CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

Margherita Musello e José González-Monteagudo
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

Pierangelo Barone
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

Francesca Bracci e Teresa Grange
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

Claudio Crivellari
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

Antonia Cunti
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

Marinella Muscarà
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

Alessandra Priore
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

Rossana Sicurello
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

Massimiliano Fiorucci
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

Maura Striano
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Salvatore Lucchese
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo

Francesca Bracci e Teresa Grange*

Riassunto

L'articolo presenta il percorso e i principali risultati di una ricerca interessata ad analizzare: 1) le condizioni che prevengono e i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio scolastico in un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado; 2) i significati che ventotto early leaver from education and training attribuiscono all'esperienza di abbandono scolastico e le tipologie di percorsi di dispersione che hanno vissuto. Sono state adottate metodologie sia qualitative sia quantitative, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e dispositivi valutativi. L'esperienza costituisce un segmento della ricerca più ampia Dispersione scolastica e successo formativo, realizzata dall'Università e dalla Sovraintendenza agli Studi della Regione Autonoma Valle d'Aosta.

Parole-chiave: *disagio scolastico; ricerca collaborativa; pratiche metodologiche.*

1. Introduzione: i motivi e il *background* della ricerca

La Strategia Europa 2020 ha posto, tra gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione e della formazione, la riduzione, sotto il 10 per cento, della quota di abbandoni scolastici e formativi precoci. In Italia il fenomeno è in progressivo calo: la quota di giovani che ha interrotto precocemente gli studi, che nel 2013 era pari al 16,8 per cento, nel 2016 è scesa al 13,8 per cento, superando il traguardo nazionale del 16 per cento fissato per il 2020. La regione Valle d'Aosta nel 2015, l'anno in cui è stata condotta la ricerca, si collocava nella quintultima posizione a livello nazionale, dopo la Puglia (16,7 per cento): la quota di giovani valdostani che aveva interrotto precocemente gli studi era pari al 16,3 per cento, il 17,5 per cento tra i maschi e l'11,8 per cento tra le femmine (Istat, 2017).

A fronte di tale quadro, è stata realizzata una ricerca che è nata dalla collaborazione tra Università e Sovraintendenza agli Studi della Regione Autonoma Valle d'Aosta e finalizzata a costruire conoscenze, competenze e artefatti culturali che consentissero di (iniziare a) elaborare, a livello

* Università della Valle d'Aosta (Italy).

familiare, scolastico, comunitario e di *policy decision making* il fenomeno in questione. La sfida è consistita nello sviluppo di una ricerca collaborativa capace di coniugare il rigore dell'indagine con la rilevanza per gli attori coinvolti e di adottare un processo di *inquiry* collettivo, emergente e sistematico che valorizzasse la *partnership* tra professionisti impegnati a contrastare la dispersione scolastica e ricercatori interessati ad analizzare e spiegare il fenomeno. Il processo di indagine ha cercato di integrare conoscenze scientifiche e pratiche, allineando le domande di ricerca alle esigenze di sviluppo delle comunità educative implicate (Shani *et al.*, 2014). Ciò ha comportato il coinvolgimento attivo di insegnanti, dirigenti, ispettori scolastici, studenti e ricercatori a diversi livelli, quali: 1) la progettazione del disegno di ricerca, specificandone insieme i confini; 2) la selezione e la validazione di metodi appropriati, sviluppando congiuntamente gli strumenti di rilevazione e lavorando insieme sia sull'impostazione generale sia su un lessico che fosse comprensibile a tutti; 3) la definizione delle implicazioni per l'azione futura, organizzando riunioni e incontri laboratoriali con lo scopo di dare un significato comune ai dati ottenuti.

2. Quadro concettuale

L'espressione *dispersione scolastica* indica una generale difficoltà nella relazione tra alunno e scuola e comprende, oltre al mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, gli abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, le ripetenze, le frequenze irregolari e i ritardi rispetto all'età scolare. Il fenomeno fa riferimento al segmento di popolazione studentesca che non consegue i risultati formativi prefissati. Il tasso di dispersione è espresso solitamente calcolando le fuoriuscite irregolari dal sistema di istruzione, cioè sommando i vari indicatori di percorso accidentato: bocciature, debiti formativi, ritiri, passaggi ad altro indirizzo, eccetera.

La dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale che comprende tutto ciò che si perde, in modo temporaneo o stabilmente, nel corso della valutazione del processo di apprendimento (Besozzi, 2006). Questa definizione racchiude intenti con finalità *conoscitive* (come avviene? Chi sono coloro che si perdono?), *interpretative* (quali sono le cause che concorrono al verificarsi del fenomeno?) e *trasformative* (quali interventi educativi sono efficaci per contrastare il suo manifestarsi? Quali processi di apprendimento coltivare per supportare percorsi formativi promettenti?). La dispersione scolastica interroga il sapere pedagogico, sollecitandolo a delineare logiche educative capaci di affrontare situazioni di cortocircuito tra lo studente e l'esperienza scolastica e, in termini più generali, di colmare il divario tra la domanda e l'offerta formativa, tra le politiche educative e i processi di traduzione in pratica che possono renderle efficaci.

La riflessione sulle politiche contro la dispersione, sia in Italia sia in ambito internazionale, ha consolidato alcuni passaggi teorici fondamentali elaborati intorno a rilevazioni empiriche, modelli di analisi e linee di in-

tervento. La stessa definizione si è articolata secondo accezioni via via più complesse e dinamiche, includendo micro e macrofenomeni, manifestazioni visibili e invisibili. Le tabelle riportate sintetizzano, rispettivamente: 1) le visioni della dispersione e gli indirizzi di intervento che ne hanno caratterizzato lo studio; 2) le teorie pedagogiche e i modelli di analisi; 3) i fattori che concorrono a determinare scelte di abbandono.

