2014*. Bruxelles: European Union.
- Fabbri, L. (2007a). L'insegnante riflessivo. In C. Scaglioso (Ed.), *Per una paideia del terzo millennio* (pp. 104-116). Roma: Armando.
- Fabbri, L. (2007b). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. Striano, M. et al. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli editore.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: Franco Angeli.
- Faggiolani, C. (2011). L'identità percepita: applicare la grounded theory in biblioteca. *JLIS.it*. 2. 10.4403/jlis.it-4592.
- Fall, A. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798.

Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.

Felix, C. et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In M. Durand, V. Lussi Borer et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 201-218). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Fernandez Boisson, T. (2018). *Postures enseignantes et climat de classe. Comment l'enseignant met en oeuvre ses pratiques pour favoriser un climat classe positif?*. Tesi di dottorato. Università Jean Jaures. Toulouse, Francia.

Feyfant, A. (2011). Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, 65, septembre, 1-14.

Filiault, M., & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public high school. *Teachers College Record*, 87(3), 393-409.

Finn, J. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), p. 117-142.

Fiorucci, M., Loiodice, I., Zoletto, D. (2018). Nuovi modelli interculturali di accoglienza. In (a cura di) *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 75-80). Lecce: PensaMultimedia. URL: <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/02/2018-02-28-SIPED-Polenghi-Presidente-Atti-Lecce-Volume-cartaceo.pdf>

Fischer, L. (2002). Gli insegnanti, ruolo e formazione. In L. Ribolzi (Ed.), *Formare gli insegnanti* (pp. 149-171). Roma : Carocci.

Fischer, L. (2004). L'abandon scolaire en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 31-42.

Floris, P. (2009). *La scuola valdosta. Indicatori di base 2009*. Aosta: Tipografia Duc.

- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en trouble de comportement*. Eastman, Québec : Éditions Behaviora Inc.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et psychométrie*, 22(1), 23-43.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Lessard, A., & Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 5530-5538.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013a). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, É. et Potvin, P. (2013b). A multidimensionnal model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28(2), 563-583.
- Fortin, L., & Lessard, A. (2013c). La prédiction du décrochage scolaire dans le secondaire: analyses du cumul des facteurs de risque des décrocheurs. *Du décrochage à la réussite*, 191-214.
- Fortus, D., Dershimer R.C., Krajcik J., Marx R.W. & Mamlok-Naaman R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10): 1081-1110.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*,(1968-1976). Einaudi, Torino.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (Eds.). (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (Vol. 12). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (1990). Per un sistema delle interconnessioni formative Scuola Territorio Mezzogiorno: tre sullo stesso tandem, in Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabbroni, F. (2012). La rotonda dell'educazione: la famiglia. *La rotonda dell'educazione: la famiglia*, 19-24.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and youth services review*, 17(3), 433-448.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 387-413.
- Freinet C. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on adolescence*, 11(3), 225-244.

- Fullan M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd Edition). New York: Teachers College Press.
- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293.
- Gagné, M. È., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire: vers une approche intégrative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44-3.
- Gannaway, D., Hinton, T., Berry, B. & Moore, K. (2013). Cultivating change: disseminating innovation in higher education teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 410-421.
- García-Gracia, M. (2008). Role of secondary schools in the face of student absenteeism: A study of schools in socially underprivileged areas. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 263-280.
- Garcia Cedillo, I., & Fletcher, T. (2010). Attending to diversity: A professional learning program in Mexico. In Forlin, C. (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 162-171). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gardner E. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Garnier, H.E., Stein, J. A. & Jacobs, J.K. (1997). The process of Dropping out of High School: A 19-year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF Éditeur.
- Gauthier, C., Lessard, C., & Tardif, M. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Parigi : Presses universitaires de France.

- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (2), 63-70.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Torino: Pearson Italia Spa.
- Gattullo, M. (1989). Scolarizzazione, selezione e classi sociali tra scuola secondaria e università. Le indagini speciali di Istat. *Scuola e città*, 1.
- Gaudreau, N., De Grandpré, M., Promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace. *Le Tableau*, 1(6).
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 21-31.
- Genovesi, G. (1999). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Bari: Laterza.
- Gentile, M. (2007). Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento, e strategie di intervento. *Rassegna CNOS problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*. 23(1).
- Ghione, V. (2005). *La dispersione scolastica: le parole chiave*. Roma: Carocci.
- Gilles, J.-L., PLunus, G., Renson, J.-M., Polson, D. et Dethier, G. (2009, 29 aprile). *Les recherches de la DGIE dans le domaine du traitement du décrochage scolaire en Communauté française de Belgique*. Conferenza presentata per la Journée rencontre-débat organizzata dall'Institut Émile-Vandervelde, Théâtre de Namur,. URL: <http://hdl.handle.net/2268/3457>
- Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C., et Delévaux, O. (2012). Origine, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 3-20). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Giangiacomo, M.I (2016). Pratica riflessiva e apprendimento. *Formazione e Cambiamento*, 4. URL: <http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/4->

[reflective-management/87-gli-articoli/569-introduzione-al-numero-tematico-4-reflective-management](#)

Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Hove, UK: Psychology Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Redwood city, CA: Stanford university press.

Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, C., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of adolescence*, 62, 1-8.

Giordan, G. (a cura di) (2008). *Giovani allo specchio. Una ricerca in Valle d'Aosta*. Milano: Franco Angeli.

Giovannini, M.L., Marcuccio, M., Truffelli, E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp.21-34). Roma: Monolite.

Giovannini, M. L., Marcuccio, M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con «metodi misti» da parte dei referee. Tra criteri di qualità e aspetti problematici. AA. VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.

Glasman D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle ». *VEI Enjeux*, 122.

Glasman, D. & Œuvrard., F. (2004) *La Déscolarisation*. Paris : La Dispute.

Glasman, D., Besson, L. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. *Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, 15.

Glasman D. (2014). Le décrochage scolaire comme processus. In T., Berthet, Zaffran J. (Dir.), *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Actes d'un séminaire du Centre Émile Durkheim 2011-2012, Presses universitaires de Rennes.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and teacher education*, 4(2), 121-137.
- Gottfredson, D. C. (1986). An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquency behavior. *Criminology*, 24 (4), 705-732.
- Gottfredson, G. C., & Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Goupil, G., Michaud, P., & Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379-389.
- Grange Sergi T. (2010). Professionalità educativa e la cifra della differenza nelle società complesse. In Colazzo S. (a cura di), *Sapere pedagogico. Scritti in onore di Nicola Paparella*. Armando: Roma.
- Grange Sergi, T. (2011). Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti. In Piu, C., Piu, A., De Pietro, O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione* (73-80). Roma: Monolite Editrice.
- Grange, T., Onorati, M.G., Revelli, L., Floris, P. (2012). *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta*. Roma: Armando Editore
- Grange, T. (2015). Pedagogia sperimentale e professionalità educative. In Ulivieri, S., Cantatore, L., Ugolini, F., (a cura di), *La mia Pedagogia* (pp. 371-380). Pisa: ETS.
- Grange, T., Pourtois, J-P, Bobbio, A., Nuti, G. (2015). *L'accueil des mineurs en difficulté*. Louvain-la-Neuve: EME Éditions,
- Grange, T. (2021a). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In Polenghi, S., Cereda, F., Zini, P., (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp.45-54). Lecce: Pensa Multimedia.

- Green, J., Willis, K., Hughes, E., Small, R., Welch, N., Gibbs, L., & Daly, J. (2007). Generating best evidence from qualitative research: the role of data analysis. *Australian and New Zealand journal of public health*, 31(6), 545-550.
- Greene, J.C., Caracelli, V. J., Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2, 74-255.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 1, 7-22.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research* (2 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Gregory, A., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive mother–child interactions in kindergarten: Predictors of school success in high school. *School Psychology Review*, 37(4), 499-515.
- Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Bref, CEREQ*, 228(4).
- Grimaldi, E. (2011). School improvement ed equità: compagni di viaggio scomodi?, in E. Grimaldi, T. Romano e R. Serpieri, *I discorsi della dispersione* (43-69). Napoli: Liguori.
- Groover, E. C. (1989). *Perceptions of the co-principalship as implemented in High Point, North Carolina*. Tesi di dottorato, The University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Grosso, E.M. (2017). Per una scuola che guarda all'Europa e al plurilinguismo. *Éducation et sociétés plurilingues*, 42.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research (2nd ed.). In N.K., Denzin, e Y.S., Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oaks: Sage.

- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (2005). Competing paradigms in qualitative research (3rd ed.). In N.K. Denzin, e Y.S., Lincoln (eds.), *In Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guerrini, V. (2018). Progettare la formazione scolastica in ottica di genere per garantire a tutti ea tutte il successo formativo. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 101-110.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Parigi: PUF.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 251-258.
- Gustavsen, B. (2005). Innovation and action research. *International Journal of Action Research*, 1(3), 267-289.
- Haberman, M. (2004). Can Star Teachers Create Learning Communities?. *Educational leadership*, 61(8), 52.
- Halkes,R. & Deijers, R. (2003). Teachers' teaching criteria. In M. Kompf & P. Denicolo (Eds)., *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 3-13). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Hall, G.E., Hord, S.M. (2001). *Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487.
- Henry, K.L., Knight, K.E. et Thornberry, T.P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156-166.
- Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants. Développer des compétences en enseignement. *Quelle place pour la réflexion professionnelle*, 5-23.

- Hensler, H., & Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples: Dans quelles conditions?. *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, 107-124.
- Hess, R. S. (2000). Dropping Out among Mexican American Youth: Reviewing the Literature through an Ecological Perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(3), 267-89.
- Hirschman, C., Pharris-Ciurej, N., & Willhoft, J. (2006). *How many students really graduate from high school? The process of high school attrition*. Seattle, WA: University of Washington.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J., & Gariépy, W. (1993). Sharing responsibility: An action program for the prevention of school dropouts on the Island of Montreal. *Montreal, QC.: Montreal Island School Council Foundation*.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American educational research journal*, 26(2), 160-189.
- Hutchel, A., Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision-making: About two case studies. *European Journal of Operational Research*, 24(1), 178-186.
- Iadecola, A., Salvini, F. (2017). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. MIUR-Ufficio Statistica e Studi. URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>
- Incandela, F. (2018). La dispersione scolastica: una zona d'ombra. *Segni e Comprensione*, 93, 80-91. URL: <http://sibaese.unile.it/index.php/segnicompr/article/viewFile/19085/16290>
- Iobbi, V., & Magnoler, P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 14, 127-140.

Istat (2017). *Rapporto Annuale*. Roma.

Janosz, M., & Leclerc D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : intervenir sur l'individu ou sur son milieu? . *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 22 (1), 33-55.

Janosz, M., LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.

Janosz, M., Catalano, R., & Hawkins, J.D. (1995, Novembre). *A cross-cultural validation of a dropout's typology*. Comunicazione presentata al congresso annulae dell' American Society of Criminology, Boston.

Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Tesi di dottorato, Université de Montréal, Canada.

Janosz, M., LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of youth and adolescence*, 26(6), 733-762.

Janosz, M., LeBlanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire?. *Criminologie*, 31(1), 87-107.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspectives nord-américaines. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. (2000). Predicting Different Types of School Dropout: A Typological Approach with Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92. 171-190.

