

---

## L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati.

**CONTRIBUTO TEORICO**

### Early leaving from education and training in Europe: causes, interventions and results.

Davide Capperucci, Università degli Studi di Firenze.

**ABSTRACT ITALIANO**

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione costituisce per l'Europa un problema sociale e educativo di grande rilevanza. La portata che esso è andato assumendo nel corso degli ultimi decenni lo rende un'emergenza comune a molti paesi europei, che chiama in causa il mondo della scuola e della formazione ma anche altri settori legati all'economia, alla cultura e a forme più o meno gravi di disagio giovanile. Il fenomeno dell'abbandono infatti è legato alla disoccupazione, all'emarginazione sociale, alla povertà, all'immigrazione, a problemi personali e familiari, a difficoltà di apprendimento, alla scarsa capacità delle scuole di intercettare i bisogni degli studenti e motivarli allo studio. Questo insieme di concause può indurre i giovani a lasciare la scuola o la formazione ancor prima di aver conseguito una qualifica o un diploma. Partendo dall'analisi dei dati statistici messi a disposizione da numerose organizzazioni internazionali, nel presente contributo vengono indagate le cause, le strategie d'intervento e i risultati conseguiti dalle politiche europee e nazionali nella lotta all'ELET (*Early Leaving in Education and Training*).

**ENGLISH ABSTRACT**

Early leaving from education and training throughout Europe is an important social and educational problem. In the last few decades, its extent has become emergency shared by many European countries. The problem is related to the world of education and training but also to other sectors such as the economy, culture and other youth-related issues. Indeed, this phenomenon is linked to unemployment, social exclusion, poverty, immigration, personal and family problems, learning difficulties, inability of schooling to understand students' needs and to motivate them to study. All these reasons can lead young people to leave school or training even before they get a qualification or a high school diploma. Starting with the analysis of the statistical data made available by several international organizations, in this paper the causes, intervention strategies and results achieved by European and national policies to fight ELET (*Early Leaving in Education and Training*), are investigated.

---

### Introduzione

Come documentano numerosi studi nazionali e internazionali (Batini, 2014; Batini & Bartolucci, 2016; Batini & Giusti, 2015; Frabboni & Baldacci, 2004; Moscati, Nigris & Tramma, 2008; Müller & Gangl, 2003; Ross & Leathwood, 2013; Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate & Van Damme, 2013), i dati Eurostat (2013) e i risultati delle ricerche condotte da Eurydice (2013; 2014), Cedefop (2010), OECD (2012; 2103; 2014a), l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET) costituisce un problema che coinvolge un numero consistente di giovani e che, seppur in misura diversa, preoccupa

tutti gli Stati europei. La portata che il fenomeno ha assunto nel corso degli ultimi decenni ha spinto decisori politici, amministratori, pedagogisti e insegnanti ad interrogarsi su quali siano le cause e soprattutto le strategie più efficaci per fronteggiare il problema.

A riguardo, la stessa Commissione europea ha previsto tra i parametri di riferimento per la misurazione dei progressi fatti dagli Stati membri nel settore *Education and Training*, proprio la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona prematuramente gli studi o la formazione, con l'obiettivo che detti valori scendano al di sotto del 10% entro il 2020 (2010; 2011a; 2011b).

Il presente contributo, partendo dall'analisi dei documenti prodotti a livello europeo, intende ricostruire in che modo l'abbandono precoce si connota a livello nazionale e internazionale, indagandone le cause, le politiche proposte e l'efficacia delle misure messe in atto.

### **Perché l'abbandono precoce dell'istruzione e formazione rappresenta un problema: definizione e lotta all'ELET**

Nella letteratura internazionale ad oggi non esiste un unico modo per definire l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. In alcuni paesi, infatti, esso riguarda coloro che lasciano la scuola prima del completamento dell'istruzione secondaria superiore, mentre in altri corrisponde ad abbandonarla prima del completamento dell'istruzione obbligatoria o comunque senza il conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma di studio.

L'espressione «abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione» (*Early Leaving from Education and Training*, ELET in inglese) è stata elaborata a livello europeo, ed è riferita a tutti quei soggetti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, ovvero a quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione. Pertanto, come previsto dalla Commissione europea (European Commission, 2011a) l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che invece si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio durante l'anno o a metà di un quadrimestre.

In molti casi la definizione europea, cui si riferiscono i dati Eurostat (Ufficio Statistico della Comunità Europea), è stata affiancata ed integrata da altre classificazioni utilizzate a livello nazionale. In Belgio (Comunità francese), Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Scozia), ad esempio, i giovani che abbandonano precocemente sono coloro che lasciano la scuola senza completare l'istruzione di base. In Germania, Estonia, Grecia, Austria e Slovenia ci si riferisce alla fine dell'istruzione secondaria inferiore, mentre nei Paesi Bassi al termine dell'istruzione secondaria superiore. In Irlanda e nel Regno Unito (Scozia), il concetto di abbandono è riferito anche all'età degli studenti.

Per paesi come Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Spagna, Francia, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia, Slovenia e Regno Unito (Scozia), i giovani che abbandonano precocemente sono coloro che lasciano la scuola senza conseguire un diploma di scuola secondaria superiore. In Bulgaria, tale

definizione riguarda solo gli studenti con meno di 18 anni; in Norvegia il mancato completamento dell'istruzione secondaria superiore viene rilevato dopo cinque anni dall'inizio del ciclo. In altri sette paesi, Belgio (Comunità tedesca), Croazia, Lituania, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Svizzera e Turchia, l'abbandono precoce non è definito ufficialmente, ma vengono utilizzati concetti simili, quali quelli di assenteismo, dispersione scolastica e «NEET» (*Not in Education, Employment or Training*) (Batini, 2016).

All'abbandono precoce si accompagnano problematiche che riguardano sia il singolo individuo, considerato nella sua dimensione psicologica e esistenziale, che la società a cui appartiene.

Gli studi condotti da Dale (2009) hanno messo in evidenza come l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sia correlato a fenomeni socio-economici importanti, quali il rischio e l'incremento della disoccupazione, basse retribuzioni con conseguenti situazioni di povertà, impieghi con limitate tutele contrattuali e sindacali, precarietà e saltuarietà del lavoro, ricorso ad impieghi part-time, prestazioni professionali non specializzate. Questi dati sono confermati dai rapporti della Commissione europea (European Commission, 2013b), da cui emerge che nel 2013, il 41% dei giovani europei che hanno abbandonato precocemente gli studi sono disoccupati, rispetto ad un tasso di disoccupazione giovanile complessivo del 23,5%. La loro esclusione dal mondo del lavoro procede di pari passo con la riduzione delle opportunità di prendere parte alla formazione permanente, determinando un ulteriore restringimento delle possibilità di ottenere un impiego (Nevala *et al.*, 2011).

