

Promuovere il successo formativo

Esiti della ricerca nella scuola
trentina sui fattori di rischio
e di prevenzione dell'insuccesso
scolastico

a cura di

Silvia Tabarelli

Francesco Pisanu

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2012

Stampa: Centro duplicazioni della Provincia autonoma di Trento

Promuovere il successo formativo
Esiti della ricerca nella scuola trentina sui fattori di rischio
e di prevenzione dell'insuccesso scolastico

a cura di
Silvia Tabarelli, Francesco Pisanu

p. 136; cm 24
ISBN 978-88-7702-323-0

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo documento,
gli autori possono essere contattati via e-mail

Silvia Tabarelli: silvia.tabarelli@iprase.tn.it
Francesco Pisanu: francesco.pisanu@iprase.tn.it

Tutti gli strumenti di raccolta dati utilizzati nei progetti sono reperibili
nell'area documentazione del sito IPRASE: www.iprase.tn.it

Si ringraziano i seguenti referenti scientifici di alcune azioni del progetto FSE-BES
per il contributo dato: Cristina Bertazzoni, Marco Rossi Doria
Si ringrazia inoltre il Comitato Tecnico Scientifico del progetto FSE-BES: Renato Anòè,
Dario Ianes, Stefano Kirchner

Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)
"Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione
in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale
dei beneficiari"

L'operazione riceve un sostegno finanziario da parte del Fondo sociale europeo
in quanto è stata selezionata nel quadro del Programma Operativo Fondo sociale
europeo 2007-2013 della Provincia autonoma di Trento

Prefazione	A. Salatin	5
Introduzione: il piano di ricerca del progetto		7
Capitolo 1: Le modalità di lavori in rete tra scuole e tra scuola e territorio		11
1.1 Introduzione e finalità dell'indagine		11
1.2 Disegno e esiti della ricerca		13
1.2.1 La partecipazione alle reti		15
1.2.2 La struttura delle reti		16
1.3 Discussione e conclusioni		21
Bibliografia		25
Capitolo 2: Le modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico		27
2.1. Introduzione: il tema della ricerca		27
2.2 Il disegno della ricerca		28
2.3. Sintesi dei risultati e discussione finale		29
Bibliografia		33
Capitolo 3: Biografie scolastiche e abbandono		35
3.1 Introduzione: finalità dell'indagine e contesto teorico		35
3.2 Il disegno della ricerca		38
3.3 Esito dell'analisi dei dati		41
3.3.1 Le autobiografie degli studenti		41
3.3.2 Le biografie degli insegnanti		42
3.4 Discussione e conclusioni		47
3.4.1 Le autobiografie: il punto di vista degli studenti sul loro abbandono		48
3.4.2 Le biografie partecipate: gli esiti principali dell'esperienza dell'abbandono dal punto di vista degli insegnanti		53
3.4.3 Una sintesi del lavoro sulle biografie: una proposta di profili di abbandono scolastico		58
Bibliografia		64
Capitolo 4: I team di docenti performanti nella scuola primaria		67
4.1 Introduzione: i presupposti teorici e gli obiettivi della ricerca		67

4.2 Disegno della ricerca	69
4.3 Esiti delle analisi dei dati	71
4.3.1 Esiti del tema 1 "La progettazione didattica"	72
4.3.2 Esiti del tema 2 "L'applicazione degli interventi in aula"	74
4.3.3 Esiti del tema 3 "La valutazione dell'alunno"	76
4.3.4 Esiti del tema 5 "Il supporto organizzativo"	77
4.4 Discussione dei dati e conclusioni finali	79
4.4.1 Domande e esiti della ricerca	81
Bibliografia	85
Capitolo 5: I Laboratori del Fare e del Sapere	87
5.1. Introduzione	87
5.2 Il tema: il "Laboratorio del fare e del sapere"	88
5.3 Obiettivi e disegno della ricerca	91
5.4 L'analisi dei dati	92
5.4.1 Prima fase di ricerca: le caratteristiche comuni dei LFS nel contesto scolastico della PAT	92
5.4.2 Seconda fase di ricerca: le interviste e i focus group	94
5.5 Discussione e conclusioni	96
Bibliografia	99
Capitolo 6: La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura	101
6.1. Introduzione: il tema della ricerca	101
6.2 Il disegno della ricerca	102
6.3 Sintesi dei risultati e discussione finale	103
6.4 Il contesto nazionale e le prospettive di sviluppo locale	107
Bibliografia	109
Capitolo 7: Considerazioni conclusive	111
7.1 Rappresentazione bidimensionale delle azioni oggetto di ricerca	112
7.2 Indicazioni operative per future azioni di sviluppo	115
Appendice	119
Biografie scolastiche e abbandono	121
Le modalità di lavoro in rete tra scuole e tra scuola e territorio	131

Prefazione

Nell'ultimo decennio il tema dell'equità dei sistemi scolastici ha acquisito un ruolo centrale nel dibattito sulle politiche scolastiche in Europa fino ad assumere la funzione di idea-guida nella presa di decisioni strategiche di innovazione e sviluppo dell'istruzione e della formazione. Il concetto di equità permette infatti di andare oltre le incoerenze derivanti dal paradigma della mera "eguaglianza delle opportunità", garantita dalla messa a disposizione di risorse per colmare eventuali divari di partenza degli studenti, poiché nel principio dell'equità trovano spazio non solo le opportunità di scelta per tutti, ma anche la responsabilità individuale nel raggiungimento di risultati positivi e il merito che ne deriva.

Dato che l'educazione non è un solo un "bene individuale", ma la leva più potente per affrontare le sfide economiche e sociali, l'assunzione del paradigma dell'equità diviene principio di "eguale cittadinanza" o anche di "eguaglianza dei risultati fondamentali" in quanto introduce il vincolo del raggiungimento di livelli minimi di competenza sotto la cui soglia è a rischio la realizzazione personale e professionale del singolo e l'esercizio della cittadinanza attiva.

Il dibattito in corso è sostenuto non solo da argomentazioni valoriali ed etiche, ma da dati e ricerche che hanno messo a confronto le caratteristiche strutturali dei sistemi scolastici europei e hanno permesso di stabilire "indicatori di equità" dei sistemi scolastici. Generalmente a un sistema scolastico equo corrisponde una società più equa, come dimostra ad esempio l'interdipendenza positiva riscontrata tra titolo di studio, occupabilità, stato di salute, adeguatezza genitoriale e partecipazione civica, oppure gli alti costi economici dei fallimenti scolastici.

La stessa Commissione Europea (SEC 2008-2177) ha recentemente aggiornato la strategia di Lisbona in direzione di un miglioramento delle competenze per la cittadinanza del 21° secolo dando risalto al ruolo chiave dell'istruzione all'interno del triangolo innovazione/ricerca/istruzione, considerato lo strumento politico di maggior impatto per affrontare le sfide della globalizzazione, della coesione sociale, della prosperità, sottolineando ripetutamente il legame tra equità dei sistemi scolastici e equità sociale. Tre sono le mete principali da raggiungere in campo scolastico attraverso la cooperazione degli Stati membri: rendere disponibili per tutti i discenti le competenze fondamentali "leggere scrivere e far di conto" necessarie per la cittadinanza; rendere più equi i sistemi scolastici; valutare i risultati con azioni di monitoraggio

fondato su un sistema europeo di indicatori di qualità ed equità e di relativi livelli di riferimento espressi in soglie minime percentuali.

Conseguentemente il Consiglio dell'Unione (ET 2020) ha emanato un atto di indirizzo agli Stati membri per il raggiungimento di quattro obiettivi strategici: la realizzazione dell'apprendimento permanente; il miglioramento della qualità e dell'efficacia nel settore dell'istruzione e della formazione; la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva; l'incoraggiamento della creatività e dell'innovazione a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione. Sul piano metodologico, tali obiettivi vengono proposti attraverso l'iniziativa volontaria, il coordinamento aperto funzionale allo sviluppo di sinergie, l'adozione di strumenti e approcci di riferimento comuni, l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche.

In questa cornice di scopo e di metodo si colloca il progetto "Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari", finanziato dal Fondo Sociale Europeo e realizzato da IPRASE negli anni 2009 e 2010, di cui la presente pubblicazione illustra gli esiti più significativi.

Le sei ricerche che lo compongono esplorano le questioni sopra citate nel contesto della scuola trentina. Gli oggetti di indagine vanno dalla rilevazione precoce delle difficoltà individuali, alla ricerca di strategie didattiche efficaci per la prevenzione, alle condizioni di esercizio della professione docente e alla collaborazione tra scuola e famiglia per favorire i contesti di inclusione sociale e, infine, alla funzionalità degli accordi di rete tra scuola e territorio per la costruzione di percorsi di istruzione e formazione maggiormente motivanti e rispondenti alla diversità.

Il denominatore comune è come incrementare il fattore equità del sistema scolastico trentino e accrescere le opportunità di inclusione attraverso l'individuazione e documentazione delle esperienze da sostenere e della diffusione di buone pratiche.

Arduino Salatin
Direttore dell'IPRASE

Introduzione: il piano di ricerca del progetto

Il presente lavoro documenta gli esiti delle sei azioni in cui si articola il progetto di ricerca *“Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari”*, realizzato da IPRASE e finanziato dal FSE. Le azioni hanno preso l'avvio nel marzo del 2009 e si sono concluse nel dicembre 2010.

Il tema di sfondo che fa da guida al progetto è quello dell'equità dei sistemi di istruzione e formazione che la Commissione Europea ha posto in evidenza nell'atto di indirizzo (SEC 2008 - 2177), con un invito agli stati membri a cooperare per ridurre i rischi di iniquità dei sistemi scolastici, adottando gli strumenti adeguati per ridurre i fallimenti nel campo dell'educazione. Tra questi troviamo gli studi comparati tra sistemi a livello di decisioni politiche, la messa a fuoco delle sfide di ciascun sistema scolastico e l'implementazione di azioni di superamento del fenomeno insuccesso, la messa a disposizione di *expertise* nazionale e internazionale a cui attingere.

Il progetto ha dunque lo scopo di mettere a disposizione della scuola trentina (in primo luogo, ma non solo), l'analisi di aspetti di criticità, la documentazione di buone pratiche, la descrizione, con strumenti di indagine più prossimi ai contesti reali, di esperienze in atto da sostenere in quanto maggiormente rispondenti ai principi dell'equità. Ciascuna ricerca, coerentemente con le domande e gli obiettivi che pone, adotta infatti metodi quantitativi e/o qualitativi con una vasta gamma di strumenti correlati, che vanno dall'intervista, ai focus group, ai questionari (attraverso la CAI, *Computer Assisted Interview*), all'osservazione non partecipante. Le sei ricerche esplorano ambiti di contenuto diverso e si collocano a livelli diversi del sistema scolastico, da quello del processo individuale di apprendimento, fino al livello più “di sistema” del lavoro di rete tra scuole e tra scuola e territorio. Presentiamo quindi in quest'ordine le sei ricerche, dall'esterno, con la scuola che interagisce con la sua comunità, verso l'interno, nella classe dove si realizza il processo di insegnamento/apprendimento

Nel capitolo primo si affronta il tema delle potenzialità, anche ai fini di un efficace contrasto ai fenomeni di dispersione scolastica, delle reti sociali. La finalità principale è la descrizione dei processi di attivazione e realizzazione di progetti di rete tra scuole e tra scuole e territorio di appartenenza, nell'ambito della Provincia Autonoma di Trento, allo scopo di comprendere non solo gli aspetti organizzativi che li sostengono, ma anche quali sono le condizioni di contesto che ne favoriscono l'attivazione e il radicamento nella comunità. Nello specifico l'obiettivo è lo studio delle “reti” ter-

ritoriali che vedono la componente scuola come componente principale, in termini di attivazione e partecipazione, e anche in termini di contenuto (rispetto al target, gli studenti), delle attività svolte dalle reti stesse. L'approccio di riferimento utilizzato è l'analisi delle reti sociali (*Social Network Analysis*) in una prospettiva sia strutturale che relazionale. All'interno di questo report l'enfasi è posta prevalentemente su aspetti legati alla struttura, alla densità, alla centralità, alla connessione e agli scopi delle reti considerate.

Il secondo capitolo si focalizza sulle modalità con cui la scuola secondaria di secondo grado e i centri di formazione professionale, rilevano, selezionano, documentano gli elementi di "rischio" presenti nei percorsi scolastici dei propri studenti, cioè quei segnali di difficoltà che si manifestano frequentemente in atteggiamenti di disaffezione o in comportamenti inadeguati. L'ipotesi di ricerca è che l'efficacia degli interventi che la scuola attiva per supportare gli studenti a rischio di abbandono scolastico sia correlabile alla capacità di "costruire conoscenza" rispetto a ciascun studente a rischio di abbandono. È evidente il grado di complessità del processo di documentazione e la conseguente necessità per la scuola di disporre delle competenze necessarie per la gestione del processo, oltre che di strumenti e procedure per l'organizzazione e trattamento dei dati in grado di connettere la documentazione con la pratica didattica. La prima questione riguarda quindi la presenza nella scuola di una o più persone poste a presidio del processo di documentazione. La seconda riguarda la tipologia di informazioni capaci di segnalare elementi di preoccupazione ai docenti e la tipologia delle fonti a cui la scuola si rivolge in maniera preferenziale. L'obiettivo che la ricerca si pone è, dunque, di natura esplorativa, nei termini di una provvisoria descrizione delle pratiche in uso, propedeutica a successive indagini di approfondimento da decidere in base agli elementi emersi.

Nel terzo capitolo sono documentati gli esiti della ricerca più impegnativa e onerosa del progetto, sia per la metodologia di tipo qualitativo adottata, sia per il numero di soggetti coinvolti: trenta insegnanti e cinque ragazzi in dropout, per un totale di oltre 70 ore di registrazione di interviste e focus group. Gli esiti di recenti ricerche sui ragazzi in dropout suggeriscono che l'abbandono scolastico non è una decisione istantanea, ma un processo a lungo termine, cioè un processo interattivo e cumulativo di auto-esclusione che può durare anni e che la scuola non sa o non può rilevare e di cui può avere responsabilità nei termini, ad esempio, di mancata differenziazione del curriculum attraverso proposte di apprendimento rispondenti ai profili di apprendimento di ciascuno. L'abbandono è un fenomeno complesso la cui analisi e comprensione richiede un approccio multifattoriale che consideri fattori di contesto, oltre alle caratteristiche individuali degli studenti. I fattori che contribuiscono al rischio di dispersione sono, di fatto, derivanti da una complessa interazione fra circostanze

individuali e familiari così come tra caratteristiche delle scuole e della società. La presente ricerca si propone di esplorare il fenomeno dell'abbandono scolastico utilizzando una ricostruzione "speculare" delle biografie scolastiche, prendendo cioè in considerazione l'autobiografia scolastica di un piccolo gruppo di ragazzi drop-out e, parallelamente, la ricostruzione dei percorsi scolastici da parte degli insegnanti di tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia al momento dell'abbandono, che gli stessi ragazzi hanno avuto. L'arco temporale preso in esame va dai tre anni, il momento di ingresso alla scuola d'infanzia, ai 15/16 anni, momento di uscita dal sistema scolastico senza aver assolto l'obbligo formativo. Una unità temporale ampia, quindi, che permette una visione prospettica nella quale collocare i cosiddetti *markers* e i *turning point* nella biografia scolastica degli studenti.

La ricerca presentata nel quarto capitolo punta a descrivere le caratteristiche di *performatività* di un campione di tre team docenti, allo scopo di identificare eventuali profili delle caratteristiche professionali e le condizioni organizzative che ne favoriscono i processi di lavoro. Attraverso la descrizione di alcune delle pratiche professionali dei docenti del campione, ritenuti con pregiudizio positivo "gruppi performanti", si sono esplorati gli elementi fondamentali di ciò che rende efficace un insieme di individui che lavorano su obiettivi comuni nell'ambito scolastico. Il concetto di "performatività", in questo contesto, è provvisoriamente definito come competenza di natura sociale, in quanto patrimonio a disposizione del singolo docente in virtù della sua appartenenza al gruppo di programmazione. Sono quattro gli ambiti che fanno da sfondo teorico di riferimento a questa ricerca: un primo ambito riguarda l'organizzazione scolastica; legato a questo, un secondo ambito riguarda le caratteristiche di struttura e funzionamento dei gruppi di lavoro; un terzo ambito la teoria dell'azione didattica; un quarto e ultimo ambito è riconducibile al sistema di produzione e gestione della conoscenza, in un contesto lavorativo, come quello scolastico, ad alto tasso di complessità.

La ricerca illustrata nel quinto capitolo descrive una buona pratica cresciuta nella scuola secondaria di primo grado del Trentino per la presa in carico del disagio scolastico, che viene denominata "Laboratori del Fare e del Sapere" (LFS), etichetta sotto la quale si raccolgono esperienze didattiche molto diversificate che hanno tuttavia in comune l'organizzazione di spazi appositamente allestiti in forma di laboratorio, dove i ragazzi *apprendono facendo*, impegnati in compiti di realtà. L'ipotesi alla base della ricerca è che i LFS condividano con la didattica laboratoriale la caratteristica di essere luogo del "fare", in quanto attivano attività operative, abilità cognitive e comportamenti sociali, e al tempo stesso luoghi del "sapere", in quanto danno accesso ad un sapere critico, alla consapevolezza di sé, costruita con la metacognizione. Inoltre, in quanto capaci di accogliere le diverse esigenze formative, essi assumono un'impor-

tanza particolare soprattutto per l'accoglienza di quegli studenti che si discostano dal normale percorso didattico.

Il sesto e ultimo capitolo ha per oggetto le procedure organizzative e i dispositivi didattici con cui la scuola primaria affronta le difficoltà di lettura e di scrittura in bambini con capacità cognitive nella norma, ma con peculiarità specifiche negli stili e nei tempi di apprendimento. L'idea di fondo che ha ispirato la ricerca si basa sulla constatazione che la rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura, ma anche di altre tipologie di abilità cognitive specifiche, richiede la disponibilità di conoscenze specialistiche, in questo caso la neuropsichiatria e la logopedia, di cui ancora la scuola non dispone in maniera diffusa, che supportano gli insegnanti nel riconoscere, all'interno della normale diversità dei percorsi di apprendimento, quali sono le prestazioni atipiche riconducibili alla manifestazione di un disturbo. Da qui la necessità, per gli Istituti Scolastici, di un approccio multi professionale al problema, che si concretizza nella organizzazione di un percorso di consulenza con esperti appartenenti all'area dei saperi neuropsicologico-clinici. Gli obiettivi della ricerca sono due: rilevare il grado di diffusione, nel contesto trentino, di progetti di rilevazione precoce e di intervento per bambini delle classi prime e seconde della scuola primaria con difficoltà di lettura e di scrittura che possono avvalersi, nelle diverse fasi, di consulenze esterne; verificare la presenza di caratteristiche ricorrenti nelle modalità di azione riconducibili ad un modello comune, evidenziandone punti di forza e di debolezza.

Capitolo 1

Le modalità di lavori in rete tra scuole e tra scuola e territorio

1.1 INTRODUZIONE E FINALITÀ DELL'INDAGINE

Le reti sociali, come è noto, stanno diventando sempre più un elemento caratteristico dell'organizzazione delle società contemporanee. I network (termine utilizzato in questo report come sinonimo dell'equivalente italiano "reti") sono considerati come la forma organizzativa idealtipica della società della conoscenza e dell'informazione, e in particolare i network inter-organizzativi sono stati descritti come l'unità di analisi fondamentale nello studio delle società avanzate (Castells, 2001). Anche in ambito educativo è possibile seguire la stessa logica di rappresentazione, soprattutto in seguito ai processi di riforma e ristrutturazione dei sistemi scolastici che si sono susseguiti negli ultimi decenni, in Italia così come in altri paesi nel mondo. Soprattutto dagli anni '80 del secolo scorso in poi, molte istituzioni scolastiche hanno iniziato a formare o a partecipare a dei network sul proprio territorio, incoraggiate in maniera consistente dalle policy proposte dai decisori politici. Ad esempio, nella Provincia Autonoma di Trento, la legge provinciale 5/06 prevede esplicitamente questa forma di aggregazione attiva come forma di integrazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio di appartenenza, per "la migliore utilizzazione delle risorse, il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali e il contenimento dei costi" (art. 19, comma 1, legge provinciale 5/06). Queste forme di organizzazione sociale sono, quindi, un nuovo costrutto per considerare lo sviluppo dell'attività educativa e una nuova strategia per raggiungere gli obiettivi delle riforme di sistema (Chapman, Aspin, 2003). Al di là di fini gestionali e del migliore impiego delle risorse, l'attivazione e lo sviluppo delle reti con all'interno istituzioni scolastiche può facilitare l'azione di queste ultime in attività di prevenzione e di contenimento del disagio della popolazione studentesca, soprattutto per quanto riguarda, ad esempio, il fenomeno dell'abbandono scolastico (Woolcock, 2000).

Le reti in ambito educativo possono variare considerevolmente in termini di dimensioni. Si possono avere piccoli raggruppamenti di insegnanti che progettano le attività didattiche insieme, per arrivare a raggruppamenti di scuole e di altri attori socio-educativi in ambiti territoriali più o meno ampi. I sostenitori dello sviluppo e della diffusione di questa tipologia di network affermano che le reti possono essere uno strumento potente per "rompere" l'isolamento degli insegnanti all'interno delle classi e delle stesse singole istituzioni scolastiche nel territorio di riferimento. In sostanza questa tipologia di reti può

essere considerata in termini di potenziale enorme per migliorare anche le stesse attività in classe (Andrews, Rothman, 2002). Recenti studi sul capitale sociale nelle scuole hanno dimostrato che nelle reti sociali si depositano valori materiali e non materiali che contribuiscono a determinare la ricchezza individuale e collettiva, espressa in beni relazionali e immediatamente spendibile qualora se ne presenti la necessità (ad esempio Colozzi, 2010).

de Lima (2010), all'interno di questo dibattito, consiglia un approccio allo studio di questa tipologia di reti meno normativo e strumentale ma più concettuale e pragmatico, con un focus su alcuni elementi chiave che prendono in considerazione quali forme, tipi e dinamiche il network stesso produce, quali risultati e in base a quali circostanze. Le principali dimensioni da considerare, da questo punto di vista, nello studio dei network in ambito scolastico/educativo sono riconducibili a:

- **Genesi:** quali ragioni e motivazioni stanno alla base della creazione di un network e quali fattori portano i singoli attori a prendervi parte.
- **Struttura:** da questo punto di vista gli approfondimenti che riguardano aspetti strutturali possono essere di due tipi, centrati sulle proprietà dell'intero sistema, oppure sulle "localizzazioni" strutturali di un singolo componente del network. Nel presente lavoro verrà utilizzata in maniera estesa la prima prospettiva di studio strutturale.
- **Densità:** una rete sociale è caratterizzata da una sua propria densità. Se con i nodi di un determinato grafo si identificano gli individui e con gli archi i legami che tra di essi si instaurano, allora la densità di una rete può rendere un'idea di quanto sia efficiente l'interscambio relazionale tra i vari elementi della rete stessa.
- **Centralità:** un grado di centralizzazione della rete descrive la misura in cui le relazioni e la comunicazione all'interno di essa si concentrano intorno ad uno o pochi attori o sottogruppi.
- **Connessione:** si riferisce all'unità globale di un network. Nel campo dell'educazione la possibilità di frammentazione della rete è reale. Come Busher e Hodgkinson (1996) sottolineano le reti tra scuole affrontano continue pressioni verso la frammentazione.
- **Scopi:** si riferiscono ai motivi per cui i membri della rete interagiscono: mission, fini, valori, norme sociali, le concezioni e prospettive, tra le altre cose. Alcune domande chiave a questo riguardo sono: gli attori della rete condividono le proprie convinzioni? Che visione della professionalità insegnante hanno gli attori della rete? Quali concezioni dell'apprendimento dell'alunno si condividono?
- **Efficacia:** per quanto riguarda l'efficacia della rete, le questioni fondamentali si riferiscono, ad esempio, a quanto è forte la prova di cambiamenti tangibili

nella pratica in aula e negli apprendimenti degli studenti come risultato delle attività svolte a livello di rete, oppure in che misura le reti dispongono di sistemi che controllano se il lavoro fatto a livello di rete influisca sulle scuole e a livello di classe, come previsto.

- **Dinamica:** è la rappresentazione “in movimento” della rete, che può essere continuamente ricostruita e rimodellata dalle azioni e dalle interazioni dei loro membri. Qui, la questione chiave della ricerca è: le reti si sviluppano e cambiano nel tempo? Se sì, come si verifica questo cambiamento?

La presente indagine, dal titolo “Le modalità di lavoro tra scuole e tra scuola e territorio”, si inserisce proprio all’interno di questo filone di studi. La finalità principale è la descrizione dei processi di attivazione e realizzazione di progetti di rete tra scuole e tra scuole e territorio di appartenenza, nell’ambito della Provincia Autonoma di Trento, allo scopo di comprendere non solo gli aspetti organizzativi che li sostengono, ma anche quali sono le condizioni di contesto che ne favoriscono l’attivazione e il radicamento nella comunità. Nello specifico l’obiettivo è lo studio delle “reti” territoriali che vedono la componente scuola come componente principale, in termini di attivazione e partecipazione, e anche in termini di contenuto (rispetto al target, gli studenti) delle attività svolte dalle reti stesse. All’interno di questo report ci concentreremo prevalentemente su aspetti legati alla struttura, alla densità, alla centralità, alla connessione e agli scopi delle reti considerate.

1.2 DISEGNO E ESITI DELLA RICERCA

La breve rassegna della letteratura appena presentata ha funzione introduttiva rispetto alle scelte metodologiche effettuate per la parte empirica del progetto. Fondamentalmente l’approccio di riferimento è la social network analysis (SNA) in una prospettiva non solo strutturale ma anche relazionale (Salvini, 2006; Tomei, 2006).

Il disegno della ricerca pensato per l’indagine sul campo si è concretizzato in questi termini:

- Individuazione delle reti sul territorio, attraverso l’apertura di contatti con referenti privilegiati (nella maggior parte dei casi dirigenti scolastici). Complessivamente sono state identificate cinque reti ad alta partecipazione scolastica attive sul territorio.
- Realizzazione di interviste individuali ai capofila “formali” delle reti, per evidenziare ambiti e dimensioni di approfondimento successivi.

- Preparazione degli strumenti: il Questionario strutturato (item comportamentali e percettivi, test-sociometrico), basato su precedenti indagini (Colozzi, 2010; Tomei, 2006); Focus group di follow-up.
- Rilevazione (nella primavera del 2010) con invio del questionario cartaceo a tutti i nodi “conosciuti” delle cinque reti considerate; successiva analisi dati e stesura report.

Con riferimento al contenuto delle interazioni nella rete, gli elementi principali emersi dalle interviste individuali ai capofila delle reti sono riconducibili alle seguenti aree tematiche: formazione continua in rete (per adulti); intercultura, accoglienza e integrazione alunni stranieri; bisogni educativi speciali e prevenzione disagio e dispersione; orientamento (a scuola, in scuola-lavoro, per la continuità curricolare, ecc.); attività formative extrascolastiche (attività pomeridiane, estive, ecc.); supporto tecnico-informatico e innovazione tecnologica; valutazione e autovalutazione di istituto.

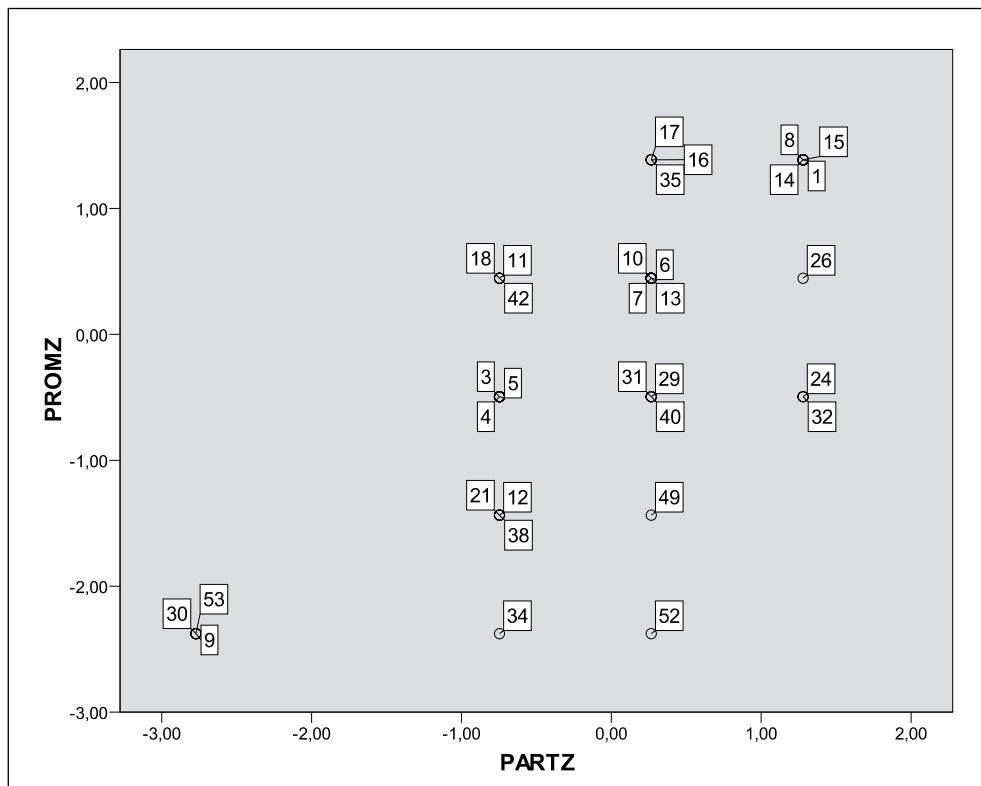
Il questionario (in Appendice) proposto ai nodi presenta quattro parti principali. Una prima parte dedicata alla richiesta di informazioni “socio-anagrafiche” sul nodo intervistato. Una seconda parte dedicata alle modalità di partecipazione del nodo alla rete, in termini di promozione e partecipazione alle attività da parte del nodo stesso (nove item complessivamente, di tipo oggettivo-comportamentale, misurati su scale con modalità di frequenza – spesso, qualche volta, mai – oppure con modalità categoriali – rapporti formalizzati, di tipo informale). Una terza parte dedicata alla struttura della rete, con due raggruppamenti di item: uno dedicato alla tipologia dei progetti emersa dalle interviste individuali precedentemente effettuate (per i quali veniva richiesta una selezione, se pertinente) e uno dedicato al sociogramma, basato sui lavori di Tomei su reti e partenariati (Tomei, 2006) e su un progetto sul capitale sociale nelle scuole di IPRASE Trentino e dell’Università di Bologna (Colozzi, 2010). In sostanza, basandoci su queste modalità tipiche di ricostruzione delle strutture relazionali dei network, è stata richiesta a ciascun nodo una stima del livello di coinvolgimento con gli altri nodi della rete su ciascuna tipologia di progetto, in una scala da 0 a 3, dove 0 = nessuna collaborazione, 1 = collaborazione occasionale, 2 = collaborazione frequente, 3 = collaborazione stabile.

Delle cinque reti presenti sul territorio hanno restituito il questionario 57 “nodi” (in media più di 11 nodi per rete). In gran parte si tratta di scuole (n = 36), quindi solo in piccola parte Coop. Sociali, Enti Pubblici, Associazioni, ecc. In genere il questionario è stato compilato dal Dirigente/Direttore/Responsabile della struttura (n = 31), anche se l’altra modalità presente (un incaricato del Dirigente/Direttore/Responsabile) non è lontana dal 50%.

1.2.1 La partecipazione alle reti

Figura 1.1

Grafico di rappresentazione dei punteggi complessivi standardizzati di promozione (PROMZ) e partecipazione (PARTZ) di tutti i nodi delle reti considerate (N = 57)



La sezione 2 comprende una prima serie di 4 item su promozione e partecipazione del nodo alla singola rete. In sostanza, la chiave di lettura principale è l'incrocio tra la modalità di "presenza" del singolo nodo all'interno della propria rete (in termini di partecipazione e promozione di attività) e di rapporto con la tipologia principale degli enti/istituzioni con cui il singolo nodo opera prevalentemente (privati vs pubblici).

Il grafico in fig. 1.1 ci consente di comprendere al meglio le "localizzazioni" dei singoli nodi in base al loro dichiarato per quanto riguarda le variabili di partecipazione (due item) e di promozione (due item). Si può notare come un discreto numero di nodi si ritrovi nel quadrante in alto a destra, che è quello in cui si trovano i nodi con punteggi più elevati di promozione e partecipazione dichiarati. Si può notare anche, d'altra parte, una presenza comunque consistente di nodi che, nel quadrante in basso a sinistra, hanno invece dei

punteggi bassi sia di partecipazione che di promozione, che possiamo quindi considerare come meno “presenti” (dal punto di vista del loro dichiarato) all’interno delle reti.

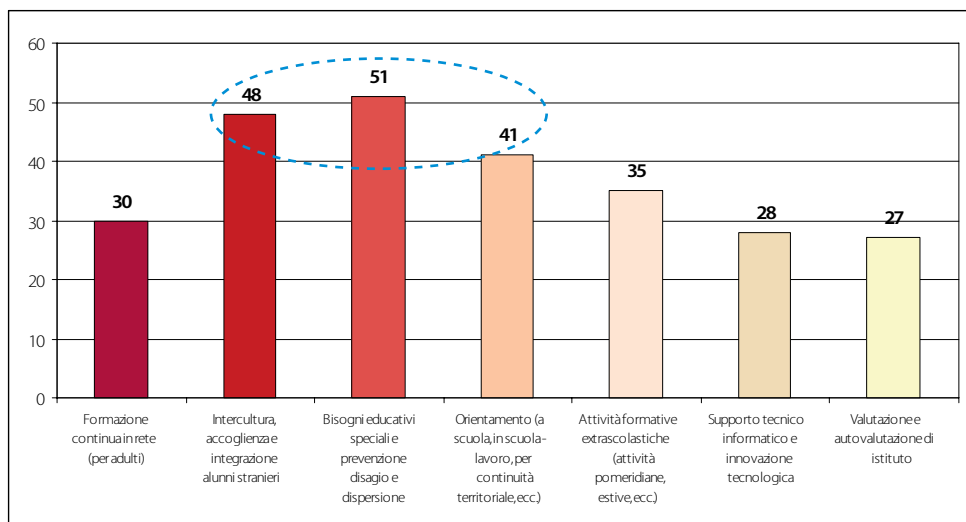
Gli item successivi nella sezione 2 chiedono di esprimere la tipologia dei rapporti del singolo nodo con soggetti pubblici (definiti istituzionali) e soggetti privati. In genere la tipologia più frequente di rapporto dichiarato è quella formalizzata (ad esempio attraverso accordi scritti, convenzioni, contratti, ecc.), mentre quella di tipo informale (basata spesso su “intenzioni” più che su documenti scritti) è decisamente meno diffusa. Nelle due tipologie sembra che la formalizzazione venga spesso richiesta per i soggetti pubblici, mentre gli approcci informali siano più caratteristici dei rapporti dei singoli nodi con soggetti privati. Il dato fa pensare, già da questa fase di raccolta di informazioni, a delle reti a “misura variabile”, nelle quali le zone più centrali sembrano maggiormente presidiate da scuole e enti pubblici, legati da accordi formali, mentre quelle periferiche e “di confine” (nelle quali spesso è complesso stabilire le relazioni di in & out) sono maggiormente presidiate da enti privati.

1.2.2 La struttura delle reti

Nella terza sezione, un item chiede “In quali tipologie di progetto opera l’Ente/Istituzione a cui lei appartiene? (si possono indicare più risposte)”. Ecco lo scenario emerso, in fig. 1.2.

Figura 1.2

Frequenze, in valori assoluti, della selezione della modalità “SI” per ogni singola tipologia di progetto proposta nella sezione 3 del questionario (N = 57); essendo possibili più selezioni l’N complessivo per ciascun item è > 57



Sono sicuramente le attività maggiormente centrate sull'utenza principale delle agenzie educative (cioè gli studenti) quelle più frequenti, come i BES (n = 51), le attività di intercultura-accoglienza-integrazione degli alunni stranieri (n = 48) e le attività di orientamento (n = 41). Rimangono sullo sfondo, attività centrate su altri target formativi (ad esempio la formazione continua per gli adulti, n = 30), oppure su altre tematiche dell'attività scolastica (le attività di valutazione e autovalutazione (n = 27); oppure il supporto tecnico-informatico e l'innovazione tecnologica (n = 28). In una situazione intermedia, attività svolte in ambito e orario extrascolastico (n = 35).

Come anticipato in precedenza, in letteratura sono presenti diversi indici descrittivi delle reti sociali, anche per quanto riguarda le reti che coinvolgono in maniera massiva istituzioni e agenzie educative come le scuole (de Lima, 2010). Tra le più importanti prenderemo in considerazione in questa sede i seguenti aspetti: la struttura, la densità, la centralità e il livello di connessione all'interno delle singole reti.

