

Per una definizione scientifica del problema della dispersione scolastica

“Sapienza” Università di Roma – Lucia Boncori
Comitato Scientifico Progetto

“Gli ultimi per primi”: progettazione della ricerca

La ricerca si pone l'obiettivo di:

- dare una definizione generale del problema;*
- indicare i fondamentali fattori di rischio;*
- indicare i fattori protettivi;*
- indicare le strategie più efficaci;*
- dare informazioni relative alla bibliografia generale sull'argomento.*

Alla luce delle informazioni acquisite si collocano e si leggono le linee generali e i risultati degli interventi previsti dal presente progetto.

Le esigenze culturali e formative del 21° secolo, in una prospettiva storica, si sono modificate rispetto al passato per consentire alla nostra civiltà di continuare ad esistere. Fra le esigenze attualmente irrinunciabili si possono menzionare il bisogno di alfabetizzazione largamente diffusa, di maggiore preparazione tecnologica, di preparazione professionale affidata all'integrazione fra la famiglia, che per secoli è stato l'agente primario di trasmissione di valori e saperi, e strutture più specialistiche, come la scuola e le agenzie pubbliche di formazione professionale, l'acculturazione e la formazione professionale, a vario livello, anche di “fasce deboli”, come portatori di handicap, immigrati da Paesi culturalmente distanti, appartenenti a nuclei familiari in cui gli adulti hanno solo un livello d'istruzione elementare e non hanno una preparazione professionale specifica. È una sfida storica, in una fase di rapidi cambiamenti sociali, economici, culturali. Questo spiega l'insistenza con cui istituzioni a livello sovranazionale sottolineano l'importanza del contrasto all'abbandono e alla dispersione scolastica e la necessità di un orientamento accademico-professionale adeguato

soprattutto per i giovani (si vedano la presentazione dell'assessore Stella, gli obiettivi europei riportati da G. Simoneschi e la normativa riportata da F. Montana).

In riferimento all'occupazione, l'importanza dell'istruzione a livello di scuola secondaria di 2° grado nei Paesi dell'area OCSE è molto cambiata negli ultimi 60 anni: negli anni '50 un titolo di scuola secondaria superiore era considerato un valore aggiunto per il mercato del lavoro e una necessità solo per i pochi "privilegiati" che volevano proseguire gli studi a livello universitario, mentre dal 2000 in poi è considerato essenziale per avere un lavoro qualificato di qualsiasi livello e costituisce un problema non averlo conseguito. (Dunn et al., 2004). Chi non lo consegue è esposto a problemi personali (limitazioni nell'accesso a posti di lavoro, ma anche diminuzione dell'autostima) e produce problemi socioeconomici per lo Stato, in termini di diminuzione del gettito IRPEF, maggiori spese per il contrasto alla criminalità, maggiori spese di sostegno sociale (Grayson, 1998).

In Italia l'ISTAT (ISTAT, 2010), in uno studio compiuto su giovani dai 15 ai 34, anni ha segnalato che "Appartenere ad una famiglia con i genitori che hanno un basso livello di istruzione aumenta il rischio di concludere gli studi con la licenza media e riduce la probabilità di raggiungere un titolo universitario. Ai genitori in possesso al più della licenza media si associa, difatti, circa la metà del gruppo dei giovani con il titolo di studio più basso e meno di uno ogni dieci con la laurea." Con almeno un genitore diplomato, il 61 per cento dei giovani che escono dal sistema educativo hanno il diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 23 per cento il titolo universitario. Nel caso in cui almeno un genitore sia laureato, il conseguimento di un analogo titolo di studio interessa circa il 57 per cento dei giovani." La ricerca segnala anche che – nonostante gli stereotipi correnti – l'influsso negativo del background familiare è più elevato per gli uomini: "nelle famiglie dove i genitori hanno un livello di istruzione medio-basso, la quota di donne che raggiunge la laurea è all'incirca doppia rispetto a quella degli uomini (rispettivamente 16 e 8,6 per cento)".