A livello personale il raggiungimento di una qualifica professionale o di un diploma consente la maturazione di competenze richieste dal mercato del lavoro e la possibilità di ottenere più facilmente un'occupazione adeguata alle proprie aspettative. Questo permette al soggetto di essere autonomo, avere indipendenza economica, costruire un progetto di vita svincolato dalla famiglia di provenienza o dai sussidi messi a disposizione dai servizi sociali. Affermarsi attraverso il lavoro favorisce la creazione di condizioni di benessere, sia materiale che psicologico, consente di progredire nella crescita umana e professionale, prevenendo e riducendo il verificarsi di situazioni di depressione, disistima, emarginazione ed esclusione sociale (Belfield, 2008).

Per la società e per l'economia un'istruzione inadeguata produce bassi livelli di capitale umano, competenze inadeguate, conoscenze poco spendibili, riduzione della competitività. Ciò produce una riduzione dei tassi di occupazione, minor crescita economica e gettito fiscale da un lato e maggiori indennità di disoccupazione, prestazioni socio-assistenziali, aumento della spesa pubblica e sanitaria dall'altro.

Le conseguenze sociali negative prodotte dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione non si fermano con il passaggio da una generazione all'altra, ma al contrario possono perdurare nel tempo se non si verifica un'inversione di tendenza legata a migliori condizioni economiche e di vita. Infatti, genitori con bassi livelli d'istruzione probabilisticamente tenderanno ad attribuire poco valore all'istruzione e alla conoscenza, esponendo i propri figli a maggiori rischi di abbandono precoce e disoccupazione (Psacharopoulos, 2007).

### Cause dell'abbandono precoce nel contesto europeo: fattori socio-economici

Per molto tempo l'abbandono scolastico è stato collegato a variabili individuali, legate alla predisposizione allo studio, all'interesse, all'impegno dello studente. Benché questi fattori influenzino il successo o l'insuccesso scolastico, essi non sono gli unici aspetti da considerare e, da quello che emerge dalle ricerche internazionali, non sembrano essere neanche quelli a cui attribuire il peso maggiore. I giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono spesso svantaggiati sia dal punto di vista sociale che economico. Per affrontare il problema dell'abbandono precoce quindi è necessario ampliare lo spettro d'osservazione, assumendo un approccio più globale. Sebbene l'abbandono precoce chiami in causa direttamente i sistemi di istruzione e formazione, poiché al loro interno si manifesta e si sviluppa, le cause scatenanti sono da ricercare in contesti ben più ampi quali le condizioni sociali ed economiche in cui versano le famiglie e la società. In sostanza, l'abbandono precoce è influenzato da politiche più generali relative all'economia, all'occupazione, agli affari sociali, alla sanità e conseguentemente anche dalla capacità del sistema di istruzione e formazione di promuovere interventi in grado di sviluppare apprendimento. Pertanto il miglioramento delle qualifiche scolastiche e dei livelli occupazionali dei giovani non coinvolge solo la scuola, ma rimanda al miglioramento delle condizioni socioeconomiche di un paese, al suo potenziale di crescita economica, alle misure contro la povertà e l'emarginazione, alle azioni in materia di sanità, assistenza, occupazione e imprenditorialità giovanili, integrazione delle minoranze.

È un dato trasversale alla maggior parte dei paesi europei che coloro che abbandonano precocemente l'istruzione e la formazione abbiano un *background* familiare di basso livello socioeconomico, con genitori disoccupati, bassi redditi familiari, scarsi livelli di istruzione dei genitori, situazioni di marginalità spesso legate all'immigrazione. Oggi l'*identikit* del giovane a rischio di abbandono precoce, statisticamente è riconducibile a studenti nati all'estero, provenienti da ambienti svantaggiati, e con una percentuale maggiore di maschi rispetto alle femmine.

La condizione socioeconomica degli studenti pare influenzare, più di altri fattori, la probabilità dei giovani di andare incontro all'abbandono precoce. Essa si connota come un dato strutturale, difficili da modificare in periodi medio-lunghi, riconducibile non tanto alla volontà dei soggetti di migliorare le proprie condizioni quanto alla presenza di opportunità per avanzare professionalmente ed economicamente. La staticità di certe situazioni connotate da disoccupazione, basso reddito del nucleo familiare, povertà, condizioni igienico-sanitarie precarie, deprivazione culturale si accompagnano spesso a scarsi livelli di conoscenza e quindi alla mancanza di leve in grado di rendere possibile il cambiamento e migliorare le condizioni di vita della famiglia. Tutto questo può incidere negativamente sulla motivazione allo studio e sull'atteggiamento dei giovani verso la scuola, soprattutto laddove la cultura e l'istruzione spesso non sono percepite come valori e strumenti emancipativi, ma come un obbligo, un vincolo esterno imposto dal sistema incapace di generare nell'immediato migliori condizioni di benessere e di ricchezza (Grasso, 2015). A questo vanno ad aggiungersi le difficoltà di apprendimento che spesso possono essere dettate da condizioni di precarietà e mancato supporto allo studio, fino a tradursi in risultati scolastici inadeguati e quindi in insuccesso (Houssemand & Meyers,

2013; Lavrijsen & Nicaise, 2013). Considerato che le cause dell'abbandono precoce sembrano nascere a livello sociale, ancor prima che scolastico, è indispensabile puntare ad una maggiore sinergia tra le istituzioni con finalità sociali e i servizi a sostegno delle famiglie, per tutelare di conseguenza anche il diritto all'apprendimento e all'istruzione.

Oltre alle condizioni socioeconomiche, anche l'origine degli alunni che abbandonano precocemente gli studi incide in maniera significativa. Tra gli ELET, infatti, gli alunni stranieri rappresentano la percentuale maggioritaria (European Commission, 2013b). Tutto questo va collegato alle condizioni di marginalità e di scarsa inclusione sociale che gli stranieri vivono nel paese che li accoglie (sebbene a riguardo i dati non siano omogenei a livello europeo). La preoccupazione principale delle famiglie in questi casi è quella del sostentamento, del soddisfacimento dei bisogni primari, mentre l'istruzione e l'educazione diventano aspetti secondari, soprattutto negli immigrati di prima generazione. Questo si traduce in una mancata frequenza dei servizi educativi prescolari, dei servizi per l'infanzia in genere, nella difficoltà di accesso a un'istruzione di buon livello, nella mancanza di sostegno da parte dei genitori nel lavoro didattico a casa e insufficienti capacità nell'uso della lingua d'insegnamento. Fattori che nel complesso incidono pesantemente sui risultati scolastici degli studenti migranti (Catarci & Fiorucci, 2015; Murineddu, Duca & Cornoldi, 2006). Tra le minoranze etnico-culturali, i nomadi rom sono quelli che presentano il più alto tasso di abbandono scolastico e maggiori difficoltà di integrazione all'interno della scuola e pertanto sono quelli maggiormente a rischio (Jugović & Doolan, 2013; Piasere, Saletti Salza & Tauber, 2003, Dell'Agnese & Vitale, 2007).