Figura 1.3

Rappresentazione della struttura della rete 4 (nodi, teorico = 16, raccolto = 17)

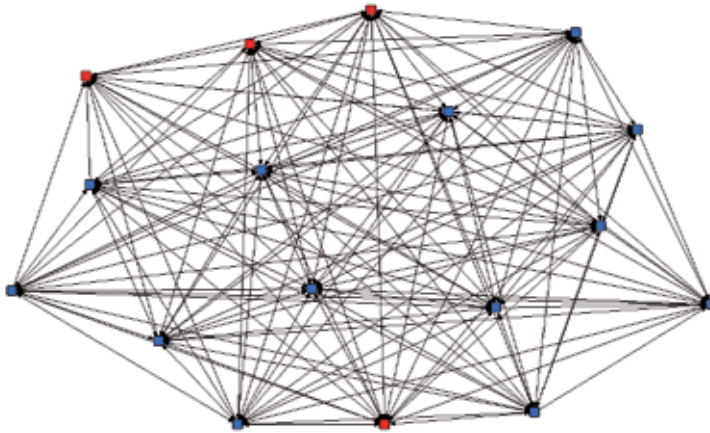
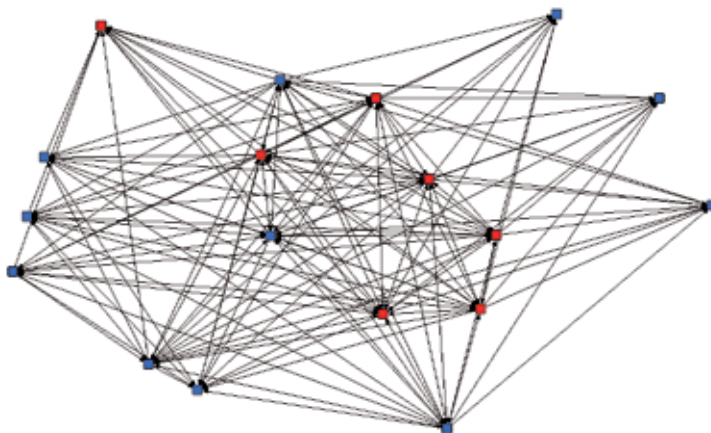


Figura 1.4

Rappresentazione della struttura della rete 5 (nodi, teorico = 18, raccolto = 13)



In questa sezione vengono presentati i cosiddetti “grafi”, cioè una delle modalità di rappresentazione grafica delle strutture delle reti sociali, utilizzando i dati sociometrici, in questo caso basati sull’entità della collaborazione tra i nodi su differenti tipologie di progetti¹. Dal punto di vista dei tipi di nodi, i quadratini blu sono le agenzie educative (scuole di ogni ordine e grado), i quadratini rossi tutte le altre tipologie di nodi (enti pubblici, associazioni, cooperative, imprese, ...). Si possono notare due tipologie di reti: reti decisamente sbilanciate sulla tipologia scolastica e reti più eterogenee. Nella prima tipologia rientrano due reti, tra cui la 4 (fig. 1.3) e nella seconda le restanti, tra cui la 5 (fig. 1.4). Al di là delle tipologie di nodi, un aspetto interessante è la presenza di raggruppamenti che comunicano in modalità “tutti con tutti” (cosiddetta relazione *bonding*), oppure reti che necessitano di nodi mediatori per favorire la relazione tra nodi differenti, e tra piccoli raggruppamenti di nodi differenti (cosiddetta relazione *bridging*). Ad esempio la rete 5 è un tipico esempio di quest’ultimo caso, dove una serie di nodi stazionano in posizione intermedia, mettendo in comunicazione altri nodi che non comunicano tra loro. La rete 4 invece appare in termini di struttura *bonding*.

Consideriamo ora alcuni indici strutturali di ciascuna rete in termini di densità, centralità e connessione, in genere definite come misure della coesione delle singole reti.

Nella seguente tabella vengono riportati i valori della densità per ciascuna rete, sia in termini complessivi, che per ciascuna delle tipologie di progetti inseriti all’interno del questionario.

¹ Le analisi sono state effettuate con il software UCINET (nella versione 6.3; Borgatti et al., 2002), mentre le rappresentazioni grafiche con l’applicativo Netdraw. Le relazioni rappresentate riguardano tutte le tipologie di progetti considerate contemporaneamente.

Tabella 1.1

Valori di densità delle reti complessivi e per ciascuna tipologia di progetti in rete
(tra parentesi la deviazione standard)

Rete	N. nodi acquisiti	Densità media	Dens. Formazione	Dens. Intercultura	Dens. BES	Dens. Orientamento	Dens. Formazione extra	Dens. Supp. Tec. Inf.	Dens. Valutazione
Rete 1	9/9	.50	.70 (.46)	.26 (.44)	.12 (.33)	.27 (.45)	.79 (.4)	.91 (.28)	.47 (.5)
Rete 2	12/19	.83	.79 (.41)	.89 (.31)	.81 (.39)	.88 (.32)	.84 (.37)	.72 (.45)	.86 (.35)
Rete 3	7/11	.85	.89 (.32)	.71 (.45)	.74 (.44)	.81 (.39)	.87 (.33)	.99 (.11)	.96 (.19)
Rete 4	16/17	.78	.90 (.29)	.69 (.45)	.54 (.5)	.58 (.5)	.94 (.24)	.88 (.31)	.93 (.25)
Rete 5	13/18	.69	.78 (.41)	.57 (.5)	.57 (.5)	.6 (.59)	.72 (.44)	.82 (.38)	.8 (.4)

La tab. 1.1 dà una descrizione riassuntiva del livello di densità all'interno delle cinque reti considerate. È noto come questo indice possa presentare dei valori che variano da 0 a 1 (ad es. un indice di 0.70 indica che è presente il 70% di tutti i legami possibili all'interno della rete). In assoluto la rete con il livello di densità più basso è la rete 1, composta da pochi nodi ($n = 9$) e caratterizzata da un alto livello di omogeneità al proprio interno, in termini di tipologie di nodi (in prevalenza scuole). Il livello più basso di densità si presenta, ad un esame dei valori su ciascun elemento progettuale, soprattutto nei BES, nell'intercultura e nell'orientamento, curiosamente i progetti più diffusi, come si è visto in precedenza (fig. 1.2), tra quelli individuati all'interno delle reti. I valori più elevati, per questa rete, sembrano localizzarsi in attività maggiormente strumentali per la rete, ad esempio sul supporto tecnico-informatico.

In assoluto la rete più densa appare quella con ridotte dimensioni in termini di nodi (con un teorico di 11 nodi e un effettivo di 7), non centrata sulle scuole, e con una situazione intermedia tra la struttura relazionale bridging e bonding. È la rete, la 3, che riesce a trovare un buon bilanciamento tra focus interno e esterno della scuola: se la densità è alta per attività strumentali, lo rimane anche in termini soddisfacenti anche per quelle attività maggiormente centrate sullo sviluppo e il supporto degli studenti. Dall'altra parte, la rete che in assoluto investe di più sul supporto agli studenti, è la rete 2, che ha grandi dimensioni (19 nodi teorici), con centratura sulla scuola, una buona presenza di attori extra-scuola, e soprattutto una relazione bridging, con mediazioni gestite prevalentemente da nodi extrascolastici.

Vediamo ora le misure che riguardano la centralità all'interno dei singoli network, considerando la Centralità come interposizione (l'indice utilizzato è il Network Centralization Index), e le misure di coesione del network come la connettività. La betweenness indica la frequenza con cui ogni singolo nodo si trova nel percorso più breve (geodetica) che collega ogni altra coppia di nodi. Indica quanto un nodo è intermediario tra altri due nodi all'interno di un gruppo. Come misura di connettività

ne utilizzeremo una basata sul numero dei legami che devono essere rimossi per disconnettere il network (l'indice utilizzato è il Point Connectivity).

Tabella 1.2

Misure di Centralità delle reti (Network Centralization Index) e del livello di connettività (Point Connectivity)

Rete	Network	
	Centralization Index	Point connectivity
Rete 1	16.76%	4.58
Rete 2	2.78%	4.58
Rete 3	2.34%	3.96
Rete 4	.91%	9.69
Rete 5	3.52%	5.59

In tab. 1.2 possiamo notare innanzitutto delle differenze consistenti per quanto riguarda le misure di centralità, soprattutto tra i primo network e i restanti quattro. La prima rete ha un indice di centralizzazione decisamente più elevato rispetto agli altri, questo significa che una piccola porzione di nodi fungono da intermediari rispetto agli altri (nello specifico, sono 2 su 9 e non si tratta di scuole). La rete 4, che ha il livello di centralità più basso, ha invece un discreto numero di nodi centrali, anche se con un livello di centralità basso ciascuno, quindi significa, come già visto nello studio sulle strutture attraverso i grafi, che non esistono dei veri e propri sottogruppi.

Una delle reti più interessanti, dal punto di vista della struttura emersa attraverso i grafi, è la 5 che, come si ricorderà, aveva degli evidenti elementi di intermediazione al proprio interno, di natura non scolastica/educativa. In effetti, nonostante il livello di centralità contenuto, ci sono almeno sei nodi con un livello di centralità sopra la media (due particolarmente sopra media, per la precisione almeno due deviazioni standard al di sopra), e la maggior parte di questi non sono, appunto scuole.

La rete con il livello di connessione maggiore appare sicuramente la 4, quella con il valore inferiore la rete 3, che quindi risente prima e in modo maggiore dell'esclusione di alcuni nodi, in termini di centralità: ne bastano quasi quattro in media, per eliminare le comunicazioni tra le coppie di nodi. La rete che invece riuscirebbe a gestire al meglio l'esclusione di nodi è la rete quattro, dove in media ci vuole l'esclusione di circa 10 nodi per ottenere una rottura delle relazioni tra le coppie di nodi. Per commentare al meglio questi estremi, in termini di connettività, possiamo ritornare alla rappresentazione della quarta rete che si presentava invece come un unicum bonding di grandi dimensioni in cui la maggior parte dei nodi comunica con i restanti, soprattutto nell'ambito educativo/scolastico. La fitta trama di relazioni al proprio interno, con una (micro) centralità diffusa e fluttuante sulla maggior parte dei nodi, fa

sì che la rete possa comunque funzionare, in termini relazionali, anche se dovessero all'improvviso avere minore presenza un discreto numero di nodi (addirittura circa la metà). Si tratta quindi di una rappresentazione in termini di legami forti, che danno il loro supporto e contributo all'interno della rete nel suo complesso, cioè su tutti o sulla maggior parte dei nodi. La letteratura ha ampiamente sottolineato l'ambivalenza di questa tipologia di legami, che se da una parte possono creare maggiore sostegno sociale, dall'altra danno però un forte controllo normativo all'interno delle stesse reti, ma soprattutto riducono drasticamente la propensione all'innovazione e al cambiamento. Questo accade, con una certa frequenza, anche all'interno di reti a base educativa (Busher, Hodgkinson, 1996).

1.3 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Per riassumere, possono essere indicati i seguenti punti in termini di conclusioni rispetto ai dati raccolti.

- Le reti analizzate sono in genere composte da un numero “teorico” di nodi piuttosto elevato (fino a 19), ma la partecipazione effettiva non sempre corrisponde al totale teorico.
- In genere le reti si dichiarano molto attive sul territorio, in termini sia di promozione che di partecipazione alle attività.
- Le attività sono maggiormente “partecipate” con enti e istituzioni di tipo pubblico, più che di tipo privato (e in questo ultimo caso aumenta il grado di formalità della rete).
- In genere le reti si compongono con soggetti “simili” (ad es. scuole con scuole), più che tra soggetti “diversi”.
- In termini di finanziamenti, la PAT prevale, anche se è presente una discreta quota di finanziamenti privati/non PAT.
- La cura delle reti (in termini di competenze di gestione e “manutenzione”) è dichiarata in termini soddisfacenti. Vengono dunque svolte attività di formazione sul lavoro in rete e sulle pratiche di gestione delle reti, in maniera abbastanza frequente.
- Le reti dichiarano principalmente di agire nelle aree tematiche Intercultura, BES e Orientamento, quindi con un focus centrato sui ragazzi, sulle aree problematiche e sui momenti di transizione.
- I casi presentati indicano come i maggiori livelli di coesione della rete si ottengono aumentando i livelli di eterogeneità, lavorando, tra i nodi, su diversi ambiti di interesse.

Tabella 1.3

Sintesi degli elementi caratteristici delle cinque reti in termini di focus, densità, centralità e connessione

Rete	Densità media	Focus	Centralità	Connessione
Rete 1	Bassa	Esterno	Molto alta	Media
Rete 2	Alta	Interno/Esterno	Bassa	Media
Rete 3	Alta	Interno/Esterno	Bassa	Bassa
Rete 4	Alta	Esterno	Molto bassa	Molto alta
Rete 5	Media	Esterno	Bassa	Media

Un ulteriore modo per riassumere le informazioni raccolte fino ad ora può essere quello proposto nella tab. 1.3. In base a questo schema possono essere individuate due reti tendenzialmente simili (la 2 e la 3) che hanno una densità alta, un focus su entrambi i fronti (esterno e interno), una centralità bassa e una connessione medio/bassa. Si tratta di due reti con caratteristiche strutturali differenti, come si è visto, ma con delle performance relazionali simili. Si tratta però di reti che hanno un focus esplicitamente rivolto sia all'interno che all'esterno della scuola e che, probabilmente, possono avere al proprio interno dei livelli di innovazione molto ampi perché rivolte a più tematiche contemporaneamente. Sono reti che sfruttano al meglio le attività di mediazione, mantenendo comunque un basso livello di centralità. Le altre reti, con modalità differenti, appaiono focalizzate soprattutto su un focus esterno (formazione degli adulti, valutazione, supporto tecnico-informatico), che raggiungono però con livelli di densità molto variabili (dal basso all'alto). Lo stesso discorso vale per la centralità e la connessione.

L'andamento inversamente proporzionale del rapporto tra densità e centralità è confermato dall'indice di correlazione calcolato tra le due variabili, pari a -0.346 ($p < .01$). Dunque le reti molto dense, sono anche quelle meno centralizzate (ad esempio la rete 4), oppure viceversa quelle poco dense sono quelle più centralizzate (è il caso ad esempio della rete 1). Sempre dal punto di vista correlazionale non ci sono indicazioni significative sul rapporto tra gli indici di partecipazione e di promozione, approfonditi nella prima parte del report, e i livelli di coesione e densità.

Anche se in maniera non significativa, la centralità è correlata negativamente sia con la partecipazione che con la promozione di attività dei singoli nodi all'interno della rete.

Questi dati, e le relative interpretazioni, possono essere agevolmente confrontati e approfonditi con delle indicazioni di "prima mano" proveniente dalle persone che direttamente animano le singole reti. Per questo sono stati effettuati due focus-group di follow-up su due reti, in particolare la 1 (come esempio di rete piccola e scarsa-

mente densa) e la 4 (come esempio di rete densa, ma focalizzata prevalentemente sull'esterno). I focus-group, della durata di circa 2 ore ciascuno e coordinati da due ricercatori IPRASE, sono stati trascritti e analizzati nel loro contenuto saliente, i cui elementi emergenti sono stati sintetizzati in tab. 1.4.

Tabella 1.4

Sintesi degli esiti dei focus group effettuati con i referenti delle reti 1 e 4

Rete 1	Rete 4
<ul style="list-style-type: none"> • Coesione: se i problemi di coesione ci sono già di partenza all'interno dei singoli nodi, sarà allora problematico fare in modo che lo stesso nodo diventi parte di una rete più ampia, o entri in relazione con altri nodi. • Stabilità delle reti, soprattutto nelle prime fasi di azione, per quanto riguarda la cura di ruoli e funzioni, piuttosto che la personalizzazione di queste ultime. • Conoscenza delle caratteristiche dei singoli nodi, la cosiddetta "realtà delle scuole": in questo caso viene sottolineata la presenza spesso di un "sentito dire", più che di una attività sistematica di diffusione costante di informazioni sulla rete. • Importanza dello scambio di informazioni, legato alla differenziazione delle funzioni all'interno della rete. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attenzione per i nodi della rete come elementi fondamentali per il suo funzionamento. • I nodi non hanno una funzione indifferenziata, ma hanno delle precise aree di interesse ed esprimono, appunto, una sorta di leadership condivisa. • Richiami all'impegno e all'investimento di ciascun nodo per l'attività più ampia della rete, anche se la focalizzazione delle tematiche (prevalentemente interna, quindi sui ragazzi e i loro problemi), non sempre corrisponde con le informazioni raccolte con la parte quantitativa dell'indagine.

Le dimensioni principali considerate nell'analisi delle cinque reti, densità, centralità e connettività, possono contribuire alla comprensione del funzionamento delle stesse reti per poterne evidenziare, successivamente, eventuali situazioni critiche, oppure potenzialità di sviluppo. Un elemento da considerare è sicuramente il grado di densità del singolo network, come evidenziato ampiamente dalla letteratura, anche in ambito educativo (de Lima, 2010). Da questo punto di vista alti livelli di densità possono suggerire altrettanto elevati livelli di integrazione e connessione dei nodi (si parla a questo proposito di network "densi"). In realtà spesso, l'identificazione e lo studio dei nodi "pendenti", che rimangono cioè isolati, o in rapporto con pochi altri nodi, può essere utile per la comprensione delle difficoltà che il network sta veramente vivendo, spesso al di là dell'immagine pubblica positiva che si tende a dare forzatamente a qualsiasi tipologia di rete.

A questo si associa sicuramente un livello ottimale di decentralizzazione, che diventa importante anche e soprattutto per comprendere le dinamiche di gestione e diffusione del potere all'interno delle stesse reti. La tematica del potere è stata spesso elusa nello studio dei network educativi (Hargreaves, Fink, 2006). Una delle considerazioni più rappresentative è dedicata ai network fortemente centralizzati, che sembrano come dei club o dei gruppi con una netta gerarchia relazionale verticale al proprio interno (de Lima, 2010).

Un ultimo elemento è legato al livello di connessione all'interno della rete. Ci si trova davanti alla frammentazione di una rete quanto ci sono sotto-gruppi con livelli di coesione elevati al proprio interno. Proprio una delle reti approfondite attraverso i focus-group (la rete 4) ha avuto un rating molto elevato per quanto riguarda la connettività al proprio interno. Non a caso, nelle trascrizioni del focus-group ritornano gli elementi di focalizzazione sui nodi della rete, e sull'importanza delle relazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews K., Rothman M.** (2002), *Cultivating innovation: How a charter/district network is turning professional development into professional practice*, "Phi Delta Kappan", 83(7), 507–512
- Borgatti S.P., Everett M.G., Freeman L.C.** (2002), *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*, MA: Analytic Technologies, Harvard
- Borgatti S.P., Foster P.C.** (2003), *The network paradigm in organizational research: A review and typology*, "Journal of Management", 29(6), 991–1013
- Busher H., Hodgkinson K.** (1996), *Co-operation and tension between autonomous schools: A study of interschool networking*, "Educational Review", 48(1), 55–64
- Castells M.** (2001), *The Internet Galaxy: reflections on the Internet, Business and Society*, Blackwell, Oxford
- Chapman J., Aspin D.** (2003), *Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform*, in Davies B. e West-Burnham J. (a cura di), *Handbook of educational leadership and management* (pp. 653–659), Pearson/Longman, London
- Colozzi I.** (a cura di) (2010), *Potenziare il capitale sociale nelle scuole trentine*, Report di ricerca IPRASE
- De Lima J.A.** (2010), *Thinking more deeply about networks in education*, "Journal of Educational Change", 11, p. 1–21
- Hargreaves A., Fink D.** (2006), *Sustainable leadership*, CA: Jossey-Bass, San Francisco
- Salvini A.** (a cura di) (2006), *Analisi delle reti sociali*, Franco Angeli, Milano
- Tomei G.** (2006), *Dentro la rete. Considerazioni ed esperimenti in direzione di un approccio riflessivo alla SNA*, in Salvini A. (a cura di), *Analisi delle reti sociali*, Franco Angeli, Milano
- Woolcock M.** (2000), *Using Social Capital: Getting the Social Relations Right in the Theory and Practice of Economic Development*, Princeton University Press, Princeton, NJ

Capitolo 2

Le modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico

2.1. INTRODUZIONE: IL TEMA DELLA RICERCA

La presente ricerca si colloca nell'ampia tematica della lotta all'abbandono scolastico e si focalizza sulle modalità con cui la scuola secondaria di secondo grado e i centri di formazione professionale, rilevano, selezionano, documentano gli elementi di "rischio" presenti nei percorsi scolastici dei propri studenti, cioè quei segnali di difficoltà (Ress, 2006) che si manifestano frequentemente in atteggiamenti di disaffezione o in comportamenti inadeguati.

I fattori che contribuiscono al rischio dispersione sono, di fatto, derivanti da una complessa interazione fra circostanze individuali e famigliari, così come fra caratteristiche della scuola e della società (Te Riele, 2006). Troppi, quindi, gli elementi in gioco, collocati sia esternamente alla scuola (i fattori socio-culturali ed economici oppure le caratteristiche affettive/cognitive individuali), sia interni alla scuola (aspetti strutturali del sistema scolastico, aspetti relazionali che si concretizzano nel *clima della classe e della scuola*, fattori accademici come la padronanza nelle competenze e il livello degli apprendimenti), per poter solo supporre di affrontare un fenomeno così complesso senza l'assunzione di un approccio "sistemico" alla questione che implica, innanzitutto un cambio di prospettiva a livello di cultura scolastica.

A questo proposito un recente contributo di Ajello (2009) segnala l'insidia insita nell'accettare una categoria descrittiva/interpretativa, quella dei ragazzi "a rischio", propria del contesto culturale della scuola, la cui concettualizzazione è definita in opposizione a quella di "normalità". "A rischio", infatti, è l'espressione usata per indicare la possibilità, maggiore per alcuni studenti, di incorrere in fenomeni fuori dalla *norma* (statistica), da qui logicamente consegue che, per la scuola, "è normale perderne qualcuno". La logica dei numeri conferma il *bias* attraverso il quale la causa dell'insuccesso risiede nei ragazzi e nelle famiglie ed è questo il primo ostacolo, di natura culturale, alle pratiche di osservazione e rilevazione dei campanelli di allarme che annunciano l'abbandono. Andare oltre il paradigma della "normalità" (tutti uguali) e conoscere in profondità le biografie degli studenti (ogni studente): senza questo primo passaggio la *personalizzazione* rischia di trasformarsi in un ennesimo slogan da citare nei documenti di progettazione educativa.

All'interno di questo tema, la ricerca *Modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico* pone la questione di come la scuola del 2° ciclo di istruzione raccoglie i sintomi di una carriera scolastica difficile, quando lo studente è ancora dentro il sistema formativo, quali fonti di conoscenza interroga, come ricomponde le informazioni di cui dispone in un quadro conoscitivo generativo di azioni di prevenzione. È esperienza comune il fatto che gli insegnanti in genere conoscono, tra i loro ragazzi, coloro che presentano dei problemi. È una conoscenza basata su informazioni che arrivano al singolo insegnante attraverso i canali più diversi: le “confidenze” al professore con cui “c'è feeling”, i racconti di vita familiare dei genitori alle “udienze”, la registrazione in classe di comportamenti “implosivi/esplosivi”, oppure gli accadimenti esterni alla scuola conosciuti anche in maniera casuale. Tuttavia sono informazioni che rimangono “sapere individuale” che, per essere generativo di progettualità, deve trasformarsi in “sapere collettivo” attraverso un processo di *documentazione* che porta alla costruzione di un problema condiviso dal gruppo di docenti responsabili dei personali percorsi formativi, generalmente il Consiglio di classe.

2.2 IL DISEGNO DELLA RICERCA

Nell'ambito della rilevazione sugli interventi sui BES una minor cura verso la documentazione parte spesso dagli insegnanti (Specchia, 2001) e trova un fattore causale nell'approccio archivistico di raccolta e conservazione. Una nuova visione *generativa* della documentazione, che porti a un cambiamento sul piano degli atteggiamenti, dei comportamenti individuali e organizzativi, necessita di dispositivi in grado di connettere dati e informazioni con la progettazione e la pratica didattica. La questione posta al centro della presente ricerca riguarda dunque la presenza di una funzione nell'organizzazione-scuola posta a presidio del processo di documentazione, affidata a uno o più docenti. Una seconda questione riguarda le procedure di raccolta, la tipologia di fonti, la tipologia di informazioni, l'organizzazione e l'aggiornamento dei dati.

La finalità della ricerca è di natura esplorativa, nei termini di una prima descrizione delle pratiche in uso nelle scuole, in una prospettiva propedeutica a successive indagini di approfondimento decise in base agli elementi emergenti.

La ricerca ha avuto inizio nel marzo 2009, con la presa di contatto con le scuole, e ha visto chiudere la parte sul campo nel maggio 2009, con la rilevazione tramite questionario on-line (CAI, *computer assisted interview*)¹. Il questionario si compone di 29 item articolati in tre sezioni: una prima parte per i dati anagrafici dell'Istitu-

¹ Per la gestione dell'intera filiera di rilevazione on-line è stato utilizzato il software GrafStat (<http://www.grafstat.de/>).

to in cui lavora l'intervistato, una seconda parte per la raccolta di informazioni sul referente/coordinatore, una terza che riguarda le pratiche in uso per la documentazione dei percorsi scolastici critici. Nella comunicazione introduttiva è esplicitato che gli studenti a cui si fa riferimento nel questionario sono *ragazzi in situazione di "disagio" senza "certificazione" di handicap ma con difficoltà e problemi di varia natura che potrebbero condurre all'abbandono scolastico.*

Il campione di ricerca è composto dalle 49 Istituzioni scolastiche della Provincia di Trento, (23 Istituti di Istruzione, 2 Istituti Professionali, 3 Istituti Paritari e 21 CFP). La natura delle informazioni raccolte riguarda dati numerici (es. numero di alunni per i quali esiste una documentazione), temporali (es. da quanti anni è attiva la funzione di referente/coordinatore BES nell'Istituto), misure di atteggiamenti (es. grado di coinvolgimento dei diversi attori scolastici nel processo di documentazione). Benché le tipologie di scuola differiscano sia per le caratteristiche dell'utenza sia per gli aspetti strutturali dell'offerta formativa, si è deciso di rivolgere a tutte lo stesso questionario in base all'assunto che per qualsiasi età e grado scolastici le azioni diagnostiche (nel significato etimologico di conoscere un fenomeno per mezzo delle caratteristiche con cui si manifesta) forniscono il profilo (cognitivo, culturale e affettivo) dello studente che rende ragione della differenziazione didattica di materiali, compiti, prodotti, in cui si sostanzia il principio della personalizzazione del curriculum (Tomlinson 2006).

2.3. SINTESI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE FINALE

La percentuali di restituzione del questionario è pari al 82% delle Istituzioni scolastiche del 2° ciclo di istruzione, come indicato nella seguente tabella.

Tabella 2.1

Popolazione di riferimento per l'indagine e campione raggiunto dalla rilevazione

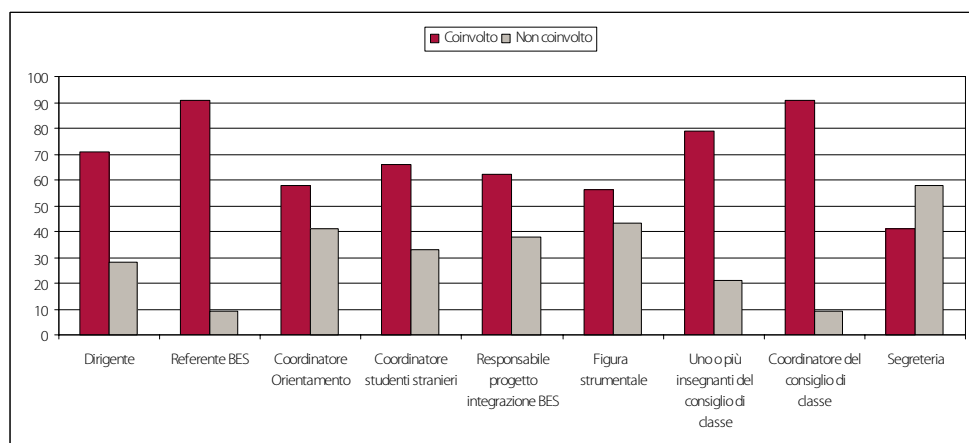
Scuole	Totale teorico	Totale acquisito
Istituti di Istruzione	23	20
Istituti Professionali	2	2
Istituti Paritari	3	-
CFP	21	18
	49	40 (82%)

I risultati di maggiore interesse, emersi dalla presente ricerca, riguardano entrambe le dimensioni oggetto di osservazione, quella propria del livello organizzativo e quella operativa delle pratiche in uso dei processi di documentazione.

A livello organizzativo un primo dato è che tutte le scuole rispondenti (40 su 40) del 2° ciclo di istruzione della PAT approntano una documentazione specifica (nel senso di raccolta selezionata e ordinata di documenti e informazioni) che riguarda un numero molto variabile (la media è di 7 ragazzi nei licei e di 18 nella formazione professionale) di studenti non “certificati” ai sensi della L. 104/92. Numeri di molto inferiori ai dati percentuali relativi agli indicatori dell’insuccesso scolastico in Trentino. Una misura dell’insuccesso scolastico in Trentino è inferibile da due indicatori, confermati come predittivi rispetto al *drop-out* dalle ricerche di settore (Comitato Provinciale di Valutazione, 2011), che sono il ritardo nel percorso (22,8%) e la promozione con debito formativo (36,2%). A fronte di questi dati si pone la domanda se e come le procedure di rilevazione del disagio possano essere incrementate. A fianco di questo dato va considerato quello relativo alla presenza, quasi generalizzata, della funzione di referente/coordinatore dell’area BES (in 33 casi su 40) rimarcando l’incremento del 78% dell’attivazione di questa funzione nell’ultimo quinquennio (16 scuole che l’anno attivata su 27 risposte valide). È quindi evidente nelle scuole la tendenza ad uno sviluppo organizzativo in direzione di figure di *middle management* rispetto all’area BES, per “attrezzarsi” nell’affrontare le problematiche dell’insuccesso scolastico, alle quali sono dedicate risorse finanziarie e di monte-ore lavorative. In fig. 2.1, seguendo questo discorso, è possibile avere uno scenario complessivo delle figure maggiormente coinvolte nella costruzione della documentazione per gli alunni in situazione di disagio.

Figura 2.1

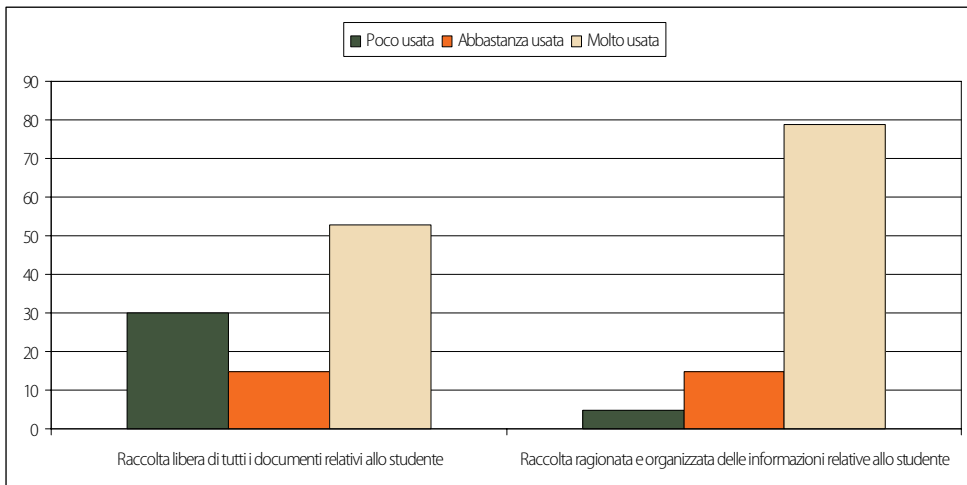
Risposte agli item compresi nella domanda “Chi viene coinvolto quando nella sua scuola si costruisce la documentazione per l’alunno in situazione di disagio?” (N = 40; dati in %; più categorie selezionabili)



Per quanto riguarda le pratiche di documentazione in uso, il livello di indagine delle domande del questionario ci permette una descrizione di superficie, limitatamente al grado di coinvolgimento dei diversi soggetti scolastici e alla tipologia di informazioni prese in esame. Come si può vedere dalla fig. 2.2, una raccolta ragionata e organizzata delle informazioni relative allo studente è, nel dichiarato dei soggetti intervistati, sicuramente più utilizzata rispetto ad un formato più “libero” di una stessa raccolta.

Figura 2.2

Risposte agli item compresi nella domanda “Quanto, dal suo punto di vista, le seguenti modalità di documentazione delle situazioni di disagio sono praticate nella sua scuola?” (N = 40; dati in %; più categorie selezionabili)



Una acquisizione conoscitiva interessante di questa sezione della ricerca riguarda i dati relativi alla tipologia di informazioni prese in considerazione dalla scuola, che riguardano: la situazione familiare, la regolarità del percorso scolastico (bocciature, assenze) e le caratteristiche psico-cognitive personali dello studente (provenienti da esperti e specialisti). Comparando questa selezione di tipologie di informazioni con i fattori di rischio *drop-out* descritti nelle ricerche della letteratura di settore emerge una tendenziale sovrapposizione che autorizza a supporre la presenza, nei contesti scolastici interpellati, di quadri concettuali avanzati. L'interrogativo che sorge riguarda tuttavia il loro grado di diffusione e di condivisione, dato che il compilatore del questionario è stato, nella maggior parte dei casi, lo stesso referente/coordinatore BES, quindi un insegnante dotato di esperienza e sensibilità sul tema.

I dati raccolti con la presente ricerca indicano, dunque, la presenza di una serie di punti di forza nelle azioni adottate dalla scuola del secondo ciclo della Provincia di Trento per la prevenzione dell'abbandono scolastico. Potrebbe essere motivo di interesse conoscere, per mezzo di una indagine ulteriore e più approfondita, le caratteristiche del modello di *knowledge management* di cui la scuola si avvale in funzione della personalizzazione per tutti gli studenti, e non solo limitatamente alle situazioni di particolare attenzione educativa, 'obbiettivo ambizioso poiché si va ad indagare le caratteristiche del sapere dell'educazione, "un sapere di genesi complessa, dove il pensiero teoretico si commisura continuamente col divenire della realtà rispetto alla quale, attraverso la ricerca empirica, viene attivato un monitoraggio critico continuo" (Mortari, 2003, p. 11).

BIBLIOGRAFIA

- Ajello A.M.** (2009), *Fronteggiare la dispersione: prevenzione e intervento*, in Bertazzoni C. (a cura di), *La scuola di seconda occasione*, Erickson, Trento
- Benzoni I.** (a cura di) (2001). *Documentare? Sì, grazie*, Junior, Bergamo
- Janker E.F.** (2006), *School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at vocational school for care work*, "Journal of education and Work", 19(2), pp. 121-140
- Mortari L.** (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma
- OCSE** (2011), *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?* "PISA in focus", 6 (July), pp. 1-4
- Ress A.** (2007), *L'abbandono scolastico*, in Cavalli A. e Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'istituto Iard*, Il Mulino, Bologna
- Specchia A.** (2001), *La documentazione scolastica*, Anicia, Roma
- Te Riele K.** (2006), *Youth "at risk": further marginalizing the marginalized?*, "Journal of Educational Policy", 21(2), pp. 129-145
- Tomlinson C.A.** (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma

Capitolo 3

Biografie scolastiche e abbandono

3.1 INTRODUZIONE: FINALITÀ DELL'INDAGINE E CONTESTO TEORICO

La vastissima letteratura sul tema dell'abbandono scolastico dimostra contemporaneamente l'urgenza, espressa dalle Agenzie Educative e dai Soggetti deputati alle policy, di presa in carico del problema, ed insieme la difficoltà a ricondurre il fenomeno abbandono entro un modello soddisfacente ed efficace per interventi di prevenzione e recupero.

Nel campo della ricerca, a partire dagli anni Settanta, in concomitanza con l'avvento della scuola di massa, numerosi studi hanno affrontato il tema della selezione e della conseguente mortalità scolastica, successivamente denominata dispersione, etichetta verbale oggi sostituita da insuccesso scolastico. La *review* della letteratura tematica (ad esempio Ajello, 2009; Ress, 2007) evidenzia una evoluzione dei contributi in campo sociologico, psicologico e pedagogico, che hanno via via condotto alla messa a fuoco della natura sistemica del fenomeno, degli intrecci delle variabili in gioco e, conseguentemente, indirizzato la ricerca, negli ultimi dieci anni, a far confluire insieme più approcci interpretativi e ad adottare una prospettiva multidisciplinare.

Gli studi attuali più recenti integrano indicatori quantitativi della dispersione scolastica, riconducibili a variabili di tipo socio-economico e socio-culturale, con elementi qualitativi, di più difficile individuazione, presenti nella dimensione psicopedagogica del fenomeno. L'abbandono scolastico non è una decisione istantanea ma un processo a lungo termine, un evento in qualche modo "annunciato". Come sostiene Janker (2006), l'abbandono non è una strada a senso unico, come vorrebbe la teoria classica di etichettamento, ma un processo interattivo e cumulativo di squalifica e auto-esclusione che può durare anni. In questo senso, il livello di analisi del fenomeno deve farsi più vicino agli aspetti individuali e al contesto in cui le caratteristiche peculiari si manifestano, con una enfasi sull'importanza dei significati socialmente costruiti con cui ciascuno interpreta, anche retrospettivamente, le proprie e le altrui esperienze di vita (Ajello, 2009). La ricerca su questo punto si concentra sui sintomi di "disagio scolastico", termine ambiguo, utilizzato dagli insegnanti per definire difficoltà degli studenti rispetto, da un lato, allo studio e all'apprendimento e, dall'altro, in riferimento alle relazioni interpersonali che nella scuola si instaurano con gli insegnanti e il gruppo dei pari (Manini, 1998).

I fattori che contribuiscono al rischio di dispersione sono, di fatto, derivanti da una complessa interazione fra circostanze individuali e familiari così come fra caratteristiche delle scuole e della società (Te Riele, 2006, p. 19). Per comprendere e affrontare il problema appare quindi necessario considerare, unitamente fattori esterni, e le caratteristiche individuali (Knestling, 2008).