Anche in altri Paesi il problema degli abbandoni riguarda con maggior frequenza gli uomini (Gunn et al., 2009; Satchwell, 2004), probabilmente perché gli studenti, con maggior frequenza delle studentesse, presentano problemi comportamentali (uso di sostanze, bullismo, vandalismo...) e personali (p. es. disturbo dell'attenzione) che sono di per sé fattori di rischio (Gunn et al., 2009).

Peraltro, ancora nel 2009, "La probabilità di trovare lavoro, ed anche la sua stabilità, crescono all'aumentare del livello formativo conseguito. La posizione dei giovani con un basso livello d'istruzione è più debole: il 64 per cento ha dichiarato l'esistenza di una prima esperienza significativa a fronte del 77 per cento dei diplomati o dei laureati. Nel secondo trimestre 2009, d'altro canto, la condizione di occupato si rea-

lizza in misura meno accentuata per i giovani in possesso della licenza media rispetto ai restanti gruppi.” (ISTAT, 2010) e anche la distanza di tempo fra uscita dagli studi e prima occupazione è maggiore per chi ha i titoli di studio più bassi: con la licenza media trovano lavoro entro un anno il 17,4%, con il diploma il 33,5%, con la laurea il 45,3%”.

Per quel che riguarda gli abbandoni nella scuola secondaria superiore, nel 2009 in Italia Centrale erano presenti 901.000 giovani che avevano interrotto gli studi nel corso della Scuola secondaria di 2° grado. Tra i 15-34enni non più in istruzione quattro giovani uomini ogni dieci hanno al più la licenza di scuola media inferiore e circa uno ogni dieci ha un titolo di studio elevato; tra le donne tre ogni dieci hanno un basso livello di istruzione, mentre quasi il 20 per cento del totale possiede una laurea. Soprattutto nel Centro-Nord, tra i giovani dai 15 ai 34 anni che hanno conseguito solo la licenza media il 39,6% (prevalentemente uomini) cerca di rientrare nel sistema d'istruzione, ma non sempre riesce a conseguire il titolo di scuola secondaria di II grado (ci sono circa il 30% di fallimenti).

Appare quindi molto importante prevenire gli abbandoni, che attivano disfunzioni a livello socio-economico (l'Italia è carente di diplomati e laureati rispetto alla maggior parte dei Paesi europei) e personale: i numerosi tentativi di “rientro” e l'alta proporzione di insuccesso testimoniano il disagio dei giovani in questa situazione. In questa ottica, è importante anche il contrasto alla dispersione, che ritarda l'acquisizione del titolo di studio e che, essendo dipendente in gran parte dagli stessi fattori che influiscono sugli abbandoni, può essere la premessa dell'abbandono.

I fattori di rischio

Se si vuole fare una predizione sommaria su quali sono gli studenti più a rischio di imminente abbandono, si può tener presente che in una ricerca su un campione nazionale di oltre 6.000 studenti statunitensi (Suh & Suh, 2007) è risultato che, indipendentemente dalle cause dell'abbandono, il predittore più efficace è la previsione da parte degli studenti stessi: banalmente, se si è in grado di ottenere una risposta (sincera!) alla domanda: “Tu l'anno prossimo pensi di continuare a studiare in questa scuola?” si ha la migliore stima del rischio di abbandono.

Se riteniamo preferibile ricorrere a indicatori oggettivi, che non dipendono dalla sincerità o dalla capacità di valutazione degli studenti, i predittori attendibili sono più numerosi.

Nella recente (2010) ricerca dell'ISTAT sui giovani dai 15 ai 34 anni già citata, il motivo più immediato dell'abbandono degli studi sembra essere la “difficoltà” degli studi (o, in altri termini, lo “scarso rendimento scolastico”): cfr. fig. 1.