Per quanto riguarda il genere, i dati rilevati a livello europeo dimostrano che, gli studenti maschi sono maggiormente coinvolti nell'abbandono precoce delle femmine (Colombo, 2010). La media UE, calcolata sui 28 Stati membri, dei ragazzi dai 18 ai 24 anni che al massimo hanno un diploma di scuola secondaria inferiore e che sono fuori dai cicli di istruzione e formazione è del 13,6% rispetto al 10,2% delle ragazze (EACEA/Eurydice, 2010; ROA 2013). Le ricerche di Traag e van der Velden (2011), attestano che i maschi sono quasi due volte più propensi ad abbandonare la scuola, anche in assenza di una qualifica, delle loro coetanee femmine. Questo spiega perché i loro livelli di qualificazione sono solitamente più bassi. Questa differenza legata al genere va man mano assottigliandosi con il migliorare delle condizioni socioeconomiche delle famiglie degli studenti, nella fattispecie infatti i dati sull'abbandono non evidenziano differenze significative tra i due sessi.

### **Fattori del sistema educativo collegati all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione**

Oltre a fattori più generali, di carattere sociale, economico e politico, che possono spingere verso l'abbandono precoce, ve ne sono anche altri che chiamano in causa direttamente il sistema di istruzione e formazione.

Le ricerche condotte a livello europeo hanno evidenziato la presenza di fattori che fungono da «predittori» dell'abbandono e che è necessario tenere sotto controllo (Rumberger & Lim, 2008). Essi hanno a che fare con le ripetenze, la segregazione socioeconomica delle scuole, la scelta obbligata e precoce degli indirizzi di studio, il



passaggio all'istruzione secondaria superiore, le condizioni del mercato del lavoro locale, lo *status* di subalternità che spesso viene associato ai percorsi di formazione professionale.

La ripetenza, che comporta il trattenimento degli studenti nella stessa classe fino al conseguimento di livelli di apprendimento adeguati alla prosecuzione degli studi, nasce dalla convinzione, che un'ulteriore frequenza del medesimo anno di corso consenta allo studente di colmare le lacune accumulate nel corso del tempo, acquisendo così le conoscenze di cui ha bisogno per la prosecuzione dell'iter scolastico. In questo caso l'apprendimento viene concepito prioritariamente come accumulo di informazioni successive, piuttosto che come costruzione integrata e consapevole di conoscenze, abilità e competenze da organizzare in vista dalla comprensione e risoluzione di problemi. In Europa, la ripetenza è prevista in gran parte dei sistemi educativi anche se diverso è il significato che le viene attribuito. In alcuni casi essa è ancora concepita come una sorta di «spauracchio», che poco ha di formativo, in altri invece, benché sia prevista dagli ordinamenti scolastici, è scarsamente praticata (EACEA/Eurydice, 2011; 2012). Ricerche recenti hanno messo in dubbio l'utilità della ripetenza, che solo raramente serve a migliorare le prestazioni scolastiche (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002). Al contrario, molti sono gli effetti negativi, riconducibili alla regressione qualitativa degli apprendimenti, al malessere socio-emotivo, al rifiuto scolastico, all'abbassamento dell'autostima, allo stress del giudizio e della stigmatizzazione esterna, fattori che sia da soli che cumulati, aumentano ulteriormente il rischio di scarsi risultati, incrementando il numero di coloro che abbandonano precocemente la scuola (Thompson & Cunningham, 2000; Jimerson, 2001; Silberglitt *et al.*; 2006, Jacob & Lefgren, 2009). Gli studenti non percepiscono la ripetenza come una seconda possibilità, ma come una sorta di punizione, che sovente li allontana ancora di più dalla scuola, dalla quale si sentono rifiutati e valutati come inadeguati (Field, Kuczera & Pont, 2007; Rumberger & Lim, 2008).

Abbiamo già avuto modo di precisare come le questioni socioeconomiche siano strettamente correlate all'abbandono precoce. Queste, infatti, oltre a creare difficoltà a livello personale, possono essere motivo di segregazione nell'istruzione, la quale non di rado si lega all'appartenenza etnica. La segregazione nell'istruzione può verificarsi quando la scuola adotta un approccio fortemente selettivo, finalizzato a creare distinzioni tra coloro che hanno successo e coloro che presentano risultati di apprendimento non adeguati; quando viene limitato l'accesso solo a coloro che hanno conseguito alte votazioni in precedenti ordini scolastici; quando la valutazione non tiene sufficientemente conto della provenienza da contesti svantaggiati e culturalmente deprivati, del percorso scolastico degli studenti, delle origini immigrate di alcuni di loro. In altri casi, la segregazione sociale delle scuole può dipendere dalla tendenza dei diversi gruppi sociali a vivere in apposite aree, solitamente dislocate nelle periferie dei grandi centri urbani o in quartieri degradati. In queste circostanze gli studenti sono portati ad iscriversi nelle scuole territorialmente vicine, a selezionare soprattutto alcuni indirizzi di studi e ad escluderne a priori altri in base all'appartenenza sociale (OECD, 2012). È noto come scuole con un'alta concentrazione di studenti socio-economicamente svantaggiati presentino maggiori problemi comportamentali, di devianza, violenza e esclusione sociale (Hugh, 2010).