Tab. 1 – Visioni della dispersione scolastica e modelli di intervento: uno schema di sintesi

Periodo	Visione	Calcolata in	Cause	Parole-chiave	Interventi
Anni '60 e '70	Strutturale	Tassi di abbandono e *underachieving*	Strutturali (economiche e socioculturali)	Deprivazione sociale e culturale	Compensativi, mirati a strati sociali deboli
Anni '80 e '90	Emergenziale	Tassi di ripetenza, irregolarità, abbandono e devianza giovanile	Miste (sociali, economiche, culturali, personali e scolastiche)	Disagio scolastico ed extrascolastico	Compensativi e preventivi, Servizi alla famiglia e sostegno alle scuole problematiche
Dal 1997	Contestualizzata	Livelli di scolarizzazione della popolazione adulta e minorile (scarto con i livelli attesi) e tassi di successo e insuccesso	Contestuali (svalutazione del capitale umano, percorsi non sostenuti)	Successo formativo	Migliorativi, offerta formativa integrata, reti di supporto

Tab. 2 – Teorie pedagogiche e sociologiche della dispersione

Epoca	Teoria	Rapporto educazione-società	*Drop out* come	Valutazione della dispersione	Modelli di analisi
Classica	*Dropping out*	Lineare, visione funzionalista	Attore integrato in una data struttura di disparità	Accettabile, esito naturale di differenziazione e selezione	Causali (con variabili strutturali indipendenti)
Classica	*Pushing out*	Discontinua, visione conflittualista	Vittima inconsapevole dei meccanismi istituzionali di segregazione-espulsione	Inaccettabile, esito prevedibile dei processi di dominio	Causali (con variabili strutturali dipendenti)
Attuale	*Disengagement*	Circolare, visione interazionista-comunicativa	Cellula di un sistema che subisce eventi di rottura o shock comunicativi, parte attiva del sistema di interazioni	Inaccettabile, esito imprevedibile dei punti di rottura tra il soggetto e l'ambiente scolastico	Causali, comprendenti (analisi biografiche), valutative e predittive

Tab. 3 – Tre tipi di fattori causali che influenzano la dispersione e la scelta di abbandono

Variabili personali	Variabili temporali	Variabili contestuali
Genere Età Composizione del nucleo di coabitazione Condizione occupazionale del padre e della madre Scolarizzazione del padre e della madre Cittadinanza Nascita in Italia/Estero Mobilità della famiglia Aspirazioni professionali Interessi *Personal agency*	Successi scolastici Insuccessi scolastici Esperienze lavorative o contatti con il mondo del lavoro Eventi imprevisti Evoluzione della motivazione a studiare e lavorare Incidenti critici	Tipologia di corso e di istituto Problemi a scuola registrati e percepiti Sistema delle gratificazioni percepite Prospettive professionali Offerte di supporto Cultura locale del valore scuola Rete formativa esistente Rete familiare Rete amicale Tipo e grado di presa in carico del soggetto da parte dei servizi (rete di cura)

Un'attenzione particolare è rivolta all'analisi dei segnali precedenti la dispersione e al contesto entro cui si manifestano: motivazioni fragili, incapacità decisionali, stati di disagio, fasi di transizione, episodi fallimentari, eccetera. Questi elementi non sono considerati attributi soggettivi, ma caratteristiche degli ambienti in cui il soggetto fa esperienze di apprendimento, da trattare in sede locale e da prendere in carico in modo diretto e sistemico. Ciò che si vuole evidenziare – assodato che la dispersione si manifesti trasversalmente alle condizioni giovanili, tanto da includere forme di abbandono volontario e di autoesclusione – è come trovi radici nell'esperienza situata dei soggetti, in vissuti e percorsi di insuccesso scolastico, preludio di irregolarità e abbandoni (Colombo, 2010). La prospettiva interpretativa adottata, pertanto, include nel concetto di dispersione la totalità delle carriere scolastiche che non realizzano appieno le capacità dei soggetti in formazione.

3. Gli scopi e i temi della ricerca

L'indagine presentata costituisce un segmento della ricerca più ampia *Dispersione scolastica e successo formativo* finalizzata a:

- aiutare i diversi attori coinvolti a riflettere criticamente e (a provare) a mettere in discussione gli assunti sottesi alle proprie visioni della scuola e delle sue finalità, ai concetti di successo formativo e di apprendimento;
- riconoscere, valorizzare e validare le pratiche educative e le conoscenze situate nelle culture scolastiche valdostane;
- delineare interventi di sviluppo e di formazione che supportassero la crescita di *network* e comunità di apprendimento intorno ai molteplici temi connessi al fenomeno.

Sono state adottate metodologie sia qualitative sia quantitative, comprendenti rilevazioni etnografiche e tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, piani di azione e dispositivi valutativi.

L'articolo si focalizza sugli *step* che hanno analizzato: 1) le condizioni che prevengono e i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio in un gruppo di studenti di scuola secondaria di primo grado; 2) i significati che ventotto *early leaver from education and training* attribuiscono all'esperienza di abbandono scolastico e le tipologie di percorsi di dispersione scolastica vissuti.

4. Indagare il disagio scolastico

Questo segmento di ricerca si muove in una prospettiva di tipo esplorativo. L'obiettivo è acquisire evidenze empiriche che supportino i professionisti coinvolti nel processo di comprensione: 1) delle caratteristiche che può assumere il disagio scolastico tra gli studenti di scuola secondaria di primo grado; 2) delle condizioni che possono evitarne l'insorgenza così da costruire ipotesi di intervento pertinenti, vicine e congruenti all'esperienza concreta dei soggetti chiamati in causa.

Il termine *disagio scolastico* indica:

> uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, comportamenti prevalenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, o anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali (Mancini & Gabrielli, 2012: 14).

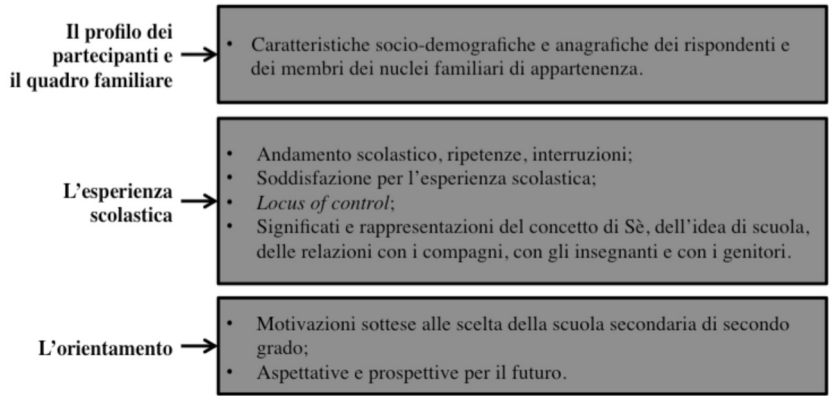
Il disagio scolastico non può essere analizzato attraverso uno schema lineare causa-effetto: le determinanti significative dell'insuccesso scolastico sono rappresentate da un insieme di fattori combinati tra loro e reciprocamente interdipendenti. La letteratura sull'argomento converge nel riconoscere che il disagio scolastico sia prodotto da cause differenti sia per quanto concerne la valenza emotiva della perturbazione sia per la sua intensità e individua i seguenti fattori: socio-economici e culturali, intrinseci all'istituzione scolastica, legati alle dinamiche familiari e individuali (Lynch, 2000; Ress, 2007; Tilleczek *et al.*, 2011). Si è ritenuto che raccogliere dati sul disagio scolastico potesse arricchire la comprensione del fenomeno della dispersione scolastica in Valle d'Aosta, fornendo indicazioni utili per costruire strategie di prevenzione e di gestione empiricamente fondate e socialmente condivise.