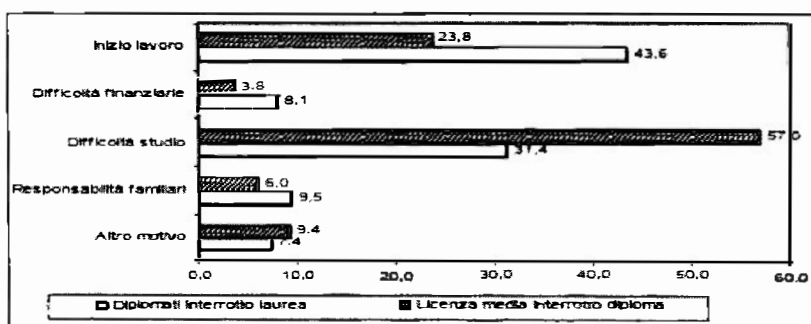


Fig. 1 - Giovani 15-34 anni non più in istruzione per motivo dell'interruzione degli studi – Il trimestre 2009 (valori percentuali)

Nei Paesi dell'area OCSE, nell'ultimo decennio, sono stati compiuti molti studi sugli abbandoni a livello di scuola secondaria di 2° grado e in tutti gli studi lo “scarso profitto” appare un dato dominante (Satchwell, 2004; South et al., 2005; Suh et al. 2007). Tuttavia, molti studenti con profitto insufficiente (p. es.: 43% in Suh et al., 2007) proseguono nel percorso scolastico se a questo fattore non se ne aggiungono altri.

L'abbandono scolastico comunque è un fenomeno complesso e che si evolve secondo un processo a lungo termine (Lessard et al., 2008): lo scarso profitto può essere l'ultima tappa di percorsi non identici, conoscendo i quali è possibile impostare azioni di contrasto all'abbandono più efficaci. Va comunque tenuto presente che anche quando il profitto scolastico è inadeguato per la presenza di deficit cognitivi specifici (in altri termini: gli studenti non hanno le capacità di base per elaborare le informazioni presentate dai programmi), i deficit cognitivi si associano a problemi emotivi: gli studenti si sentono respinti dai programmi standard e, a loro volta, li rifiutano (Chinien & Boutin, 2001).

Un gruppo di fattori di rischio è connesso con *fattori socioeconomici*.

I ragazzi inquadrabili in un percorso socioeconomico “a rischio”:

- appartengono a gruppi culturali minoritari, non standard, nel cui ambito l'istruzione non è percepita come un valore (Fine & Rosenberg, 1983): questo gruppo include sia residenti di lunga data, come gli zingari, sia immigrati recenti, sia altre categorie meno appartenenti a stereotipi (Goertz et al., 1986);
- sono portatori di handicap (prevalentemente: minorati psicofisici, sordi/sordomuti, ciechi): in Italia 4 handicappati su 5 sono provvisti al massimo di un titolo di studio elementare e soltanto un por-

tatore di handicap su cinque appartiene a pieno titolo al mondo del lavoro (Eurispes, 1991);

- si estraniano dalla vita scolastica (Pittman, 1986; Finn, 1989);
- appartengono a famiglie “povere” o a basso reddito (Gunn et al., 2009; Bushnik et al., 2004; Satchwell, 2004; Satchwell, 2004; Schargel & Smink, 2001; Suh & Suh, 2007).

I ragazzi “a rischio” per motivi socio-economici riferiscono rapporti insoddisfacenti con insegnanti e compagni di scuola, scarsa motivazione e impegno e aspettative di insuccesso (Gunn et al., 2009; Heffernan, Beaudin, Gunn, & Tailfeathers, 2004; Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003). La scarsa motivazione, in numerosi rapporti di ricerca sugli abbandoni nelle scuole secondarie superiori statunitensi, risulta investire dal 40% al 60% degli studenti a questo livello scolastico e in molti casi il processo di demotivazione appare iniziato già nella scuola secondaria inferiore o nella scuola elementare (Shin et al., 2007).

Un altro percorso “a rischio” è identificato da *problemi comportamentali* (bullismo, assenze frequenti, vandalismo...). Ragazzi con questa tipologia di problemi (Satchwell, 2004; Suh et al., 2007, South, Haynie, & Bose, 2005, Suh & Suh, 2007) sono spesso caratterizzati da:

- cattivi rapporti con gli insegnanti e opposizione all’ autorità e alle istituzioni, fra cui la scuola (Tidwell, 1988);
- disturbi comportamentali;
- elevata mobilità scolastica;
- famiglie che danno inadeguato supporto.

