

BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI / 790

SOCIOLOGIA

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore
nella sezione “PressOnLine”

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Paolo Terenzi

La scuola in Emilia-Romagna

Le politiche contro la dispersione



Carocci editore

Il volume si basa su una ricerca promossa e finanziata da



1^a edizione, ottobre 2012
© copyright 2012 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studioagostini, Roma

Finito di stampare nell'ottobre 2012
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-6778-7

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Premessa	7
Introduzione	13
1. La ricerca di sfondo	22
1.1. Dispersione e disagio scolastico	23
1.2. Comparazione tra i dati europei e quelli italiani	26
1.3. Comparazione tra i dati italiani e quelli dell'Emilia-Romagna e delle sue province	29
2. La ricerca quantitativa sulle azioni delle scuole	35
2.1. Oggetto e disegno della ricerca	37
2.2. Risultati disaggregati per provincia	39
2.3. Un quadro delle singole province	54
3. La ricerca qualitativa sui casi selezionati	61
3.1. I casi selezionati	63
3.2. Un bilancio complessivo sui casi selezionati	89
4. Bibliografia	103
4.1. Studi e ricerche su scuola ed educazione	105
4.2. Studi e ricerche sulla dispersione scolastica	110
4.3. Sitografia	118

Allegato 1. Questionario per l'indagine quantitativa	119
Allegato 2. I temi delle interviste	129
Allegato 3. Elenco delle tabelle	133

Premessa

Questo volume presenta i risultati della ricerca che l’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna ha promosso e affidato al Dipartimento di Sociologia dell’Università di Bologna. Il lavoro si inserisce nel quadro della attenzione che da anni rivolgiamo al contrasto della dispersione scolastica e del disagio giovanile; in continuità con la precedente ricerca svolta nel 2006 e confluita nella collana di pubblicazioni di questo Ufficio¹.

Le analisi contenute in questo libro offrono ai soggetti coinvolti nei processi educativi uno strumento di confronto e di riflessione. Anche per questo ringrazio chi ha svolto la ricerca, chi vi ha collaborato e tutte le scuole che generosamente hanno accettato di partecipare, consapevoli della importanza del tema affrontato e della necessità di condividere e conoscere strategie di azione sempre più efficaci contro la dispersione.

Alcune delle scuole che hanno partecipato alla ricerca sono state duramente colpite dal terremoto dell’Emilia del maggio 2012. Nel difficile tempo della perdita delle case e delle scuole e in quello successivo della ricostruzione, un aspetto è stato richiamato da coloro che sono stati investiti in prima persona dalla sofferenza e dal disagio. L’aspetto che studenti, docenti, dirigenti scolastici hanno diffusamente sottolineato come prioritario è il richiamo all’essenzialità. L’esigenza di “lasciare perdere” tanti orpelli, di recuperare il senso ultimo delle cose e dunque il senso profondo dell’essere e dell’agire.

Tanti docenti e dirigenti hanno vissuto questo tempo non come malédizione ma con lo sguardo degli educatori. Cioè come coloro che sono chiamati alla speranza, a radicare i giovani nella realtà data, quale che sia, per costruire il loro futuro, anche quando «la memoria è seminata di rovine delle cose amate» (D. M. Turoldo).

1. S. Versari (a cura di), *Cercasi un senso, disperatamente. Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica*, Tecnodid, Napoli 2006. Liberamente scaricabile dal sito dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, www.istruzioneer.it

Proprio l'evento del terremoto aiuta a recuperare uno sguardo sintetico sul percorso educativo necessario ai nostri ragazzi, in particolare quelli "a rischio".

La scuola è fatta di persone che donano quello che sono mentre trasmettono quello che sanno. Giovanni Reale, scrivendo dell'arte di Riccardo Muti e della Musa platonica, osservava che si possono possedere tutte le conoscenze e abilità tecniche, eppure si può rimanere freddi, lasciando l'altro senza emozioni spirituali di rilievo. Occorre qualcosa di più della pur necessaria competenza disciplinare. Platone nel *Fedro* segnala la necessità di una appropriata connessione delle cose collegate fra loro e con il tutto. E ne *La Repubblica* aggiunge la necessità dell'amore per il bello. È il compito del docente, di qualsiasi ordine e grado di scuola, in qualsiasi luogo.

La domanda che ne consegue è: quali ipotesi di azioni pedagogiche potremmo ipotizzare per i nostri ragazzi "difficili"? Il primo riflesso istintivo potrebbe essere quello che possiamo chiamare "sanzionario": individuare e punire. La ricerca scientifica evidenzia che definire regole chiare e pretenderne il rispetto è uno degli elementi che contribuiscono a diminuire il bullismo. La sanzione costituisce certamente uno di quegli "effetti" di ritorno di cui spesso si lamenta l'assenza (azione-senza-conseguenze).

Tuttavia non è per niente chiaro se le punizioni di cui effettivamente disponiamo siano efficaci, mentre siamo anche certi che non sono sufficienti. Prendiamo come esempio le bocciature.

Un breve rapporto OCSE-PISA², esaminando i dati PISA, ha tentato di individuare quali correlazioni possono essere individuate nei sistemi scolastici tra gli indici di successo degli studenti (tutti) e il fatto che, in quegli stessi sistemi scolastici, sia prevista o meno la possibilità della bocciatura di quella fascia di studenti che non raggiungono livelli di apprendimento ritenuti sufficienti oppure se vi sia invalsa la consuetudine di "suggerire" loro il trasferimento ad altre scuole, ritenute, eufemisticamente, "più alla portata".

L'articolo afferma: «PISA 2009 shows that countries with high rates of grade repetition are also those that show poorer student performance» (*PISA 2009 mostra che i paesi che hanno alte percentuali di ripetizioni sono anche quelli che registrano le più scadenti performance degli studenti*). Quindi, stando ai dati PISA, a livello di sistemi scolastici, il costo della boc-

2. PISA, *When Students Repeat Grades or are Transferred out of School: What does it Mean for Education Systems?*, in "Focus", 6, July, 2011. <http://www.west-info.eu/files/OECD483634401.pdf>

ciatura non comporta un aumento nel livello di qualità delle prestazioni degli allievi considerate a livello statistico aggregato (e non a livello del singolo studente).

Dunque la bocciatura come punizione, considerata a livello statistico (e non delle singole vite individuali) non funziona neppure nella stretta relazione con il rendimento scolastico.

Nel contempo non mancano ricerche che dimostrano come il fenomeno del disagio e del bullismo sia più forte nelle scuole disorganizzate, con alti tassi di conflittualità e con bassi livelli di supervisione – cioè di controllo – sull’andamento del clima scolastico e sui fatti che vi accadono. E nel clima scolastico si rileva certamente la possibilità, per il ragazzo, di “contare” nella sua classe. Si tratta perciò di individuare occasioni pedagogiche per offrire risposte funzionali a contesti disfunzionali.

Insomma è necessario che famiglia e scuola reimparino a rispondere ai bisogni sostanziali (che non sono primariamente materiali) dei ragazzi di oggi, sapendo che le vecchie modalità di risposta sono depotenziate e non risultano incisive per la strutturazione di personalità forti e coerenti.

Dovremmo sapere ormai che modificando i contesti si modificano immediatamente le risposte delle persone presenti in quei contesti, assai prima e assai meglio che tentando di modificare le persone per sperare di generare contesti diversi. Se il contesto non cambia, la persona non ha motivi per cambiare.

Ulteriori numerose riflessioni possono derivare dalla lettura di questa ricerca che segna un punto di arrivo, ma allo stesso tempo apre anche nuove strade per tutti coloro che sono quotidianamente impegnati nella rischiosa e affascinante avventura dell’educazione.

Bologna, 1º settembre 2012

STEFANO VERSARI
dirigente reggente e vicedirettore generale
dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna

Introduzione

I giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere.

Marco Fabio Quintiliano, *Institutio oratoria*

A volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane.

Italo Calvino, *Il visconte dimezzato*

Le due note citazioni proposte in esergo hanno nelle mie intenzioni il sapore di una provocazione “buona”. Ci si potrebbe domandare, infatti, se il disagio a volte manifestato dai nostri studenti non derivi in verità anche dal fatto che gli adulti li ritengono “vasi da riempire” di un sapere meramente trasmissivo, che non accende la loro *curiositas*. O, ancora, se talune manifestazioni d’insofferenza dei giovani nei confronti del mondo degli adulti e dell’autorità in generale, che hanno spesso riverberi sulla scuola e sul rendimento scolastico, non siano segno dell’attraversamento della fase – transitoria – della disorganizzazione del Sé, per poter transitare dall’onnipotenza infantile all’autonomia adulta; in questo caso, l’adolescenza problematica sarebbe una costante antropologica nello sviluppo di tutti i soggetti, ed enfatizzarla un’esagerazione dettata dall’ansia degli adulti. Insomma, non accadrà che genitori e insegnanti vedano attraverso una lente deformata il mondo degli adolescenti, e che si apostrofi come “disagio” l’insofferenza a un sapere male trasmesso o la manifestazione di una necessaria fase di passaggio?

Il discorso è talmente complesso che, ripeto, ascrivere solo ad adulti ed educatori la maggiore responsabilità del disagio dei nostri giovani è una semplificazione e una provocazione, ma può essere utile partire da questo per una breve riflessione sull’importanza e l’utilità della ricerca commissionata dall’Ufficio scolastico regionale dell’Emilia-Romagna al Dipartimento di Sociologia dell’Università di Bologna, realizzata dal professor Paolo Terenzi con il coordinamento tecnico della professoressa Cristina Casadio Loreti e con il supporto logistico e organizzativo della sottoscritta.

Due esempi emblematici, tratti dalla mia esperienza di dirigente di un istituto di istruzione superiore in una cittadina di provincia, mi offrono lo spunto per affermare che, al di là di ogni accurata, scientifica e serissima catalogazione di tipologie, doverosa e necessaria per dare organizzazione sistematica a un fenomeno tanto ampio quanto complesso, le situazioni

che sono causa di “disagio scolastico” (nel rispetto della ricchezza semantica della espressione, come giustamente sottolinea il professor Terenzi) possono a volte risultare insieme difficilmente immaginabili, ma incredibilmente “classiche”: a dimostrazione ulteriore di come la realtà continuamente ci stupisca e tenda a eludere, superandoli, i canoni in cui la imbrigliamo.

Il primo caso tratta di un ragazzo che frequenta il secondo anno di scuola superiore, in regola con l'*iter* degli studi (ancora quindi in obbligo scolastico), con risultati nel complesso discreti e frequenza regolare, con una famiglia unita e attenta, che di colpo smette di andare a scuola. I docenti segnalano il fatto, la scuola contatta la famiglia, seguono diversi colloqui per cercare di comprendere le motivazioni della decisione dello studente e si scopre che il ragazzo si è innamorato di una studentessa della stessa scuola di due anni più grande, che inizialmente è stato corrisposto, che in seguito la ragazza non ha voluto continuare il legame d’amore, e che lo smacco dell’abbandono è stato così grande che presentarsi di fronte ai consueti compagni dopo aver subito una tale offesa risulta impensabile. Da qui la decisione di interrompere la scuola, con l’intenzione di farsi bocciare e riscriversi l’anno dopo, in un contesto di amici di fronte al quale non ci si senta “compromessi”. Dal punto di vista statistico, lo studente rientra nei casi di dispersione, ma sotto il profilo sociologico o psicologico come determinare la tipologia di un abbandono dettato da una causa simile? Il gesto ha un sapore antico, da cavaliere medievale, che non regge l’onta di un amore respinto e che desidera riacquistare l’onore che sente perduto mettendosi alla prova in un contesto diverso. In ultima analisi, è un atto quasi nobilitante: una tale decisione è segno che il desiderio di qualcosa di unico e grande, che dia senso e pienezza alla vita e che contribuisca alla definizione del nostro volto adulto (in questo caso l’amore corrisposto), è talmente sentito da parte di alcuni ragazzi da far sì che prendano decisioni radicali e da costringere gli adulti a mettere in discussione l’idea che in molti oggi hanno di adolescenti apatici, indiferenti, viziati o capricciosi.

Il secondo caso riguarda una studentessa maggiorenne, che frequenta il quarto anno, “bella, brava e buona” (per tratteggiarla sinteticamente secondo la *vulgata*), non più in obbligo scolastico, ma ancora in obbligo formativo. Smette all’improvviso di frequentare la scuola: anche in questa situazione si parlerebbe di dispersione. La madre è impotente di fronte alla determinazione della figlia; il padre, che si sta separando dalla madre, le dichiara che la considererà una fallita se non terminerà l’anno e non prenderà successivamente il diploma. La sfida con il padre si fa talmente forte che la ragazza porta all’estremo la provocazione e non si presenta

più a scuola. Anche in questa situazione, come in quella precedentemente delineata, non si tratta di contesto sociale o economico degradato e a rischio, per il quale è più facile trovare una collocazione sociologica o una giustificazione etica: siamo sul piano profondo e delicato dei rapporti familiari, attraversati da una ferita le cui conseguenze di dolore si riflettono nell'ambito scolastico (ambito che, nella vita degli adolescenti, ha una parte fondamentale: non fosse altro che nei termini del tempo che vi trascorrono).

Al di là di queste situazioni-emblema, in cui la scuola ben poco può fare in termini di persuasioni e costrizioni, la ricerca svolta dal professor Terenzi è entrata nel merito delle azioni svolte dalle scuole per offrire agli studenti percorsi in cui poter ricomporre quella che Gustavo Pietropoli Charmet chiama «la scissione fra il ruolo affettivo di adolescente e il ruolo sociale di studente»¹, in cui poter vivere cioè in modo unitario il Sé affettivo e il ruolo di studente. E la ricchezza delle esperienze e delle realizzazioni ha stupito – penso a buona ragione di poter esprimermi a nome del gruppo di lavoro – per la varietà e l'ampiezza delle iniziative, pur con tutte le caratterizzazioni e, certo, i limiti di alcune attività messe in campo che, come tutti i frutti dell'opera dell'uomo, sono passibili di miglioramento (un aspetto fra gli altri su cui lavorare nell'ottica del miglioramento è quello della elaborazione di elementi di valutazione per la rendicontazione dei progetti e il miglioramento delle forme di *accountability*: su questi aspetti la ricerca ha messo in luce che esistono ampi margini di miglioramento).

Chi vada nella sezione del volume dedicata alla descrizione dei casi selezionati circa le azioni realizzate dalle scuole, troverà esempi di strategie di ascolto, accompagnamento e aiuto, attraverso le forme dell'aggregazione, del *tutoring*, della didattica laboratoriale, della *peer education*, delle forme espressive del teatro, della narrazione autobiografica, dello studio della lingua italiana come mezzo d'inclusione culturale e sociale, del riorientamento come scoperta del possesso di talenti rimasti latenti o mortificati, del confronto fra generazioni, e altro ancora che viene lasciato alla scoperta del lettore curioso e intraprendente. Qualcuno potrà sottolineare che le azioni indicate dalle scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Romagna e analizzate nel volume costituiscono modalità di approccio del problema consolidate, ma la ricerca ha inteso indagare sull'esistente per tracciarne una mappatura la cui analisi risulta estremamente interessante anche per il governo politico delle scuole, che deve garantire livelli essen-

1. G. Pietropoli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 259.

ziali di prestazioni per tutti gli allievi dello Stato italiano, ma deve anche valorizzare e riconoscere l'autonomia progettuale e di realizzazione delle scuole. Le buone pratiche qui presentate possono poi fornire spunti a quelle istituzioni scolastiche che, trovandosi ad affrontare magari per la prima volta una situazione urgente di disagio, possono trarre dalla via tracciata da altri un utile suggerimento.

Mi siano concesse, infine, alcune considerazioni legate più direttamente al ruolo che ricopro. Il dirigente scolastico in questo delicato settore della vita delle scuole non può prescindere dalla sensibilità e dalla formazione culturale di ciascuno, nel rispetto del contesto sociale e delle linee di gestione adottate per la realizzazione del POF (Piano dell'offerta formativa) nel proprio istituto. Dalla ricerca emerge che, in alcuni casi, le attività di contrasto del disagio sono state svolte “nonostante il dirigente”, se non addirittura “in disaccordo con il dirigente”: pur comprendendo che i lacci della burocrazia e la necessità di giustificare normativamente ogni atto sfiniscono per la loro lunghezza e complessità, l'indicazione che può essere data con buon fondamento è di non lasciarsi scoraggiare dai bizantinismi, ma di favorire le iniziative dei propri istituti volti alla prevenzione del disagio, dopo averne ovviamente, con i mezzi di cui il dirigente dispone, verificato l'efficacia e la positività. Il ritorno per l'istituto, nei termini non solo meramente d'immagine, ma di abbassamento, se non azzeramento, in alcuni casi, di situazioni problematiche all'interno delle classi, con conseguente maggiore serenità nel lavoro dei consigli di classe, è un valore aggiunto importante. È bene poi che tutto il collegio dei docenti sia messo a conoscenza della/e attività svolta/e a prevenzione del disagio, tramite comunicazioni del dirigente stesso o di alcuni membri del gruppo di lavoro, in modo tale che le azioni non vengano considerate solo la frontiera degli utopisti, ma siano incluse in un sistema strutturato, cui poter ricorrere qualora si presentasse la necessità: i docenti si sentirebbero sostenuti, meno soli e, in alcuni casi, frustrati nel dover gestire una complessità che avvertono estranea al compito assunto con l'insegnamento e al ruolo di cui sono stati investiti dalla società. Stessa modalità è da assumere nei confronti delle famiglie, da informare nelle situazioni deputate a incontri assembleari. Infine, è fondamentale la presenza discreta e autorevole del dirigente, che gli studenti riconoscano quale possibile interlocutore adulto, in grado non di comprenderli (i danni provocati da eccessiva tolleranza-malinteso “buonismo” sono pari a quelli procurati dall'abdicazione degli adulti alla loro responsabilità educativa), ma di guidarli, con la certezza della meta e la sicurezza del cammino, anche attraverso la richiesta di “riparare” l'offesa o il danno procurati tramite un risarcimento, in grado quindi di farli sentire persone capaci di assumersi

una responsabilità. Le indicazioni da me fornite non costituiscono vistosi elementi di novità, ma offrono un'occasione per ripensare il proprio comportamento che, nel marasma degli impegni dell'anno scolastico, è sollecitato da talmente tali e tante urgenze che si è tentati di porre in una nicchia il problema del disagio, rinviandolo alla esclusiva competenza degli addetti ai lavori.

Riallacciandomi alla metafora della fiaccola dell'inizio, per concludere il brevissimo itinerario di questa riflessione, riprendo un pensiero di Romano Guardini, che suona così: «solo la vita accende la vita». La cultura postmoderna sembra caratterizzata dalla penuria di speranze in grande, che offrano orizzonti di libertà adulta e responsabile: uscire dal buio degli orizzonti verso cui andare, oggi aggravato e reso drammatico dalla crisi economica, è una sfida decisiva, urgente e importante, tanto per l'esistenza personale, quanto per le imprese collettive, fra cui possiamo, con significato estensivo, includere anche la scuola. Si spera, con il lavoro riassunto in questo volume, di avere portato un piccolo contributo – mi si perdoni l'azzardo! – alla speranza collettiva.

SIMONETTA BINI
dirigente scolastico ISIS “Leonardo da Vinci”
di Cesenatico

I

La ricerca di sfondo

I.I **Dispersione e disagio scolastico***

La prima fase della ricerca è stata dedicata alla ricerca di sfondo che si è sviluppata in tre fasi. In un primo momento si è proceduto alla ricognizione della letteratura sociologica sui processi formativi e sulla dispersione scolastica (facendo riferimento sia a studi teorici e metodologici, sia a ricerche empiriche condotte in Emilia-Romagna o in altri ambiti territoriali). Una seconda fase è stata dedicata a una ricognizione sui dati e gli indicatori sulla dispersione utilizzati a livello europeo, mettendo a tema anche la collocazione dell'Italia nel contesto internazionale. Infine, si sono presi in considerazione i dati più aggiornati sulla dispersione scolastica in Emilia-Romagna e nelle sue province all'interno del quadro italiano.

Nella letteratura sociologica, l'espressione «dispersione scolastica» si riferisce sia a un fenomeno conclamato, su cui tradizionalmente si è soffermata l'attenzione degli studiosi e delle istituzioni, sia a un fenomeno sommerso che ancora oggi è diffuso e preoccupante: è questo il caso, ad esempio, dei ragazzi che portano a compimento il ciclo di studi intrapreso senza raggiungere la formazione minima necessaria per proseguire nell'*iter* formativo o per inserirsi in modo positivo in una società complessa. Con l'espressione «dispersione scolastica» indichiamo dunque differenti tipologie di situazioni irregolari non solo nell'adempimento dell'obbligo

* Un sentito ringraziamento va al dott. Stefano Versari, vicedirettore dell'USR-ER, che ha promosso e seguito gli sviluppi della ricerca; alla prof.ssa Simonetta Bini, dirigente dell'isis "Leonardo da Vinci" di Cesenatico (FC), per il supporto logistico e organizzativo e per i preziosi pareri offerti; alla prof.ssa Cristina Casadio Loreti, Ufficio III – Direzione generale – Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, per la costante collaborazione e per il prezioso lavoro di raccordo svolto in tutte le fasi della ricerca; alla dott.ssa Milla Lacchini, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, per il prezioso supporto informatico.

formativo (in questo caso si parla in senso proprio di “dispersione formativa”), ma anche nella frequenza scolastica. Come mostrano la letteratura scientifica più avveduta e le più recenti rilevazioni empiriche, parlare oggi di dispersione scolastica implica dunque il confronto con una serie di fenomeni e di indicatori di ampia portata:

abbandono della scuola secondaria superiore, proscioglimento dell’obbligo senza conseguimento del titolo, ripetenze, bocciature, assenze ripetute e frequenze irregolari, ritardi rispetto all’età regolare, basso rendimento, assolvimento dell’obbligo con qualità scadente degli esiti¹.

Non solo il fenomeno dispersione scolastica è dunque assai composito, ma lo sono altrettanto i motivi che inducono i giovani a uscire dal percorso formativo. Una recente indagine² mostra che gli abbandoni scolastici sono riconducibili a motivazioni personali (58%), a interessi diversi da quelli scolastici (53%), a motivi interni alla scuola (38%), a motivi di lavoro e familiari (17-18%). Tra le motivazioni personali prevale il giudizio per cui i ragazzi dicono «ero confuso, e non sapevo cosa fare» (42,8%); tra le motivazioni di quelli che hanno interessi diversi da quelli scolastici prevale il giudizio per cui «volevo svolgere un’attività manuale/pratica» (59,3%). Per quanto riguarda invece le motivazioni dell’abbandono inerenti motivi scolastici, le risposte più frequenti sono le seguenti: «Le materie non mi interessavano» (35,2%); «Facevo fatica a studiare» (31,7%); «Gli insuccessi mi hanno demoralizzato» (28,7%); «Non trovavo soddisfazione nello studio» (24,1%); «A scuola mi annoiavo» (19%); «La scuola era troppo difficile» (14,9%); «Il tipo di scuola frequentato non era adatto» (13,6%); «Gli insegnanti non mi hanno mai incoraggiato» (11,7%); «Non ho trovato chi mi aiutasse» (10%).

Alla complessità del fenomeno sociale della dispersione scolastica, corrisponde una interpretazione plurale e stratificata. La letteratura sociologica sul tema ha attraversato varie fasi³: negli anni Sessanta-Settanta la visione prevalente era di tipo strutturale e la parola d’ordine era «deprivazione sociale e culturale», gli interventi per contrastare il fenomeno erano compensativi e mirati agli strati sociali inferiori; negli anni Ottanta-Novanta la visione prevalente era di tipo emergenziale e

1. Cfr. V. Ghione, *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma 2005, p. 8.

2. Cfr. ISFOL, *Le dinamiche della dispersione formativa: dall’analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, ISFOL, Roma 2012, pp. 20-5.

3. Cfr. M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010, p. 37.

la parola d'ordine era «disagio scolastico ed extrascolastico», gli interventi per contrastare il fenomeno erano compensativi e preventivi ed erano rivolti alle famiglie e alle scuole più problematiche; dalla fine degli anni Novanta la visione prevalente è diventata di tipo contestualizzato, la parola d'ordine diventa «successo formativo» e gli interventi sono prevalentemente di tipo migliorativo (dell'offerta formativa) e di supporto delle reti sociali.

La polisemia incontrata a proposito dell'espressione «dispersione scolastica» la si ritrova anche in riferimento alla espressione «disagio scolastico», a proposito della quale è stato giustamente osservato che «si può dire che è una parola-valigia che allude a situazioni e comportamenti diversi»⁴. Senza avere la pretesa di esaurire la ricchezza semantica dell'espressione «disagio scolastico», si possono individuare alcune tipologie fondamentali di disagio con le quali docenti, genitori e tutti coloro che in modo diretto o indiretto sono coinvolti nelle relazioni educative sono chiamati a confrontarsi⁵. Una prima tipologia di studenti che vivono con disagio la scuola è costituita da chi registra un rendimento scolastico insoddisfacente. In questa prima tipologia rientrano gli studenti che fanno progressi limitati a causa della loro ridotta abilità, studenti con la sindrome da fallimento, che per questo sono rinunciatari, studenti eccessivamente perfezionisti, che sono più impegnati a evitare errori che ad apprendere, studenti poco impegnati che non cercano di fare il loro meglio ma si accontentano dei risultati minimi per proseguire negli studi. Questi studenti sono in un certo senso bloccati da qualcosa che impedisce loro di andare avanti come potrebbero e dovrebbero. Una seconda tipologia di ragazzi che vivono un disagio scolastico è costituita da chi manifesta apertamente problemi di ostilità verso i compagni di classe, i docenti o la scuola in quanto tale: ci sono gli ostili aggressivi, che sono

4. G. Milan, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001, p. 8. A proposito della relazione tra disagio e dispersione scolastica si può dire che «la letteratura scientifica ha dimostrato che il *disagio scolastico* non è immediatamente sinonimo di insuccesso scolastico, anche se in alcuni casi si può sviluppare una stretta relazione fra questi due fenomeni. Malessere psicologico nei confronti della propria esperienza formativa, riuscita scolastica problematica, bocciatura, abbandono rappresentano spesso diversi anelli concentrici di una spirale progressiva» (M. L. Pombeni, *Disagio scolastico. Una ricerca-intervento nella provincia di Forlì-Cesena*, in M. L. Pombeni, C. M. Bonini, a cura di, *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000, p. 7).

5. Cfr. P. Trianì (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma 2006. Più in generale sul tema del disagio, cfr. L. Regoliosi, *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma 2010.