È stato somministrato un questionario strutturato a 136 studenti che costituiscono 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di

primo grado presenti in Valle d'Aosta. Il *dataset* (n = 136) è stato costruito attraverso una procedura a valanga, che consiste nell'individuare le unità di analisi partendo da testimoni privilegiati che ricoprono una posizione strategica in termini di possibilità di accesso al contesto da parte del ricercatore.

I temi e lo sviluppo del razionale sono presentati nella figura 1.

Fig. 1 – Il razionale del questionario



Sono state adottate diverse tecniche, quali set di domande strutturate su scale di risposta a quattro passi e il Test per la Valutazione del Disagio e della Dispersione scolastica (TVD), uno strumento standardizzato composto di 36 frasi incomplete (Rotter & Rafferty, 1950; Kaplan & Saccuzzo, 1993; Mancini & Gabrielli, 2012).

La scelta di utilizzare il TVD è motivata dal tentativo di esplorare le opportunità e i vincoli legati a un dispositivo che consentisse di: 1) adottare uno sguardo quali-quantitativo ai molteplici temi connessi all'esperienza scolastica; 2) assumere come unità di analisi sia il singolo soggetto sia la classe; 3) mappare, a livello individuale e di gruppo classe, le aree in cui il disagio scolastico è maggiormente diffuso.

Il TVD è diviso in due parti: la parte A, composta da 28 frasi stimolo da analizzare quantitativamente attraverso l'utilizzo di manuali e dati normativi, e la parte B, costituita da 8 frasi che consentono di arricchire l'analisi qualitativa. Le modalità di risposta sono frasi da completare: ogni *item* riporta la frase stimolo che il soggetto è chiamato a terminare in modo spontaneo e senza eccessiva riflessione. Il test complessivo è articolato in cinque aree: il concetto di sé, l'idea di scuola, il rapporto con i compagni, con gli insegnanti e con i genitori.

Ogni frase completata ha previsto l'assegnazione di un segno positivo, negativo o neutro[1]. I criteri adottati per la siglatura dei singoli *item* sono

1 Il segno positivo indica una reazione alla frase stimolo che non rileva forme di disagio, mentre il segno negativo è utilizzato per specificare un vissuto di disagio. Il segno

quelli presentati da Mancini e Gabrielli (2012). Una volta ultimato il procedimento per la siglatura, è stato calcolato l'indice di Disagio Individuale (D.I.), un punteggio ricavato dalla somma dei segni negativi rilevati nella parte A del test, i cui valori consentono di classificarne l'intensità (grado grave, medio e segnale di disagio). Questi punteggi grezzi sia della scala totale sia delle sottoscale riguardanti le aree del rapporto con il Sé, con l'istituzione e con altre figure sono stati convertiti, mediante i dati normativi riportati da Mancini e Gabrielli (*Ibidem*), nei punteggi standard corrispondenti. Ciò ha reso possibile comprendere il peso di ogni singola area sul disagio scolastico vissuto dallo studente. Ad esempio, se un'area presentava un punteggio standard sostanzialmente maggiore delle altre o di quello del punteggio totale, si è ritenuto plausibile ascrivere il disagio all'area in questione.

L'analisi del test completo (parte A e B) ha permesso di stabilire, partendo dai dati grezzi, la percentuale dei valori negativi nelle singole aree attraverso la seguente formula:

$$X = \frac{P \times 100}{N}$$

Dove:

X = percentuale dei segni negativi nell'area
P = somma dei segni negativi nell'area
N = somma complessiva dei segni negativi in tutte le aree

I valori di X hanno fornito un quadro delle aree interessate dal disagio e hanno consentito di tracciare il profilo del vissuto scolastico dello studente attraverso un'analisi dei singoli *item* che tenesse in considerazione il parametro di riferimento costituito dal peso che ogni area ha nel test complessivo[2].

I risultati del TVD, inoltre, sono stati interpretati considerando la classe. In particolare, alle classi coinvolte è stato attribuito un punteggio medio di segni negativi conseguito dai suoi membri che denota il Disagio Collettivo. Mancini e Gabrielli (*Ibidem*) suggeriscono che il valore di Disagio Collettivo di 8,75 rappresenta la soglia superata la quale diviene accettabile riportare un'indicazione di disagio. Il TVD può cogliere unicamente un

neutro è assegnato alle frasi che non permettono di discriminarne la presenza. È usato, inoltre, il segno riguardante il rifiuto nei casi in cui c'è una negazione dello stimolo. Tale negazione può esprimersi attraverso una non risposta, una frase incomprensibile o una modifica della frase stimolo.

2 Il peso è rappresentato dal numero di *item* compresi nell'area ed è così distribuito: concetto di sé 25 per cento; rapporto con i compagni 22 per cento; rapporto con i genitori 16 per cento; rapporto con la scuola in genere 19 per cento; rapporto con gli insegnanti 16 per cento.

segnale circa il vissuto di disagio di una classe, da ritenersi come qualcosa di differente dalla somma dei vissuti di disagio individuali.

Un altro aspetto indagato riguarda quanto emerso dall'analisi qualitativa dei dati testuali prodotti dai partecipanti nel completare le 36 frasi stimolo del TVD. Le risposte aperte hanno permesso di individuare alcune distorsioni nelle prospettive di significato epistemologiche e psicologiche ricorrenti e condivise dai rispondenti appartenenti alla stessa classe (Mezirow, 2003). Le tabelle 4 e 5 riportano, a scopo esemplificativo, alcune delle risposte date da alcuni studenti a una delle nove frasi stimolo relative all'area del concetto di sé (quando sarò grande) e a un'altra delle sette risguardanti l'idea di scuola (uno studente modello).