Janosz, M., Fallu, S., & Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : Facteurs de risques et efficacité des programmes d'intervention. In F., Vitaro e C., Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II : Les problèmes externalisés* (115-163). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Janosz, M., Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas et R. Fourasté (Eds.), *Les accidentés de l'école* (pp. 67-97). Paris : L'Harmattan.
- Janosz, M. (2006). Best service w banku. *Gazeta Bankowa*, (1), 20-21.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64 (1), 21-40.
- Janosz, M. et al. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédic teurs à 7 ans. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans. *Institut de la statistique, Québec*, 7(2).
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 525-549.
- Jimerson, S.R., Anderson, G.E. & Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2, 112-133.
- Jootun, D., McGhee, G., & Marland, G. R. (2009). Reflexivity: promoting rigour in qualitative research. *Nursing standard*, 23(23), 42-47.
- Jorro, A. (2005, 15-17 septembre). *L'évaluation génératrice du développement professionnel ?*. Testo di apertura del symposium REF, Montpellier.
- Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2008). An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: Role of school social workers in dropout prevention efforts. *Children & Schools*, 30(1), 49-62.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie*, 39(1), 54-66.

- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kakpo, S. (2009). Travail hors la classe : familles populaires, familles hyperpartenaires ?. *Diversité, Ville-École-Intégration*, 156, 98-103.
- Kalantzis M. & Cope B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press: Cambridge (MA).
- Kangas K., Seitamaa-Hakkarainen P. & Hakkarainen K. (2013). Design expert's participation in elementary students' collaborative design process. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(2), 161-178.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione*. Milano: Raffaello Cortina Ed.
- Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. D. (2004). Dropout Rates in the United States: 2001. Statistical Analysis Report NCES 2005-046. *US Department of Education*.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. *Reflection: Turning experience into learning*, 139-163.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-604). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational researcher*, 26(7), 4-12.
- Kennedy, M. (2004). Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (13).
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers' college record*, 19(4), 319-335.
- Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.
- Klem, A.M. et Connell, J.P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *The journal of school health*, 74(7), 262-273.

- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 28 (4).
- Kronick, R.F. & Hargis, C.H. (1990). *Who Drops out and Why - And the Recommended Action*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London : Sage Publications
- Lacroix, M-E., Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)*. URL : <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>
- Ladouceur, P., Dimitri, M.-M., Potvin, P. (2013). *Concepts de rétroaction et de pratique réflexive*. URL : <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/ecole-et-strategies/>
- Lafontaine, D. & Crahay, M. (2004). Échec et décrochage scolaires en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 35, 55-66.
- Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive. Violence, délinquance et usage de drogues*. Paris : Syros.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., e Johnson, M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.
- La Marca A. (2001). *Io studio per imparare a pensare. Città Aperta*. Troina: Edizioni della Oasi Editrice.
- La Marca A. (2002). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*. Palumbo: Palermo.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), pp. 397-416.
- La Marca A. (2015). Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.

- Lamb, S. (2011). Pathways to school completion: An international comparison. In S., Lamb, E., Markussen, R., Teese, N., Nandberg, J., Polesel, (Eds.) (2010), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy. School dropout and completion* (pp. 21-73). Dordrecht : Springer Science & Business Media.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Langlois, S. (1990). Le travail à temps partiel: vers une polarisation de plus en plus nette. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 45(3), 548-565.
- LaRose, R., & Eastin, M. S. (2004a). A social cognitive theory of Internet uses and gratifications: Toward a new model of media attendance. *Journal of broadcasting & electronic media*, 48(3), 358-377.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., Bédard, J. (2004b). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio- économiquement faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Blanc, M., Vallières, E., & McDuff, P. (1992). Adolescents' school experience and self-reported offending: A longitudinal test of a social control theory. *International Journal of Youth and Adolescence*, 8, 197-247.
- Le Blanc, M., Janosz, M., Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire : antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation*, 16 (1-2), 43-64.
- Lee, F. W. L., & Miu-Ling Ip, F. (2003). Young school dropouts: Levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 89-110.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal: Guérin Éditeur.
- Leininger, M. M. (1985). *Qualitative research methods in nursing*. Orlando, FL: Grune & Stratton.

- Lenzi, G. (2006). Educazione permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria, *Innovazione educativa*, 3, 12-18.
- Leonard, M., Graham, S., & Bonacum, D. (2004). The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *BMJ Quality & Safety*, 13(suppl 1), i85-i90.
- Léonard, F. (2004). Pratiques de formes, pratiques de formation. *Recherches & éducations*, (6). URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/326>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E. & Blaya, C. (2004). Students at-risk of dropping out of school: are there gender differences among personal, family and school factors?. *Journal of At-Risk Issues*. 10(2), 19-27.
- Lessard, A., Fortin, L., & Joly, J. (2005). School dropout: a review assessing the place of gender. *International Journal on School Disaffection*, 3(1), 30-41.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: Différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*. 27(1), 135–152.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali: Saggi di dinamica di gruppo*. (3ed., tradotto da R. Licausi) Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K. (2005). *Kurt Lewin: la teoria, la ricerca, l'intervento*, F.P. Colucci (a cura di), Bologna: Il Mulino.
- Lewins, A. & Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research. A step-by-step guide*. London: Sage Publications.
- Limone, P. (2003). *L'orientamento fra counseling e informazione*. Bergamo: Moretti Honegger.
- Limone, P. (2011). Design partecipato ed innovazione degli ambienti di apprendimento: sviluppo del sistema cross-mediale “Coloredellastoria.it”. In Loiodice I. (a cura di),

Università, qualità didattica e lifelong learning: Scenari digitali per il mutamento (pp. 97-113). Roma: Carocci.

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo trasmediale*. Roma: Carocci Editore.

Limone P. e Pace R. (2015). La design-based research per la progettazione educativa. In M., Tarozzi, V., Montù e A., Traverso (a cura di), *Oltre i confini, lungo i margini*. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 39-45. URL: http://amsacta.unibo.it/4402/1/TMRE_finale.pdf

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA.: Sage Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). Ethics: The failure of positivist science. *The Review of Higher Education*, 12(3), 221-240.

Lincoln, Y. S. (2010). “What a long, strange trip it’s been . . .”: 25 Years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16, 3-9

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press

Lincoln, Y.S, Lynham, S.A. & Guba, E.G. and. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.

Lindström, P., (1993). *School and Delinquency in a Contextual Perspective*. Stockholm: Fritzes.

Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire: perceptions, conceptions et pratiques* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR89640)

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., Trudelle, D. (2014). De l’innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur* 30(1).

- Liverta Sempio, O., Gonfalonieri, E., Scaratti, G. (1999) (a cura di). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lofstrom, M. (2007). Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High? *Williams Review*, 2007, 2, 91-121.
- Loiero, S. (2008). Ambiente di apprendimento. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds) *Voci della scuola* (96-101). Napoli: Tecnodid.
- Loilier, T. & Tellier, A. (1999). *Gestion de l'innovation. Décider – Mettre en œuvre – Diffuser*. Caen: Éditions Management Société.
- Liodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Liodice, I. (2009) (a cura di). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progetit.
- Liodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *PEDAGOGIA OGGI*, 16(1).
- Liodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombardi, M. G. (2014). *Nella responsabilità. L'educativo scolastico*. Pisa: Edizioni ETS.
- Losito, B. (1996). Valutare per capire: la valutazione a sostegno dei progetti di innovazione. *Italian Journal of Educational Technology*, 4(1), 43-43.
- Louvin, R. (2016). *Il "modello scolastico valdostano" alla prova del tempo*. Online: <https://www.osservatoriosullefonti.it/mobile-saggi/speciali/speciale-convegno-prin-2010-11-bolzano/1010-osf-1-2016-louvin/file>
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2).

- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Magnoler, P. (2010). Une formation on line pour former l'enseignant réflexif. In M. Altet, P. Guibert, P. Perrenoud (Sous la direction de), *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, Recherches en éducation* (pp. 85-96), 8.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society*, 2 (1).
- Malagoli Togliatti, M., Rocchietta Tofani, L. (1990). *Il gruppo classe*. Roma: N.I.S.
- Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. In L. Massé, N. Desbien & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education*. 34. 135-157
- Marcoux, G. & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler? Essai de compréhension du jugement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 501-518.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London and New York: Routledge.
- Martin, W. B. W. (1987). Students' perceptions of causes and consequences of embarrassment in the school. *Canadian Journal of Education*, 12(2),277-293.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2).
- Maurin, E. (2007). *La Nouvelle Question scolaire: les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Le Seuil.
- Massa, R. (2005). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

- Mayen, P., & Métral, J. F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 183-197.
- McCann, R.A. (1999). At-risk students: Defining the problem. in K. M. Kershner, J. A. Connolly (Eds), *At-risk students and school restructuring. Philadelphia* (pp. 12-16), PA: Philadelphia, Research for Better School Editions.
- McNeal, R., B. (1997). High School Dropouts: A Closer Examination of School Effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209-222.
- McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), pp. 138-146.
- Mc Intyre, D. (1993). Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education. In J. Calderhead, e P. Gates (Eds.), *Conceptualising Reflection in Teacher Development* (pp. 39-52). London: Falmer
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a qualitative data analysis tool. *Field methods*, 21(1), 91-112.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184.
- Meirieu, P. (1997). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister ?* . Paris : ESF Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2015a). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2015b). Peut-on susciter le désir d'apprendre. *Sciences humaines*, (3), 23-23.
- Meirieu, P. (2018). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF Sciences Humaines.

- Meirieu, P. (2020). Una scuola per l'emancipazione. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (24), 13-20.
- Ménard, L., & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- Meyer, D. Z., & Avery, L. M. (2009). Excel as a qualitative data analysis tool. *Field methods*, 21(1), 91-112
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass: San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 37(2), 129-140.
- Millet, D. & Thin, D. (2005). *Ruptures Scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Roma: MIUR.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2006). *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2004/2005*. Roma: MIUR.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008). *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/2007*. Roma: MIUR.

- Ministero della Pubblica Istruzione (2018). *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*. Roma: MIUR.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Roma: MIUR.
- Molina, S., Billotta, F. (2020). Il goal 4 dell'Agenda 2030 e le politiche per un'istruzione di qualità in Italia. Rapporto sulle città 2020. Le città protagoniste dello sviluppo sostenibile. *Working papers. Rivista online di Urban@it*, 2. URL: https://www.urbanit.it/wp-content/uploads/2020/10/BP_Molina_Bilotta.pdf
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.
- Monière, D. (1975). Christian Baudelot, Roger Establet, Jacques Malemort, La petite-bourgeoisie en France. Paris: Maspéro, cahiers libres, 1974, 304. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 8(2), 353-356.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K. (2012). La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare. *Education Sciences & Society*, 2, 255-269.
- Montalberti, k., Lisimberti, C. (2014). *Solidarietà sociale e impegno educativo. Promuovere il successo scolastico per il successo formativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015a). Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 79-95.
- Montalbetti, K. (2015b). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.
- Montalbetti, K., Rapetti, E. (2015c). Le dimensioni "deeply" e "broadly" nella ricerca educativa. Lezioni apprese da una ricerca su valutazione e governance nelle scuole. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10(3).