6. Cfr. J. Brophy, *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, Roma 1999.

prepotenti e turbano l’armonia della classe; i passivi aggressivi, che sono ribelli ma si fermano prima di dare sfogo alla loro aggressività; i ribelli provocatori, che sfidano in maniera diretta l’autorità dell’insegnante attraverso disobbedienza e aperte provocazioni. C’è poi una tipologia di studenti che non assume in modo positivo il ruolo dello studente, come gli iperattivi, i facili a distrarsi, gli immaturi. A questi studenti è come se la scuola, per qualche motivo, andasse stretta. Infine, per un ultimo tipo di studenti il disagio scaturisce in modo diretto da difficoltà di tipo relazionale: è questo il caso di chi è rifiutato dai compagni (desidera avere amicizie ma non è accettato) oppure di chi, timido e introverso, non è rifiutato in maniera diretta, ma è socialmente isolato per la sua ritrosia a implicarsi nelle relazioni con gli altri compagni⁷. Diverse sono dunque le tipologie del disagio e diverse, come si vedrà nel terzo capitolo, sono le azioni che le scuole pongono in essere per prevenire o contrastare queste condizioni che in molti casi possono condurre a situazioni di dispersione scolastica.

1.2

Comparazione tra i dati europei e quelli italiani

Una seconda fase della ricerca di sfondo è stata dedicata all’individuazione degli indicatori, dei dati e delle politiche sulla dispersione promossi a livello europeo. È indubbio infatti che il tema della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica ha ricoperto negli ultimi dieci anni un ruolo significativo nelle politiche educative a livello internazionale⁸. Dalle indicazioni generali proposte dal Consiglio Europeo tenutosi nel 2000 a Lisbona, il Consiglio dei ministri dell’Istruzione ha definito cinque obiettivi (corrispondenti ad altrettanti indicatori) che i paesi membri avrebbero dovuto raggiungere entro il 2010. Gli obiettivi più rilevanti dal punto di vista di questa ricerca sono due: la percentuale di giovani (18-24 anni) che ha terminato soltanto il primo ciclo dell’istruzione secondaria inferiore e non prosegue gli studi o la formazione non avrebbe dovuto superare il 10% (obiettivo riferito all’abbandono scolastico); la percentuale di giovani (20-24 anni) che ha completato almeno

7. Per una tipizzazione del disagio in termini relazionali, cfr. P. Donati, *Disagio giovanile, scuola e capitale sociale. La socializzazione educativa come bene relazionale*, in P. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 101-27.

8. Cfr. S. Lamb *et al.* (eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht 2010.

l’istruzione secondaria superiore avrebbe dovuto raggiungere almeno l’85% (obiettivo riferito all’innalzamento dei livello di istruzione)⁹. Che risultati hanno ottenuto i paesi europei rispetto a questi due obiettivi? Si riportano di seguito i dati sui cambiamenti avvenuti tra il 2000 e il 2010 in alcuni paesi per confrontarli con i dati concernenti l’Italia. In sintesi si può dire che nonostante i progressi compiuti, gli obiettivi di Lisbona non sono stati raggiunti né sul primo (cfr. TAB. I.1) né sul secondo indicatore (cfr. TAB. I.2) preso in esame e questo, come si vedrà tra poco, ha richiesto a tutti i soggetti coinvolti, in primo luogo le istituzioni europee, una nuova progettualità e un nuovo slancio per affrontare il problema della dispersione.

TABELLA I.1

Giovani (18-24 anni) che hanno terminato soltanto il primo ciclo di istruzione secondaria inferiore

	2000	2010	Var. Ass.	Var. Rel.
UE 27	17,6	14,1	-3,5	-19,9%
Italia	25,9	18,8	-7,1	-27,4%
Francia	13,3	12,6	-0,7	-5,2%
Germania	14,6	11,9	-2,7	-18,5%
Spagna	29,1	28,4	-0,7	-2,4%
UK	18,2	14,9	-3,3	-18,1%

Fonte: Eurostat.

In tutti i paesi presi in considerazione c’è stato un miglioramento che in Italia è stato il più significativo (sebbene il nostro paese continui a essere uno degli ultimi su questo indicatore); in Spagna invece c’è stato il miglioramento meno marcato tra i paesi presi in considerazione. Il paese che si è più avvicinato all’obiettivo del 10% è stata la Germania, quello che è rimasto più lontano è stata la Spagna.

Vediamo ora (cfr. TAB. I.2) come sono andate le cose sul secondo indicatore citato in precedenza.

Per questo secondo indicatore il target che i paesi europei avrebbero dovuto raggiungere entro il 2010 era fissato all’85%: anche in questo caso

9. Gli altri tre obiettivi erano riferiti alla partecipazione degli adulti alla formazione permanente; alla percentuale di laureati nelle materie scientifiche; all’acquisizione di competenze di base da parte dei quindicenni.

TABELLA 1.2

Giovani (20-24 anni) che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore

	2000	2010	Var. Ass.	Var. Rel.
UE 25	76,6	79,0	+2,4	+3,1%
Italia	69,4	76,3	+6,9	+9,9%
Francia	81,6	83,2	+1,6	+1,9%
Germania	74,7	74,4	-0,3	-0,4%
Spagna	66,0	61,2	-4,8	-7,2%
UK	76,7	80,4	+3,7	+4,8%

Fonte: Eurostat.

l'obiettivo non è stato raggiunto. Il paese che ha realizzato il miglioramento maggiore (tra quelli presi in esame) è stata l'Italia, quello più vicino all'obiettivo è la Francia e quello più lontano è la Spagna, che è anche il paese che ha segnalato il maggior peggioramento rispetto al 2000.

Anche alla luce di questi dati la Commissione Europea ha indicato (Horizon 2020) nuovi obiettivi da perseguire entro il 2020, cinque di questi sono connessi al tema della educazione-formazione:

1. la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10% (rispetto al tasso attuale del 14,1% del 2010). Questo obiettivo ripropone quello originariamente fissato per il 2010 e che non è stato raggiunto entro i tempi previsti;
2. la percentuale delle persone di età compresa tra i 30 e i 34 anni con diploma di istruzione terziaria (universitario) dovrebbe essere almeno del 40% (rispetto al tasso attuale del 32,3%);
3. almeno il 95% dei bambini tra i quattro anni e l'inizio dell'istruzione dell'obbligo dovrebbe partecipare all'educazione della prima infanzia (rispetto al tasso attuale del 92,3%);
4. la percentuale dei quindicenni con competenze insufficienti in materia di lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15% (rispetto al tasso attuale del 20%);
5. una media di almeno il 15% di adulti (fascia di età tra i 25 e i 64 anni) dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente (rispetto a un tasso attuale del 9,3%).

Avendo tracciato sinteticamente il quadro europeo e visto la collocazione che in esso ha l'Italia, passiamo ora a prendere in esame più specificamente la situazione in Emilia-Romagna e la collocazione che essa ha in Italia.

I.3

Comparazione tra i dati italiani e quelli dell'Emilia-Romagna e delle sue province

Nella ricerca di sfondo è stata effettuata anche una cognizione sui dati del sistema scolastico regionale dell'Emilia-Romagna nel suo complesso e sui dati inerenti la dispersione scolastica (in questo caso tenendo presente sia il quadro nazionale italiano sia la situazione nelle singole province)¹⁰. Partiamo dai dati emergenti nell'ultima rilevazione OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment) e confrontiamo i risultati conseguiti in Emilia-Romagna con quelli conseguiti nelle altre regioni del nostro paese.

Per quanto riguarda la lettura (cfr. TAB. I.3), l'Emilia-Romagna si colloca all'ottavo posto tra le regioni italiane¹¹, è sopra la media OCSE e la media italiana ma è ancora al di sotto dell'obiettivo fissato per il 2020.

Una valutazione analoga si può fare anche per le competenze in matematica (cfr. TAB. I.4) e per le competenze in scienze (cfr. TAB. I.5).

Se guardiamo alla media dei risultati per le tre competenze chiave (cfr. TAB. I.6), osserviamo che anche qui l'Emilia-Romagna si colloca in ottava posizione¹² di una classifica che vede in prima posizione la Lombardia e in ultima posizione la Calabria.

Dalle rilevazioni sulle competenze dei quindicenni nelle differenti regioni italiane (confrontate con la media nazionale, la media OCSE e l'o-

10. I dati di sintesi proposti in questa sezione sono tratti dal 2° Rapporto sulla qualità nella scuola promosso da "Tuttoscuola". Per una presentazione molto dettagliata e analitica della collocazione della Emilia-Romagna nel quadro nazionale e internazionale riferito a OCSE-PISA si rimanda al prezioso rapporto di ricerca di USR-ER, Regione Emilia-Romagna, *Le competenze degli studenti quindicenni in Emilia-Romagna. I risultati OCSE-PISA 2009* (a cura di A. M. Benini), Bologna 2011. Sui dati di PISA 2006, cfr., il volume: G. Gasperoni (a cura di), *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, il Mulino, Bologna 2008. Sul sistema scolastico regionale, cfr. USR-ER, IRRE, Regione Emilia Romagna, *Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, voll. I e II, Tecnodid, Napoli 2008.

11. Trento e Bolzano sono considerate separatamente in queste tabelle.

12. È importante ricordare che questo dato scaturisce considerando solo la percentuale di studenti che hanno un livello di competenza minimo. In questa sede si è scelto di prendere in esame unicamente questo parametro perché è quello più vicino al tema di interesse della presente ricerca. Se guardiamo ai dati complessivamente ottenuti dagli studenti dell'Emilia-Romagna nelle rilevazioni OCSE-PISA osserviamo che la regione si colloca invece nei primi cinque posti. Questa differenza si spiega col fatto che i risultati sono più polarizzati rispetto a quelli delle altre regioni che si collocano ai primi posti.

TABELLA 1.3

OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in lettura

Regioni	Lettura %
Valle d'Aosta	11,4
Lombardia	11,6
Friuli Venezia Giulia	13,4
Trento	14,5
Veneto	14,6
Obiettivo Lisbona*	15,0
Marche	17,5
Puglia	17,5
Emilia-Romagna	17,6
Bolzano	18,0
Liguria	18,3
Piemonte	18,7
OCSE	18,8
Toscana	19,6
Umbria	20,4
Sardegna	20,7
Abruzzo	20,9
Italia	21,0
Lazio	21,8
Molise	22,8
Basilicata	24,1
Sicilia	31,4
Campania	31,5
Calabria	33,0

* Obiettivo fissato per il 2020.

TABELLA 1.4

OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in matematica

Regioni	Matematica %
Lombardia	13,7
Trento	14,4
Friuli Venezia Giulia	14,9
Obiettivo Lisbona	15,0
Veneto	15,9
Bolzano	16,7
Valle d'Aosta	17,2
Marche	18,3
Emilia-Romagna	20,8
Toscana	20,9
Piemonte	21,5

(segue)

TABELLA I.4 (*segue*)

Regioni	Matematica %
Liguria	21,6
OCSE	22,0
Puglia	22,4
Umbria	24,4
Italia	25,0
Abruzzo	26,1
Basilicata	26,9
Lazio	28,1
Molise	29,2
Sardegna	32,5
Sicilia	36,3
Campania	37,9
Calabria	39,6

TABELLA I.5

OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in scienze

Regioni	Scienze %
Valle d'Aosta	10,8
Lombardia	11,0
Friuli Venezia Giulia	11,1
Veneto	11,7
Trento	12,0
Bolzano	13,0
Obiettivo Lisbona	15,0
Marche	15,4
Emilia-Romagna	16,0
Piemonte	16,9
Toscana	17,3
Liguria	17,4
Umbria	17,8
OCSE	18,0
Puglia	18,8
Italia	20,6
Abruzzo	21,3
Lazio	21,4
Molise	23,1
Sardegna	23,3
Basilicata	26,6
Sicilia	32,7
Campania	33,3
Calabria	35,1

TABELLA 1.6

OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.): media dei livelli in lettura, matematica e scienze

Regioni	Scienze %
Lombardia	12,1
Valle d'Aosta	13,1
Friuli Venezia Giulia	13,1
Trento	13,6
Veneto	14,0
Obiettivo Lisbona	15,0
Bolzano	15,9
Marche	17,0
Emilia-Romagna	18,1
Piemonte	19,0
Liguria	19,1
Toscana	19,3
Puglia	19,5
OCSE	19,6
Umbria	20,9
Abruzzo	22,8
Lazio	23,8
Italia	24,0
Molise	25,0
Sardegna	25,5
Basilicata	25,9
Sicilia	33,4
Campania	34,2
Calabria	35,9

biettivo di Horizon 2020) passiamo ora a prendere in considerazioni i dati sulla dispersione. Confrontiamo dapprima (cfr. TAB. 1.7) il dato dell'Emilia-Romagna con il dato medio nazionale.

A eccezione dei dati sul biennio dei licei classici e scientifici, l'Emilia-Romagna presenta tassi di dispersione che sono o leggermente inferiori (al termine del quinquennio dei Licei) o sensibilmente inferiori a quelli nazionali (al termine del biennio degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali e al termine del quinquennio degli Istituti tecnici). Passando ora a vedere i dati disaggregati per provincia (cfr. TAB. 1.8), emergono alcuni aspetti interessanti.

TABELLA I.7

Dispersione scolastica a.s. 2009-10 in Emilia-Romagna e in Italia

	Punteggio Medio	Biennio Licei (clas./sc.)	Biennio Ist. tec.	Biennio Ist. prof.	Quinquennio Liceo sc.	Quinquennio clas. ex Mag.	Quinquennio Ist. tec.
Emilia- Romagna	739	12,4 %	14,9 %	16,6 %	21,4 %	21,9 %	23,6 %
Italia	713	11,4 %	16,6 %	24,0 %	22,0 %	22,0 %	30,7 %

TABELLA I.8

Dati sulla dispersione in Emilia-Romagna disaggregati per provincia

	Punteggio Medio	Biennio Licei (clas./sc.)	Biennio Ist. tec.	Biennio Ist. prof.	Quinquennio Liceo sc.	Quinquennio clas. ex Mag.	Quinquennio Ist. tec.
Forlì- Cesena	785	8,0 %	18,2 %	7,1 %	15,0 %	10,9 %	19,9 %
Ferrara	767	9,4 %	8,4 %	14,0 %	16,9 %	17,0 %	25,6 %
Parma	749	11,6 %	11,6 %	15,8 %	18,7 %	21,6 %	24,5 %
Ravenna	745	13,8 %	12,0 %	15,9 %	24,4 %	23,4 %	18,2 %
Rimini	743	13,7 %	15,8 %	9,1 %	21,8 %	25,2 %	23,2 %
Bologna	742	13,8 %	9,3 %	10,3 %	24,9 %	33,2 %	20,0 %
Regione	739	12,4 %	14,9 %	16,6 %	21,4 %	21,9 %	23,6 %
Modena	720	12,7 %	20,5 %	19,8 %	22,9 %	22,5 %	24,1 %
Piacenza	718	11,8 %	16,5 %	28,2 %	14,5 %	17,3 %	33,2 %
Italia	713	11,4 %	16,6 %	24,0 %	22,0 %	22,0 %	30,7 %
Reggio Emilia	709	16,4 %	16,7 %	24,7 %	25,0 %	19,4 %	27,3 %

Come si può vedere, 6 province su 9 si collocano sopra i dati medi regionali; 8 province su 9 si collocano sopra il dato medio nazionale. La provincia che ottiene il punteggio medio più alto è quella di Forlì-Cesena (che ha anche le percentuali di dispersione più basse in 3 indicatori su 6); la provincia che ottiene il punteggio medio più basso è Reggio Emilia che, come nel caso di Piacenza, ha anche le percentuali di dispersione più alte in 2 indicatori su 6. Prendendo come termine di confronto il biennio, i licei sono le scuole in cui si hanno tassi di dispersione più bassi e più omogenei, negli istituti professionali si hanno tassi di dispersione più alti e più differenziati. È interessante anche osservare (cfr. TAB. I.9) i dati sui cambiamenti avvenuti nel corso del tempo a livello regionale. Per tutti gli indicatori presi in esame, a eccezione di uno, la situazione tra il 2007 e il 2010 è peggiorata.

TABELLA I.9

Cambiamenti tra il 2007 e il 2010 nella regione Emilia-Romagna

	Biennio Licei (clas./sc.)	Biennio Ist. tec.	Biennio Ist. prof.	Quinquennio Liceo sc.	Quinquennio Clas. ex Mag.	Quinquennio Ist. Tec.
2007	9,6%	12,9%	15%	20%	13,2%	26,2%
2010	12,4%	14,9%	16,6%	21,4%	21,9%	23,6%
Variazione	+2,8%	+2%	+1,6%	+1,4%	+8,7%	-2,6%

L'analisi di questi dati mostra che in Emilia-Romagna la situazione è complessivamente buona sia per quanto riguarda i livelli di istruzione sia per quanto riguarda la dispersione. Non mancano tuttavia spazi di miglioramento (se guardiamo alle regioni italiane con le migliori performance del sistema scolastico) e non mancano neanche segnali di allarme sulla dispersione, sia su tipologie specifiche di dispersione, in cui alcune province hanno tassi più alti delle medie nazionali, sia sul problema generale in cui si è assistito a un complessivo peggioramento in Regione tra il 2007 e il 2010. Vediamo ora dunque come le scuole secondarie di II grado che hanno partecipato alla ricerca operano per prevenire o contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

La ricerca quantitativa sulle azioni delle scuole

2.1

Oggetto e disegno della ricerca

La ricerca è stata promossa dall’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna ed è stata affidata al Dipartimento di Sociologia dell’Università di Bologna. Il comitato scientifico della ricerca ha visto la partecipazione dei seguenti docenti del Dipartimento: Pierpaolo Donati, Ivo Colozzi, Sergio Belardinelli, Paolo Terenzi. I membri del comitato scientifico, in accordo con l’USR-ER hanno affidato la realizzazione della ricerca a Paolo Terenzi. La ricerca non intendeva studiare il fenomeno della dispersione da un punto di vista teorico né compiere un’indagine sul profilo dei ragazzi dispersi o a rischio di dispersione nella regione¹. Ponendosi in continuità ideale con la precedente ricerca condotta nel 2006², l’attenzione si è spostata sull’analisi delle azioni di contrasto alla dispersione scolastica e di promozione del successo formativo realizzate dalla scuole secondarie di II grado dell’Emilia-Romagna.

La prima parte della ricerca aveva la finalità di fornire una mappatura dettagliata e, per quanto possibile, completa delle azioni messe in atto dalle scuole secondarie di II grado dell’Emilia-Romagna sul tema della prevenzione e del contrasto alla dispersione scolastica. Tenendo conto che, come visto in precedenza, il disagio scolastico e la dispersio-

1. Per questo tema si rimanda ad esempio al lavoro di P. Zurlo (a cura di), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un’indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano 2004.

2. P. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia-Romagna*, FrancoAngeli, Milano 2006. In questa ricerca era stata individuata (ricorrendo alle segnalazioni di una serie di testimoni privilegiati) e analizzata una serie di buone pratiche prodotte a livello regionale non solo da scuole ma anche da altri soggetti (la presenza delle scuole era anzi in quella ricerca poco rappresentata).

ne scolastica stanno assumendo forme sempre più complesse³, in questa indagine ci si è chiesto se e come le azioni di prevenzione e di contrasto siano in grado di rispondere a questo processo di morfogenesi dando vita a «buone pratiche»⁴. In particolare, la ricerca intende analizzare in modo dettagliato alcune tendenze emergenti nelle pratiche di contrasto per offrire indicazioni significative, sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista operativo, a coloro che sono interessati a studiare il fenomeno o che sono chiamati a fronteggiarlo attivamente in quanto vi sono coinvolti personalmente o in quanto sono amministratori pubblici. Tenuto conto di questo obiettivo si è scelto di effettuare un'indagine quantitativa con questionario a risposta chiusa da somministrare a tutte le scuole.

La predisposizione del questionario è stata effettuata tenendo conto di ricerche condotte in precedenza, in Emilia-Romagna⁵ o in altri contesti territoriali (come in particolare le province di Brescia⁶ e di Napoli⁷). Si segnala inoltre l'accurato e continuativo lavoro promosso dall'Ufficio scolastico regionale del Veneto a partire dai primi anni successivi al 2000 sulle buone pratiche nel contrasto alla dispersione scolastica⁸, il rapporto ISFOL sull'orientamento⁹ e la ricerca ISFOL sulle azioni di contrasto alla dispersione¹⁰. Tenendo conto della ricerca di sfondo e dell'analisi di queste ricerche si è approntata una prima versione del questionario che è stata sottoposta a testimoni privilegiati per una fase di pre-test. Raccolte le

3. Su questa pluralizzazione, cfr. anche G. Barzano *et al.*, *Dispersione scolastica. Un fenomeno al plurale. Esperienze, indagini, analisi, riflessioni*, Moretti & Vitali, Bergamo 1996.

4. Sul concetto di «buone pratiche» nel contrasto alla dispersione, cfr. le seguenti ricerche promosse dal MIUR: *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie. Esiti della ricerca intervento Sp.Or.A.*, Risa, Roma 2003; *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca a cura del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma “La Sapienza”, Roma, 2003 (inedito).

5. Cfr. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*, cit.

6. Cfr. M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.

7. E. Grimaldi, T. Romano, R. Serpieri, *I discorsi della dispersione. Una politica di partenariato*, Liguori, Napoli 2011.

8. Cfr. <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/> Cfr., in particolare, USR-Veneto, *Verso il 2010: successo in costruzione. Terzo rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta* (a cura di G. Miola, A. Pretto), Venezia 2006.

9. Cfr. ISFOL, *Rapporto orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, ISFOL, Roma 2011.

10. Cfr. ISFOL, *Le azioni del PON “Competenze per lo sviluppo” di azioni di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa*, ISFOL, Roma 2012.

osservazioni dei testimoni privilegiati si è proceduto alla rimodulazione del questionario e alla stesura della sua versione definitiva. Il questionario (cfr. *Allegato 1*), oltre ai dati anagrafici (1-3; 29-30), indaga: il capitale umano dedicato al tema della dispersione (4); l'eventuale presenza e le caratteristiche di una banca dati interna sulla dispersione (5-8); il lavoro di rete (9-10); le azioni formative promosse sul tema per insegnanti e genitori (11-13); le azioni rivolte specificamente alle classi prime (14-16); le azioni di prevenzione e contrasto proposte dalla scuola (17-20); una singola azione segnalata dalla scuola come buona pratica (21-27); le aspettative delle scuole (28).

Il questionario è stato messo on line tramite il check point dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna ed è stato compilato nel periodo compreso tra il 18 marzo 2011 e il 9 maggio 2011. La scelta di avvalersi di una piattaforma informatica consolidata e conosciuta dalla scuole e il lavoro di sensibilizzazione effettuato dall'USR-ER sono stati premiati da percentuali di restituzioni molto alte che consentono di avere un quadro molto attendibile delle azioni delle scuole.

2.2 Risultati disaggregati per provincia

Nell'a.s. 2009-10 le scuole secondarie di II grado in Emilia-Romagna (cfr. TAB. 2.1) erano complessivamente 216: di queste 180 erano statali e 36 erano paritarie.

TABELLA 2.1
Quadro delle scuole secondarie di II grado nell'a.s. 2009-10 in Emilia-Romagna

	Statali	Paritarie	Totale
Forlì-Cesena	19	2	21
Reggio Emilia	21	3	24
Ravenna	17	3	20
Parma	20	4	24
Ferrara	15	1	16
Bologna	31	10	41
Rimini	15	5	20
Piacenza	10	3	13
Modena	32	5	37
Totale	180	36	216

Andiamo a vedere ora (cfr. TAB. 2.2) i tassi di risposta al questionario da parte delle scuole, ci chiediamo dunque in primo luogo quante sono le scuole statali che hanno risposto nelle singole province, questo dato è messo anche a confronto con il dato medio regionale per vedere se esistono differenze significative tra le province. Nella provincia di Forlì-Cesena tutte le scuole statali hanno risposto al questionario, la provincia in cui c'è stato il tasso di risposta più basso è risultata essere invece quella di Modena.

TABELLA 2.2

Percentuali di risposta delle scuole statali sul totale nelle singole province

	Statali	Risposte	Tasso di risposta
Forlì-Cesena	19	19	100,0%
Reggio Emilia	21	20	95,2%
Ravenna	17	16	94,1%
Ferrara	15	13	86,7%
Parma	20	17	85,0%
Regione	180	151	83,9%
Rimini	15	12	80,0%
Piacenza	10	8	80,0%
Bologna	31	24	77,4%
Modena	32	22	68,7%

La percentuale delle scuole statali che hanno risposto è alta, collocandosi poco sotto all'84%. Per quanto riguarda le scuole paritarie, trattandosi di numeri esigui, non è scientificamente significativo presentare il tasso di risposta scomposto per provincia, ci limitiamo a presentare il dato complessivo che è di 18 scuole rispondenti su un totale di 36 scuole. In questo caso quindi il tasso di risposta è stato dunque più basso rispetto a quello delle scuole statali e si è fermato al 50%. Mettendo insieme le risposte delle scuole statali (151) e delle scuole non statali (18) si arriva a un totale di 169 scuole partecipanti su un totale di 216, per una percentuale dunque del 78,2%¹¹. Quasi 4 scuole su 5 dunque hanno partecipato alla ricerca; questo dato mostra un grande interesse per il tema del contrasto alla dispersione da parte delle scuole secondarie di secondo grado

11. Tenendo conto del numero esiguo delle scuole paritarie presenti in regione che hanno partecipato alla ricerca, non sono state fatte su di esse analisi separate rispetto al campione complessivo.

dell'Emilia-Romagna e mostra altresì la sensibilità istituzionale della scuole nel rispondere all'appello dell'Ufficio scolastico regionale.

Nella convinzione che il problema della prevenzione e del contrasto alla dispersione richieda un'attenzione specifica da parte delle scuole, anche in termini di impiego di personale docente dedicato, è stato chiesto (cfr. TAB. 2.3) alle scuole se hanno una funzione strumentale dedicata a questo tema. Su questo aspetto, i risultati sono piuttosto disomogenei: si passa infatti da un dato di quasi il 90% per quanto riguarda Ravenna a una situazione, quella di Piacenza, in cui poco più di 1 scuola su 3 ha una funzione strumentale dedicata alla dispersione.

TABELLA 2.3

Presenza di una funzione strumentale per dispersione scolastica (per provincia)

Provincia	F.S. dispersione
Ravenna	88,9%
Bologna	83,9%
Forlì-Cesena	75,0%
Parma	75,0%
Dato regionale	71,6%
Ferrara	69,2%
Modena	68,2%
Rimini	66,7%
Reggio Emilia	54,5%
Piacenza	37,5%

Si è chiesto poi alle scuole (cfr. TAB. 2.4) se dispongono di una specifica banca dati interna per monitorare il fenomeno della dispersione. La conoscenza e il monitoraggio dei percorsi formativi (in entrata, *in itinere* e in uscita) dei ragazzi ha acquisito, infatti, una centralità crescente nel contrasto alla dispersione. Questa considerazione vale non solo a livello nazionale (basti pensare al processo di costituzione dal 1999 delle Anagrafi locali sull'obbligo formativo) ma in particolare in Emilia-Romagna dove da tempo, sia a livello provinciale sia a livello regionale, sono state intraprese significative iniziative in questo senso¹².