In molti paesi europei la separazione degli studenti in percorsi di istruzione diversi in base ai risultati di apprendimento rappresenta una pratica abbastanza diffusa. Ciò si verifica soprattutto negli Stati di lingua e cultura tedesca. Questa differenziazione precoce fa sì che gli studenti vengano orientati verso programmi di istruzione generale oppure professionale, con *curricula* formativi differenziati e diverse prospettive per la prosecuzione degli studi e la carriera professionale. Coloro che sono a favore della differenziazione precoce dei percorsi d'istruzione sostengono che sia più produttivo per l'apprendimento far parte di classi omogenee, formate da alunni che presentano conoscenze e capacità simili. Il fatto che questa canalizzazione dell'istruzione avvenga assai precocemente e che sia condotta a partire dagli esiti di apprendimento, non tiene in dovuta considerazione il carattere evolutivo dell'apprendimento e l'influenza che l'interesse e la motivazione possono avere sui processi cognitivi; per di più si vincola la scelta della prosecuzione degli studi ai risultati rilevati in uno specifico momento del percorso di formazione del soggetto, dimostrando poca fiducia verso la capacità degli alunni di progredire verso acquisizioni più complesse. La ricerca ha dimostrato che separare gli studenti troppo presto produce conseguenze negative su coloro che vengono inseriti in percorsi formativi non corrispondenti al loro potenziale, alle loro aspirazioni e per i quali le aspettative di risultato sono più basse (Hattie, 2009). Infatti, come dimostrato dagli studi di Hanuschek e Wößmann (2006), confermati anche dai risultati dell'indagine OECD-PISA (2012), la differenziazione precoce può innescare un circolo vizioso sia negli insegnanti che negli studenti. I primi possono sottostimare le aspettative attese per i propri studenti, se questi sono inseriti in un gruppo dai risultati scarsi e di conseguenza dare per scontato che certe conoscenze e competenze siano per loro irraggiungibili. Per i secondi, invece il rischio è quello di un livellamento verso il basso dei risultati di apprendimento, con la conseguente limitazione dello sviluppo di competenze complesse. Questo può, tra l'altro, far pensare agli studenti che i risultati da loro conseguiti siano comunque di alto livello e funzionali ad assicurare il successo in futuri percorsi di formazione o di lavoro. Un ulteriore limite è dettato dalla minore possibilità di ricorrere a metodologie collaborative, quali il *peer tutoring*, i *project work*, il *cooperative learning* che vedono nella differenziazione dei livelli di apprendimento e delle conoscenze un valore aggiunto per la formazione, mediante l'influenza positiva tra compagni e la co-costruzione del sapere (Johnson & Johnson, 2008; Rumberger e Lim, 2008; Snow, 2005).

Un altro elemento di criticità è rappresentato dal passaggio all'istruzione secondaria superiore. Quando quest'ultima non è in grado di rilevare i bisogni degli studenti e non tiene conto dei loro livelli di partenza, comprese le esperienze di apprendimento maturate nei precedenti ordini e gradi scolastici, allora la probabilità di abbandono, prima del conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma, aumenta. Non è un caso che anche nel contesto italiano la maggior parte degli abbandoni si concentri soprattutto nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

In alcuni casi l'abbandono scolastico è legato alla difficoltà dello studente di vivere positivamente il contesto scolastico e/o all'incapacità di quest'ultimo di strutturarsi come ambiente educativo di apprendimento. Nello specifico i problemi scolastici che possono determinare insuccesso sono riconducibili a difficoltà di adattamento a nuove metodologie

di insegnamento, attività ripetitive e nozionistiche che non incentivano la partecipazione degli alunni e l'assunzione di responsabilità, modalità e parametri di valutazione non sempre rigorosi e trasparenti, carichi di lavoro eccessivi, problemi nella costruzione di una positiva relazione educativa studenti-insegnanti, perdita di interesse per le discipline di studio e l'indirizzo scelto (Field, Kuczera & Pont, 2007). La scommessa su cui le scuole devono puntare è quella di offrire proposte didattiche stimolanti e sfidanti, in modo da incoraggiare i giovani a rimanere nei percorsi di istruzione e formazione e a conseguire (almeno) un titolo d'istruzione secondaria superiore.

In tal senso la strutturazione del curriculum e dell'offerta formativa ricopre un ruolo importante per il coinvolgimento dei giovani nei percorsi di istruzione. Per raggiungere questo obiettivo può essere utile ricorrere alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e alla realizzazione di iniziative di alternanza scuola-lavoro dove le conoscenze teoriche delle discipline si legano all'esperienza della pratica professionale (Lamb, 2008; Dale, 2009; Cedefop, 2012). Le ricerche condotte con campioni di studenti in alcuni paesi del Sud-Est europeo dicono che per molti giovani il curriculum risulta essere poco motivante. Esso inoltre non sembra essere in grado di sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento. Solo raramente infatti coloro che sono in questa situazione ricevono un sostegno mirato. Di conseguenza, chi si trova in una condizione di disagio non riesce a proseguire gli studi nei percorsi di istruzione e formazione, poiché il reiterarsi di esperienze di insuccesso finisce per legittimare atteggiamenti di «disimpegno» verso la scuola e l'apprendimento (Jugović & Doolan, 2013).

Le riforme ordinamentali degli ultimi anni, che, dalla Strategia di Lisbona ad oggi, hanno cercato di curare la didattica scolastica nella prospettiva del curriculum per competenze, aprendosi anche alle esigenze del mondo del lavoro, puntano a rendere l'offerta scolastica più vicina ai bisogni degli studenti, più inclusiva attraverso la valorizzazione delle specificità di ognuno, più formativa offrendo modalità diversificate di accompagnamento *in itinere* e più efficace grazie allo sviluppo di competenze esperte da impiegare in molteplici contesti (Capperucci, 2008; 2013).

La mancanza di flessibilità nel passaggio dall'istruzione obbligatoria a quella post-obbligatoria può presentare particolari difficoltà e aumentare la probabilità di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. In quasi tutti i paesi UE avere un diploma di istruzione secondaria inferiore costituisce un prerequisito per continuare gli studi post-obbligatori. L'autonomia scolastica, conferita in tempi diversi a seconda dei paesi, offre la possibilità di diversificare i percorsi di studio già a partire dall'istruzione obbligatoria, attraverso l'inserimento di nuove discipline e attività (oltre quelle obbligatorie) grazie alla quota del curriculum riservata alle singole scuole (curriculum locale), la realizzazione di progetti innovativi, la sperimentazione di nuove metodologie di lavoro, l'integrazione tra scuola e extrascuola (Paparella, 2009; Moretti, 2014). Tutto questo si verifica anche nella scuola secondaria superiore dove i nuovi indirizzi di studio, soprattutto quelli tecnici e professionali, sono definiti a partire dalle qualifiche professionali richieste dal mercato del lavoro, secondo quanto previsto dalla *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* del 2008. La possibilità di offrire percorsi di studio alternativi a quelli tradizionali, aperti a nuovi profili professionali, dovrebbe poter



stimolare la motivazione degli studenti, riducendo il rischio di abbandono precoce.