Tab. 4 – *Quando sarò grande*

Voglio avere cinque figli: due maschi spericolati e tre bambine dolcissime. Sono nata per fare la mamma, pure la prof. di ita dice che sono fatta per prendermi cura degli altri (studentessa di tredici anni).
Voglio diventare un insegnante di scuola materna, perché i bambini mi piacciono tantissimo. I miei insegnanti dicono che ce l'ho nel sangue (studentessa di tredici anni).
Vorrei trovare una cura per il cancro, ma il prof. dice che non sono brillante in matematica. Ho buoni voti, ma non abbastanza (studentessa di quattordici anni).
Vorrei diventare psicologo come mia zia, perché mi racconta casi incredibili. Mio papà non vuole perché è un lavoro da femmine. Lui è un ingegnere come mio nonno e io non ho scelta (studente di quattordici anni).

Tab. 5 – *Uno studente modello*

Non esiste. È una stronzata inventata dai prof. per farci fare la vita da reclusi, senza amici, senza sport. Solo studio (studente di tredici anni).
È un nerd sfigato che nessuno invita a feste di compleanno (studentessa di tredici anni).
È competitivo e offende i compagni in difficoltà. Io sono dislessico, ma mia madre non viene a scuola tutte le mattine a lamentarsi per i voti che prendo. C'è gente che frigna perché ha preso otto e non nove (studente di tredici anni).

Non tutti i segmenti riportati sono stati siglati con segno negativo, ma forniscono spunti interpretativi utili ad arricchire la comprensione dei significati che compongono i vissuti di disagio scolastico. È possibile riconoscere nelle risposte selezionate assunti dati per scontati e visioni del mondo pre-critiche, che potrebbero limitare le opportunità dei rispondenti di aprirsi ai cambiamenti che inevitabilmente attraversano l'adolescenza, la loro crescita in termini di sviluppo personale e professionale, e la capacità di dare senso alle esperienze di apprendimento a cui partecipano (Illeris, 2014).

A fronte di tale quadro di riferimento, è da porre in evidenza che l'analisi della dipendenza tra il disagio scolastico e le covariate presenti nel *dataset* – cioè le variabili indipendenti relative al profilo socio-demografico

degli studenti, ai quadri familiari, all'andamento scolastico, alla soddisfazione per il percorso formativo intrapreso, al *locus of control*, alle rappresentazioni della relazione con gli insegnanti – è avvenuta attraverso un modello di *regressione logistica binomiale*. L'adozione di questo modello, in luogo di una regressione multipla, si è resa plausibile poiché la variabile dipendente, che consiste nella presenza o meno di un vissuto di disagio scolastico, è dicotomica. La variabile dipendente dicotomica è costituita da una variabile ricodificata nel modo seguente: No (valori di *D.I.* inferiori alla soglia di individuazione di un vissuto scolastico di disagio e classificabili come segnali di disagio), Sì (*D.I.* di grado medio e grave).

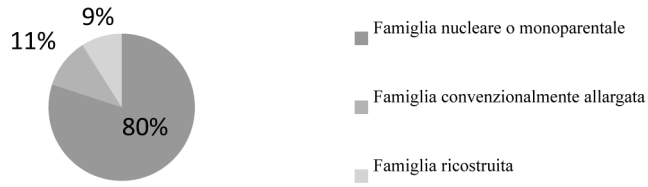
L'analisi della relazione tra il disagio scolastico (variabile dipendente Y) e le variabili indipendenti (X_1, X_2, ..., X_p) presenti nell'indagine è stata effettuata utilizzando uno dei più comuni *software* applicativi di elaborazione statistica SPSS (*Statistical Package for Social Science*) che rende possibile la scelta tra diverse opzioni sia per il metodo di inserimento delle variabili sia per il calcolo delle stime.

La rilevazione è stata effettuata nel mese di maggio 2015. Il questionario è stato somministrato in classe durante l'orario scolastico dall'assegnista di ricerca che ha fornito informazioni sulla compilazione. Durante la somministrazione gli insegnanti non erano presenti in aula.

Il *dataset* rilevato è costituito da 79 studenti di sesso maschile e 57 di sesso femminile di età compresa tra i 13 e i 15 anni frequentanti 8 classi terze appartenenti a 5 delle 18 scuole secondarie di primo grado presenti in Valle d'Aosta. L'89,7 per cento del gruppo di rispondenti ha cittadinanza italiana. I soggetti con cittadinanza straniera sono 14 (il 10,3 per cento dei partecipanti): 6 sono adolescenti immigrati di prima generazione e 8 di seconda. Gli studenti immigrati di prima generazione sono nati in Albania (3), in Marocco, in Romania e in Francia; 3 si sono trasferiti in Italia con le rispettive famiglie in età prescolare e 3 all'età di dieci anni.

Le categorie con cui sono stati classificati gli ambienti familiari descritti nella figura 2 sono l'esito di un'aggregazione delle modalità che hanno strutturato la lista di alternative di risposta alla domanda *da chi è composta la tua famiglia?*

Fig. 2 – Gli scenari familiari

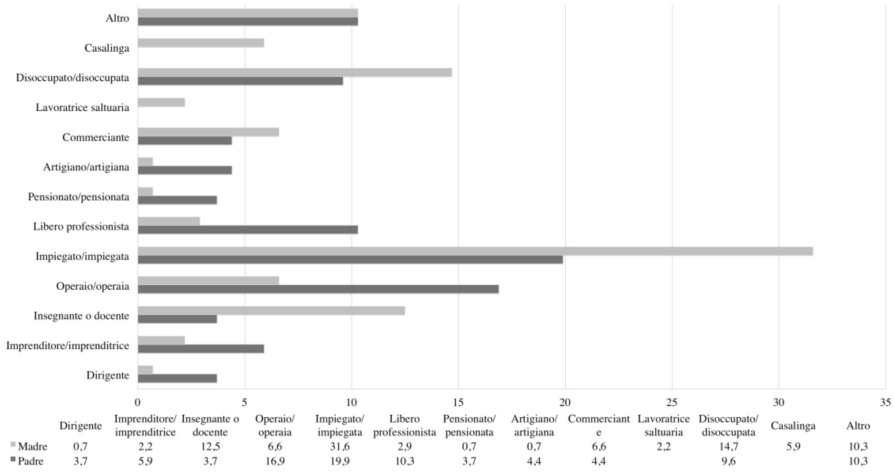


La variabile *famiglia nucleare o monoparentale* comprende i partecipanti che abitano con i *genitori naturali* (94), con i *genitori adottivi* (1), con la *madre naturale* (11) o con il *padre naturale* (3). È interessante rilevare

che i 14 studenti che vivono in famiglie monoparentali dichiarano che il genitore sia in condizione di vedovanza. La variabile *famiglia ricostruita* comprende i 12 soggetti che vivono con la *madre e il nuovo* partner o con il *padre e la nuova* partner. La maggioranza dei minori appartenenti a questa categoria abita con *la madre e il nuovo* partner (10). La categoria *famiglia convenzionalmente allargata* comprende i 15 adolescenti che dimorano con i genitori e con gli *zii paterni* o *materni* o con i *nonni paterni* o *materni*.