12. Cfr. B. Giullari (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma 2003; Provincia di Bologna, *Rapporto sulla scolarità 2010 dell'Osservatorio sulla scolarità*, a cura di B. Giullari, G. Rossi, Bologna 2011.

TABELLA 2.4

Presenza di una specifica banca dati interna concernente l'insuccesso e la dispersione (per provincia)

Provincia	Presenza banca dati interna
Parma	80,0%
Ravenna	77,8%
Ferrara	69,2%
Modena	59,2%
Dato regionale	59,2%
Forlì-Cesena	55,0%
Bologna	51,6%
Rimini	46,7%
Reggio Emilia	45,5%
Piacenza	25,0%

Circa 3 scuole su 5 sono dunque dotate di una banca dati interna che serve a monitorare il fenomeno della dispersione. Anche su questo indicatore i dati sono piuttosto differenziati: a Piacenza solo 1 scuola su 4 ha una banca dati, a Parma invece sono 4 scuole su 5. Vediamo ora (TAB. 2.5) che cosa queste banche dati, qualora siano presenti, indagano. I dati in questo caso sono aggregati a livello regionale.

TABELLA 2.5

Cosa monitora la banca dati?

Dato monitorato	Percentuale
Bocciature	98%
Trasferimenti ad altra scuola	92%
Ripetenze	89%
Debiti formativi	88%
Trasferimenti da altra scuola	87%
Ritiri	87%
Abbandoni	83%
Iscritti al primo anno in ritardo	54%

Dopo aver preso in esame i dati relativi alle risorse umane (presenza di un docente con funzione strumentale dedicata alla dispersione scolastica)

e alle risorse strumentali (banda dati per il monitoraggio del fenomeno) che sono a disposizione delle scuole, conviene ora rivolgere lo sguardo (cfr. TAB. 2.6) a quanto le scuole lavorino in rete, riportando il dato sia a livello regionale sia a livello di singola provincia.

TABELLA 2.6
Il lavoro di rete (per provincia)

Provincia	Lavoro in rete
Piacenza	100,0%
Rimini	86,7%
Bologna	80,6%
Ravenna	77,8%
Parma	70,0%
Dato regionale	69,2%
Reggio Emilia	63,6%
Modena	59,0%
Forlì-Cesena	55,0%
Ferrara	38,5%

È interessante osservare che la provincia di Piacenza in cui c'era il minor investimento sulle risorse interne (umane e strumentali) da parte delle singole scuole è invece quella in cui le scuole più diffusamente lavorano in rete con soggetti esterni. Ci chiederemo ora (cfr. TAB. 2.7) quali sono i soggetti con cui le scuole si mettono in rete per portare avanti le loro azioni di contrasto alla dispersione.

I dati più rilevanti che emergono da questa tabella mi sembra siano sostanzialmente tre: in primo luogo, sui progetti di contrasto alla dispersione le scuole dell'Emilia-Romagna lavorano in rete soprattutto con altre scuole, in particolare con scuole che sono collocate in un contesto di vicinanza territoriale (comune e provincia), mentre sono molto rari i casi di collaborazione con scuole collocate al di fuori della provincia o della regione; in secondo luogo, le scuole della regione privilegiano nettamente la collaborazione con soggetti pubblici piuttosto che con soggetti privati o del privato sociale; in terzo luogo, le famiglie, intese non come singoli aggregati ma come parte di una soggettività sociale di tipo associativo, sono di fatto assenti dalle reti entro cui le scuole dell'Emilia-Romagna realizzano le loro azioni di contrasto alla dispersione scolastica. Va infine segnalata anche la sporadicità del coinvolgimento delle università nelle reti.

TABELLA 2.7
Soggetti coinvolti nelle reti

Soggetti coinvolti nella rete	Percentuale
Scuole interne alla provincia	82,0%
Enti locali	47,0%
AUSL	27,3%
CFP	24,8%
Centri per l'impiego	16,4%
Gruppi di volontariato	14,5%
Aziende e/o associazioni imprenditoriali	11,3%
Università	9,0%
Scuole interne alla regione	5,1%
Associazioni di genitori	3,4%
Scuole di altre regioni	1,7%

È stato poi indagato se le scuole promuovono la formazione per i propri docenti (cfr. TAB. 2.8) e la formazione/informazione dei genitori (cfr. TAB. 2.9) su tematiche connesse alla dispersione.

TABELLA 2.8
La formazione dei docenti (per provincia)

Provincia	Formazione docenti
Ravenna	66,7%
Piacenza	62,5%
Bologna	61,3%
Rimini	60,0%
Modena	59,0%
Dato regionale	54,4%
Reggio Emilia	50,0%
Ferrara	46,1%
Forlì-Cesena	45,0%
Parma	40,0%

Poco più della metà delle scuole effettua un qualche percorso formativo per i docenti sul tema della dispersione. La percentuale scende invece sotto il 50% quando il percorso formativo/informativo è rivolto ai genitori.

TABELLA 2.9
Formazione/informazione per le famiglie (per provincia)

Provincia	Formazione/informazione famiglie
Piacenza	50,0%
Bologna	45,2%
Forlì-Cesena	45,0%
Parma	40,0%
Rimini	40,0%
Dato regionale	39,6%
Ravenna	38,9%
Ferrara	38,5%
Modena	32,0%
Reggio Emilia	31,8%

Sebbene la dispersione scolastica rappresenti un problema che interessa tutto il ciclo di studio delle scuole secondarie di II grado esso è particolarmente importante nelle classi prime. La scuole della regione hanno mostrato una particolare attenzione su questo aspetto (cfr. TAB. 2.10) se si pensa che 9 scuole su 10 svolgono specifiche attività antidisersione dedicate specificatamente agli studenti del primo anno.

TABELLA 2.10
Attività antidisersione specifiche per studenti primo anno (per provincia)

Provincia	Attività classi prime
Ravenna	100,0%
Rimini	100,0%
Ferrara	92,3%
Modena	90,9%
Dato regionale	90,5%
Bologna	90,3%
Parma	90,0%
Piacenza	87,5%
Reggio Emilia	86,4%
Forlì-Cesena	80,0%

Passiamo ora a vedere quali sono le più diffuse tipologie di azione realizzate contro la dispersione dalle scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Romagna. Partiamo (cfr. TAB. 2.11) dal dato aggregato a livello regionale.

TABELLA 2.II

Azioni antidisersione realizzate dalle scuole (dato regionale aggregato)

Valutazione iniziale delle conoscenze	85,8%
Sportello di ascolto	79,3%
Moduli di accoglienza	77,5%
Attività specifiche per studenti stranieri	73,9%
Didattica laboratoriale	65,7%
Moduli sul metodo di studio	52,7%
Didattica per competenze	52,0%
Presenza di un sistema di valutazione dei risultati	49,7%
Colloqui con tutor	37,9%
Moduli di riorientamento	37,8%
<i>Peer education</i>	31,9%
Analisi delle aspettative	31,4%
Moduli motivazionali	19,5%
Valorizzazione apprendimenti formali e informali	15,1%

Per quanto riguarda il sistema di valutazione dei risultati delle azioni, il dato regionale sugli strumenti utilizzati (cfr. TAB. 2.I2) è il seguente.

TABELLA 2.I2

Strumenti di valutazione delle azioni

Provincia	Strumenti della valutazione*						
	A	B	C	D	E	F	G
Media regionale	25%	26,2%	16,6%	11,9%	15,5%	9,5%	73,8%

* A: Questionario degli studenti all'inizio e alla fine dell'attività proposta; B: Questionario degli studenti alla fine dell'attività proposta; C: Interviste agli studenti all'inizio e alla fine dell'attività proposta; D: Interviste agli studenti alla fine dell'attività proposta; E: Incontri con i genitori all'inizio e alla fine dell'attività proposta; F: Incontri con i genitori alla fine dell'attività proposta; G: Registro delle attività svolte e delle presenze.

Va rilevato che gli incontri e il coinvolgimento delle famiglie nella valutazione delle attività antidisersione messe in atto dalle scuole risultano molto bassi. Più in generale si può osservare che gli strumenti di valutazione delle azioni non sono ancora molto diffusi nelle scuole se si fa eccezione per un registro delle attività svolte e delle presenze.

Passiamo ora a vedere uno di seguito all'altro i dati disaggregati per provincia sulle azioni realizzate dalle scuole.

I moduli di accoglienza (cfr. TAB. 2.13) sono azioni presenti in modo abbastanza omogeneo a livello regionale a dimostrazione della diffusa consapevolezza che il passaggio dalle scuole secondarie di I grado alle scuole secondarie di II grado è molto delicato e richiede una attenzione particolare.

TABELLA 2.13
Moduli di accoglienza (per provincia)

Provincia	Moduli accoglienza
Modena	90,9%
Reggio Emilia	90,9%
Parma	90,0%
Ravenna	83,3%
Dato regionale	77,5%
Ferrara	76,9%
Piacenza	75,0%
Forlì-Cesena	70,0%
Bologna	67,7%
Rimini	46,6%

Un discorso analogo a quello per i moduli di accoglienza può essere fatto anche (cfr. TAB. 2.14) per la valutazione iniziale delle conoscenze degli studenti in ingresso.

TABELLA 2.14
Valutazione iniziale conoscenze (per provincia)

Provincia	Valutazione iniziale conoscenze
Parma	100,0%
Bologna	96,8%
Ferrara	92,3%
Modena	90,9%
Dato regionale	85,8%
Forlì-Cesena	85,0%
Piacenza	75,0%
Rimini	73,3%
Reggio Emilia	72,7%
Ravenna	72,2%

Rispetto ai moduli di accoglienze e alla valutazione iniziale delle conoscenze appare assai meno diffusa (cfr. TAB. 2.15) la pratica di analizzare le aspettative degli studenti in ingresso. Questo dato appare problematico, in molti casi, infatti, le aspettative non realistiche (dovute a carenze nei processi di orientamento) sono alla base di un senso di frustrazione che può generare situazioni di disagio e potenzialmente anche di dispersione. Le scuole potrebbero trarre beneficio da un'analisi dettagliata delle aspettative degli studenti in entrata anche per ripensare le azioni antidispersione nel loro complesso e renderle più adeguate alle effettive esigenze degli studenti.

TABELLA 2.15

Analisi delle aspettative (per provincia)

Provincia	Analisi aspettative
Modena	40,9%
Parma	40,0%
Ravenna	38,9%
Ferrara	38,5%
Reggio Emilia	36,4%
Rimini	33,3%
Dato regionale	31,4%
Bologna	22,6%
Forlì-Cesena	15,0%
Piacenza	12,5%

L'attivazione di moduli sul metodo di studio (cfr. TAB. 2.16) avviene invece in modo assai più differenziato. Quasi 3 scuole su 4 nella provincia di Parma attivano questi moduli, nella vicina Piacenza invece è solo 1 scuola su 4 ad averli attivati.

Risulta invece assai più diffusa (cfr. TAB. 2.17) a livello regionale l'attivazione di percorsi di didattica laboratoriale. Anche in questo caso, come in quello dello sportello di ascolto, gli scopi e la portata dell'azione sono ben più ampi di quelli di una esclusiva azione antidispersione. In questo indicatore sono le scuole dalla provincia di Ferrara quelle in cui l'azione è più diffusa.

Analogamente a quanto avviene per l'analisi delle aspettative, anche l'attivazione di moduli motivazionali (cfr. TAB. 2.18) non pare essere percepita come una priorità dalle scuole che hanno partecipato alla ricerca. Questa azione interessa a livello regionale 1 scuola su 5 e nella provincia in cui è più diffusa (Parma) il dato supera di poco 1 scuola su 3.

TABELLA 2.16
Moduli sul metodo di studio (per provincia)

Provincia	Moduli sul metodo di studio
Parma	70,0%
Ferrara	69,2%
Reggio Emilia	66,7%
Bologna	54,8%
Dato regionale	52,7%
Modena	50,0%
Rimini	46,7%
Ravenna	44,4%
Forlì-Cesena	35,0%
Piacenza	25,0%

TABELLA 2.17
Didattica laboratoriale (per provincia)

Provincia	Didattica laboratoriale
Ferrara	84,6%
Reggio Emilia	72,7%
Ravenna	72,2%
Parma	70,0%
Modena	66,7%
Dato regionale	65,7%
Piacenza	62,5%
Bologna	61,3%
Forlì-Cesena	55,0%
Rimini	53,3%

TABELLA 2.18
Moduli motivazionali (per provincia)

Provincia	Moduli motivazionali
Parma	35,0%
Modena	31,8%
Reggio Emilia	22,7%
Rimini	20,0%
Dato regionale	19,5%
Ravenna	16,7%
Bologna	16,1%
Forlì-Cesena	10,0%
Ferrara	7,6%
Piacenza	Assenti

Lo sportello di ascolto (cfr. TAB. 2.19) continua a essere una delle azioni più diffuse a livello regionale. Le funzioni di questo strumento non sono riconducibili esclusivamente a quelle antidisersione, d'altra parte va rilevato che lo sportello rappresenta in molti casi una prima occasione di contatto personale e diretto con ragazzi in situazione di disagio scolastico che nel normale contesto di classe non riescono o non vogliono esternare le loro difficoltà ai docenti con cui quotidianamente sono a contatto.

TABELLA 2.19
Sportello di ascolto (per provincia)

Provincia	Sportello ascolto
Piacenza	100,0%
Parma	90,0%
Modena	86,4%
Bologna	80,6%
Forlì-Cesena	80,0%
Dato regionale	79,3%
Reggio Emilia	77,3%
Rimini	73,3%
Ravenna	66,7%
Ferrara	61,5%

Dalla ricerca emerge (cfr. TAB. 2.20) che la modalità di proporre il colloquio con un tutor è meno diffusa: interessa circa 2 scuole su 5 a livello regionale e nella provincia in cui è più diffusa (Ferrara) la frequenza arriva a poco più della metà delle scuole.

Più diffuse risultano essere invece le azioni di *peer education* (cfr. TAB. 2.21) che, a livello regionale, sono presenti in circa 1 scuola su 3. Il dato relativo a questo tipo di azione è molto diversificato tra le province: si segnala in particolare il caso di Reggio Emilia dove più di 2 scuole su 3 si sono attivate. All'estremo opposto, la pratica è invece ancora poco diffusa nelle province romagnole dove il dato gravita attorno a 1 scuola su 5.

Come emerge dai dati che si riportano di seguito (cfr. TAB. 2.22) appare assai poco diffusa la valorizzazione degli apprendimenti formali e informali nel percorso scolastico dei ragazzi, una azione che potrebbe invece essere particolarmente positiva soprattutto nei casi a maggior rischio di dispersione.

TABELLA 2.20
Colloqui con tutor (per provincia)

Provincia	Colloqui tutor
Ferrara	53,8%
Forlì-Cesena	50,0%
Bologna	41,9%
Dato regionale	37,9%
Modena	36,4%
Reggio Emilia	36,4%
Parma	35,0%
Ravenna	27,8%
Rimini	26,7%
Piacenza	25,0%

TABELLA 2.21
Peer education (per provincia)

Provincia	<i>Peer education</i>
Reggio Emilia	68,2%
Piacenza	37,5%
Parma	35,0%
Bologna	32,2%
Dato regionale	31,9%
Modena	27,2%
Ferrara	23,0%
Ravenna	22,2%
Rimini	20,0%
Forlì-Cesena	15,0%

TABELLA 2.22
Valorizzazione apprendimenti formali e informali (per provincia)

Provincia	Apprendimenti formali e informali
Parma	25,0%
Ravenna	22,2%
Rimini	20,0%
Bologna	19,3%
Dato regionale	15,4%
Modena	13,6%
Piacenza	12,5%
Forlì-Cesena	10,0%
Ferrara	7,7%
Reggio Emilia	4,5%

Analogamente a quanto avviene nel caso della didattica laboratoriale, anche la didattica per competenze (cfr. TAB. 2.23) risulta essere una modalità di insegnamento abbastanza utilizzata: il dato medio regionale supera di poco la metà delle scuole e nella provincia (Ravenna) in cui è più diffusa si arriva a circa 3 scuole su 4.

TABELLA 2.23
Didattica per competenze (per provincia)

Provincia	Didattica competenze
Ravenna	72,2%
Parma	60,0%
Bologna	54,8%
Reggio Emilia	54,5%
Ferrara	53,8%
Dato regionale	52,0%
Forlì-Cesena	50,0%
Modena	50,0%
Rimini	26,7%
Piacenza	25,0%

Com'è noto gli studenti stranieri presentano, in media, un maggior rischio di dispersione, di questo dato sembrano avere consapevolezza le scuole della regione che in circa 3 casi su 4 realizzano e propongono azioni specifiche per gli studenti stranieri (cfr. TAB. 2.24). In questo caso, la provincia più attiva risulta essere quella di Ferrara, in cui le scuole che fanno questo tipo di iniziativa superano addirittura il 90%.

Le azioni di riorientamento (cfr. TAB. 2.25) non sono invece particolarmente diffuse in regione dove interessano poco più di 1 scuola su 3. In questo caso ci troviamo di fronte a una situazione piuttosto diversificata in cui gli estremi sono costituiti dalla provincia di Ravenna (1 scuola su 5) e dalla provincia di Rimini (3 scuole su 5).

Infine, la presenza di un sistema di valutazione dei risultati delle azioni realizzate (cfr. TAB. 2.26) è riscontrabile in circa la metà delle scuole intervistate. La provincia in cui la pratica è più diffusa è quella di Ravenna (circa 2 scuole su 3) e quella in cui la pratica è meno diffusa è quella di Rimini (circa 1 scuola su 3).

In conclusione, dunque, accanto ai tanti aspetti degni di nota che emergono dall'analisi dei dati, si segnalano anche alcuni aspetti proble-

TABELLA 2.24
Azioni specifiche per stranieri (per provincia)

Provincia	Attività specifiche studenti stranieri
Ferrara	92,3%
Modena	81,8%
Rimini	80,0%
Ravenna	77,7%
Parma	75,0%
Piacenza	75,0%
Dato regionale	73,9%
Forlì-Cesena	70,0%
Bologna	67,7%
Reggio Emilia	63,6%

TABELLA 2.25
Moduli di riorientamento (per provincia)

Provincia	Moduli di riorientamento
Rimini	60,0%
Reggio Emilia	54,5%
Forlì-Cesena	50,0%
Ferrara	38,5%
Dato regionale	37,8%
Piacenza	37,5%
Bologna	32,2%
Modena	27,3%
Parma	25,0%
Ravenna	22,2%

TABELLA 2.26
Presenza di un sistema di valutazione (per provincia)

Provincia	Presenza di un sistema di valutazione risultati
Ravenna	66,7%
Parma	65,0%
Modena	54,5%
Reggio Emilia	50,0%
Dato regionale	49,7%
Bologna	48,4%
Ferrara	46,1%
Piacenza	37,5%
Forlì-Cesena	35,0%
Rimini	33,3%

matici come la poca capacità di costruire reti con scuole al di fuori del contesto comunale o provinciale, la scarsa collaborazione con università e soggetti di privato o privato sociale, la non ampia diffusione dei moduli motivazionali e di riorientamento, il sistema di valutazione dei risultati presente un po' a macchia di leopardo sul territorio regionale, così come le attività di formazione per famiglie e docenti.

2.3 Un quadro delle singole province

Dopo aver visto i risultati disaggregati per provincia, proponiamo ora un quadro riassuntivo riferito a ogni singola provincia in cui per ogni indicatore è riportata la collocazione sopra o sotto i valori medi regionali delle scuole che hanno partecipato alla presente ricerca.

La provincia di Bologna (cfr. TAB. 2.27) si colloca sopra la media regionale in 12 indicatori e sotto la media in 9 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario).

TABELLA 2.27
Confronto provincia di Bologna e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Bologna	Funzione strumentale	Tasso di risposta questionari
	Lavoro in rete	Banca dati interna
	Formazione dei docenti	Azioni classi prime
	Formazione/informazione famiglie	Moduli di accoglienza
	Valutazione iniziale delle conoscenze	Analisi aspettative studenti
	Moduli sul metodo di studio	Didattica laboratoriale
	Sportello di ascolto	Moduli motivazionali
	Colloqui con tutor	Attività specifiche per stranieri
	<i>Peer education</i>	Sistema di valutazione dei risultati
	Apprendimenti informali	
	Didattica per competenze	
	Moduli di riorientamento	

La provincia di Ferrara (cfr. TAB. 2.28) si colloca sopra la media regionale in 12 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario) e sotto la media in 9 indicatori.

TABELLA 2.28

Confronto provincia di Ferrara e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Ferrara	Tasso di risposta questionari	Funzione strumentale
	Banca dati	Lavoro in rete
	Azioni classi prime	Formazione docenti
	Moduli di accoglienza	Formazione/informazione famiglie
	Valutazione iniziale conoscenze	Moduli motivazionali
	Analisi aspettative	Sportello di ascolto
	Moduli sul metodo di studio	Ferrara
	Didattica laboratoriale	Apprendimenti formali e informali
	Colloqui tutor	Sistema di valutazione dei risultati
	Didattica per competenze	
	Attività specifiche per studenti stranieri	
	Moduli di riorientamento	

La provincia di Forlì-Cesena (cfr. TAB. 2.29) si colloca sopra la media regionale in 6 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario) e sotto la media in 15 indicatori.

TABELLA 2.29

Confronto provincia di Forlì-Cesena e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Forlì-Cesena	Tasso di risposta	Banca dati interna
	Funzione strumentale	Lavoro in rete
	Formazione/informazione famiglie	Formazione docenti
	Sportelli di ascolto	Attività classi prime
	Colloqui con tutor	Moduli di accoglienza
	Moduli di riorientamento	Valutazione iniziale conoscenze
		Analisi aspettative
		Moduli sul metodo di studio
		Didattica laboratoriale
		Moduli motivazionali
		<i>Peer education</i>
		Apprendimenti formali e informali
		Didattica per competenze
		Attività specifiche per stranieri
		Sistema di valutazione risultati

La provincia di Modena (cfr. TAB. 2.30) si colloca sopra la media regionale in 11 indicatori e sotto la media in 10 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario).

La provincia di Parma (cfr. TAB. 2.31) si colloca sopra la media regionale in 17 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario) e sotto la media in 4 indicatori.

TABELLA 2.30

Confronto provincia di Modena e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Modena	Banca dati interna	Tasso di risposta
	Formazione docenti	Funzione strumentale
	Attività classi prime	Lavoro in rete
	Moduli di accoglienza	Formazione/informazione famiglie
	Valutazione iniziale conoscenze	Moduli sul metodo di studio
	Analisi aspettative	Colloqui tutor
	Didattica laboratoriale	<i>Peer education</i>
	Moduli motivazionali	Apprendimenti formali e informali
	Sportello di ascolto	Didattica per competenze
	Attività stranieri	Moduli di riorientamento
	Sistema valutazione risultati	

TABELLA 2.31

Confronto provincia di Parma e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Parma	Tasso di risposta	Formazione docenti
	Funzione strumentale	Attività classi prime
	Banca dati interna	Colloqui con tutor
	Lavoro in rete	Moduli di riorientamento
	Formazione/informazione famiglie	
	Moduli di accoglienza	
	Valutazione iniziale conoscenze	
	Analisi aspettative	
	Moduli sul metodo di studio	
	Didattica laboratoriale	
	Moduli motivazionali	
	Sportello di ascolto	
	<i>Peer education</i>	
	Apprendimenti formali e informali	
	Didattica per competenze	
	Attività specifiche per stranieri	
	Sistema di valutazione dei risultati	

La provincia di Piacenza (cfr. TAB. 2.32) si colloca sopra la media regionale in 6 indicatori e sotto la media in 15 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario).

TABELLA 2.32

Confronto provincia di Piacenza e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Piacenza	Lavoro in rete	Tasso di risposta
	Formazione docenti	Funzione strumentale
	Formazione/informazione famiglie	Attività classi prime
	Sportello di ascolto	Moduli di accoglienza
	<i>Peer education</i>	Valutazione iniziale conoscenze
	Attività specifiche stranieri	Analisi aspettative
		Banca dati
		Moduli sul metodo di studio
		Didattica laboratoriale
		Moduli motivazionali
		Colloqui con tutor
		Apprendimenti formali e informali
		Didattica per competenze
		Moduli di riorientamento
		Sistema di valutazione dei risultati

La provincia di Ravenna (cfr. TAB. 2.33) si colloca sopra la media regionale in 13 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario) e sotto la media in 8 indicatori.

La provincia di Reggio Emilia (cfr. TAB. 2.34) si colloca sopra la media regionale in 10 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario) e sotto la media in 11 indicatori.

La provincia di Rimini (cfr. TAB. 2.35) si colloca sopra la media regionale in 9 indicatori e sotto la media in 12 indicatori (compreso il tasso di risposta al questionario).

Proponiamo infine (cfr. TAB. 2.36) un prospetto sintetico di tutti gli indicatori e di tutte le province per avere anche visivamente un quadro unitario delle peculiarità delle strategie di azione messe in campo in ogni provincia. Questo quadro non ha un intento valutativo, intende piuttosto essere uno strumento conoscitivo per i soggetti pubblici che operano

TABELLA 2.33

Confronto provincia di Ravenna e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Ravenna	Tasso di risposta	Formazione/informazione famiglie
	Funzione strumentale	Valutazione iniziale conoscenze
	Banca dati interna	Moduli sul metodo di studio
	Lavoro in rete	Moduli motivazionali
	Formazione docenti	Sportello di ascolto
	Attività classi prime	Colloqui con tutor
	Moduli accoglienza	<i>Peer education</i>
	Analisi aspettative	Moduli di riorientamento
	Didattica laboratoriale	
	Apprendimenti formali e informali	
	Didattica per competenze	
	Attività specifica per stranieri	
	Sistema di valutazione risultati	

TABELLA 2.34

Confronto provincia di Reggio Emilia e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Reggio Emilia	Tasso di risposta	Funzione strumentale
	Moduli di accoglienza	Banca dati
	Analisi aspettative	Lavoro in rete
	Moduli sul metodo di studio	Formazione docenti
	Didattica laboratoriale	Formazione/informazione famiglie
	Moduli motivazionali	Attività classi prime
	<i>Peer education</i>	Valutazione iniziale conoscenze
	Didattica per competenze	Sportello di ascolto
	Moduli di riorientamento	Colloqui con tutor
	Sistema di valutazione	Apprendimenti formali e informali
		Attività studenti stranieri

nel settore e per le autorità locali che potrebbero stimolare le scuole a intraprendere specifici percorsi antidisersione. Va rilevato peraltro che, indipendentemente dalla collocazione rispetto ai valori medi, in ogni provincia esistono buone pratiche ed eccellenze, diversamente caratterizzate, come si vedrà nel seguito di questo studio.