- Moos, R. H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms. *American Educational Research Journal*, 15(1), 53-66.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, WA: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute
- Morgagni, E. (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica: possibilità di prevenzione e recupero*. Roma: Carocci Editore.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1999). *La Testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello Editore.
- Morin E. (2000). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du Seuil.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?. *Nouvelles pratiques sociales*, 252, 35-49.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In G. Natriello (dir.). *School dropouts, patterns and policies* (pp. 38-51). New York: Teachers College Press.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

- Mortari, L., Sità, C. (a cura di) (2007). *Pratiche di civiltà*. Trento: Erickson.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Parigi: PUF.
- Muller, W. & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process. In Y., Shavit e W., Muller (dir.), *From School to work* (pp. 1-48). Oxford: Clarendon.
- Munby, H. (1984). A qualitative study of teachers' beliefs and principles. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 27-38.
- Munhall, P.L. (2012). Ethical considerations in qualitative research. In Munhall, P.L. (Ed.), *Nursing Research: A qualitative perspective* (5th Ed., pp. 491-502). Ontario: Jones and Bartlett Publications.
- Mura, M.G. (2014). Perché ripensare lo spazio della scuola? . *Rivista dell'istruzione*, 30(4), 24–28.
- Murray, H. A. (1947). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musaio, M. (2017). Professione docente e nuove competenze: l'esercizio del coaching educativo a scuola. *EDETANIA*, 52, 145-165.
- Muscarà, M. (2017). Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 147-171.
- Musello, M., Gonzale-Monteagudo, J. (2017). Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 6(2), 17-22.
- Nanni, C. (a cura di) (1997). *La ricerca pedagogico-didattica. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*. Roma: Las.
- Nault, T., & Lacourse, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Anjou: Les Éditions CEC.
- Nerlich, B. McKeown, S. & Clarke, D.D. (Eds.) (2004). *Mixing Methods in Psychology*. London: Routledge

- Nespor, J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nigris, E. (1995). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. La ricerca-azione nel rapporto tra teoria e pratica. Gli strumenti qualitativi* (164-196). Milano: Bruno Mondadori.
- Noffke, S.E., Stevenson, R.B. (1995) (Eds.). *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press
- Nota, L., Rossier, J. (2015). *Handbook of life design. From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Göttingen: Hogrefe.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(2/3), 59-75.
- Nuzzaci, A. (2018). La ricerca azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica?. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 137-175.
- Ntebutse, J.G. (2009). *Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR52849)

OCDE (2005). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: LES ÉDITIONS DE L'OCDE.

Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (Eds.). (2007). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berna: Peter Lang.

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. URL: <https://www.unric.org/it/agenda-2030>

Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.

Orlando, V., & Pacucci, M. (2005). *La scommessa delle reti educative: il territorio come comunità educante*. Roma: LAS.

Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci Editore.

Osler, A., Street, C., Lall, M. & Vincent, K. (2002) *Not a problem? Girls and school exclusion from School*. Londra: National Children's Bureau.

Pace, R, Mangione, G.R., Limone, P. (2016). *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola*. Milano: FrancoAngeli. URL: <http://bit.ly/francoangeli-oa>

Paillé, P. (2004). Recherche-action. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2ed.) (pp. 223-224). Paris : Armand Collin.

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pallacio R., & Lafortune L. (2001) (sous la direction de). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Coll. Education, Recherche Presse de l'Université du Québec.

Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza* (3° ed.). Bologna: Il Mulino

- Paparella, N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Paparella, N. (2014). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996, 2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Parigi: L'Harmattan.
- Patera, S., Ellerani, P. (2020). *Il modello pedagogico-didattico "espansivo"*. Roma: Armando Editore.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Ford, D. J., Marano, N, & Brown, N. (1998). Design principles informing and emerging from the GISML community: A community of practice concerned with guided inquiry science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). The culture of actors and intervention models in technopedagogical innovation. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 2(1), 7-19.
- Peraya, et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur: une typologie des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 9, 69-96.
- Perche, V. (2015). Cultures éducatives: les zones de tension. Un exemple: le public chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-1). URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/319>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.319>
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *L'éducateur*, 10, 24-30.
- Perrenoud, Ph. (1997). Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail. *Éducateur*, 14, 24-29.

- Perrenoud, Ph. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*. Ginevra : Université de Genève. URL : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html
- Perrenoud, Ph. (2001a). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. Ginevra : université de Genève. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Perrenoud, Ph. (2001b). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Ginevra : Université de Genève. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Perrenoud, Ph. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux cedex-ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph., Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé) professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en éducation*, 121-12.
- Perucca, A. (1987). *Genesi e sviluppo della relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Perucca Paparella, A. (2011). Esperienze dell'infanzia e società globale. In A. Bobbio, T. Grange Sergi (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 33-48). Brescia: La Scuola.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system*. Secondary manual. Charlott-tesville, VA: Teachstone
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*, 15, 2, 191-201.

- Pignalberi, C. (2013). Formazione e pratica riflessiva nella scuola: riflessioni ai margini di una cultura del cambiamento. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 3(8), 1-16.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Pirri, P., Di Bacco, M. (2015). *Il pensiero sistemico: un approccio alla complessità*. Roma: HXO.
- Piseri, M. (2017). *La scuola primaria nel Regno Italico: 1796-1814*. Milano: FrancoAngeli.
- Poell, R. F., Yorks, L., & Marsick, V. J. (2009). Organizing project-based learning in work contexts: A cross-cultural cross analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 77-93.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Edizioni Erickson.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury
- Porter, A. C., & Freeman, D. J. (1986). Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 284-292.
- Postic, M., De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F.
- Postic, M. (1995). *L'immaginario nella relazione pedagogica*. Roma: Armando Editore.
- Poulin, C. (2009). La relation entre l'enseignant et l'adolescent en troubles du comportement: facteur de protection au décrochage scolaire (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke.).
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18, 132-149.

- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006a). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., & Girard, F. (2006b). Évaluation des types d'élèves à risque de décrochage scolaire. Communication présentée dans le cadre du 9e colloque des psychoéducateurs en milieu scolaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ: Québec.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire: dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, (1), 50-57.
- Potvin, P., Dimitri, M-M (2012). *Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque*. Canada : École et Stratégies . URL : www.ecolestrategies.ca
- Premoli, S. (2016). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teoria e pratiche*. Carocci : Roma.
- Puentes-Neuman, G., Cartier, S.C. (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui: apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3).
- Puren, C. (2005). Présentation. *Éla*, 140, 390-391.
- Puren C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques.

Rencontres Pédagogiques du Kansai, 73-87. URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>.

Ou, S. R. (2008). Do GED recipients differ from graduates and school dropouts? Findings from an inner-city cohort. *Urban Education*, 43(1), 83-117.

Ragazzini, D. (1990). *Storia della scuola italiana*. Firenze : Le Monnier.

Randolph, K. A., Fraser, M. W., & Orthner, D. K. (2006). A strategy for assessing the impact of time-varying family risk factors on high school dropout. *Journal of Family Issues*, 27(7), 933-950.

Ravecca, A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano : FrancoAngeli.

Ravon, B. (2000). *L'èchec scolaire" Histoire d'un problème public*. Paris: Éditions In Press.

Reason, P., Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a WorldWorthy of Human Aspiration. In P., Reason e H., Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 1-14). Londra: Sage.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2nd Edition). Londra: Sage.

Reid, K. (1999). *Truancy and school*. London: Routledge.

Reynolds, A. J. (1999). Educational success in high-risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology*, 37(4), 345-354.

Remillard, J. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Baumen, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278, pp. 823-832.

Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell Bratt.

- Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *L'editoriale di Roberto Ricci* 1, 1-9.
URL: http://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladisersionescolasticaimplicita.pdf
- Richard, F. (1998). *Les troubles psychiques à l'adolescence*. Paris: Dunod.
- Richards, L. (2015). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Richardson, V., Tidwell, D., Lloyd, C. (1991). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. *American Educational Research Journal - Amer Educ Res J.*, 28, 559-586.
- Richardson, V. (1994). The consideration of beliefs in staff development. In V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case of reading instruction* (pp. 90-108). New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.102-119). New York: MacMillan.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington : American educational research association (pp. 905-947). New York: MacMillan.
- Ricoeur P. (1997). *Della persona*. Brescia: Morcelliana
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. La Scuola: Brescia.
- Robertson, A., Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rochex, J.-Y. (1998). Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ?. In M-C Bloch & B. Gerde (coord.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 131-141). Lyon : Chronique sociale.

- Rokeach, M. (1970). Faith, hope and bigotry. *Psychology Today*, 3(11), 33-37.
- Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative research*, 1(3), 279-302.
- Rothman S. (2001). School absence and student background factors: a multilevel analysis. *International Education Journal*, 2(1), 59-68.
- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 7-17.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of education*, 283-299.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American educational Research Journal*. 32, 583-625.
- Rumberger, RW. (Revised 2001). *Why Students Drop out of School and What Can Be Done*. Paper preparato per la Conferenza, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Civil Rights Project, Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Rumberger, R. W. (2004). School Completion/School Achievement as Outcomes of Early Childhood Development Comments on Vitaro and Hymel and Ford. *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-7.
- Rumpf, H. & Kranich, E. (2000). *Welche Art von Wissen braucht des Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 1-29.
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., Hunt, F. (2010). *School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

- Santamaita, S. (2015). *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sandomenico, C. (2006). Disagio psicologico insuccesso ed abbandono scolastico. *International Journal of Psychoanalysis and Education IJPE* (versione italiana), 1(1), 61-79.
- Sandomenico, C. ed al. (2008) (a cura di). *Adolescenti oggi*. Roma: Edup.
- Santagati, M., & Ongini, V. (2016). Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. *Rapporto nazionale As 2014/15* (pp. 5-184). Fondazione ISMU.
- Sarracino, V. (1997). La formazione nella lifelong learning. In AA.VV (Ed.), *La formazione*. Napoli : Liguori.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire. Entre sens commun et sciences humaines. *Quels savoirs pour enseigner*, 115-138.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Scaratti, G., Gorli, M., Ripamonti, S., & Kaneklin, C. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Nuove prospettive della ricerca-azione*, 1000-1025.
- Schneider, M., & Stern, E. (2010). The developmental relations between conceptual and procedural knowledge: A multimethod approach. *Developmental psychology*, 46(1), 178.
- Schiff, C. (2004). Les conditions d'accès et d'intégration scolaires des primo-arrivants. In D. Glasman & F. Oeuvarard (Ed.), *La déscolarisation* (pp.169-186). Paris: La Dispute.

- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom* (8e éd.), Dubuque, Iowa: McGraw-Hili.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schön, D.A. (1979). Generative Metaphor: a Perspective on Problem Setting in Social Polic. In A., Ortony, (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Les éditions Logiques.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75(6), 848.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 282-297.
- Schutt, R.K. (2006). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. University of Massachusetts, Boston: Sage.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio* (3 Ed). Bolton (MA): Anker Publishing.
- Semeraro A. (1998). *Il sistema scolastico italiano*. Roma: Carocci editore.
- Semeraro R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research* (7), 97-106.
- Sen, A. (1997). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

- Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. *Primary Voices K*, 6(10), 2-7.
- Sicurello, R. (2017). Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 6(2).
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. *Qualitative research in education: Focus and methods*, 1-22.
- Sherman, D. (1993). Origins of the "Dropout Problem". *History of Education Quarterly* 33(3), 353-373.
- Soini, H. (2000, 20-22 ottobre). *Critical learning incident technique as a research method for studying student learning*. In Workshop on Qualitative Research in Psychology, Blaubeuren, Germany.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montreal.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210-240.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P., Rivoltella e P., Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp.349-362). Brescia: La Scuola.
- Striano, M., Cesarano, V.P., Priore, A. (2020). Migliorare la didattica attraverso la riflessione sulle pratiche. Il progetto F.E.D.E.R.I.C.O. dell'Università degli Studi di Napoli. *Scuola Democratica*, 3.
- Svinivki, M., & McKeachie, W-J. (2011). *McKeachie's teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmont : Wadsworth, Cengage Learning.
- Tanon, F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université de Laval.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tashakkori A. (2006). A general typology of research design featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13, 1, 12-28.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung-quo vadis?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 549-558.
- Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *Qualitative report*, 17(1), 254-280.
- Terrisse, B., Larose F. (2001). La résilience : Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129–172.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 10 (1), 105-119.
- Tessier, O., Schmidt. S. (2007). L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite. *Revue de sciences de l'éducation*, 33(3), p. 559-578.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 84, 1-28.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Todaro, L. (2018). *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*. Roma: Anicia.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. D. (Eds.). (2004). *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. Hove, East Sussex, UK: Psychology press.

- Tomamichel, S. & Le Bouëdec, G. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Parigi : Retz.
- Trincherò R. (2002, 2008), *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola. Percorsi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2017). Dalla credenza all'evidenza. Principi brain-based per una didattica efficace. In CON LORO, *Da situazione di disagio a opportunità di progettare insieme* (pp. 10-13). Trento: Erickson FixO.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.
- Trincherò, R. (2019). Oltre il senso comune. Come l'evidenza empirica può orientare la pratica didattica. *Società Italiana di Pedagogia*, 63-78.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa* (Vol. 513). FrancoAngeli.
- Trudel, M. et Puentes-Neuman, G. (2000). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque: modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance. Testo presentato al Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation tenu: Ottawa.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J. G. (2003). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 7(3), 173-194.
- Tué, P. (2003). *La dispersione scolastica. Un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational psychologist*, 35(2), 69-85.

- Tyler, T. G. (2011). *In quest of a dropout theory: Examining the utility of an ecological approach through survey research* (Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas).
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press.
- Van de Ven, A. H., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of management review*, 31(4), 802-821.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 66.
- Vause, A. (2011). Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée. *Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation*.
- Veltro, F., Ialenti, V., Morales Garcia, M. A., Iannone, C., Bonanni, E., Gigantesco, A. (2015). Valutazione dell'impatto della nuova versione di un manuale per la promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nelle scuole con studenti di età 12-15 anni. *Rivista di psichiatria*, 2, 71-79.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation (pp. 275-292). In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vernetto, G. (2021). Quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?. In S. Caruana, K. Chircop, Ph., Gauci, M. Pace (a cura di), *Politiche e pratiche per*

l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale. Venezia: Edizioni Ca Foscari.

Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Verrastro, V., Millone, L. (2015). Evoluzione adolescenziale: diagnosi e caratteristiche dello sviluppo-Evolutions of adolescents: diagnosis and characteristics of the development. *QUALE psicologia*, 4, 5-11.

Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Viganò, R. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza*. Milano: Vita e Pensiero.

Viganò, R. (2010). Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione. *Education Sciences & Society*, 1, 91-100.

Viganò, R. M., & Cattaneo, A. (2010). La qualità dei progetti formativi. Una ricerca promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Milano: Vita e Pensiero.

Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (16), 71-84.

Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania*, (52), 269-285.

Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 342-354.

Vinatier, I., Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Vittadini, G. (2005). *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini editore.

Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context. *Advanced in Learning and instruction*, 57-82.

- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory. Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational action research*, 13(1), 103-110.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre?. *Vie pédagogique*, 90, 45-49.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours?. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 51-64.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significativo e identità*. Milano : Raffaello Cortina Editore.
- Wentzel, B. (2009). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59.
- Whannell, R. et allen, W. (2011). High School Dropouts Returning to Study: The Influence of the Teacher and Family during Secondary School. *Australian journal of teacher education*, 36(9), 22-35.
- Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2e éd.) (pp. 715-737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Yin R. (1984). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando.
- Yorks L., O'Neil J., Marsick V. J., (1999). Peer mentoring and action Learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24.
- Yorks, L., O'Neil, J., Marsick, V. J., Lamm, S., Kolodny, R., & Nilson, G. (1998). Transfer of learning from an action reflection learning™ program. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), 59-73.

- Zambelli, F., Cherubini, G. (1999). *Manuale della scuola dell'obbligo: L'insegnante e i suoi contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Zanatta, A. L. F. (1976). *Il sistema scolastico italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Zanniello, G., Domenici, G., & Coggi, C. (2017). Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. *Successo formativo, inclusione e coesione sociale*, 1-376.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. *Currents of reform in preservice teacher education*, 215-234.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. In *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Springer, Boston, MA.
- Zurru, M. (2018). *La dispersione scolastica in Sardegna. Una ricerca locale*. Cagliari: CUEC editrice.

*Allegati**

Allegato 1: Traccia del questionario a carattere riflessivo

Questionario [REDACTED]: analisi di contesto.

Grado di scuola: scuola dell'infanzia scuola primaria scuola secondaria di 1°

Gentili colleghi

al fine di poter calibrare al meglio il nostro lavoro rispetto ai problemi di possibili abbandoni emersi in questi ultimi anni nella nostra Istituzione vi chiediamo di partecipare a un breve momento di indagine preliminare rispetto a questa tematica.

Non esistono risposte esatte e risposte sbagliate. Per noi è utile comprendere il vostro punto di vista al fine di poter disporre al meglio delle risorse che abbiamo e poter così lavorare a nome dell'Istituzione. Grazie.

Gruppo G.L.I e il Dirigente Scolastico

- Con quale metafora descriverebbe il concetto di abbandono scolastico?

* I contenuti sono stati emendati dai dati personali o sensibili

Richiamando la sua esperienza educativa indichi 2 tra le principali responsabilità che sente di avere verso un alunno a rischio di dispersione o abbandono?

- Con quale metafora descriverebbe il concetto di dispersione scolastica?

- Con quali aggettivi descriverebbe il suo contributo professionale a fronte di un alunno con disabilità? Risponda utilizzando 3 aggettivi.

- Richiamando la sua esperienza educativa indichi 2 tra le principali responsabilità che sente di avere verso i suoi alunni.

- Con quali aggettivi descriverebbe il suo contributo professionale a fronte di un alunno assenteista? Risponda utilizzando 3 aggettivi.

- Potrebbe indicare, secondo la sua esperienza, 3 possibili fattori di abbandono della scuola da parte di un alunno?

Accogliamo le emozioni



A.S. 2020/2021

Premessa:

Da numerose ricerche presenti in letteratura sappiamo che un buon clima di classe, nonché di scuola, influenza la percezione di benessere e del piacere di apprendere.

Sappiamo che tra i fattori di protezione per la prevenzione alla dispersione scolastica vi sono:

- Costruire un clima scolastico e di classe stimolante e favorevole;
- Relazioni docenti/alunni
- Promuovere un clima di collaborazione
- Promuovere una rete di relazioni sociali
- Stimolare/sviluppare un senso di autoefficacia, stima di sé e senso di appartenenza.

Come sostiene Fisher (2003, p.264) il clima di classe “riflette la vita scolastica e quella socio-emotiva della classe e condiziona il processo di apprendimento/insegnamento attraverso i sottili elementi che coinvolgono gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, la comunità educativa e il contesto sociale”.

Freiberg (1999) afferma che per creare un clima di classe positivo bisogna tener

conto di alcuni aspetti:

- cercare di far sentire gli alunni parte di un qualcosa, ovvero lavorare sul senso di appartenenza;
- personalizzare il processo di insegnamento-apprendimento avendo ben a mente che non esistono due soggetti che apprendono esattamente allo stesso modo, con gli stessi strumenti e tempi;
- stimolare la cooperazione tra gli studenti;
- costruire relazioni significative tra insegnanti e alunni e anche tra pari

È fondamentale nel principio di educabilità (Paparella, 2014) ovvero credere nelle risorse e nelle possibilità di ogni studente e garantire (Baldacci, 2003) ad ogni studente la possibilità di sviluppare le proprie risorse e i propri talenti attraverso una proposta formativa diversificata, che permetta di coltivare le proprie potenzialità.

Gli studi dimostrano che un clima di classe positivo permette di:

- migliorare in generale il successo formativo degli alunni;
- migliorare il benessere sia degli alunni che dei docenti;
- diminuire gli atti di "bullismo";

COMPETENZE CHE IL PROGETTO VUOLE SVILUPPARE:

- EMOTIVE- consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress.
- RELAZIONALI - empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci.
- COGNITIVE - risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo.
- DIGITALI

OBIETTIVI GENERALI:

- saper riconoscere i segnali emotivi del proprio corpo e dare un nome alle emozioni che si provano e che ci "informano" sulle nostre preferenze, gusti e bisogni;
- saper identificare i propri punti di forza, le proprie aree deboli, il proprio modo di reagire di fronte alle situazioni, le proprie preferenze (es. in quali situazioni sto bene e in quali non mi sento a mio agio?), i propri desideri, i propri bisogni, le proprie emozioni;
- Saper riconoscere e condividere le emozioni degli altri;
- Saper ascoltare autenticamente gli altri;
- Saper creare e mantenere relazioni significative con i compagni e gli insegnanti;

ATTIVITÀ:

- 1) **Creo il mio avatar.** L'alunno/a crea un avatar (cartonato). La sagoma viene colorata con il colore che rappresenta l'emozione/sensazione del momento.

- 2) **Mi racconto.** L'alunno/a scrive dentro o intorno al suo avatar le emozioni, i pensieri, gli obiettivi, i desideri e il motto che vuole adottare per l'anno scolastico e i ricordi del periodo del confinamento.
- 3) **Entriamo nel nostro "spazio" di lavoro.** Gli/le alunni/e incollano i loro avatar sulla porta della classe iniziando così a personalizzare una parte del loro ambiente di lavoro.
- 4) **Creo il mio avatar virtuale.** Gli/le alunni/e utilizzando un software es. pixton creano un loro avatar virtuale e lo condividono con il gruppo classe.
- 5) **Creiamo la nostra classe virtuale.** Gli/le alunni/e utilizzando un software es. pixton creano la loro classe virtuale e attraverso l'uso di un'applicazione come Padlet o Linoit o Netboard creano un muro virtuale (il muro della classe) dove possono inserire la foto della classe virtuale e dove successivamente ogni membro può inserire video, foto, canzoni, testi, creazioni ed aggiornarle.
- 6) **Conosciamo noi stessi e gli altri.** Durante l'intero anno scolastico i/le ragazzi/e e i docenti potranno utilizzare il muro della classe per rivedere, ripensare, aggiornare il loro motto, i loro obiettivi, raccontarsi e conoscere gli altri.

TEMPI: l'intero anno scolastico

SPAZI: la classe, l'aula informatica, la classe virtuale

STRUMENTI E MATERIALI: foglio A4, pennarelli e matite, scotch, pc, smartphone, tablet, mp3, internet, fotocamera, applicazioni, software free.

STRATEGIE DIDATTICHE: didattica laboratoriale, cooperative learning, metodo dei progetti, peer education.