Un altro fattore strutturale importante, che in passato ha contribuito a far aumentare l'abbandono, è stata la rigidità dei sistemi scolastici nel permettere il passaggio degli studenti da un percorso di studi all'altro (liceale, tecnico o professionale). Gli studenti che sviluppano la consapevolezza di aver sbagliato corso di studi o che una volta scelto cambiano interessi devono poter variare o iniziare un altro percorso/programma. La mancata equivalenza tra i diversi indirizzi, l'impossibilità di riconoscimento di percorsi già svolti, la scarsa pratica legata alla certificazione e al riconoscimento delle competenze acquisite spesso hanno scoraggiato coloro che, pur interessati al conseguimento di una qualifica o di un diploma, hanno visto sfumare la possibilità di capitalizzare quanto appreso in precedenza (Antonmattei & Fouquet, 2011; OECD, 2012; European Commission, 2013a).

Tra i motivi che possono favorire l'abbandono precoce troviamo anche le condizioni del mercato del lavoro locale (Tumino & Taylor, 2013). Come vedremo queste possono promuovere o limitare il fenomeno dell'abbandono. Se analizziamo i dati europei sull'occupazione giovanile considerando il tasso di impiego dei giovani tra i 15 e i 24 anni suddivisi per livello di istruzione, notiamo che i giovani con un basso grado di istruzione (ISCED 0-2), hanno molte meno probabilità di trovare un lavoro rispetto a quelli che hanno completato i livelli di istruzione ISCED 3-4 o 5-8. Nei 28 Stati membri dell'UE, in media, i giovani con al massimo un diploma di istruzione secondaria inferiore che trovano un lavoro sono il 19,7%, quelli con un'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria sono il 42,7% e quelli con un'istruzione terziaria il 54,6%. Maggiore è il livello di istruzione dei giovani, dunque, maggiori sono le possibilità di trovare un lavoro (EACEA/ Eurydice & Cedefop, 2014).

Le condizioni del mercato del lavoro possono influenzare anche le decisioni personali relative all'ELET, come sostiene Nevala (2011), confermando i risultati delle indagini della Commissione europea (European Commission, 2011a), infatti, elevate opportunità lavorative o la presenza di mercati di lavoro regionali o stagionali (quali il turismo o l'edilizia) possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola allo scopo di migliorare la situazione economica della famiglia o diventare più indipendenti. Allo stesso modo è altrettanto vero che anche alti livelli di disoccupazione possono influenzare le decisioni degli studenti in modo analogo, poiché l'alta probabilità di rimanere disoccupati seppur in possesso di qualifiche, spinge a non rimanere a scuola. Se, al contrario, chi ha una qualifica incontra meno problemi nel mercato del lavoro, allora i giovani possono essere più inclini a continuare l'istruzione e ad aumentare il loro capitale umano (De Witte *et al.*, 2013).

La stessa cosa vale per la formazione professionale. La possibilità di accedere a buone opportunità sul mercato del lavoro per chi ha una qualifica professionale, può essere un incentivo per gli studenti a conseguire una ed eventualmente a proseguire gli studi in vista di un diploma (Shavit & Muller, 2000; Lavrijsen, 2012).

Il fenomeno dell'abbandono riguarda il mondo della scuola, ma coinvolge in egual misura anche quello della formazione professionale. In molti paesi europei i due canali formativi non hanno lo stesso riconoscimento sociale, ed è piuttosto diffusa l'idea che

l'istruzione raccolga studenti più inclini allo studio e che la formazione professionale invece sia la seconda scelta di coloro che hanno fallito nella scuola, al punto tale da abbandonarla. Questa gerarchizzazione, che non ha molto senso sul piano valoriale, rimanda non tanto a percorsi formativi di serie A o serie B, quanto a differenze di natura organizzativa e amministrativa, che spesso rendono difficile il funzionamento della formazione professionale, nella maggior parte dei casi gestita a livello regionale o locale. Questa decentralizzazione, che di per sé potrebbe rappresentare il punto di forza dell'offerta formativa professionale rendendola più vicina ai bisogni dei soggetti e dei contesti produttivi, in molti casi invece costituisce un elemento di forte debolezza, che porta alla frantumazione e alla parcellizzazione degli interventi, dei profili, dei modelli didattici, sortendo un effetto disorientante che rende difficile concepire la formazione professionale in termini sistemici.

La formazione professionale, anziché essere un canale formativo minoritario, se messa nelle condizioni di funzionare bene, può rappresentare uno degli strumenti più efficaci per la lotta all'abbandono così da attrarre, trattenere e reintegrare i giovani nei percorsi di istruzione e formazione. Questo è confermato dal fatto che i paesi con un *vocational training system* relativamente debole tendono ad avere percentuali di abbandono precoce più alte di quelli in cui la formazione professionale offre opportunità formative di qualità in grado di avvicinare i giovani al mondo del lavoro.

I dati forniti da Cedefop (Cedefop ReferNet, 2014) e dall'indagine OECD-PIAAC (OECD, 2013) confermano l'importanza della formazione professionale rispetto sia alla predisposizione di percorsi alternativi alla scuola sia al reintegro di molti studenti, che altrimenti sarebbe dispersi, nei percorsi di istruzione o apprendistato. Di fatto, quasi il 49% dei giovani che non conseguono un titolo di scuola secondaria superiore non risultano tra i dati dell'abbandono perché riescono ad ottenere una qualifica professionale. Di coloro che abbandonano la scuola, circa il 60% (due su tre) poi si iscrive a corsi di formazione professionale.

Un dato preoccupante tuttavia attraversa tutte le indagini condotte a livello europeo e nazionale sulla formazione professionale, ovvero l'alto tasso di abbandono che si verifica in questo ambito. L'esperienza di abbandono, talvolta anche plurima, vissuta nel contesto scolastico non funge da incentivo a fare meglio nei percorsi professionali, ma al contrario diventa motivo per reiterare forme di (auto)esclusione che spesso si legano a manifestazioni di disagio personale e/o sociale. Per evitare tutto questo e ridurre il numero di coloro che, abbandonata anche la formazione professionale, non sono coinvolti in nessun percorso formativo, scolastico o professionale («neet»), a livello europeo sono state elaborate diverse politiche d'intervento di cui è possibile riscontrare alcuni tratti comuni (Eurofound, 2012).