Un elemento su cui soffermarsi riguarda l'*attività lavorativa dei genitori*: le distribuzioni di frequenza percentuali sono presentate nel diagramma a barre multiple in figura 3. Le risposte date sono state 126 rispetto all'attività lavorativa del padre e 133 per quella della madre. Vale la pena evidenziare che il 15 per cento dei rispondenti afferma che la madre sia disoccupata e il 10 per cento che lo sia il padre.

Fig. 3 – Attività lavorativa dei genitori



La tabella 6 consente di sottolineare che il 12 per cento dei rispondenti ha un percorso scolastico irregolare, cioè caratterizzato da ripetenze.

Tab. 6 – Nel corso dei tuoi studi hai dovuto ripetere qualche anno?

	Σ	%		
No, mai	120	88,2	Se sì, quando?	Σ
Sì, per un anno	15	11,0	Nella scuola primaria	2
Sì, per più anni	1	,7	Nella scuola secondaria	14
Totale	136	100,0	Totale	16

Le esperienze di ripetenza scolastica si distribuiscono in modo omogeneo tra sette delle otto classi analizzate. Una sezione di 18 studenti presenta il maggior numero di studenti (5) con ripetenze pregresse.

È interessante mettere a fuoco i dati riguardanti i vissuti di disagio scolastico rilevati attraverso l'analisi delle risposte date dai soggetti alle frasi stimolo della parte A del TVD. La tabella 7 sintetizza il *Disagio Individuale* (*D.I.*) rilevato nel gruppo di 136 rispondenti.

Tab. 7 – Distribuzioni di frequenza assolute e relative della variabile

Livello di disagio individuale		
	Σ	%
Senza disagio	56	41,2
Segnale di disagio	28	20,6
Grado medio	26	19,1
Grado grave	26	19,1
Totale	136	100,0

Il 61,8 per cento dei rispondenti non riporta un vissuto scolastico di disagio, mentre il 38,2 per cento presenta un disagio scolastico descrivibile come di grado medio e grave.

La tabella 8 mostra le covariate significative nel modello di regressione logistica che presentano valori associati al coefficiente di regressione Exp*(β)* maggiori di uno. Ciò significa che la relazione tra il disagio scolastico e le variabili indipendenti sopraelencate è positiva[3].

Tab. 8 – Quali sono le condizioni che favoriscono situazioni di disagio scolastico?

	Variabili significative			
	β	E.S.	Sig.	Exp*(β)*
Essere immigrato di prima o di seconda generazione	6,971	3,276	,033	1064,94
Padre dirigente	6,013	2,283	,008	408,69
Padre disoccupato	8,014	3,447	,020	3024,06

Le covariate significative sono riconducibili a variabili *personali* (tabella 3). La probabilità di vivere una condizione di disagio scolastico per i soggetti immigrati di prima o seconda generazione è più alta di oltre il 100 per cento della probabilità di essere in tale situazione per uno studente con

3 Nelle analisi che seguono il coefficiente di regressione logistica Exp(β_i) associato alle variabili dicotomiche (x_i) si legge come probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per uno studente che presenta la modalità di riferimento (convenzionalmente codificata come 1) rispetto alla probabilità di vivere tale situazione per un soggetto che presenta la modalità base (convenzionalmente codificata come 0). Per esempio, rispetto alla variabile essere immigrato, il corrispondente coefficiente β_i indica la probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per un minore immigrato (modalità di riferimento) rispetto alla probabilità di trovarsi in tale situazione per un rispondente con cittadinanza italiana (modalità base).

cittadinanza italiana. Le altre covariate significative riguardano la condizione occupazionale del padre: la probabilità di vivere una condizione di disagio scolastico per gli individui figli di dirigenti è maggiore rispetto ai rispondenti figli di padri che svolgono altre professioni. Allo stesso tempo, la probabilità di attraversare una situazione di disagio scolastico per gli individui figli di disoccupati è molto più alta di quella dei partecipanti figli di padri che non si trovano in tali condizioni.

Tab. 9 – Quali fattori prevengono l'insorgenza di situazioni di disagio scolastico?

	Variabili significative			
	β	E.S.	Sig.	Exp*(β)*
Famiglia nucleare o convenzionalmente allargata	-6,032	3,027	,046	,002
Soddisfazione verso le competenze degli insegnanti	-3,178	1,348	,018	,042
Accordo nel riconoscere agli insegnanti la capacità di comprendere le proprie esigenze	-3,450	1,541	,025	,032
Accordo nel ritenere che gli insegnanti manifestino un'attenzione adeguata nei propri confronti	-10,692	3,714	,004	,000

La tabella 9 elenca le covariate significative nel modello di regressione logistica che presentano valori associati al coefficiente di regressione Exp*(β)* minori di 1. Ciò implica una relazione negativa tra disagio scolastico e variabili indipendenti sopraelencate. È da evidenziare che le covariate significative sono variabili *personali* e *contestuali*.

La probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per gli studenti che abitano in famiglie nucleari o convenzionalmente allargate è minore rispetto ai rispondenti provenienti da famiglie ricostituite. In altri termini, i rispondenti che si muovono entro il perimetro della famiglia tradizionale hanno una probabilità di provare disagio scolastico minore rispetto ai soggetti appartenenti a nuclei familiari che hanno attraversato situazioni di separazione o divorzio.