RACCORDI MULTIDISCIPLINARI: Tutte le discipline possono essere coinvolte.

CRITERI E STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE FORMATIVA DEGLI APPRENDIMENTI:

Si utilizzerà la tecnica del 3,2,1 ovvero si chiederà agli/alle alunni/e 3 cose che non sapevano di sé prima del percorso e che ora conoscono, 2 cose che li/le hanno stupiti-e/meravigliati-e, 1 cosa su cui pensano di dover ancora lavorare per migliorarsi.

Tecnica dell'ABC ovvero per ogni lettera dell'alfabeto dire una cosa che rispecchia il loro gruppo.

Griglia di osservazione:

COMPETENZA				
Emotiva	Riconosce le proprie emozioni	Riconosce le emozioni degli altri	Rispetta le emozioni degli altri	Sa gestire lo stress
	Sa usare strategie per gestire le sue emozioni			
Relazionale	Esprimere la propria opinione chiarendo il punto di vista	Sa comprendere il punto di vista altrui	Tiene conto del punto di vista degli altri	
Cognitiva	Usa strategie per risolvere problemi	Prende decisioni	Usa la creatività per esprimersi	sa individuare strategie alternative per affrontare un problema
	Cambia schema di pensiero se necessario	Analizza le situazioni in modo critico		

Sì, sempre/Sì, sovente/Sì, abbastanza sovente/Sì, anche se talvolta non riesce/Poco/Per nulla

Allegato 3: Estratto esemplificativo delle trascrizioni degli incontri di R-I

Incontro 6 MM1 Dispersione scolastica a distanza via MEET

Data: 29 aprile 2020

Presenti: 10 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 2 di scuola primaria

M	Ciao a tutte...grazie per questo incontro così strano...beh dobbiamo adattarci alla situazione. Come sta andando questo periodo?
I9	È molto difficile la DAD, molto lavoro di preparazione e la sensazione è di non riuscire ad arrivare come vuoi...manca l'idea di classe...vedere i ragazzi...parlare con loro.
I6	Beh, all'inizio non facile, ora lentamente un pochino meglio, ma non si finisce mai di lavorare e manca la relazione con i bambini, manca il poter fare insieme...insomma complicato
I5	Speriamo solo di tornare al più presto in presenza perché così non è scuola...la scuola è un posto dove si cresce, dove si impara a stare insieme a diventare grandi...così non so...non c'è scuola
I3	Sì, infatti, vederli via Meet non è come stare in classe...e poi manca la relazione. In classe puoi capire da come ti guardano o ciò che fanno se hanno capito o no; invece, così tra connessione che non va, telecamere accese e spente...un delirio
M	Ma nonostante tutto siete qui e vi ringrazio
I1	Beh, nella speranza di rientrare a settembre è bene continuare no...almeno finché abbiamo le forze...e speriamo che il prossimo incontro sia in presenza di nuovo
S	Allora l'ultima volta abbiamo definito due grandi obiettivi. Il primo era co-costruire strumenti e progetti per sostenere gli alunni e alunne percepiti a rischio di dispersione...sto leggendo ...e per questo abbiamo iniziato a costruire il diario delle assenze con la tabella word.
I8	Sì beh adesso diventa un po' difficile portare avanti l'idea di monitorare, cioè possiamo mettere assente o presente, ma è

	più complicato perché tra chi arriva e perde la connessione, chi non riesce a connettersi, chi c'è ma non lo vedi...insomma
I10	Infatti...su presenza assenza si può sempre usare le tabelle del registro, ma tutto il resto perde un po' di senso in una situazione come questa dove non sai neanche se il ragazzo è in quarantena, se sta bene...insomma
M	È una situazione d'emergenza e quindi facciamo ciò che riusciamo...possiamo anche decidere di sospendere per il momento il monitoraggio e riprenderlo in presenza
I4	Sì direi di sì (ALTRE ANNUISCONO)

DIARIO RIFLESSIVO
Commissione Dispersione Scolastica
a.s. 2019/2021

di ...

Riflessioni lungo il percorso

Data 16 ottobre 2019	<i>Riflessione dati e confronto</i>
<p>Durante questo incontro abbiamo avuto la possibilità di confrontarci e di leggere insieme i dati delle interviste fatte a giugno.</p> <p>Sicuramente emerge che non abbiamo ben chiaro il fenomeno della dispersione, per qualcuno dispersione e abbandono sono la stessa cosa, per altri non è chiara la differenza anche se la intuiscono. Mi ha colpito molto il numero di colleghi che non ha risposte a molte domande. Questo ci deve portare a riflettere sul fatto che forse non per tutti è un problema che dei ragazzini non vengano a scuola. Sicuramente sarebbe importante riuscire a far capire che è un problema importante per la società, per il ragazzino, ma anche per noi, perché forse non siamo in grado di sostenerlo o aiutarlo. Da quello che è uscito dalla discussione di oggi forse non tutti siamo convinti che possiamo fare qualcosa per prevenire la dispersione. Mi ha colpito molto che alcuni di noi si sentano impotenti, inutili, perché questo rimanda all'idea di lasciar stare, di non perdere tempo tanto non so cosa fare, non posso far nulla allora lascio perdere. Io credo che noi come insegnanti possiamo fare qualcosa, non so esattamente cosa ma qualcosa sì.</p> <p>Sicuramente credo che dobbiamo approfondire ancora un po' la teoria. Molti di noi dicono che i fattori che più incidono sulla dispersione sono i ragazzini e le loro famiglie, ma giustamente come si diceva nel gruppo noi siamo una parte, come ci relazioniamo con i ragazzini, con le famiglie, come riusciamo a dialogare, a collaborare.</p> <p>Ho apprezzato molto il clima sereno in cui è avvenuto il confronto e gli spunti di riflessione</p> <p>Mi ha colpito quante idee sono nate dal confronto.</p>	

Data 13 novembre 2019	<i>Confronto, formazione assenteismo e world caffè</i>
<p>Per oggi avevamo chiesto a Sonia di approfondire un po' il tema della dispersione, soprattutto dell'assenteismo che ci tocca da vicino. Da un po' di anni in tutte le scuole dove ho insegnato stanno aumentando i ragazzini che non frequentano la scuola con regolarità. Non è sempre facile capire cosa fare. Stanno aumentando le diagnosi di fobia scolastica, di ansia...lo vedo anche in mio figlio che fa prima elementare, spesso è ansioso e mi chiedo ansioso per cosa? A scuola non mi sembra che le insegnanti siano troppo oppressive, forse noi genitori? Ma non mi sembra...è vero che fuori da scuola spesso si sente parlare i genitori e confrontare i figli, è vero che a scuola gli si chiede molto con ritmi sfrenati. Aver approfondito un po' di più la teoria mi ha permesso di comprendere un po' di più questi fenomeni. Sicuramente non possiamo far ricadere la decisione di non venire a scuola solo ai ragazzi, noi adulti (sia come genitori sia come insegnanti) abbiamo un ruolo.</p> <p>Certo è che non è sempre facile...delle volte quando provo a portare delle novità nella mia didattica, le difficoltà più grandi sono quelle del confronto con i colleghi che dicono sì bell'idea, ma io preferisco fare così perché ho sempre fatto così...poi ci va tempo e sono indietro con il programma. Ma di che programma parlano? Va beh... Poi ci sono le prove di livello, dove devi valutare gli alunni su degli apprendimenti che magari, se provi a dare più spazio ad esempio alla loro creatività, al laboratorio, non riesci a fare per quel periodo e così ti senti in colpa perché non hai preparato i tuoi alunni per quella prova e dici va beh ma allora che senso ha? Ci sono progetti che voglio portare avanti perché credo che non si possa fare solo lezione frontale, ma non è sempre facile. Credo che sarebbe importante riuscire a cambiare il nostro modo di fare scuola perché se i ragazzi stanno bene a scuola, se sentono che ciò che facciamo insieme ha senso, è interessante, utile per loro, per crescere verrebbero più volentieri a scuola e se in un posto stai bene ci vai volentieri. Mi piacerebbe riuscire a trovare un modo per rendere la scuola più motivante e stimolante, una scuola dove apprendere diventa un piacere.</p> <p>Mi ha colpita molto il fatto che spesso i ragazzi che si assentano con frequenza non si sentono parte di un gruppo, forse bisognerebbe lavorare di più per costruire un gruppo dove poter fare in modo che ogni studente si senta parte di un gruppo, di un percorso che gli permetterà di acquisire strumenti utili per il suo futuro.</p> <p>Oggi poi abbiamo usato alcune tecniche di riflessione e valutazione formativa molto interessanti che proverò ad usare in classe.</p>	

Allegato 5: Codifica delle dimensioni esplorate durante la R-I

<input type="checkbox"/> DAD
<input type="checkbox"/> Clima di classe
<input type="checkbox"/> Responsabilità
<input type="checkbox"/> Idea di scuola
<input type="checkbox"/> Relazioni
<input type="checkbox"/> Emozioni
<input type="checkbox"/> Didattica
<input type="checkbox"/> Formazione

¶

Colori associati alle diverse dimensioni emerse dall'analisi tematica dei materiali raccolti con la R-I¶

<input type="checkbox"/> Professionalizzante
<input type="checkbox"/> Bisogno formativo
<input type="checkbox"/> Responsabilità
<input type="checkbox"/> Nuove conoscenze
<input type="checkbox"/> Svolte in passato

¶

Dimensione formazione: colori associati alle diverse sottocategorie¶

<input type="checkbox"/> Pratiche innovative per quel contesto
<input type="checkbox"/> Pratiche in uso
<input type="checkbox"/> Pratiche che si potrebbero utilizzare
<input type="checkbox"/> Programmazione didattica
<input type="checkbox"/> Verbalità
<input type="checkbox"/> Raccordo teoria-prassi

¶

Dimensione didattica: colori associati alle diverse sottocategorie¶

¶

<input type="checkbox"/> Alunni
<input type="checkbox"/> Docenti
<input type="checkbox"/> Famiglie

¶

Dimensione emozioni: colori associati alle diverse sottocategorie¶

<input type="checkbox"/> Classe
<input type="checkbox"/> Dirigente
<input type="checkbox"/> Persona esterna
<input type="checkbox"/> équipe
<input type="checkbox"/> Alunni/e
<input type="checkbox"/> Famiglie
<input type="checkbox"/> Colleghi/e

¶

Dimensione relazione: colori associati alle diverse sottocategorie¶

<input type="checkbox"/> Punto di forza
<input type="checkbox"/> Difficoltà

Dimensione DAD: colori associati alle diverse sottocategorie¶

Allegato 6: Codifica del campione relativo lo Studio di Caso

Etichetta	Colore	Grado scolastico
1	Giallo	Scuola dell'infanzia
2	Blu	Scuola primaria
3	Verde	Scuola secondaria di primo grado

Allegato 7: Razionale del questionario a carattere riflessivo

Macro-dimensione: La rappresentazione della dispersione e dell'abbandono scolastico

- Con quale metafora descriverebbe il concetto di abbandono scolastico?
- Con quale metafora descriverebbe il concetto di dispersione scolastica?
- Potrebbe indicare, secondo la sua esperienza, tre possibili fattori di abbandono e dispersione scolastica?