Nel dettaglio essi prevedono:

- a) la personalizzazione dei percorsi di formazione calibrati a partire dai punti di forza e di debolezza dell'apprendimento dei giovani, dei loro interessi e dei loro bisogni formativi;
- b) la focalizzazione dell'offerta formativa sullo studente, attraverso la predisposizione di piani di orientamento, tutoraggio e apprendimento individuale;

c) la centralità della didattica per competenze, basata soprattutto su ciò che gli studenti sono in grado di fare grazie alla formazione, a come riescono a tradurre le conoscenze e le abilità acquisite in comportamenti concreti, efficaci, agiti in situazione in vista della risoluzione di problemi noti o inediti;

d) la centralità delle attività di stage, dei tirocini e delle esperienze sul campo, per applicare gli apprendimenti e il *know how* acquisito in contesti di lavoro reali;

e) il riconoscimento degli apprendimenti precedenti (*prior learning*) - su cui resta ancora molto da fare, non solo nel settore della formazione professionale, ma anche in quello scolastico e universitario - che punta alla valorizzazione delle esperienze realizzate e delle competenze maturate a prescindere dai tempi e dai contesti di acquisizione (*lifelong e lifewide learning*);

f) la predisposizione di modelli di certificazione delle competenze in grado di descrivere in maniera qualitativa le competenze acquisite al termine di un percorso di formazione professionalizzante, affinché queste possano essere riconosciute in futuri percorsi di formazione e/o nel mondo del lavoro.

Tutte queste misure si scontrano con lo stesso problema, di natura più politica che formativa, ovvero la difficoltà attuale di sviluppare un'integrazione intersistemica tra la formazione professionale, la scuola, l'apprendistato e il mondo del lavoro (Coles *et al.*, 2010). Buona parte dei punti sopra riportati hanno valore solo se letti all'interno di un dialogo tra istituzioni, che si riconoscono reciprocamente. Le sinergie tra istituzioni diverse, ma che perseguono lo stesso fine, quello dell'affermazione personale e professionale dell'individuo, devono poter accompagnare tutto il processo, dalla progettazione degli interventi alla loro realizzazione e valutazione degli esiti, garantendo la possibilità di capitalizzare gli apprendimenti maturati nell'uno o nell'altro settore, agevolando così i passaggi e la validazione delle esperienze formativo-apprenditive compiute dal soggetto.

### Misure preventive dell'abbandono scolastico e formativo

Oltre ai fattori, sopra richiamati, che contribuiscono ad incrementare il fenomeno dell'ELET, ve ne sono altri che svolgono una funzione preventiva.

Tra gli aspetti che hanno dato risultati positivi nel fronteggiare l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, evidenziati anche nello studio della rete Eurydice/Cedefop, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe* (EACEA/Eurydice & Cedefop, 2014), vi sono soprattutto la partecipazione a percorsi di educazione e cura della prima infanzia; l'acquisizione di solide competenze di base; l'orientamento formativo e professionale; la flessibilità e permeabilità dei percorsi d'istruzione secondaria superiore.

Oggi molti paesi europei stanno rivedendo o implementando le loro politiche, puntando ad elevare la qualità dei servizi destinati all'educazione e alla cura della prima infanzia (ECEC). Non è un caso che le stesse *Conclusioni del Consiglio* del 2011 si siano soffermate proprio sulla centralità di un'educazione e cura della prima infanzia di buona qualità, dalla nascita all'inizio dell'istruzione obbligatoria. La possibilità di frequentare asili nido, scuole dell'infanzia e servizi educativi extrascolastici qualificati genera benefici a breve e lungo termine importanti sia per i singoli sia per la società. Essi infatti

costituiscono il primo passo nella direzione dell'apprendimento permanente, oltre ad agevolare la riuscita del bambino in percorsi scolastici futuri (Mullis *et al.*, 2012). In questi termini diventa fondamentale ampliare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia, trasformandoli da attività a domanda individuale in servizi pubblici aperti a tutti i bambini; qualificare la formazione iniziale e in servizio degli educatori del nido e degli insegnanti di scuola dell'infanzia; sviluppare forme strutturali di raccordo e di continuità con la scuola primaria attraverso la progettazione e realizzazione di apposite attività curricolari, svincolate dall'episodicità di singoli progetti (Grange Sergi, 2013; Mantovani, 2009; Loiodice, 2015).

Sia la Commissione europea (2012) che l'indagine OECD-PISA (2012) vedono nell'ECEC un elemento chiave per la prevenzione dell'abbandono precoce e degli scarsi risultati scolastici. Nel dettaglio i risultati dell'indagine PISA 2012 mostrano che circa il 95% degli studenti quindicenni di Ungheria, Paesi Bassi e Islanda dichiara di aver frequentato centri ECEC per oltre un anno. Seguono a breve distanza Belgio, Francia e Liechtenstein, con oltre il 90%. Croazia, Lituania e Polonia hanno invece tassi di partecipazione inferiori al 60%, e l'Irlanda ha il 42,8%. La partecipazione più scarsa all'ECEC si registra in Turchia (8,6%). I tassi di partecipazione più bassi in paesi come Croazia, Lituania e Turchia potrebbero essere in parte spiegati dalla limitata certezza di trovare un posto nelle strutture ECEC. Tuttavia, altri paesi con normative simili sulla frequenza scolastica pre-primaria, come Italia, Romania, Slovacchia e Islanda, hanno tassi di partecipazione piuttosto alti, superiori all'80%.

Anche l'accessibilità dei costi del servizio di ECEC, la qualità dell'offerta formativo-didattica, l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria, insieme alla situazione socioeconomica della famiglia influiscono notevolmente sulla partecipazione o meno dei bambini all'ECEC (EACEA/Eurydice & Cedefop, 2014).

Strettamente collegata alla frequenza dei servizi per la prima infanzia è la possibilità di ricevere una formazione scolastica di qualità, tale da fornire una solida preparazione di base estesa a tutti gli ambiti di *literacy*. In questo caso la scuola primaria e la scuola secondaria (inferiore e superiore) svolgono una funzione fondamentale di prevenzione dell'abbandono, e di trasmissione culturale, attraverso l'acquisizione di saperi disciplinari e la maturazione di competenze chiave di cittadinanza, come previsto dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006* (European Parliament and The Council of the European Union, 2006). Per fare in modo che la scuola eserciti a pieno la propria *mission* istruttiva e formativa, in una società come quella attuale in cui la dimensione locale e quella globale sono strettamente interconnesse, e dove i processi migratori ridefiniscono costantemente la geografia dei popoli e di conseguenza la composizione dei gruppi-classe, essa non può più chiudersi nell'autoreferenzialità del proprio insegnamento. Per questo motivo è necessario che la scuola si faccia interprete delle istanze sociali che la circondano e che entrano prepotentemente dentro le aule didattiche, elaborando proposte didattiche orientate all'inclusione e non all'esclusione dei giovani, compresi coloro a rischio di abbandono.