Le variabili *contestuali* che diminuiscono la probabilità di trovarsi in situazioni di disagio scolastico riguardano alcuni aspetti caratterizzanti la relazione con gli insegnanti. La probabilità di vivere una situazione di disagio scolastico per i soggetti che si dichiarano soddisfatti delle competenze possedute dai propri insegnanti è più bassa di circa il 96 per cento (Exp*(β)* = ,042) di quella degli studenti che si ritengono insoddisfatti. La probabilità di provare disagio scolastico per uno studente che è d'accordo nel ritenere gli insegnanti capaci di comprendere le proprie esigenze è più bassa di circa il 97 per cento rispetto agli studenti che si dichiarano in disaccordo con tale affermazione. Uno studente che è d'accordo nel riconoscere che i propri insegnanti gli rivolgano un'attenzione adeguata ha quasi il 100 per

cento di probabilità in meno di vivere una situazione di disagio scolastico rispetto a uno studente in disaccordo.

5. Le tipologie di percorsi di dispersione scolastica

È presentato il segmento di ricerca che ha analizzato i significati che ventotto *early school leaver* attribuiscono all'esperienza di abbandono scolastico e le tipologie di percorsi di dispersione scolastica che hanno vissuto.

È stata adottata la tecnica degli *incidenti critici* per costruire la traccia dell'intervista (Brookfield, 1990). Tale tecnica è particolarmente promettente per capire quali siano gli eventi che i partecipanti ritengono rilevanti per comprendere la loro esperienza e per intercettare le prospettive di significato, gli assunti e le visioni del mondo che li caratterizzano.

La selezione dei soggetti si è basata su un *campionamento intenzionale*: una procedura che prevede l'individuazione di testimoni potenzialmente ricchi di informazioni che consentano di accedere a una conoscenza profonda dell'oggetto di studio (Patton, 1990; Merriam, 1998). La logica utilizzata per costruire il piano di selezione delle persone da intervistare è quella della *massima variabilità* (Maxwell, 2005). La rilevazione è avvenuta nel 2015. I colloqui sono stati condotti nelle abitazioni degli intervistati.

Gli *early leaver from education and training* intervistati descrivono percorsi scolastici attraversati da irregolarità: tutti sono stati bocciati almeno una volta, molti dichiarano di aver interrotto gli studi per periodi di oltre sei mesi e di aver intrapreso passaggi a indirizzi ritenuti meno impegnativi. La tabella 10 mostra la distribuzione dei ventotto partecipanti in base al sesso e all'età.

Tab. 10 – Distrubuzione dei partecipanti per sesso ed età

	15-16 anni	16-17 anni	18-19 anni
Maschio	4	7	6
Femmina	2	5	4

I sei soggetti di età compresa tra 15 e 16 anni hanno abbandonato la scuola da almeno un anno, gli altri da più di due. Quattro intervistati seguono percorsi occupazionali regolari: c'è chi è idraulico, chi fa la segretaria in uno studio dentistico, chi è impegnato in attività di allevamento e lattiero-casearie all'interno di realtà a conduzione familiare. I 14 restanti sono NEET (*Not in Education, Employment or Training*), cioè persone che si trovano a essere escluse dal mondo del lavoro.

Gli *early school leaver* convergono nel descrivere l'abbandono scolastico come un evento dalle connotazioni drammatiche carico dei sentimenti di smarrimento e impotenza che percorsi scolastici accidentati hanno concorso a generare. La maggior parte degli intervistati sostiene che l'abbandono abbia rappresentato la via d'uscita che, almeno nell'immediato, appari-

va più semplice. Questi adolescenti non si ritengono motivati allo studio e non hanno obiettivi o aspirazioni professionali. Non hanno idea né di quali ambiti potrebbero interessarli né a chi chiedere aiuto per provare a progettare il proprio futuro. I giovani *dropout* si soffermano sul senso di abbandono e isolamento che ha attraversato la relazione con gli insegnanti, con i compagni e con i genitori.

L'analisi delle narrazioni ha consentito di tratteggiare quattro tipologie di percorsi di dispersione accomunate da appartenenze socio-culturali e vissuti scolastici similari che sono state definite: *isolati, impazienti, instabili e immigrati*.

Tab. 11 – Le tipologie dei percorsi di dispersione

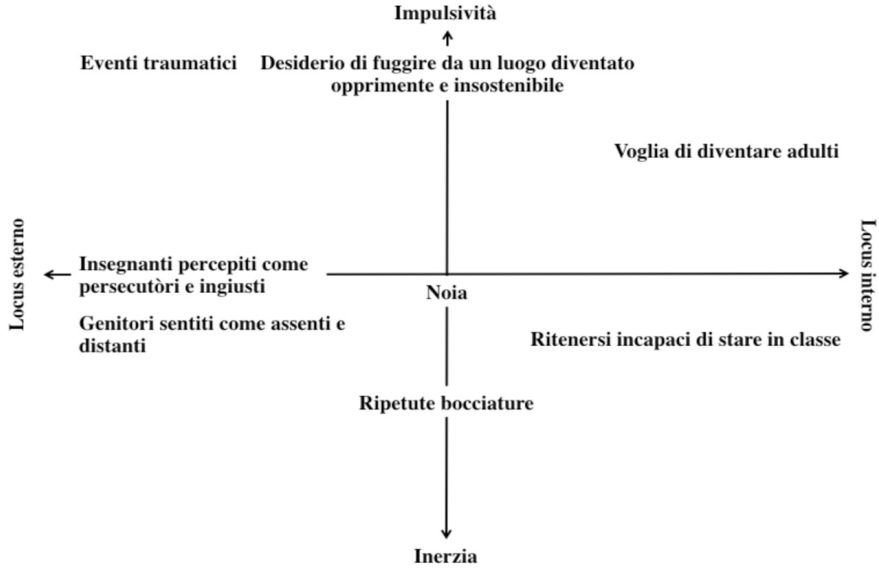
***Isolati*: sono soggetti che vivono in famiglie economicamente solide e deboli sul piano culturale. Tutti abitano in località e frazioni distanti dalla scuola che frequentavano ad Aosta.**	
Gli intervistati sottolineano che: non si siano sentiti incoraggiati dai genitori nel proseguire gli studi o nell'investire in percorsi formativi che rispondessero ai propri interessi; abitare lontano dalla scuola sia stato un elemento di difficoltà. I lunghi viaggi in autobus, il non riuscire a trascorrere tempo con i propri compagni di classe, il non avere un luogo dove passare i pomeriggi aostani, l'incombenza dei compiti sono gli elementi utilizzati per motivare una sensazione di *isolamento territoriale* che è descritta come ostacolo a perseguire le proprie aspirazioni.	*La mia mamma non ha insistito per farmi andare a scuola e io sapevo che le facevo comodo a casa. Lavoro non manca. Adesso puzzo di formaggio* (A., quindicenne). *Mio papà le prime volte che dicevo che non volevo più andare a scuola mi picchiava. Quando si è accorto che insistevo ha iniziato a riderci su, diceva che i libri non ce li abbiamo proprio nel sangue* (C., diciottenne). *Sai che vuol dire alzarsi alle cinque, buttare il sedere per due ore in autobus, rompersi le scatole a scuola, tornare a casa alle sei e mettersi a fare i compiti?* (V., quindicenne). *Ci mettevo quasi due ore ad andare a scuola. Mi devo fare pure un pezzo a piedi, pensa quando nevica. Non vedevo mai i miei compagni fuori dalla classe, non mi invitavano neanche ai compleanni* (T., quindicenne).