In tutte le casistiche appena menzionate è presente un’ elevata proporzione di scarso profitto e di inadeguata motivazione intrinseca (Caraway et al., 2003; Vallerand et al., 1997), che secondo alcuni autori sono spiegati da un percorso in cui ha un ruolo dominante la componente cognitiva (scarso profitto negli anni precedenti, che induce carenza di prerequisiti o competenze di base, che inducono a loro volta prima insuccesso e poi demotivazione: Holt, 1995), secondo altri da una componente motivazionale (scarsa motivazione intrinseca, che induce problemi comportamentali e scarso profitto: Devine, 1996).

Nella ricerca “Gli ultimi per primi”, seguendo il parere di vari studiosi (Ekstrom et al., 1986; Phelan, 1992; Rumberger, 1987; Suh & Suh, 2007), abbiamo ritenuto opportuno raggruppare i fattori di rischio in tre grandi aree:

- A. voti scolastici bassi: “Rischio accademico”;
- B. condizioni socio-culturali difficili (modelli culturali non standard, portatori di handicap, immigrati recenti): “Rischio socio-culturale”

C. problemi comportamentali o comportamento deviante: “Rischio comportamentale”.

Queste tre aree di rischio possono essere in molti casi copresenti e interdipendenti e ci si possono aspettare probabilità di abbandono tanto più elevate quanto più sono numerosi i fattori di rischio copresenti (Farmer et al., 2004).

In una ricerca compiuta su un campione rappresentativo nazionale statunitense di oltre 6.000 giovani dai 12 ai 16 anni (all'incirca metà maschi e metà femmine) che al 31 dicembre 2000 avevano completato la scuola secondaria superiore (N = 5.244) o l'avevano abbandonata (N = 948), si è visto che incidono significativamente sull'abbandono ($p < 5\%$ che le differenze osservate fra i due campioni si possano ragionevolmente attribuire al caso) tutti i fattori di rischio o di protezione ipotizzati, e cioè: (a) media dei voti bassa al termine dell'8° anno di scuola; (b) reddito familiare basso; (c) sanzioni disciplinari di sospensione; (d) aspettativa di non abbandonare la scuola entro l'anno successivo; (e) partecipazione a interventi di arricchimento culturale; (f) numero di giorni di assenza da scuola; (g) convivenza con ambedue i genitori biologici; (h) indice di rischio fisico dell'ambiente; (i) prima esperienza sessuale all'età di 15 anni o prima; (j) numero dei membri della famiglia; (k) percentuale di compagni che si propongono di andare all'università; (l) residenza nell'area metropolitana; (m) regione di appartenenza; (n) atteggiamento positivo verso gli insegnanti; (o) numero di risse scolastiche in cui è stato coinvolto; (p) se lo studente ha ricevuto minacce all'interno della scuola. Classificando tutti questi fattori nelle tre aree di rischio prima menzionate, è stato anche accertato che la presenza di fattori di rischio in più di una delle tre aree aumenta molto il rischio di abbandono: si passa dal 17,1% se i rischi sono in una sola area al 32,5% con rischi in due aree e al 47,7% se i rischi si collocano in tutte e tre le aree (Suh & Suh, 2007).

Altre ricerche segnalano l'importanza della rete di comunicazione psicosociale: per esempio, gli studenti che hanno un buon livello di comunicazione con la famiglia e con la scuola hanno minori probabilità di abbandonare la scuola senza conseguire il titolo di studio (Strom & Boster, 2007: meta-analisi di 45 ricerche). Un'altra ricerca americana (franco-canadese), basata sullo studio di singoli casi e su interviste approfondite a ragazzi che avevano abbandonato la scuola secondaria superiore (Lessard et al., 2008) riferisce che molti problemi personali (p. es. ansia, depressione, perdita d'interesse per qualsiasi attività esterna, uso e abuso di droghe e di alcol), che avevano avuto un ruolo importante nell'abbandono, erano cominciati in concomitanza con crisi familiari. Fra i ragazzi che avevano abbandonato la scuola dopo episodi

di devianza comportamentale aveva avuto invece un ruolo importante la frequentazione di “cattivi compagni” con problemi analoghi: in altri termini, l’assunzione di valori che non includevano la costruzione del proprio futuro secondo standard ritenuti accettabili dalla società.