Per quanto riguarda le caratteristiche individuali, secondo McWhirter et al. (2007), il consolidarsi delle prime esperienze relazionali in età preadolescenziale e adolescenziale può avere un impatto sul senso di autoefficacia percepita che, a sua volta, potrebbe avere un influsso diretto sul rendimento scolastico, sui rapporti con gli insegnanti e i coetanei, e poi sulla decisione ultima di rimanere a scuola. Le ricerche confermano un'associazione tra una mancanza di motivazione (mancanza di autodeterminazione e sentimenti di competenza) e l'abbandono scolastico (ad es. Progress Report, 2007). In questo caso si afferma che gli studenti con un locus interno hanno maggiori probabilità di avere successo scolastico rispetto ad altri studenti con locus esterno, in quanto ritengono che il loro comportamento è direttamente responsabile dei loro risultati scolastici (ibidem, 2007). Aspirazione accademica, abilità organizzative e locus of control sono stati individuati come i tre fattori individuali più importanti associati con un ottimale successo formativo (ibidem, 2007).

Un altro filone di studi sposta il focus di indagine dalle caratteristiche dello studente alla dimensione della relazione studente-scuola in base alla considerazione che i fattori individuali, pur strettamente idiosincratici, sono influenzati da altri fattori, come le interazioni docente-discente, le norme e le regole della scuola e le interazioni con i genitori (Ou, Reynolds, 2008). Ciò ha determinato la messa a fuoco di altri elementi più direttamente connessi all'intervento degli adulti. È il caso, ad esempio, del tipo di curriculum, delle dimensioni della scuola e delle relazioni al suo interno che sono state esaminate (Lee e Burkam, 2003) per evidenziare quanto queste variabili concorrano nel favorire la dispersione degli studenti. Così, benché la decisione di lasciare la scuola sia di tipo individuale, questo tipo di ricerche sonda l'implicazione della scuola in questa decisione (ibidem). A questo proposito e in modo molto caustico Riehl (1999, cit. in Lee e Burkman, 2003) parla di "scuole che scaricano studenti".

La dispersione scolastica in questa prospettiva richiede dunque un orizzonte teorico che consideri sia le decisioni individuali che le azioni messe in campo dal contesto-scuola, in quanto queste ultime possono connotarsi come agenti di influenzamento delle decisioni di abbandono intraprese dallo studente.

L'interesse di questi studi, ai fini della ricerca qui presentata, è molteplice perché indica in primo luogo la necessità di andare oltre i numeri e di approfondire la conoscenza dei diversi aspetti della dispersione in modo più analitico: le riflessioni di tipo metodologico, che molte di queste ricerche propongono, evidenziano la necessità di

indagini con metodi misti, qualitativi e quantitativi, che consentano di esplorare in profondità le diverse carriere dei “dispersi” e di individuare i prodromi di questo fenomeno. L’aspetto metodologico innovativo della presente ricerca risiede nella ricostruzione a più voci di cinque percorsi scolastici che hanno avuto esito negativo, ponendo in parallelo il punto di vista di insegnanti e studenti che spiegano, per mezzo delle ricostruzioni, le convinzioni, le attese/pretese reciproche, le elaborazioni contestuali, più o meno consapevoli, dei propri e altrui vissuti. Lo scopo è dunque individuare i tratti emergenti dei modelli interpretativi in uso dei partecipanti (siano essi studenti o insegnanti) relativamente ai comportamenti che hanno messo in atto durante il percorso scolastico. Un secondo aspetto innovativo è l’utilizzo del software di analisi semi-automatica dei testi T-LAB (Lancia, 2004), che fa parte di quella famiglia di software che sempre più si stanno diffondendo nelle scienze sociali, per lo studio di dati testuali, come ad esempio le trascrizioni di biografie e autobiografie¹.

Il presente summary sarà così organizzato: una prima parte approfondirà il disegno della ricerca complessivo; seguirà un’introduzione ai metodi e agli strumenti di raccolta e analisi dei dati, con un focus particolare sull’approccio biografico; una

¹ **Nota illustrativa dello strumento di analisi testuale T-LAB**

T-LAB è uno strumento che appartiene alla famiglia dei software per l’analisi dei testi. Nella presente ricerca le trascrizioni delle interviste e dei focus group (il corpus in analisi) sono state inserite in un file Excel in modo che in ciascuna cella (denominata unità di contesto, UC) fosse contenuta una sola interazione verbale (sia nel caso di un intervento ampio che di una singola parola). T-LAB, tra le varie opzioni di analisi, produce quindi un vocabolario “grezzo” contenente tutti i lemmi delle forme grafiche delle parole (per forma grafica si intende la parola come è scritta, ad es. correva; per lemma si intende la forma “canonica”, ad es. correre) che il ricercatore “ripulisce” eliminando le parole “povere” di informazione (ad es. aggettivi come buono, bello) o da parole che reputa non di utilità per i suoi scopi che viene denominato “dizionario del corpus”. Il programma applica una serie di algoritmi statistici per stabilire relazioni tra i dati e produrre output di tipo diverso. Nel paragrafo relativo all’analisi dei dati (par. 3.3) e nelle conclusioni (par. 3.4) sono state usati due output di T-LAB:

- la mappa multidimensionale (MDS) dei nuclei tematici. Partendo dalla matrice dei dati vengono prodotti dei grafici che danno due informazioni. Una riguarda il numero di frequenze con cui una parola/lemma compare nel corpus, indicato dalla dimensione direttamente proporzionale del cerchio che la rappresenta; la seconda è data dalla collocazione dei cerchi nella mappa che descrive la relazione tra le parole/lemmi in termini di vicinanza/distanza con cui ciascuna compare, rispetto alle altre, all’interno delle unità di contesto;
- la cluster analysis. L’obiettivo di questa tecnica statistica è quello di individuare raggruppamenti (clusters) significativamente differenti tra loro ma composti, al loro interno, da elementi massimamente simili. Nel paragrafo conclusivo della presente ricerca la cluster analysis è stata applicata sui due corpus (database insegnanti e studenti) per individuare, in base ad una serie di variabili qualitative, dei profili di studenti in drop out.

terza parte approfondirà i principali esiti dell'analisi delle autobiografie e delle biografie; una quarta e ultima parte sarà dedicata alla discussione e alle considerazioni conclusive.

3.2 IL DISEGNO DELLA RICERCA

Come è già stato anticipato, la presente ricerca si propone di esplorare il fenomeno dell'abbandono scolastico utilizzando una ricostruzione "speculare" delle biografie scolastiche, prendendo cioè in considerazione l'autobiografia scolastica di un piccolo gruppo di ragazzi drop-out e, parallelamente, la ricostruzione dei percorsi scolastici da parte degli insegnanti di tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia al momento dell'abbandono, che gli stessi ragazzi hanno avuto. L'arco temporale preso in esame va dai tre anni, il momento di ingresso alla scuola d'infanzia, ai 15/16 anni, momento di uscita dal sistema scolastico senza aver assolto l'obbligo formativo. Una unità temporale ampia che permette una visione prospettica nella quale collocare i cosiddetti markers e i turning point (Denzin, 1989) nella biografia scolastica degli studenti.

Gli ambiti di interesse per la ricerca, all'interno dei quali sono stati individuati i contenuti dei protocolli di raccolta delle informazioni, sono:

- le caratteristiche personali dei ragazzi e delle loro famiglie;
- i modi e i tempi con cui si sono manifestati gli ostacoli durante il percorso;
- le azioni che la scuola ha messo in campo;
- le caratteristiche della rete di relazioni interna ed esterna alla scuola, tra scuola, famiglia e comunità;
- i vissuti affettivi e che hanno preceduto e accompagnato l'abbandono.

Per l'intervista individuale ai cinque ragazzi drop-out è stata usata l'intervista qualitativa (in Appendice), lo strumento più frequente nell'indagine biografica per la raccolta dei dati. Sugli stessi temi trattati nell'intervista, per i gruppi degli insegnanti è stato predisposto un diverso strumento di raccolta dati del tipo "molti a molti" (in Appendice), una sorta di ibrido tra il focus-group, i gruppi di lavoro e i gruppi di discussione. L'utilizzo di collettività diverse e di gruppi di persone non è inusuale nella ricerca biografica (si vedano ad esempio il lavoro di Inglis, 2009, che utilizza ampiamente tecniche di intervista di gruppo, in stile focus-group, coinvolgendo soggetti attivi nella ricostruzione delle biografie di studenti drop-out, nel contesto rurale sud-africano). La differenza sostanziale con la prassi consolidata è proprio un utilizzo evidente dell'elemento partecipativo: in genere si convocano delle persone per

chiedere delle informazioni in un momento dato; in questo caso si convocano delle persone per chiedere loro di partecipare ad un relativamente lungo processo di riscoperta e attualizzazione della biografia del singolo per, in qualche modo, riscoprire anche parte della propria.

Il panel di cinque studenti della ricerca è stato individuato tra gli studenti dei corsi dei Centri di “Formazione in apprendistato”, attivati presso quattro Istituti di Istruzione della Provincia di Trento in convenzione con l’Agenzia del Lavoro. I Centri sono frequentati da studenti che, in base alla legge 9/1999, avendo raggiunto il 16° anno di età hanno esaurito l’obbligo scolastico ma non l’obbligo formativo. Attraverso questi Centri è stato possibile accedere a banche dati che raggruppano circa la metà dei ragazzi trentini “caduti fuori” dal sistema formativo. In questi elenchi, utilizzando il criterio della casualità, sono stati individuati i cinque casi in maniera che il panel soddisfacesse le condizioni di:

- eterogeneità di genere (due maschi e tre femmine);
- assolvimento dell’obbligo scolastico ma non dell’obbligo formativo, quindi in età dai 16 ai 18 anni;
- assenza di diagnosi ai sensi della L. 104/1992;
- appartenenza ad una famiglia non seguita dal Servizio Socio-Assistenziale;
- nazionalità sia italiana che straniera purché l’intero percorso scolastico sia stato interamente svolto nel sistema formativo e di istruzione del Trentino;
- provenienza territoriale da aree urbane della Provincia (Trento città), oppure da piccole realtà di valle (Val di Fassa, Val di Sole, Altipiani di Lavarone e Folgaria, Valle dei Laghi).

In parallelo sono stati attivati cinque gruppi biografici, uno per ciascuno dei ragazzi, formati da sei insegnanti. Ciascun gruppo si è incontrato per cinque volte, a cadenza settimanale, con sedute della durata di circa tre ore, coordinato da un ricercatore dello staff con il compito di facilitare l’interazione verbale, sostenere la motivazione durante il percorso, prevenire e gestire eventuali difficoltà.

I criteri adottati per la selezione dei docenti appartenenti ai gruppi di lavoro sono stati:

- docenti con il maggior carico orario nelle classi degli studenti del panel e, possibilmente, con continuità di presenza per più anni;
- docenti rappresentativi dei diversi gradi scolastici, nella proporzione di un insegnante della scuola dell’infanzia, due della scuola primaria, due della scuola secondaria di 1° grado, uno del 2° ciclo di istruzione, in modo da consentire una ricostruzione più completa possibile della biografia scolastica;
- docenti motivati alla ricerca e disponibili a partecipare a tutti i cinque incontri.

Il prodotto dei gruppi biografici è stato la ricostruzione delle storie scolastiche, nella doppia valenza di prodotto del gruppo e di processo di ri-costruzione dell'esperienza. Agli insegnanti è stata lasciata totale libertà nel reperire informazioni utili al di fuori del gruppo di lavoro, anche raccogliendo i “sentito dire” presso i colleghi o altre figure della comunità scolastica e territoriale. È stata dedicata particolare cura alla definizione delle tracce di intervista, in quanto elementi “organizzatori della trama delle narrazioni” sia dell'ordine temporale di apparizione degli accadimenti sia dell'ordine logico rappresentato dal sistema di attribuzione delle cause (interne/esterne). La matrice da cui si sono ricavati i protocolli dell'intervista e dei gruppi biografici (Tab. 3.1) satura tutte le aree da esplorare ai fini della ricerca.

Tabella 3.1

Schema di indicatori e relativa sequenza di temi per le interviste individuali ai ragazzi e i lavori di gruppo con gli insegnanti

Indicatori	Focus delle domande per gli studenti	Focus delle domande per i gruppi biografici
a) Il ragazzo e la sua famiglia	-	• Descrivere le caratteristiche del ragazzo e della sua famiglia
b) La descrizione della carriera scolastica	• Descrivere il singolo percorso scolastico, sia rispetto al processo di apprendimento che al sistema di relazioni insegnanti/compagni, tra i pari, degli insegnanti tra loro	
c) I punti di forza e di criticità	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere cosa piaceva/non piaceva della scuola frequentata • Motivare le risposte • Raccontare episodi positivi e negativi 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere le azioni di aiuto messe in campo. • Ancorare la descrizione ad esperienze concrete con esito positivo o negativo
d) Le persone	<ul style="list-style-type: none"> • Elencare tutte le persone che hanno avuto un ruolo positivo durante il percorso scolastico • Elencare quelle che hanno avuto un ruolo negativo • Motivare le scelte 	
e) L'abbandono	• Descrivere il momento dell'abbandono: le persone, gli avvenimenti, i vissuti emotivi personali ed empatici	

La traccia dell'intervista ai ragazzi e il protocollo dei gruppi biografici sono ricavati dalla stessa matrice per fare sì che i due prodotti siano comparabili in sede di interpretazione dei dati.

L'intervista è stata somministrata in orario scolastico presso il Centro “Formazione in apprendistato” frequentato dagli studenti in quanto ambiente conosciuto e rassicurante.

3.3 ESITO DELL'ANALISI DEI DATI

Verranno presentati in questo paragrafo, in maniera sintetica e in termini aggregati, gli esiti delle analisi delle auto-biografie e delle biografie ricostruite dagli insegnanti, utilizzando un metodo misto di analisi delle biografie scolastiche di tipo quantitativo e di tipo qualitativo (ad esempio Lancia, 2004; Poggio, 2009). Il risultato è la ricostruzione, temporalmente ordinata di ciascuna esperienza scolastica, con la messa in evidenza degli eventi significativi come marker e turning point (Denzin, 1989).

3.3.1 Le autobiografie degli studenti

Come è già stato anticipato, sono state realizzate complessivamente cinque interviste semi-strutturate ai cinque ragazzi coinvolti nella ricerca. I soggetti sono due maschi e tre femmine, intervistati nel periodo successivo al loro abbandono scolastico, in cui alcuni avevano già intrapreso percorsi lavorativi, mentre altri stavano cercando una ricollocazione formativa (attraverso la locale Agenzia del Lavoro), oppure erano riconducibili alla situazione di “Neet”². L'età media, al momento dell'intervista, varia dai 16 ai 18 anni. Nessuno degli intervistati, al momento dell'intervista, aveva ripreso a studiare in una scuola secondaria di secondo grado della Provincia di Trento. Le interviste, della durata media di circa un'ora, sono state trascritte e sottoposte all'analisi testuale con T-LAB. Per quanto riguarda la prima area tematica dell'intervista individuale (La descrizione dell'esperienza scolastica) l'analisi dei dati fa emergere tre tematiche su cui si sono focalizzate le risposte degli studenti: a) la dimensione “istituzionale” della scuola, che occupa una parte preponderante della ricostruzione autobiografica, narrata in termini di ruoli formali (professore, alunno), di soggetti (classe, grado scolastico), di discipline e di valutazione sommativa; b) il risalto dato, nel racconto autobiografico, all'esperienza dell'insuccesso e al tentativo di riorientamento da parte dello studente e della sua famiglia; c) il ricordo di vissuti affettivi e relazionali positivi e di piacere ha come referente quasi esclusivo il gruppo dei pari.

Per la seconda area tematica (I punti di forza e di criticità), i contenuti emergenti riguardano: a) i ricordi positivi coinvolgono tutti gli attori della scena scolastica e tutti i gradi scolastici ad esclusione della scuola secondaria di secondo grado; b) i “con-

² NEET è l'acronimo inglese di “Not in Education, Employment or Training”, ed indica individui, generalmente tra i 16 ed i 65 anni (anche se in alcuni paesi la scuola dell'obbligo termina prima o dopo il compimento dei 16 anni) che non stanno ricevendo un'istruzione, non hanno un impiego o altre attività assimilabili (tirocini, lavori domestici ecc.) e non stanno cercando un'occupazione. È usato da alcuni enti governativi come termine di classificazione.

tenitori” organizzativi in cui si collocano i ricordi positivi sono quelli “liberi”, come la ricreazione, il calcio, la gita scolastica, che escludono il processo di insegnamento/apprendimento; c) la maestra ha un suo posto nella mappa MDS dei significati elaborata lontano dagli altri attori scolastici e la nuvola di parole in cui si colloca rimanda ad azioni di aiuto ed a emozioni positive come ridere e capire.

Per la terza area tematica (Le persone), l’analisi dei dati dà le seguenti indicazioni: a) la famiglia, le madri in particolare, ha avuto un ruolo di supporto nei compiti e nello studio; b) il ricordo degli insegnanti, o di alcuni di loro, è positivo quando viene percepito da parte loro un atteggiamento di aiuto nelle difficoltà.

Per la quarta area tematica (L’abbandono), i temi che emergono sono: a) la decisione di andare a lavorare sembra avere una funzione “riparatoria” nei confronti dell’insuccesso nello studio; b) l’abbandono è una scelta che matura lentamente, preceduta, in tutti e cinque i casi, da tentativi di reinvestimento nella scuola.

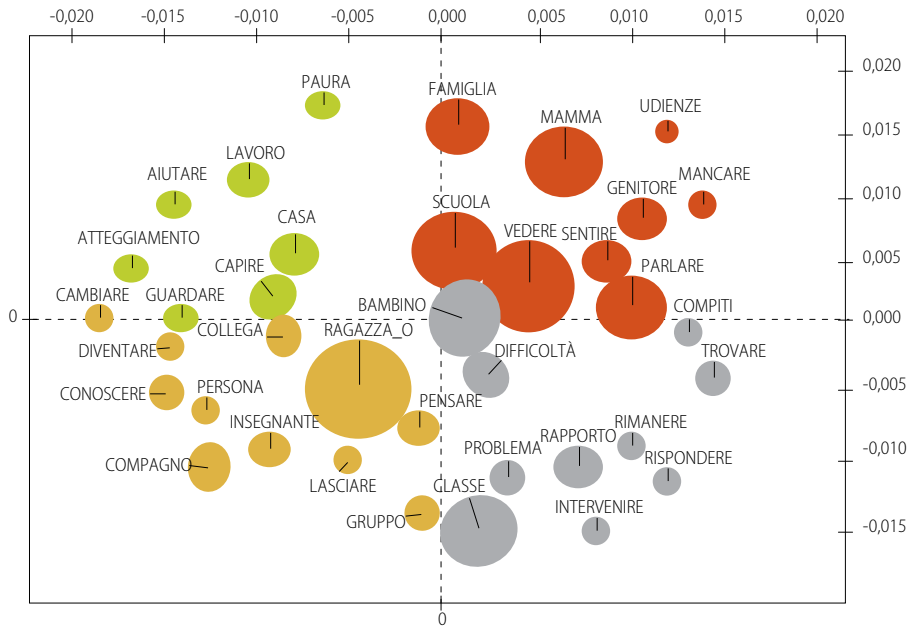
3.3.2 Le biografie degli insegnanti

In questa sezione verranno presentati, in maniera sintetica, gli esiti delle analisi delle biografie ricostruite dagli insegnanti, utilizzando lo stesso metodo sopra descritto per l’analisi delle autobiografie.

Come già accennato, la ricostruzione biografica da parte degli insegnanti è stata realizzata all’interno di piccoli gruppi di lavoro durante cinque incontri “a tema” (si veda a questo proposito la tab. 3.1). Le interazioni dei partecipanti sono state audio-registrate e successivamente trascritte su file per poter essere analizzate attraverso T-LAB.

*Primo tema: il ragazzo e la sua famiglia***Figura 3.1**

Mappa multidimensionale sul corpus testuale riferibile al primo tema del protocollo dei gruppi di lavoro: "Il ragazzo e la sua famiglia" (Metodo Sammon, stress = 0.1621)

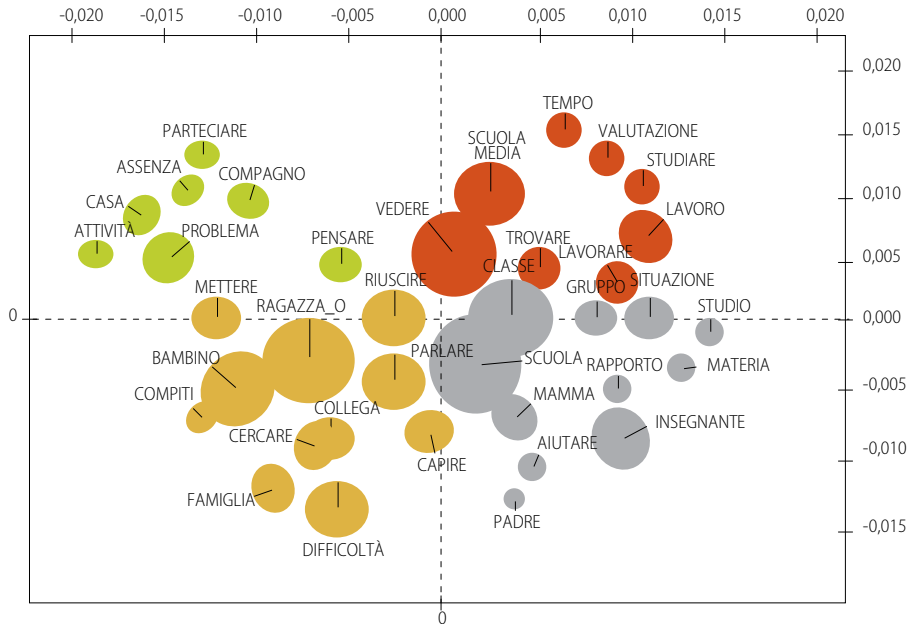


La mappa delle parole estratta da T-LAB dalle trascrizioni del primo incontro dei gruppi (fig. 3.1) fornisce i seguenti elementi conoscitivi: a) il discorso dei docenti descrive l'attivazione di attenzioni verso il bambino/ragazzo e lo svolgersi del suo percorso, in termini di atteggiamenti di sollecitudine (come stanno ad indicare le parole aiutare, capire, cambiare), di ricerca di risposte e di azioni di intervento (esempio: intervenire, rispondere, trovare, parlare); b) l'attenzione si concentra sul versante delle relazioni interne alla scuola; c) la descrizione del rapporto scuola - famiglia sembra riferirsi a relazioni di natura istituzionale, ne è un esempio il richiamo alle "udienze", luogo deputato alla gestione/regolazione delle interazioni formali tra scuola e famiglia; d) c'è un "vuoto" di discorso sul processo apprenditivo, in particolare su strumenti e metodi di osservazioni/rilevazioni del processo cognitivo di costruzione e consolidamento della *literacy*.

Secondo tema: La descrizione della carriera scolastica

Figura 3.2

Mappa multidimensionale sul corpus testuale riferibile al secondo tema del protocollo dei gruppi di lavoro: "La descrizione della carriera scolastica" (Metodo Sammon, stress = 0.1609)

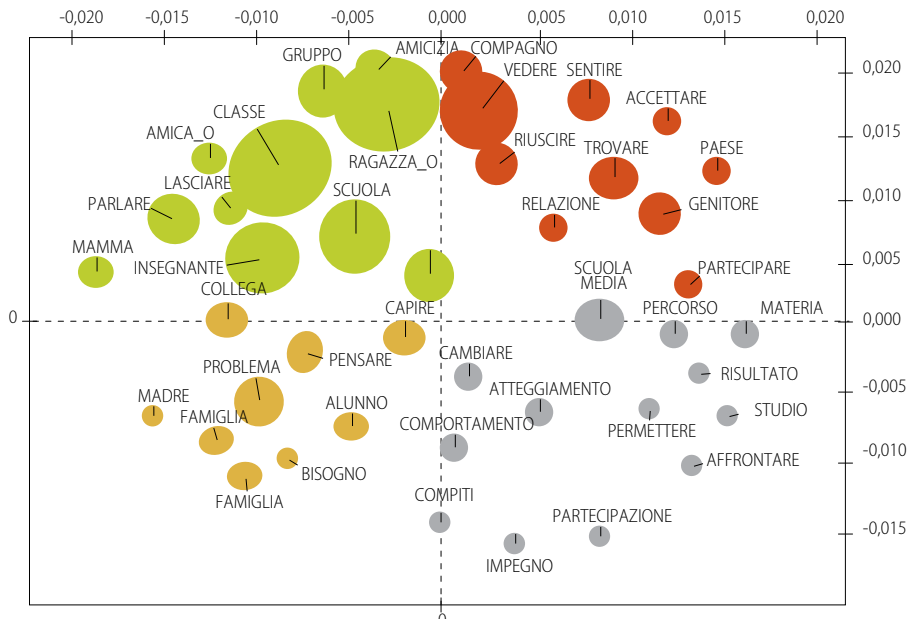


La stessa analisi del secondo incontro dei gruppi (fig. 3.2) permette di sostenere che:

- le evidenze delle criticità del percorso scolastico emergono nella scuola secondaria di primo grado;
- la manifestazione del problema si concretizza in disaffezione per lo studio (anticipazioni della volontà di "andare a lavorare"), assenze, valutazione negativa degli apprendimenti disciplinari nella scuola Media quando gli apprendimenti si devono uniformare alla maggiore articolazione dei contenuti disciplinari;
- la descrizione degli interventi della scuola evidenzia il "vuoto" di riferimenti a tecniche didattiche specifiche di individualizzazione e/o personalizzazione degli apprendimenti, piuttosto si concentrano sulle difficoltà a realizzare interventi di recupero per mancanza di risorse.

*Terzo tema: Il sistema delle relazioni a scuola***Figura 3.3**

Mappa multidimensionale sul corpus testuale riferibile al terzo tema del protocollo dei gruppi di lavoro: "Il sistema delle relazioni a scuola" (Metodo Sammon, stress = 0.1510)



Le acquisizioni che è possibile trarre, in via ipotetica, dall'analisi del tema del terzo incontro sono (fig. 3.3): a) il ripetersi di riferimenti alla famiglia e al suo coinvolgimento per affrontare il problema a scuola, con una attribuzione causale a carico della famiglia; b) il sistema di relazioni rimane sullo sfondo, nonostante fosse il tema dell'incontro, e maggiore rilievo assume il processo di insegnamento/apprendimento; c) sono presenti nel discorso unità lessicali che descrivono comportamenti di attenzione verso lo studente, interesse e coinvolgimento professionale (il pensare, il cercare di capire) oppure in azioni generiche di osservazioni "a-specifiche" (il vedere).

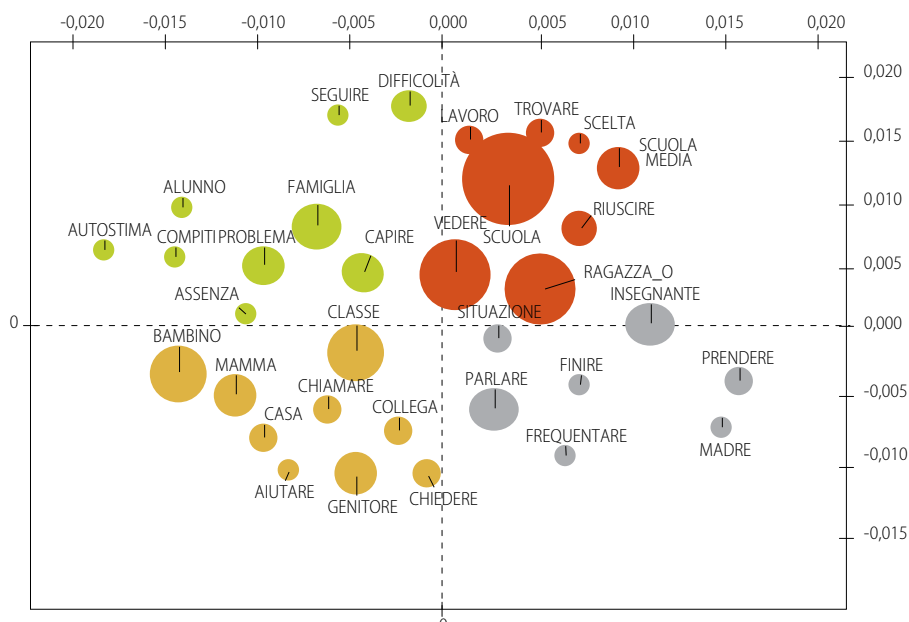
Dalla lettura della mappa è evidente che le unità lessicali relative allo studente e al contesto familiare sono frequenti e diversificate in base a diversi ruoli (quello istituzionale della famiglia, quello affettivo della madre e del fratello, quello della responsabilità educativa di genitore, ...) mentre quelle che riguardano i docenti e il contesto scolastico sono altrettanto frequenti ma con una preponderanza nell'uso della etichetta lessicale "scuola" (infatti "professore" e "collega" sono, parole a bassa frequenza) che rimanda ad un distanziamento relazionale esito della prevalenza del ruolo istituzionale dei docenti.

Quarto tema: *Le fasi precedenti l'abbandono*

Il quarto tema è dedicato alla ricostruzione del momento dell'abbandono (Fig. 3.4).

Figura 3.4

Mappa multidimensionale sul corpus testuale riferibile al quarto tema del protocollo dei gruppi di lavoro: "Le fasi precedenti l'abbandono" (Metodo Sammon, stress = 0.1606)



Davanti alla richiesta di individuare le cause dell'abbandono gli interventi dei docenti si concentrano sull'inadeguatezza della famiglia, nelle sue diverse forme (gap culturale, difficoltà nel ruolo genitoriale, inadeguatezza nell'aiuto nei compiti a casa, mancata cura dei figli, relazioni famigliari complicate) dimostrando sensibilità al problema e capacità di raccogliere segnali di disagio, tuttavia descritti in maniera frammentata, basati su percezioni personali del singolo docente. Altro ruolo causale viene assegnato alle difficoltà nel passaggio di scuola, sia in termini di inefficace trasmissione di informazioni tra un grado scolastico e quello successivo, che all'immaturità psicologica (caratteristiche emozionali, affettive e cognitive) dello studente, oppure rispetto all'inadeguatezza delle competenze di base propedeutiche alla scuola successiva. Altro elemento spesso citato è la complessità delle classi in cui era iscritto lo studente che, in quanto ha assorbito le attenzioni e l'impegno dei docenti, ha impedito di rilevare i segnali di rischio di abbandono e quindi di attivare un intervento efficace per il singolo studente.

Le azioni di prevenzione dell'abbandono messe in capo dalla scuola riguardano il passaggio di informazioni da un grado all'altro di scuola al momento della formazione delle classi, per altro descritto come non sempre efficace, ad eccezione del passaggio dall'infanzia alla primaria. Altre tipologie di intervento fanno riferimento, senza rimandi a tecniche / metodi didattici specifici, alla necessità di sostenere l'autostima e la motivazione. Lo studente, la sua famiglia (la madre in primo luogo) sono al centro della scena con le loro carenze e problematiche. Pochi, e poco incisivi, i riferimenti alle criticità riguardanti la scuola (alcune relative al mancato lavoro dei docenti esprimono il punto di vista critico di un unico docente). I contenuti dei contesti chiave raccolti nella sezione *"Il confronto tra il percorso di studio e il lavoro"* evidenziano che i docenti assegnano al lavoro una funzione educativa per questa tipologia di studente in quanto maggiormente efficace nell'ottenere il rispetto delle regole e nel premiare impegno e responsabilità (obiettivo in cui la scuola, con questi studenti, sembra abbia fallito) sia in quanto "motivante in sé", a differenza della scuola che richiede posticipazione della gratificazione e tolleranza alla frustrazione che in questi studenti ha tipicamente una soglia bassa.

Quinto tema. Il momento dell'abbandono

Il quinto ed ultimo incontro è stato dedicato al tema emotivamente pregnante del momento dell'abbandono. L'incontro è stato dedicato in parte ad attività individuali (vedi protocollo in Appendice) e, nella seconda parte, ad attività strutturate con l'obiettivo sia di contenere la carica emozionale sia di raccogliere informazioni relative al locus of control causale dell'insuccesso. Rispetto a quest'ultimo punto l'attribuzione dei docenti è, per il 90,3% dei docenti, un locus esterno, in carico al padre e alla madre.

3.4 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

In base agli elementi presentati nel paragrafo precedente, quali possono essere gli snodi principali emersi da questa indagine? Come si è visto nella prima sezione di questo lavoro, l'abbandono, nella sua logica complessa e multifattoriale, è spiegabile in maniera accettabile solo facendo riferimento contemporaneamente a caratteristiche individuali (cognitive, affettive, comportamentali) e sociali (a livello di scuola, famiglia e gruppi di pari), senza dimenticare effetti legati ai contesti sociali più allargati. Quali, dunque, gli elementi di pertinenza rispetto agli esiti della ricerca empirica sulla tematica? Quali gli elementi di originalità? Quali i possibili margini di azione e di intervento in base a questi elementi? Per rispondere a queste domande si può fare riferimento, in termini di struttura generale, ai due livelli considerati nell'analisi delle biografie scolastiche: la ricostruzione biografica generale, attraverso la propria

auto-biografia da parte dei ragazzi (anche se frutto di una intervista individuale) e la biografia ricostruita dal gruppo di insegnanti.

3.4.1 Le autobiografie: il punto di vista degli studenti sul loro abbandono

Per quanto riguarda gli elementi biografici emersi dalle interviste individuali sicuramente è rintracciabile un consistente numero di elementi sottolineati in letteratura. Verrà effettuato un approfondimento sui tre livelli di interesse emersi nella letteratura sull'abbandono:

- il livello individuale;
- il livello classe/scuola;
- il livello famiglia/contesto sociale.

3.4.1.1 Il livello individuale

Lo stile attributivo

Per quanto riguarda le caratteristiche individuali, tenendo comunque in considerazione le diverse soggettività, si tratta nel complesso di ragazzi caratterizzati da un locus of control in genere esterno, o quantomeno esternalizzato (e dunque stabilizzato) in modalità molto veloce nei primi anni del primo ciclo di istruzione. Le ricostruzioni biografiche in genere ci danno un'immagine di bambini e poi ragazzi-adolescenti che da un certo punto in poi (in genere a metà della scuola elementare) iniziano a focalizzarsi sulla necessità dei riconoscimenti esterni, e dunque sull'attribuzione delle cause delle proprie problematiche verso l'esterno. Da questo punto di vista l'approccio della Self Determination Theory applicato all'abbandono scolastico (Hardre e Reeve, 2003) spiega il fenomeno proprio nei termini di carenza di motivazioni intrinseche da parte degli studenti nel considerare la propria esperienza scolastica come interessante e rilevante per la propria crescita personale. Scarse motivazioni all'apprendimento e scarse percezioni delle proprie competenze possono portare dunque ad un lento, ma graduale e spesso irreversibile, processo di dipendenza rispetto alle valutazioni, alle etichette e ai giudizi attribuiti dagli altri (nello specifico, all'interno del contesto scolastico, gli insegnanti e i compagni di classe). È un elemento ricorrente nelle biografie ricostruite dai singoli un continuo riferimento, in termini di spiegazioni e cause, a persone esterne alla propria individualità. È evidente, ad un certo punto del racconto di tutti i cinque ragazzi, una scomparsa delle modalità di auto-apprezzamento delle proprie caratteristiche e dei propri interessi in ambito scolastico, per una focalizzazione su elementi di riconoscimento o disconoscimento esterni.

Le caratteristiche motivazionali “accademiche”, collegate a questo aspetto di eterogeneità strumentale (“studio perché mi viene chiesto di farlo, perché è un obbligo”), sono sicuramente presenti in termini di bassi livelli: tutti i soggetti intervistati presentano un set motivazionale scolastico dichiarato molto precario e nella migliore delle ipotesi fluttuante. Al di là della figura stereotipica spesso ricorrente nel linguaggio degli adulti, e degli insegnanti in particolare (“è uno studente poco motivato”), la motivazione scolastica segue una parabola piuttosto riconoscibile, con elementi, nei ricordi degli intervistati, positivi per quanto riguarda il primo periodo pre-scolare e dei primi anni di scuola e con un calo che inizia nella scuola elementare per concludersi con i livelli più bassi, insieme al percorso scolastico, con l'arrivo alla scuola superiore. Ciò che è più evidente è proprio il declino motivazionale dei singoli, senza apparenti azioni di back-up e di recupero prodotte dalla scuola. Ritourneremo su questo punto nell'approfondimento dedicato al livello scuola-insegnanti.

Performance cognitive e di studio

Da un certo punto di vista, anche se con minore omogeneità rispetto ai fattori motivazionali e di locus of control percepito, anche i resoconti sulle performance cognitive e di studio risultano piuttosto simili. In genere si tratta di ragazzi che si descrivono come poco efficaci a scuola nelle attività richieste, tranne forse in un caso, in cui un soggetto fa esplicitamente riferimento ad un proprio rendimento comunque positivo. Non si tratta, in senso stretto, di “low-performers”, anche perché, ad esempio, le bocciature, seppur presenti, non sono così frequenti, ma probabilmente non si tratta neanche di studenti riconducibili ad una eventuale categoria “normale”. È plausibile che tutti e cinque si siano ritrovati, già dalla scuola elementare, in quella fascia di rendimento “medio-bassa” che li ha esposti in maniera gradualmente irreversibile ad un abbattimento della propria auto-efficacia percepita e, soprattutto, ad una rappresentazione sociale negativa da parte degli insegnanti (è ricorrente, nei resoconti dei ragazzi, una sostanziale descrizione delle tipiche conseguenze di quello che in letteratura viene definito “effetto Pigmalione”).