Macro-dimensione: La percezione dell'agency dei/delle docenti nei confronti degli allievi e delle allieve da loro percepiti a rischio e identificati/e come assenteisti

- Con quali aggettivi descriverebbe il suo contributo professionale a fronte di un alunno o alunna assenteista?

Macro-dimensione: L'idea che i/le insegnanti hanno rispetto alla loro responsabilità educativa verso il gruppo classe e gli/le alunni/e da loro percepiti/e a rischio

- Richiamando la sua esperienza educativa indichi due tra le principali responsabilità che sente verso un/a alunno/a a rischio di dispersione o abbandono.
- Richiamando la sua esperienza educativa indichi due tra le principali responsabilità che sente verso gli/le alunni/e della classe.

Allegato 8: Codifica e codici usati per le diverse domande del questionario a carattere riflessivo

Macrocategorie domanda 1	
•Etichetta	Codice
•Alunno/a	1.1
•Docente	1.2
•Scuola	1.3
•Non metafora	1.4
•Non risponde	1.5

Macrocategorie domanda 3	
•Etichetta	Codice
•Alunno/a	1.1
•Docente	1.2
•Scuola	1.3
•Non metafora	1.4
•Non risponde	1.5

Macrocategorie domanda 6	
•Etichetta	Codice
•Famiglia	6.1
•Student*	6.2
•Scuola	6.3
•Società	6.4
•Non risponde	6.5
•Altro	6.6

Schema riassuntivo delle categorie e dei codici usati per la codifica delle domande 1,3,6 del questionario a carattere riflessivo

Sottocategorie domanda 1

•Etichetta	Codice
•Fallimento della scuola	7
•Fallimento per alunno/a	8
•Difficoltà legate alla progettualità futura	9
•Precarietà legata alla situazione attuale	10
•Richiesta di aiuto	11
•Rinuncia al futuro	12
•Solitudine	13
•Disagio	14

Sottocategorie domanda 3

•Etichetta	Codice
•Fallimento scuola	15
•Mancanza di progettualità	16
•Disorientamento/precarietà	17
•Disagio alunno/a	18
•Solitudine	19
•Da riparare	20
•Altro	21

Schema riassuntivo delle sottocategorie e dei codici usati per la codifica delle domande 1,3 del questionario a carattere riflessivo

Sottocategorie domanda 6

6.1 Famiglia

•Etichetta	Codice
•Problemi interni al nucleo familiare	1
•Relazione genitori-figl*	2
•Supporto genitoriale	3
•Relazione famiglia-scuola	4

6.2 Student*

•Etichetta	Codice
•Emozioni	5
•Relazioni	6
•Apprendimento	7
•Problemi psico-fisici	8

6.3 Scuola

•Etichetta	Codice
•Emozioni	9
•Relazioni	10
•Appartenenza	11
•Struttura	12

6.4 Società

•Etichetta	Codice
•Sfavorita	13

6.6 Altro

•Etichetta	Codice
•Non fattore	14

Schema riassuntivo delle sottocategorie e dei codici usati per la codifica della domanda 6 del questionario a carattere riflessivo

Macroategorie domanda 2 e 4

•Etichetta	Codice
•Locus of control interno (sono io il responsabile di ciò che accade attorno a me, delle mie decisioni...)	i
•Locus of control esterno (le responsabilità sono esterne da me)	e

Schema riassuntivo delle categorie e dei codici usati per la codifica delle domande 2,4 del questionario a carattere riflessivo

Sottocategorie

Etichetta	Codice
1. Attenzione verso l'alunno/a	1
2. Motivazione e interesse	2
3. Sostegno nella costruzione "dell'umano"	3
4. Relazione autentica (dialogo e ascolto)	4
5. Coinvolgimento	5
6. Empatia e accogliere le emozioni	6
7. Azione, fare qualcosa	7
8. Ruolo docente	8
9. Alleanza con la famiglia	9
10. Innovazione didattica	10
11. Didattica	11
12. Inclusione ed accoglienza	12
13. Sé	13
14. Persuasione	14
15. Non categorizzabile	15
16. Non risponde	16

Schematizzazione della sotto-categorizzazione e dei codici usati per la codifica della macrocategoria *Locus of control* interno

Sottocategorie 1: Attenzione verso alunni*

Etichetta	Codice
Prendersi il tempo per conoscere l'alunno/a (stile d'apprendimento, metodo di studio, punti di forza...)	17
Osservare il contesto in cui agisce/relaziona il soggetto	18
Sostenere l'alunno/a nei suoi bisogni	19
Riconoscere i bisogni dell'alunno/a	20
Promuovere il benessere dell'alunno/a	21

Sottocategorie 1: Attenzione verso alunni*

Etichetta	Codice
Stimolare e motivare gli alunni/e	22
Catturare l'interesse degli alunni/e	23
Sostenere la motivazione degli alunni/e	24

Sottocategoria 3: Sostegno nella costruzione "dell'umano"

Etichetta	Codifica
Aiutare l'alunno/a a costruirsi dei progetti di vita	25
Sostenere ed accrescere l'autostima e l'efficacia dell'alunno/a	26
Rendere autonomi gli studenti/esse	27
Trasmettere dei valori agli studenti/esse	28
Permettere agli/alle studenti/esse di acquisire competenze	29

Sottocategoria 9: Alleanza scuola-famiglia

Etichetta	Codifica
Condividere l'importanza del ruolo educativo della scuola	30
Comprendere e conoscere la famiglia dell'alunno/a	31
Coinvolgere la famiglia con un patto educativo	32
Aiutare e sostenere la famiglia dell'alunno/a	33

Sottocategoria 12: Inclusione

Etichetta	Codifica
Includere tutti/e gli studenti/esse	34
Accogliere tutti gli studenti/esse	35

Sottocategoria 13: Sé

Etichetta	Codifica
Riflessione su sé stessi come professionisti dell'educazione	36
Paure legate a sé stessi e alla propria professionalità	37

Schematizzazione della terza sotto-categorizzazione e dei codici usati per la codifica di alcune sottocategorie emerse durante la seconda fase di codifica dei dati del questionario riflessivo

Macrocategorie domanda 5

Etichetta	Codice
Cosa posso fare come professionista	F
A quali risorse posso far ricorso come professionista	R
Di che cosa penso di aver bisogno come professionista	B
Come mi sento come professionista	S
Non risponde	Nr

Sottocategoria F: cosa posso fare come professionista

Etichetta	Codice
Essere disponibile	Ed
Inclusivo/a	In
Non giudicante	G
Preoccupato/a	Pr
Accogliente	A
Riconoscere le problematiche	P
Ascoltare	As
Interessato/a	I
Accattivante didatticamente	Ad
Fermo/a negli atteggiamenti	Fat
Recuperato/a	Rec
Capire	Ca
Avvinarsi alla famiglia	Af
Essere interessante	Int
Risolutivo/a	Ri
Individuare	In
Coinvolgente	Coi
Flessibilità	F
Essere attento/a	At
Porsi domande	Pd
Dare sostegno	Sos
Essere comprensivo/a	Com
Essere motivante	Mot
Impegno	Im
Fare capire che imparare è bello	Fp
Essere empatico/a	Em

Sottocategoria R: a quali risorse posso far ricorso come professionista

Etichetta	Codice
Comprensivo/a	C
Motivante	M
Accogliente	A
Stimolante	S
Accattivante	Ac
Coinvolgente	Co
Paziente	Pz
Propositivo/a	Pr
Aperto/a	Ap
Caparbità	Ca
Dolcezza	Do
Disponibilità	D

Sottocategoria B: di che cosa penso di aver bisogno come professionista

Etichetta	Codice
Collaborare con i genitori	Rcf
Confrontarsi	Conf
Collaborare	Col
Determinazione	Dz

Sottocategoria S: Come mi sento come professionista

Etichetta	Codice
Nessuno/a	N
Insuccesso	Ins
Secondario/a	Se
Menefreghismo	Me
Incompetente	Ip
Mancato aggancio	Ag
Inutile	Inu
Poco contribuito	Con
Poco attento	Pa
Poco coinvolgente	Pco
Poco motivante	Pmo
Poco comprensivo	Pc
Poco disponibile	Pd

Schematizzazione delle categorie, sottocategorie e dei codici usati per la codifica della domanda 5 del questionario riflessivo

Tema 1: dimensione formazione

Etichetta	Codice
Professionalizzante	1.1
Bisogno formativo	1.2
Responsabilità	1.3
Nuove conoscenze	1.4
Svolte in passato	1.5

Tema 2: dimensione didattica

Etichetta	Codice
Pratiche innovative per quel contesto	2.1
Pratiche in uso	2.2
Pratiche che si potrebbero utilizzare	2.3
Programmazione didattica	2.4
Verticalità	2.5
Raccordo teoria-prassi	2.6

Tema 3: Dimensione Emozioni

Etichetta	Codice
Alunni/e	3.1
Docenti	3.2
Famiglie	3.3

Tema 4: Dimensione Relazioni

Etichetta	Codice
Classe	4.1
Dirigente	4.2
Persona esterna	4.3
Alunni/e	4.4
Famiglie	4.5
Colleghi/e	4.6

Tema 8: Dimensione DAD

Etichetta	Codice
Difficoltà	8.1
Punto di forza	8.2

Schema dei temi, delle categorie e dei codici usati per codificare i dati dei diversi materiali raccolti durante la R-I

Lista delle figure

Fig. 1 - Le diverse concettualizzazioni di dispersione scolastica in Europa. Fonte: rielaborazione da Capperucci, 2016, p.34-35	p.16
Fig. 2 - Utilizzazione di definizioni standard o miste in Europa. Fonte: rielaborazione da Capperucci ,2016, p. 34-35	p. 17
Fig. 3 - Differenze semantiche del termine décrochage in alcune realtà francofone	p. 19
Fig. 4 - Differenze semantiche del termine drop out all'interno di alcune realtà anglofone	p. 20
Fig. 5 - Differenze semantiche del termine Abandono escolar all'interno di alcune realtà ispanofone	p. 21
Fig. 6 - Obiettivo strategico di Lisbona 23-24 marzo 2000	p. 32
Fig. 7 - Consiglio Europeo Stoccolma 23-24 marzo 2001. Obiettivi strategici per l'istruzione e la formazione (adottata dal Consiglio d'Istruzione il 12 febbraio 2001	p. 33
Fig. 8 - Consiglio Europeo di Barcellona 15-16 marzo 2002. Programma di lavoro dettagliato: gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa (adottato dal Consiglio d'Istruzione 14 febbraio 2002)	p. 34
Fig. 9 - Parametri di riferimento europeo per l'istruzione e formazione (2003)	p. 35
Fig.10 - Le tre leve per raggiungere gli obiettivi di Lisbona 2000	p. 36
Fig. 11 - Strategia Europa 2020: priorità ed iniziative	p. 37
Fig. 12 - I cinque criteri di riferimento EU2020	p. 38