TABELLA 2.35

Confronto provincia di Rimini e regione

Provincia	Sopra la media	Sotto la media
Rimini	Lavoro in rete	Tasso di risposta
	Formazione docenti	Funzione strumentale
	Formazione/informazione famiglie	Banca dati
	Attività classi prime	Moduli di accoglienza
	Analisi aspettative	Valutazione iniziale
	Valorizzazione apprendimenti	Moduli metodo di studio
	Attività specifiche stranieri	Didattica laboratoriale
	Riorientamento	Sportello di ascolto
	Moduli motivazionali	Colloqui tutor
		<i>Peer education</i>
		Didattica per competenze
		Valutazione risultati

TABELLA 2.36

Quadro sintetico di tutti gli indicatori per tutte le province

Azione	BO		FE		FC		MO		PC		PR		RA		RE		RN	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Tasso risposta	•	•			•		•		•	•	•		•		•		•	
Funz. strum.	•			•	•			•		•	•		•		•		•	
Banca dati	•	•			•	•			•	•	•		•		•		•	
Lavoro in rete	•		•		•		•	•	•		•		•		•		•	
Form. insegn.	•		•		•	•		•				•	•		•		•	
Formaz. fam.	•		•		•	•		•				•			•		•	
Classi prime	•	•			•	•			•		•	•		•		•		•
Moduli acc.	•		•		•	•			•		•	•		•		•		•
Valut. iniziale	•				•	•			•		•	•		•		•		•
Analisi aspett.	•	•			•	•			•		•	•		•		•		
Moduli metodo	•		•				•		•	•	•		•	•		•		•
Moduli motiv.	•		•		•	•			•	•	•		•	•		•		
Didattica lab.	•	•			•	•			•	•	•		•		•		•	
Spor. ascolto	•		•	•	•		•		•		•		•		•		•	
Colloqui tutor	•		•		•		•		•		•		•		•		•	
<i>Peer education</i>	•		•		•		•		•		•		•		•		•	
Apprendim. f.i.	•		•		•		•		•		•		•		•			
Did. compet.	•		•		•		•		•		•		•		•		•	
Stranieri	•	•			•	•			•		•		•		•		•	
Riorientamento	•	•			•		•		•		•		•		•		•	
Valutazione	•		•		•	•			•	•	•		•		•		•	

La ricerca qualitativa sui casi selezionati

3.1 I casi selezionati

Nella seconda fase della ricerca sono state prese in esame in modo analitico alcune azioni che le scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Roma-
gna hanno segnalato all'attenzione dell'Ufficio scolastico regionale nel
questionario inviato per la realizzazione della prima parte della ricerca.

Alla luce delle risposte, tra le 169 scuole partecipanti ne sono state
selezionate 25, che poi sono diventate 23¹, per la partecipazione alla fase
qualitativa della ricerca (effettuata tramite interviste semistrutturate e
raccolta di materiale documentario)². La selezione è stata eseguita
assegnando un valore numerico a ogni tipo di risposta presente nel
questionario e dando particolare peso ai seguenti indicatori di buone
pratiche³:

- presenza nella scuola di una funzione strumentale che preveda all'interno dei suoi compiti azioni di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo;
- esistenza di una banca dati interna su insuccessi e dispersione;

1. Sono state condotte 23 interviste sulle 25 scuole selezionate in quanto in due casi i progetti indicati nel questionario non erano più attivi. È opportuno precisare che il numero di 25 è stato stabilito dal committente prima dell'inizio del presente lavoro in base al finanziamento erogato per la ricerca.

2. Le interviste e la raccolta del materiale documentario sono state effettuate tra il dicembre 2011 e il marzo 2012. Le interviste sono state registrate e analizzate tramite il software SPAD.

3. Sono state escluse in partenza le scuole che non hanno inserito un progetto nell'apposita sezione del questionario (domanda n. 21) e le scuole che, pur inserendo un progetto, rispondendo negativamente alla domanda n. 29 non si sono dette disponibili a mettere a disposizione del personale di ricerca e a rendere pubblici gli elementi caratterizzanti la buona pratica presentata.

- effettuazione di un lavoro in rete con altri soggetti del territorio sul tema della dispersione;
- svolgimento di attività formative e/o informative per i docenti e per i genitori sul tema del disagio e della dispersione;
- svolgimento di attività specifiche per prevenire gli insuccessi e la dispersione nelle classi prime;
- presenza di una buona pratica consolidata e documentabile;
- presenza di una valutazione sistematica dei risultati della pratica;
- disponibilità a mettere a disposizione del personale di ricerca e a rendere pubblici gli elementi caratterizzanti la buona pratica presentata.

Il quadro complessivo dei progetti analizzati è dunque presentato nella TAB. 3.1.

La scelta effettuata non aveva ovviamente pretese di rappresentatività statistica; si può osservare tuttavia che il campione emerso si presenta diversificato sia dal punto di vista della collocazione geografica, sia dal punto di vista del tipo di scuola che promuove l'azione, sia del punto di vista delle azioni realizzate. Per quanto riguarda la collocazione geografica dei casi presi in esame (cfr. TAB. 3.2), tutte le province sono rappresentate.

Un discorso analogo si può fare anche per la presenza dei differenti tipi di scuole: sono stati selezionati licei, istituti tecnici, istituti professionali (in alcuni casi si tratta anche di istituti molto grandi che ospitano differenti indirizzi di studio).

Data la finalità del lavoro e il ruolo che gli interlocutori hanno nei progetti, le interviste effettuate nella seconda parte della ricerca non hanno avuto una natura standardizzata. I temi guida che l'intervistatore si è proposto di sottoporre all'attenzione degli intervistati sono stati comunque i seguenti: finalità e specificità del progetto; profilo degli studenti cui è indirizzato il progetto; relazioni con famiglie e reti; capacità di rendicontare il progetto; principali difficoltà incontrate; aspettative della scuola verso le istituzioni e l'USR-ER sul problema della ricerca. Vista la natura aperta delle interviste, i temi elencati hanno ricevuto ovviamente un'attenzione molto diversa da parte dei singoli intervistati.

Si riporta di seguito una scheda di tutti i progetti che sono stati selezionati: ogni scheda riporta il titolo del progetto, i dati sulla scuola proponente, il nome del responsabile del progetto, la tipologia di intervento realizzata, le parole chiave e la descrizione sintetica del progetto.

TABELLA 3.1
Quadro dei progetti analizzati

Intervista	Nome progetto	Scuola	Prov.
Int. 1.	Inglese per livelli	Liceo Malpighi	BO
Int. 2.	Labororiamo. Docenti e alunni in un gioco Liceo Elisabetta Renzi di squadra	Liceo Elisabetta Renzi	BO
Int. 3.	Corsi di italiano L2 per studenti stranieri	IPC Aldrovandi Rubbiani	BO
Int. 4.	Corsi di consolidamento nelle classi prime	IIS Crescenzi-Pacinotti	BO
Int. 5.	<i>Peer education</i>	ITI Copernico Carpeggiani	FE
Int. 6.	Sportello di ascolto	IIS Remo Brindisi	FE
Int. 7.	Studiamo insieme	ISIT Bassi Burgatti	FE
Int. 8.	Orientamento-Riorientamento	IIS Leonardo da Vinci	FC
Int. 9.	Portofranco, <i>Jump-up</i>	ITC Matteucci	FC
Int. 10.	Accoglienza, recupero, riorientamento	Liceo Fulcieri Paolucci di Calboli	FC
Int. 11.	La fatica di studiare	IIS Cavazzi	MO
Int. 12.	La scrittura autobiografica a scuola	ITI E. Fermi	MO
Int. 13.	GAPA (Gruppo di attenzione ai processi di apprendimento)	ISIS Giordani	PR
Int. 14.	Un amico a scuola. <i>Peer education</i>	Liceo Statale G. Ulivi	PR
Int. 15.	Tempo per noi. Laboratorio pomeridiano	IIS Zappa Fermi	PR
Int. 16.	Centro di ascolto e progetto Snoopy	Liceo M. Gioia	PC
Int. 17.	Aiuto alle persone. Sostegno al successo scolastico e formativo	IPSAASCTP Persolino Strocchi	RA
Int. 18.	Didattica laboratoriale	Licei S. Umiltà	RA
Int. 19.	Sportello disciplinare	ITCG Oriani	RA
Int. 20.	Ponte per non perdere la strada	Istituto Superiore Gobetti	RE
Int. 21.	Stage orientativi in azienda	IIS A. Motti	RE
Int. 22.	Didattica laboratoriale. Il teatro a scuola	ITC Rino Molari	RN
Int. 23.	Un'ora di ascolto	IPSAR Savioli	RN

TABELLA 3.2
Collocazione geografica dei progetti analizzati

Provincia	BO	FE	FC	MO	PC	PR	RA	RE	RN
Azioni	4	3	3	2	1	3	3	2	2

Progetto
Inglese per livelli

Scuola: Liceo scientifico “Malpighi”

Indirizzo: via Sant’Isaia, 77 – 40123 Bologna; tel. 051-6491560

Responsabile del progetto: prof. Francesco Severi

Tipologia di intervento: didattica per livelli

Parole chiave: significato; nuclei fondanti discipline; metodo; maestro; esperienza

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto nasce dall’osservazione che nell’insegnamento della lingua straniera, ancor di più che in altre materie, avere classi meno ampie e più omogenee possibili quanto a conoscenze di partenza è un beneficio per tutti gli studenti. All’inizio dell’anno scolastico tutti gli iscritti alle classi prime sono sottoposti a un test di livello per la lingua inglese. Il test non è una mera formalità: è molto articolato, riguarda tutte le dimensioni delle competenze linguistiche e assegna un punteggio compreso tra 0 e 110. Lo scopo del test è avere risultati molto attendibili sul livello di preparazione dei ragazzi. I risultati consentono di suddividere i ragazzi provenienti dalle quattro classi prime in gruppi di 6 livelli che al loro interno sono quanto più possibile omogenei (i gruppi sono formati in modo tale che ognuno non comprenda più di 20 studenti). Durante le ore di inglese e per tutto il biennio (ma è allo studio anche la possibilità di estendere il progetto al triennio) si formano dunque nuove classi in cui la lingua è insegnata per livelli (da 1 a 6). I livelli non sono chiusi, per cui ogni anno ci sono ragazzi che passano a un livello diverso più alto (nella maggior parte dei casi) o più basso (pochissimi casi). Durante l’anno scolastico ci sono momenti di lavoro comune tra classi di due livelli contigui e sono sperimentate attività di *peer education* in cui gli studenti del livello 6 aiutano studenti del livello 1. Gli insegnanti di inglese ogni due anni cambiano il livello in cui insegnano. Entro la fine del biennio tutti gli studenti di tutti i livelli hanno sostenuto un esame d’inglese di livello B1 (alcune classi effettuano l’esame alla fine del primo anno).

Per quanto riguarda le caratteristiche distintive, il progetto si basa su una strategia di azione che è unica tra i casi considerati. L’adozione di

questa modalità di insegnamento ha portato a un meccanismo virtuoso per cui nell'estate che precede la frequenza dalla classe prima al Malpighi molti studenti curano con particolare attenzione lo studio della lingua inglese; l'adozione di questa modalità di insegnamento ha portato inoltre alla diminuzione di circa l'80% la percentuale di coloro che al termine dell'anno scolastico non raggiungono la sufficienza in inglese. Il progetto ha portato benefici sia agli studenti che al primo anno erano più in difficoltà in inglese sia agli studenti che partivano da una situazione di eccellenza. La metodologia è stata poi adottata in via sperimentale da altre scuole in rete con il Malpighi.

Progetto

Laboratoriamo. Docenti e alunni in un gioco di squadra

Scuola: Liceo “Elisabetta Renzi”

Indirizzo: via Montebello, 42 – 40131 Bologna; tel. 051-6498372

Responsabile del progetto: prof.ssa Stefania Vitali

Tipologia di intervento: Didattica laboratoriale

Parole chiave: tecnologia; *cooperative learning*; ricerca; scuola e vita; piacere

Descrizione sintetica del progetto

I laboratori di ricerca-azione coinvolgono, a vario titolo, gli studenti, gli insegnanti, i genitori. In queste attività, cui sono dedicate due ore settimanali, sono affrontate materie e argomenti curricolari. I laboratori possono avere sia una natura orizzontale (coinvolgendo classi dello stesso anno) sia natura verticale (coinvolgendo classi di anni diversi). Queste modalità sono complementari ed entrambe efficaci: la prima rafforza le dinamiche relazionali nel gruppo classe e nel gruppo dei pari, la seconda stimola il desiderio di imitazione negli uni, e il senso di responsabilità negli altri. I progetti di didattica laboratoriale vanno avanti per tutto l'a.s. e sono presentati in corso d'opera nelle varie classi e ai genitori nelle prime due ore del sabato mattina. Queste presentazioni sono preparate prima dai ragazzi e consentono loro di acquisire fiducia in se stessi e nelle proprie potenzialità. Le famiglie possono così essere rese partecipi del

percorso svolto e portare in taluni casi anche una fattiva collaborazione ai progetti. I laboratori, sempre partendo da materie curricolari, hanno portato anche alla realizzazione di eventi e prodotti culturali diffusi nella città. Nel corso degli anni, la scuola ha potuto osservare che i risultati raggiunti dai ragazzi nei laboratori, in virtù delle molteplici dinamiche positive che innescano sul piano psicologico e relazionale, hanno avuto effetti positivi anche sulla didattica ordinaria.

Progetto
Corsi di consolidamento

Scuola: IIS “Crescenzi-Pacinotti”

Indirizzo: via Saragozza, 7 – 40123 Bologna; tel. 051-584138

Responsabile del progetto: prof.ssa Eleonora Mazzacuva

Tipologia di intervento: aiuto allo studio

Parole chiave: metodologia di studio; passaggio dalle scuole secondarie di primo grado alle secondarie di secondo grado; obbligo scolastico; didattica per competenze; antidisersione

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto consiste in attività didattica integrativa pomeridiana incentrata sul metodo di studio e sul consolidamento in alcune materie. L'iniziativa è nata dalla constatazione che, nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado alla scuola secondaria di II grado, uno dei problemi più grandi che i ragazzi si trovano ad affrontare è la mancanza di un metodo di studio adeguato che permetta loro di farsi carico dalla aumentata mole di lavoro richiesta. Questa carenza sul metodo per alcuni studenti significa andare incontro a percorsi scolastici difficoltosi o irregolari, per altri significa tendere ad assumere una modalità di studio di tipo “pseudo-universitario” o per moduli, concentrandosi nello studio intensivo di due o tre materie alla volta e tralasciando temporaneamente le altre che saranno riprese in seguito. Alla luce di queste difficoltà inerenti il metodo di studio, una delle priorità del progetto è la tempestività: l'inizio infatti è previsto già a ottobre-novembre e si rivolge ai ragazzi che da subito mostrano difficoltà significative in italiano, matematica, scienze-chimica. Dopo questa

attività iniziale sul metodo di studio, da metà novembre fino alle vacanze di Natale c’è una seconda fase di consolidamento in italiano e matematica per un totale (nell’ultimo a.s.) di 44 ore di didattica integrativa. Vista la carenza di finanziamenti nell’ultimo a.s. gli interventi sono stati più mirati e hanno riguardato 15 studenti a maggior rischio di dispersione. Le responsabili del progetto stanno valutando anche la possibilità di spostare le ore sul metodo di studi e di consolidamento disciplinare la mattina, questo ovviamente qualora anche gli altri insegnanti fossero d’accordo. Questo progetto inizia molto presto nell’anno scolastico e contempla allo stesso tempo attività didattica sul potenziamento del metodo di studio e attività didattica di consolidamento disciplinare.

Progetto

Corsi di italiano L2 per studenti stranieri

Scuola: IPC “Aldrovandi Rubbiani”

Indirizzo: via Guglielmo Marconi 40 – 40122 Bologna; tel. 051-6392511

Responsabile del progetto: prof.ssa Annamaria Picotti

Tipologia di intervento: integrazione studenti stranieri

Parole chiave: attenzione; inclusione; valutazione; successo; orientamento

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto consiste nell’attivazione di tre livelli (A1, A2, B1) di corsi di italiano per studenti stranieri. Ricevuti i nominativi degli iscritti all’a.s. successivo, l’Aldrovandi Rubbiani invia in primavera alle scuole secondarie di 1 grado una scheda relativa alle competenze linguistiche dei ragazzi non madrelingua italiani che inizieranno il nuovo ciclo di studi a settembre. In luglio viene inviata una scheda anche alle famiglie. Dopo aver esaminato queste schede, inizia il lavoro di organizzazione (insieme a due insegnanti esperte di L2) dei corsi e delle classi. A settembre prima dell’inizio dell’a.s. si svolge anche un corso prescuola per i ragazzi appena arrivati in Italia. Una commissione intercultura si occupa di organizzare i corsi di italiano L2 che si svolgono una volta alla settimana dalle 14.30 alle 16.30 a opera di 3 docenti (1 esterno e 2 interni di sostegno). Le lezioni del livello pre A1 (per i nuovi arrivati) e le lezioni del livello A1 si svolgono

invece anche la mattina al posto delle normali lezioni. I docenti dei corsi di italiano L2 prendono nota delle ore di presenza dei ragazzi e stilano un giudizio sull'impegno e sui risultati raggiunti di cui il consiglio di classe ha l'obbligo di tenere conto per l'assegnazione dei voti in alcune materie, secondo un protocollo inserito nel POF che sarà parte integrante dello scrutinio finale. A questa attività si affiancano interventi di mediazione culturale e incontri per i genitori di studenti stranieri.

Progetto
Peer education

Scuola: ITI “N. Copernico-A. Carpeggiani”

Indirizzo: via Pontegradella 25 – 44123 Ferrara; tel. 053-263176

Responsabili del progetto: prof. Renzo Brancaleoni; prof.ssa Lorenza Masini

Tipologia di intervento: *peer education*

Parole chiave: condivisione; empatia; ascolto; corresponsabilità; motivazione

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto è stato attivato e portato avanti con continuità da circa 20 anni. Tra febbraio e maggio la scuola prende contatto con i docenti coordinatori delle classi terze di tutte le secondarie di I grado di Ferrara e Provincia per una preconoscenza degli studenti che hanno deciso di iscriversi al Copernico Carpeggiani per l'anno scolastico che inizia a settembre. Viene effettuata una valutazione e un'analisi di eventuali casi problematici (comportamento, lingua, difficoltà di apprendimento ecc.) individuati su segnalazione della scuola di provenienza. A giugno viene definito un quadro di sintesi, contenente le informazioni ricevute dalle scuole secondarie di primo grado, che risulta utile per una formazione uniforme delle nuove classi prime. Sempre a giugno è selezionato un gruppo di studenti tutor volontari (studenti del triennio promossi a pieni voti); la loro preparazione/formazione avviene in settembre, prima dell'inizio delle lezioni scolastiche; gli incontri dei tutor con le classi prime si svolgono nei primi due giorni di lezione e poi regolarmente durante l'anno. I tutor coinvolti

sono suddivisi in piccoli gruppi e ad ogni gruppo viene assegnata per tutto l'anno una classe prima. Ad essi sono sempre affiancati i docenti coordinatori di classe che partecipano sin dai primi giorni di settembre a incontri con la Commissione biennio per prepararsi all'attività. Mediante alcune attività utili per un buon approccio alla struttura e organizzazione scolastica, i tutor cercano di far emergere attraverso il dialogo e il confronto eventuali problemi e difficoltà relative allo studio, alle relazioni tra studenti e tra docenti e studenti durante tutto l'anno. I tutor, che seguono anche un percorso di formazione in itinere da ottobre a maggio, promuovono anche il progetto *Banca del tempo* al fine di aiutare i ragazzi delle classi prime nello studio pomeridiano. Sono previsti alcuni incontri con le famiglie per comunicazioni relative all'andamento delle classi e per far conoscere in itinere le attività in fase di realizzazione dagli studenti. Una caratteristica distintiva del progetto è la sistematica attività di raccordo e di coordinamento con le scuole secondarie di I grado da cui provengono gli studenti che si iscrivono al primo anno. Il progetto coinvolge un buon numero di studenti che sono disposti a intraprendere un percorso formativo prima dell'inizio delle lezioni per diventare tutor e che sono disposti a svolgere una formazione in itinere durante l'anno scolastico.

Progetto
Sportello di ascolto

Scuola: IIS “Remo Brindisi”

Indirizzo: via M. Boiardo 10 – 44129 Comacchio Lido degli Estensi; tel. 053-3327440

Responsabile del progetto: prof.ssa Emma Felletti

Tipologia di intervento: sportello di ascolto

Parole chiave: ascolto attivo; sfogo; *counseling*; raccordo fra alunni; famiglia; scuola e territorio

Descrizione sintetica del progetto

Il primo punto di ascolto è gestito da una sociologa, esperta di disagio giovanile e problematiche ad esso connesse, che opera per una convenzione offerta dall'Amministrazione comunale due giorni al mese nella

scuola. Solitamente sono fissati degli appuntamenti, ma si lavora anche con interventi di urgenza in base alle necessità del momento. Gli utenti, informati dei servizi esistenti all'inizio dell'a.s., possono richiedere personalmente l'appuntamento oppure essere indirizzati dal coordinatore di classe alla riflessione e alla necessità di un confronto con l'esperto. Le richieste dei ragazzi vanno dall'esigenza di rimotivazione alla frequenza scolastica, a problemi relazionali o familiari che creano malessere emotivo, distogliendo gli alunni dalle attività scolastiche. Nella scuola è attivo anche un secondo punto di ascolto gestito da uno psicologo del SERT che realizza anche un progetto di prevenzione alla dipendenza di alcol e sostanze stupefacenti nelle classi del 1 biennio di tutti gli indirizzi dell'Istituto. La presenza dello psicologo assicura uno "sportello" aperto per due giorni al mese, in tal modo la scuola garantisce la presenza di un esperto una volta alla settimana.

Progetto
Studiamo insieme

Scuola: ISIT "Bassi Burgatti"

Indirizzo: via Rigone 1 – 44042 Cento (Fe); tel. 051-68597711

Responsabile del progetto: prof.ssa Lara Decol

Tipologia di intervento: aiuto allo studio; didattica per livelli

Parole chiave: disponibilità; sostegno; recupero; partecipazione; collaborazione

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto intende creare le condizioni migliori per ridurre le situazioni di disagio e di dispersione scolastica attraverso il tempestivo recupero di studenti in difficoltà con attività mirate alla motivazione e al corretto inserimento nel percorso curricolare. Allo stesso tempo si cerca di ri-orientare gli alunni con problemi di rendimento e di frequenza verso un percorso formativo più adatto che possa meglio valorizzare lo studente stesso. A inizio anno il coordinatore raccoglie i risultati dei test d'ingresso allo scopo di creare rapidamente un quadro dettagliato della classe. Ai test specifici di materia si aggiungono due questionari centrati sulle

abilità sociali di base per completare il quadro di ogni alunno. In novembre-dicembre ci sono incontri con una operatrice sociale per focalizzare in anticipo eventuali situazioni di disagio. Segue poi un’attività di sdoppiamento delle classi: un primo gruppo comprende studenti per i quali è necessario riprendere gli argomenti già svolti allo scopo di raggiungere gli obiettivi minimi; un secondo gruppo è costituito dai ragazzi ai quali è possibile sottoporre nuovi argomenti (previsti nella programmazione di inizio anno) finalizzati al raggiungimento di livelli elevati di profitto. Lo sdoppiamento della classe può avvenire tra due docenti che insegnano discipline diverse o tra due docenti diversi che insegnano la stessa disciplina.

Progetto
Orientamento-Riorientamento

Scuola: ISIS “Leonardo da Vinci”

Indirizzo: viale dei Mille, 158 – 47042 Cesenatico (FC)

Responsabile del progetto: prof.ssa Morena Panzavolta

Tipologia di intervento: orientamento-riorientamento

Parole chiave: motivazione del disagio; attitudini dello studente; valorizzazione dello studente; rapporto tra la scuola e la famiglia; monitoraggio continuo

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto si sviluppa attraverso tre direttive: l'accoglienza; l'orientamento-riorientamento; la relazione con i genitori. Strettamente connesso alle azioni di orientamento e ri-orientamento è il *Progetto Famiglia. Coinvolgersi per coinvolgere*. Il progetto accoglienza è incentrato sull'utilizzo nel corso del tempo di consolidati strumenti di rilevazione sia di tipo quanti-qualitative (scheda di indagine socio-psicologica) sia di tipo narrativo/autobiografico. La scheda socio-psicologica mette a tema (attraverso 12 domande) il contesto socio-familiare di provenienza; gli interessi e le aspettative del ragazzo concernenti la scuola che ha scelto. Gli strumenti di rilevazione narrativi e autobiografici (che nelle esperienze condotte negli ultimi anni nella scuola sembrano essere più indicativi per conoscere

e interpretare i vissuti dei ragazzi) intendono dare al ragazzo la possibilità di raccontare e riflettere sugli aspetti positivi e negativi, sui sogni e sulle aspettative connessi alla sua età e alle scelte importanti che è stato chiamato a compiere. L'attività di orientamento-riorientamento in senso stretto consiste nell'analisi delle problematiche emerse nel lavoro didattico di studenti in difficoltà e nell'ascolto delle problematiche messe in luce dai genitori; l'analisi dei dati forniti dai docenti; l'eventuale raccordo con la psicologa della scuola; il colloquio esplorativo-orientativo con lo studente in difficoltà; i contatti con le altre scuole per individuare possibili passaggi; l'osservazione e il monitoraggio di eventuali nuovi inserimenti nella scuola; la convocazione del consiglio di classe solo docenti per comunicare l'esito delle attività di orientamento e condividere le strategie. Tutto il progetto ruota attorno a una strategia di coinvolgimento attivo delle famiglie attraverso un progetto di sensibilizzazione sugli stili educativi e sulle problematiche psico-socio-relazionali connesse all'età e alle fasi di passaggio dei ragazzi. Il progetto si segnala per: il coinvolgimento attivo del dirigente scolastico nell'iniziativa; l'esistenza di un progetto accoglienza incentrato su rilevazioni in entrata rigorose e documentabili; la capacità di saper rimodulare nel corso del tempo, secondo la risposta degli studenti, le iniziative e le metodologie adottate; la capacità di lavorare in rete con le altre scuole nell'ottica di trovare la soluzione migliore per lo studente; l'esistenza di un vero e proprio progetto famiglia per il quale la famiglia non è guardata prima di tutto e solo come causa del problema ma anche come partner fondamentale di ogni strategia antidisersione. La relazione con le famiglie è letta non solo in un'ottica meramente informativa ma anche collaborativa e formativa.