Per quel che riguarda gli studenti con veri e propri disturbi, sembra che i disturbi di tipo emotivo pesino più dei disturbi di tipo cognitivo: negli USA, in ricerche degli anni ‘90, è stato riferito che il tasso di abbandoni fra gli studenti con disturbi emotivi e del comportamento è fra il 50% e il 59%, mentre gli studenti con disturbi dell’apprendimento abbandonano in una proporzione compresa fra il 32% e il 36% (riferito in Kemp, 2006).

I fattori protettivi

Le differenze fra studenti che rimangono nella scuola fino al conseguimento del titolo e studenti che abbandonano prima del conseguimento è resa ancor più complessa dalla presenza di “fattori protettivi” che riducono le probabilità di un precoce abbandono.

La letteratura di ricerca evidenzia ripetutamente che il tasso degli abbandoni diminuisce quando la scuola assume un forte impegno nel venire incontro a bisogni specifici degli studenti nell’area familiare, di comunità, dei compagni, della scuola (Christenson et al., 2001). Altri studi evidenziano l’effetto positivo degli interventi scolastici che fanno aumentare la motivazione intrinseca all’apprendimento e sviluppano un senso di appartenenza alla struttura scolastica. È fondamentale che gli studenti comprendano che nella scuola c’è “qualcuno che non si arrenderà riguardo a loro né lascerà che si allontanino dalla scuola; che ci sia qualcuno che li conosce e che è disponibile per loro durante l’anno scolastico, l’estate, e nell’anno scolastico successivo; che ci sono adulti che si prendono cura di loro e vogliono che apprendano, facciano il loro lavoro, frequentino le lezioni regolarmente, arrivino a scuola in tempo, esprimano costruttivamente le frustrazioni, rimangano nella scuola e abbiano successo” (Christenson & Thurlow, 2004, p. 38). In altri termini, l’impegno della scuola appare, da molte ricerche, come un fattore protettivo fondamentale.

Quando le scuole hanno un numero elevato di studenti che appartengono a culture minoritarie o a famiglie povere è anche importante che possano collaborare con altre strutture della comunità: centri ricreativi o associazioni che aiutino a far crescere i ragazzi con un senso di appartenenza a un gruppo sociale e li mettano a contatto con adulti o ragazzi più grandi impegnati socialmente e con un quadro di valori socialmente costruttivo (McPartland, 1994). Per gli appartenenti a culture minoritarie si è anche rivelato importante l’orgoglio di appartenere al proprio gruppo etnico o culturale: considerare in modo positivo la pro-

pria identità è una componente importante della resilienza e sembra aiutare questi ragazzi ad affrontare gli ostacoli che incontrano nell'apprendimento e a resistere a molestie di tipo razzista (Shin et al., 2007).

Altrettanto importante è il sostegno dato dalla famiglia: l'impegno scolastico degli studenti aumenta se i genitori hanno elevate aspettative nei confronti della formazione scolastica e danno aiuto e supervisione nell'apprendimento (Comer et al., 1996).

I compagni e gli amici possono avere a loro volta un influsso positivo o negativo, come pure la rete sociale in cui lo studente è inserito: in particolare, influiscono le aspirazioni e le aspettative degli amici riguardo al completamento degli studi e all'acquisizione di un titolo di studio (Sinclair et al., 2003; Shin et al., 2007).

È ovvia poi l'importanza di caratteristiche personali come la resilienza (che include come indicatori molti dei fattori descritti prima), l'autostima, la fiducia nelle possibilità di riuscire a superare le difficoltà (Suh et al., 2007).

Le strategie più efficaci

Le strategie vincenti, in molte ricerche-azione, sono risultate quelle che si basano sulla prevenzione precoce e su interventi intensivi (Suh & Suh, 2007) che includano la stimolazione della motivazione intrinseca alle acquisizioni culturali (Easton, 2007).

In una rassegna di 45 studi sulla prevenzione e gli interventi precoci di contrasto della prevenzione compiuti fra il 1983 e il 2000, prevalentemente in Paesi anglosassoni, è stato segnalato che i programmi di contrasto all'abbandono caratterizzati da elevato successo cominciano con interventi che favoriscono i rapporti personali-affettivi tra studenti e con i docenti (in alcuni casi si fa anche ricorso al *counselling* individuale, con l'aiuto di psicologi) e successivamente passano a interventi didattici differenziati per piccoli gruppi o per il "recupero" di prerequisiti carenti (Lehr et al., 2003).