Sfera affettivo-comportamentale

Probabilmente gli elementi individuali che maggiormente differenziano il piccolo gruppo di intervistati sono legati alla sfera affettiva e comportamentale. Come si è visto, in letteratura questi elementi vengono considerati come decisamente rilevanti, perché in stretta congiunzione con altri su più livelli (ad esempio con il sistema famiglia e il sistema scuola). Nel gruppo di intervistati una parte si descrive come tendenzialmente privo di problematiche di tipo comportamentale-deviante, grosso modo in tutto l'arco del percorso di studi frequentato. Un'altra parte invece, in buona

parte riconducibile alla porzione femminile del gruppo di intervistati, si descrive con un passato, e in parte anche con un presente, ricco di testimonianze su questo tipo di problematiche comportamentali: situazioni conflittuali con pari o con insegnanti, reazioni non giustificate (e giustificabili) rispetto alla causa scatenante, modalità di “performare” la propria appartenenza di gruppo (o la propria perifericità) con comportamenti violenti (fisicamente e verbalmente), etc. Sicuramente i comportamenti “a rischio” sono da considerare delle conseguenze piuttosto che delle cause o dei tratti stabili dei ragazzi intervistati, e quindi come una sorta di “fenotipo” di un substrato problematico spesso non immediatamente visibile (anche perché spesso delocalizzato rispetto alla scuola).

Anche se non direttamente inseriti all’interno della categoria “comportamenti” ci sono altri aspetti ad essi prossimi, emersi dalle biografie. Ad esempio, in almeno un caso vengono riportati i sintomi e i correlati comportamentali di quello che può essere una tipologia di disturbo alimentare di grave entità. Anche in questo caso, lungi dall’essere una causa di per sé, ma più probabilmente l’esito di situazioni conflittuali e personali, sicuramente a livello individuale una problematica di questo tipo può apportare il suo contributo negativo, anche per i correlati comportamentali non semplici, nel destino del percorso scolastico (soprattutto se rimane, in termini di informazione e azione condivisa con l’agenzia famiglia e l’agenzia scuola, a livelli marginali). Non vengono riportate altre tipologie di comportamenti devianti presenti in letteratura, come ad esempio il consumo e la dipendenza di sostanze di vario tipo (alcol e droghe). In realtà non emergono, in maniera evidente nei resoconti degli individui intervistati, neanche altri elementi spesso considerati come mediatori rispetto alla decisione dell’abbandono, e cioè la frequentazione di gruppi sociali “devianti” o semi-delinquenziali. Probabilmente le caratteristiche dei luoghi, piccoli centri o periferie meno critiche di grossi centri urbani, non supportano la presenza e la partecipazione a gruppi devianti di questo tipo.

È possibile, dunque, rintracciare una sostanziale sovrapposizione tra le peculiarità individuali collegabili con l’abbandono dei cinque studenti del panel, emerse dalle interviste, e gli elementi presenti in letteratura, ad esclusione delle variabili più “radicali” come consumo e dipendenza di sostanze e la partecipazione a gruppi devianti o semi-delinquenziali.

3.4.1.2 Il livello classe/scuola

Andando oltre il livello delle caratteristiche individuali, i riferimenti prevalenti degli intervistati riguardano il contesto scuola, soprattutto nel rapporto tra insegnanti e studenti. Anche se spesso il rapporto viene descritto con riferimento a una “enti-

tà” scuola non direttamente collegabile a dei singoli personaggi e/o episodi. Il livello scolastico appare in letteratura uno dei più delicati per quanto riguarda la decisione dell’abbandono e, in maniera stereotipale, si potrebbe pensare che “non può che essere così”. Ciò che è possibile sottolineare, in questa sede, in base alle indicazioni degli intervistati, è la localizzazione del fattore scuola come uno dei possibili antecedenti che in parte hanno influenzato una discreta quota di alcune delle caratteristiche individuali precedentemente approfondite (si pensi ad esempio all’autoefficacia percepita nelle attività di apprendimento-insegnamento; oppure agli aspetti motivazionali). I ragazzi, nelle loro interviste, descrivono un contesto scuola che segue di pari passo la parabola discendente a cui abbiamo fatto accenno in precedenza parlando del loro rendimento scolastico: un inizio positivo nell’età prescolare e nei primi anni del primo ciclo, con una percezione di ascolto e attenzione rispetto alle caratteristiche individuali (quella che oggi si può definire come personalizzazione), e poi una lenta trasformazione in un contesto che etichetta, inquadra e in qualche modo imprigiona in una serie di routine sempre più prive di senso per il singolo. La letteratura fa costanti riferimenti all’ascolto e al supporto da parte degli insegnanti come elementi che possono contenere le probabilità di abbandono: elementi che, da un certo punto in poi, nelle biografie, iniziano a perdere terreno e a scomparire. Una buona parte delle caratteristiche individuali precedentemente approfondite, infatti, può essere sostenuta e “curata” proprio all’interno delle attività in classe, cercando di stimolare ad esempio una localizzazione del locus of control in termini interni, oppure curando, in maniera formativa, il livello di autoefficacia percepita, o il livello motivazionale. È evidente che questi elementi non possono essere considerati come “dati”, ma necessitano di un intervento sostanziale e continuativo (nonché personalizzato) fin dai primi anni dell’esperienza scolastica. Nelle biografie raccolte emerge, in tutti e cinque i casi, un evidente momento di caduta dell’interesse alla personalizzazione da parte degli insegnanti e della scuola in genere dopo il primo biennio di scuola primaria. Se proprio nell’età e nel contesto chiave di formazione di una prima struttura auto-regolatoria per gli studenti, soprattutto per coloro che hanno dei problemi in un’espansione performante delle proprie abilità cognitive, non si mettono in campo una serie di attività routinarie (ad esempio la personalizzazione e l’individualizzazione della didattica), o straordinarie (progetti ad hoc per sostenere i ragazzi nei momenti di difficoltà), allora è del tutto probabile che si inneschi, anche in maniera implicita un lento processo di distacco del soggetto dalla propria esperienza scolastica. La punta dell’iceberg può sembrare il rendimento, o lo scarso “attaccamento” alle attività di apprendimento proposte dagli insegnanti (il classico riferimento alla bassa motivazione), ma in realtà è l’intero sistema-persona-alunno che si sta consolidando intorno ad una possibile futura realizzazione dell’abbandono.

Dal punto di vista dei ragazzi è nel periodo corrispondente all'incirca alla scuola Media che si palesa la difficoltà di integrazione all'interno del contesto classe, la difficoltà di capire quali possono essere i propri livelli di performance e le eventuali prospettive di sviluppo, quali possono essere gli ambiti di interesse e di "passione" individuale rispetto alle discipline scolastiche, quali possono essere le modalità "funzionali" di relazione tra discente e insegnante, quale può essere l'esperienza "funzionale" di singolo all'interno di un gruppo di pari.

Nei resoconti dei ragazzi intervistati viene puntato il dito contro tutta una serie di "masse mancanti" rispetto a mancate soddisfazioni di bisogni e necessità del tutto individuali. Ed è sicuramente questo uno dei punti di maggiore stress presenti nella ricostruzione a ritroso del percorso verso l'abbandono.

3.4.1.3 Il livello famiglia/contesto sociale

Un ultimo livello di sintesi riguarda la famiglia e il contesto sociale di appartenenza. Le indicazioni fornite dai ragazzi fanno pensare solo in alcuni casi a dei background famigliari complessi e nettamente problematici. Ad esempio solo in un caso si fa direttamente cenno all'assenza di una figura parentale, mentre negli altri casi risultano presenti entrambe le figure genitoriali. Possiamo dunque supporre che, nel piccolo gruppo di ragazzi, elementi di rimodulazione problematica della famiglia, spesso citati in letteratura come antecedenti dell'abbandono, sono presenti solo in maniera marginale. Stesso discorso per quanto riguarda eventuali difficoltà finanziarie: si tratta di famiglie con uno status socio-economico nella norma. Questo tuttavia non significa che la famiglia rivesta un ruolo positivo nella realizzazione delle scelte di carriera scolastica dei propri figli e sono probabilmente altri gli aspetti critici da sottolineare. Un primo punto è legato al set valoriale trasmesso all'interno della famiglia, da una generazione all'altra, per quanto riguarda i valori dell'educazione e dell'istruzione ("l'utilità della scuola") versus i valori del mondo del lavoro ("il lavoro rende indipendenti"). Sono emersi, in almeno tre casi su cinque, dei precisi riferimenti a questo set valoriale tendente non tanto a svalutare la scuola *tour-court* ma a renderla un fenomeno passeggero e dall'impatto pratico-operativo molto basso nello sviluppo complessivo dell'individuo. Viene data, da questo punto di vista, una prevalenza all'utilità del lavoro e ad una certa cultura dell'ingresso al lavoro che appiattisce sempre più i tempi di transizione scolastica negli ambiti della scuola dell'obbligo (nella migliore delle ipotesi) e che non fornisce sufficiente supporto nelle situazioni di possibile *décalage* accademico dei propri figli (o quanto meno non lo fornisce in maniera tale da creare un blocco comune tra famiglia e scuola).

L'evidenza è che nella maggior parte dei casi questo set valoriale, rimodulato in base alle caratteristiche peculiari di ciascuna famiglia, crei forti ambivalenze nei confronti della scuola e spesso, paradossalmente, delle involontarie conferme delle etichette assegnate dagli insegnanti nei primi anni scolastici. È stata sottolineata in letteratura la peculiarità della famiglia nel trasmettere i valori e quanto l'esposizione a determinati modelli possa influire sullo sviluppo di individui nell'età dello sviluppo. Nel caso in cui la scuola non riesca a proporre un'alternativa valoriale altrettanto valida, è possibile che si crei la polarizzazione verso la scelta più facile e per certi versi più gratificante: "se vengo rifiutato dalla scuola, o se vengo reso periferico, allora forse i miei ambiti di realizzazione possono essere altri, ad esempio il lavoro". Si innescano dunque una serie di meccanismi a conferma di eventuali inefficienze (scarsa motivazione, rendimenti bassi, etc.), anticipando e spesso seguendo la profezia che la scuola stessa si aspetta che si avveri (vedremo nella sessione di conclusioni legate all'esito dei gruppi biografici dei docenti quanto le etichette attribuite agli studenti nelle prime classi scolastiche – "è svogliato; è un perditempo" – trovino poi conferma nei successivi momenti della carriera scolastica).

Collegato al set valoriale dissonante è il discorso dei rapporti difficili e spesso precari tra la famiglia e la scuola. Dai resoconti dei ragazzi emerge un rapporto scuola-famiglia che, se esiste, nella maggior parte dei casi è conflittuale, con le famiglie spesso protese in difesa dei propri figli, senza quella tensione al fronte comune di cui si parlava in precedenza.

3.4.2 Le biografie partecipate: gli esiti principali dell'esperienza dell'abbandono dal punto di vista degli insegnanti

L'aspetto interessante e per certi versi innovativo di questa indagine è l'incrocio di due punti di vista complementari sulle cinque esperienze scolastiche e sull'esito di abbandono. I temi affrontati dai gruppi biografici hanno, in parte, una logica sequenziale di descrizione della biografia scolastica (e in parte di vita) del singolo studente, altri invece riguardano momenti tematici "a-sincronici", sono cioè affrontati a prescindere dall'esigenza cronologica di svolgimento di precisi avvenimenti biografici. Anche in questo caso verrà effettuato un approfondimento sui tre livelli di interesse emersi nella letteratura in materia di drop-out:

- il livello individuale;
- il livello classe/scuola;
- il livello famiglia/contesto sociale.

3.4.2.1 Il livello individuale

Il livello individuale può essere approfondito dai seguenti temi: il primo tema, “Il ragazzo e la sua famiglia”, il secondo tema, “Il processo di insegnamento e apprendimento”, il quarto tema, “Le fasi precedenti all’abbandono”. Stranamente, il quinto tema, “Il momento dell’abbandono”, sembra non contribuire efficacemente alla spiegazione di questo livello. Gli elementi ricorrenti, in termini di contenuti semantici di unità lessicali o segmenti di testo, sono stati individuati tramite l’analisi dei contesti chiave selezionati in base ai punteggi significativi di V Test delle unità lessicali ottenuti con la fattorializzazione delle sezioni di testo prodotte dai docenti relative ai tre temi. Gli elementi emergenti nella descrizione dello studente sono in prevalenza i comportamenti inadeguati, di sfida e di disinteresse da parte del singolo nei confronti degli insegnanti e all’interno del contesto scuola in genere. Ritornano anche in questo caso gli elementi emersi in letteratura che sottolineano proprio l’aspetto di “dissonanza comportamentale” che ad un certo punto (spesso già dalla primaria) compare nel percorso di studio da parte dei singoli individui a rischio abbandono. Non si tratta in questo caso di veri e propri comportamenti devianti (anche se le descrizioni degli insegnanti sono decisamente, e non poteva essere altrimenti, peggiorative rispetto alle autodescrizioni effettuate dagli studenti), ma di episodi in cui il singolo è protagonista, oppure dove prevale la partecipazione e l’attivismo (negativo) all’interno di piccoli gruppi. I docenti narrano prevalentemente “segnali forti”, episodi e comportamenti negativi che hanno avuto una risonanza all’interno della classe mentre povera è la ricostruzione del profilo del ragazzo/a attraverso la rilevazione di “segnali deboli”. Sono inoltre assenti azioni di esplorazione e di approfondimento delle storie personali: la raccolta di informazioni sul caso problematico sembra fermarsi ad alcune informazioni essenziali. Manca il riferimento a modalità di presa in carico del problema che prevedano anche la necessità di tracciare un profilo personale approfondito, di conoscere in profondità la sua storia per comprendere i problemi da fronteggiare, i vincoli di azione, le risorse a cui si può fare appello.

Un altro elemento emerso, sempre in linea con la letteratura, è collegato alle abilità cognitive di studio e apprendimento dei ragazzi descritti “nella norma”. Anche se nessuno di loro è considerato ovviamente un best performer. Ricorrono le descrizioni tipiche degli studenti con scarso rendimento scolastico: “scarsa motivazione”, “scarsa attenzione”, “poco impegno”, “poche risorse scolastiche”, ecc. Tuttavia non si comprende che questa apparente normalità degli studenti se considerata all’interno di un contesto, di classe e di famiglia, è insufficiente per affrontare le varie sfide educative. Il tema è ulteriormente approfondito nell’incontro dedicato al processo di insegnamento e apprendimento. In questa parte si ribadisce il mancato consolidamento di cono-

scienze/abilità disciplinari di base, prerequisiti su cui poggiano gerarchicamente gli apprendimenti successivi. Frequentemente, nei contesti chiave, la parola “problema” è legata alle caratteristiche personali dello studente e, con basso indice di frequenza, al mancato intervento della scuola.

Agli aspetti relativi alla motivazione e alla tenuta dell’impegno si aggiungono, soprattutto nel quarto tema, descrizioni di queste caratteristiche “in azione”, soprattutto nel passaggio tra un grado scolastico e l’altro, in riferimento alle caratteristiche psicologiche (emozionali e affettive) dei singoli ragazzi scarsamente supportati dalle famiglie, (come si vedrà nel passaggio successivo) nella gestione di queste transizioni.

3.4.2.2 Il livello classe/scuola

Il livello classe/scuola è, come si vedrà, caratterizzato più dai “vuoti” che dai “pieni”. È, da questo punto di vista, alimentabile praticamente da tutti i temi considerati, visto che un riferimento più o meno specifico alle caratteristiche delle attività in classe o della scuola (in quanto “entità”) viene spesso reiterato da parte degli insegnanti coinvolti. Ad esempio il secondo tema, “Il processo di insegnamento/apprendimento”, chiede di approfondire gli interventi individualizzati basati su tecniche o pratiche didattiche come ad esempio l’organizzazione della classe in gruppi, la semplificazione/adattamento dei materiali, l’articolazione differenziata dei tempi. In genere sono scarse le descrizioni e i riferimenti a precise attività didattiche proposte ai singoli, o al gruppo classe, come intervento di supporto e recupero nei momenti di difficoltà.

A queste mancate attività di “personalizzazione” sono spesso associate mancanze per quanto riguarda altri dispositivi di ascolto dei problemi e delle esigenze del singolo. Nel tema 3, “Il sistema delle relazioni a scuola”, ad esempio, gli insegnanti dichiarano di aver puntato principalmente al benessere del gruppo classe ma senza riferimenti a dispositivi didattici finalizzati. In parte, possiamo individuare nel discorso una serie di riferimenti all’efficacia di azioni di prevenzione del disagio attivati sul territorio, e dunque non all’interno delle singole scuole, come azioni di sistema.

In alcuni contesti chiave gli insegnanti danno anche spazio alla frustrazione e al disagio di dover riconoscere la debolezza del loro intervento. In effetti, se risulta abbastanza chiaro che una discreta parte delle problematiche legate all’abbandono sono ambientate all’interno della scuola (rapporti complessi tra insegnanti e studenti, con qualche piccolo conflittuale forse non gestito nel migliore dei modi) non ci sono elementi sufficienti, nei resoconti degli insegnanti, per sostenere un ruolo massicciamente attivo da parte della scuola per esplorare e per, in successione, intervenire. Le ricostruzioni biografiche mettono in luce principalmente problemi individuali o famigliari piuttosto che disegnare il percorso fallimentare in ambito scolastico come

il risultato di interazioni complesse che coinvolgono direttamente anche il sistema-scuola. È un quadro semplificato in cui scarsamente o quasi per nulla trova spazio il riconoscimento di un possibile corresponsabilità della scuola nell'aver consolidato nello studente una "incompetenza appresa" e cioè la convinzione di incapacità ad apprendere in ambito scolastico.

Il tema 4, "Le fasi precedenti l'abbandono", sottolinea un altro aspetto legato al livello scuola, soprattutto in un'ottica verticale e di continuità dei curricoli. In genere le situazioni problematiche legate all'abbandono vengono appaiate, dagli insegnanti, alla mancata continuità educativa nel passaggio tra scuola elementare e scuola media, e tra scuola media e scuola superiore. Si tratta, dunque, di un aspetto strutturale del funzionamento della scuola che ha contribuito, secondo gli insegnanti coinvolti, ad un lento abbassamento delle azioni a supporto dei singoli studenti. Le attese di aiuto e sostegno dei ragazzi nel momento in cui si verifica il delicato momento del "transito" scolastico sono riversate principalmente sulla famiglia.

Sempre sull'aspetto strutturale e funzionale, per rimanere all'interno del quarto tema, un altro elemento spesso citato è la complessità delle classi in cui erano presenti gli studenti considerati che, essendo impegnative da gestire, hanno assorbito le attenzioni e l'impegno dei docenti, impedendo loro di rilevare i segnali di rischio di abbandono e di attivare, dunque, un intervento efficace personalizzato. Altrettanto scarsi o quasi inesistenti sono i riferimenti al lavoro di team tra docenti. Il docente sembra lavorare in "solitudine" accompagnato da contatti scarsamente strutturati e discontinui con i colleghi. Sicuramente questo alimenta le difficoltà che gli stessi docenti segnalano nelle ricostruzioni biografiche: classi difficili e sentimenti diffusi di impotenza e di frustrazione. Le ricerche ormai sedimentate e consistenti sui gruppi docenti efficaci (Marks e Kruse, 1996; Korthagen, 2005; Olson, 2005), sulla riflessività dei professionisti (Schon, 1983; Jennings e Kennedy, 1996), non sembrano aver permeato la pratica didattica anche nel momento in cui l'insegnante si trova di fronte a situazioni di criticità e di difficile fronteggiamento.

3.4.2.3 Il livello famiglia/contesto sociale

Il livello familiare è in qualche modo "alimentabile", in termini di contenuti, sia dal primo tema trattato, "Il ragazzo e la sua famiglia", dal terzo tema, "Le relazioni a scuola", dal quarto, "Le fasi precedenti l'abbandono" e ovviamente dal quinto, "Il momento dell'abbandono". Si tratta di un livello sui cui gli insegnanti che hanno lavorato alle biografie hanno espresso un interesse consistente. Nel discorso ciò che emerge è una suddivisione in due livelli concettuali: un livello, che si potrebbe definire "ideale", che afferma la necessità del rapporto scuola-famiglia, e un secondo livello, quello

“reale”, che declina tutta una serie di difficoltà nel rapporto che impediscono la collaborazione. È assente ogni riferimento ad una strategia di raccolta delle informazioni, della loro valutazione in funzione della messa in campo di supporti sia nei confronti della famiglia stessa che del processo di apprendimento dello studente. Se la letteratura ribadisce la necessità di conoscere le caratteristiche famigliari per studiare, e in qualche modo prevedere, il fenomeno dell'abbandono, si può sostenere come le scuole siano delle carenti depositarie di informazioni da questo punto di vista e per questo spesso non in grado di gestire non solo gli antecedenti del problema abbandono, ma il momento stesso in cui l'abbandono si realizza. A differenza delle autobiografie, dunque, le informazioni raccolte sulla famiglia sono sporadiche e frutto soprattutto di conoscenze accidentali o personali. Questa scarsa attenzione al contesto famigliare in termini conoscitivi è forse il presupposto di un processo che, da ciò che emerge dalle narrazioni, sembra sfociare in una scarsa manutenzione dei rapporti e dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia. La relazione prevalente sembra essere di tipo “emergenziale”, vale a dire si convocano i famigliari sulla base di un episodio critico o di qualche trasgressione che il figlio commette (assenze, comportamenti dissonanti, ecc..). È possibile che la scuola non disponga di strumenti concettuali ed operativi che gli consentano di gestire con efficacia tale rapporto o forse che, per i docenti, i confini di reciproca influenza tra scuola e famiglia siano definiti essenzialmente in termini formali/istituzionali. La modalità prevalentemente utilizzata di contatto e relazione è infatti quella delle “udienze”, termine ampiamente utilizzato nella narrazione biografica dei docenti, strutturalmente appartenente al lessico scolastico. Nelle ricostruzioni emerge prevalentemente una postura attendista della scuola (aspettare l'avvicinamento della famiglia alla scuola) piuttosto che una postura proattiva (ricerca del contatto e mantenimento della relazione tra scuola e famiglia). Sono presenti alcuni elementi di criticità già in parte emersi nelle autobiografie, ma in linea generale i lavori di gruppo non aggiungono informazioni significative ai resoconti dei singoli studenti. Un elemento per certi versi di “novità” è la difficoltà delle famiglie nella scelta della scuola superiore. In parte questo è riconducibile al tema del valore riconosciuto alla scuola dalle famiglie, richiamato in precedenza, per cui è possibile che l'orientamento carente sia dovuto alle rappresentazioni che i genitori hanno nei confronti della scuola e del relativo set valoriale. La banalizzazione può realizzarsi anche nella poca cura nel seguire i figli nei famigerati compiti a casa, assunto come uno dei principali indicatori dell'inadeguatezza della famiglia. La famiglia è, in sequenza, chiamata in causa anche nel quarto tema, dedicato alle fasi precedenti l'abbandono. Ritornano delle descrizioni tendenzialmente negative, con una ripetizione di etichette vicine all'inefficacia, all'immobilismo o, a volte, alla collusione tra famiglia e figlio per quanto riguarda gli antecedenti dell'abbandono. Nonostante questa rappresen-

tazione esplicitamente negativa, sono segnalate solo alcune situazioni apertamente conflittuali con la scuola. Un altro elemento di interesse, che dà un quadro ulteriore della rappresentazione della famiglia da parte degli insegnanti, è la sovrapposizione tra entità famiglia e figura materna. È in sostanza una famiglia “ridotta”, in termini di qualità e quantità, quella che emerge dal lavoro degli insegnanti.

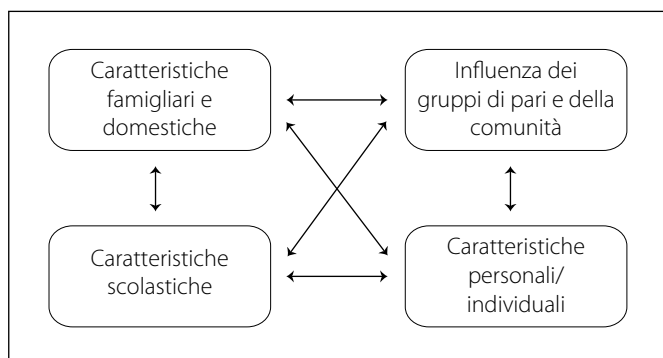
In sintesi, la famiglia, in un’ottica di comprensione del fenomeno abbandono scolastico, è vista come poco dotata, come scarsamente supportiva e motivante e spesso addirittura come collusiva, con il proprio figlio, svalutante verso la scuola a favore mondo del lavoro. Non c’è da stupirsi dunque se nel quinto tema (le cause dell’abbandono) la maggior parte della responsabilità viene attribuita dagli insegnanti proprio alla famiglia.

3.4.3 Una sintesi del lavoro sulle biografie: una proposta di profili di abbandono scolastico

È ormai una prassi consolidata lo studio dell’abbandono scolastico in termini di profili e tipologie di drop-outs. La logica dei profili è quella di descrivere e riassumere in maniera sintetica una serie di caratteristiche “tipiche” di alcune tipologie di abbandono. I profili cercano di ricostruire gli antecedenti, in termini di fattori di rischio, che influiscono sul realizzarsi dell’abbandono, a differenti livelli, come mostrato nella seguente immagine.

Figura 3.5

Modello a quattro categorie di spiegazione dell’abbandono scolastico (Rumemberg, Palardy, 2005)



Sappiamo che gli studenti reagiscono ai fattori di rischio in vari modi, e la grande varietà di fattori di rischio riportati in letteratura suggeriscono che gli studenti a ri-

schio formano un gruppo molto eterogeneo. Ciò è stato confermato da diversi studi sulle tipologie di drop-out condotto da Kronick e Hargis (1990) e, più recentemente, Janosz et al. (2000). Kronick e Hargis (1990) hanno individuato tre tipi di abbandoni. Il primo sottogruppo è costituito da studenti con difficoltà di apprendimento e comportamentali (Low-Achiever pushout). Gli studenti di questo gruppo abbandonano la scuola a causa di frustrazioni derivanti dal mancato successo accademico. Il secondo sottogruppo è composto da studenti cosiddetti “tranquilli” (Quiet Drop-out). Questi studenti dimostrano difficoltà di apprendimento, ma nessuno (o relativamente pochi) problemi di comportamento in classe. Il terzo sottogruppo è stato definito “Drop-out In-School”. Questo gruppo è caratterizzato da studenti che arrivano alla fine dell’anno scolastico e, avendo una bocciatura, lasciano la scuola senza fare più ritorno.

Altri studi, come quello di McWhirter et al. (2007), consigliano di considerare quattro differenti “tipi di drop-out” quando si progettano interventi di prevenzione e/o recupero. I profili sono quattro: “Disengaged drop-outs”, “Low-achiever drop-outs”, “Quiet drop-outs”, “Maladjusted drop-outs”.

La prima tipologia, i Disengaged drop-outs (letteralmente “abbandoni disimpegnati”), mostra gradi di realizzazione accademica relativamente elevati, nonostante la mancanza di coinvolgimento in questioni scolastiche e minime aspirazioni. La seconda tipologia, Low-achiever drop-outs (letteralmente gli abbandoni dovuti a scarso rendimento) comprende studenti in abbandono con uno scarso livello di coinvolgimento e impegno con l’istruzione; ricevono in genere voti bassi ma non dimostrano troppi problemi comportamentali. La terza tipologia, i Quiet drop-outs (letteralmente gli abbandoni “tranquilli”) dimostrano pochi problemi all’esterno della vita scolastica (in famiglia, nei gruppi di pari e nella società), ma al contempo hanno un basso rendimento a scuola in alcune discipline. Sembrano dare importanza alla frequenza scolastica e al coinvolgimento nella scuola; non presentano comportamenti disfunzionali e non richiedono sistematici interventi disciplinari. Di solito gli insegnanti “si accorgono” del loro caso solo quando abbandonano la scuola. La quarta tipologia è definita come Maladjusted drop-outs (letteralmente, anche se forse la traduzione coglie solo un aspetto dell’etichetta inglese, gli abbandoni “che si presentano male”), che sono spesso oggetto di interventi disciplinari dovuti a comportamenti disfunzionali a scuola. Essi mostrano scarso impegno per l’istruzione e la performance scolastica e sono connotati dalla mancanza di coinvolgimento.

Più recentemente Fortin e colleghi (2006) hanno individuato, su basi teoriche e empiriche, una ulteriore classificazione in quattro raggruppamenti, che cercano di evidenziare al meglio il contributo di caratteristiche individuali, sociali/famigliari e scolastiche coinvolte nell’abbandono. Sulla base di questi fattori, i risultati di clustering hanno permesso di classificare gli studenti a rischio in quattro sottogruppi: (a)

raggruppamento di comportamenti antisociali dissimulati, (b) raggruppamento di studenti disinteressati rispetto alla scuola, (c) raggruppamento di studenti con difficoltà scolastiche e di adattamento sociale e (d) raggruppamento di studenti con tendenze depressive.

La prima tipologia (a) è composta da studenti che apparentemente non hanno problemi di rendimento, o li hanno lievemente sotto la media, però riescono a non rendere evidenti (nel contesto classe) alcune tipologie di propensioni al comportamento deviante, come mentire sistematicamente, fare a botte con i compagni, atti di vandalismo a scuola, associati a frequenti percezioni di umore triste, scoraggiamento e propensione al fallimento scolastico. In genere, questo raggruppamento è caratterizzato da uno scarso supporto familiare, dal punto di vista della coesione, dell'organizzazione, dell'emotività e del controllo.

La seconda tipologia (b) è caratterizzata principalmente dall'assenza di evidenze motivazionali in classe. I ragazzi in questa categoria sono spesso annoiati, e con scarsa partecipazione. Vanno bene in alcune materie (a scarso coinvolgimento sociale e emotivo), mentre vanno male nelle altre. Gli atteggiamenti degli insegnanti sono in genere positivi, senza segnalazioni di problemi comportamentali. In famiglia è soprattutto il supporto emotivo a mancare. Si può considerare questo come il raggruppamento più prossimo ai precedenti "Quiet drop-outs".

La terza tipologia (c) ha in genere voti bassi nelle discipline fondamentali, ed è associata a seri problemi comportamentali e delinquenziali. In classe gli insegnanti hanno (ovviamente) un atteggiamento negativo nei loro confronti. Da un punto di vista familiare sono simili al primo raggruppamento, anche se percepiscono più coesione familiare e controllo. Sono simili alla categoria "Maladjusted drop-outs" precedentemente indicati.

La quarta tipologia (d) è composta da studenti con rendimenti medi e con una bassa propensione a esplicitare problemi comportamentali, e in genere gli insegnanti ne hanno una opinione positiva. Sono principalmente caratterizzati da una serie di caratteristiche riconducibili ad un quadro clinico depressivo.

Dopo questa veloce rassegna di modelli di spiegazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico, centrati sulla presenza di più profili "a rischio", ci si può chiedere quale può essere, all'interno del piccolo gruppo di casi considerati, la tipologia di profili presenti.

Tabella 3.2

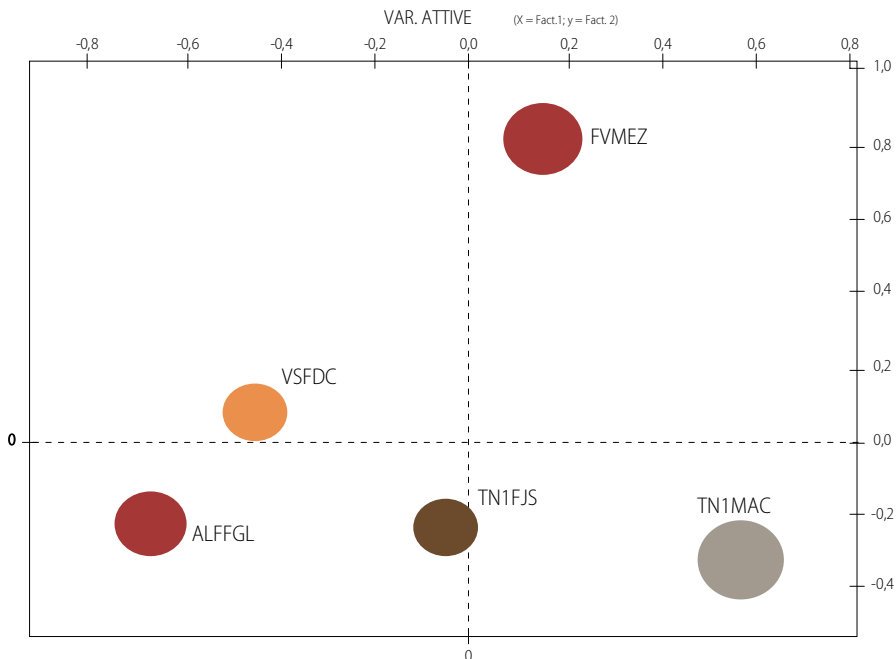
Schema riassuntivo degli ambiti di caratterizzazione dei profili di abbandono (livello individuale, familiare e scolastico)

Soggetti	Sesso	Rendimento scolastico	Motivazione apprendimento	Problemi comportamentali	Supporto familiare	Atteggiamenti positivi insegnanti
TN1MAC	M	BASSO	BASSA	BASSI	ALTO	MEDIO
ALFFGL	F	MEDIO	ALTA	BASSI	ALTO	ALTI
VFMEZ	M	BASSO	BASSA	MEDI	MEDIO	MEDIO
TN1FJS	F	BASSO	BASSA	ALTI	BASSO	BASSI
VSFDC	F	MEDIO	ALTA	BASSI	MEDIO	ALTI

Nella tab. 3.2 e nei grafici successivi è possibile avere le prime indicazioni di una procedura di “profilazione” dei soggetti considerati. I grafici ripropongono le rappresentazioni dei singoli soggetti in base alle loro autobiografie (fig. 3.6) e delle biografie ricostruite dagli insegnanti (fig. 3.7).

Figura 3.6

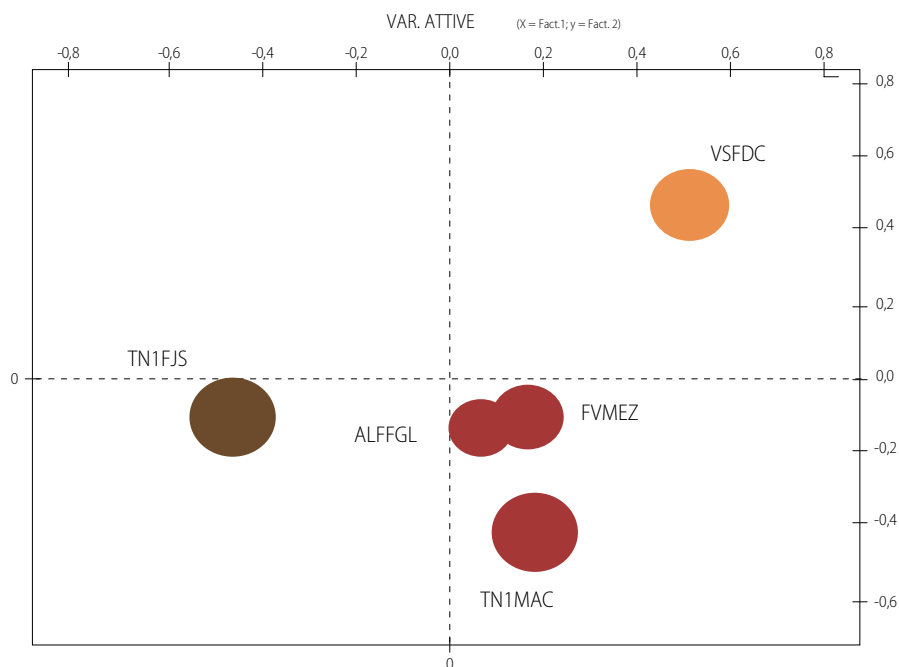
Output dell’analisi delle corrispondenze (parole chiave x modalità delle variabili) utilizzando le modalità della variabile illustrativa “nome” (database ragazzi)



Come si può notare le rappresentazioni, che altro non sono che un output di un'analisi delle corrispondenze effettuata sui due corpus (database insegnanti e studenti), si discostano nelle modalità di appaiamento dei ragazzi: in sostanza la versione degli insegnanti è più semplificata, mentre quella dei ragazzi è più eterogenea. Quali possono essere le spiegazioni e un'eventuale possibilità di convergenza?

Figura 3.7

Output dell'analisi delle corrispondenze (parole chiave x modalità delle variabili) utilizzando le modalità della variabile illustrativa "nome" (database insegnanti)



La tab. 3.2 può essere utile, da questo punto di vista, per riassumere, utilizzando una manciata di variabili (qualitative), le caratteristiche degli intervistati, interpolando le informazioni raccolte dai singoli e dagli insegnanti. In parte ci troviamo davanti a degli accoppiamenti simili. Ad esempio due studentesse (ALFFGL e VSFDC) hanno avuto in genere un rendimento positivo, non hanno avuto problemi comportamentali, sembravano motivate ad apprendere, ma alla fine il loro percorso si è interrotto comunque. In base alle categorie precedentemente evidenziate, potrebbe essere plausibile inserire queste due ragazze all'interno di una categoria che prenda in considerazione alcune caratteristiche dei quiet drop-out (soprattutto per l'assenza di correlati problematici), e della categoria (d) del modello di Fortin e colle-

ghi (2006), che rimanda a possibili problemi di tipo psicologico (che comunque non sono emersi in alcun modo durante l'attività di ricostruzione delle biografie).