Progetto
Portofranco, Jump-up

Scuola: ITC “C. Matteucci”

Indirizzo: via F. Turati 9 – 47121 Forlì; tel. 0543-67067

Responsabile del progetto: prof.ssa Benedetta Berardi

Tipologia di intervento: aiuto allo studio

Parole chiave: colloqui diagnostici iniziali; percorsi personalizzati; lavori in piccoli gruppi; quaderno di studio; riflessione positiva sull'errore

Descrizione sintetica del progetto

Portofranco si definisce come un progetto di riallineamento didattico mediante percorsi individualizzati rivolto a studenti delle classi prime ad alto rischio di non promozione e dispersione scolastica. La durata complessiva dell'attività è di 85 ore. Nell'ultimo a.s. sono stati coinvolti nell'iniziativa 2 docenti interni, 11 docenti esterni, 2 tutor, 2 docenti supplenti e 51 studenti (29 maschi e 22 femmine) di cui 14 stranieri provenienti da 8 classi. Durante i consigli di classe di novembre, il coordinatore compila una scheda descrittiva delle situazioni dei ragazzi bisognosi di aiuto in una materia e/o in termini motivazionali. I tutor del corso incontrano individualmente i ragazzi, hanno con loro un colloquio e somministrano un questionario per comprendere in profondità le criticità e le potenzialità inespresse del ragazzo. Il personale coinvolto nel progetto valuta l'esito dei colloqui e del questionario e formula un piano di aiuto allo studio (in alcune materie) che viene comunicato al ragazzo e alla famiglia. Partono così gli incontri pomeridiani che si svolgono 2 volte alla settimana per 2 ore (1 per materia) in piccoli gruppi (da 3 a 7). Le attività sono costantemente (e per iscritto) monitorate, certificate, valutate.

Progetto

Accoglienza, recupero, riorientamento

Scuola: Liceo scientifico “Fulcieri Paolucci de Calboli”

Indirizzo: via Aldo Moro 13 – 47121 Forlì; tel. 0543-63095

Responsabile del progetto: prof.ssa Livia Belfiore

Tipologia di intervento: intervento sistemico

Parole chiave: accoglienza; metodo di studio; orientamento; rimotivazione; didattica laboratoriale

Descrizione sintetica del progetto

Le attività della scuola sul tema della prevenzione e del contrasto alla dispersione consistono sono di tre tipi. La prima è la fase di accoglienza ai nuovi iscritti che si svolge nei primi 2 giorni di scuola e comprende la presentazione della scuola, delle sue strutture, del regolamento di istituto

to, degli organi collegiali, del POF, delle discipline, delle finalità, dei contenuti generali, degli strumenti di verifica. Il secondo giorno gli studenti neo iscritti incontrano anche gli studenti tutor. Sempre in questi primi due giorni sono somministrati agli studenti due questionari piuttosto articolati. Il primo verte sulle seguenti aree tematiche: relazioni familiari; esperienza scolastica; tempo libero; qualità della vita. Il secondo questionario chiede ai ragazzi di esprimersi su “che tipo di studente sono a casa”, “che tipo di studente sono a scuola”, “perché studiare”. Nel mese di settembre e ottobre sono previsti anche interventi sul metodo di studio attraverso incontri con un docente esperto e con lo psicologo. Gli altri due pilastri dell’azione della scuola sul benessere scolastico e sul contrasto alla dispersione sono le attività di recupero strutturato e di sostegno (con particolare attenzione a un “pronto soccorso” per dare agli alunni i fondamenti della matematica) e lo sportello di rimotivazione, riorientamento e *counseling* educativo che accompagna gli studenti in difficoltà a ripensare le ragioni della loro iscrizione in questa scuola e in qualche caso li aiuta a definire e ipotizzare percorsi formativi alternativi.

Progetto
La fatica di studiare

Scuola: IIS “Cavazzi Sorbelli”

Indirizzo: via Matteotti 2 – 41026 Pavullo (MO)

Responsabile del progetto: prof.ssa Patrizia Badiali

Tipologia di intervento: intervento mirato DSA

Parole chiave: corretta informazione; approccio collaborativo; partecipazione diretta; comprensione delle problematiche; diffusione delle buone pratiche

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto intende far conoscere e sensibilizzare gli studenti sul tema della dislessia. A inizio ottobre sono proposti a tutti gli studenti delle classi prime incontri con un esperto che attraverso un approccio empatico tende a far immedesimare i ragazzi con la condizione dello studente che ha problemi di dislessia. Attraverso l’utilizzo di tecniche cognitive e

sensoriali (come la proiezione di sequenze di lettere e di parole con un ordine alterato) gli studenti sono così portati a conoscere meglio una problematica che in molti casi ignorano oppure non sono in grado di elaborare culturalmente. Il progetto, che comprende anche attività formativa per i docenti, ha due finalità che i responsabili ritengono sostanzialmente raggiunte: far emergere in modo consapevole la condizione degli studenti con DSA e presentare le loro difficoltà nei processi di apprendimento; migliorare il clima relazionale nelle classi in cui sono presenti ragazzi con DSA. Rientrano nel progetto anche la consulenza per docenti; l'intervento di esperti all'interno dei Consigli di classe; uno sportello informativo sugli appuntamenti rivolti agli alunni e alle famiglie; la raccolta di documentazione sulla normativa vigente in merito alle esperienze svolte.

Progetto
La scrittura autobiografica a scuola

Scuola: ITI “Enrico Fermi”

Indirizzo: via Luosi 23 – 41124 Modena; tel. 059-211092

Responsabile del progetto: prof.ssa Francesca Negri

Tipologia di intervento: scrittura autobiografica

Parole chiave: coinvolgimento; cambiamento; percorso; crescita

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto, che ha visto la partecipazione di diverse scuole di Modena e il supporto scientifico della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, consiste in un percorso guidato di scrittura autobiografica e disegno in cui i ragazzi sono sollecitati a riflettere sulle loro emozioni, sulle loro aspettative e sulle loro paure. Parallelamente all'esperienza compiuta dai ragazzi anche alcuni insegnanti della scuola che hanno seguito il progetto fanno un percorso di formazione e di pratica di scrittura autobiografica. L'insegnante propone in classe alcuni temi all'attenzione dei ragazzi (sulla natura dell'apprendere, sulla rappresentazione della scuola, sulle relazioni tra apprendimento e democrazia). I ragazzi cercano, attraverso la scrittura e il disegno, di esternare e oggettivare i propri vissuti. Al termine di ogni fase, i prodotti che i ragazzi hanno realizzato (in forma

anonima) sono discussi insieme in classe. L'ipotesi fondamentale del progetto è che il metodo autobiografico consenta di lasciar emergere meglio della comunicazione verbale diretta i vissuti dei protagonisti e crei anche le condizioni per indirizzarli in modo positivo. Il metodo della scrittura autobiografica consente ai docenti di avere uno spaccato del vissuto e dell'immaginario dei ragazzi sulle relazioni scolastiche e allo stesso tempo consente ai ragazzi di accrescere il loro livello di riflessività. È degno di nota che anche gli insegnanti che hanno promosso l'iniziativa hanno svolto un percorso di formazione con esperti esterni e hanno utilizzato anche loro il metodo della scrittura autobiografica.

Progetto

GAPA (Gruppo di attenzione ai processi di apprendimento)

Scuola: IISISS "Pietro Giordani"

Indirizzo: via Lazio 3 – 43122 Parma; tel. 0521-272405

Responsabile del progetto: prof. Danio Verdi

Tipologia di intervento: tutoraggio, approccio sistemico

Parole chiave: contesto; motivazione; ascolto; ascoltarsi; ruolo

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto è rivolto in modo specifico agli studenti delle classi prime (ma è aperto anche a studenti di altri anni che ne facciano richiesta), ai docenti che intendono parteciparvi, al gruppo classe, ai consigli di classe e ai genitori. Il progetto, che ruota attorno alle figure dei tutor di classe (docenti dell'istituto che si rendono disponibili ad affiancare il coordinatore di classe e i docenti curricolari delle classi prime) e di un coordinatore, si avvale anche di uno psicologo esterno e di collaborati esterni (qualora necessario). Le attività del progetto si svolgono da settembre a maggio e si articolano nel seguente modo. Nel primo quadrimestre si prepara e si programma l'attività annuale, si raccolgono dati in ingresso attraverso la somministrazione agli alunni di classe prima di un questionario finalizzato alla promozione della consapevolezza dei punti di forza e dei punti di debolezza. I risultati dei questionari (suddivisi per classe) sono pubblicati in forma di istogrammi all'interno della scuola. Alla luce dei dati raccolti

inizia un tutoraggio e un *counseling* sulle classi e sui singoli alunni. Nel secondo quadrimestre viene effettuata un'analisi degli indicatori di rendimento degli alunni tutorati e sono messe atto una o più delle seguenti azioni: rimotivazione, tutoraggio, *counseling*. Gli scopi che il progetto si pone sono: sostenere l'innalzamento dei livelli di istruzione dei giovani e favorire il successo scolastico e formativo attivando azioni complementari e coordinate all'offerta formativa; tutorare e accompagnare gli alunni con situazioni scolastiche a rischio di dispersione (in vista anche degli adempimenti previsti dalla normativa); migliorare l'esito scolastico attraverso l'ascolto, il dialogo, la riflessione e il potenziamento della motivazione; creare un dialogo costruttivo in ambito educativo con la famiglia; fornire degli strumenti per un eventuale orientamento/riorientamento.

Progetto
Un amico a scuola. Peer education

Scuola: Liceo scientifico “G. Ulivi”

Indirizzo: viale Maria Luigia 3/a – 43125 Parma; tel. 0521-235518

Responsabile del progetto: prof.ssa Viviana Zizi

Tipologia di intervento: aiuto allo studio; *peer education*

Parole chiave: motivazione; solidarietà; reciprocità; efficacia; recupero

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto, nato nell'a.s. 2006-07, consiste in un'attività di studio guidata nelle ore pomeridiane che, nell'ultimo a.s., ha preso il nome di *Un amico a scuola*. L'attività è destinata alle classi del biennio e agli alunni stranieri di tutte le classi e consiste in 2 incontri pomeridiani settimanali nel corso dei quali gli studenti in difficoltà o a disagio (che volontariamente hanno aderito all'iniziativa) sono stati affidati alle cure di tutor scelti tra i migliori alunni del triennio (tendenzialmente del quinto anno) che li aiutano a fare i compiti. Le attività di aiuto allo studio si svolgono con la costante supervisione di uno o più insegnanti che hanno deciso di collaborare. Il progetto è partito ed è sostenuto dalla convinzione che nella relazione tra pari sia più facile attivare o riattivare dinamiche positive nei ragazzi che, per diverse ragioni, vivono un disagio scolastico.

Progetto
Tempo per noi

Scuola: IISISS "Zappa-Fermi"

Indirizzo: via Cacchioli, 9 – 43043 Borgo Val di Taro (PR); tel. 0525-97985

Responsabile del progetto: prof.ssa Cristina Curà

Tipologia di intervento: potenziamento del metodo di studio

Parole chiave: ascolto; metodo di studio; laboratori; *peer education*; valutazione

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto nasce nel 2002-03 come un contenitore spazio/temporale in cui un pomeriggio a settimana (mercoledì dalle 14 alle 15.30) i ragazzi della scuola stanno insieme organizzando lo studio in piccoli gruppi per svolgere gli esercizi con gli insegnanti; per costruire (dividendosi le fasi del lavoro) e scambiare elaborazioni di testi; per preparare testi per gli altri. I ragazzi partecipano a *Tempo per noi* da subito (l'iniziativa era stata presentata già in occasione delle giornate di presentazione della scuola, fatta conoscere ai genitori all'inizio dell'a.s. ed inserita nel POF) o, su suggerimento degli insegnanti, dopo aver ricevuto il primo pagellino. In alcuni casi la partecipazione a *Tempo per noi* è una strada che si suggerisce prima ancora di accedere allo sportello disciplinare in virtù della convinzione, maturata nel tempo, che i problemi che i ragazzi hanno con le discipline possono essere fatti risalire a volte a carenze inerenti il metodo di studio e l'organizzazione dei tempi di lavoro. All'inizio dell'anno scolastico, inoltre, gli iscritti alle classi prime sono sottoposti a rigorosi test (ideati e validati in ambito universitario) che aiutano gli insegnanti a comprendere aspettative, attitudini e disposizione relazionale dei ragazzi. Attraverso la consulenza di uno psicologo esperto di processi di apprendimento, gli studenti sono aiutati dagli insegnanti e dagli studenti più grandi (tutor) ad acquisire un solido ed efficace metodo di studio. Gli insegnanti stessi partecipano regolarmente a percorsi di formazione a loro rivolti per migliorare le loro competenze in merito alle attività svolte nel laboratorio *Tempo per noi*. In particolare la formazione prevede cinque fasi di confronto su: l'orizzonte teorico del rapporto adulto-ragazzo; i meccanismi dell'aggressività; il processo cognitivo di elaborazione delle informazioni; il rapporto tra ragionamenti, stili cognitivi e metodi di studio; la complessa integrazione di relazioni e ragionamenti lungo il percorso evolutivo.

Nel progetto c'è un coinvolgimento attivo del dirigente scolastico e dei suoi collaboratori: il progetto è a tutti gli effetti un progetto della scuola e non di un gruppo di insegnanti. Altri punti caratterizzanti sono: il percorso di formazione concernente il progetto che gli insegnanti sono disponibili a seguire regolarmente; la capacità di coinvolgere il territorio limitrofo delle comunità montane e allo stesso tempo la capacità di istituire partnership anche a livello internazionale.

Progetto
Progetto Snoopy e centro di ascolto

Scuola: Liceo “Melchiorre Gioia”

Indirizzo: viale Risorgimento 1 – 29121 Piacenza; tel. 0523-306209

Responsabile del progetto: prof.ssa Paola Bersani

Tipologia di intervento: centro di ascolto; *peer education*

Parole chiave: ascolto; motivazione; affiancamento; équipe; condivisione

Descrizione sintetica del progetto

Il centro di ascolto e il progetto *Snoopy* sono progetti complementari volti a contrastare le situazioni di disagio nella scuola. Il centro di ascolto è realizzato da docenti interni che lavorano sia singolarmente sia in gruppo ed è attivo in forma continuativa per tutto l'anno scolastico. Il servizio è strutturato in fasi diverse e integrate: in una prima fase si realizzano incontri individuali con gli studenti per comprendere i loro bisogni e per l'eventuale affiancamento nel percorso di risoluzione. Accanto a questa modalità c'è un lavoro di gruppo (riunioni mensili o bimensili) in cui sono discussi casi più complessi e problemi più generali sotto la guida di un supervisore esterno. *Snoopy* è un processo di *peer education* rivolto a studenti del biennio con difficoltà scolastiche e/o relazionali e individuati dai docenti del centro di ascolto. Il servizio si svolge da gennaio ad aprile secondo la modalità di 1 (tutor) per 1 (studente). I docenti del Centro di ascolto costituiscono un gruppo di 10 studenti tutor (del IV e del V anno), ne curano la formazione (3 incontri pomeridiani per complessive 6 ore), esercitano la supervisione sull'attività di affiancamento svolta dagli studenti tutor.

Progetto

Aiuti alle persone. Sostegno al successo scolastico e formativo

Scuola: IPS “Persolino Strocchi”

Indirizzo: via Firenze, 194 – 48018 Faenza; tel. 0546-22932

Responsabile del progetto: prof. Ennio Rossi

Tipologia di intervento: intervento di rete

Parole chiave: percorso integrato; laboratorio; antidisersione; competenze; didattica modulare

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto, rivolto a due classi prime e a una classe terza, intende potenziare il lavoro di rete all’interno della scuola (con la costituzione di gruppi interclasse) e con il territorio (in particolare la formazione professionale e il mondo del lavoro). Intento fondamentale dell’iniziativa è incentivare la personalizzazione dei percorsi curriculari progettando e sperimentando modelli di apprendimento/formazione più efficaci soprattutto per i ragazzi con scarsa motivazione allo studio e difficoltà relazionali di vario genere all’interno della scuola. A tale scopo rispetto alle classi target dell’intervento, i docenti individuano tempestivamente una serie di bisogni espressi all’ingresso nella nuova scuola, ai quali si intende dar risposta con la presente iniziativa. In un’ottica continua di ri-orientamento e ri-progettazione dei percorsi curricolari, sono adottate metodologie didattiche peculiari: didattica per progetto, progettazione per unità formative, modalità di certificazione dei crediti.

Progetto

Sportello disciplinare

Scuola: ITCG “A. Oriani”

Indirizzo: via Manzoni 6 – 48018 Faenza

Responsabile del progetto: prof.ssa Donatella Osioschi

Tipologia di intervento: aiuto allo studio

Parole chiave: voglia di recupero; disponibilità dei docenti; attaccamento alla istituzione; recupero disciplinare

Descrizione sintetica del progetto

Questo progetto, che è stato deliberato dal collegio dei docenti e dal consiglio di istituto, consente di attivare iniziative di recupero per studenti in difficoltà in qualche materia, ma, allo stesso tempo, intende rispondere alle esigenze di quegli studenti che, più capaci e motivati, sentono la necessità di trattare alcuni argomenti in modo più approfondito rispetto a quanto avviene in classe.

Lo studente deve indicare il proprio nominativo, la classe di appartenenza e l'argomento da trattare entro due giorni prima dell'incontro. Il giorno stabilito, all'ora convenuta, il docente della disciplina (che non è necessariamente quello del proprio consiglio di classe, ma può essere scelto dallo studente fra tutti quelli disponibili) è a disposizione dello studente per le eventuali spiegazioni, per i chiarimenti e per gli approfondimenti.

In questo progetto non sono il docente e la scuola a obbligare lo studente a seguire un determinato percorso di recupero, ma è lo studente stesso, consapevole delle proprie carenze, anche sottolineate dal proprio consiglio di classe, che decide di avvalersi di un aiuto e di una possibilità in più messa a disposizione dalla scuola. L'accesso allo sportello disciplinare non comporta alcun onere per le famiglie degli studenti. Da quando è stato introdotto la dispersione è diminuita del 4%.

Progetto *Didattica laboratoriale*

Scuola: Licei “Santa Umiltà”

Indirizzo: Via Bondiolo 38 – 48018 Faenza; tel. 0546-21235

Responsabile del progetto: prof.ssa Laura Venturelli

Parole chiave: competenza; espressione del sé; monitoraggio; *peer education*; lavoro di équipe

Descrizione sintetica del progetto

Questo progetto è parte integrante e costitutiva della proposta didattica della scuola, poiché l'attività laboratoriale non è pensata come un elemento a latere rispetto alle attività curricolari o come modalità utilizzata nella discipline tradizionalmente poco formalizzate. Nella scuola quasi tutte le discipline fanno didattica laboratoriale e dove questa è proposta copre circa 15 ore settimanali sul totale di 27 ore. I laboratori sono organizzati per moduli, che durano circa 3 settimane, al termine dei quali è prevista di solito una tavola rotonda di discussione e di presentazione della documentazione prodotta sul lavoro svolto. Durante i laboratori avviene sovente una destrutturazione del gruppo classe e la costituzione di classi cooperative in ambienti di apprendimento idonei per la disciplina. Anche molti dei nuovi insegnanti della scuola decidono di seguire un percorso di introduzione alla finalità e agli strumenti della didattica laboratoriale. L'insegnante prepara con cura il materiale, definisce i tempi, gli spazi, le modalità e le finalità dell'attività laboratoriale. Per quanto riguarda i tempi, di solito all'attività dei gruppi sono dedicati 30 o al massimo 40 minuti cui segue la presentazione con modalità strutturata. I gruppi sono tendenzialmente eterogenei e sono costituiti da 4-6 studenti a ognuno dei quali è attribuito un compito specifico. Ogni componente di ciascun gruppo espone l'esperienza svolta, le osservazioni raccolte sull'attività o le soluzioni trovate alla situazione problematica. Negli anni i laboratori attivi realizzati nella scuola hanno portato a un recupero degli allievi problematici, poco motivati allo studio e con problemi affettivi, sociali, cognitivi e di apprendimento, a una maggiore integrazione degli allievi in difficoltà, o di diversi gruppi etnici, linguistici, religiosi. Degna di nota è anche la possibilità di valorizzare il lavoro degli allievi più competenti e lo sviluppo in tutti di competenze relazionali.

Progetto *Ponte per non perdere la strada*

Scuola: ISISS "Piero Gobetti"

Indirizzo: via della Repubblica 41 – 42019 Scandiano (RE); tel. 0522-855485

Responsabile del progetto: prof.ssa Mariella Manfredotti

Tipologia di intervento: continuità con il secondario di 1 grado

Parole chiave: disagio; percorsi individualizzati; orientamento; motivazione; promozione del benessere

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto è attivo nella scuola da 5 anni e coinvolge a rotazione 50/70 alunni iscritti alle classi prime e seconde. Il progetto è rivolto ai ragazzi che alle scuole secondarie di 1 grado hanno partecipato ai progetti *Icaro* e *Icaro... ma non troppo*, a tutti i ragazzi delle classi prime in situazione di disagio, ai ragazzi non più in obbligo ma che continuano a manifestare situazioni di disagio e che solitamente hanno partecipato al progetto nel precedente anno scolastico

Il progetto è proposto per dare continuità alle attività della scuola secondaria di 1 grado (nel caso delle classi prime) o alle attività dell'a.s. precedente (nel caso delle classi seconde) e per prevenire la dispersione scolastica. Il progetto si avvale della presenza in istituto di circa 10 educatori (per un monte ore complessivo di circa 800 ore annue) che sono presenti a scuola per sei mattine a settimana e seguono i ragazzi a volte individualmente a volte in piccoli gruppi secondo le indicazioni dei coordinatori di classe.

Le attività proposte sono le seguenti: conoscenza, tutoraggio e accompagnamento degli studenti; sperimentazione di interventi, strumentazioni e metodologie didattiche innovative; produzione di elaborati anche in forma multimediale con contenuti trasversali e suscettibili di valutazione da parte degli insegnanti curricolari; attività di recupero individualizzato relativamente alle materie curricolari.

Il progetto prevede prima dell'inizio dell'anno scolastico un'analisi attenta della situazione individuale di ogni ragazzo da parte del docente coordinatore attraverso colloqui con la famiglia, con i docenti della scuola media e con gli operatori dei progetti a cui hanno partecipato. Fin dai primi giorni dell'a.s. viene effettuata una attenta analisi della classe per individuare le ore in cui c'è maggiore sofferenza e per predisporre un calendario settimanale che preveda gli interventi degli educatori. L'équipe di progetto si incontra regolarmente con gli educatori per la verifica dell'andamento della situazione e l'introduzione di eventuali correttivi.

Progetto
Stage orientativi in azienda

Scuola: IIS “A. Motti”

Indirizzo: via Premuda 40 – 42123 Reggio Emilia; tel. 0522-383201

Responsabile del progetto: prof.ssa Annamaria Corradini

Tipologia di intervento: alternanza scuola-lavoro

Parole chiave: autostima; riorientamento; esperienza; realizzazione; scelta

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto consiste nell'attivazione di esperienze di alternanza scuola-lavoro e di laboratori formativi presso enti e aziende del territorio nel settore di interesse dei ragazzi. Questa attività è rivolta in particolare agli studenti a rischio di dispersione al fine di far acquisire competenze professionali e di accompagnamento alle formazioni professionali o al mondo del lavoro. Dopo il 1 quadrimestre il consiglio di classe individua i ragazzi con bassi rendimenti scolastici e/o con scarsa motivazione all'impegno scolastico e che manifestano l'intenzione di passare alla formazione professionale. La scuola propone alle famiglie l'esperienza dei laboratori formativi-orientativi e, dopo aver ricevuto il loro assenso, attiva le convenzioni per gli stage orientativi in azienda. Il ragazzo con la supervisione della scuola e di un tutor aziendale svolge un percorso di 200-300 ore e alla fine dell'anno, se lo stage è stato frequentato regolarmente e con impegno, ottiene una certificazione delle competenze. In particolare, qualora gli studenti maturino una frequenza di almeno i $\frac{3}{4}$ dell'a.s., lo stage viene considerato valido e, anche se non ottengono la promozione, hanno svolto una utile esperienza propedeutica per la formazione professionale verso la quale molti degli studenti che partecipano allo stage si orientano. Il progetto ha mostrato di poter recuperare un numero significativo di studenti che, secondo i percorsi scolastici tradizionali, sarebbero probabilmente stati destinati alla dispersione; il progetto ha riscosso una crescente attenzione anche da parte delle aziende locali.

Progetto
Il teatro a scuola

Scuola: ITC “Rino Molari”

Indirizzo: via Felice Orsini 19 – 47822 Santarcangelo di Romagna (RN);
tel. 0541-624658

Responsabile del progetto: prof.ssa Donatella Girolomini

Tipologia di intervento: didattica laboratoriale

Parole chiave: cooperazione; relazione; meta cognizione; condivisione; conoscenza

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto di attività teatrale si inserisce in una più ampia attenzione alla didattica laboratoriale portata avanti ormai da più di dieci anni nella scuola. Il laboratorio teatrale (realizzato in collaborazione dell’Associazione culturale Banyan di Rimini) è aperto agli studenti di tutte le classi dell’istituto e si svolge ogni mercoledì dalle 13,30 alle 15,30. Circa 2 insegnanti su 3 della scuola collaborano attivamente al progetto. Il laboratorio teatrale intende potenziare quattro dimensioni della vita del ragazzo: quella fisica (attraverso il movimento, la stimolazione dei cinque sensi, il gioco), quella cognitiva (attraverso il confronto tra esperienze diverse e lo sviluppo dell’immaginazione), quella affettiva (attraverso la promozione di capacità empatiche), quella sociale (attraverso lo sviluppo e il consolidamento di capacità relazionali). Il laboratorio teatrale costituisce anche una sorta di propedeutica alla lettura e allo studio di un testo scritto, testo scritto che i ragazzi si trovano di fronte nelle normali attività curricolari e che in molti casi, per impreparazione sul metodo di studio e per influenze esterne di una cultura sempre di più audiovisiva e istantanea, non sono in grado di affrontare. Da questo punto di vista, gli insegnanti hanno notato che i ragazzi con disagio scolastico e a rischio dispersione partecipano in genere con impegno e interesse al laboratorio e hanno da questa esperienza ricadute positive anche nel rendimento scolastico. Il laboratorio teatrale opera sinergicamente anche con altri laboratori (in particolare con quello di scrittura) e alla fine dell’anno è organizzata una rappresentazione comune aperta alle famiglie e in alcuni casi anche alla cittadinanza. Questo laboratorio si trova all’interno di una rete territoria-

le dedicata al teatro a scuola cui partecipano anche altre scuole (secondarie di I grado e primaria).