***Impazienti*: questi intervistati vivono in famiglie di medio livello sia economico sia culturale e raccontano esperienze scolastiche scandite da insuccessi e scarso rendimento.**	
Le loro narrazioni enfatizzano l'urgenza di guadagnare nell'immediato. La posta in gioco è l'*appartenenza* a un gruppo di pari che guida un certo tipo di macchina sportiva e adotta uno stile di vita riconoscibile per tutta una serie di indicatori, quali il taglio di capelli la marca dei *jeans*, la droga da assumere il sabato sera, la musica da ascoltare, eccetera. Alcuni si soffermano sul *senso di fallimento* e di *disorientamento* maturato nel confrontarsi con le difficoltà di trovare e mantenere un lavoro ritenuto soddisfacente. I tentativi di reinserirsi nel circuito scolastico-formativo sono seguiti da comportamenti di fuga.	*Basta, io voglio essere un uomo e fare la mia vita. La scuola è da sfigati. Gli insegnanti sono dei coglioni morti di fame. Adesso me la spasso e ho pure i miei soldi. Ho tempo per stare con i miei amici e spassarmela il sabato sera* (M., quindicenne). *Non ce la facevo più ad andare a scuola. Tutti i miei amici lavoravano. La mia tipa mi avrebbe lasciato se avessi continuato a fare lo studentello del cavolo* (M., diciottenne). *Non mi rendevo conto, ma adesso è uno schifo, perché non puoi pensare di continuare a lavorare al nero tutta la vita. Senza diploma non vai da nessuna parte. L'idea di fare tutta la vita il magazziniere mi uccide* (M., diciottenne).
***Instabili*: vittime e ribelli alla ricerca di un equilibrio. Questo gruppo di partecipanti ha provenienze familiari diverse che comprendono sia situazioni di marginalità sociale sia ambienti socio-culturali elevati.**	
Questa tipologia di intervistati è alla ricerca di equilibrio psichico, relazionale e identitario. I racconti sono attraversati da episodi traumatici, quali aborti, violenze, disturbi del comportamento alimentare, lutti e separazioni genitoriali cariche di conflittualità.	*Non ce la facevo più. I miei insegnanti sapevano cosa era accaduto a casa mia. Che cosa vuoi che me ne freghi di D'Annunzio quando la mia mamma è morta e mio papà fa colazione con caffè e grappa?* (C., sedicenne). *Decisi di non tornare più a scuola quando mi ruppi una caviglia a educazione fisica. Ero troppo magra per la pallavolo. Mi vergognavo. Mi sentivo sola* (I., diciasettenne).

***Immigrati*: questa tipologia di percorso di dispersione è costituita da immigrati di prima e di seconda generazione costretti a crescere in fretta, in mezzo a difficoltà soprattutto di tipo materiale.**	
Questi partecipanti si sentono ostacolati dalle precarie situazioni economiche e dalla barriera linguistica. Aspirano a un rapido inserimento lavorativo che non sembra sia semplice da ottenere.	*I professori si arrabbiavano perché i miei genitori non andavano ai colloqui, ma non capiscono una parola di italiano e non avevano tempo. Siamo quattro fratelli* (J., diciottenne, immigrato di seconda generazione). *Voglio lavorare e aiutare la mia famiglia. La scuola è perdere tempo. Poi non capisco e nessuno ha la pazienza di aspettarmi* (I., diciasettenne, immigrato di prima generazione).

La figura 4 sintetizza le motivazioni sottese all'abbandono scolastico esplicitate dagli intervistati.

Fig. 4 – Le motivazioni dell'abbandono



Nelle narrazioni della maggior parte degli intervistati che ha abbandonato la scuola da più di due anni è presente un grande senso di rimpianto. Tutti i partecipanti ritengono di aver subito un torto e di essere stati trattati ingiustamente, presi di mira e valutati in modo iniquo da parte degli insegnanti.

6. Conclusioni

Il tentativo di rispondere all'interrogativo su quali fossero le condizioni che favoriscono situazioni di disagio scolastico e quali ne prevenissero l'insorgenza ha rilevato che:

- i fattori di rischio che concorrono a determinare situazioni di disagio scolastico sono riconducibili a variabili *individuali*, quali essere immigrati di prima o di seconda generazione o avere il padre dirigente o disoccupato. Vivere in situazioni familiari attraversate da separazioni o divorzi incide sulla probabilità di maturare un vissuto scolastico problematico;
- i fattori di prevenzione del disagio scolastico sono *contestuali* e riguardano perlopiù aspetti caratterizzanti la relazione con gli insegnanti. Essere soddisfatti delle competenze possedute dagli insegnanti, ritenerli capaci di comprendere le proprie esigenze e riconoscere che questi abbiano un'attenzione adeguata nei propri confronti sono condizioni che diminuiscono la probabilità di trovarsi in situazioni di disagio scolastico.

Allo stesso tempo, il TVD si è rivelato uno strumento promettente per investigare i significati che gli studenti di scuola secondaria di primo grado attribuiscono alla vita scolastica e per comprendere le aree di difficoltà che ne caratterizzano i vissuti. I risultati emersi forniscono alcune indicazioni utili per iniziare a interrogarsi su quali interventi di accompagnamento e di supporto possono essere progettati per: 1) promuovere cambiamenti orientati al benessere scolastico e al successo formativo; 2) supportare gli insegnanti a migliorare le proprie pratiche educative, didattiche e di gestione della conoscenza. Del resto, la percentuale di studenti che presenta un disagio scolastico descrivibile come di grado medio e grave è consistente (il 38,2 per cento) e rende doverosa la necessità di delineare ipotesi di intervento socialmente negoziate che considerino rilevanti le dimensioni di situatività, contingenza e realtà dei contesti.