Nella ricerca canadese svolta per più anni nella provincia di Alberta (Gunn et al., 2009), sui 18 progetti selezionati come i più efficaci i temi ricorrenti degli interventi, in ordine di importanza, sono stati:

- modifiche ai metodi d'insegnamento (12 progetti);
- modifiche ai programmi (10 progetti);
- sostegno sociale e/o psicologico (10 progetti);
- sviluppo professionale (7 progetti);
- interventi sui genitori e/o sull'ambiente familiare (6 interventi).

Questo principio generale è tenuto presente in molti interventi, aggiungendo specificazioni per tener conto di caratteristiche specifiche degli alunni. Ad esempio, con riferimento ai tre gruppi di "fattori di

rischio” prima elencati, le linee generali suggerite per l'intervento (Suh & Suh, 2007) sono le seguenti.

– **Interventi raccomandati per fattori di rischio prevalenti nella categoria A (“Rischio accademico”)**

In alcuni casi è presente il fattore di rischio più comune (basso rendimento scolastico), ma sembra che abbiano importanza molto minore i fattori connessi con il rischio socioculturale, la scarsa motivazione, i disturbi del comportamento.

Quando il problema più rilevante è lo scarso rendimento, Suh & Suh suggeriscono di attivare i seguenti interventi, limitatamente a questo gruppo di studenti a rischio:

- a. indagare se gli studenti a rischio hanno programmato che cosa faranno l'anno successivo e, nel caso non abbiano fatto nessun progetto, stimolarli perché sviluppino un'aspettativa a rimanere a scuola;
- b. identificare quali sono i fattori che interferiscono con la regolarità della presenza scolastica e attivare strategie che prevenzano l'assenteismo;
- c. informarsi su quanti sono gli amici degli studenti a rischio che si propongono di arrivare fino agli studi universitari e valutare l'impatto di questo fattore sulle aspirazioni degli studenti a rischio;
- d. capire se ci sono problemi nello sviluppo fisico, sociale e psicologico degli studenti: nel caso siano presenti esperienze sessuali precoci, valorizzare il rispetto che si deve al proprio corpo, magari ricorrendo a interventi di educazione sessuale.

A questi interventi, che mirano a ridurre i fattori di rischio dell'area motivazionale, vanno aggiunti interventi di didattica differenziale, soprattutto per le discipline caratterizzate da apprendimento sequenziale (matematica, lingue classiche e moderne ecc.), che assicurino la presenza dei prerequisiti per gli apprendimenti previsti dai programmi dell'anno in corso.

– **Interventi raccomandati per fattori di rischio prevalenti nella categoria B (“Rischio socioculturale”)**

Gli stessi Autori (Suh & Suh, 2007), quando il principale fattore generale di rischio è di tipo socioculturale, fanno osservare che alcuni fattori specifici di rischio sono comuni a quelli già menzionati per il gruppo “rischio accademico” (mancanza di aspettative di rimanere a scuola anche l'anno successivo ed esperienze sessuali precoci), insieme ad altri fattori specifici di tipo socioculturale, per i quali vengono raccomandate le seguenti linee d'intervento:

- a. interventi di arricchimento culturale-scolastico, mettendo a disposizione risorse e organizzando attività;
- b. accertare se gli studenti sono sottoposti a rischi fisici nel loro

- ambiente, cercando di prevenirli anche con interventi concordati con le famiglie e/o i servizi sociali;
- c. dimensioni del nucleo familiare: famiglie molto numerose e in disagiate condizioni economiche sono un importante fattore di rischio, che può essere contrastato dall'inserimento nella comunità scolastica (v. anche fattori di rischio A);
 - d. aiutare gli studenti a conoscere quali sono le caratteristiche del loro ambiente che sono fattori di rischio per l'abbandono e quali invece sono le risorse, sia pure limitate, dell'ambiente stesso, che possono essere meglio utilizzate con l'aiuto della resilienza (Shin et al., 2007), per lo sviluppo della quale devono essere elaborati piani strategici.