Sicuramente un soggetto, TN1FJS, risulta "deviante" rispetto agli altri, con caratteristiche molto negative e comportamenti devianti. Può essere introdotta all'interno della categoria c) del modello di Fortin e colleghi, dove il soggetto ha in genere voti bassi nelle discipline fondamentali, ed è associata a seri problemi comportamentali. In classe gli insegnanti hanno (ovviamente) un atteggiamento negativo nei loro confronti. L'elemento aggiuntivo è un livello di problematica familiare molto elevato. Rimangono i due soggetti maschi, che gli insegnanti danno all'interno di un unico raggruppamento. Per loro, anche se si descrivono come diversi rispetto alla rappresentazione degli insegnanti, potremmo prendere in considerazione la categoria (b) del modello di Fortin e colleghi, che è caratterizzata principalmente dall'assenza di evidenze motivazionali in classe. I ragazzi in questa categoria sono spesso annoiati e con scarsa partecipazione. Gli atteggiamenti degli insegnanti sono in genere di tolleranza, senza segnalazioni di problemi comportamentali. In famiglia è soprattutto il supporto emotivo a mancare. Si può considerare questo come il raggruppamento più prossimo ai precedenti "Quiet drop-outs". Nel loro caso, probabilmente, è il rendimento basso in tutte le materie ad essere evidente e, dalle loro indicazioni, un set familiare di valori non coincidente con quello scolastico, con maggiore propensione al mondo del lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- Ajello A.M.** (2009), *Fronteggiare la dispersione: prevenzione e intervento*, in Bertazzioni C. (a cura di) *La scuola di seconda occasione*, Erickson, Trento
- Comitato Provinciale di Valutazione** (2011), *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*, Editore Provincia Autonoma di Trento, Trento
- Coombe C.** (2001), *HIV/AIDS and Trauma among learners: Sexual Violence and Deprivation in South Africa. Lifeskills within the caring professions: a career counselling perspective for the bio-technical age*, Heinemann Educational Publishers, Cape Town
- Denzin N.K.** (1989), *Interpretative biography*, Sage, London
- Denzin N.K., & Lincoln Y.S.** (2003). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*, in Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (pp. 1 - 45), Sage, Thousand Oaks, CA
- Donald D., Lazarus S. & Lolwana P.** (2002), *Educational psychology in social context* (2nd ed), Oxford University Press, Oxford
- Ekstrom R.B., Goertz M.E., Pollack J.M., & Rock D.A.** (1986), *Who drops out of high school and why? Findings from a national study*, Teachers College Record, 87, pp. 356-373
- Erben M.** (1998), *Biography and Research Method*, in Erben M. (Eds.) *Biography and Education: a reader*, Falmer, London
- Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer E., & Joly J.** (2006), *Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by Personal, Family and School Factors*, "European Journal of Psychology of Education", 21(4), pp. 363-383
- Hardre P.L., Reeve J.** (2003), *A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop-out of, High School*, "Journal of Educational Psychology", 95(2), pp. 347. 360
- Hickman G.P., Bartholomew M. & Mathwig J.** (2008), *Differential developmental pathways of high school drop-outs and graduates*, "Journal of Experimental Education", 102(1), 3-13
- Lancia F.** (2004), *Strumenti per l'analisi dei testi*, Franco Angeli, Milano
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice B., Tremblay R.E.** (2000), *Predicting different types of school drop-outs: A typological approach on two longitudinal samples*, "Journal of Educational Psychology", 92 (1), pp. 171-190
- Jennings C., Kennedy E.** (1996) (a cura di), *The Reflective Professional in Education*, Kinglsey Publishers, London
- Johnson L. & Dorrington R.** (2001), *The Impact of AIDS on Orphanhood in South Africa: A Quantitative Analysis*, Centre for Actuarial Research (CARE) – Research Unit of University of Cape Town, CARE Monograph No. 4, October, 2001

- Jonker E.F.** (2006), *School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at vocational school for care work*, "Journal of education and Work", 19(2), pp. 121-140
- Knesting K.** (2008), *Students at risk for school drop-out: supporting their persistence*, "Preventing School Failure", 52(4), pp. 3-10
- Korthagen F.** (2004), *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, "Teaching and Teacher Education", 20, pp. 77-97
- Kronick R. & Hargis C.** (1990), *Drop-outs: Who drops out and why and the recommended action*, Charles C. Thomas, Springfield, IL
- Lee V.E., & Burkam D.T.** (2003), *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*, "American Educational Research Journal", 40 (2), pp. 353-393
- Loughlin C., & Barling J.** (2001), *Young worker's work values, attitudes, and behaviours*, "Journal of Occupational and Organizational Psychology", 74(4), pp. 543-558
- Louis K.S., Marks H.M., & Kruse S.D.** (1996), *Teacher's professional community in restructuring schools*, "American Educational Research Journal", 33(4), pp. 757-798
- Masitsa G.** (2006), *Drop-Out in Township Secondary Schools: Educators' Perspectives*, "Acta Academica", 38, pp. 165-191
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter E.H. & McWhirter R.J.** (2007), *At Risk Youth*, Thomson Brooks/Cole, United States of America
- Mich Page** (2004), *Numbers and narratives: what can schoolteachers tell us about college drop-out?*, "Research in Post-Compulsory Education", 9(2), pp. 239-248
- Olson J.C.** (2005), *Teachers Blossom into New Leadership Roles*, "Academic Exchange Quarterly", 9(2), pp. 141-145
- Ou S. & Reynolds A.J.** (2008), *Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study*, "School Psychology Quarterly", 23(2), pp. 199-229
- Pandor M.P.** (2007), *Ministerial committee on learner retention in the South African Schooling System: Progress Report*
- Poggio B.** (2009), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma
- Prinsloo E.** (2004), *The impact of poverty and social economic decline on the new education dispensation in South Africa*, "South African Journal of Education", 44, pp. 158-166
- Progress Report to the Minister of Education** (October, 2007), *Ministerial Committee on Learner Retention in the South African Schooling system*
- Riehl C.** (1999), *Labeling and Letting Go: An Organizational Analysis of How High School Students Are Discharged as Drop-outs*, in Pallas Aaron M. (Eds.) *Research in Sociology of Education and Socialization*, JAI Press, New York
- Ress A.** (2007), *La dispersione scolastica nella Provincia di Torino*, Disponibile online all'indirizzo www.provincia.torino.it/istruzione

- Ress A.** (2007), *L'abbandono scolastico*, in Cavalli A. e Argentin G. (a cura di), *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'istituto Iard*, Il Mulino, Bologna
- Rumberger R.W., & Palardy G.J.** (2005), *Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School*, "Teachers College Record", 107, pp. 1999-2045
- Schön D.A.** (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, emple Smith, London
- Smyth W.J.** (2005), *An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional*, "London Review of Education", 3(2), pp. 117-130
- Sweeten G.** (2006), *Who Will Graduate? Disruption of High School Education by Arrest and Court Involvement*, "Justice Quarterly", 23(4), pp. 463-480
- Te Riele K.** (2006) *Youth "at risk": further marginalizing the marginalized?*, "Journal of Educational Policy", 21(2), pp. 129-145

Capitolo 4

I team di docenti performanti nella scuola primaria

4.1 INTRODUZIONE: I PRESUPPOSTI TEORICI E GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA

Il presente lavoro si propone di offrire un contributo al dibattito sulla “performatività” dei gruppi di lavoro di insegnanti. Attraverso la descrizione di alcune delle pratiche professionali di docenti appartenenti ad un campione composto da tre gruppi di programmazione ritenuti, con pregiudizio positivo, “gruppi performanti”, si sono esplorati gli elementi fondamentali di ciò che rende efficace un insieme di individui che lavorano su obiettivi comuni nell’ambito scolastico. Il concetto di “performatività”, in questo contesto, è stato inizialmente definito come competenza di natura sociale, in quanto patrimonio a disposizione del singolo docente in virtù della sua appartenenza al gruppo di programmazione, che si compone di saperi metodologico-didattici (principi e metodologie, modelli di progettazione, procedure, tecniche e strategie di intervento), di una conoscenza critica e approfondita delle strutture disciplinari e dei processi di apprendimento degli studenti. La caratteristica fondamentale che connota la “performatività” è l’adozione di un approccio problematizzante (Frabboni, 2000), quale dispositivo di lettura e interpretazione degli accadimenti quotidiani, che si traduce nell’adozione di strategie di mediazione tra bisogni del soggetto che apprende e morfologia dei contenuti culturali, sostenuta dalla progettazione intenzionale, dalla sperimentazione e dalla ricerca.

Sono quattro gli ambiti che fanno da sfondo teorico a questa ricerca: un primo ambito riguarda l’organizzazione scolastica; legato a questo, un secondo ambito riguarda le caratteristiche di struttura e funzionamento dei gruppi di lavoro (team work); un terzo ambito è la teoria dell’azione didattica; un quarto e ultimo ambito è riconducibile al sistema di produzione e gestione della conoscenza, in un contesto lavorativo, come quello scolastico, ad alto tasso di complessità.

a) *L’organizzazione scolastica.* Agire nella scuola significa agire nella complessità (Romei, 2000) per il fatto che gli effetti dell’azione progettata e programmata non sono assoggettabili al controllo razionale ma hanno esiti collaterali che si possono cogliere solo alla fine dell’intervento. Le condizioni di indeterminazione causale, di frammentazione interna e di frammentazione esterna portano una organizzazione a strutturarsi come un sistema a “legami deboli” (Weick, 1997). L’interesse per questo approccio consiste nel fatto che esso offre un modello de-

scrittivo dell'organizzazione scolastica capace di evidenziare alcune criticità che, dal nostro punto di vista, hanno influenza diretta sulla azione didattica. La proposta avanzata da Romei, in grado di "andare oltre" le criticità descritte, pone al centro dell'azione della scuola il progetto educativo, che non è il documento esito di un adempimento burocratico, ma una trama logico-operativa per mezzo della quale si governano i processi ritenuti "critici" per il successo dell'azione collettiva, accettando contemporaneamente uno spazio di non - progettualità riconducibile all'imprevedibilità. È dunque nello spazio organizzativo definito dall'"impresa collettiva" che si ricompono l'antinomia libertà individuale del docente - lavoro coordinato dei gruppi. I gruppi disciplinari, i consigli di classe, i gruppi di progetto sono, in questa prospettiva, la struttura portante per la realizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento.

- b) *I gruppi di lavoro di insegnanti.* L'enfasi sull'importanza dei gruppi di lavoro all'interno delle organizzazioni è andata aumentando in progressione geometrica negli ultimi decenni (si veda ad esempio Malaguti, 2008). L'ambito scolastico non è stato da meno, stimolando un'intensa attività di riflessione sui fattori strutturali e funzionali che tengono insieme, e portano alla realizzazione di obiettivi, i gruppi di insegnanti. Le strutture lavorative basate sui gruppi all'interno delle scuole sono diventate progressivamente più attrattive perché il lavoro di gruppo è, anche in questo contesto, considerato come il modo migliore per arrivare ad una performance migliore (Naquin, Tynan, 2003). I benefici organizzativi provenienti dai gruppi di lavoro includono, ad esempio, un aumento della produttività, un miglioramento della qualità del servizio rilasciato, una struttura gestionale più snella, bassi livelli di assenteismo e un ridotto turn-over dei lavoratori (Guzzo, Dickson, 1996). I gruppi di progettazione nelle scuole, ad esempio, possono facilitare una migliore organizzazione delle attività didattiche e una migliore integrazione delle discipline (Byckley, 2000). Gli studi sui gruppi di lavoro che si occupano di Bisogni Educativi Speciali sottolineano come coloro che vedono il lavoro di gruppo come un valore aggiunto sono in genere portati ad un impegno maggiore nel supportare il proprio gruppo, a differenza di coloro che, dall'altra parte, non realizzano lo stesso investimento psicologico (Malone, Gallagher, 2010).
- c) *L'azione didattica.* Su questo versante, i riferimenti teorici sono riconducibili al modello della didattica elaborato da Franco Frabboni (Frabboni, 2000). All'interno di questo modello assume un ruolo centrale il concetto di curricolo, specifico e intenzionale percorso formativo nel quale si ricompongono dialetticamente le polarità programma/vita nella scuola, allievo/cultura, prescrittività dell'istruzione/discrezionalità didattica. La mediazione è resa possibile dall'incontro tra il programma e la programmazione. Il programma indica i traguardi cognitivi ge-

nerali garantiti a tutti, definiti in termini di alfabetizzazione primaria-strumentale e secondaria-culturale. La programmazione individua gli obiettivi possibili per quella determinata classe e quello studente, ha cura dei concreti processi cognitivi e metacognitivi, parte dagli schemi euristici e dai dispositivi investigativi delle discipline per costruire esperienze di apprendimento significative. Necessariamente collegiale, la programmazione delle unità didattiche è affidata al consiglio di classe e a gruppi omogenei per discipline, quella dei progetti didattici ai gruppi di progetto.

- d) *La produzione e la gestione della conoscenza.* Nella scuola italiana è diffusa l'idea che la qualità del processo di insegnamento/apprendimento sia imputabile alla bravura del singolo insegnante, al quale, in ultima analisi, spetta il compito di costruire una proposta didattica adeguata alle sfide del cambiamento (Orsi, 2003). Gli studi sulle organizzazioni degli ultimi vent'anni invece sono concordi nel ritenere che la capacità di crescita e sviluppo professionale dei partecipanti delle stesse organizzazioni è strettamente legata ai processi sociali di produzione e di applicazione della conoscenza. Da qui deriva l'interesse per il Knowledge Management e per l'apprendimento organizzativo (ad esempio Senge, 1990), ossia le strategie che l'organizzazione adotta per riconoscere, rendere visibili e trasmissibili le soluzioni creative ai problemi che le persone incontrano.

Visto questo inquadramento teorico, le domande di ricerca sono le seguenti:

- Quali sono le caratteristiche della performatività dei team performanti rispetto alla programmazione didattica?
- In che modo il gruppo di programmazione ha influenza sulle caratteristiche di performatività del singolo docente nell'azione didattica?
- In che modo l'organizzazione dell'Istituto Scolastico sostiene il buon funzionamento dei team di insegnanti?

4.2 DISEGNO DELLA RICERCA

La ricerca è strutturata su un impianto di tipo qualitativo, basato su interviste individuali, e sulla somministrazione di alcuni strumenti di misura quantitativi appiati alle interviste. Lo strumento di rilevazione principale è un'intervista semi-strutturata, articolata in sette sezioni ciascuna connessa alle domande di ricerca. La struttura dell'intervista è presentata in tab. 4.1.

Tabella 4.1

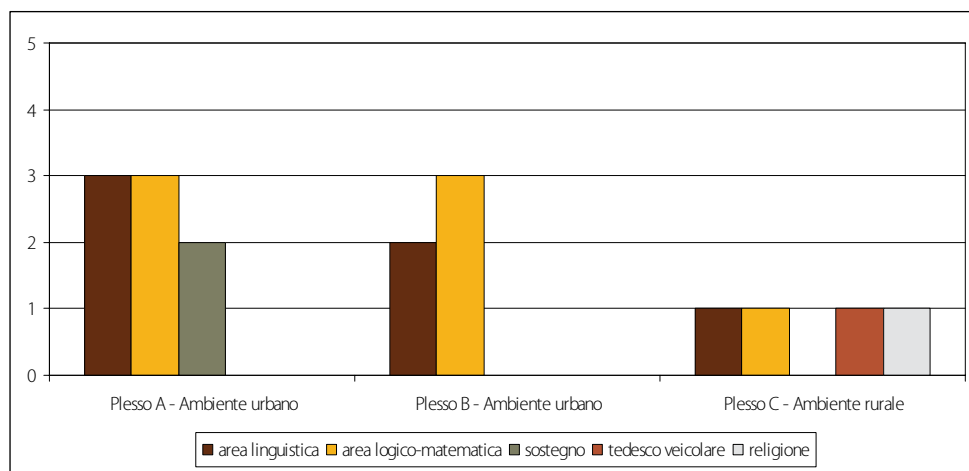
Le sezioni dell'intervista all'interno dei macrotemi

Criteri considerati	Le sezioni dell'intervista e rispettivi temi
La programmazione collegiale	4 ^a sezione: la programmazione di classe/interclasse 6 ^a sezione: l'autovalutazione dell'attività didattica 8 ^a sezione: scala di identificazione con il proprio gruppo di lavoro a scuola, scala sulla rappresentazione del lavoro degli insegnanti
L'azione didattica	1 ^a sezione: la progettazione delle unità di apprendimento 2 ^a sezione: l'interventi in aula 3 ^a sezione: la valutazione degli studenti
Il supporto organizzativo	5 ^a sezione: il supporto organizzativo 7 ^a sezione: la collaborazione nella scuola

È evidente come le sezioni 1, 2 e 3 seguano la sequenza logico-cronologica della azione didattica: progettazione, realizzazione e valutazione del processo formativo. Le sezioni 4, 6 e 8, invece, si focalizzano sulle caratteristiche di funzionamento del gruppo di programmazione. Nella sezione 8 la prima scala (scala di identificazione con il proprio gruppo di lavoro a scuola, basata sulla versione italiana di uno strumento di misura dell'identificazione di singoli soggetti rispetto ad un gruppo di appartenenza; Brown, Capozza, 2006) mira a rilevare gli atteggiamenti verso il proprio gruppo in termini, ad esempio, di gradimento nel lavorare insieme; la seconda rileva come gli insegnanti si rappresentano il proprio lavoro, considerando questo aspetto come possibile indice del livello di soddisfazione dell'“essere docenti”. Le sezioni 5 e 7 hanno come tema il supporto organizzativo dell'Istituto.

Figura 4.1

Descrizione del gruppo di intervistati in base alla scuola di appartenenza e alla materia insegnata



I partecipanti all'indagine sono 17 insegnanti di scuola primaria appartenenti a tre gruppi di programmazione di classe/interclasse di differenti istituti scolastici individuati in base a caratteristiche strutturali interne che meglio possono ricondurre ad una diffusa e frequente, almeno dal punto di vista teorico, attività di gruppi di lavoro al proprio interno.

La composizione del gruppo degli intervistati è sintetizzata nel grafico in fig. 4.1. Come si può vedere un istituto nel contesto urbano presenta un gruppo di insegnanti proveniente dalle aree di insegnamento principali (come linguistica e logico-matematica) e dal sostegno, mentre un altro è completamente polarizzato nei due ambiti principali. Il contesto rurale presenta invece maggiore eterogeneità all'interno dei membri del gruppo di lavoro. In termini di frequenze, il gruppo del plesso A è composto da otto insegnanti, il gruppo del plesso B da cinque e il gruppo del plesso C da quattro. I 17 docenti coinvolti sono in maggioranza donne (15 su 17, quasi il 90%). In base all'età si dividono quasi equamente in due fasce, una 41-50 anni (9 su 17, 53%) e una oltre i 50 anni (8 su 17, 47%).

Le interviste sono state realizzate nella primavera del 2009, nelle singole sedi scolastiche di appartenenza degli intervistati, audio-registrate (per un totale di 17 ore di registrazione) e trascritte su file di testo per una successiva analisi semi-automatica attraverso l'uso del software T-Lab (Lancia, 2004). Come è noto, T-Lab è un software costituito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi di contenuto e il text mining. Nello specifico di questa indagine sono stati utilizzati i seguenti strumenti di analisi e i relativi output: mappe concettuali multidimensionali; analisi fattoriale delle mappe concettuali; individuazione e analisi dei contesti chiave delle parole caratterizzanti i fattori significativi individuati dalla precedente strategia di analisi.

4.3 ESITI DELLE ANALISI DEI DATI

Gli output ottenuti con lo strumento T-Lab sull'intero corpus delle interviste (in totale 850 unità lessicali) sono stati sintetizzati in cluster allo scopo di individuare il grado di significatività delle otto sezioni (tab. 4.1), espresso in termini di numero di unità lessicali contenute nel cluster e di varianza spiegata. In questo modo sono stati individuati tre cluster. Il primo cluster raggruppa il testo delle sezioni 1 e 2, comprendente il 67% delle unità lessicali dell'intero corpus e con una varianza spiegata del 20%; il secondo comprende la sezione 5, con il 22% delle unità lessicali e una varianza del 8%; il terzo la sezione 3 con il 10% delle unità lessicali e una varianza del 3%. Da questi dati emerge come la principale sorgente di variabilità, e quindi di interesse di contenuto, sia focalizzata nei primi due temi/sezioni: "La progettazione didattica" e

“L’applicazione degli interventi in aula”. Gli altri due temi/sezioni rilevanti riguardano: “La valutazione dell’alunno” e “Il supporto organizzativo”. L’analisi dei dati si concentrerà quindi sulle quattro sezioni indicate illustrando gli esiti dell’analisi fattoriale condotta su ciascuna di esse.

Per ragioni di sintesi verranno qui proposti solo gli esiti delle analisi fattoriali sulle mappe multidimensionali e non la conseguente operazione di categorizzazione dei contesti chiave che ha prodotto l’emergere delle acquisizioni conoscitive della ricerca in termini di tematiche su cui i docenti si sono focalizzati.

4.3.1 Esiti del tema 1 “La progettazione didattica”

Tabella 4.2

Esito dell’analisi fattoriale (primi due fattori) dell’analisi multidimensionale sul primo tema dell’intervista (lemmi compresi nelle due polarità dei due fattori considerati, con v-test superiore a ± 2)

Fattore 1: Oggetti della progettazione didattica				Fattore 2: Pianificazione dell’azione didattico-educativa			
“Gli strumenti di mediazione didattica (modalità, materiali, ecc)”				“I processi dell’apprendimento”			
		“Contenuti di insegnamento”					
POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST	POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST
SETTIMANA	-5,442	SCIENZA	7,114	SETTIMANA	-3,883	BAMBIN_	5,082
TEMPO	-5,127	STORIA	6,521	STABILIRE	-3,780	NUMERI	4,680
STABILIRE	-3,875	DISCIPLINA	6,459	DISCIPLINA	-3,447	CAPIRE	4,392
GUARDARE	-3,724	PROGETTO	6,154	TEMPO	-3,432	PARTIRE	4,112
PROGRAMMAZIONE	-3,6	ANNI	4,37	SVOLGERE	-3,325	LETTURA	3,711
SEGUIRE	-3,37	SCUOLA	3,783	SEGUIRE	-2,946	MODALITÀ	3,498
TROVARE	-3,13	COSTRUIRE	3,518	PROGETTAZIONE	-2,924	USARE	3,332
RIUSCIRE	-2,575	PROGETTAZIONE	3,481	SCIENZA	-2,906	ESPERIENZA	3,310
SCHEDA	-2,453	ISTITUTO	3,281	PROGETTO	-2,805	LAVORARE	3,205
REALTÀ	-2,451	LAVORO	2,784	PROGETTARE	-2,628	PORTARE	3,195
USARE	-2,322	CONTENUTI	2,216	ATTIVITÀ	-2,483	COSTRUIRE	3,138
PARLARE	-2,291			PROGRAMMAZIONE	-2,470	PARLARE	2,839
PRENDERE	-2,288			ANNI	-2,353	PROBLEMA	2,837
MOMENTO	-2,272			COLLEGA	-2,187	LEGGERE	2,628
VINCERE	-2,222			PROGRAMMARE	-2,186	LIBRO	2,016
ARRIVARE	-2,108						
GRUPPI_STUDENTI	-2,07						

Una prima analisi multidimensionale dei dati fa emergere tre tematiche su cui si sono focalizzate le risposte degli insegnanti in questa sezione dell’intervista:

- l’attenzione al bambino, concretizzata in azioni che richiamano l’apprendimento attivo e significativo; sono evidenti i riferimenti al coinvolgimento del

bambino in classe, al valore dell'esperienza, alle possibilità di maggiore e migliore comprensione dei fenomeni da parte degli stessi bambini;

- il peso assegnato, nel progettare la didattica, al lavoro di preparazione, che è concepito come un percorso da costruire che richiede decisioni strategiche (le modalità), scelta di strumenti (schede), mappe concettuali dei contenuti (storia, scienze, disciplina), gestione del tempo (la settimana come "unità di tempo" collegata alla programmazione);
- l'importanza della collaborazione professionale tra colleghi, con i quali si condividono problemi, per trovare soluzioni, si capitalizzano esperienze.

La successiva analisi fattoriale conferma la presenza delle tre tematiche evidenziate precedentemente, riconducibili alle 4 polarità dei due fattori (tab. 4.2):

- il primo fattore, etichettato come "oggetti della progettazione didattica", con il polo negativo riferito agli "strumenti della mediazione didattica" e il polo positivo riferito ai "contenuti di insegnamento".
- Il secondo fattore, ricondotto al grande tema della "pianificazione dell'azione didattico-educativa", con focus sui due poli: il "processo di insegnamento" (polo negativo) e il "processo di apprendimento" (polo positivo).

La tab. 4.2 elenca la sequenza di parole più rappresentative per le due polarità del primo fattore. Tra queste, con il punteggio più alto di v-test, le già citate settimana, tempo, stabilire, guardare, programmazione, ecc., che danno proprio l'idea del processo di costruzione degli strumenti di mediazione. Nella polarità opposta, in un'ottica di sintesi delle informazioni a disposizione, troviamo, come già anticipato, un riferimento alle discipline (scienza, storia), e a seguire altri riferimenti (progetto, scuola, costruire, ...) che possono denotare il passaggio appunto dalle singole discipline alla mediazione didattica.

Sempre nella stessa tabella, la polarità negativa "processo di insegnamento", viene sostenuta dalla presenza di lemmi come settimana, stabilire, disciplina, tempo, ..., e dalla presenza del lemma "collega" che potrebbe, ma il tutto verrà approfondito in seguito, dare una prima connotazione di gruppo di lavoro al tema della progettazione. Nella modalità positiva non sono individuabili significativi riferimenti ai rapporti con i colleghi, ma ancora una volta il focus è sullo scopo dell'attività didattica, e cioè i processi di insegnamento-apprendimento (capire, numeri, lettura, ...).

Dal testo dell'intervista relativo al momento di progettazione didattica è possibile ricavare riferimenti a principi pedagogici ed a un bagaglio di buone pratiche, descritti non come patrimonio personale ma come "costruzione conoscitiva collettiva" raggiunta e costantemente incrementate per mezzo dell'attività di programmazione del

gruppo. Per quanto riguarda la disponibilità di quadri di conoscenze relativi alla rappresentazione del processo di apprendimento/insegnamento, i tre vertici del sistema (soggetto in apprendimento, oggetto di apprendimento, mediazione didattica) sono descritti nel seguente modo:

- il bambino è riconosciuto come soggetto attivo, per questo gli si offrono occasioni concrete, intenzionalmente progettate, per costruire le proprie conoscenze. Il bambino è inoltre visto nella sua singolarità, e quindi rispettato nei suoi tempi di sviluppo e di apprendimento;
- le pratiche didattiche fanno riferimento a scelte metodologiche differenziate che comprendono sia la lezione frontale che il lavoro di gruppo e la didattica per problemi, ma nel discorso non viene utilizzato un lessico tecnico riconducibile a teorie di riferimento;
- i contenuti disciplinari sembrano assumere una valenza strumentale rispetto ai processi di pensiero. Nel discorso relativo al valore formativo assegnato alle discipline non traspaiono riferimenti al loro proprio status epistemologico, in coerenza con le Indicazioni per i curricoli che suggeriscono un approccio allo specifico disciplinare a partire dal terzo biennio.

4.3.2 Esiti del tema 2 “L’applicazione degli interventi in aula”

Tabella 4.3

Esito dell’analisi fattoriale (primi due fattori) dell’analisi multidimensionale sul secondo tema dell’intervista (lemmi compresi nelle due polarità dei due fattori considerati, con v-test superiore a ± 2)

Fattore 1: La progettazione in atto				Fattore 2: Organizzazione del lavoro in classe			
“I contenuti”		“L’attenzione al clima di classe”		“I punti di forza per l’efficacia didattica: i metodi”		“I punti di forza per l’efficacia didattica: la famiglia come risorsa”	
POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST	POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST
PERIODO	-7,966	DIFFICOLTÀ	4,678	CREARE	-4,726	CASA	5,404
ARGOMENT_	-7,425	RISPETTARE	4,437	LAVORO	-4,615	MAMMA	4,556
DIVIDERE	-6,610	REGOLE	4,412	COPPIA	-4,201	GENITORE	4,474
AFFRONTARE	-5,253	COMPORAMENTO	3,951	GRUPPO	-4,089	PORTARE	4,188
ANNI	-3,683	BAMBIN_	3,798	LAVORI	-3,722	IMPARARE	3,520
LAVAGNA	-2,870	PROVARE	2,814	RISPETTARE	-3,525	CERCARE	3,413
PROGRAMMARE	-2,856	ALUNNO	2,598	DIFFICOLTÀ	-3,403	SCUOLA	3,119
ARRIVARE	-2,781	AIUTARE	2,433	GIOCHI	-3,067	TONO	3,108
CERCARE	-2,270	CREARE	2,289	REGOLE	-3,053	ALZARE	2,713
ALZARE	-2,092	GENITORE	2,112	TROVARE	-2,870	LEGGERE	2,712
TEMPO	-2,091	CASA	2,105	COMPORAMENTO	-2,319	PARLARE	2,654
		RELAZIONI	2,059	TEMPO	-2,200	PROBLEMA	2,647
				SITUAZIONE	-2,120	CAPIRE	2,517
				AIUTARE	-2,085		

L'analisi multidimensionale dei dati fa emergere quattro tematiche su cui si sono focalizzate le risposte degli insegnanti in questa sezione dell'intervista:

- la trasposizione dalla progettazione all'azione didattica con attenzione alla previsione/prevenzione degli ostacoli;
- la cura per il clima di classe, il rispetto delle regole che governano la comunità, la competenza sociale non data ma da costruire;
- l'organizzazione del lavoro in classe con scelte didattiche differenziate (copie, gruppi);
- l'attenzione per l'alleanza scuola – famiglia.

L'analisi fattoriale della seconda sezione dell'intervista (tab. 4.3) conferma la presenza dei quattro temi:

- il primo fattore, etichettato come la “progettazione in atto”, con il polo negativo riferito alla “descrizione delle attività per la trasmissione dei contenuti” e il polo positivo legato alla “cura della dimensione relazionale interna al gruppo classe”;
- il secondo fattore, interpretato come “l'organizzazione del lavoro in classe”, con un polo negativo legato al “focus sull'intra-scuola”, ossia la messa in campo di strategie didattiche plurime presenti nel bagaglio professionale e un ambito “extra-scuola” come polo positivo, ossia l'alleanza con la famiglia che diventa risorsa preziosa per il raggiungimento degli obiettivi educativi e di apprendimento.

La tab. 4.3 riassume i lemmi caratterizzanti le due polarità del fattore “la progettazione in atto”. Nella polarità negativa, i “contenuti”, le “saturazioni” migliori (misurate, ricordiamolo, attraverso l'indice del v-test) sono dei lemmi periodo, argument_, dividere e affrontare. Altri lemmi però, come lavagna, lo stesso programmare, e tempo, possono dare potenzialmente il loro contributo alla spiegazione di questa polarità del primo fattore. Nella polarità positiva, “l'attenzione al clima di classe”, i lemmi più significativi sono difficoltà, rispettare, regole e comportamento. Insieme ad altre parole come relazioni, aiutare, alunno, ecc. riescono a definire gli elementi caratteristici principali del clima della classe.

Allo stesso modo, la tab. 4.3 approfondisce le due polarità del fattore “organizzazione del lavoro in classe”. Nella polarità negativa i lemmi creare, lavoro, coppia e gruppo appaiono come i più significativi all'interno di questa porzione di fattore. Altri lemmi, come lavori, giochi, regole, tempo, situazione, corroborano la categorizzazione scelta, in quanto approfondimento rispetto ai metodi didattici. Nella polarità positiva, lemmi come casa, mamma, genitore rimandano immediatamente ad un eventuale ruolo della famiglia nella struttura e nell'efficacia del lavoro in classe.

4.3.3 Esiti del tema 3 “La valutazione dell’alunno”

Tabella 4.4

Esito dell’analisi fattoriale (primi due fattori) dell’analisi multidimensionale sul terzo tema dell’intervista (lemmi compresi nelle due polarità dei due fattori considerati, con v-test superiore a ± 2)

Fattore 1: La valutazione degli alunni				Fattore 2: Gli esiti della valutazione degli alunni			
“La valutazione sommativa”		“La valutazione formativa”		“Interventi individualizzati”		“La riprogettazione didattica”	
POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST	POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST
LAVORARE	-3,831	CHIEDERE	6,297	INSEGNANTE	-3,858	LAVORO	5,222
ATTIVITÀ	-3,750	CONSEGNA	5,941	SOSTEGNO	-3,101	QUADERNO	5,202
DIFFICOLTÀ	-3,422	ARGUMENT_	5,236	CLASSE	-2,793	SCRIVERE	5,075
PROBLEMA	-3,406	PARTECIPAZIONE	4,813	SCUOLA	-2,592	INTERVENTO	4,113
GRUPPO	-2,882	CAPIRE	4,050	COMPAGNO	-2,083	DIVENTARE	3,612
LAVORO	-2,433	PROPOSTA	3,674			MODALITÀ	3,195
PENSARE	-2,357	PARTIRE	3,637			GUARDARE	2,019
ARRIVARE	-2,258	PREPARARE	3,198				
BAMBIN_	-2,122	PARTECIPARE	3,097				
CLASSE	-2,120	INTERVENIRE	2,656				
MOMENTO	-2,052	VERIFICA	2,482				
QUADRIMESTRE	-2,013	PROPORRE	2,201				

L’analisi dei dati multidimensionale fa emergere tre tematiche su cui si sono focalizzate le risposte degli insegnanti in questa sezione dell’intervista:

- il piano di valutazione prende in considerazione sia i processi cognitivi che affettivi e relazionali (dimensione olistica), e prevede la valutazione formativa e sommativa;
- la valutazione ha funzione regolativa dell’azione didattica;
- la valutazione innesca interventi individualizzati.

L’analisi fattoriale della terza sezione dell’intervista evidenzia due fattori (tab. 4.4):

- il primo fattore può essere fatto corrispondere al piano della “valutazione degli alunni”, nelle due dimensioni di “valutazione formativa” (polo positivo) e “valutazione sommativa” (polo negativo);
- il secondo fattore può essere ricondotto all’utilizzo fatto degli “esiti della valutazione degli alunni”: gli “interventi individualizzati” (polo negativo) oppure la “riprogettazione didattica” (polo positivo).

La tab. 4.4 riporta le due polarità del primo fattore sulla valutazione degli alunni. Nella polarità negativa sono presenti, come si può vedere, lemmi come attività, difficoltà, problema, gruppo, lavoro e, più in basso, Quadrimestre. Si tratta della prima

sequenza a contenere in maniera esplicita dei riferimenti ai gruppi di lavoro e al lavoro di gruppo. Nella polarità positiva i lemmi consegna, argomento, partecipazione, capire possono essere legati alla rilevazione dei livelli di apprendimento raggiunti in funzione della riprogettazione.

Il secondo fattore, sempre in tab. 4.4, sugli esiti della valutazione degli alunni, presenta una polarità negativa dove sono soprattutto i lemmi insegnante e sostegno ad essere significativi. Nella polarità positiva, invece, lavoro, quaderno, scrivere e intervento hanno le migliori saturazioni in base al *v*-test.

Nella descrizione del piano di valutazione dell'alunno adottato dai docenti, il discorso, in questa sezione, si concentra prevalentemente sulla necessità di adottare una visione integrata e complessa del bambino/alunno, coerente con l'idea di apprendimento, già delineata nella sezione del Tema 1, con una sottolineatura: il rispetto dei tempi apprenditivi e dei ritmi di sviluppo soggettivi. Conseguentemente la valutazione degli alunni ha prevalentemente una funzione regolativa sia rispetto alla progettazione didattica che alla attivazione di azioni di individualizzazione.

Va evidenziata, tuttavia, una assenza nel testo delle interviste che riguarda gli oggetti della valutazione. I riferimenti reperiti nei contesti chiave ne parlano in termini generali e sono: la comprensione, l'interesse, le abilità di base. Manca, nel testo, un riferimento alle tecnicità della valutazione: tipo di prove, coerenza tra strumenti di valutazione e richieste apprenditive, strumenti operativi come griglie, schede, checklist.

4.3.4 Esiti del tema 5 "Il supporto organizzativo"

Il testo che riguarda la dimensione istituzionale e organizzativa della scuola evidenzia dei "vuoti" che indicano, da parte dei docenti, una attenzione e un interesse ridotti verso questa dimensione.

L'analisi multidimensionale dei dati fa emergere due tematiche su cui si sono focalizzate le risposte degli insegnanti in questa sezione dell'intervista:

- il riconoscimento della problematicità del compito professionale degli insegnanti accompagnato dall'impegno a cercare soluzioni insieme alla famiglia;
- il riconoscimento dei bisogni di aiuto/supporto nell'affrontare la complessità della realtà educativa.

Tabella 4.5

Esito dell'analisi fattoriale (primi due fattori) dell'analisi multidimensionale sul quinto tema dell'intervista (lemmi compresi nelle due polarità dei due fattori considerati, con v-test superiore a ± 2)

Fattore 1: Piano dell'azione organizzativa				Fattore 2: Supporto organizzativo			
"Porre e affrontare problemi"		"Processi gestionali"		"Le figure di supporto"		"Le azioni per il buon funzionamento della scuola"	
POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST	POLE (-)	V-TEST	POLE (+)	V-TEST
PROBLEMA	-6,062	CAMBIARE	4,969	GENITORE	-3,871	PRENDERE	4,689
SOLUZIONE	-5,766	ENTRARE	4,020	FIGURA	-3,521	CONSIGLIO	4,294
RISOLVERE	-5,400	SCUOLA	3,886	BISOGNO	-3,396	MODALITÀ	3,699
TROVARE	-3,334	DIRETTORE	3,666	LIVELLO	-3,107	CAPIRE	3,522
CERCARE	-3,163	STAFF	3,194	SITUAZIONE	-2,358	LAVORO	3,493
MOMENTO	-2,730	LIVELLO	3,177	SCELTA	-2,059	FUNZIONARE	2,978
COLLEGIO	-2,366	DIVENTARE	2,804			PASSAGGIO	2,181
		PERSONA	2,668				
		LAVORO	2,584				
		PROPOSTA	2,521				
		GRUPPO	2,196				
		MODALITÀ	2,068				

L'analisi fattoriale della quinta sezione dell'intervista evidenzia due fattori (tab. 4.5):

- il primo fattore, "il piano dell'azione organizzativa", è articolato nei due poli: "porre e affrontare problemi" (polo negativo); e "i processi gestionali", ossia la descrizione della dimensione organizzativo/istituzionale (polo positivo);
- il secondo fattore, "il supporto organizzativo", è declinato nella richiesta di aiuto dei docenti per affrontare la complessità della realtà scolastica (polo negativo) e nella descrizione delle "azioni per il buon funzionamento della scuola" (polo positivo).