Compito della scuola è supportare costantemente i processi di apprendimento degli alunni, soprattutto laddove questi sembrano non corrispondere alle aspettative. Sia a

livello micro, la classe e la scuola, che macro, l'intero sistema d'istruzione, detta azione di accompagnamento deve essere garantita attraverso il *feedback* sull'andamento degli apprendimenti. Nel primo caso detta restituzione viene realizzata dagli insegnanti, attraverso la valutazione formativa, nel secondo dalla valutazione di sistema. Strumenti efficaci a riguardo possono essere le indagini internazionali sugli apprendimenti degli studenti, con particolare riferimento a quelle condotte dall'OCSE (PISA) e dalla IEA (PIRLS/TIMSS), i cui dati vanno fatti interagire con le informazioni messe a disposizione dalle rilevazioni dei singoli Sistemi Nazionali di Valutazione (SNV) e dalle valutazioni delle scuole. Questi strumenti possono essere utilizzati dalle scuole per la promozione di processi di autovalutazione e miglioramento delle proprie prestazioni e dei risultati di apprendimento degli alunni (Domenici, 2007; Trinchero, 2014; Viganò, 2009). Nei paesi in cui la valutazione esterna rappresenta ormai una tradizione consolidata, come il Regno Unito e i Paesi Bassi, essa sempre più spesso è stata integrata con forme interne di valutazione, che hanno permesso nel medio periodo non solo di comprendere meglio i punti di debolezza delle scuole, ma anche di prevedere il coinvolgimento di diversi *stakeholder* nel perseguimento degli obiettivi previsti, tra i quali la lotta all'abbandono occupa un posto prioritario (Barzanò, 2002; Blok, Slegers & Karsten, 2008; Calvani & Vivanet, 2014).

Da quanto riportato nelle ricerche della Commissione sull'ELET (European Commission, 2011b; EACEA/Eurydice & Cedefop, 2014), un altro aspetto a cui la maggior parte dei paesi europei sembra dare credito nella lotta all'abbandono precoce è l'orientamento formativo e professionale. Alcuni di essi lo considerano addirittura lo strumento migliore per supportare gli studenti nella scelta dei futuri percorsi di istruzione e formazione. Esso è rivolto prioritariamente agli studenti della scuola secondaria, tuttavia in 16 paesi su 28 è previsto anche all'interno dell'offerta formativa delle scuole primarie. Un avvio precoce alle pratiche orientative, infatti, rappresenta una misura utile per promuovere negli alunni, fin dai primi anni di scuola, processi di consapevolezza in merito alle proprie aspirazioni, interessi e qualità dei risultati (Zollo, Pace, Agrillo & Sibilio, 2016).

Per quanto riguarda le modalità di erogazione dell'orientamento scolastico e professionale, solitamente vengono utilizzati servizi e risorse interne alla scuola, in alcuni casi trattasi di docenti con una formazione specifica in altri casi sono insegnanti che lavorano già con alunni in situazione di difficoltà connesse alla disabilità, ai disturbi dell'apprendimento, a differenti forme di disagio. Meno frequenti sono i casi in cui l'orientamento è affidato a specialisti e esperti esterni (consulenti, psicologi, assistenti sociali, ecc). Nella maggioranza dei paesi europei l'erogazione dell'orientamento è curata da insegnanti non specializzati, come confermano i dati dell'indagine OECD-TALIS (OECD, 2014b), il 42% dei quali necessita di formazione nell'orientamento professionale e nella consulenza agli studenti. Infatti solo un terzo dei paesi dichiara che il personale responsabile dell'orientamento riceve una formazione iniziale adeguata a gestire gruppi a rischio di abbandono.

L'orientamento è concepito sempre più spesso come un'attività interna al curriculum della scuola. Si sottolinea soprattutto il valore orientativo delle discipline, per mezzo delle quali lo studente può arricchire il proprio bagaglio conoscitivo e sviluppare interessi e passioni.



Le discipline permettono inoltre, non solo di rilevare le propensioni e le aspettative degli alunni, ma di verificarne anche i risultati, di monitorare in corso d'opera quali sono i settori del sapere in cui le prestazioni degli studenti raggiungono un livello soddisfacente e dove invece incontrano delle difficoltà. La percezione di autoefficacia si confronta con l'andamento rilevato attraverso prove e compiti di diversa natura: le evidenze raccolte pongono il soggetto di fronte ai punti di forza e di debolezza del proprio iter formativo.

Nei casi in cui l'orientamento scolastico e professionale è inserito nel curriculum, in classe vengono impiegate principalmente tre modalità: a) può essere insegnato come disciplina a sé; b) integrato all'interno di una o più discipline (studi sociali, storia, educazione alla cittadinanza, ecc.); c) distribuito in tutto il curriculum come tematica trasversale.

I paesi europei che dichiarano di adottare un «approccio globale all'orientamento scolastico e professionale» (EACEA/Eurydice & Cedefop, 2014), basato cioè sul dialogo con interlocutori pubblici e privati, prevedono il coinvolgimento stabile di più agenzie formative e degli *stakeholder* del territorio mediante la realizzazione di molteplici attività extracurricolari (mostre, fiere, eventi informativi, incontri aperti alla cittadinanza, seminari, iniziative di volontariato, *service learning*, ecc.).

L'orientamento scolastico e professionale ha un ruolo chiave non solo per coloro che frequentano l'istruzione o la formazione professionale, ma anche per coloro che le hanno già abbandonate e desiderano rientrare nel sistema. Per questo esso è quasi sempre presente nei programmi di istruzione che offrono una seconda opportunità o nel momento in cui gli studenti si reinseriscono nei percorsi di istruzione generale. L'orientamento svolge un ruolo fondamentale nelle politiche a supporto del successo formativo degli alunni e nelle iniziative che accompagnano la transizione dall'istruzione/formazione al lavoro. In questi casi l'orientamento in uscita diventa specialistico, legato ai contenuti delle discipline di indirizzo, ad ambiti scientifico-professionali e contesti occupazionali ben connotati, per questo può richiedere l'intervento di esperti provenienti direttamente dal mondo delle professioni e/o delle imprese (Batini, 2011).