Gli *early leaver from education and training* intervistati, d'altro canto, convergono nel descrivere l'abbandono scolastico come un evento dalle connotazioni drammatiche che segue percorsi formativi scanditi da insuccessi e cambiamenti di istituti o indirizzi. L'analisi delle narrazioni ha consentito di tratteggiare quattro tipologie di percorsi di dispersione che sono accomunate da appartenenze socio-culturali e vissuti scolastici similari e che si è definito: *isolati*; *impazienti*, *instabili* e *immigrati*.

Il percorso di condivisione dei dati emersi ha rappresentato uno spazio di riflessione in cui ricercatori e professionisti coinvolti hanno iniziato a negoziare, confliggere ed elaborare diverse strategie per affrontare il fenomeno della dispersione scolastica. La posta in gioco è consistita nella possibilità di costruire collettivamente la fase di intervento: un insieme di azioni educative che insegnanti, dirigenti, educatori e ispettori scolastici considerino rilevanti ed efficaci. Queste azioni si articolano attraverso una dimensione culturale e una strutturale (tabella 12).

Tab. 12 – Azioni da intraprendere

Dimensione culturale
– Sensibilizzazione delle figure professionali coinvolte circa il fenomeno della dispersione scolastica in Valle d'Aosta; – Innovazione delle strategie didattiche e di insegnamento in un'ottica di coinvolgimento attivo degli studenti; – Creazione di gruppi di docenti che lavorino a stretto contatto con le famiglie per consolidare e promuoverne la collaborazione; – Rinnovamento delle pratiche di orientamento scolastico e professionale.
Dimensione strutturale
– Introduzione di modalità riflessive sull'organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola valdostana al fine di favorire la costruzione di un legame virtuoso con il mondo del lavoro che aiuti gli studenti a comprendere meglio l'utilità della formazione scolastica; – Progettazione di contesti di apprendimento informale dove gli adolescenti valdostani possano confrontarsi tra gruppi di pari.

Al di là della ricaduta locale del processo e degli esiti, la ricerca condotta ha permesso di approfondire il carattere socioculturale del costrutto di dispersione scolastica e di mettere in luce il contributo di una prospettiva prettamente pedagogica, proattiva verso la qualità degli ambienti di apprendimento, consapevolmente orientata al benessere e al successo formativo di tutti gli alunni. Del resto, l'indagine tende a confermare come il futuro si costruisca in larga misura dentro l'esperienza scolastica e nel sistema di relazioni verticali e orizzontali interne ed esterne che la attraversano.

Bibliografia

Ayas, K. & Zeniuk, N. (2001), "Project based learning: building communities of reflective practitioners", in *Management Learning*, vol. 32, n. 1, pp. 61-76.

Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Roma: Carocci.

Boffo, V., Federighi, P. & Torlone, F. (2015), *Educational Jobs. Youth and Employability in the Social Economy: Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom* (Vol. 2), Firenze: Firenze University Press.

Brookfield, S. (1990), "Using critical incidents to explore learners' assumptions", in J. Mezirow (Ed), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipator learning*, San Francisco: Jossey-bass Inc.

Colombo, M. (2008), "Abbandono scolastico e strategie di comunicazione per l'innalzamento dei livelli di istruzione nella Provincia di Brescia", in R. Eugeni & M. Taccolini (a cura di), *Un bene comune: i rischi di abbandono del sistema formativo nella Provincia di Brescia*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 39-136.

Id. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formative*, Trento: Erickson.

Cunti, A. (1999), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, Lecce: Pensa Multimedia.

Cranton, P. & Cohen, L. (2013), "Learning through Teaching: A Narrative Analysis", in V. Wang (a cura di), *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education*, Hershey: Idea Group, pp. 17-33.

Dozza, L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Trento: Erickson.

Fenwick, T. (2001), *Experiential learning. A theoretical critique from five perspectives*, Information Series n. 385, Columbus OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment.

Frabboni, F. & Baldacci, M. (a cura di) (2004), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Milano: Franco Angeli.

Gnaldi, M. & Ranalli, M.G. (2011), "Proprietà degli indicatori di qualità della ricerca scientifica", in L. Fabbris (a cura di), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*, Padova: Cleup, pp. 279-298.

Grange, T. (2011), "Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola. Nuove sfide e antichi dibattiti", in C. Piu, A. Piu & O. De Pietro (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Roma: Monolite editrice, pp. 73-80.

Kaplan, M.R. & Saccuzzo, D.P. (1993), *Psychological testing*, Pacific Grove: Brooks Publishing Company.

Illeris, K. (2014), *Transformative learning and identity*, New York: Routledge.

ISTAT (2017), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma: ISTAT, http://noi-italia.istat.it/, consultato il 29 agosto 2017.

Lynch, K. (2000), "Research and theory on equality in education", in M.T. Hallinan (Ed), *Handbook of sociology of education*, New York: Kluwer Academic, pp. 85-105.

Mancini, G. & Gabrielli, G. (2012), *TVD. Test di valutazione del disagio e delle dispersione scolastica*, Trento: Erickson.

Maxwell, J. (2005), *Qualitative research design. An iterative approach*, Thousand Oaks: Sage.

Merriam, S. (1998), *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mezirow, J. & Associates (2000), *Learning as Transformation. Critical perspective on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J., Taylor, E. & Associates (2011), *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, New Jersey: John Wiley & Sons.

Patton, M. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park: Sage.

Ress, A. (2007), "L'abbandono. Una sfida aperta per la scuola", in A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Giovani e scuola: un'indagine sulla Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD,* Bologna: Il Mulino, pp. 143-182.

Rivoltella, P.C. (a cura di) (2015), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusion. Didattica, media digitali e inclusione*, Milano: Franco Angeli.

Rotter, J.B. & Rafferty, J.E. (1950), *Manual. The Rotter Incomplete Sentence Blank*, New York: Psychological Corporation.

Shani, A.B.(R.), Guerci, M. & Cirella, S. (a cura di) (2014), *Collaborative Management Research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D.R., Rummens, A., Boydell, K. & Mueller, M. (2011), "A contemporary study with early school leavers. Pathways and social processes of leaving high school", in *Canadian Journal of Family and Youth/ Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, vol. 3, n. 1, pp. 1-39.

Zurla, P. (a cura di) (2004), *Volti della dispersione scolastica e formative. Un'indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, Milano: Franco Angeli.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)