La tab. 4.5 descrive le due componenti bipolari del primo fattore estratto dal corpus del quinto tema dell'intervista. Nella polarità negativa le migliori saturazioni sono a carico dei lemmi problema, soluzione, risolvere, che insieme agli altri lemmi identificati dovrebbe descrivere al meglio il livello degli scopi dell'azione organizzativa all'interno della scuola. Nella polarità positiva lemmi come scuola, direttore, staff, proposta, gruppo, si riferiscono al piano decisionale apicale dell'organizzazione-scuola.

Lo stesso approfondimento è proposto, per il secondo fattore sul supporto organizzativo. Per la polarità negativa, interpretata in termini di figure di supporto, i lemmi con migliore saturazione sono genitore, figura, bisogno, livello, situazione e

scelta. Nella polarità positiva, in termini di azioni specifiche di intervento a livello organizzativo, troviamo i lemmi prendere, consiglio, modalità, capire, lavoro.

Lesiguità del testo dimostra che il tema proposto dall'intervista non sollecita il discorso dei docenti, probabilmente abituati a non ragionare in termini di scuola-organizzazione. Le conclusioni che si possono trarre riguardano maggiormente i "vuoti" di discorso piuttosto che i concetti presenti. La dimensione organizzativa sembra estranea, i soggetti istituzionali, il dirigente scolastico, le figure intermedie, gli organi collegiali sembrano distanti dal lavoro d'aula, non vengono percepite le connessioni tra le azioni organizzativo-gestionali dell'istituto e la performance professionale del docente.

Non è presente una descrizione dei processi decisionali, non ci sono riferimenti alle modalità di ascolto/assunzione di proposte progettuali avanzate dai docenti. I riferimenti a dispositivi supportivi dell'azione professionale dei docenti messi in campo dalla scuola sono confusi e frammentati. Una provvisoria conclusione sembra essere che i gruppi di programmazione si percepiscano in un "vuoto organizzativo".

4.4 DISCUSSIONE DEI DATI E CONCLUSIONI FINALI

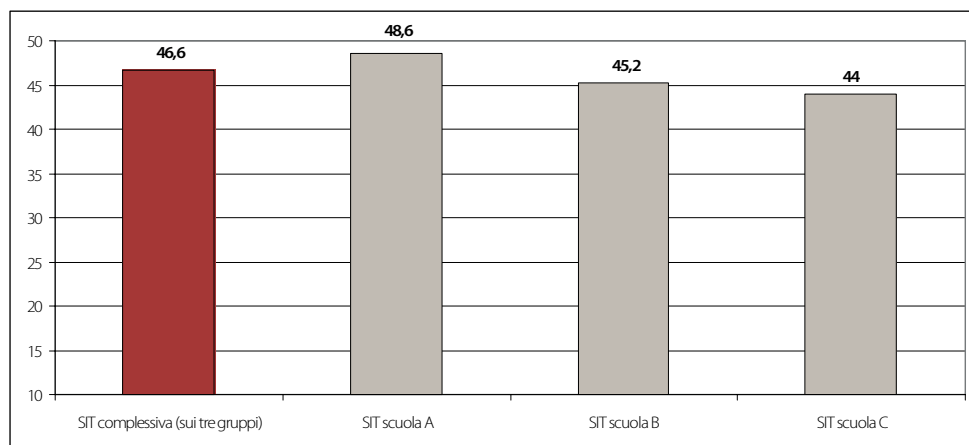
È ormai consolidata la convinzione che la qualità dell'istruzione è strettamente correlata alla qualità della didattica. Lo sviluppo della professionalità docente diviene quindi l'elemento cardine su cui intervenire per assicurare il successo della riforma promossa, ad esempio, dai Piani di Studio Provinciali nel contesto trentino. Se si vuole affrontare il problema della qualità dei sistemi scolastici in modo da avere una qualche possibilità di successo, non si può dunque prescindere da un approfondimento sulla figura dell'insegnante, inserito all'interno dei contesti sociali in cui opera.

Posto di fronte ad aspettative crescenti e ampliate, e ad un sovraccarico di impegni in costante aumento, il ruolo di insegnante è destinato a cambiare nei prossimi anni (Fullan, Hargreaves, 2007). L'idea di una professione solitaria è messa in crisi innanzitutto dalla dimensione di disagio rilevata da numerose ricerche nel corpo docente che indicano nell'isolamento, nella chiusura privatistica, nel mancato riconoscimento l'origine della demotivazione e del mancato investimento professionale (Wald, Castleberry, 2010). Tuttavia, una condizione indispensabile perché possa avvenire un cambiamento autentico, è la messa in relazione del cambiamento organizzativo con l'innovazione metodologico - didattica, superando un modo diviso di vedere la scuola: da una parte i dirigenti, gli staff, gli amministrativi, dall'altra parte i docenti con gli alunni. Occorre cioè sviluppare un nuovo pensiero: una scuola improntata al modello "comunità" (Sergiovanni, 2000).

Gli insegnanti del campione dichiarano di percepire la dimensione organizzativa distante e ininfluyente rispetto all'azione didattica, sottolineano frequentemente l'importanza del gruppo, come dimostra l'uso costante nel discorso del pronome "NOI", piuttosto che del "IO", riferendosi al gruppo di appartenenza. Come dimostrano gli esiti del questionario proposto al termine dell'intervista, il livello di coesione sociale è significativamente alto. Il concetto di "coesione sociale", utilizzato per descrivere una delle caratteristiche delle comunità di pratiche, nella presente ricerca è stato indagato utilizzando come strumento la scala di identificazione con l'ingroup (Capozza, Brown, 2006) presentata in un questionario a 10 item sulle tre dimensioni dell'identità sociale percepita per il proprio gruppo di appartenenza.

Figura 4.2

Punteggi complessivi e per le tre scuole coinvolte sulla misura dell'identificazione di gruppo utilizzata



I tre fattori della Teoria dell'Identità Sociale (SIT, Tajfel, 1982) sono: la consapevolezza (fattore cognitivo) di appartenere ad un gruppo e la percezione di sé come intercambiabile; la componente emotiva (fattore affettivo), il sentirsi affettivamente legato agli altri; la valutazione (fattore valutativo), per cui la valutazione di sé deriva dalla valutazione del gruppo. Gli esiti, presentati in fig. 4.2 i cui istogrammi indicano i punteggi di SIT, sono tutti molto alti (min. = 44, max. = 48.6, $M = 46.6$; range teorico della scala = 10-50). Punteggi così alti sono solo parzialmente supportati dall'analisi qualitativa dei contesti chiave. La descrizione che i docenti danno del modo in cui si relazionano e collaborano nel gruppo è decisamente positiva: nel gruppo ci si scambiano materiali supportandosi reciprocamente, si mettono a disposizione risorse, si affrontano problemi. La collaborazione, in quanto percepita come utile alla qualità

del proprio lavoro, coinvolge anche la sfera extra – scolastica, l’informalità del lavoro di gruppo, una delle caratteristiche primarie delle comunità di pratiche, permette scambi “al bisogno”, regolando i tempi in base alle necessità del momento. La collaborazione non è, tuttavia, esente da problemi. Fullan e Hargreaves (1991) mettono in guardia dalle insidie presenti nella collaborazione istituzionalizzata, nella scuola denominata “collegialità”. Ne è un esempio la pressione del gruppo sul singolo che dà luogo ad atteggiamenti di “conformismo” se non lascia spazio all’espressione di intuizioni, proposte, azioni didattiche in “controtendenza”. In alcuni contesti chiave sono dichiarate criticità collegate al tentativo di “omologazione” da parte dei componenti “anziani” del gruppo, anche se più frequentemente i membri del “nucleo centrale” sono descritti positivamente perché organizzano gli eventi che favoriscono il lavoro, tra cui l’accoglienza dei nuovi membri, evitando che la storia della comunità irrigidisca lo status dei ruoli periferici e centrali.

Nella descrizione del funzionamento dei gruppi manca ogni riferimento alla figura di un coordinatore della comunità (Wenger, McDermott, Snyder, 2007), il che fa pensare che i gruppi agiscano più come gruppi di elezione, quindi strutture sociali spontanee, piuttosto che gruppi strutturati in funzione degli obiettivi dell’organizzazione.

Il senso di appartenenza è espresso anche dalla preoccupazione di prendersi cura, dal prestare attenzione agli altri, in un contesto affettivamente ricco ma eccessivamente dipendente nel suo funzionamento da legami personali, mentre l’efficacia del lavoro di gruppo richiederebbe la consapevolezza dell’intercambiabilità dei suoi membri.

4.4.1 Domande e esiti della ricerca

Mettendo in evidenza, all’interno dell’analisi precedentemente condotta, i tratti principali che descrivono le caratteristiche auto-attribuite dei “gruppi performanti”, è possibile ora comparare gli esiti con le tre domande che hanno guidato di ricerca.

1) La prima domanda di ricerca si focalizza sulle caratteristiche di un team di docenti intesi come gruppi di lavoro organizzativi (Malaguti, 2008).

Le acquisizioni conoscitive su questo punto sono le seguenti:

- L’alto grado di “coesione sociale” percepita, presente nei gruppi performanti misurato con la scala di identificazione con l’ingroup (Brown, Capozza, 2006), aspetto confermato dalla descrizione del modo in cui i docenti si relazionano e collaborano nel gruppo. Dal punto di vista della comunicazione interna essa è fortemente centrata sia su aspetti affettivo – emozionali, come sembrano confermare i ricorrenti riferimenti nel testo al “noi stiamo bene

insieme”, sia sulla comunicazione di tipo “informativo-professionale”, relativa allo scambio e all’elaborazione di materiali e conoscenze inerenti il lavoro didattico. La caratteristica dominante del gruppo performante, desumibile dai contesti chiave, è il sostegno reciproco che comporta la disponibilità a lasciarsi implicare a livello personale nelle relazioni tra i membri.

- Non viene mai citata la funzione di leadership (né di natura istituzionale, né situazionale) che abbia il compito di presidiare le caratteristiche di buon funzionamento (obiettivo, metodo e ruoli), e i processi, (clima, comunicazione e sviluppo). Nel testo non si rintracciano riferimenti a specifici ruoli connessi al riconoscimento di competenze e capacità dei singoli. Questo confermerebbe una delle criticità dei gruppi del campione, troppo dipendenti dai legami interpersonali.
- Altre criticità dichiarate dai docenti confermano che il modello concettuale della comunità di pratica è funzionale all’osservazione e alla descrizione dei gruppi performanti in quanto sono le stesse segnalate in letteratura negli studi sulle comunità di pratiche: la tendenza a creare “omologazione” da parte dei componenti “anziani” del gruppo, il “conformismo”, esito della pressione del gruppo sul singolo, l’assenza della figura di un coordinatore della comunità, indicato come il fattore più importante per il successo di una comunità, l’assenza di riferimenti a collaborazioni significative con le componenti organizzative della scuola: lo staff, il dirigente, la segreteria. Rispetto a quest’ultimo punto, dalle interviste emerge una forte distanza tra processi decisionali dello staff e l’azione didattica, aspetto che può essere interpretato nei termini di una esistenza molto circoscritta, all’interno del più vasto contesto scolastico, di gruppi il cui funzionamento sia vicino al modello di scuola – comunità.

- 2) La seconda domanda si focalizza sul fatto che i gruppi di lavoro hanno una positiva influenza sulla performatività dei singoli. Uno degli esiti di maggiore interesse emersi è l’evidenza che la dimensione valoriale, la “vision”, del gruppo funziona da un lato come “collante” culturale, e dall’altro direziona le scelte didattiche che in quei principi pedagogici trovano giustificazione. Esiti di numerose ricerche relative alla funzione docente riconoscono eguale importanza agli aspetti tecnico – professionali specifici e agli aspetti valoriali. (Fullan, Hargreaves, 2002). Nelle interviste del campione sono evidenti immagini comuni del bambino che apprende, delle modalità di valutazione, dei criteri di autovalutazione dell’efficacia della didattica, di concezione delle regole che governano lo “stare bene insieme” di adulti e bambini. La conclusione è che i gruppi dispongono di quadri concettuali condivisi

internamente, e omogenei tra i gruppi, con i quali trattare intellettualmente l'esperienza del processo di apprendimento/insegnamento, in riferimento ai tre vertici del sistema:

- Soggetto in apprendimento: il bambino è riconosciuto come soggetto attivo, per questo gli si offrono occasioni concrete, intenzionalmente progettate, per costruire le proprie conoscenze. Il bambino è inoltre visto nella sua singolarità, e quindi rispettato nei suoi tempi di sviluppo e di apprendimento.
- Mediazione didattica: le pratiche didattiche richiamano teorie metodologiche differenti (la ricerca, la didattica per problemi, la lezione frontale, il lavoro di gruppo prevalentemente per livelli). Va detto però che i riferimenti sono impliciti, il lessico utilizzato è colloquiale, privo di riferimenti riconducibili quadri teorici in cui collocare i modelli e le pratiche didattiche.
- Oggetto di apprendimento: i contenuti disciplinari hanno, nel discorso, una valenza strumentale rispetto ai processi di pensiero. Nelle risposte alla domanda sul valore formativo assegnato alle discipline non ci sono riferimenti al loro status epistemologico. Se da un lato questo è un punto di forza, in coerenza con le Indicazioni per i curricoli che suggeriscono un approccio allo specifico disciplinare a partire dal terzo biennio, dall'altro si pone la domanda se non sia un limite professionale rispetto al dominio dei paradigmi disciplinari.

Vi è inoltre omogeneità nelle risposte date dai tre gruppi performanti riguardo alle strategie che essi mettono in campo per governare l'imprevedibilità dell'azione didattica che riguardano:

- la promozione di comportamenti autonomi e di auto – monitoraggio dei bambini attraverso l'educazione al rispetto delle regole, riconosciute come dotate di “senso” in quanto discusse, concordate e finalizzate allo “stare bene insieme”;
- l'anticipazione di possibili ostacoli all'apprendimento e dei conseguenti interventi di supporto/aiuto (diversificazione didattica);
- l'alleanza educativa con la famiglia, che si concretizza in contatti informali e frequenti piuttosto che negli incontri istituzionali delle “udienze”;
- l'uso di metodologie di tipo laboratoriale e di gruppo. Il loro utilizzo però è saltuario, l'organizzazione poco strutturata. Questo è un punto di criticità che potrebbe diventare un obiettivo di sviluppo da perseguire con la formazione e la ricerca;
- l'importanza della rete relazionale e l'impegno nelle azioni di cura, sia sul versante della relazione affettiva alunno – insegnante che nei rapporti tra pari.

Tra le risorse che la comunità mette a disposizione, le più apprezzate dagli insegnanti sono i materiali di lavoro il cui scambio non è semplicemente un alleggerimento della preparazione ma avviene dentro un confronto di riflessione sulla pratica.

- 3) La terza domanda si focalizza sul fatto che l'organizzazione dell'Istituto Scolastico incide su due aspetti: da un lato sul grado di coerenza tra le azioni dei singoli team e il curricolo dell'Istituto, dall'altro sul funzionamento interno del team stesso e conseguentemente sull'efficacia della didattica.

Riguardo al primo punto, la descrizione fornita dagli insegnanti delle caratteristiche della collaborazione all'interno dell'organizzazione si focalizza su alcune criticità. Quella maggiormente presente riguarda i dispositivi organizzativi (nello specifico le commissioni) che faticano ad produrre azioni a sostegno di un progetto comune (il P.I.). In modo imprevisto, è piuttosto alla famiglia viene invece riconosciuto un ruolo di supporto all'azione didattica, anche se è necessario "conquistarsene la fiducia". Non tutte le famiglie poi sono uguali, è necessario anche comprenderne le capacità/risorse di cui dispongono. L'aggiornamento è citato, marginalmente, tra i supporti organizzativi in quanto occasione di coordinamento dell'azione organizzativa. È da tenere presente che il testo di questa parte dell'intervista è estremamente esiguo, limitato sia come contenuti che come estensione.

BIBLIOGRAFIA

- Aritzeta A., Senior B., Swailes S.** (2005b), *Team role preference and cognitive styles: a convergent validity study*. *Small Group Research*, 36, pp. 404–36
- Bandura A.** (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento
- Buckley L.C.** (2000), *A framework for understanding cross-cultural issues in the English as a second language classroom*, “The CATESOL Journal”, 21(1), pp. 53-72
- Brown R., Capozza D.** (Eds.) (2006), *Social identities: Motivational, emotional and cultural influences*, Psychology Pres, New York
- Frabboni F.** (2000), *Il curricolo*, Laterza, Bari
- Fullan M.A.** (1991), *What’s worth fighting for: Working together for your school*, Ontario Public Schools Teachers’ Federation, Ontario, CAN
- Fullan M.A. Hargreaves A.** (2002), *Teacher Development and Educational Change*, Routledge, New York
- Guzzo R.A., Dickson M.W.** (1996), *Teams in Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness*, “Annual Review of Psychology”, 47, pp. 307-338
- Lancia F.** (2004), *Strumenti per l’Analisi dei Testi. Introduzione all’uso di T-Lab*, Franco Angeli, Milano
- Lave L.L., Wenger E.** (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge
- Malaguti D.** (2008), *Fare squadra*, Il Mulino, Bologna
- Naquin C.E., Tynan R.O.** (2003), *The team halo effect: Why teams are not blamed for their failures*, “Journal of Applied Psychology”, 88, pp. 332-340
- Orsi M.** (2003), *L’organizzazione scolastica come sistema di gruppi*, “Dirigenti Scuola”, 4, pp. 17-25
- Romei P.** (2000), *Guarire dal “Mal di scuola”. Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell’autonomia*, La Nuova Italia, Firenze
- Senge P.M.** (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Currency, New York
- Sergiovanni T.J.** (2000), *Leadership as Stewardship. In The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, John Wiley and Sons, Inc, New York, NY
- Smith P.A., Hoy W.K., Sweetland S.R.** (2001), *Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust*, “Journal of Educational Leadership”, 11(3), pp. 135-151
- Tajfel H.** (1982), *Social psychology of intergroup relations*, “Annual Review of Psychology”, 33, pp. 1-39
- Wald P.J., Castleberry M.S.** (2010), *Insegnanti che apprendono - Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS Editrice, Roma

- Welch M., Tulbert B.** (2000), *Practitioners' perspectives of collaboration: A social validation of factor analysis*, "Journal of Educational and Psychological Consultation", 11, pp. 357-378
- Weick K.E.** (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Wenger E.** (2007), *Communities of practice. A brief introduction*, Paper disponibile online: <http://www.ewenger.com/theory/>

Capitolo 5

I Laboratori del Fare e del Sapere

5.1. INTRODUZIONE

Il tema generale in cui si colloca la presente ricerca è l'insuccesso scolastico nella scuola secondaria di 1° grado che, nella più comprensiva connotazione esistenziale, gli insegnanti denominano con l'etichetta "disagio scolastico".

Un indice statistico utile a dimensionare l'insuccesso scolastico nella scuola secondaria di I grado è quello del ritardo scolastico, in Trentino pari al 10,5% degli studenti, esito di bocciature, trasferimenti, processi migratori¹. Negli anni successivi il ritardo scolastico è pari al 22,8%, nella scuola secondaria di II grado, e al 53,7% nella formazione professionale. Se si considera poi la percentuale degli studenti trentini che hanno concluso con successo il percorso (98,9% ha conseguito il diploma mentre solo l'88,7% l'attestato di qualifica professionale, con uno scarto di 10,2 punti percentuali a favore dei primi) si nota come la dimensione dell'insuccesso è destinata ad aggravarsi durante la permanenza nella scuola. Una azione di prevenzione avrà quindi maggiore possibilità di successo se inizia nel momento del suo manifestarsi già nell'età della scuola secondaria di I grado.

Ma c'è un ulteriore motivo che rende urgente il tema dell'insuccesso scolastico, considerato nella fenomenologia del disagio, e risiede nella sua capacità destabilizzante del contesto di apprendimento. Il disagio è "contagioso", tutti i soggetti che condividono l'esperienza educativa ne soffrono, poiché il primo esito è l'impatto negativo sul sistema di relazioni interne, con i pari e con gli insegnanti, ed esterne, tra scuola e famiglia, a seguito di aspettative reciproche disattese, disorientamento, frustrazione. I sintomi che gli insegnanti registrano sono l'irrequietezza, l'iperattività, il basso rendimento, le difficoltà di attenzione, le difficoltà di inserimento nel gruppo, la scarsa motivazione, fino a comportamenti aggressivi, distruttivi e antisociali. (Becciu e Colasanti 2004, Rapporto ESPAD 2009). Talvolta le manifestazioni del disagio sono invece sotterranee, silenziose, ma non per questo meno preoccupanti (Ianes 2007).

¹ A sottolineare il rischio di insuccesso scolastico della condizione di migrante, riportiamo il seguente dato: nella scuola secondaria di I grado nell'a.s. 2009-2010, il 93,1% degli studenti italiani è in regola con il percorso di studi, mentre con riferimento agli studenti stranieri la percentuale scende al 55,3%. Fonte: Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo (2010): *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*, Editore Provincia Autonoma di Trento.

La ricerca sociale riconosce nel disagio scolastico una componente del più vasto disagio sociale degli adolescenti. In parte è legato alla fase evolutiva perché viene meno la motivazione affiliativa tipica della scuola primaria e diminuisce progressivamente l'interesse alla propria condizione di studente alle prese con compiti di studio scarsamente motivanti (Ajello 2006), ma, e soprattutto, a fattori sociali e culturali che autorizzano a parlare di "emergenza educativa" (Donati 2010) a causa della crisi profonda della relazione educativa tra adolescenti e adulti di riferimento, in primis i genitori, insieme al venir meno di un progetto socialmente legittimato di istruzione e formazione.

La complessità del tema è dunque evidente nella multidimensionalità e multifattorialità del fenomeno che ha suggerito un approccio all'oggetto di ricerca di tipo descrittivo e interpretativo piuttosto che esplicativo.

Una recente ricerca educativa (Bertazzoni 2009) ha documentato cinque esperienze scolastiche innovative che aiutano i ragazzi dropout (quindi della fascia scolastica della scuola del II ciclo) a rimettersi in gioco, i cui punti di forza sono il riconoscimento della "persona", la cura della rete relazionale e la predisposizione di contesti di apprendimento rispondente ai profili cognitivi personali, anche di quelli che si avvantaggiano dell'uso di mediatori didattici attivi, iconici e analogici, piuttosto che simbolici che concettualizzano la realtà avvalendosi di codici formali e astratti (Damiano 1993). Molto meno diffusi sono invece studi su esperienze di questa natura realizzati nella scuola secondaria di I grado. Per questo motivo si è deciso di fare oggetto di studio una particolare progettualità in risposta al disagio e per la prevenzione dell'insuccesso scolastico, che si va diffondendo nella scuola trentina.

5.2 IL TEMA: IL "LABORATORIO DEL FARE E DEL SAPERE"

Tra le pratiche in uso nella scuola trentina per la presa in carico del disagio scolastico una è di particolare interesse perché sembra accogliere sia le istanze di personalizzazione, proprie della didattica per competenze, sia la necessità della individualizzazione dei tempi e delle mete di apprendimento. Nella presente ricerca viene denominata "Laboratori del fare e del sapere" (LFS), etichetta sotto la quale si raccolgono esperienze didattiche diversificate che hanno tuttavia in comune l'organizzazione di spazi appositamente allestiti a laboratorio dove i ragazzi "apprendono facendo" impegnandosi in compiti di realtà. Sono i laboratori di falegnameria, di riparazione di biciclette, di cucina, di legatoria, di cucito, ecc., diversi da quelli dedicati alla didattica laboratoriale delle discipline.

L'ipotesi, alla base della ricerca, è che i LFS condividano con la didattica laboratoriale la caratteristica di essere luogo del "fare", in quanto attivano abilità operative, abilità cognitive e comportamenti sociali, e del "sapere", in quanto danno accesso ad un sapere critico, alla consapevolezza di sé costruita con la metacognizione. Inoltre, in quanto capaci di accogliere le diverse esigenze formative, essi assumono un'importanza particolare soprattutto per l'accoglienza di quegli studenti che si discostano dal normale percorso scolastico (Regolamento per i BES della PAT, art. 3, comma 1, lettera c).

Il laboratorio di didattica e la didattica laboratoriale sono espressioni il cui uso è tanto diffuso nella scuola quanto ambiguo ne è l'utilizzo in accezioni diversissime tra loro. Per poter condurre uno studio delle diverse modalità con cui l'oggetto di ricerca è presente nella scuola è quindi necessario ancorare sia la predisposizione degli strumenti di ricerca sia la successiva analisi dei dati raccolti ad un modello che ne rappresenti schematicamente le connotazioni identitarie. Esistono in letteratura diverse teorizzazioni delle caratteristiche didattiche del laboratorio che hanno in comune la stessa nozione di apprendimento inteso come esito di attività autentiche a cui il soggetto prende parte e di cui riconosce il pieno significato, i cui risultati sono valutati in base a prestazioni competenti nell'esecuzione di compiti di dominio specifico.

Il modello che riteniamo più funzionale ai fini della ricerca, in quanto aperto ad una fenomenologia ad ampio raggio in grado di comprendere le originali progettazioni delle singole realtà scolastiche, fa riferimento alla teorizzazione proposta da Frabboni (2004). La tabella che segue ne riassume gli elementi costitutivi.

Tabella 5.1

Gli elementi costitutivi della didattica laboratoriale rispetto alla didattica tradizionale centrata sulla classe (adattato da Frabboni, 2004)

Dimensioni del modello	Didattica aula-classe	Didattica laboratoriale
Organizzazione didattica		
Dimensione sociale dell'apprendere	Relazione duale: studente-insegnante	<ul style="list-style-type: none"> • Il compito organizzato nella modalità laboratoriale produce una rete comunicativa che opera come guida al sistema di relazioni studente/i-docente/i.
Gli statuti disciplinari	Alfabetizzazione primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Congegni ermeneutici e metodologia della ricerca. • Dispositivi euristici delle discipline. • Conoscenze trasversali: "reti" di codici, pluralità ermeneutiche, dispositivi euristici interdisciplinari.

segue

Le strutture cognitive	Fissare, ricordare e riprodurre informazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione delle informazioni attraverso il descrivere e l'applicare le conoscenze (operare come lo storico, il matematico, lo scienziato, ecc.). • Processo di scomposizione - sistematizzazione - ricostruzione mentale ed operativa delle conoscenze. • Processo di scoperta di terreni cognitivi ancora inediti ed invenzione di più soluzioni per uno stesso problema.
Strategia didattica	Lezione di classe	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio monodisciplinare. • Laboratorio interdisciplinare-atelier. • Progetti di ricerca.
Spazi	Aula classe	<ul style="list-style-type: none"> • Spazi classe: centri di interesse, angoli didattici, aule specializzate (laboratorio di informatica, lingue straniere, scienze ...). • Spazi interclasse: laboratori multidisciplinari, atelier. • Il territorio.

La realizzazione concreta dentro la scuola dei LFS apre però tre questioni che riguardano: il piano di fattibilità; le competenze e la formazione dei docenti/operatori dei LFS; la congruenza tra attività di classe e LFS. Riguardo alla prima questione relativa alla fattibilità, Frabboni (2004) rintraccia nella trascuratezza degli edifici scolastici italiani e nella carenza di spazi un ostacolo alla praticabilità della didattica laboratoriale, affermazione che crediamo vada ridimensionata riferendola ad alcune specifiche realtà della Scuola Italiana con una situazione edilizia inadeguata. La questione del profilo professionale dei docenti/operatori e, conseguentemente, la loro formazione, è un tema attinente all'oggetto della presente ricerca, ma che non sarà qui affrontato. Ci limitiamo a segnalare che può succedere che la competenza nel "fare" (gestire un laboratorio di biciclette o uno di scienze, fare teatro, coltivare l'orto, ecc.) non sia disponibile dentro la scuola per cui viene reperita in contesti esterni. Questo pone ovviamente due ordini di problemi: il primo riguarda il giusto equilibrio tra "sapere" e "saper fare" degli operatori/insegnanti, quindi non solo il loro essere esperti in tale ambito, ma anche le caratteristiche della loro expertise; il secondo, il possesso di competenze professionali di natura didattica necessarie a garantire la "trasposizione didattica" (Martini, 2005). La terza questione invece sarà uno dei punti centrali in questa ricerca, in quanto fattore cruciale per descrivere l'efficacia didattica delle modalità con cui si realizza la pratica dei LFS.

5.3 OBIETTIVI E DISEGNO DELLA RICERCA

L'obiettivo della ricerca è confermare la presenza o meno di un modello di azione sotteso ad una varietà di pratiche didattiche, indicarne il grado di diffusione e descriverne le caratteristiche che lo connotano sia nelle strutture organizzative che nelle strategie di differenziazione didattica in funzione della personalizzazione. In base all'ipotesi che i LFS possano essere un dispositivo efficace per differenziare il curriculum (Tomlinson, 2006), un punto di interesse preciso della presente ricerca è la questione delle connessioni tra i LFS e l'attività di classe, nel senso di comprendere se i LFS si configurino specificatamente come strategia didattica "speciale" rivolta a quegli studenti che si discostano dalla "normalità" del percorso scolastico (Regolamento per i BES della PAT, art. 3, comma 1, lettera c) oppure si collochino nel bagaglio delle strategie didattiche che una scuola mette a disposizione di tutti gli studenti

In base agli obiettivi, la ricerca è stata organizzata in due fasi:

- raccolta di informazioni, attraverso un questionario (sull'organizzazione dei LFS, la tipologia di studenti a cui sono rivolti e l'efficacia percepita dai docenti) inviato a tutti gli Istituti Comprensivi della PAT;
- indagine in profondità (attraverso un'intervista semi-strutturata a otto testimoni privilegiati) delle caratteristiche di ciascuna esperienza e delle problematiche presenti nel dibattito interno alle scuole. A completamento della seconda fase sono stati condotti tre focus group con studenti dei tre Istituti Comprensivi che hanno avuto esperienza dei LFS.

La tab. 5.2 riporta i contenuti considerati per la costruzione degli strumenti di raccolta dati (questionario, interviste e focus-group), i soggetti e, a fianco, alcuni esempi di item.

Tabella 5.2

Strumenti, soggetti, dimensioni, indicatori e variabili utilizzati per l'indagine qualitativa

St: Strumento So: Soggetti	Contenuti	Indicatori
St: Questionario So: Istituti Comprensivi	L'organizzazione dei LFS	Spazi, tempi, numero docenti, tipologia attività. Es. D.: <i>Quale è il numero dei docenti/assistenti educatori che svolgono attività nei LFS? Quanti sono gli spazi allestiti a LFS?</i>
	I destinatari dei LFS	Caratteristiche dei gruppi che frequentano i LFS. Es. D.: <i>Quali studenti accedono ai LFS?</i>
	L'efficacia dei LFS percepita dagli insegnanti	Percezione di efficacia formativa dei LFS. Es. D.: <i>Dal suo punto di vista quale è l'efficacia dei LFS nel promuovere i seguenti aspetti? (apprendimenti disciplinari, relazione tra pari, autostima, ecc.)</i>

segue

St: Intervista semi-strutturata So: Insegnanti	I dispositivi a sostegno della corresponsabilità dei docenti del consiglio di classe	Modello attualmente in uso. Es. D.: <i>Che rapporto c'è tra gli apprendimenti appresi nei laboratori e quelli appresi in classe? Che rapporto c'è tra la crescita delle competenze relazionali e sociali acquisite nei laboratori e in classe?</i>
	La variabilità del modello di LFS nella sua dimensione storica e attuale	Genesi del modello. Es. D.: <i>Ci descriva come è nata l'esperienza dei LFS.</i> Trasformazioni del modello. Es. D.: <i>Ci descriva i cambiamenti avvenuti nei LFS.</i>
	I vincoli di applicabilità	Il modello attualmente in uso. Es. D.: <i>Quali condizionamenti e ostacoli ha creato l'introduzione della D. Lgs. 81/2008</i>
	Il coinvolgimento delle famiglie	Il modello attualmente in uso. Es. D.: <i>In che modo sono coinvolte le famiglie? E la comunità locale?</i>
St: Focus-group So: Studenti	Il punto di vista degli studenti: il racconto delle esperienze dei LFS	Descrizione dei LFS. Es. D.: <i>Mi potete descrivere il/i laboratorio/i che ciascuno di voi ha frequentato?</i> Accesso ai laboratori. Es. D.: <i>Come si fa per frequentare i laboratori?</i> Atteggiamenti ed opinioni. Es. D.: <i>Cosa ne pensate delle attività che si fanno nei laboratori? Che cosa è che vi dà più soddisfazione quando lavorate nei laboratori? Che cosa è che vi pesa di più quando lavorate nei laboratori?</i>

5.4 L'ANALISI DEI DATI

5.4.1 Prima fase di ricerca: le caratteristiche comuni dei LFS nel contesto scolastico della PAT

L'indagine in questa fase è stata condotta tramite questionario on-line (CAI, *Computer Assisted Interview*²) dal titolo "I Laboratori del fare e del sapere". Il questionario si compone di 21 domande e tre campi aperti. Le dimensioni indagate con il questionario riguardano il grado di diffusione dei LFS, l'organizzazione, i destinatari, l'efficacia percepita dagli insegnanti. Di ciascuna si illustreranno gli esiti di maggior rilievo per gli obiettivi di ricerca. Complessivamente, la finestra temporale per la rilevazione ha avuto come durata dicembre 2009 - gennaio 2010. Al termine del periodo di rilevazione erano presenti all'interno del database 33 record su 56 Istituti contattati. La percentuale di ritorno è quindi del 60% circa. Sul database si è proceduto con una serie di analisi descrittive monovariate.

² Per la gestione dell'intera filiera di rilevazione on-line è stato utilizzato il software GrafStat (<http://www.grafstat.de/>).

Per quanto riguarda il grado di diffusione, 31 Istituti su 33 rispondenti (il 94% dei casi) affermano che sono stati avviati LFS al proprio interno. Dalle prime due esperienze attivate circa 20 anni fa, la diffusione di questa strategia è stata costante, con un incremento significativo (10 Istituti Comprensivi su 33 rispondenti) negli ultimi due anni (2008/2009 e 2009/2010). La media del tempo di attivazione è di 4 anni con un valore d.s. di 5.21.

I dati indicano la presenza di una significativa eterogeneità nelle scelte organizzative. Indipendentemente dal monte ore settimanale dedicato ai LFS, sono in media 5 i docenti/assistenti educatori impegnati, con una variabilità ampia (min. = 1, max. = 40). Gli spazi, interni ed esterni all'edificio scolastico attrezzati per i LFS, sono in media 4, (min. = 1, max. = 14). Le attività svolte con maggiore frequenza sono, in ordine decrescente: attività espressive (23 frequenze), falegnameria (21 frequenze), cucina (20 frequenze), informatica (20 frequenze), orto (13 frequenze), officina (6 frequenze), legatoria (5 frequenze). La categoria "altro" raccoglie 10 frequenze di attività di natura eterogenea, dal ricamo al Mind Lab Method. In una settimana-tipo i laboratori sono aperti in media per 4 ore settimanali (min = 2, max = 20).

La quasi totalità degli Istituti (31 su 33 rispondenti) affida il progetto ad un coordinatore che è un docente di disciplina (9 frequenze), a un gruppo di insegnanti (8 frequenze), al docente referente BES (5 frequenze), al collaboratore del dirigente (4 frequenze), a un docente di sostegno (1 frequenza).

Le caratteristiche degli studenti che frequentano i LFS sono state indagate per mezzo di cinque item, più un campo aperto, che si riferiscono ad altrettanti fattori di rischio di insuccesso scolastico, qui elencati con le relative percentuali di frequenza: le difficoltà di apprendimento (58%), di comportamento (36%), di attenzione e concentrazione (27%), la bassa motivazione allo studio (39%), la bassa competenza nella lingua italiana (21%). Gli indicatori contenuti nell'elenco non sono, come è evidente, logicamente indipendenti, allo stesso modo in cui, nell'esperienza, il disagio si presenta con caratteristiche concomitanti.

Per quanto riguarda le modalità di accesso ai LFS, nel 54% dei casi è decisa dal Consiglio di classe mentre nel 42% sono gli studenti che fanno esplicita richiesta.

Infine, l'efficacia dei LFS percepita dagli insegnanti compilatori, è stata misurata su una scala a sette livelli, in merito a sei componenti del processo di apprendimento, qui di seguito elencati (in parentesi il valore delle frequenze ottenute sommando i due livelli con maggiore frequenza): l'autostima (6° e 7° livello = 27 frequenze), l'autonomia (6° e 7° livello = 24 frequenze), la relazione tra alunni (6° e 7° livello = 26 frequenze), la relazione tra alunni e insegnanti (6° e 7° livello = 25 frequenze), l'incremento degli apprendimenti disciplinari (4° e 6° livello = 22 frequenze), il clima di classe (6° e 7° livello = 14 frequenze; anche se è ritenuto poco o non efficace in 9 casi), la collaborazione tra docenti attivata in maniera efficace (6° e 7° livello = 14

frequenze, ma poco efficace in 6 casi). I dati di questa sezione confermano la valenza formativa riconosciuta ai LFS in termini di efficacia nel favorire i sei fattori che concorrono al successo scolastico, con punteggi molto positivi rispetto alle variabili che riguardano autostima, autonomia, apprendimento e relazioni degli studenti tra pari e con gli insegnanti. Una diminuzione dei punteggi, in termini di efficacia percepita, si rileva per le variabili “clima di classe” e “collaborazione tra docenti”.