Progetto
Un'ora di ascolto

Scuola: IPSAR “Savioli”

Indirizzo: viale Piacenza 35 – 47838 Riccione; tel. 0541-647502

Responsabile del progetto: prof. Luca Bastianelli

Tipologia di intervento: sportelli di ascolto e orientamento

Parole chiave: analisi delle aspettative; curricula teorico-pratici; stage applicativi; territorio

Descrizione sintetica del progetto

Il progetto *Un'ora di ascolto* prevede la possibilità di garantire agli studenti un incontro individuale con un insegnante della scuola (sportello di un'ora settimanale, la mattina, da novembre a maggio, cui collaborano 6 insegnanti), disponibile ad ascoltare e affrontare insieme all'alunno le problematiche legate a difficoltà relazionali, disagio giovanile, metodo di studio, profitto scolastico. Il progetto non intende sostituire, ma affiancare lo sportello di sostegno psicologico e orientativo (cui si accede con autorizzazione dei genitori) aperto per 3 ore la settimana grazie alla presenza di una psicologa del Centro per l'impiego. Il progetto *Un'ora di ascolto*, cui i ragazzi accedono tramite consultazione del calendario e prenotazione, intende fornire un ulteriore supporto per il benessere dell'alunno, grazie a un intervento individuale, concreto e diretto di alcuni insegnanti, che siano in grado di tutelarlo e aiutarlo nel suo percorso scolastico e formativo. Grazie a *Un'ora di ascolto* e al monitoraggio dei consigli di classe alla fine del I quadrimestre si costituiscono 2 gruppi di circa 15 ragazzi che, sempre in orario scolastico, partecipano a un “progetto rimotivazione” incentrato sulla messa a tema degli obiettivi e delle aspirazioni dal punto di vista professionale dei ragazzi e sulla modalità attraverso cui raggiungerli. Il progetto prevede un percorso di 6-7 incontri incentrati essenzialmente sulla ri-motivazione intrinseca e sulla testimonianza di ragazzi più grandi che avevano prima abbandonato la scuola e che poi sono riusciti invece a portarla a termine.

3.2

Un bilancio complessivo sui casi selezionati

Le azioni adottate dalle scuole sono assai differenziate e cercano di farsi carico delle principali situazioni di disagio in cui si annida maggiormente il rischio di dispersione, pur nella consapevolezza che «è difficile generalizzare perché dietro a ogni ragazzino [a rischio di dispersione; N.d.C.] ci sono storie diverse»⁴.

Nella vita dell'adolescente, il passaggio da un ordine di scuola a un altro è uno snodo fondamentale, ricco di attese ma anche di insidie⁵. In questo frangente, come hanno messo in luce anche ricerche internazionali⁶, le attività di orientamento (ed eventualmente di riorientamento) e il clima di *accoglienza* che la scuola riserva al nuovo arrivato possono generare beni relazionali capaci di contrastare le tendenze anomiche, come dimostrano alcuni casi esaminati che si distinguono in modo particolare per la sistematicità e la qualità delle iniziative offerte⁷. Nell'orientamento e nelle fasi di passaggio nascono dunque opportunità ma anche insidie, quello che manca sovente nei ragazzi a rischio è infatti «la motivazione che li ha portati alla scelta che hanno compiuto, manca a volte la consapevolezza di ciò che questa scelta comporta non tanto in termini di opportunità, quanto di competenze e impegno richiesti»⁸.

Questo passaggio da un ordine di scuola a un altro è particolarmente problematico per i ragazzi stranieri da poco arrivati in Italia o che hanno già frequentato le secondarie di 1 grado nel nostro paese ma che ancora non sono ben integrati nel contesto sociale e nel percorso scolastico. È molto importante pertanto pensare per questi ragazzi dei percorsi di aiuto specifici, a partire da quello che per molti è il problema principale: la

4. Intervista (d'ora in poi Int.) n. 19.

5. Cfr. G. Gasperoni, M. Irentini, *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, Istituto Cattaneo, Bologna 2005. Più in generale, sulla condizione giovanile, cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002; Eurispes, Telefono Azzurro, *10° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma 2009; F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna 2006; P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna 1997.

6. OCSE, *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*, Paris 2005 (in particolare cap. 2: *How Much Do Schools Contribute to Quality and Equity in Student Performance*).

7. Cfr., in particolare per le azioni di orientamento-riorientamento, l'Int. n. 8 e per l'accoglienza le Int. n. 10 e n. 13.

8. Int. n. 8.

lingua. Le scuole cercano di organizzare nel miglior modo possibile corsi di italiano L2, fermo restando che, come osserva con realismo chi da più tempo opera in questo settore,

i corsi non sono una bacchetta magica, l'acquisizione di una lingua è un percorso che richiede molto tempo. Non si può dare nulla per scontato, soprattutto se vogliamo fare in modo che il ragazzo diventi capace di padroneggiare l'italiano in modo utile al suo percorso scolastico⁹.

Altro fattore determinante nel successo formativo è la capacità degli educatori di rispondere a problemi che nei ragazzi sono tanto diffusi quanto rilevanti, come la scarsa motivazione allo studio, le carenze nel metodo e l'incapacità di gestire il tempo dello studio¹⁰. I ragazzi in difficoltà «non sanno studiare perché non si pongono le domande e non riescono a fare agganci tra ciò che studiano e il presente»¹¹, detto in altri termini «non sanno dove collocare ciò che studiano»¹².

Queste difficoltà cognitive si sposano di sovente con «difficoltà di tipo emotivo che sono in grado di ostacolare l'apprendimento»¹³ e con un approccio inadeguato allo studio: «in molti casi i ragazzi hanno assunto un modo di studiare che potremmo chiamare pseudo-universitario o per moduli»¹⁴.

Le azioni per contrastare questi fenomeni, come si è visto, sono differenziate (oltre che per metodologie e finalità) e sono legate alle attività di accompagnamento nello studio, alla predisposizione di moduli specifici sullo studio e sulla rimotivazione. Il tema della motivazione (legato a quello dell'autostima) è fondamentale per molti intervistati poiché «molti ragazzi sono convinti di "non arrivarci", è questo il loro vero terrore. Dunque se non sanno una cosa, non cercano di impararla ma la tolgono dalla loro visuale»¹⁵.

Dal lato opposto troviamo invece ragazzi che hanno una eccessiva autostima e sviluppano una forte ansia da prestazione. Questi ragazzi hanno elaborato un ideale di sé (sia per motivi individuali, sia per il tipo di

9. Int. n. 3.

10. Cfr. R. Mazzeo, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005.

11. Int. n. 4.

12. Int. n. 9.

13. Int. n. 15.

14. Int. n. 4.

15. Int. n. 9.

aspettative che ci sono in famiglia), un ideale di sé a cui però non sono capaci di trovare riscontro nei risultati. Si arriva anche a situazioni per cui ci sono ragazzi che non riescono neanche a varcare la soglia della scuola dal livello di ansia che hanno maturato¹⁶.

La didattica laboratoriale¹⁷ è una metodologia ricorrente ed è promossa con particolare sistematicità attraverso il teatro¹⁸, la manualità, l'utilizzo didattico delle tecnologie multimediali. L'esperienza laboratoriale, secondo chi la pratica, va liberata in primo luogo da alcuni stereotipi:

la didattica laboratoriale non è una didattica da saltimbanchi, né una didattica che propone aria fritta. Nella e con la didattica si impara e si possono portare i ragazzi un po' più avanti di dove li avresti portati con la sola didattica tradizionale¹⁹.

La didattica laboratoriale può essere utile anche per superare quel clima funzionalista che talvolta si viene a creare a scuola, quel clima per cui si dice: «la classe è la classe! Ma si deve poi riconoscere con amarezza che così l'individuo s'è sparito!»²⁰; oppure si dice che «Per correre dietro al (di per sé irrinunciabile imperativo): facciamo il programma! Rischiamo di perdere di vista gli studenti»²¹.

Nella relazione con studenti a rischio dispersione, si è dimostrata utile la figura di un tutor²². Nei casi esaminati, i tutor possono essere docenti coadiuvati da personale esterno alla scuola o compagni di scuola del quarto o del quinto anno delle scuole secondarie di II grado.

In linea con la legge 26 giugno 1990, n. 162, e spesso in continuità con esperienze precedenti dei CIC (Centro di informazione e consulenza), presso molte scuole sono operativi gli *sportelli di ascolto*, una tipologia di intervento che mira a contrastare la dispersione affrontando in

16. Int. n. 16.

17. Sull'utilizzo della didattica laboratoriale, cfr. anche: P. Faudella, L. Trullo (a cura di), *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Carocci, Roma 2005; G. A. Gisotti, *Il teatro laboratorio nella scuola*, Carocci, Roma 2004; G. Iannis, P. Poggesi, *Giovani tra scuola e lavoro. I laboratori di orientamento per «drop out»*, Edizioni del Cerro, Pisa 2001; S. Inserra, *Prevenire il disagio. Il teatro musicale a scuola*, CUECM, Catania 2000.

18. Int. n. 22

19. Int. n. 18.

20. Int. n. 22.

21. Int. n. 18.

22. Sul ruolo del tutor per il benessere scolastico, cfr.: K. Topping, *Tutoring*, Erickson, Trento 1997; E. Torre, *Il tutor. Teoria e pratiche educative*, Carocci, Roma 2006.

modo prioritario le componenti psicologiche e relazionali del disagio giovanile²³.

La necessità di costruire una *continuità educativa* (richiamata dalla legge 5 giugno 1990, n. 148) tra scuola ed extrascuola è il filo conduttore di molte iniziative. In questa prospettiva, sono stati assunti come interlocutori soprattutto soggetti pubblici presenti nel territorio²⁴ e in misura molto minore soggetti privati o di privato sociale e la famiglia (non pare molto diffusa la convinzione che sia possibile far diventare la relazione fra scuola e famiglia un agente-collaboratore del successo formativo degli allievi)²⁵. Alcune azioni nascono poi da una stretta collaborazione con i centri di formazione. I servizi erogati si concentrano anche sul tentativo di orientare la didattica in aula (o predisporre percorsi formativi ad hoc) verso l'acquisizione delle competenze fondamentali, in conformità alle linee guida indicate da organismi internazionali.

Le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica prese in esame offrono un quadro complessivamente positivo. Molte di queste azioni (sebbene siano state rimodulate nel corso del tempo) sono ormai attive da anni, alcune addirittura da più di un decennio. Nella maggior parte dei casi considerati anche i docenti della scuola che non sono direttamente impegnati nei progetti hanno assunto un atteggiamento positivo e collaborativo; è tuttavia emerso che questo clima si è creato nel corso del tempo non senza passare attraverso momenti di tensione e di difficoltà tra insegnanti e con i dirigenti scolastici.

I progetti esaminati si muovono sostanzialmente nella direzione indicata dalle istituzioni europee e dal ministero superando una logica meramente emergenziale e cercando di affrontare il problema della dispersione in un'ottica più complessiva. Questo cambiamento di paradigma consente una maggiore attenzione alle potenzialità di tutti i ragazzi, non solo di quelli che sono a maggior rischio di dispersione²⁶. Questa tenden-

23. Sulla metodologia dello spazio di ascolto, cfr.: E. Zambianchi, P. S. Ruggerini, M. G. Lazzarin (a cura di), *Lo spazio ascolto a scuola: un'esperienza di ricerca-azione*, CLUEP, Padova 2005; P. Salvatore, *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2001.

24. Int. n. 21.

25. Sul ruolo fondamentale della famiglia nella generazione di capitale sociale e successo formativo, cfr. L. Ribolzi, *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano 2003, pp. 195-224; S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, USR-ER, Tecnodid, Napoli 2006.

26. Questo aspetto mi sembra particolarmente importante sia perché una valutazione sempre più sistematica e generalizzata degli output formativi è ormai un destino ineludibile per le scuole, sia perché accanto alle tradizionali forme di disagio scolastico ne stanno emergendo di nuove che riguardano anche studenti che hanno un rendimento scolastico

za sembra emergere nelle esperienze indagate anche da uno sguardo d'insieme alle parole chiave (cfr. TAB. 3.3) indicate dai referenti dei progetti.

TABELLA 3.3
Le 10 parole chiave più ricorrenti delle azioni*

Parola	Ricorrenza
Motivazione	40
Metodo di studio	28
Ascolto	22
Personalizzazione	21
Accoglienza	20
Integrazione	17
Competenze	16
Successo formativo	14
Recupero	13
Coinvolgimento	12

* N.B.: Il dato si riferisce a tutti i progetti e non solo a quelli selezionati.

Nei casi selezionati, i destinatari prevalenti delle azioni considerate sono sostanzialmente quattro: gli studenti delle classi prime; tutti gli studenti della scuola; un target definito di studenti; studenti in cui è stata rilevata una situazione di disagio. Una tendenza generale è quella di individualizzare gli interventi, ossia

monitorare in modo personale il percorso di ogni studente. Questi ragazzi hanno bisogno di un contatto individuale, uno per uno. Questo è particolarmente vero per gli studenti delle scuole professionali che, a differenza dei ragazzi dei licei, più difficilmente si riconoscono in una classe e più difficilmente quindi possono trovare supporto al loro percorso scolastico in questo tipo di riconoscimento²⁷.

Nei casi esaminati, sono stati individuate anche diverse tipologie di operatori. Il ruolo preminente è ricoperto da insegnanti che prestano regolarmente servizio nelle stesse scuole, il progetto è inserito nel POF e

rassicurante e/o un background sociale e culturale medio o alto. È emblematico da questo punto di vista il caso della provincia di Brescia richiamato in precedenza.

27. Int. n. 20.

rientra quindi a pieno titolo nell'offerta formativa dell'istituto. Si registrano anche casi di insegnanti che realizzano interventi in ambiti extra-scolastici rivolti a un novero più ampio di studenti rispetto a quelli della loro scuola di provenienza. Sempre per quanto riguarda gli operatori, sono coinvolti anche educatori e psicologi esterni impiegati in progetti che sono realizzati sia all'interno delle scuole, sia all'esterno (ma in collaborazione con la scuola). Alcuni progetti danno un ruolo importante anche a studenti tutor del triennio che sono disposti ad aiutare interni alla scuola²⁸. Se in qualche caso i genitori sono coinvolti a vario titolo nei progetti, essi in genere non diventano soggetti attivi e parte integrante delle attività di contrasto alla dispersione e di promozione del successo formativo.

Per quanto riguarda lo sviluppo avuto nel tempo dai servizi, si possono osservare tre tendenze fondamentali: a prescindere da quello che era l'ambito di intervento originario, si osserva una tendenza a riconoscere maggiormente l'importanza della riattivazione di relazioni familiari positive per la buona riuscita delle azioni di contrasto alla dispersione (bisogna tuttavia osservare che in molti casi questa riattivazione rimane ancora un auspicio piuttosto che una pratica); l'offerta tende a diversificarsi e a includere servizi non previsti originariamente; il progetto originario tende a essere socializzato dando vita a (o almeno auspicando la costituzione di) reti più ampie nella convinzione che disagio e dispersione sono fenomeni multidimensionali.

Per quanto riguarda la struttura organizzativa delle azioni prese in esame si può osservare che, in genere, c'è un insegnante o un piccolo nucleo progettuale stabile, che comprende gli iniziatori e le persone che essi hanno originariamente coinvolto, questo nucleo si riunisce periodicamente per prendere decisioni (insieme al dirigente scolastico) e cercare di valutare le attività svolte. È interessante osservare che nella maggior parte dei casi considerati, le riunioni (a volte anche informali) di questo gruppo non sono fissate con cadenza regolare, ma sono convocate «secondo le necessità del momento». Questo elemento testimonia il carattere poco strutturato, dal punto di vista organizzativo, di molte iniziative considerate e conferma anche lo stretto legame tra i membri del gruppo dirigente. Nonostante questo, però, non è molto sentita l'esigenza di realizzare percorsi formativi comuni, o almeno coordinati, per il gruppo dirigente

28. Sono presenti casi di *tutoring*, non sono state invece riscontrate esperienze di *mentoring*. Sulla figura del *mentor*, cfr.: A. Felice, A. Tagliavini (a cura di), *Cameo. Comparazione ed analisi del mentoring in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2000; B. R. Gelli, T. Mannarini, *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*, Carocci, Roma 1999.

e per gli operatori. Su questo tema, molti intervistati hanno affermato di sentirsi già formati oppure che ognuno segue percorsi formativi individualmente. È diffusa la convinzione che

nei corsi di aggiornamento si impara poco poiché vengono riproposte cose sconosciute, dall'altra è forte tra i colleghi l'esigenza di una formazione da realizzare in forme nuove e più vicine all'esperienza del lavoro in classe²⁹.

Dal punto di vista dei rapporti con l'esterno, nelle esperienze indagate si può osservare che la relazione con il territorio, con le istituzioni e gli enti locali è sentita come una priorità. Le interviste effettuate hanno permesso di osservare che nel tempo queste relazioni sono aumentate dal punto di vista quantitativo e/o si sono rafforzate dal punto di vista qualitativo. Interessante appare il tema del rapporto con altri attori che svolgono iniziative analoghe. Come è già stato osservato in precedenza, molti dei soggetti considerati si sono messi in rete con altri soggetti pubblici presenti nel relativo territorio: i casi più frequenti riguardano reti cittadine o reti interprovinciali, è invece molto più rara la partecipazione a reti più ampie e/o a reti con soggetti privati e di privato sociale. D'altra parte, va riconosciuto che non sempre le iniziative prese in esame sono in grado di sviluppare una progettualità sociale autonoma, sia dal punto di vista finanziario (in cui è ancora forte la dipendenza da finanziamenti pubblici, scolastici o extrascolastici), sia dal punto di vista culturale. Non è un caso, pertanto, che in genere è poco sentita l'esigenza, come è stato visto, di realizzare percorsi formativi comuni per gli operatori per riflettere in modo critico e sistematico sulla pratica messa in atto nel contrasto alla dispersione e per chiarire le motivazioni culturali della stessa. Come era già in parte emerso nella prima parte della ricerca, anche le interviste hanno mostrato che gli insegnanti coinvolti nei progetti trovano difficile mettere a punto e utilizzare sistematicamente adeguati strumenti di valutazione e di rendicontazione (da questo punto di vista anche la collaborazione con le università potrebbe portare un contributo significativo affinché la riflessività delle pratiche sia più sviluppata).

Come già accennato, è possibile vedere anche un'ambivalenza sostanziale nell'atteggiamento verso le famiglie. Da una parte in molti intervistati è presente la convinzione che la famiglia costituisca un fattore (o il fattore fondamentale) del problema del disagio e della dispersione:

²⁹ Int. n. 10.

oggi assistiamo con sempre maggior frequenza a casi di genitori in difficoltà verso il loro compito educativo. In particolare, dietro a molti casi di disagio e di dispersione scolastica troviamo famiglie che non vogliono vedere il problema, oppure famiglie che vedono il problema ma che non hanno gli strumenti per affrontarlo, non sanno come affrontarlo³⁰.

D'altra parte, di fronte a questa percezione assai diffusa gli atteggiamenti prevalenti sono due: c'è chi tende, di fatto, a escludere la famiglia dagli interventi realizzati; c'è chi tende a coinvolgere e in qualche modo a prendersi cura anche della famiglia senza la quale non pare facile realizzare interventi efficaci

le famiglie in molto casi sono uno dei fattori all'origine del disagio scolastico, d'altra parte se non provi a coinvolgerle, le famiglie a volte finiscono per remartir contro³¹.

È significativo che anche in un progetto di *peer education* si osserva che

all'inizio eravamo concentrati solo sul ragazzo, oggi guardiamo molto anche alle famiglie, perché senza di loro o contro di loro è difficile ottenere risultati significativi. È questo il motivo per cui oggi chiediamo anche alle famiglie di firmare un patto di corresponsabilità educativa³².

Questa attenzione alle famiglie non pare però realizzarsi, nella maggior parte dei casi, in un riconoscimento della soggettività sociale della famiglia e della sua responsabilità educativa: prendersi cura a volte significa coinvolgere *ex post* i genitori in attività che li vedono destinatari passivi.

Questo discorso sulle famiglie si può applicare più in generale a tutti i soggetti coinvolti: è auspicabile un intervento di aiuto che renda possibili o crei le premesse

perché le motivazioni, le competenze, le sensibilità delle persone che si trovano a fronteggiare disagi nella vita, e quelle che sono in contatto con loro, possano esprimersi, non rimangano bloccate o intimidite dal miraggio di una bacchetta magica o di una soluzione “tutta d'un pezzo”, ma possano entrare e fluidificare

30. Int. n. 6.

31. Int. n. 14. Sulle ambivalenze del «prendersi cura» della famiglia nei servizi alla persona e più in generale nei servizi sociali, cfr. le considerazioni illuminanti proposte da P. Di Nicola, *Il «prendersi cura» della famiglia*, in Id. (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Carocci, Roma 2002, pp. 15-40.

32. Int. n. 5.

dentro quel processo complesso – ingovernabile tecnicamente, ma che può auto-realizzarsi – che è la *cura relazionale*³³.

Le azioni sono relazionali quando presentano una serie di caratteristiche strutturali che possono essere espresse in forma di domande³⁴: quante persone hanno concorso alla decisione di avviare l'iniziativa di rete? quante persone concorrono a sostenere il lavoro di organizzazione dell'iniziativa? quanto è strutturata la programmazione delle attività? quanto risultano coinvolti altri servizi formali o informali e operatori professionali del territorio? quanto risultano coinvolti gli amministratori locali? per le attività di rete vengono utilizzate strutture e risorse normali? quanto sono coinvolti gli utenti nelle attività promosse? quanto sono coinvolti i familiari e/o gli amici? l'iniziativa prevede un qualche tipo di reticolazione degli "utenti" tra di loro, o dei familiari tra di loro, oppure di utenti e familiari assieme? l'iniziativa prevede il coinvolgimento di singoli volontari? In che misura queste persone sono considerate interlocutori e cogestori del progetto o invece collaboratori/esecutori di mansioni? l'iniziativa prevede un qualche tipo di reticolazione di volontari tra loro? l'iniziativa prevede il coinvolgimento della comunità locale rispetto a un problema condiviso?

Le azioni di aiuto possono esprimere però anche atteggiamenti di tipo non relazionale che hanno il limite di assolutizzare un termine del problema a scapito degli altri. Gli atteggiamenti di aiuto non relazionali sono quelli di tipo: non direttivo in cui l'operatore si rapporta ai suoi interlocutori reali e potenziali nel presupposto che tutto quanto essi fanno, per definizione, sia funzionale al processo di aiuto; centrato sulle persone in cui l'operatore si rapporta ai suoi interlocutori reali e potenziali nel presupposto che essi debbano essere un po' guidati affinché la soluzione che è dentro di loro possa emergere e diventare operativa; centrato sull'operazione in cui l'operatore si rapporta ai suoi interlocutori reali e potenziali nel presupposto che essi debbano – o che debbono essere messi in condizione di collaborare – affinché la soluzione che è dentro di lui possa essere applicata; direttivo in cui l'operatore si rapporta ai suoi

33. F. Folgheraiter, *L'utente che non c'è. Lavoro di rete ed empowerment nei servizi alla persona*, Erickson, Trento 2000, p. 71. Sulla motivazione in riferimento alla relazione educativa è stato scritto che «tutta l'arte del docente consiste nel condurre l'allievo dalle motivazioni estrinseche alle intrinseche, dall'interessato all'interessante» (O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1988, p. 109).

34. Folgheraiter, *L'utente che non c'è*, cit., p. 162.

interlocutori reali e potenziali nel presupposto che essi debbano eseguire ciò che lui prescrive³⁵.

Gli elementi strutturali e oggettivi della qualità di un servizio alla persona sono valutabili in termini di efficienza; gli elementi culturali e soggettivi della qualità sono valutabili in termini di efficacia. Nel primo caso si considera la capacità di effettuare più prestazioni con la stessa quantità di risorse o di effettuare le stesse prestazioni con minore quantità di risorse; nel secondo caso si considera l'adeguatezza della risposta rispetto al bisogno che l'ha generata³⁶. Tra gli elementi oggettivi che determinano la qualità di un servizio alla persona si possono far rientrare le strutture, le risorse economiche, informative e umane, le attrezzature, le tecnologie avanzate; tra gli elementi soggettivi sono determinanti la cultura espressa dagli organizzatori, dagli operatori e dai destinatari delle prestazioni, le motivazioni sottese all'azione, la soddisfazione attesa e percepita da coloro che ricevono l'intervento e da coloro che hanno contribuito a realizzarlo³⁷.

Sul primo aspetto, quello dell'efficienza, va osservato che nella maggior parte dei casi le iniziative considerate sono in grado di offrire da anni servizi utili ai destinatari pur senza poter accedere a fonti di finanziamento cospicue. Sul secondo aspetto, quello dell'efficacia, non è facile esprimere un parere. In primo luogo, si può osservare che alcuni operatori hanno evidenziato che la fase di valutazione del servizio offerto non è tematizzata in modo esplicito e/o che mancano ancora strumenti di analisi e indicatori capaci di monitorare e valutare in modo attendibile l'efficacia delle azioni intraprese. Le modalità di valutazione più diffuse sono un test di gradimento del servizio svolto al termine della attività, in genere a fine anno scolastico, oppure un duplice test sul benessere scolastico, uno somministrato poco dopo l'inizio dell'anno e uno ad anno scolastico inoltrato per verificare se e come le azioni intraprese hanno portato un miglioramento nella percezione soggettiva dei ragazzi. A questo si aggiunge il monitoraggio (che a volte però non è istituzionalizzato) dei risultati formativi raggiunti da chi ha usufruito dei servizi. In secondo luogo, va osservato che, visto il particolare ambito in cui ci si muove, la qualità dell'offerta non è facilmente rilevabile in termini quantitativi e, come gli stessi insegnanti intervistati hanno rilevato, andrebbero elaborati stru-

35. F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 365.

36. Cfr. L. Boccacin, *La misurazione della qualità nei servizi di terzo settore*, in "Politiche sociali e servizi", III, 1, p. 16.

37. *Ivi*, p. 14.

menti di valutazione più personalizzati. Il problema della valutazione è particolarmente delicato quando si è nell'ambito della dispersione poiché

si ha a che fare con ragazzi che sono in molti casi già diffidenti verso gli insegnanti. Questi ragazzi tendono a vedere prima di tutto l'insegnante come un giudice, non solo sulle materie curricolari, ma anche sulla persona³⁸.