Fig. 13 - Parametri di riferimento della strategia ET 2020. Fonte: Eurostat; OCSE (PISA); le cifre relative alla mobilità ai fini dell'apprendimento sono calcolate dal Centro comune di ricerca (JRC) della Commissione europea sulla base di dati UE.	p. 39
Fig. 14 - Early leavers from education and training. Fonte: Eurostat, EU Labour Force Survey	p. 40
Fig. 15 - Change in the rate early school leavers from education and training, 2009-2019. Fonte: Education and Training. Monitor 2020. Fonte: Eurostat, Eu Labour Force Survey.	p. 41
Fig. 16 - Rielaborazione grafica dell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030	p. 42
Fig. 17 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione in alcuni Paesi europei) per 100 coetanei). Fonte: Eurostat. La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. A.S. 2004/2005.	p. 52
Fig.18 - 18-24enni con la sola licenza media e non più in formazione per Regione (per 100 coetanei) - Anno 2006. Fonte: Istat – Rilevazione Forze di Lavoro. La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno. A.S. 2004/2005	p. 53
Fig.19 - Early leaving from education and training-ELET: Italia-dettaglio regionale (%). Fonte: Istat - Rilevazione sulle forze di lavoro. La dispersione scolastica nell'anno 2015/2016 nel passaggio all'a. S. 2016/2017 del MIUR.	p. 55
Fig. 20 - Quota di early school leavers sulla popolazione 18-24enn. Fonte: Fonte Eurostat 2019	p. 56
Fig. 21 - Dispersione scolastica totale- Valori percentuali. Fonte: INVALSI, 2019	p. 57
Fig. 22 - La dispersione scolastica esplicita nelle regioni italiane. Fonte: INVALSI, 2019	p. 58
Fig. 23- La dispersione scolastica implicita nelle regioni italiane. Fonte: INVALSI, 2019	p. 58
Fig. 24 - Dimensioni della dispersione scolastica. Fonte: Benvenuto (2011)	p. 63

Fig. 25 - Rubrica dei principali fattori di rischio legati alla famiglia	p. 64
Fig. 26 - Rubrica dei principali fattori di rischio socioeconomici	p. 66
Fig. 27- Rubrica dei principali fattori di rischio individuali	p. 67
Fig. 28 - Rubrica dei principali fattori di rischio legati alla scuola	p. 68
Fig. 29 – Classificazione dei fattori di dispersione in base alla possibilità di intervento	p. 71
Fig.30 - Rielaborazione dei fattori endogeni ed esogeni alla scuola. Fonte: Zuru (2018) e Verrastro e Millone (2015)	p. 74
Fig. 31 - Categorie dei fattori di dispersione scolastica. Fonte: Gilles, Tièche Chrisinat et Delévaux (2012)	p. 79
Fig. 32 - Rielaborazione del modello ipotetico di relazioni tra fattori associati al rischio di dispersione. Fonte: Galand e Hospel (2015)	p. 80
Fig. 33 - Liste des facteurs de risque et de protection étudiés au sein de la recherche sur le décrochage scolaire au premier degré du secondaire. Fonte : Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet et Bernard (2006)	p. 81
Fig. 34 - Adattamento dell'ABC della perseveranza. Fonte: Potvin, Fortin, Marcotte, Royer e Deslandes (2007)	pp. 82-84
Fig. 35 - Prospettiva ecologica dello sviluppo umano. Fonte: Bronfenbrenner (1979)	p. 89
Fig. 36 - Elaborata a partire dalla teoria di Bronfenbrenner (1979)	p. 92
Fig. 37 - Rappresentazione della teoria di Bronfenbrenner (1979) collegata all'alunno/a	p. 95
Fig. 38 - Rappresentazione della multifattorialità e complessità della dispersione scolastica secondo il modello ecologico-sistemico di Bronfenbrenner (1979)	p. 96
Fig.- 39 – Rielaborazione grafica del clima di classe in ottica ecologica-sistemica. Fonte: Palmonari (2011)	p. 101
Fig. 40 - Dimensioni e indicatori del clima di classe. Fonte: Moos (1980)	p. 102

Fig. 41 – Rielaborazione grafica delle quattro dimensioni del clima di classe. Fonte: Adams (2013)	p. 104
Fig. 42 - Fiore dell’educabilità. Fonte: Grange Sergi (2016, p. 95)	p. 109
Fig. 43 – Rielaborazione dimensioni accoglienza. Fonte: Grange (2015)	p. 110
Fig. 44 - Rielaborazione delle caratteristiche dell’innovazione. Fonte: Cros (2004)	p. 113
Fig. 45 – Rielaborazione delle diverse tipologie di innovazione. Fonte: Tricot (2017)	p. 115
Fig. 46 – L’innovazione pedagogica o curricolare a partire dal contesto e dalla cultura dei soggetti coinvolti. Fonte: Lison et al. (2014)	p. 116
Fig. 47 - Ciclicità tra azione e conoscenze-credenze. Fonte: Clark et Peterson (1986)	p. 121
Fig. 48 – Rielaborazione delle conoscenze e credenze in ottica ecologica-sistemica. Fonte: Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006)	p. 122
Fig.49 - Comuni valdostani raggruppati per comunità montana. Fonte: GAL	p. 129
Fig. 50 - Indagine sul reddito e condizioni di vita. Fonte: Istat (2017)	p. 132
Fig. 51 - Indagine multiscopo sulle famiglie “Aspetti della vita quotidiana”. Fonte: Istat (2020)	p. 135
Fig. 52 - Istituzioni scolastiche di base della Regione autonoma Valle d’Aosta	p. 138
Fig. 53 - Licei e Istituti tecnici valdostani	p. 138
Fig. 54- Centri di formazione VdA	p. 139
Fig. 55 – Scuole paritarie VdA	p. 139
Fig. 56 - Distribuzione per territorio e dimensione di sedi/plessi - Scuola dell’infanzia, scuola primaria e secondaria di I grado regionali e paritarie - a.s. 2008/09. Fonte: SREV (2009)	p. 140

Fig. 57- Scuole secondarie di II grado regionali e paritarie per territorio, dimensione e tipologia d'offerta - Valle d'Aosta - a.s. 2008/09. Fonte: SREV (2009)	p. 140
Fig. 58 - Alunni/e iscritti per ordine scolastico. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 141
Fig. 59- Alunni e alunne iscritte presso le scuole paritarie regionali. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 142
Fig. 60 - Alunni e alunne stranieri per gradi scolastici. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 142
Fig. 61 - Alunni e alunne stranieri di seconda generazione nelle scuole valdostane. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 143
Fig. 62 - Alunni e alunne iscritte al primo anno di scuola secondaria di secondo grado: scuola prescelta. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 143
Fig. 63 - Numero medio di alunni e alunne nelle scuole primarie e secondarie di 1° della Regione Valle d'Aosta. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 144
Fig. 64 - Numero medio di alunni/e per classe: scuola secondaria superiore. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 144
Fig. 65 - Numero medio di alunni/e per docente per ordine di scuola. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 145
Fig. 66 - Alunni/e DSA e Disabili per grado scolastico. Incidenza su 100 iscritti. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 145
Fig. 67 - Valori percentuali della popolazione tra i 25 e 64 anni con al più il titolo di scuola secondaria di I grado. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 146
Fig. 68 - Percentuale di alunni/e che abbandonano precocemente gli studi. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 146
Fig. 69 - Non ammessi/e alla classe successiva per ordine scolastico. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 147
Fig. 70 - Valori percentili di studenti/esse non ammessi/e alla classe successiva o con giudizio sospeso. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 147

Fig. 71 - Valori percentili di studenti/esse non ammessi/e alla classe successiva o con giudizio sospeso 2019 per tipo di scuola superiore. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 148
Fig. 72 - Valori percentuali riguardanti i ritardi scolastici nella scuola secondaria di II grado. Fonte: Memento Statistico (2020)	p. 149
Fig.73 – Schema dei temi emergenti dall’analisi tematica della R-I	p. 175
Fig. 74 – Progettazione del questionario riflessivo	p. 177
Fig. 75 – Processo di validazione del questionario riflessivo	p. 178
Fig. 76 – Procedura di validazione dei risultati	p. 179
Fig. 77 – Prima fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico	p. 180
Fig. 78 - Seconda fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico	p. 181
Fig. 79 – Terza fase di discussione e validazione: metafora abbandono scolastico	p. 182
Fig. 80 - Schema delle macro e le microcategorie in cui sono state categorizzate le risposte dei/delle docenti coinvolti/e	p. 185
Fig. 81 - Distribuzione dei fattori indicati dal corpo docente, per posizionamento e totale	p. 186
Fig. 82- Fattori indicati per ordine di scuola (dati pesati)	p. 187
Fig. 83 - Fattori indicati per ordine di scuola (dati non pesati)	p. 188
Fig. 84 – Fattore 1 per ordine di scuola (dato pesato)	p. 189
Fig. 85 – Fattore 1 per ordine di scuola (dato non pesato)	p. 189
Fig. 86 - Schema ricapitolativa delle risposte riferite al primo fattore di dispersione scolastica	p. 190
Fig. 87 – Approfondimento qualitativo fattore 1 “Famiglia”	p. 191

Fig. 88 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Studente/studentessa”	p. 192
Fig. 89 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Scuola”	p. 193
Fig. 90– Approfondimento qualitativo fattore 4 “Società”	p. 194
Fig.91- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola dell’infanzia	p. 195
Fig.92- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola primaria	p. 195
Fig.93- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 1: scuola secondaria di 1°	p. 196
Fig. 94 - Fattore 2 per ordine di scuola (dato pesato)	p. 196
Fig. 95 - Fattore 2 per ordine di scuola (dato non pesato)	p. 197
Fig. 96 - Ricapitolativa delle risposte riferite al secondo fattore di dispersione scolastica	p. 198
Fig. 97 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Famiglia”	p. 199
Fig. 98 - Approfondimento qualitativo fattore 2 “Studente/studentessa”	p. 200
Fig. 99 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Scuola”	p. 201
Fig. 100 – Approfondimento qualitativo fattore 2 “Società”	p. 202
Fig. 101 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola dell’infanzia	p. 203
Fig.102- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola primaria	p. 203
Fig.103- Esempi di risposte categorizzate nel fattore 2: scuola secondaria di 1°	p. 204
Fig. 104 – Fattore 3 per ordine di scuola (dato pesato)	p. 205
Fig. 105 – Fattore 3 per ordine di scuola (dato non pesato)	p. 205
Fig. 106- Schema ricapitolativa delle risposte riferite al terzo fattore di dispersione scolastica	p. 206

Fig. 107 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Famiglia”	p. 207
Fig. 108 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Studente/studentessa”	p. 208
Fig. 109 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Scuola”	p. 209
Fig. 110 – Approfondimento qualitativo fattore 3 “Società”	p. 210
Fig. 111 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola dell’infanzia	p. 211
Fig. 112 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola primaria	p. 211
Fig. 113 – Esempi di risposte categorizzate nel fattore 3: scuola secondaria di 1°	p. 213
Fig. 114 – Frequenza metafore “abbandono” distribuite per macrocategorie	p. 213
Fig. 115 – Frequenza delle risposte “non metafore” abbandono ridistribuite nelle altre macrocategorie	p. 214
Fig. 116 – Metafore “abbandono” all’interno delle 4 macrocategorie Alunno/a, Docente, Scuola, Famiglia	p. 215
Fig. 117 – Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento scuola come istituzione”	p. 216
Fig. 118 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento alunno/a”	p. 217
Fig. 119 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Rinuncia al futuro”	p. 218
Fig. 120 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Precarietà”	p. 218
Fig. 121 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Aiuto”	p. 219
Fig. 122 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Difficoltà legate alla progettualità”	p. 220