Le criticità registrate nei tre campi sono state raggruppate nelle seguenti cinque macro categorie di contenuto, definite a posteriori: 1) difficoltà a garantire coerenza e integrazione tra attività di classe e quelle di LFS; 2) basso livello di condivisione tra docenti del team/consiglio di classe del valore formativo dei LFS; 3) la valutazione degli studenti come l'elemento che più di altri crea tensioni all'interno del Consiglio di classe; 4) la composizione del gruppo degli studenti, nella quasi totalità con bisogni educativi speciali; 5) le carenze strutturali che riguardano la necessità di competenze ad hoc dei docenti/operatori; i vincoli posti dal D. Lgs. 81/2008, la mancanza di spazi adeguati, di attrezzature tecnologicamente sofisticate e la loro manutenzione.

5.4.2 Seconda fase di ricerca: le interviste e i focus group

Il materiale testuale è stato raccolto inizialmente tramite una intervista in profondità a due testimoni privilegiati, promotori, all'inizio degli anni Novanta, di esperienze storiche in due Istituti Comprensivi della PAT. In seguito è stata effettuata una intervista semi-strutturata ad un campione di sei docenti della scuola secondaria di I grado appartenenti a tre differenti Istituti Comprensivi. Per ciascun Istituto è stato individuato almeno un insegnante di materie curriculari e uno di laboratorio. I tre focus group hanno coinvolti gruppi di studenti (min. = 6, max = 10) che hanno avuto esperienza diretta dei LFS. Per l'elaborazione del materiale testuale è stato adottato un approccio narrativo secondo la prospettiva della sociologia interpretativa (ad esempio Poggio, 2004) che punta ad integrare, confermare e problematizzare la modellizzazione dei LFS basata sugli esiti del questionario. A questo scopo, attraverso l'analisi del contenuto, sono state costruite categorie descrittive del modello storico e del modello in uso, per rilevare la presenza, nelle esperienze analizzate, di caratteristiche comuni dei LFS, sia in termini di potenzialità che di criticità.

5.4.1.1 I LFS descritti dai testimoni storici

Sono complessivamente quattro le categorie di contenuto individuate nel testo dell'intervista ai testimoni storici:

- Gli aspetti valoriali. I LFS nascono sotto la spinta valoriale di creare una scuola più giusta che risponde ai BES con proposte progettate e organizzate. Si avverte la carica motivazionale all'innovazione e al superamento dell'impostazione tradizionale della lezione frontale. Le caratteristiche degli studenti destinatari dei laboratori sono quelle tipiche dei BES.
- La differenziazione didattica. La progettazione didattica anticipa di un decennio l'attuale impostazione dei piani di studio nella prospettiva della personalizzazione, in funzione della diversità di stili cognitivi e del diverso livello di prontezza nei saperi disciplinari. Nell'esperienza storica è presente la consapevolezza del rischio di contrapporre una attività "speciale" alla "normalità" della classe. Da qui lo sforzo di raccordare, sia nei contenuti che nelle relazioni, aula e laboratorio anche se le azioni si svolgono in spazi separati.
- La risposta ai BES. La didattica dei LFS risponde alla eterogeneità degli studenti BES.
- L'idea di scuola come comunità. È un aspetto emergente del modello storico, che ha a che fare con l'idea di scuola che tutta intera contribuisce all'innovazione.

5.4.1.2 I LFS descritti dagli attuali insegnanti

L'analisi dei testi delle interviste degli insegnanti attuali dimostra la persistenza delle categorie di contenuto delle esperienze storiche, ma con una evoluzione verso la maggiore consapevolezza della complessità dell'azione didattica. In più si segnalano una serie di categorie peculiari emerse dagli attuali.

- Gli aspetti valoriali. La dimensione valoriale è riconosciuta come spinta all'innovazione. Si ripresenta, quasi con le stesse parole, il valore di una scuola più giusta, attenta alla persona e nei confronti dei fallimenti scolastici.
- La differenziazione didattica. Il "saper fare" è l'elemento connotativo principale che la maggior parte degli intervistati indica come stimolo all'interesse piuttosto che indirizzato allo sviluppo di competenze esperte in un determinato compito (ad esempio Pellerey, 2010).
- La risposta ai BES. Anche nel modello attuale i LFS rispondono alla complessità dei gruppi classe. La caratteristica predominante dei destinatari dei LFS sono, come nel modello storico, riconducibili ai BES. Si ripropone, come in passato, la contrapposizione tra paradigma della "normalità" e della "specialità" (Ianes 2008).
- Oltre a queste categorie comuni, nelle interviste agli attuali insegnanti, ne emergono altre. In primo luogo c'è una più puntuale descrizione della struttura

organizzativa e processuale in cui si sostanzia la responsabilità del Consiglio di Classe per la gestione dei LFS, descritta in termini di: fase diagnostica, progettazione didattica, azioni di raccordo con la classe, valutazione. In secondo luogo assume maggiore enfasi la funzione del contratto formativo tra scuola, famiglia e studente, esito della consapevolezza che i LFS coinvolgono soggetti diversi con responsabilità complementari. Infine c'è un altro tema, non nuovo ma che compare con rinnovata sottolineatura, ed è il richiamo all'importanza, in termini di fattore facilitante, dell'azione di supporto e di legittimazione del dirigente.

5.4.1.3 I LFS descritti dagli studenti nei focus-group

I focus group degli studenti ci offrono una terza descrizione dei LFS, una “narrazione collettiva” esito della natura sociale dello strumento. L'analisi dei testi dei tre focus group ha rintracciato due elementi ricorrenti nei racconti degli studenti.

- I vissuti di autoefficacia positiva: “Nel laboratorio mi piace fare tutto [...] Mi dà soddisfazione quando faccio le cose giuste”; “[...] io sto facendo una bici che l'ho smontata tutta, e riadattata, e adesso l'ho verniciata, e la sto montando di nuovo. Sì! Era di un signore era lì ... che era tutta rotta. E tipo domani, la compongo”.
- La consapevolezza che i LFS sono frequentati da ragazzi con difficoltà: “Bhè, ci va chi ha più problemi... (risate) ...Eh, che ha più problemi con la classe, magari fa più casino degli altri, o che ha voti peggiori e... lo aiutano per... per rafforzarsi i voti”.

5.5 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI³

L'incrocio di informazioni, di natura quantitativa e qualitativa, raccolte nelle due fasi di ricerca è stato il dispositivo per selezionare le caratteristiche descrittive emergenti dei LFS che, comparate con il modello teorico di laboratorio presentato in tab. 5.1, hanno dato esito alla mappa concettuale contenuta nello schema in tab. 5.3. Nella prima colonna sono indicate le dimensioni del modello teorico, la seconda e terza colonna contengono, rispettivamente, le definizioni, in termini di positività e di criticità, ottenute per astrazione dalle informazioni acquisite dall'indagine empirica. Le definizioni delle due colonne sono da intendersi come due polarità entro le quali si collocano una vasta gamma di comportamenti, atteggiamenti, convinzioni, espressione dunque dell'unicità e originalità dell'evento educativo LFS.

³ Si ringrazia Renato Anòè per le preziose indicazioni e la costante supervisione data nel corso della ricerca e per le riflessioni che costituiscono i contenuti di questo paragrafo di chiusura.

Tabella 5.3

Elementi caratterizzanti dei LFS emersi dall'indagine empirica, rispetto alle dimensioni individuate dal modello di Frabboni (2004)

	Caratteristiche emergenti	
	In termini di positività	In termini di criticità
Dimensione dell'organizzazione scolastica	<ul style="list-style-type: none"> • Supporto della dirigenza. • Investimento professionale da parte di un numero minoritario di docenti ma "che ci crede". 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistenze culturali di dirigenti scolastici e insegnanti.
Dimensione sociale dell'apprendere	<ul style="list-style-type: none"> • Compiti di laboratorio finalizzati alla percezione di auto – efficacia positiva • Contesto sociale del laboratorio funzionale a relazioni cooperative sia tra pari che con gli adulti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attività genericamente motivanti in quanto implicano il "fare", oppure perché vicine all'esperienza soggettiva, con un prevalere della dimensione affettiva a scapito delle conoscenze.
Gli statuti disciplinari	<ul style="list-style-type: none"> • Basso "tasso di formalizzazione concettuale", in termini di semplificazione degli alfabeti di base, e alto "valore d'uso" nell'elaborazione di conoscenze/abilità disciplinari che assumono significato in quanto "sapere applicato" all'esecuzione di compiti di vita reale. • Il contenitore disciplinare viene rivisto con una più attenta considerazione del parametro di competenza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Piano di apprendimento a-disciplinare.
Le strutture cognitive	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprendimento tramite esperienza condivide, con gli apprendimenti scolastici disciplinari, la stessa natura di processo di astrazione (dall'esperienza al concetto e al discorso; Bruner, 1992). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevale la dimensione di "luoghi di riparazione", dove si "colmano" lacune disciplinari a scapito dell'azione intenzionale di costruzione personalizzata di conoscenza.
Strategia didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendistato cognitivo a garanzia della significatività di contenuti (il fare coniugato con il sapere). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricorso al paradigma della "specialità" (separatazza tra l'azione didattica per gli studenti "nella norma" e quelli BES) come espediente per rispondere alla complessità delle classi.
Spazi/contesti	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento significativo di risorse da parte delle scuole in termini di spazi attrezzati, monte ore e professionalità dei docenti/ operatori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ostacoli posti dalla normativa in materia di sicurezza. • Carenze nell'allestimento di spazi e cura di strumentazione sofisticata.

I dati della ricerca, in particolare la ricchezza dei contenuti delle narrazioni degli insegnanti, ci suggeriscono ulteriori riflessioni critiche, a completamento dello schema sopra prodotto.

Ci sembra corretto rintracciare, nella pratica dei LFS, un richiamo agli attuali approcci cognitivi e culturali all'apprendimento. In particolare, l'insistenza sul "fare e sapere" dei laboratori trova giustificazioni teoriche in numerose teorie socio – cognitive che riguardano, da un lato, il processo di astrazione dall'esperienza al concetto e al discorso (Bruner 1992), dall'altro il ruolo della motivazione per gli apprendimenti significativi e duraturi (Deci, Ryan, 2002). A questo proposito, l'elemento più critico più volte evidenziato è la separatezza tra percorso normale in classe e speciale nei

laboratori che fa sorgere la domanda su quali saperi, sulla qualità ma anche sulla quantità, i LFS offrono a studenti con BES, poiché “senza una buona base di conoscenze, comprese e organizzate in maniera congruente, e lo sviluppo di abilità di natura cognitiva e metacognitiva nel conoscere e gestire i propri processi di apprendimento, è impossibile mobilitare quanto altrimenti rimane poco fruibile e inerte a causa di un apprendimento meccanico e ripetitivo, oppure caotico e confuso” (Pellerey, 2010, p. 633). Il rischio che ci sembra di intravedere è che l’uso di questa pratica possa ridursi alla proposta di attività genericamente motivanti in quanto implicano il “fare”, oppure perché vicine all’esperienza soggettiva, con un prevalere della dimensione affettiva a scapito delle conoscenze per le quali il contesto era stato didatticamente pensato (Martini, 2005). Nelle interviste è ricorrente l’affermazione che i LFS siano considerati da alcuni insegnanti il mezzo per semplificare la complessità delle classi separando gruppi di studenti in base ai livelli di prestazione. Il “paradigma della normalità” (Ajello, 2009) infatti, rende ingestibile l’eccessivo divario tra le prestazioni apprenditive standard e quelle sotto la soglia standard, di cui dispongono, in genere, gli studenti a rischio di insuccesso scolastico. Il rischio è di fare del laboratorio non un contesto didatticamente avanzato ma un contesto a carattere a-disciplinare. Le criticità raccolte nei campi aperti del questionario segnalano infatti una scissione tra la proposta didattica di classe e quella dei laboratori, resa evidente dalla tendenza a “selezionare” gli studenti “con problemi” come adatti ai laboratori, facendone “luoghi di riparazione”, dove si “colmano” lacune disciplinari, si “riparano” relazioni, si mettono in campo capacità “altre”, diverse da quelle richieste in classe.

Le “resistenze culturali” segnalate sembrano confermare l’interpretazione qui avanzata di una pratica didattica “in controtendenza” capace di svelare le incoerenze di un modello di insegnamento/apprendimento ancora prevalentemente basato su metodologie trasmissive, standardizzato, rigido, “della normalità”. Questo darebbe conto anche di una seconda criticità, la valutazione sommativa degli studenti, segnalata da molti come l’elemento che più di altri crea tensioni all’interno del Consiglio di Classe, come se fosse indisponibile, nel bagaglio professionale degli insegnanti, una teoria dell’apprendimento da cui ricavare i criteri di valutazione delle prestazioni espresse nei laboratori.

In conclusione, i dati e le narrazioni dei protagonisti mettono in luce una esperienza locale dei LFS matura, fondata su corrette coordinate sia culturali che strutturali che possono essere estese in un’ottica di sviluppo anche in nuovi settori di attività, rivolti ad una platea più ampia di studenti, per innestare nel corpo della vita scolastica i nuovi traguardi della formazione: competenze e compiti di realtà.

BIBLIOGRAFIA

- Ajello A., Cevoli M., Meghnagi S.** (1992), *La competenza esperta*, EDIESSE, Roma
- Becciu M., Colasanti A.R.** (2004), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano
- Bertazzoni C.** (a cura di) (2009), *Le scuole di seconda occasione*, Erickson, Trento
- Bruner J.S.** (1992), *Saper fare, saper pensare, saper dire*, Armando, Roma
- Comitato Provinciale di Valutazione** (2011), *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino*, Editore Provincia Autonoma di Trento, Trento
- Damiano E.** (1993), *L'azione didattica*, Armando Editore, Roma
- Deci E.L., Ryan R.M.** (2002), *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press, Rochester, NY
- Donati P.** (2010), *La sfida educativa: analisi e proposte*, "Orientamenti Pedagogici", 57(4), pp. 581-608
- Frabboni F.** (2004), *Il laboratorio*, Editori Laterza, Bari
- Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O., Bjarnason T., Kokkevi A. & Kraus, L.** (2009), *The 2007 ESPAD Report Substance Use Among Students in 35 European Countries*, Stockholm, Sweden, CAN
- Ianes D.** (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento
- Martini B.** (2005), *Didattica per problemi*, in Baldacci M. (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli
- Pellerey M.** (2010), *Ripensare le competenze e la loro identità nel mondo della scuola e della formazione*, "Orientamenti pedagogici", 57(2), pp. 201-224
- Poggio B.** (2004), *Mi racconti una storia?*, Carocci, Roma
- Pontecorvo C.** (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna
- Rigo R.** (2002), *L'analisi formativa della disciplina nell'autonomia di ricerca e sviluppo delle singole scuole*, in Zanchin M.R. (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti*, Armando, Roma
- Tomlinson A.** (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma

Capitolo 6

La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura

6.1. INTRODUZIONE: IL TEMA DELLA RICERCA

La tematica entro cui si colloca l'oggetto della presente indagine riguarda le procedure organizzative e i dispositivi didattici con cui la scuola primaria affronta le difficoltà di lettura e di scrittura in bambini con capacità cognitive nella norma ma con peculiarità specifiche negli stili e nei tempi di apprendimento. Nella maggior parte dei casi sono difficoltà che rientrano nella normale eterogeneità dei processi di apprendimento ma che potrebbero, al contrario, collocarsi nel 4% di bambini con DSA (SINPIA, 2005) rispetto ai quali la scuola gioca un ruolo fondamentale nella prevenzione secondaria in termini di intervento didattico di recupero precoce. Gli insegnanti infatti rilevano per primi la presenza di difficoltà già nelle prime fasi dell'apprendimento poiché si rendono conto del fatto che l'alunno si discosta dal gruppo classe nell'acquisire le conoscenze e le abilità previste. Tuttavia questa capacità di rilevazione precoce della scuola è efficace se organizzata in modo sistematico con procedure che prevedono l'utilizzo di strumenti in grado di evidenziare le situazioni "a rischio" (Cornoldi, 2007), non tanto in una prospettiva diagnostica ma come capacità di prevedere se il livello di abilità nella letto-scrittura di un bambino è correlata all'età/stadio di apprendimento.

Recenti studi di neuropsicologia (Biancardi, 2003; Stella, 2004; Vio, Toso, 2007) hanno messo a disposizione della comunità scientifica dei modelli teorici per l'inquadramento dei disturbi di lettura e scrittura, dei quali anche la scuola può avvalersi. Questi studi forniscono modelli esplicativi dell'eziologia dei DSA, delle diverse forme con cui si manifestano, danno strumenti agli insegnanti per analizzare l'errore di letto-scrittura del bambino e per capire come è stato organizzato, in un certo momento della sua storia, il sistema deputato alla codifica/decodifica della lingua scritta.

L'idea di fondo che ha ispirato la presente ricerca si basa sulla constatazione che la rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura, ma anche di altre tipologie di abilità cognitive, richiede la disponibilità di conoscenze specialistiche, in questo caso la neuropsichiatria e la logopedia, di cui ancora la scuola non dispone in maniera diffusa, che supportano gli insegnanti nel riconoscere, all'interno della normale diversità dei percorsi di apprendimento, le prestazioni atipiche riconducibili alla manifestazione di un disturbo. Il successivo intervento didattico per i bambini "a rischio" fonda

la sua efficacia sulla capacità di integrare saperi clinici e pedagogico-didattici sia per progettare compiti e materiali rispondenti a modalità peculiari di elaborazione delle informazioni in presenza di DSA (individualizzare) sia, soprattutto, per la adozione di strategie capaci di ricondurre l'intervento individualizzato all'interno di una programmazione di classe che riconosce e valorizza ciascuno studente (personalizzare), (D.M. 12 luglio 2011). Da qui la necessità, per gli Istituti Scolastici, di un approccio multi professionale al problema grazie alla consulenza di esperti appartenenti all'area dei saperi neuropsicologico-clinici.

6.2 IL DISEGNO DELLA RICERCA

Gli obiettivi della ricerca sono:

- rilevare il grado di diffusione, nel contesto trentino, di progetti di rilevazione precoce e di intervento per bambini delle classi prime e seconde della scuola primaria con difficoltà di lettura e di scrittura che si avvalgono anche di consulenze esterne;
- verificare la presenza o meno di caratteristiche ricorrenti nelle modalità di azione riconducibili ad un modello comune, evidenziandone punti di forza e di debolezza.

Il campione di ricerca è costituito dall'intera popolazione dei 56 Istituti Comprensivi della Provincia di Trento. La rilevazione sul campo è stata svolta tra maggio a luglio 2009 tramite questionario on-line (CAI, computer assisted interview)¹. Il questionario è articolato in sette sezioni, per un totale di 59 item, che vanno ad esplorare le aree principali di uno schema di azione per la rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura (tab. 6.1).

¹ Per la gestione dell'intera filiera di rilevazione on-line è stato utilizzato il software GrafStat (<http://www.grafstat.de/>).

Tabella 6.1

Fasi principali del processo di consulenza nella rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura

Fasi del processo di consulenza	Azioni
1) Definizione della consulenza	È la fase critica in cui si decidono strategie che influenzeranno tutto il percorso di realizzazione del progetto.
2) Formazione	È la fase in cui il consulente/esperto offre ai docenti in formazione strumenti e conoscenze. Le modalità della formazione sono determinanti per il modo in cui i docenti le metteranno a frutto nella didattica.
3) Le azioni di rilevazione	È il momento della rilevazione, della correzione delle prove e di individuazione di situazioni "a rischio"
4) La restituzione dei dati	È la fase in cui il consulente illustra gli esiti della rilevazione e evidenzia i casi "a rischio" adottando chiavi di lettura di tipo clinico.
5) L'interpretazione dei dati	È la fase cruciale, quella in cui gli insegnanti acquisiscono nuove e più efficaci chiavi di lettura per la definizioni dei profili di apprendimento personali degli alunni.
6) L'utilizzo dei dati.	È la fase delle scelte pedagogiche e organizzativo – didattiche conseguenti ai quadri conoscitivo precedentemente costruiti.
7) La valutazione del progetto	È l'azione di bilancio del progetto e di presa di decisioni circa l'opportunità di replicarlo e con quali modalità.

6.3 SINTESI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE FINALE

Complessivamente sono stati raccolti 50 questionari su 56 istituti contattati. La percentuale di ritorno si approssima dunque al 90%. Le analisi qui presentate si riferiscono a questa base dati. L'approccio all'analisi è di tipo descrittivo monovariato, basato sulle distribuzioni di frequenza delle modalità di risposta. In chiusura verranno presentati gli esiti di un'analisi bivariata che prendono in considerazione alcuni differenze significative, nella gestione del processo di rilevazione precoce, in istituti con maggiore o minore esperienza in questo ambito.

I dati forniti dalla rilevazione confermano l'alto **grado di diffusione dei progetti** per la rilevazione e l'intervento precoce per studenti con difficoltà nella lettura e nella scrittura, presenti in 38 (67,85%) su 56 Istituti Comprensivi. Il dato è ancora più significativo se si tiene conto che 32 Istituti su 50 rispondenti hanno attivato un progetto sul tema specifico negli ultimi 4 anni e solo 5 da più di 4 anni e rende verosimile l'ipotesi di una tendenza all'aumento. Sia la Normativa Provinciale (L.P. 5/2006 e il Regolamento ai sensi dell'art. 74) sia la recente L. 170/2010 (e il DM attuativo del 12 luglio 2011) rafforzeranno ulteriormente questa tendenza all'espansione che potrebbe coinvolgere la totalità delle scuole.

I dati raccolti confermano la presenza di caratteristiche simili nella azione delle scuole, riconducibili entro un modello. Presenteremo ora analiticamente gli esiti delle analisi che supportano questa affermazione.

Il primo insieme di dati riguarda **l'attivazione di un rapporto di consulenza con esperti esterni** (per 35 Istituti su 38 rispondenti) e l'area professionale di appartenenza, con una netta prevalenza clinico-riabilitative (34 frequenze su 38 indicano il/la logopedista) e, in maniera residuale, neuropsicologica (6 frequenze per lo/la psicologo/a e 1 frequenza per il/la neuropsichiatra). Il dato può essere interpretato come conseguenza della domanda degli insegnanti di disporre di indicazioni concrete per la preparazione di compiti e materiali rispondenti a caratteristiche specifiche di funzionamento cognitivo, esigenza che una professione "pratica" come quella dei logopedisti può soddisfare (Meloni et al., 2001).

Altra caratteristica comune è **la presenza** (in 32 casi su 38 rispondenti) **di un docente responsabile di progetto** con compiti di coordinamento che ne presidia il processo, ad iniziare dalla presa di contatto con l'esperto (in 25 Istituti ad opera del coordinatore, in 10 congiuntamente con il dirigente). Considerata l'importanza di questa fase critica del processo di consulenza, è pensabile che il docente referente si prenda cura dell'"azione materiale" ma che la presa di decisioni sia a carico del dirigente e del suo staff.

Un altro aspetto condiviso dalla progettualità delle scuole riguarda **le modalità di adesione al progetto da parte dei docenti**: in 25 Istituti su 38 rispondenti l'adesione al progetto è stata decisa dal Collegio dei Docenti ed è vincolante per tutti gli insegnanti di italiano delle classi prima e seconda primaria dell'istituto. L'adozione di un vincolo netto alla scelta individuale è poco consueta nella scuola "organizzazione a legami deboli" (Romei, 2000) e può essere letta come indicatore di una diffusa sensibilità al problema sollecitata anche dalle richieste delle famiglie di produrre interventi didattici corrispondenti con le nuove acquisizioni scientifiche in campo clinico. Il dato relativo al **numero di classi prime e seconde degli Istituti Comprensivi coinvolte** nel progetto di rilevazione e intervento precoce è praticamente prossimo al numero totale delle classi prime e seconde (lo scarto per le prime è 0,18; per le seconde è 0,22) e conferma quanto scritto sopra.

Entrando nel merito della **fase del progetto in cui si realizza la rilevazione nelle classi**, i risultati permettono di tratteggiare pattern di azione ampiamente sovrapponibili rispetto a:

- Corsi di formazione (presenti in 33 Istituti su 38 rispondenti) per gli insegnanti sulla tematica delle difficoltà di apprendimento e dei DSA.
- Tipologia degli strumenti di rilevazione utilizzati: per le classi prime lo strumento più diffuso (in 33 casi su 36) è il dettato di parole a difficoltà crescente,

per le classi seconde gli strumenti sono generalmente di due tipi e rilevano separatamente le abilità di lettura e di scrittura. I più diffusi sono, per la lettura, la prova di lettura di brano con domande di comprensione (in 25 casi su 36) e, per la scrittura, il dettato ortografico (in 20 casi su 36) e il dettato di frasi (in 16 casi su 36).

- La persona incaricata di proporre le prove ai bambini è l'insegnante coordinatore del progetto (20 casi su 36), in alternativa l'insegnante di italiano di un'altra classe (in 12 casi su 36). Se la rilevazione ha lo scopo di fornire all'insegnante di classe informazioni su cui basare interventi didattici mirati, sembra una scelta contraddittoria quella di assegnare questo compito ad un soggetto diverso. Crediamo che questo dato possa essere comprensibile se interpretato alla luce della storia delle pratiche di rilevazione in uso, derivate dai protocolli di screening nei quali l'addestramento del somministratore delle prove è un fattore determinante per la validità degli esiti. Questa interpretazione è confermata dai dati relativi alla presenza di vincoli nel modo di proporre le prove, che riguardano la spiegazione ai bambini degli scopi della prova, i tempi prestabiliti di esecuzione della prova, le istruzioni date ai bambini, il tipo di supporto che il somministratore è autorizzato a fornire durante la prova, il tipo di materiale da fornire per l'esecuzione della prova. Tutte queste variabili sono presenti nelle descrizioni delle scuole con una frequenza significativa (da un minimo di 27 frequenze ad un massimo di 33 su 36 rispondenti) a confermare l'adozione di un protocollo di somministrazione che ricalca quello dello screening.

I dati, quindi, corroborano l'ipotesi della presenza di un modello di rilevazione e di intervento precoce adottato dalle scuole i cui tratti primari sono la presenza di un docente coordinatore a presidio del processo, l'adesione vincolante al progetto per gli insegnanti delle classi prime e seconde della primaria, l'adozione di strumenti di rilevazione e di un protocollo di somministrazione comuni.

Le azioni conseguenti alla rilevazione riguardano:

- La comunicazione degli esiti della rilevazione ai genitori (dichiarata in 33 casi su 38).
- L'attivazione di interventi individualizzati. Con una domanda mirata il questionario chiede di indicare quali attività didattiche, scegliendo tra un elenco di 9, sono state programmate e di indicarne il grado di frequenza su una scala da 1 a 5 (ricodificata su una scala a 3 livelli: sempre – intermedio – mai). La modalità “interventi a piccolo gruppo” è la più frequente (con grado “sempre” in 34 casi su 38) a cui segue la modalità “interventi di recupero individuale”

(in 32 casi sommando i gradi “sempre” e “intermedio”) e la modalità “compiti a casa” (in 27 casi sommando i gradi “sempre” e “intermedio”).

Il questionario indaga, nell’ultima sezione, la percezione dei docenti dell’efficacia del progetto. I punteggi ottenuti indicano un giudizio nettamente positivo sia rispetto alle ricadute sulla qualità della didattica (62% indica “molto efficace”, 34 % “efficace”) che rispetto alla capacità di individuare precocemente le difficoltà di lettura e di scrittura (60% “molto efficace”, 34 % “efficace”).

Un’ultima serie di analisi ha cercato di individuare eventuali differenze tra istituti più o meno “esperti” nell’attivazione di progetti, cioè tra gli istituti con esperienza pari o superiore ai 3 anni (n = 24), e istituti con esperienza inferiore ai 3 anni (n = 14). L’esito dell’analisi, attraverso dei test-statistici non parametrici² ha individuato le differenze significative presentate in (tab. 6.2).

Tabella 6.2

Differenze significative nella gestione del processo di rilevazione tra istituti con meno di tre anni di esperienza e istituti con almeno e più di tre anni di esperienza (* p < .05)

Variabili considerate	≥ 3 anni di esperienza	< 3 anni di esperienza
Numero di bambini “a rischio” a fine anno per le classi prime e seconde	-	Valore più alto dichiarato di bambini a rischio per le classi seconde (*)
Vincoli del protocollo	-	Maggior frequenza del vincolo: “tempi di esecuzione” (*)
Correzione delle prove (“chi ha corretto le prove?”):	-	Prevalenza della modalità “Altro” (*)
Comunicazione ai genitori in base alla tipologia di bambini	-	Prevalenza della modalità “solo di quei bambini per i quali gli insegnanti ne hanno ravvisato la necessità” (*)
Interventi programmati in base agli esiti	-	Maggiori attività in gruppo e maggiori compiti di recupero a casa (*)

Come si può notare, gli istituti più “giovani”, in termini di esperienza di rilevazione precoce, tendono ad avere un numero più alto di casi segnalati a fine anno per le seconde classi, utilizzano maggiormente i tempi di esecuzione come vincolo nei protocolli, hanno maggiore eterogeneità nei soggetti che correggono le prove, comunicano alle famiglie in prevalenza per i bambini per i quali gli insegnanti ne ravvisano la necessità, e tendono ad avere maggiori attività di gruppo e maggiori compiti di recupero a casa, come strategie in seguito agli esiti della rilevazione, rapportati agli istituti con maggiore esperienza.

² Chi quadrato, Test U Mann-Whitney.

Un' ultima osservazione, ricavabile dall'analisi dei dati, riguarda le modalità di realizzazione del processo consulenziale. È evidente, nel modello di azione delle scuole descritto con i questionari, il contributo prevalente del consulente, in termini di messa a disposizione di saperi specialistici, nelle fasi 2, 3 e 4 del processo, mentre si incrementa, nelle fasi successive, il ruolo attivo della scuola, in particolare nelle fasi di progettazione e implementazione didattica e della valutazione, dato che autorizza a riconoscere, nelle modalità consulenziali, un valore aggiunto in termini di un approccio che consente all'organizzazione entro cui il consulente opera di "ricercare attivamente" i problemi, rappresentarli e gestirli (Kaneklin, 2001).

Infine, riteniamo che tra gli esiti della ricerca ci sia la possibilità di disambiguazione lessicale rispetto alle etichette con cui solitamente sono denominate le pratiche oggetto di studio: *screening* o *rilevazione precoce*³. Fare uno *screening* in medicina significa "selezionare" all'interno di un'ampia popolazione i soggetti portatori di un indice di rischio, che vanno quindi indirizzati ad approfondimenti più specifici per confermare o escludere una diagnosi di malattia. In molti *screening* di tipo medico la scuola quindi si limita a fornire il "bacino di utenza" per un processo che, avviato al suo interno, si snoda poi interamente all'esterno di essa. Nel modello di azione delle scuole sopra descritto dello *screening* si assume unicamente il fatto di avvalersi di prove standardizzate⁴, somministrate ad una vasta popolazione, prevalentemente con modalità collettiva. Per tutto il resto esso si differenzierà dallo *screening* classicamente inteso: l'eventuale rilevazione di difficoltà, infatti, metterà in moto la progettazione didattica, innescando un processo di cambiamento interno alla scuola stessa che coinvolgerà non solo il singolo bambino, ma anche i suoi compagni e i suoi insegnanti. Il termine *screening*, quindi, va sostituito con quello di *rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura* quando designa progetti di intervento di natura psicopedagogica e didattica.

6.4 IL CONTESTO NAZIONALE E LE PROSPETTIVE DI SVILUPPO LOCALE

Un complessivo bilancio, basato sui dati forniti dalla ricerca sulle caratteristiche dei progetti di rilevazione e intervento precoce per le difficoltà di lettura e scrittura, evidenzia punti di forza, come l'alto grado di diffusione con tendenza all'incremento, una struttura esecutiva del progetto che fornisce strumenti e schemi operativi validati, l'orientamento del consulente all'empowerment, l'approccio multi professio-

³ Tratto da: http://www.iprase.tn.it/attivit%E0/azioni_di_sistema_FSE/bes/download/Diff_lett_scrittura.pdf

⁴ Le prove infatti non hanno valenza clinica (si veda a tale proposito la L.P. del 6 maggio 2004 n. 4) ma di semplici strumenti pedagogico - didattici utili agli insegnanti per osservare più analiticamente come un bambino evolve rispetto alle abilità di lettoscrittura.

nale tipico del lavoro di rete nell'affrontare il problema delle difficoltà di apprendimento. Tra i punti di debolezza, la prevalenza di interventi didattici individualizzati "di recupero" a fronte della bassa presenza di strategie di differenziazione didattica (Tomlinson, 2006) capaci di coniugare l'insegnamento a tutta la classe con le esigenze dei singoli.

Comparando il modello di azione descritto nel presente report con le indicazioni operative contenute nel recente documento di indirizzo del MIUR in tema di DSA (DM 12 luglio 2011), è evidente che i punti di forza sopra evidenziati fanno dell'esperienza in atto in Trentino un campo di forte interesse per la ricerca pedagogica, con un focus sui processi innovativi di attivazione, gestione e valutazione di gruppi multi professionali clinico-pedagogico-didattici, interni alle scuole, da potenziare in quanto strategici nell'approccio ai problemi di apprendimento e non solo per i DSA. Il documento nazionale affida alla sola scuola il compito di rilevare precocemente prestazioni apprenditive atipiche, mentre i professionisti clinici intervengono successivamente, esclusivamente dietro richiesta delle famiglie. Per questo, accanto alla formazione in servizio per tutti i docenti, il DM prevede l'attivazione di corsi di perfezionamento e master in "Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento" presso le Facoltà di Scienze della Formazione. Potrebbe essere oggetto di riflessione, per la scuola in Trentino, una azione di formazione di sistema su due livelli, di base e avanzato, che, nella costruzione dell'offerta formativa, capitalizzi l'esperienza in atto.

BIBLIOGRAFIA

- Biancardi A., Milano G.** (2003), *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano
- Cornoldi C.** (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- D.M 12 luglio 2011** (http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/dm_20110712.pdf)
- Kaneklin C.** (2001), *Prefazione* in Schein E.H. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano
- Meloni M., Sponza N., Kvilekval P. e Valente M.C.** (2001), *Dislessia attività di recupero*, Libriliberi, Firenze
- Romei P.** (2000), *Guarire dal "Mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze
- Schein E.H.** (2001), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano
- Schön D.** (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari
- SINPIA** (2005), *Linee Guida per i Disturbi Specifici di Apprendimento: PARTE I: I disturbi specifici di apprendimento* (disponibile on-line <http://www.sinpia.eu/atom/allegato/146.pdf>)
- Stella G.** (2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna
- Tomlinson C.A.** (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, Editrice LAS, Roma
- Vio C., Toso C.** (2007), *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*, Carocci, Roma

Capitolo 7

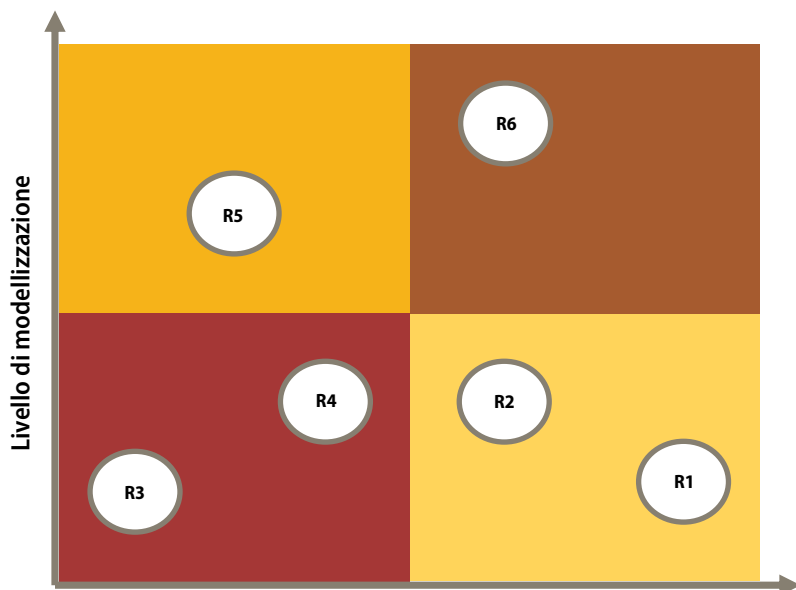
Considerazioni conclusive

Nelle conclusioni complessive di questo lavoro si propone la comparazione delle sei ricerche in base a due dimensioni ritenute significative: il grado di “modellizzazione” delle azioni oggetto di ricerca e il loro grado di diffusione nella scuola trentina. Per “modellizzazione” si intende il livello di padronanza di specifiche azioni desunte dai dati forniti dalle ricerche rispetto a procedure, strumenti, strategie organizzative e didattiche. Per diffusione si intende la misura in cui le azioni considerate sono attive nelle scuole. Lo scopo di tale rappresentazione è, dunque, produrre un quadro d’insieme entro cui rintracciare, da un lato, ulteriori piste di ricerca e, dall’altro, indicazioni di intervento finalizzate al contenimento del rischio di equità del sistema scolastico.

Richiamando le finalità del progetto “Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari”, si ricorda che ciascuna azione di ricerca esplora una o più dimensioni in cui si concretizza l’equità dei sistemi scolastici, così come vengono declinate in uno dei più significativi report di ricerca dell’OECD dal titolo *No more Failures: ten step to equity in education* (OECD, 2007), in particolare nel capitolo *Practices in and out of school*, in cui si forniscono comparazioni statistiche tra gli Stati che quantificano il rischio di iniquità dei sistemi scolastici e da cui si deriva la necessità, per la scuola, di maggiore cura per l’orientamento, il rapporto-scuola famiglia, la rilevazione tempestiva dei fattori di rischio, il recupero precoce, la personalizzazione dei percorsi.