Chiedendo ai referenti dei progetti che cosa si attendono dai ragazzi si sono avute risposte assai differenti. Da una parte, è comune il desiderio che cresca il senso di autostima, dall'altra ci si attende che i ragazzi stiano bene a scuola, che la scuola diventi un po' la loro casa, che diventino cittadini attivi, che imparino a rispettare le regole, che migliorino le abilità cognitive e/o pratiche. Meno frequenti, almeno nei casi indagati, sono le preoccupazioni che gli studenti siano in grado di dare un significato allo stare a scuola e allo studiare e siano in grado di elaborare o rielaborare finalità e percorsi di vita. Nelle iniziative considerate si può rilevare una certa tendenza a polarizzare l'attenzione su due finalità della relazione di aiuto, quella strumentale (incentrata sulle risorse pratiche e cognitive) e quella sociale (incentrata su norme e ruoli sociali), a scapito delle finalità riferite agli scopi e ai significati (in termine di riferimenti simbolici).

La tendenza menzionata è in parte spiegabile tenendo conto dei destinatari (e tenendo conto che la stessa tendenza sembra interessare in generale le società occidentali contemporanee), ma appare limitata per affrontare il disagio e la dispersione in una prospettiva centrata sulla persona e sul capitale umano inteso in senso non riduttivo³⁹. Le relazioni di aiuto potrebbero e dovrebbero riattivare infatti quattro tipi di "capitale": strumentale (risorse materiali, umane e tecniche a disposizione del ragazzo); politico (mobilitare risorse umane e materiali → percorso di vita personalizzato); sociale (reti di relazioni basate sulla fiducia e sulla reciprocità su cui il ragazzo può contare); culturale umano (orizzonte di senso su cui si fonda la personalità). Solo agendo su questi fronti sembra possibile contrastare il disagio tenendo conto delle sue quattro dimen-

38. Int. n. 23.

39. Cfr. Risoluzione del Consiglio Europeo su *Capitale umano e sociale – Costruire il capitale sociale e umano nella società dei saperi. Apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere* (Risoluzione 2003/C 175/02, del 15 luglio 2003, in "Gazzetta ufficiale" dell'Unione Europea del 24 luglio 2003). Sull'importanza del capitale umano per l'istruzione, cfr. anche le Conclusioni della Presidenza del Consiglio dell'Unione Europea, 23-24 maggio 2005 (§ 34). Su questi temi, cfr. anche S. Scanagatta, *Socializzazione e capitale umano*, CEDAM, Padova 2002.

sioni costitutive: il disagio come deficit strumentale, in termini di bisogni adattativi; il disagio come deficit psicologico, in termini di bisogni affettivi e cognitivi; il disagio come deficit di integrazione sociale, bisogni relazionali; il disagio come deficit di significato, bisogni culturali. Come mostrano le più recenti ricerche sul nesso tra capitale sociale e scuola⁴⁰, solo mettendo al centro tutte le dimensioni del capitale sociale e delle sue relazioni con gli attori coinvolti è possibile superare tanto le concezioni individualistiche quanto quelle strutturalistiche delle relazioni e delle istituzioni educative. Lo stesso discorso si può fare anche a proposito della dispersione scolastica in cui le letture tradizionali, oscillanti tra concezioni ultra socializzate (prevallenti) e psicologistiche, non sembrano più un grado di cogliere la complessità e la pluriformità di un fenomeno che sembrava destinato a una lenta e progressiva scomparsa e che invece, come questa ricerca ha mostrato, è ancora oggi un'emergenza non solo educativa ma anche sociale.

In conclusione, si riportano di seguito (cfr. TAB. 3.4) quelle che sono le principali attese e gli auspici delle scuole emersi nel questionario (e che sono stati confermati nelle interviste e nel materiale documentario messo a disposizione dalle scuole).

TABELLA 3.4

Le aspettative delle scuole

Formare gli insegnanti su temi connessi al disagio e alla dispersione	70,0%
Migliorare il raccordo tra scuole secondarie di I e di II grado	59,2%
Elaborare strumenti per cogliere e interpretare il disagio degli studenti	51,5%
Essere informati sulle “buone pratiche” realizzate in ambito regionale e nazionale	46,2%
Individuare modalità innovative di collaborazione con le famiglie	31,4%
Migliorare il raccordo tra istruzione e formazione professionale	27,2%
Individuare modalità innovative di collaborazione con il mondo del lavoro	19,5%
Elaborare rigorosi strumenti di valutazione delle attività realizzate dalla scuola	17,1%
Elaborare rigorosi strumenti di analisi del fenomeno	11,2%
Individuare modalità innovative di collaborazione con il volontariato	5,9%

40. Cfr. S. Scanagatta, A. Maccarini (a cura di), *L'educazione come capitale sociale. Culture civili e percorsi educativi in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2009; P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione*, FrancoAngeli, Milano 2006; I. Colozzi (a cura di), *Scuola e capitale sociale. Un'indagine sulle scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Trento*, Erickson, Trento 2011.

Come si vede, alcune di quelle che in precedenza erano emerse come lacune dei progetti esaminati, in questa tabella diventano auspici (va segnalata in particolare l'esigenza della formazione degli insegnanti). Altre dimensioni rimangono invece marginali come l'esigenza di elaborare rigorosi strumenti di valutazione delle attività realizzate dalla scuola. La tabella ora riportata costituisce comunque una prima cartina al tornasole per gli attori pubblici che possono e devono (per motivi istituzionali) cercare di farsi carico delle esigenze delle scuole in tema di miglioramento dei servizi per il contrasto alla dispersione scolastica.

4
Bibliografia

4.1

Studi e ricerche su scuola ed educazione

- ABBURRÀ L. (a cura di), *PISA 2003. Bravi come gli altri*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- AMMATURO N., *Educazione e società*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- ARCHER M., *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London 1979.
- ASSOCIAZIONE TREELLE, *Per una scuola autonoma e responsabile. Analisi, confronti e proposte*, Treellle, Genova 2006.
- ID., *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Treellle, Genova 2004.
- ASSOCIAZIONE TREELLE-ISTITUTO CATTANEO, *La scuola vista dai cittadini (Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico)*, Ricerca n. 1, Genova 2004.
- BAILEY K. D., *Metodi della ricerca sociale*, vol. 3, *I metodi qualitativi*, il Mulino, Bologna 2006.
- BARBIERI P., *Le fondamenta micro-relazionali del capitale sociale*, in “Rassegna Italiana di Sociologia”, XLVI, 2, 2005, pp. 345-84.
- BARTOLOMEO A., *La relazione genitori-insegnanti*, La Scuola, Brescia 2004.
- BATTISTI F. M., *Giovani e utopia. Indagine sui progetti di vita*, FrancoAngeli, Milano 1988.
- BENADUSI L., CENSI A., FABRETTI V., *Educazione e socializzazione. Elementi di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- BENADUSI L., CONSOLI F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, il Mulino, Bologna 2004.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004.
- ID., *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare Community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005.
- BESOZZI E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 1993.
- ID., *Educazione e società*, Carocci, Roma 2006.
- ID., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti, processi*, Carocci, Roma 2006.
- BOCCACIN L., *La misurazione della qualità nei servizi di terzo settore*, in “Politiche sociali e servizi”, III, I.
- BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002.

- CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, il Mulino, Bologna 2005.
- CAPALDO N., RONDANINI L., *Gestire e organizzare la scuola della autonomia*, Erickson, Trento 2002.
- ID., *Ripartire dalla scuola. Al di là delle riforme, migliorare la quotidianità educativa*, Erickson, Trento 2005.
- CAPUTO M., MOSCATO M. T., *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano 2006.
- CARDANO M., *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2003.
- CARRÀ MITTINI E., *La famiglia «globale». La sfida delle generazioni nella società a rischio*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- CARTOCCI R., *Diventare grandi in tempi di cinismo. Identità nazionale, memoria collettiva e fiducia nelle istituzioni tra i giovani*, il Mulino, Bologna 2002.
- CATANZARO R. (a cura di), *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, il Mulino, Bologna 2004.
- CAVALLARO R. (a cura di), *Lexikon. Lessico per l'analisi qualitativa nella ricerca sociale*, Cierre, Roma 2006.
- CAVALLI A., *Il contesto socio-culturale delle scelte*, in A. Cavalli, C. Facchini (a cura di), *Scelte cruciali*, il Mulino, Bologna 2001.
- ID. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna 2000.
- CECCONI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- CENERINI A., DRAGO R. (a cura di), *Insegnanti professionisti*, Erickson, Trento 2001.
- CESAREO V., *Socializzazione e controllo sociale. Una critica alla concezione dell'uomo ultrasocializzato*, FrancoAngeli, Milano 1974.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria", 27, 2002, pp. 13-8.
- ID., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2004.
- COBALTI A., *Sociologia dell'educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- COLEMAN J., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in "American Journal of Sociology", XCIV, Supplement, 1988, pp. 95-120.
- ID., *The Creation and Destruction of Social Capital. Implications for the Law*, in "Notre Dame Journal of Law, Ethics and Public Policy", 3, 1988, pp. 375-404.
- ID., *Public and Private Schools*, Basic Books, New York 1989.
- COLOMBO M., *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma 2001.
- COLOZZI I. (a cura di), *Scuola e capitale sociale. Un'indagine sulle scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Trento*, Erickson, Trento 2011.
- COLOZZI I., GIOVANNINI G. (a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- CORBETTA P., *La ricerca sociale. Metodologie e tecniche. Vol. 3. Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna 2003.
- DEI M., *La scuola in Italia. Radiografia di un sistema scolastico*, il Mulino, Bologna 2012.

- DELORS J., *Nell'educazione il futuro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Armando, Roma 1996.
- DI NICOLA P., *La rete: metafora dell'appartenenza. Analisi strutturale e paradigma di rete*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- ID., *Amichevolmente parlando. La costruzione di relazioni sociali in una società di legami deboli*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- ID., *Il «prendersi cura» della famiglia*, in Id. (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Carocci, Roma 2002.
- DONATI P., *La formazione come relazione sociale in una learning society*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2002, pp. 443-78.
- ID., *La conversazione interiore. Un nuovo paradigma (personalizzante) della socializzazione*, Introduzione a M. Archer, *La conversazione interiore*, Erickson, Trento 2006, pp. 10-42.
- DONATI P., COLOZZI I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna 1997.
- ID., *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- DRAGO R., *Insegnante e maestro. Ascesa e declino di un intellettuale*, Erickson, Trento 2001.
- DUBAR C., *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*, il Mulino, Bologna 2004.
- DURKHEIM É., *Il suicidio. L'educazione morale*, UTET, Torino 1969.
- ID., *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma 1973.
- EURISPES, TELEFONO AZZURRO, *Decimo rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Eurispes, Roma 2009.
- FARETTO A. R., *La socializzazione normativa nella vita quotidiana*, in N. De Piccoli, A. R. Faretto, F. Zaltron, *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, il Mulino, Bologna.
- FIELD J., *Il capitale sociale. Un'introduzione*, Erickson, Trento 2004.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna 2003.
- FOLGHERAITER F., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- ID., *L'utente che non c'è. Lavoro di rete ed empowerment nei servizi alla persona*, Erickson, Trento 2000.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- GARELLI F., PALMONARI A., SCIOLLA L., *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna 2006.
- GASPERONI G., *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna 1997.
- ID., *Le variazioni territoriali dei livelli di competenza degli studenti nelle Regioni italiane nella rilevazione 2009 di PISA*, in "Istituzioni del Federalismo. Rivista di studi giuridici e politici", 1, 2011, pp. 115-36.

- ID. (a cura di), *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, il Mulino, Bologna 2008.
- GASPERONI G., IRENTINI M., *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, Istituto Cattaneo, Bologna 2005.
- GHISLENI M., MOSCATI R., *Che cos'è la socializzazione*, Carocci, Roma 2001.
- GILI G., LUPO M., ZILLI I. (a cura di), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, ESI, Napoli 2002.
- GOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L., *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2002.
- GOVANNINI M. L., *Orientamenti nella pratica didattica*, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna 2000, pp. 149-83.
- GLENN C., *Il mito della scuola unica*, Marietti, Genova 2004.
- KANIZSA S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000, pp. 35-81.
- LUHMANN N., SCHORR K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.
- MACCARINI A., *Sociologia dell'educazione*, CEDAM, Padova 2003.
- ID., *Sociologia dell'educazione e politiche educative nelle società complesse: contributi per una svolta relazionale*, in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 195-247.
- MACRI D. M., *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Teoria, tecniche, casi*, Carocci, Roma 2000.
- MANNHEIM K., *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1967.
- MANUCCI A., POGGESI P., *L'educatore di professione e i rischi di burnout*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2000.
- MARTELLI S. (a cura di), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, III ed. ampliata, FrancoAngeli, Milano 2003.
- MASTROCOLA P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004.
- MILNER J. C., *La scuola nel labirinto*, Armando, Roma 1986.
- MORCELLINI M., *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass-media*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- MORGAGNI E. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, CLUEB, Bologna 1997.
- NIETZSCHE F., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Newton Compton, Roma 1993.
- OCSE, *Parents as Partners in Schooling*, OECD, Parigi 1997.
- ID., *Measuring Student Knowledge and Skills*, OECD, Parigi 1999.
- ID., *Overcoming Exclusion through Adult Learning*, OECD, Parigi 1999.
- ID., *Motivating Students for Lifelong Learning*, OECD, Parigi 2000.
- ID., *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Parigi 2005.
- ID., *The Definition and Selection of Key Competencies*, OECD, Parigi 2005.

- ID., *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*, OECD Paris 2005.
- ID., *Education at a Glance*, OECD, Paris 2010.
- PARSONS T., *The School Class as Social System*, in "Harvard Educational Review", XXIX, 1959, pp. 434-45.
- PRANDINI R., MELLI S., *I giovani capitale sociale della futura Europa. Politiche di promozione della gioventù in un welfare societario plurale*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 259.
- PRIULLA G., *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- RAGAZZINI D., *Tempi di scuola e tempi di vita*, Bruno Mondadori, Milano 1997.
- REBOUL O., *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1988.
- ID., *I valori dell'educazione*, Ancora, Milano 1995.
- RIBOLZI L., *Famiglia, scuola, capitale sociale*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2003, pp. 195-224.
- RIBOLZI L., MACCARINI A. (a cura di), *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- RICOLFI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1999.
- ROSSI G., *Il processo di socializzazione*, in P. Donati (a cura di), *Sociologia*, CEDAM, Padova 2006, pp. 63-101.
- ROSSI L., *Scuola e società. Elementi per una teoria della dispersione scolastica*, Gangemi, Roma 1997.
- SANTAMBROGIO A. (a cura di), *Giovani e generazioni in Italia. Le rappresentazioni sociali dei giovani sulla stampa, 1960-2002*, Margiacchi-Galeno, Perugia 2002.
- SCANAGATTA S., *Socializzazione e capitale umano*, CEDAM, Padova 2002.
- SCANAGATTA S., MACCARINI A. (a cura di), *L'educazione come capitale sociale. Culture civili e percorsi educativi in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- SILVERMAN D., *Come fare ricerca qualitativa. Una guida pratica*, Carocci, Roma 2002.
- SIMMEL G., *L'educazione in quanto vita*, il Segnalibro, Torino 1995.
- SINISCALCO M. T. (a cura di), *OCSE PISA 2003*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- SORZIO P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, CLUEP, Padova 2002.
- SPAEMANN R., *L'educazione ovvero: il principio di piacere e il principio di realtà*, in Id., *Concetti morali fondamentali*, Piemme, Casale Monferrato 1993, pp. 33-44.
- TERENZI P., *Per una scuola di qualità. Educazione e società in Italia*, Ideazione, Roma 2002.
- TUFFANELLI L., IANES D., *Il portfolio della competenze*, Erickson, Trento 2004.
- TUTTOSCUOLA, *2° Rapporto sulla qualità nella scuola*, Tuttoscuola, Roma 2012.
- USR-ER, *Essere studenti in Emilia-Romagna*, Bologna 2005.
- VENTURA S., *La politica scolastica*, il Mulino, Bologna 1998.

- VERSARI S. (a cura di), *La scuola della società civile tra stato e mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.
- ID. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, USR-ER, Tecnodid, Napoli 2006.

4.2

Studi e ricerche sulla dispersione scolastica

- ALLOISIO C., GRADINO A., STORACE L., *Un modello per la prevenzione della dispersione formativa*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- AMENTA G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia 2004.
- AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI FERRARA, *La dispersione scolastica in Provincia di Ferrara. Una proposta metodologica*, Ferrara 1998.
- ANDRIOLI G., CONSOLINI M., *Progettare l'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- ANTINORI F. et al., *Disagio giovanile, famiglia, comunità*, CLUEP, Padova 2000.
- ANTONELLI COSTAGGINI G., *Chi abbandona chi. La dispersione scolastica tra cause e soluzioni*, CEIS, Roma 2004.
- ARNÒ S., BRAUZZI F., *La dispersione cade... nella rete: interventi per una scuola di qualità che sostiene e promuove*, Armando, Roma 2007.
- BARONE L. (a cura di), *Emozioni e disagio in adolescenza*, Unicopli, Milano 2004.
- BARZANO G. et al., *Dispersione scolastica. Un fenomeno al plurale. Esperienze, indagini, analisi, riflessioni*, Moretti & Vitali, Bergamo 1996.
- BATINI F., D'AMBROSIO M., *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*, Liguori, Napoli 2008.
- BEEKHOVEN S., DEKKERS H., *Early School Leaving in the Lower Vocational Track*, in "Adolescence", XL, 147, 2005, pp. 197-213.
- BENVENUTO G., RESCALLI G., VISALBERGHI A., *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- BERTELLI C., MAROSTICA F., VERSARI S., *Dispersione e orientamento*, in USR-ER, IRRE, Regione Emilia-Romagna, *Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli 2005, pp. 118-31.
- BIANCHI DI CASTELBIANCO F., DI RIENZO M. (a cura di), *Vivere bene la scuola. Esplo-razione del disagio infantile nel mondo scolastico*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2000.
- BONACINI C., PARTISOTTI B., ROSSI F. (a cura di), *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo formativo*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- BRAMANTI A., *Contrastare la dispersione, promuovere il successo formativo: un'ana- lisi in provincia di Varese*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- BROPHY J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, Roma 1999.
- CALAPRICE S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, La Scuola, Brescia 2004.
- CAMERA DEI DEPUTATI – COMMISSIONE VII. CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE, *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica. Documento conclusivo*, 2000.

- CARPANO F., *Stare bene con se stessi e con gli altri. Indicazioni e strumenti per prevenire il disagio e costruire il benessere personale*, Armando, Roma 2005.
- CATALANO S., *Strategie per il successo formativo*, Tecnodid, Napoli 2000.
- CATARSI C. (a cura di), *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Edizioni del Cerro, Pisa 2004.
- ID., *Obbligo formativo e ruolo del tutor*, Edizioni del Cerro, Pisa 2004.
- CAVALLO R., *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- CEHN Z., KAPLAN H. B., *School Failure in Early Adolescence and Status Attainment in Middle Adulthood*, in "Sociology of Education", 76, 2003, pp. 110-27.
- CEIS MODENA, *Il CEIS per la scuola. Proposte educativo-didattiche per una scuola che fa crescere*, CEIS, Modena 2004.
- ID., *Scuola, Famiglia, Territorio. La rete del «prendersi cura»*, CEIS, Modena 2005.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.
- COMITATO UNICEF LIGURIA, *Disagio giovanile, causa ed effetto della dispersione scolastica*, Atti del Convegno, Genova 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Second Chance Schools. The Result of a European Pilot Project*, 2001.
- CONSIGLIO REGIONALE DEL VENETO, *La dispersione scolastica nel Veneto*, Venezia 1997.
- CONVINGTON M. V., MANHEIM TEEL K., *Prevenire i fallimenti scolastici. Incentivi equi per l'apprendimento*, Erickson, Trento 2000.
- COOS, *Scuola e servizi socio-sanitari. Orientamento scolastico e prevenzione del disagio*, Roma 1998.
- CORRADINI A. (a cura di), *Progettare futuri*, Comune di Reggio Emilia, EGA, Torino 2004.
- CORRADINI A., STUMPO D. (a cura di), *Tracce di educativa territoriale. Riflessioni*, Comune di Reggio Emilia – Assessorato Servizi e Opportunità, Reggio Emilia 2003.
- COSLIN P. G. (a cura di), *Gli adolescenti di fronte alle devianze*, Armando, Roma 2002.
- COSTANZO S., *I processi formativi. Dolore, disagio, violenza*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- CRISPI M., MANGIA E., *Il disagio giovanile contemporaneo. Immagini di un'adolescenza tradita*, ILA, Palermo 1999.
- D'ALESSIO M., *Mentoring e scuola: teorie, modelli e metodologie di intervento e contrasto della dispersione scolastica*, Hoepli, Milano 2010.
- DEL CIMITTO A., PAZZAGLIA G. (a cura di), *Dall'obbligo scolastico e formativo al desiderio di apprendere. Percorsi formativi per l'innalzamento della scolarizzazione e per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2000.

- DONATI P., *Disagio giovanile, scuola e capitale sociale. La socializzazione educativa come bene relazionale*, in P. Terenzi, *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- DUPUIS M., FIGINI M. G. (a cura di), *Il disagio giovanile. L'educazione possibile: l'esperienza del Gruppo Edimarc*, Itaca, Castel Bolognese 2005.
- EUGENI R., TACCOLINI M. (a cura di), *Un bene comune. I rischi di abbandono del sistema formativo nella provincia di Brescia*, Vita & Pensiero, Milano 2008.
- EURYDICE, *Measures to Combat Failure at School. A Challenge for the Construction of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 1994.
- ID., *Measures Taken in the Member States of the European Union to Assist Young People Who Have Left the Education without Qualifications*, Eurydice Studies, Luxembourg 1997.
- FABBRI D., D'ALFONSO P., *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Erickson, Trento 2003.
- FADDA R., MANGIARACINA E. (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma 2011.
- FAUDELLA P., TRULLO L. (a cura di), *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Carocci, Roma 2005.
- FELICE A., TAGLIAVINI A. (a cura di), *Cameo: comparazione ed analisi del mentoring in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- FINI R., *Per non dimenticare Barbiana. Un'indagine sull'insuccesso e sull'abbandono scolastico in Italia*, Armando, Roma 2002.
- FIUMALBI D. (a cura di), *Ricerca sul disagio scolastico*, ETS, Pisa 2002.
- FONDAZIONE PER LA SCUOLA, *Lotta alla dispersione e orientamento. Cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Torino 2003.
- FONZI A. (a cura di), *Star male a scuola. Indicatori e correlati del disagio scolastico*, in "Età Evolutiva", 71, 2002, pp. 53-105.
- FOTI C., BOSETTO C., *Giochiamo ad ascoltare. Metodologie per elaborare il disagio e i problemi dei bambini e degli adolescenti*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- FRABBONI F., BALDACCI M. (a cura di), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- FRIGNANI P., QUARZI A. M., *Gli esclusi di Minerva. La dispersione nella scuola dell'obbligo*, Tecom Project, Ferrara 2003.
- GATTI R., *Saper sapere. La motivazione come obiettivo educativo*, Carocci, Roma 2002.
- GELLI B. R., MANNARINI T., *Il mentoring. Uno strumento contro la dispersione scolastica*, Carocci, Roma 1999.
- GENTILE C. M., *La prevenzione della dispersione scolastica nella scuola secondaria di 2° grado nella provincia di Palermo*, Palumbo, Palermo 2000.
- GENTILE M., *Logiche d'intervento e abbandono scolastico. Note per una prassi dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- GHIONE V., *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Carocci, Roma 2005.

- GIOVANNINI M. L., MARCUCCIO M., *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale. Un percorso di ricerca nella provincia di Bologna*, Carocci, Roma 2004.
- GIROTTI L., *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- GISMONDI A., *Prevenzione e disagio esistenziale giovanile. Il contributo della logoterapia*, in "Orientamenti Pedagogici", XLIII, 3, pp. 481-93.
- GISOTTI G. A., *Il teatro laboratorio nella scuola*, Carocci, Roma 2004.
- GIULLARI B. (a cura di), *Verso un osservatorio sulla scolarità*, Carocci, Roma 2003.
- GIUS E., MASONI M. V., *Costruire il successo scolastico. Guida per gli insegnanti*, UTET, Torino 2000.
- GRIMALDI A. (a cura di), *Orientare l'orientamento*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- GRIMALDI E., ROMANO T., SERPIERI R., *I discorsi della dispersione. Una politica di partenariato*, Liguori, Napoli 2011.
- GROSSI L., PISTORESI M. E., SERRA S., IDE. *Indagine sul disagio educativo. Studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*, Armando, Roma 2005.
- GUETTA S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli 2001.
- GUIDICINI P., PIERETTI G., *I nuovi modi del disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- GUIDO C., *Dispersione scolastica. Proposte culturali e itinerari didattici per il recupero*, Milella, Bari 1995.
- GULLI G., POCATERRA R., POZZI S., *Studenti in bilico: un modello innovativo di orientamento per la prevenzione della dispersione scolastica*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- IANES D., CRAMEROTTI S., *Il piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento 2005.
- IANNIS G., POGGESI P., *Giovani tra scuola e lavoro. I laboratori di orientamento per «drop out»*, Edizioni del Cerro, Pisa 2001.
- INSERRA S., *Prevenire il disagio. Il teatro musicale a scuola*, CUECM, Catania 2000.
- IRER LOMBARDIA, *La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo. Una riformulazione del problema*, IRER, Milano 1993.
- ID., *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- IRES PIEMONTE, *Dispersione scolastica e uscite anticipate nelle scuole medie superiori in Piemonte. Un approfondimento statistico*, IRER, Torino 1993.
- ISFOL, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, ISFOL, Roma 2003.
- ID., *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*, ISFOL, Roma 2004.
- ID., *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli*, ISFOL, Roma 2005.
- ID., *Partecipazione e dispersione*, ISFOL, Roma 2008.
- ID., *Le misure per il successo formativo*, ISFOL, Roma 2009.
- ID., *Rapporto di monitoraggio del diritto-dovere. Anno 2008*, ISFOL, Roma 2010.