Sotto l'aspetto più specificamente didattico è importante per questi ragazzi la valutazione formativa, che includa anche specifici interventi per sviluppare la motivazione intrinseca alla cultura e all'apprendimento.

– Interventi raccomandati per fattori di rischio prevalenti nella categoria C (“Rischio comportamentale”)

Il terzo gruppo di studenti a rischio identificati dalla ricerca di Suh e Suh (2007) è costituito da ragazzi che hanno problemi di comportamento, evidenziati da sanzioni quali le “sospensioni”. La maggior parte dei fattori di rischio che caratterizzano questo gruppo sono stati già menzionati in riferimento alle categorie A e B: scarse aspettative di tornare a scuola l'anno successivo, assenteismo, prevalenti amicizie con ragazzi che non intendono proseguire gli studi, limitate risorse per l'arricchimento culturale, ambiente comunitario e familiare sfavorevole. I quattro fattori di rischio che contraddistinguono la categoria C e le relative strategie di contrasto sono:

- a. il possibile influsso negativo di vivere con un genitore non biologico: condizione che in molti casi è associata a problemi emotivi, il cui superamento può essere facilitato da una buona integrazione nella comunità scolastica e da un buon rapporto con gli insegnanti (e/o supportato in alcuni casi da interventi di counselling psicologico);
- b. vivere in un'area metropolitana (condizione spesso associata alle altre tre);
- c. essere coinvolti in risse all'interno della scuola;
- d. essere stati minacciati fisicamente all'interno della scuola.

In alcune aree (p. es. in Canada nella Provincia montuosa di Alberta) è stata creata una struttura permanente di supporto (AISI: *Alberta Initiative for School Improvement*) che per tre anni ha aiutato 1.600 scuole a realizzare progetti di contrasto dell'abbandono, caratterizzati tenendo conto delle specifiche caratteristiche delle scuole. Le scuole partecipanti fornivano i dati quantitativi richiesti, che venivano elabora-

ti statisticamente in modo da evidenziare oggettivamente le caratteristiche che rendevano gli interventi più efficienti. I progetti erano tutti del tipo “ricerca-azione”, cioè finalizzati anche a promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti e delle loro capacità di collaborare in una ricerca scientifica (Gall et al., 2007). Dunn et al., 2004 presentano una relazione riguardante i 18 progetti considerati “i migliori” da una commissione esterna di valutatori, tenendo conto dei risultati ottenuti.

La maggior parte (67%) dei “migliori progetti” era centrata su “modifiche nei metodi di istruzione”, dato che gli studenti “a rischio” sono quelli con cui i metodi di istruzione tradizionali hanno fallito. Le modifiche introdotte riguardavano per lo più la valutazione formativa e l’apprendimento differenziato, l’adozione di strategie di apprendimento più efficaci, l’apprendimento in piccoli gruppi in cui si sommarono gli effetti dell’aiuto dell’insegnante con quelli dell’auto-aiuto fra pari, le strategie motivazionali, l’individuazione di bisogni specifici. Gli insegnamenti più frequentemente oggetto di questi interventi sono stati la matematica e le lingue straniere. Venne chiesto agli alunni di formulare i loro obiettivi personali e di valutarne via via il raggiungimento. Per raggiungere anche gli studenti meno motivati o abituati all’insuccesso cronico vennero creati centri di apprendimento, attività di doposcuola, sostegno in classe, “club di matematica”, club per fare i compiti nell’ora di pranzo, laboratori di classe, programmi di assistenza on line, centri in cui trovare informazioni su risorse disponibili in zona (per esempio, “centri di studio” comuni a più scuole). Vennero anche realizzate attività di formazione “in servizio” per gli insegnanti e ridotta la numerosità delle classi in cui erano presenti più studenti problematici.

Molti progetti attivarono iniziative che miravano a fare della scuola una comunità di persone, inserendoli in gruppi che facevano maturare la collaborazione mediante attività extrascolastiche (p. es. teatro, giochi di gruppo, sport), che miravano anche all’integrazione fra appartenenti a varie culture (nella provincia di Alberta sono presenti comunità di “aborigeni” indiani e inuit).