Figura 7.1

Collocazione delle sei ricerche in base al livello di modellizzazione e al grado di diffusione



Grado di diffusione

- R1: Le modalità di lavoro in rete tra scuole e tra scuola e territorio
- R2: Modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico
- R3: Biografie scolastiche e abbandono
- R4: I team di docenti performanti nella scuola primaria
- R5: I laboratori del fare e del sapere
- R6: La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura

7.1 RAPPRESENTAZIONE BIDIMENSIONALE DELLE AZIONI OGGETTO DI RICERCA

In fig. 7.1 è possibile avere una rappresentazione sintetica della collocazione delle sei ricerche in uno spazio cartesiano delimitato dalle due dimensioni principali precedentemente accennate. La collocazione, frutto di una categorizzazione dello staff di ricerca, non si basa, è bene dirlo, su misure in senso stretto, ma su un giudizio interpretativo delle caratteristiche esogene e endogene delle ricerche considerate. Tale categorizzazione consente, come si può vedere, una ripartizione delle sei ricerche in quattro tipologie.

Da un primo sguardo d'insieme ricaviamo che:

- nel quadrante rosso, in basso a sinistra, abbiamo l'esito di bassi e medio - bassi livelli di modellizzazione e di diffusione: i progetti sulle biografie scolastiche e abbandono e sui gruppi performanti di docenti nella scuola primaria si inseriscono in questo settore;
- nel quadrante arancione, in alto a sinistra, è possibile trovare l'esito di livelli medio-alti di modellizzazione e di livelli bassi di diffusione: in questo caso il progetto sui laboratori del fare e del sapere è il più caratteristico;
- nel quadrante marrone, in alto a destra, si raggiungono livelli medio alti di modellizzazione e di diffusione: la ricerca sulla rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura è l'unico esempio di questa modalità;
- nel quadrante giallo, in basso a destra, è l'area di collocamento dei livelli bassi e medio bassi di modellizzazione, e alti e medio-alti di diffusione che delimita uno spazio concettuale dedicato a due delle sei ricerche: le modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico e le modalità di lavoro in rete tra scuole e tra scuole e territorio.

In linea di massima, questa rappresentazione punta a descrivere, certo in maniera non neutra e neutrale, i progetti di ricerca considerati in base ai loro esiti sul campo. Ci sono sicuramente elementi strutturali che incardinano i progetti all'interno dei quattro quadranti, ma è possibile vedere in queste collocazioni anche delle informazioni per future attività di sviluppo e innovazione.

Il quadrante rosso. Da questo punto di vista, ad esempio, è chiaro che i bassi livelli sulle due dimensioni considerate (modellizzazione e diffusione) possono essere un elemento strutturale, in qualche modo "dato", delle ricerche R3 (biografie e abbandono) e R4 (gruppi performanti di insegnanti). Attualmente il dibattito sui drop-out (nelle varie discipline che studiano e affrontano il problema, come la psicologia e la sociologia) è talmente ampio e variegato, che l'inflazione di modelli esplicativi produce sostanzialmente un effetto di "non-modello". Troppe spiegazioni comportano, paradossalmente, una possibile assenza di spiegazioni. In base ai dati raccolti e agli esiti interpretativi nella ricostruzione delle autobiografie e biografie, tale "non modello" appare come la strategia più evidente in mano alle scuole, che procedono, almeno nelle esperienze da noi affrontate, nel brevissimo periodo, passo dopo passo, senza una precisa strategia d'azione, a scapito di un'ottica di prevenzione. Come ha dimostrato la ricerca sulle biografie scolastiche, la complessità del problema, la conseguente necessità di un approccio multifattoriale insieme alla disponibilità di competenze multi - professionali che solo l'azione coordinata di rete mette a disposizione degli insegnanti, rende il tema esso stesso "a rischio": le esperienze scolastiche di abbandono

rimangono poco conosciute, non spiegate e non valutate all'interno dello stesso team di docenti, sia per le informazioni in entrata che in uscita. È dunque comprensibile perché il livello di diffusione di buone pratiche o di protocolli formalmente condivisi a livello di sistema stenti ad allargarsi, relegando il progetto sulle biografie e gli abbandoni nell'angolo più nascosto di questa rappresentazione. Un discorso simile può essere fatto, anche se con minori coloriture negative, per il tema dei gruppi performanti di insegnanti nella scuola primaria. Anche in questo caso i modelli esplicativi degli intervistati sul funzionamento del lavoro di gruppo e sulle condizioni per l'azione collettiva efficace sono spesso assenti o molto semplici, e in ogni caso rimangono all'interno della realtà delle singole scuole, oppure se ne ha, come si è visto negli esiti della ricerca su questo tema, una diffusione tendenzialmente stereotipica fondata su semplici assunti di base (la centralità del bambino, l'importanza della comune programmazione didattica, lo star bene con i colleghi, ecc.) che pure permettono ai team della scuola primaria un livello più evoluto di azione collettiva, ma inibita dall'assenza di consapevolezza sul funzionamento efficace di una "tecno-struttura" organizzativa come i gruppi di lavoro. Nei testi delle interviste, dal punto di vista della carenza sui modelli, sono stati pochi i riferimenti espliciti a ciò che caratterizza un buon gruppo di lavoro di insegnanti volto all'efficacia.

Il quadrante arancione. Il quadrante arancione, come si è visto, è l'esito di un livello di modellizzazione medio alto, che non ha, dall'altra parte, altrettanta valenza in termini di diffusione. Questo tipo di esperienze (*i Laboratori del Fare e del Sapere*) hanno ormai una lunga tradizione che ne ha consolidato una chiara rappresentazione all'interno delle scuole trentine, in termini di presupposti teorici (l'apprendimento situato, il ruolo delle attività nello sviluppo cognitivo e sociale dell'individuo, ecc.) e di prassi operative, anche se con discrete idiosincrasie delle singole realtà scolastiche (basti pensare alla categorizzazione attribuita agli utenti dei laboratori, in alcuni casi in termini di "devianza", in altri in termini di "inclusione"). Sta di fatto che spesso queste esperienze, anche se documentate e in qualche modo studiate, sono rimaste molto, pur nel loro alto livello di struttura, all'interno delle loro nicchie ecologiche e culturali, quasi come se uno strumento di questo tipo possa essere utilizzato unicamente per le situazioni di "disagio", e non come ulteriore possibilità delle procedure didattiche quotidiane.

Il quadrante marrone. Il quadrante marrone dovrebbe esprimere la situazione migliore dal punto di vista dell'incrocio tra modellizzazione e diffusione. Nel caso della rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura ci troviamo senza dubbio su un piano di sofisticatezza per quanto riguarda i modelli, anche se spesso, come si è visto, sono fortemente contaminati da modelli "di importazione" provenienti dalle discipline neuropsicologiche e che dovrebbero integrarsi maggiormente con le lo-

giche della didattica. La diffusione è altrettanto alta, supportata anche dalle richieste della normativa e dalle prassi consolidate a livello provinciale.

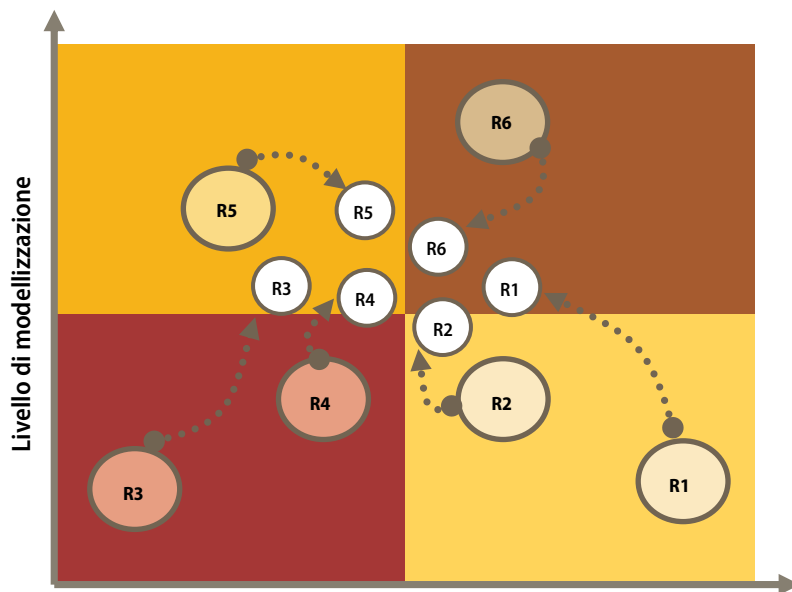
Il quadrante giallo. Il quadrante giallo chiude in qualche modo il cerchio di questa breve rassegna, proponendoci due esperienze di ricerca che si sono caratterizzate per un livello contenuto di modellizzazione ma allo stesso tempo per un alto livello di diffusione. Gli aspetti di pregio e le problematiche sono speculari rispetto al quadrante arancione: si tratta di attività molto diffuse sul territorio ma che spesso sono difficili da gestire in termini di coerenza interna ed esterna. Le modalità di rilevazione dei fattori di rischio si presentano, in base ai dati raccolti, ancora troppo sotto traccia rispetto alla vita formale delle scuole: vengono sì realizzate ma spesso la documentazione prodotta è più frutto della buona volontà e sensibilità dei singoli, piuttosto che l'esito della realizzazione di un modello condiviso nell'intero sistema scuola. Da questo punto di vista, frequentemente, i modelli variano anche nella progressione verticale tra la scuola secondaria di primo e secondo grado, rendendo a volte poco efficaci le strategie di intervento o di prevenzione messe in atto. Per quanto riguarda l'azione delle reti, come si è visto nel capitolo empirico dedicato a questo tema, è sì positivamente eterogenea, nelle reti considerate, ma senza un'evidente centratura su precisi modelli di funzionamento. I resoconti dei partecipanti alle reti parlano di inevitabilità del lavoro in rete ma, come per il caso dei gruppi di lavoro performanti di insegnanti, spesso non riescono a rappresentarsi in termini formali il funzionamento delle stesse reti. L'ipotesi, come si è visto, è che per molti nodi delle reti un'esperienza di questo tipo si riassuma nella semplice adesione e non in una attiva partecipazione.

7.2 INDICAZIONI OPERATIVE PER FUTURE AZIONI DI SVILUPPO

Una possibile proposta conclusiva, rispetto a direzioni di cambiamento e di futuro intervento, può essere quella rappresentata in fig. 7.2. In linea generale le indicazioni che provengono dal quadrante blu, al netto degli elementi strutturali di cui si è discusso, consigliano un lavoro "aumentativo" su entrambe le dimensioni, da un lato, la qualità, il formalismo e la condivisione dei modelli teorico-applicativi di riferimento, dall'altro, il livello di diffusione nella realtà locale.

Figura 7.2

Proposta di evoluzione degli esiti dei progetti in base alla modellizzazione e diffusione



Grado di diffusione

- R1: Le modalità di lavoro in rete tra scuole e tra scuola e territorio
- R2: Modalità di rilevazione dei fattori di rischio di abbandono scolastico
- R3: Biografie scolastiche e abbandono
- R4: I team di docenti performanti nella scuola primaria
- R5: I laboratori del fare e del sapere
- R6: La rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura

In linea con le conclusioni e le considerazioni già emerse nei relativi capitoli, il lavoro sulla prevenzione dell'abbandono scolastico, che sia veramente prossimale allo sviluppo delle biografie dei singoli, dovrebbe seguire modelli teorici e operativi condivisi a livello di sistema, e soprattutto in progressione verticale nel passaggio tra ordini scolastici. La diffusione di tale modellistica dovrebbe essere il più possibile ampia, in modo tale da rendere la problematica anche un fatto collettivo e sociale e non solo uno stigma individuale. Per fare questo, ad esempio, il corpo docenti dovrebbe essere dotato di maggiori strumenti di lettura e comprensione del disagio, non in termini sostitutivi rispetto ad eventuali specialisti (ad esempio, psicologi o psico-pedagogisti), ma in termini di orientamento e di mediazione tra il soggetto e le sue esigenze, la famiglia e le eventuali soluzioni che la scuola può mettere in campo.

Per quanto riguarda i gruppi performanti, l'aspetto più evidente è legato alla modellizzazione e ad un livello minimo di tecnicità che la gestione di gruppi di lavoro di insegnanti interni alla scuola necessita. Sempre nell'ottica di allargare la dotazione di strumenti a disposizione degli insegnanti, il suggerimento è di riportare nel vissuto professionale degli insegnanti modalità di lavoro in gruppo più esplicite in termini di gestione e raggiungimento degli obiettivi, prefigurandolo non solo in termini di incontro collettivo, ma anche in tutte le fasi di lavoro preparatorio individuale e di assesment dei risultati. Il focus, ad esempio di attività di formazione e sviluppo nei luoghi di lavoro, dovrebbe centrarsi sulle competenze di gruppo e non solo sulle caratteristiche che un gruppo di lavoro efficace dovrebbe avere. Se gli intervistati non sono riusciti ad esplicitare questi elementi nelle interviste proposte, evidentemente, al netto di un possibile "bias" nella raccolta dati, può esistere un problema di questo tipo anche in una parte di insegnanti più impegnati e considerati performanti all'interno della scuola in progetti di prevenzione del disagio.

Per quanto riguarda il quadrante marrone il discorso è assolutamente speculare, in direzione opposta. In questo caso l'indicazione è quella di dare meno enfasi alla tecnostuttura (modelli teorici e operativi) e alla diffusione in termini generali (azioni di sistema), promuovendo la presenza e l'azione degli insegnanti come figure pivot che sanno trasporre nella scuola le indicazioni tecniche che provengono dall'esterno. Anche in questo caso, attività formative rivolte agli insegnanti possono essere d'aiuto, dando però maggiore enfasi ai momenti di sviluppo sui luoghi di lavoro, attraverso, ad esempio, l'attivazione di team ad hoc multidisciplinari.

Sulla diagonale arancione-giallo, l'esigenza maggiore per i laboratori del fare e del sapere è quella di, in termini paradossali, "uscire dalle scuole" per trovare una diffusione maggiore anche in realtà non necessariamente "a rischio". In questo caso azioni di sistema e progetti ad hoc potrebbero favorire, da una parte, una modellizzazione maggiormente condivisa e, dall'altra, una sensibilità generalizzata da parte delle scuole che potrebbero iniziare, in maniera integrata e nell'ottica di ambienti di apprendimento nuovi e innovativi, percorsi in questo senso.

Nel quadrante giallo, per quanto riguarda il progetto R1, le azioni da attivare potrebbero centrarsi prevalentemente sulla diffusione e manutenzione di modelli di gestione di rete più consapevoli e soprattutto più partecipati. Può non essere solo un problema della preparazione e sensibilità dei singoli nodi, ma anche, a livello di sistema, delle fasi di start-up e di gestione iniziale delle reti. Se ai protocolli di intesa e agli accordi informali venissero agganciati anche strumenti di lavoro e di responsabilizzazione collettiva (anche in questo caso l'organizzazione in team funzionali e in comunità potrebbe rivelarsi vincente), si avrebbero allora reti vive non solo nelle intenzioni formali, ma anche nelle attività dei singoli nodi, nella presenza

sul territorio e, conseguentemente, nell'esito positivo del successo formativo per le scuole. A supporto di questa attivazione iniziale potrebbe essere concepita un'attività di costante di manutenzione delle reti, per vivacizzare i nodi meno partecipi in un determinato momento, oppure per contenere l'eccessiva iniziativa di altri, meno funzionale al successo comune. Un discorso simile può essere fatto per R2, che necessita sicuramente di maggiori modelli condivisi e di strumenti operativi ad essi collegati per la gestione delle informazioni raccolte all'interno delle scuole.

Appendice

Biografie scolastiche e abbandono



Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)

“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”

*C. 2. ATTIVITA': Indagine sui fattori di rischio e di protezione del fenomeno dispersione scolastica
Protocollo per focus group*

PRIMO INCONTRO

Apertura (15 minuti circa)

Breve ripresa su:

- Il compito del gruppo
- Gli aspetti deontologici implicati nell'attività di ricerca, impegno reciproco sulla riservatezza

La scaletta degli argomenti degli incontri (vedi scheda allegata)

Area: IL PROFILO PERSONALE DEL RAGAZZO (*circa metà dell'incontro ma senza tempi rigidamente definiti*)

1. Come descrivereste le caratteristiche personali del ragazzo?

- Potete raccontarci degli avvenimenti che mettano in luce queste caratteristiche?
- Quali fonti di informazione? (Per sentito dire? Voci di corridoio? Situazioni formali? Etc.)

2. Questa rappresentazione è differente rispetto alla prima che avete avuto?

- Se sì, in che modo è cambiata nel tempo? In ambedue i casi, ci potete spiegare il perché?

3. Eravate tutti d'accordo su questa visione?

- C'erano degli insegnanti che descrivevano il ragazzo in modo diverso? Perché? Quali avvenimenti segnalavano a supporto di questa visione?
- In quali occasioni ha sentito opinioni "altre" rispetto a questo ragazzo?
- In quali occasioni nella scuola si è parlato di questo ragazzo?
- In che modo tra voi insegnanti si è costruita questa rappresentazione del ragazzo?

4. Anche agli insegnanti dei diversi ordini di scuola sono capitate situazioni simili? (esplorare se vi sono differenze, e quali, tra ordini di scuola)

Area: LA SUA FAMIGLIA (*introdurre il nuovo tema possibilmente senza cesure, agganciandosi a quanto detto precedentemente*)

5. Come descrivereste le caratteristiche della famiglia del ragazzo?

- Come descrivereste le relazioni tra il ragazzo e la famiglia all'epoca?

6. Quali sono eventuali avvenimenti che hanno influenzato questa descrizione?

- Quali sono gli avvenimenti e le fonti di informazione sulla famiglia?

7. Quali erano le relazioni tra la famiglia e la scuola?

8. C'erano delle posizioni differenti tra gli insegnanti sulla rappresentazione della famiglia?

- Questa descrizione era comune a tutti o vi erano descrizioni differenti? Se sì, quali?

Area: CHIUSURA

In chiusura dell'incontro raccogliere le parole chiave emerse nel gruppo rispetto ai due campi esplorati, evitando tradimenti, anche lasciando spazio a ridondanze e contrapposizioni. Infine, leggere e chiedere di confermare o di suggerire integrazioni all'elenco

Esempio

<i>Ragazzo</i>	<i>Famiglia</i>
Autonomia	Deprivazione culturale
Devianza	Violenza
...	...



Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)
“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”

C. 2. ATTIVITA': Indagine sui fattori di rischio e di protezione del fenomeno dispersione scolastica
Protocollo per focus group

SECONDO INCONTRO

Area: POTENZIALITA' E DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO

1. Dal punto di vista scolastico, cosa riusciva/non riusciva a fare?

- Dal punto di vista degli apprendimenti, in che cosa era bravo (abilità/conoscenze disciplinari e abilità psico-sociali)?
- In cosa aveva difficoltà?
- Avete rilevato dei cambiamenti nel tempo?
- Quali esempi di compiti, attività svolte a scuola evidenziavano le potenzialità che avete riportato?
- Quali esempi di compiti, attività svolte a scuola evidenziavano le lacune che avete riportato?

Area: ANALISI DELLE COMPETENZE/CAPACITÀ

2. Secondo voi da cosa erano determinate le difficoltà?

- Chi o che cosa vi ha aiutato a comprendere le difficoltà?

3. Quali sono secondo voi le motivazioni per cui era bravo in certi compiti/attività?

- Era supportato dalla famiglia, da insegnanti di classe, altre persone

4. Il ragazzo aveva altre competenze/abilità/capacità oltre quelle richieste a scuola?

- Se sì, quali?
- Come ne siete venuti a conoscenza?
- Utilizzava/esprimeva queste competenze a scuola? Se sì, come?

Area: L'AZIONE DELLA SCUOLA

5. Quando avete rilevato queste difficoltà, che interventi avete messo in atto voi e i vostri colleghi?

- Potete raccontarci delle esperienze per descriverli?

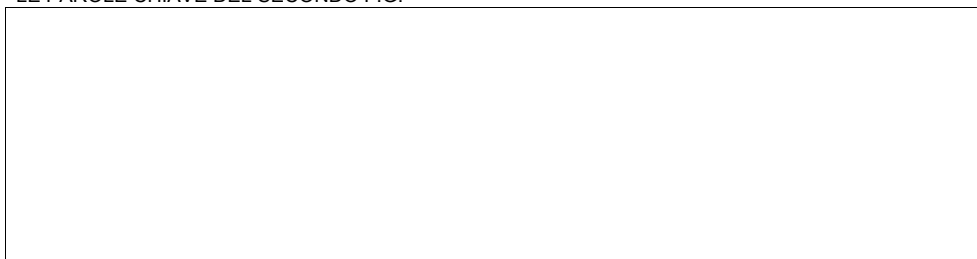
6. Quando avete riconosciuto le sue capacità scolastiche e non, quali interventi avete messi in atto voi e i vostri colleghi?

Area: LA VALUTAZIONE

7. In che modo (criteri, metodi, strumenti) sono state valutate le competenze? E le difficoltà?

8. In che modo reagiva alle valutazioni degli insegnanti?

LE PAROLE CHIAVE DEL SECONDO F.G.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write the key words from the second figure (F.G.).



Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)
“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”

C. 2. ATTIVITA': Indagine sui fattori di rischio e di protezione del fenomeno dispersione scolastica
Protocollo per focus group

TERZO INCONTRO

Area: LE RELAZIONI CON I COMPAGNI

1. **Descrivete le relazioni del ragazzo con i compagni di classe nei momenti gestiti dagli insegnanti?**
2. **Nei momenti liberi (es. durante la ricreazione, in mensa, in gita,)**
3. **Avete osservato relazioni privilegiate ?**
 - Con questi compagni, che attività o interessi condivideva?
 - Raccontate un episodio al riguardo
4. **Avete condiviso con altri questa descrizione? Se sì, con chi?**
5. **Queste modalità di relazionarsi hanno avuto dei cambiamenti? Se sì, quali? E in che momenti?**
 - Raccontate un episodio al riguardo

Area: LE RELAZIONI CON GLI INSEGNANTI

6. **Descrivete la relazione tra voi e il ragazzo.**
 - Raccontate un episodio al riguardo
7. **E quella tra il ragazzo e gli insegnanti (evidenziate luci e ombre)**
 - Raccontate un episodio al riguardo
8. **Questa modalità di relazione ha avuto dei cambiamenti nel tempo? Se sì, quali?**
 - Raccontate un episodio al riguardo

Area: LE RELAZIONI TRA INSEGNANTI E LA CLASSE

9. **Come descrivereste il gruppo classe di cui faceva parte il ragazzo?**
 - Raccontate un episodio al riguardo
10. **Questa idea della classe era condivisa anche dagli altri insegnanti?**
 - In che modo negli insegnanti si è costruita questa rappresentazione della classe?

11. E' cambiato nel tempo questo gruppo classe? Se si, come?

- Raccontate un episodio al riguardo

12. Come erano i rapporti tra insegnanti che operavano sulla classe del ragazzo?

LE PAROLE CHIAVE DEL TERZO F.G.

--



**Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)
“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO
E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”**

*C. 2. ATTIVITA': Indagine sui fattori di rischio e di protezione del fenomeno dispersione scolastica
Protocollo per focus group*

QUARTO INCONTRO

Area: LE FASI PRECEDENTI ALL'ABBANDONO SCOLASTICO

1. Avete rilevato segnali premonitori di questi esiti del percorso scolastico del ragazzo?

- Se sì, in che modo li avete rilevati?

2. Questi segnali sono stati condivisi con i colleghi?

3. Sono stati fatti degli interventi?

- Se sì, quali, quando, con chi...

4. Questi segnali sono stati condivisi tra i diversi ordini di scuola nel momento del passaggio?

- Se sì, come
- Se no, perché?

Area: IL MOMENTO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

5. Descrivete il momento in cui si è interrotto il percorso scolastico del ragazzo.

- Quando e come ne siete venuti a conoscenza
- Quali cause hanno portato a questa interruzione?

6. Quanto vi aspettavate una decisione di questo genere?

7. Nel periodo immediatamente precedente questa decisione da parte del ragazzo, quali sono state le reazioni degli insegnanti?

- E quelle della scuola (istituzione)?

8. Secondo voi, quali sensazioni ha provato il ragazzo quando ha abbandonato la scuola?

9. Quando hai saputo dell'abbandono, quali sensazioni ha provato ciascuno di voi?

LE PAROLE CHIAVE DEL QUARTO F.G.



Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)
**“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO
 E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”**

C. 2. ATTIVITA': Indagine sui fattori di rischio e di protezione del fenomeno dispersione scolastica

Protocollo per focus group

QUINTO INCONTRO

Area: IL MOMENTO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

- 1. Chi ha influito e perché nel determinare questa decisione dell'abbandono?**
- 2. Compilazione individuale della scheda A:**
Elenchi tutte le persone che, secondo lei, hanno avuto un ruolo positivo durante il percorso scolastico
- 3. Compilazione individuale della scheda B:**
Elenchi tutte le persone che, secondo lei, hanno avuto un ruolo negativo durante il percorso scolastico
- 4. Ciascuno approfondisca perché le persone inserite nella colonna “A” ha svolto, dal suo punto di vista, un ruolo positivo**
(Utilizzare la scheda compilato come pro-memoria)
- 5. Ciascuno approfondisca perché le persone inserite nella colonna “B” ha svolto, dal suo punto di vista, un ruolo negativo**
(Utilizzare la scheda compilato come pro-memoria)
- 6. Raccontate un episodio che ha coinvolto il ragazzo e una delle persone che ha avuto un ruolo positivo**
- 7. Raccontate un episodio che ha coinvolto il ragazzo e una delle persone che ha avuto un ruolo negativo**
- 8. Ripensando a ciò che è stato raccontato in questi incontri, secondo voi che cosa non ha fatto la scuola che avrebbe invece potuto fare per prevenire?**
- 9. La chiusura del percorso**
 Commenti sull'esperienza
 Ringraziamenti

A. Elenchi tutte le persone che, secondo lei, hanno avuto un ruolo positivo durante il percorso scolastico (compilare la scheda individualmente)

ELENCO DELLE PERSONE	A RUOLO POSITIVO
Insegnante della scuola materna	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola elementare	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola media	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola successiva alla scuola media	<input type="checkbox"/>
Dirigente (preside)	<input type="checkbox"/>
Bidello/a	<input type="checkbox"/>
Insegnante di sostegno	<input type="checkbox"/>
Madre/padre	<input type="checkbox"/>
Fratello/sorella	<input type="checkbox"/>
Famigliare (zio, zia, nonno,)	<input type="checkbox"/>
Conoscente o amico della famiglia	<input type="checkbox"/>
Educatore/educatrice	<input type="checkbox"/>
Assistente sociale	<input type="checkbox"/>
Psicologo	<input type="checkbox"/>
Compagno/a di classe	<input type="checkbox"/>
Compagno/a di altre classi	<input type="checkbox"/>
Amico/amica	<input type="checkbox"/>
Fidanzato/fidanzata	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

B.: Elenchi tutte le persone che, secondo lei, hanno avuto un ruolo negativo durante il percorso scolastico (Individuale)

ELENCO DELLE PERSONE	B RUOLO NEGATIVO
Insegnante della scuola materna	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola elementare	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola media	<input type="checkbox"/>
Insegnante della scuola successiva alla scuola media	<input type="checkbox"/>
Dirigente (preside)	<input type="checkbox"/>
Bidello/a	<input type="checkbox"/>
Insegnante di sostegno	<input type="checkbox"/>
Madre/padre	<input type="checkbox"/>
Fratello/sorella	<input type="checkbox"/>
Famigliare (zio, zia, nonno, ...)	<input type="checkbox"/>
Conoscente o amico della famiglia	<input type="checkbox"/>
Educatore/educatrice	<input type="checkbox"/>
Assistente sociale	<input type="checkbox"/>
Psicologo	<input type="checkbox"/>
Compagno/a di classe	<input type="checkbox"/>
Compagno/a di altre classi	<input type="checkbox"/>
Amico/amica	<input type="checkbox"/>
Fidanzato/fidanzata	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

Le modalità di lavoro in rete tra scuole e tra scuola e territorio



Progetto FSE, Ob.2 - 2007/2013 (Asse III, ob. spec. G)

“INTERVENTI STRUTTURATI IN MATERIA DI LOTTA ALLA DISCRIMINAZIONE IN CONTESTO FORMATIVO E CONSEGUENTEMENTE DI INCLUSIONE SOCIALE DEI BENEFICIARI”

MACRO ATTIVITA': Modelli di intervento per affrontare la dispersione scolastica

QUESTIONARIO – A1

“Le modalità di lavoro tra scuole e tra scuola e territorio”

L'indagine condotta con il questionario in allegato realizza la seconda fase della ricerca *Modelli di intervento per affrontare la dispersione scolastica*, prevista dal progetto FSE-BES *Interventi strutturati in materia di lotta alla discriminazione in contesto formativo e conseguentemente di inclusione sociale dei beneficiari*.

L'obiettivo è di osservare i processi di attivazione e realizzazione di progetti di rete tra scuole e tra scuola e territorio allo scopo di comprendere non solo gli aspetti organizzativi che li sostengono, ma anche quali sono le condizioni di contesto che ne favoriscono la nascita e quali i fattori determinanti per il loro radicamento nella comunità.

Il questionario è rivolto a tutti i soggetti, Enti/Istituzioni, che partecipano alle reti delle cinque realtà territoriali che compongono il campione di indagine.

Il questionario contiene 12 domande suddivise in tre sezioni. La prima è relativa ai dati anagrafici, la seconda riguarda le modalità di partecipazione alla rete e la terza indaga la struttura delle reti. Nella compilazione le chiediamo di fare riferimento alla sua personale esperienza di partecipazione alle azioni di rete, alla documentazione di progetti di rete attualmente attivi oppure a informazioni raccolte da altri operatori appartenenti al suo Ente/Istituzione.

La preghiamo di restituire il questionario compilato entro il 22 maggio 2010 al seguente indirizzo:

All'attenzione di
Silvia Tabarelli – IPRASE
Via Gilli, 3
38121 Trento

Per ulteriori chiarimenti è possibile contattare i referenti di progetto:

Francesco Pisanu
tel. 0461 49434367
e-mail francesco.pisanu@iprase.tn.it

Silvia Tabarelli
tel. 0561 494360
e-mail silvia.tabarelli@iprase.tn.it

SEZIONE 1 - SCHEDA ANAGRAFICA

Nome ente/istituzione/scuola	
Data compilazione (gg/mm/aa)	
Chi compila è	<input type="checkbox"/> Il dirigente/direttore/responsabile dell'ente/istituzione/scuola <input type="checkbox"/> Un incaricato dal dirigente/direttore/responsabile
Categoria di appartenenza	<input type="checkbox"/> Scuola/Formazione Professionale <input type="checkbox"/> Associazione promozione sociale <input type="checkbox"/> Associazione di volontariato <input type="checkbox"/> Federazione delle cooperative <input type="checkbox"/> Cooperativa sociale <input type="checkbox"/> Fondazione <input type="checkbox"/> Cassa Rurale <input type="checkbox"/> Azienda Sanitaria <input type="checkbox"/> Comune <input type="checkbox"/> Comunità di valle/Comprensorio <input type="checkbox"/> Museo <input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Forze dell'ordine <input type="checkbox"/> Azienda privata di servizi <input type="checkbox"/> Istituzione religiosa <input type="checkbox"/> altro

SEZIONE 2 – LA PARTECIPAZIONE ALLA RETE

1. Il suo Ente/Istituzione ha promosso iniziative rivolte alla popolazione del territorio insieme ad altri Enti/Istituzioni (Scuole, Provincia, Comune, Comprensorio, Azienda Sanitaria, altro ...) (una sola risposta)

- Spesso
 Qualche volta
 Mai
 Non so

2. Il suo Ente/Istituzione ha partecipato ad iniziative rivolte alla popolazione del territorio insieme ad altri Enti/Istituzioni (Scuole, Provincia, Comune, Comprensorio, Azienda Sanitaria, altro ...) (una sola risposta)

- Spesso
 Qualche volta
 Mai
 Non so

3. Il suo Ente/Istituzione ha promosso iniziative rivolte alla popolazione insieme a soggetti privati (Cooperative, Associazioni di categoria, Gruppi di volontariato, Associazioni culturali o sportive, Parrocchia ...) (una sola risposta)

- Spesso
 Qualche volta
 Mai
 Non so

4. Il suo Ente/Istituzione ha partecipato ad iniziative rivolte alla popolazione del territorio insieme a soggetti privati (Cooperative, Associazioni di categoria, Gruppi di volontariato, Associazioni culturali o sportive, Parrocchia ...) (una sola risposta)

- Spesso
 Qualche volta
 Mai
 Non so

5. I rapporti del suo Ente/Istituzione con i soggetti istituzionali sono prevalentemente: *(una sola risposta)*

- Formalizzati
- Di tipo informale
- Non so

6. I rapporti del suo Ente/Istituzione con i soggetti privati sono prevalentemente: *(una sola risposta)*

- Formalizzati
- Di tipo informale
- Non so

7. Di quale tipologia di rete fa parte questo Ente/Istituzione? *(una risposta per riga)*

Tipologie di rete	No	Sì	Non so
Rete formalizzata tra soggetti simili al vostro (solo scuole, solo associazioni, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rete formalizzata con soggetti anche non simili al vostro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rete non formalizzata soltanto con altri soggetti simili al vostro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rete non formalizzata con soggetti anche non simili al vostro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Per la realizzazione di progetti di rete, il suo Ente/Istituzione accede a finanziamenti forniti da soggetti diversi dalla Provincia (per esempio, banche, fondazioni, imprese, altri soggetti privati)? *(una sola risposta)*

- Sì
- No
- Non so

9. I componenti del suo Ente/Istituzione hanno partecipato o partecipano a corsi di aggiornamento sul tema delle reti sociali?

- Spesso
- Qualche volta
- Mai
- Non so

SEZIONE 3 - LA STRUTTURA DELLA RETE

10. In quali tipologie di progetto opera l'Ente/Istituzione a cui lei appartiene? *(si possono indicare più risposte)*

Codice Tipologia di progetti

- A Formazione continua in rete (per adulti)
- B Intercultura, accoglienza e integrazione alunni stranieri
- C Bisogni educativi speciali e prevenzione disagio e dispersione
- D Orientamento (a scuola, in scuola-lavoro, per la continuità curriculare ...)
- E Attività formative extrascolastiche (attività pomeridiane, estive, etc.)
- F Supporto tecnico-informatico e innovazione tecnologica
- G Valutazione e autovalutazione di istituto

11. Quale è il grado (da 1 a 3) di collaborazione del suo 'Ente/Istituzione con ciascuno dei seguenti soggetti operativi all'interno delle reti territoriali? (Elencare nella prima colonna gli Enti/Istituzioni delle reti territoriali e, per ciascuno di essi, graduare il livello di coinvolgimento corrispondente alle diverse strategie di intervento. Vedi esempio)

Esempio

NB: le lettere in maiuscolo corrispondono alle differenti tipologie di progetto precedentemente indicate nella domanda n. 10. Inserire all'interno di ciascuna colonna il livello di coinvolgimento percepito del vostro Ente/Istituzione con ciascuno dei soggetti indicati, utilizzando la seguente scala:

0: nessuna collaborazione / 1: collaborazione occasionale

2: collaborazione frequente / 3: collaborazione stabile

livello di coinvolgimento	A	B	C	D	E	F	G
Servizio							
1. Istituto Comprensivo	1	2	3	0	0	1	3
2. Servizio Sociale	0	0	1	3	2	1	0
3. Cooperativa/Centro Aperto	0	1	1	1	2	3	3
4. Istituto Superiore	2	3	1	0	0	1	2

livello di coinvolgimento	A	B	C	D	E	F	G
Servizio							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							

12. Nel caso l'elenco precedente non esaurisse i soggetti della rete alla quale partecipa la sua istituzione, elenchi qui di seguito i più importanti enti/organizzazioni (fino ad un massimo di 10) con le quali il suo ente/istituzione ha contatti.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Grazie per la collaborazione!

La preghiamo di restituire il questionario **entro la data del 21 maggio** inviandolo all'attenzione di Silvia Tabarelli via fax al n. 0461 494399 oppure per posta al seguente indirizzo: IPRASE, via Gilli, 3 - 38121 Trento

Lo staff di progetto
Francesco Pisanu e Silvia Tabarelli

Glossario

Tipologia di progetti

Formazione continua in rete (per adulti)

Attività di aggiornamento e di formazione, di varia natura, spesso rivolta a adulti (insegnanti, operatori, etc.) realizzata in collaborazione tra più enti/istituti.

Intercultura e accoglienza e integrazione alunni stranieri

Attività volte al sostegno e al supporto scolastico, all'accoglienza delle famiglie, per quanto riguarda le problematiche di integrazione degli alunni di origine straniera; attività di educazione all'interculturalità (realizzazione di filmati, eventi, feste, mostre, etc.).

Bisogni educativi speciali e prevenzione disagio e dispersione

Diverse tipologie di attività (scolastiche ed extrascolastiche) rivolte ad alunni (e alle relative famiglie) con certificazioni di handicap, con difficoltà di apprendimento o disturbi specifici di apprendimento e/o che si trovano in situazioni di disagio.

Orientamento nella scuola e scuola-lavoro e continuità curricolare

Attività di accompagnamento, facilitazione nelle transizioni scolastiche da un grado al successivo, e dalla scuola al mondo del lavoro; attività di supporto alla verticalizzazione dei curricula.

Attività formative extrascolastiche

Attività rivolte agli alunni riconducibili a: compiti del pomeriggio, corsi di lingue estivi, attività sportive, etc.

Supporto tecnico-informatico e innovazione tecnologica

Interventi di installazione e manutenzione di reti informatiche; facilitazione/introduzione all'utilizzo di nuove tecnologie, anche in ambito didattico.

Valutazione e autovalutazione di istituto

Attività aventi finalità di monitoraggio degli esiti periodici delle attività organizzative.