- ID., *Rapporto orientamento 2010. L'offerta e la domanda di orientamento in Italia*, ISFOL, Roma 2011.
- ID., *Le azioni del PON "Competenze per lo sviluppo" di azioni di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa*, ISFOL, Roma 2012.
- ID., *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, ISFOL, Roma 2012.
- ISTAT, *Devianza e disagio minorile. Caratteristiche e aspetti giudiziari*, Roma 2001.
- ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA, *La dispersione scolastica. Coordinamento delle esperienze pilota*, Atti del Seminario nazionale di aggiornamento, Roma 1992.
- ID., *Il progetto Re.Di.S. Recupero della dispersione scolastica*, Roma 1993.
- LACOPPOLA V., *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000.
- LAMB S. et al. (eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer, Dordrecht 2010.
- LANDINI BIANCHI M., TORDELLI M. C., *Classi difficili. Unità di apprendimento cooperativo e disagio educativo*, Carocci, Roma 2006.
- LAVANCO G., NOVARA C. (a cura di), *Marginalia. Psicologia di comunità e ricerche intervento sul disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- LAZZARIN M. G. (a cura di), *Lo spazio ascolto a scuola. Un'esperienza di ricerca-azione*, CLUEP, Padova 2005.
- LE COMPTE M. D., DWORKIN G., *Giving up on School. Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Corwin, London 1991.
- LIVERTA SEMPIO O., *La rete educativa tra scuola e servizi socio-sanitari. Intervenire nelle situazioni di disagio in età evolutiva*, Carocci, Roma 2003.
- LIVERTA SEMPIO O., CONFALONIERI E., SCARATTI G. (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Cortina, Milano 1999.
- LODI M. et al., *Non più soli nel disagio. Strategie di sopravvivenza nella scuola che cambia*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- LUNETTA F., PULVIRENTI N., *Dispersione scolastica e drop-out sociale. Analisi dei principali indicatori di rischio e di disagio socio-educativo*, CUECM, Catania 1993.
- MAGNOLI C., POMBENI M. L., *Progetto Dopo. Dalla 5^a elementare alla 3^a media. Un percorso contro la dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- MAGGI M. (a cura di), *Crescere in comune. Promozione del benessere e prevenzione del disagio giovanile. L'esperienza del comune di Cogogno (Lodi)*, Berti, Piacenza 2005.
- MAHEADY L., HARPER G. F., MALLETT B., *Insegnamento mediato da pari. Lo stato dell'arte*, in "Difficoltà di apprendimento", 1, 2001, pp. 83-94.
- MANCINI G., *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- MANCINI G., GABRIELLI G., *TVD. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Erickson, Trento 1998.
- MAROCCHI MUTTINI C., *Disagio adolescenziale e scuola*, UTET, Torino 1997.
- MASONI M. V., *La dispersione scolastica. Come una città può promuovere l'agio e i successi formativi*, Unicopli, Milano 1998.

- MASSARO P., *La dispersione scolastica quale causa di disagio giovanile*, Puglia Grafica Sud, Bari 2001.
- MATTUCCI M. S., *Cara (non troppo) professoressa. Come capire e prevenire il disagio degli adolescenti*, Armando, Roma 2005.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erickson, Trento 2005.
- MELILLO L., TRIVIGNO R. (a cura di), *Sistema formativo e dispersione in Italia e in Europa*, Atti del Convegno internazionale di Studi, Luciano, Napoli 2002.
- MERELLI M., *La scuola incerta. Indagine sulla dispersione scolastica nel biennio superiore*, Comune, Modena 1994.
- MESA D., *Disagio scolastico e ambienti sociali. Le risorse e i vincoli*, in P. Trianì (a cura di), *Il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma 2006, pp. 57-79.
- MIGANI C. (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma 2004.
- MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.
- MINIO L. (a cura di), *La psicologia a servizio della scuola. Interventi per il contenimento della dispersione scolastica*, Biopsyche, Catania 1997.
- MIUR, *Il Progetto sos (1998-2002). Cittadinanza studentesca nella scuola dell'autonomia*, Pacini, Pisa 2003.
- ID., *Il successo formativo dei giovani nel sistema delle autonomie. Esiti della ricerca intervento Sp.Or.A.*, Risa, Roma 2003.
- ID., *Individuazione delle linee guida per la lotta alla dispersione scolastica e la promozione del successo formativo*, Rapporto di ricerca a cura del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell'Università di Roma "La Sapienza", 2003 (inedito).
- MOIOLI M., *Disagio giovanile. Porre al centro i bisogni dei giovani*, in *Europa e istruzione*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Le Monnier, Firenze 2004, pp. 20-32.
- MONTEDORO C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- MORGAGNI E., *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma 1998.
- MORO F., *Famiglia e scuola. Il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- MORO W. et al., *Reti e laboratori territoriali: strategie per il successo formativo e la lotta alla dispersione*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- MOTTANA P., *Il mentore come antimaestro*, CLUEB, Bologna 1997.
- MPI, *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*, Roma 2000.
- MPI - ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA, *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo. Analisi dei casi di Torino, Potenza*, Roma 1990.
- MURARO P. (a cura di), *La dispersione scolastica. Indagine sul fenomeno attraverso il focus group*, ACAT, Casteefranco Veneto 2001.
- PERONE E., *Una dispersione al plurale: storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, FrancoAngeli, Milano 2006.

- PETRUCELLI F., *Psicologia del disagio scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- PIERETTI G., *Il disagio sommerso. Studio sul disagio sintomatico e asintomatico dei giovani oggi*, Quattroventi, Urbino 1996.
- POLLO M., *Tra due disagi. L'intreccio tra disagio scolastico e tossicodipendenza*, Topcolors, Pomezia 1999.
- POMBENI M. L., *Orientamento scolastico e professionale*, il Mulino, Bologna 1990.
- ID., *Disagio scolastico. Una ricerca-intervento nella provincia di Forlì-Cesena*, in M. L. Pombeni, C. M. Bonini (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.
- POMBENI M. L., BONINI C. M. (a cura di), *Disagio scolastico. Strumenti di osservazione e di intervento*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2000.
- POZZI A. (a cura di), *Giovani tra scuola e lavoro. Dispersione scolastica, formazione e inserimento professionale in provincia di Pescara*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- POZZI S., POCATERRA R., *Ragazzi sospesi: un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- PROVINCIA DI BOLOGNA, *Rapporto sulla scolarità 2010 dell'Osservatorio sulla scolarità*, a cura di B. Giullari, G. Rossi, Bologna 2011.
- PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI FERRARA, *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica relativa all'anno scolastico 1990/91. Campione scelto: Scuole Medie di Cento, Renazzo, Sant'Agostino*, Ferrara 1992.
- PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI REGGIO EMILIA, *La dispersione scolastica a Reggio Emilia*, a cura di L. Bonacini, Reggio Emilia 1992.
- RAGAZZI E. (a cura di), *Perché nessuno si perda. La Piazza dei mestieri: un modello per contrastare la dispersione scolastica*, Guerini, Milano 2008.
- REGIONE CAMPANIA, *Un'esperienza di formazione contro la dispersione scolastica. Materiali e strumenti per l'individuazione dei casi a rischio*, Napoli 1996.
- ID., *Evasione, abbandono, disagio scolastico: rassegna stampa*, Napoli 1988.
- REGIONE LOMBARDIA, *Progettare contro la dispersione scolastica: nella scuola media superiore*, Milano 1997.
- REGOLIOSI L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma 2010.
- RIBOLZI L., *La scuola incompiuta. Un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*, Vita e Pensiero, Milano 1984.
- RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma 2006.
- ROMEI P., *Guarire dal «mal di scuola». Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- SACCHI S. (a cura di), *Istruzione e formazione. L'integrazione possibile. La progettazione dei percorsi formativi integrati nelle Province di Forlì-Cesena e Rimini*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- SALVATO G. (a cura di), *La condizione giovanile tra formazione e dispersione scolastica. Il caso Foggia*, Le figure studio, Foggia 2000.
- SALVATORE P., *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2001.

- SEGANTINI T., PIZZETTI L. (a cura di), *START. Progetto di sperimentazione contro la dispersione nel passaggio fra scuola media inferiore e biennio*, Mursia, Milano 1994.
- SPALLACCI A., *Emilia-Romagna e Italia. Indicatori a confronto*, in USR-ER, IRRE, Regione Emilia-Romagna, *Emilia-Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli 2006, pp. 23-31.
- SPELTINI G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, il Mulino, Bologna 2005.
- STELLACCI L., *Gli indicatori di Lisbona e l'Emilia-Romagna*, in USR-ER, IRRE, Regione Emilia-Romagna, *Emilia-Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli 2006, pp. 43-56.
- STENICO G., *Etica del prendersi cura. La sfida educativa tra normalità e disagio*, CEIS, Modena 2002.
- TAVELLA P., *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada a Napoli*, Mondadori, Milano 2000.
- TERENZI P., *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia-Romagna*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- TOPPING K., *Tutoring*, Erickson, Trento 1997.
- TORRE E., *Il tutor. Teoria e pratiche educative*, Carocci, Roma 2006.
- TRIANI P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma 2006.
- TROIANO M., PETRONE L., *Adolescenza e disagio. Come superare il problema*, Editori Riuniti, Roma 2001.
- TUE P., *La dispersione scolastica. Un'indagine sui percorsi formativi irregolari nelle scuole medie superiori in provincia di Milano*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- UEZ S., *La percezione del disagio evolutivo. Una ricerca intervento nella scuola*, in "Difficoltà di Apprendimento", 2000, 5, pp. 517-34.
- UFFICIO SCOLASTICO PROVINCIALE DI PERUGIA, *Progetto disagio scolastico e orientamento. Distretto scolastico n. 4*, Perugia 2001.
- USR-ER, IRRE, REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Emilia-Romagna. Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli 2006.
- USR-VENETO, *Prevenire la dispersione, i dati, le azioni*, a cura di G. Miola, Ufficio scolastico regionale per il Veneto, Venezia 2004.
- ID., «Non uno di meno», secondo rapporto regionale sulla dispersione scolastica, a cura di G. Miola, A. Pretto, Venezia 2005.
- ID., *Verso il 2010: successo in costruzione. Terzo rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta*, a cura di G. Miola, A. Pretto, Venezia 2006.
- ID., *Dispersione: i dati, le decisioni. Quarto rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta anno 2007*, a cura di G. Miola e A. Pretto, CLUEP, Padova 2007.
- ID., *Verso il miglioramento. Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta, anno 2008*, a cura di G. Miola e A. Pretto, CLUEP, Padova 2008.

- VERSARI S., *Il disagio giovanile a scuola: la situazione dell'Emilia-Romagna*, in M. L. Genta, A. Brighi, A. Guarini (a cura di), *Bullismo elettronico*, Carocci, Roma 2009, pp. 137-54.
- VERSARI S. (a cura di), *Cercasi un senso, disperatamente. Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica*, Tecnodid, Napoli 2006.
- ZAMBIANCHI E., RUGGERINI P. S., LAZZARIN M. G. (a cura di), *Lo spazio ascolto a scuola: un'esperienza di ricerca-azione*, CLUEP, Padova 2005.
- ZURLA P. (a cura di), *Percorsi di scelta. Giovani tra scuola, formazione e lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- ID., *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano 2004.

43 Sitografia

In questa ricerca si è fatto riferimento anche a documenti e a dati regionali, italiani e internazionali che sono reperibili on line. Si riporta dunque un'apposita sitografia.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>
(Statistiche Eurostat comparative per temi)

<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
(Rapporto OCSE Education at Glance 2011)

http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm
(Horizon 2020 – Commissione Europea)

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf
(Indagine OCSE-PISA 2009 – Dati nazionali Italia)

http://storage.istruzioneer.it/file/benini-allegato_ocse.pdf
(Le competenze degli studenti quindicenni in Emilia-Romagna. I risultati OCSE-PISA 2009).

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
(Eurydice - Key Data on Education in Europe 2012)

Allegato I
Questionario per l'indagine quantitativa

1. Recapiti dell'Istituzione scolastica:

Denominazione della scuola:

Codice meccanografico:

Indirizzo:

Cap:

Città:

Provincia:

Telefono:

Fax:

E-Mail:

Sito web:

2. Tipo di Istituzione scolastica (possibili più risposte):

- 2.a. Liceo
- 2.b. Istituto tecnico
- 2.c. Istituto professionale
- 2.d. Altro (specificare....)

3. Si tratta di un'Istituzione scolastica

- 3.a. Statale
- 3.b. Paritaria

4. Nell'Istituzione scolastica è presente una funzione strumentale che prevede, all'interno dei suoi compiti, azioni per la lotta alla dispersione e per la promozione del successo formativo?

- Sì
- No

5. L'Istituzione scolastica ha una specifica banca dati interna concernente l'insuccesso e la dispersione?

- Si
- No

6. Se ha risposto sì alla domanda n. 5, la banca dati ha il compito di monitorare (possibili più risposte):

- 6.a. Iscritti al primo anno in ritardo scolastico
- 6.b. Trasferimenti da altra scuola
- 6.c. Debiti formativi
- 6.d. Bocciature
- 6.e. Ripetenze
- 6.f. Abbandoni
- 6.g. Ritiri
- 6.h. Trasferimenti ad altra scuola
- 6.i. Altro (specificare.....)

7. Se ha risposto sì alla domanda n. 5, l'Istituto rende pubblici i dati riguardanti la dispersione?

- Si
- No

8. Se ha risposto sì alla domanda n. 7, indicare dove sono pubblicati i dati (possibili più risposte):

- 8.a. nel POF
- 8.b. in altro documento della scuola (specificare quale

9. L'Istituzione scolastica lavora in rete con altri soggetti sul tema della dispersione e del successo formativo?

- Si
- No

10. Se ha risposto sì alla domanda n. 9, chi partecipa alla rete (possibili più risposte)?

- 10.a. Istituti scolastici della stessa città o provincia

- 10.b. Istituti scolastici della regione
- 10.c. Istituti scolastici di altre regioni
- 10.d. Enti locali (specificare quali
- 10.e. AUSL
- 10.f. Centri per l'impiego
- 10.g. CFP
- 10.h. Associazioni di genitori
- 10.i. Gruppi di volontariato
- 10.l. Aziende e/o associazioni imprenditoriali
- 10.m. Università
- 10.n. Altri soggetti (specificare quali.....)

11. Negli ultimi due anni scolastici (compreso quello in corso) sono state realizzate attività formative per il personale docente in tema di dispersione e di promozione del successo formativo?

- Sì
- No

12. Se ha risposto sì alla domanda n. 11, quanti docenti vi hanno preso parte?

- 12.a. Meno del 25%
- 12.b. Tra il 25% e il 50%
- 12.c. Tra il 50% e il 75%
- 12.d. Oltre il 75%

13. Negli ultimi due anni scolastici (compreso quello in corso) sono state realizzate attività informative e/o formative per le famiglie in tema di dispersione e di promozione del successo formativo?

- Sì
- No

14. Nell'anno scolastico in corso, l'Istituzione scolastica ha promosso attività specifiche per prevenire gli insuccessi e la dispersione nelle classi prime?

- Sì
- No

15. Se ha risposto sì alla domanda n. 14, queste attività sono state progettate in collaborazione con le scuole da cui provengono gli studenti in difficoltà?

- Sì, nella maggior parte dei casi
- Sì, solo in qualche caso
- No, sono state progettate in modo autonomo

16. Se ha risposto sì alla domanda n. 14, queste attività hanno mirato prevalentemente (possibili più risposte):

- Alla prevenzione della dispersione
- Al contrasto della dispersione nel momento in cui è emerso il fenomeno

17. Nell'a.s. 2010-11, l'Istituzione scolastica ha realizzato attività di recupero disciplinare per gli studenti a rischio dispersione?

- Sì
- No

18. Se ha risposto sì alla domanda n. 17, questi interventi sono stati attuati o si prevede siano attuati (possibili più risposte):

- 18.a. All'inizio dell'anno scolastico
- 18.b. A metà dell'anno scolastico
- 18.c. Verso la conclusione dell'anno scolastico
- 18.d. Durante tutto l'anno scolastico

19. Se ha risposto sì alla domanda n. 17, questi interventi hanno riguardato le seguenti discipline (possibili più risposte):

- | | | |
|-------|------------------------------------|-------------|
| 19.a. | <input type="checkbox"/> Italiano | n. studenti |
| 19.b. | <input type="checkbox"/> Inglese | n. studenti |
| 19.c. | <input type="checkbox"/> Francese | n. studenti |
| 19.d. | <input type="checkbox"/> Tedesco | n. studenti |
| 19.e. | <input type="checkbox"/> Spagnolo | n. studenti |
| 19.f. | <input type="checkbox"/> Latino | n. studenti |
| 19.g. | <input type="checkbox"/> Greco | n. studenti |
| 19.h. | <input type="checkbox"/> Storia | n. studenti |
| 19.i. | <input type="checkbox"/> Geografia | n. studenti |

- | | | |
|-------|---|-------------|
| 19.l. | <input type="checkbox"/> Matematica | n. studenti |
| 19.m. | <input type="checkbox"/> Informatica | n. studenti |
| 19.n. | <input type="checkbox"/> Scienze | n. studenti |
| 19.o. | <input type="checkbox"/> Chimica | n. studenti |
| 19.p. | <input type="checkbox"/> Fisica | n. studenti |
| 19.q. | <input type="checkbox"/> Diritto ed economia | n. studenti |
| 19.r. | <input type="checkbox"/> Discipline professionali | n. studenti |
| 19.s. | <input type="checkbox"/> Altro (specificare) | n. studenti |

20. Oltre alle attività di recupero disciplinare, quali delle seguenti azioni di prevenzione e/o di contrasto sono state intraprese o saranno intraprese nell'anno scolastico in corso (possibili più risposte)?

- 20.a. Moduli di accoglienza
- 20.b. Valutazione iniziale delle conoscenze (test di ingresso)
- 20.c. Analisi delle aspettative degli iscritti al primo anno
- 20.d. Moduli sul metodo di studio
- 20.e. Didattica laboratoriale
- 20.f. Moduli motivazionali
- 20.g. Sportelli di ascolto
- 20.h. Colloqui con un tutor
- 20.i. *Peer education*
- 20.l. Valorizzazione degli apprendimenti informali e non formali
- 20.m. Didattica per competenze
- 20.n. Attività specifiche di aiuto per studenti stranieri
- 20.o. Moduli di riorientamento
- 20.p. Altro (specificare.....)
- 20.q. Nessuna di esse

21. Tra le attività realizzate dall'Istituzione scolastica nell'ambito del contrasto alla dispersione e della promozione del successo formativo (domande n. 17 e n. 20) scelga solo quella che considera più significativa e la descriva brevemente indicando il nome dell'attività, la finalità e i servizi realizzati e perché la considera una "buona pratica" (max 10 righe).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

22. Individui cinque parole chiave dell'attività presentata in risposta alla domanda n. 21 (1 per riga).

23. Da quanti anni scolastici è effettuata l'attività presentata in risposta alla domanda n. 21?

- 23.a. Uno
 - 23.b. Due
 - 23.c. Tre
 - 23.d. Quattro
 - 23.e. Cinque
 - 23.f. Più di cinque

24. In riferimento all'attività descritta nella risposta alla domanda n. 21, sarebbe in grado di presentarne e documentarne (possibili più risposte):

- 24.a. Capacità di generare servizi innovativi in ambito regionale e/o nazionale
24.b. Rapporto ottimale tra obiettivi perseguiti e risultati conseguiti
24.c. Rapporto ottimale tra costi e benefici
24.d. Accuratezza degli strumenti di valutazione predisposti
24.e. Coinvolgimento delle famiglie fin dalla fase di progettazione

- 24.f. Capacità di riprodurre l'attività in presenza di problemi simili
24.g. Capacità di riprodurre l'attività in presenza di problemi simili, ma in situazioni, luoghi e condizioni diverse da quelli in cui è stata realizzata
24.h. Capacità di fondarsi su risorse esistenti o di generare nuove risorse
24.i. Nessuna di queste

25. L'Istituzione scolastica ha organizzato un sistema di valutazione dei risultati dell'attività descritta nella risposta alla domanda n. 21?

- Si
 No

26. Se ha risposto sì alla domanda n. 25, da chi è valutata l'attività realizzata?

- 26.a. Da personale interno all'Istituzione scolastica
26.b. Da personale esterno all'Istituzione scolastica
26.c. Da personale interno e da personale esterno all'Istituzione scolastica

27. Se ha risposto sì alla domanda n. 25, attraverso quali modalità è realizzata la valutazione (possibili più risposte)?

- 27.a. Questionario agli studenti all'inizio e alla fine dell'attività proposta
27.b. Questionario agli studenti alla fine dell'attività proposta
27.c. Interviste agli studenti all'inizio e alla fine dell'attività proposta
27.d. Interviste agli studenti alla fine dell'attività proposta
27.e. Incontri con i genitori all'inizio e alla fine dell'attività proposta
27.f. Incontri con i genitori alla fine dell'attività proposta
27.g. Registro delle attività svolte e delle presenze
27.h. Altro (specificare)

28. Per migliorare le attività di contrasto alla dispersione nella scuola, ci sarebbe la necessità di (indicare al massimo tre risposte):

- 28.a. Elaborare strumenti per cogliere e interpretare il disagio degli studenti
28.b. Formare gli insegnanti su temi connessi al disagio e alla dispersione
28.c. Elaborare rigorosi strumenti di analisi del fenomeno

- 28.d. Elaborare rigorosi strumenti di valutazione delle attività realizzate dalla scuola
- 28.e. Essere informati sulle “buone pratiche” realizzate in ambito regionale e nazionale
- 28.f. Individuare modalità innovative di collaborazione con le famiglie
- 28.g. Individuare modalità innovative di collaborazione con il volontariato
- 28.h. Individuare modalità innovative di collaborazione con il mondo del lavoro
- 28.i. Migliorare il raccordo tra scuole secondarie di primo e di secondo grado
- 28.l. Migliorare il raccordo tra istruzione e formazione professionale
29. Qualora l’Istituzione scolastica fosse selezionata per partecipare anche alla seconda fase della ricerca, che consta di interviste semistrutturate nella sede dell’Istituto, sarebbe disponibile a mettere a disposizione e a rendere pubblici gli elementi indicati nelle risposte alla domanda n. 24.

- Sì
- No

30. Il questionario è stato compilato da (possibili più risposte):

Nome:

Cognome:

Qualifica:

- Dirigente scolastico o membro del suo staff (funzione strumentale...)
- Docente referente
- DSGA o un Assistente Amministrativo
- Altro (specificare....)

Telefono:

Indirizzo mail:

Allegato 2

I temi delle interviste

Data la finalità del lavoro e il ruolo che gli interlocutori hanno nei progetti, le interviste effettuate nella seconda parte della ricerca non hanno avuto una natura standardizzata. I temi guida che l'intervistatore si è proposto di sottoporre all'attenzione degli intervistati sono stati comunque i seguenti:

- Finalità e specificità del progetto;
- Profilo degli studenti cui è indirizzato il progetto;
- Relazioni con famiglie e reti;
- Rendicontabilità del progetto;
- Principali difficoltà incontrate;
- Aspettative della scuola verso l'USR-ER sul problema della ricerca.

Vista la natura aperta delle interviste, i temi elencati hanno ricevuto ovviamente un'attenzione molto diversa da parte dei singoli intervistati.

Allegato 3

Elenco delle tabelle

TABELLA I.1	
Giovani (18-24 anni) che hanno terminato soltanto il primo ciclo di istruzione secondaria inferiore	p. 27
TABELLA I.2	
Giovani (20-24 anni) che hanno completato almeno l'istruzione secondaria superiore	28
TABELLA I.3	
OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in lettura	30
TABELLA I.4	
OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in matematica	30
TABELLA I.5	
OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.) in scienze	31
TABELLA I.6	
OCSE-PISA 2009 - Livello di competenza minimo (liv. 1 o infer.): media dei livelli in lettura, matematica e scienze	32
TABELLA I.7	
Dispersione scolastica a.s. 2009-10 in Emilia-Romagna e in Italia	33
TABELLA I.8	
Dati sulla dispersione in Emilia-Romagna disaggregati per provincia	33
TABELLA I.9	
Cambiamenti tra il 2007 e il 2010 in Emilia-Romagna	34

TABELLA 2.1	
Quadro delle scuole Secondarie di II grado nell'a.s. 2009-10 in Emilia-Romagna	p. 39
TABELLA 2.2	
Percentuali di risposta delle scuole statali sul totale nelle singole province	40
TABELLA 2.3	
Presenza di una funzione strumentale per dispersione scolastica (per provincia)	41
TABELLA 2.4	
Presenza di una specifica banca dati interna concernente l'insuccesso e la dispersione (per provincia)	42
TABELLA 2.5	
Cosa monitora la banca dati?	42
TABELLA 2.6	
Il lavoro di rete (per provincia)	43
TABELLA 2.7	
Soggetti coinvolti nelle reti	44
TABELLA 2.8	
La formazione dei docenti (per provincia)	44
TABELLA 2.9	
Formazione/informazione per le famiglie (per provincia)	45
TABELLA 2.10	
Attività antidisersione specifiche per studenti primo anno (per provincia)	45
TABELLA 2.11	
Azioni antidisersione realizzate dalle scuole (dato regionale aggregato)	46
TABELLA 2.12	
Strumenti di valutazione delle azioni	46
TABELLA 2.13	
Moduli di accoglienza (per provincia)	47

TABELLA 2.14 Valutazione iniziale conoscenze (per provincia)	p. 47
TABELLA 2.15 Analisi delle aspettative (per provincia)	48
TABELLA 2.16 Moduli sul metodo di studio (per provincia)	49
TABELLA 2.17 Didattica laboratoriale (per provincia)	49
TABELLA 2.18 Moduli motivazionali (per provincia)	49
TABELLA 2.19 Sportello di ascolto (per provincia)	50
TABELLA 2.20 Colloqui con tutor (per provincia)	51
TABELLA 2.21 <i>Peer education</i> (per provincia)	51
TABELLA 2.22 Valorizzazione apprendimenti formali e informali (per provincia)	51
TABELLA 2.23 Didattica per competenze (per provincia)	52
TABELLA 2.24 Azioni specifiche per stranieri (per provincia)	53
TABELLA 2.25 Moduli di riorientamento (per provincia)	53
TABELLA 2.26 Presenza di un sistema di valutazione (per provincia)	53
TABELLA 2.27 Confronto provincia di Bologna e regione	54
TABELLA 2.28 Confronto provincia di Ferrara e regione	55

TABELLA 2.29 Confronto provincia di Forlì-Cesena e regione	p. 55
TABELLA 2.30 Confronto provincia di Modena e regione	56
TABELLA 2.31 Confronto provincia di Parma e regione	56
TABELLA 2.32 Confronto provincia di Piacenza e regione	57
TABELLA 2.33 Confronto provincia di Ravenna e regione	58
TABELLA 2.34 Confronto provincia di Reggio Emilia e regione	58
TABELLA 2.35 Confronto provincia di Rimini e regione	59
TABELLA 2.36 Quadro sintetico di tutti gli indicatori per tutte le province	59
TABELLA 3.1 Quadro dei progetti analizzati	65
TABELLA 3.2 Collocazione geografica dei progetti analizzati	65
TABELLA 3.3 Le 10 parole chiave più ricorrenti delle azioni	93
TABELLA 3.4 Le aspettative delle scuole	100