Fig. 123 - Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Solitudine”	p. 221
Fig. 124 –Metafore “abbandono” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio”	p. 221
Fig. 125 – Frequenza metafore “dispersione scolastica” distribuite per macrocategorie	p. 223
Fig. 126 – Frequenza delle risposte “non metafore” dispersione scolastica ridistribuite nelle altre macrocategorie	p. 224
Fig. 127 – Metafore “dispersione scolastica” all’interno delle 4 macrocategorie Alunno/a, Docente, Scuola, Altro	p. 225
Fig. 128 – Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Fallimento per la scuola”	p. 226
Fig. 129 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Mancanza di progettualità”	p. 227
Fig. 130 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disorientamento/precarità”	p. 228
Fig. 131- Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio alunno/a”	p. 229
Fig. 132 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Disagio docente”	p. 230
Fig. 133 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Solitudine”	p. 230
Fig. 134 - Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Da riparare”	p. 231
Fig. 135 –Metafore “dispersione scolastica” ridistribuite all’interno della categoria “Altro”	p. 232
Fig. 136 - Macrocategorie metafore: scuola dell’infanzia	p. 233
Fig. 137 - Distribuzione metafora dispersione: scuola dell’infanzia	p. 234
Fig. 138 - Distribuzione metafora abbandono: scuola dell’infanzia	p. 234

Fig. 139 - Macrocategorie metafore: scuola primaria	p. 235
Fig. 140 - Distribuzione metafora dispersione: scuola primaria	p. 236
Fig. 141 - Distribuzione metafora abbandono: scuola primaria	p. 236
Fig. 142 - Macrocategorie metafore: scuola secondaria di 1°	p. 237
Fig. 143 - Distribuzione metafora dispersione: scuola secondaria di 1°	p. 238
Fig. 144 - Distribuzione metafora abbandono: scuola secondaria di 1°	p. 238
Fig. 145 - Confronto tra ordini scolastici rispetto alle responsabilità verso alunni/e percepiti/e a rischio	p. 239
Fig. 146 – Confronto tra ordini scolastici rispetto alle responsabilità verso alunni/e della classe	p. 240
Fig. 147 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio)	p. 242
Fig. 148 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola dell’infanzia	p. 243
Fig. 149 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola primaria	p. 243
Fig. 150 – Percezione del contributo professionale (alunni/e percepiti/e a rischio): scuola secondaria di 1°	p. 244
Fig. 151 - Cosa posso fare come professionista dell’educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e	p. 245
Fig. 152 - Cosa posso fare come professionista dell’educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola dell’infanzia	p. 246
Fig. 153 - Cosa posso fare come professionista dell’educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola primaria	p. 247
Fig. 154 - Cosa posso fare come professionista dell’educazione verso gli/le alunni/e assenteisti/e: scuola secondaria di 1°	p. 248
Fig. 155 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e	p. 249

Fig. 156 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola dell’infanzia	p. 250
Fig. 157 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola primaria	p. 250
Fig. 158 – Quali risorse interne possiedo o posso usare con alunni/e assenteisti/e: scuola secondaria di 1°	p. 251
Fig. 159 – Come mi sento quando penso agli/alle alunni/e assenteisti/e	p. 252
Fig. 160 – A quali bisogni sento di dover rispondere per poter lavorare al meglio (alunni/e percepiti/e a rischio)	p. 253
Fig. 161 - Dimensioni emerse dall’analisi tematica-incontro 1	p. 272
Fig. 162- Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 1	p. 273
Fig. 163 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni alunni/e – incontro 1	p. 274
Fig. 164 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni genitori – incontro 1	p. 274
Fig. 165 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni docenti – incontro 1	p. 275
Fig. 166 - Esempi di stratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola– incontro 1	p. 276
Fig.167 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione responsabilità– incontro 1	p. 277
Fig. 168 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 1	p. 278
Fig. 169 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 1	p. 279
Fig. 170 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 1	p. 279

Fig. 171- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione con le famiglie– incontro 1	p. 280
Fig. 172- Foto del documento elaborato dal gruppo di R-I in base all'attività di valutazione formativa	p. 282
Fig. 173 – Idee emerse a seguito della formazione sui costrutti di dispersione scolastica e assenteismo	p. 283
Fig.174 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 2	p. 283
Fig.175 - Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 2	p. 284
Fig. 176.- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 2	p. 285
Fig. 177- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola– incontro 2	p. 286
Fig.178- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione Responsabilità– incontro 2	p. 287
Fig.179 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione Formazione– incontro 2	p. 288
Fig. 180.- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 2	p. 288
Fig. 181 – Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 2	p. 289
Fig. 182 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 2	p. 290
Fig. 183 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative– incontro 2	p. 290
Fig. 184- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche in uso– incontro 2	p. 291
Fig. 185 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche che si potrebbero usare– incontro 2	p. 292

Fig. 186- Foto di una pagina del diario delle assenze di un alunno di scuola secondaria di 1°	p. 294
Fig. 187 - Foto parole chiave ritenute dalla visione delle capsule teoriche legate al clima di classe	p. 295
Fig. 188 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 3	p. 296
Fig. 189- Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 3	p. 297
Fig. 190- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 3	p. 297
Fig. 191 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 3	p. 298
Fig. 192 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 3	p. 299
Fig.193 – Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 3	p. 299
Fig.194 – Esempi di estratti della dimensione relazione con le famiglie– incontro 3	p. 300
Fig. 195- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione clima di classe– incontro 3	p. 301
Fig. 196- Foto di un'attività fatta in classe (scuola secondaria di primo grado) per lavorare sulle emozioni	p. 302
Fig. 197 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 4	p. 303
Fig. 198 - Dimensione emozioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 4	p. 304
Fig. 199 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione emozioni– incontro 4	p. 305
Fig. 200 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola– incontro 4	p. 306

Fig. 201 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione formazione– incontro 4	p. 307
Fig. 202- Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 4	p. 308
Fig. 203– Esempi di estratti della dimensione relazione con i colleghi/e– incontro 4	p. 309
Fig. 204 – Esempi di estratti della dimensione relazione con le famiglie– incontro 4	p. 309
Fig. 205 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 4	p. 310
Fig. 206 - Rielaborazione del brainstorming realizzato per raccogliere impressioni (punti di forza e debolezze) di alcune strategie usate a scuola che possono favorire il clima di classe e il successo formativo	p. 311
Fig. 207- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione clima di classe– incontro 4	p. 312
Fig. 208 – Domande di ricerca elaborate dal gruppo di R-I	p. 313
Fig. 209- Foto del processo che ha portato alla definizione degli obiettivi educativi del gruppo (Word Café)	p. 314
Fig. 210 - Obiettivi generali definiti dal gruppo di R-I	p. 315
Fig. 211 - Dimensioni emerse dall’analisi tematica-incontro 5	p. 315
Fig. 212 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 5	p. 316
Fig. 213 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative – incontro 5	p. 317
Fig. 214 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche in uso – incontro 5	p. 317
Fig. 215 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche che si potrebbero usare – incontro 5	p. 318

Fig. 216 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione progettazione didattica – incontro 5	p. 318
Fig. 217 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione idea di scuola – incontro 5	p. 319
Fig. 218 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 5	p. 320
Fig. 219 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazioni con i/le colleghi/e – incontro 5	p. 320
Fig. 220- Foto muro virtuale creato da una docente per condividere con la classe esperienze e attività	p. 322
Fig. 221 – Schema processo che ha portato alla co-costruzione del progetto inclusivo e volto al successo formativo di tutti/e	p. 322
Fig. 222 - Dimensioni emerse dall’analisi tematica-incontro 6	p. 324
Fig. 223 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 6	p. 324
Fig. 224 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica pratiche innovative – incontro 6	p. 325
Fig. 225 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione progettazione didattica – incontro 6	p. 326
Fig. 226 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione verticalità – incontro 6	p. 326
Fig. 227 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione didattica (raccordo teoria-prassi) – incontro 6	p. 327
Fig. 228- Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione DAD – incontro 6	p. 328
Fig. 229 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 6	p. 321
Fig. 230 - Dimensioni emerse dall’analisi tematica-incontro 7	p. 331

Fig. 231 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 7	p. 332
Fig. 232 - Google classroom usata per gli incontri del gruppo di R-I	p. 333
Fig.233 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 8	p. 334
Fig. 234 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 8	p. 334
Fig.235 - Esempi di estratti di dialogo sulla dimensione relazione dirigente – incontro 8	p. 335
Fig. 236 - Avatar creati da una classe di scuola dell'infanzia	p. 336
Fig. 237 - Avatar creati da una classe di scuola primaria	p. 337
Fig. 238 - Prodotto di un/a alunno/a sulla consapevolezza di sé	p. 337
Fig. 239 - Avatar creati da una classe di scuola secondaria di primo grado	p. 338
Fig. 240 - Prodotto di un/a alunno/a sulla consapevolezza di sé	p. 338
Fig.241 - Punti di forza e criticità evidenziate dalle referenti a seguito del primo mese di messa in atto del progetto	p. 339
Fig.242 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 9	p. 339
Fig. 243 - Dimensioni emerse dall'analisi tematica-incontro 10	p. 341
Fig. 244 - Dimensione didattica: estratti suddivisi per categorie – incontro 10	p. 342
Fig. 245 - Attività realizzata alla scuola secondaria di primo grado per aiutare i/le alunni/e ad organizzarsi lo studio a casa	p. 342
Fig. 246 - Attività proposta alla scuola secondaria di primo grado per aiutare i/le alunni/e a preparare una verifica	p. 343
Fig. 247 - Attività proposta alla scuola primaria sulla costruzione di mappe per lo studio	p. 343

Fig. 248 - Attività proposta alla scuola secondaria di primo grado per lo studio	p. 343
Fig. 249 - Canzoni create dalle classi seconde della scuola secondaria di primo grado per memorizzare le regole di aritmetica	p. 344
Fig. 250 - Dimensione relazioni: estratti suddivisi per categorie – incontro 10	p. 345
Fig. 251 - Estratto della presentazione “canzoni matematiche”	p. 346
Fig. 252 – Dimensioni emerse durante i 10 incontri di R-I	p. 347
Fig. 253 – Dimensione formazione: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)	p. 348
Fig. 254 – Bisogni formativi emersi dal gruppo di R-I lungo il percorso	p. 349
Fig. 255 – Dimensione emozioni: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)	p. 350
Fig. 256 – Emozioni emerse lungo il percorso di R-I	p. 351
Fig. 257 – Dimensione relazioni: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)	p. 352
Fig. 258 – Relazioni con i colleghi e le colleghe: criticità e punti di forza	p. 353
Fig. 259 – Relazioni con le famiglie: criticità e punti di forza	p. 353
Fig. 260 – Relazioni con gli/le alunni/e: criticità e punti di forza	p. 354
Fig. 261– Relazioni con il Dirigente scolastico: criticità e punti di forza	p. 354
Fig. 262 – Relazioni con persone terze: criticità e punti di forza	p. 354
Fig. 263 – Dimensione idea di scuola: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)	p. 355
Fig. 264 – Relazioni con persone terze: criticità e punti di forza	p. 356
Fig. 265 – Dimensione DAD: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica)	p. 357

Fig. 266 – Dimensione responsabilità: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica) p. 358

Fig. 267 – Dimensione clima di classe: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica) p. 359

Fig. 268 – Dimensione didattica: categorie emerse lungo il percorso di R-I (analisi tematica) p. 361