Un ultimo aspetto, valutato positivamente dalla maggior parte dei paesi UE per combattere e prevenire l'ELET, sono i cosiddetti «percorsi integrati». In questi casi si fa riferimento ad esperienze di scuola-lavoro o di formazione professionale-lavoro, con periodi di alternanza tra formazione teorica e pratica, conoscenza e esperienza sul campo. Detti percorsi solitamente hanno una durata prestabilita, variabile da paese a paese. Sono preceduti da una progettazione comune delle attività da realizzare a scuola e nei contesti di lavoro, oltre che dalla condivisione, all'interno dell'equipe di progetto, delle funzioni affidate alle figure tutoriali (interne ed esterne). Queste ultime hanno il compito di presentare la struttura e l'organizzazione dell'ente/azienda che accoglie i giovani, supportare il loro lavoro, guidare le azioni da realizzare, osservarne i processi e valutarne i risultati.

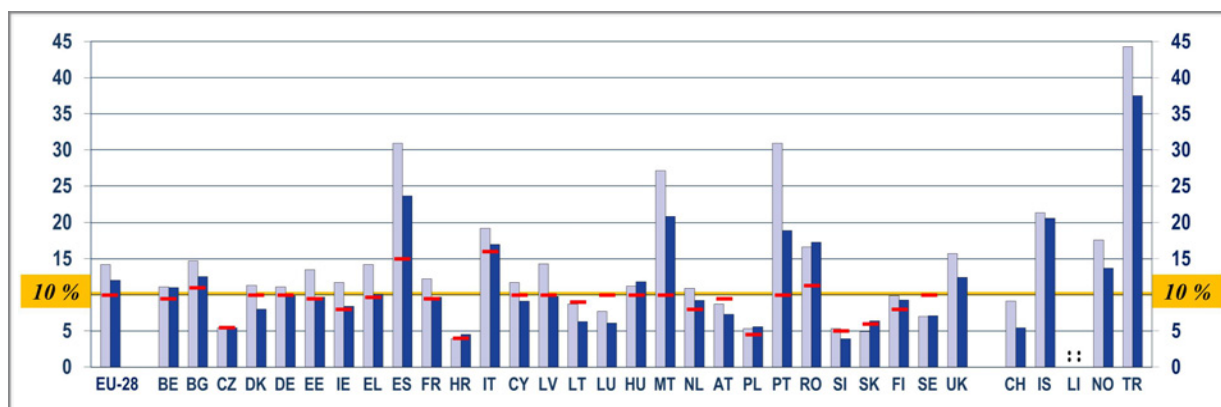
La costituzione di partenariati, la realizzazione di stage formativi, percorsi di alternanza scuola-lavoro, esperienze di simulazione d'impresa e *job placement* favoriscono la costruzione di reti tra istituzioni formative, enti locali, aziende e soggetti imprenditoriali, che non di rado si traducono in vere e proprie opportunità di occupazione giovanile.

## Lo stato attuale dell'ELET in Europa: confronto tra obiettivi europei e nazionali

Nel 2011 il Consiglio per l'istruzione ha emanato un'apposita *Raccomandazione*, rivolta a tutti gli Stati membri, con la quale è stata proposta una strategia comune per ridurre l'impatto e le conseguenze negative dell'abbandono precoce. Nonostante ciò molti paesi hanno comunque predisposto apposte misure a livello nazionale. Ad oggi, infatti, in Europa, un paese su tre sta mettendo in atto, o è in procinto di farlo, una strategia nazionale per combattere l'abbandono. In Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria la strategia adottata è molto vicina a quella globale definita in ambito europeo. Altri paesi, tra i quali rientra anche l'Italia, hanno preferito sviluppare strategie indipendenti. Come riportato nelle pagine precedenti, al di là delle diverse soluzioni adottate a livello nazionale è possibile identificare alcune caratteristiche di base presenti in ciascuna di esse, e che ritroviamo anche nella strategia globale europea, quali: un monitoraggio costante sullo stato dell'abbandono precoce affidato ad osservatori distribuiti a livello territoriale; azioni di prevenzione già a partire dai servizi ECEC e dalla scuola di base; predisposizione di misure di compensazione affidate soprattutto all'orientamento e ai percorsi integrati; collaborazione strutturale attraverso accordi e convenzioni tra diversi settori formativi (scuola, formazione professionale, apprendistato, mondo del lavoro); definizione di politiche comuni per la cooperazione intersettoriale tra le istituzioni scolastiche e i servizi a sostegno dei giovani, delle famiglie, della società.

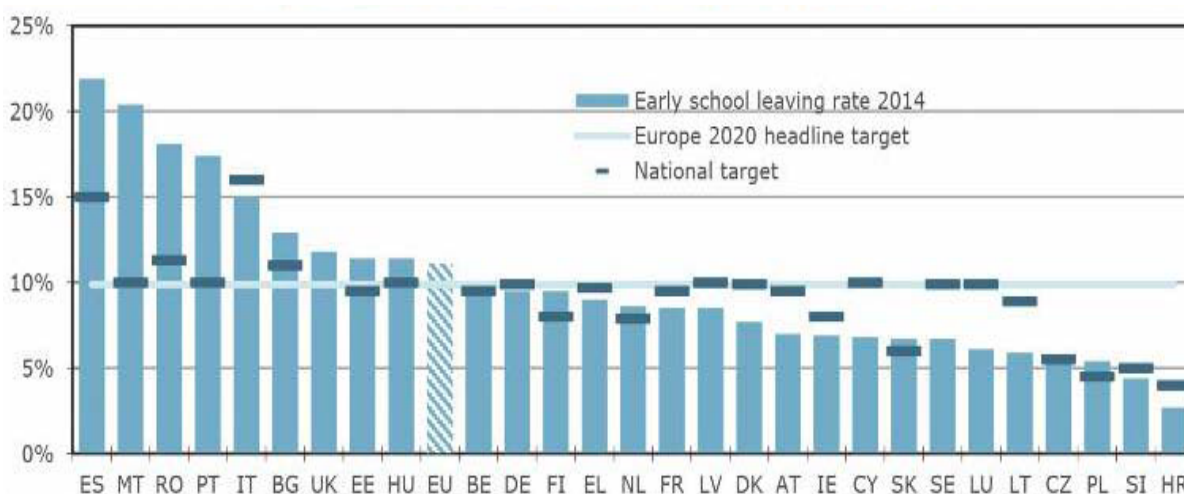
I provvedimenti previsti dalla strategia globale e da quelle nazionali richiedono lunghi tempi di attuazione per avere dati omogenei tra i vari Stati. Infatti, come indicato nella Figura 1, i tassi di ELET del 2013 (colore blue), rilevati da Eurostat (2014), fanno emergere ancora profonde disparità tra i paesi europei. A fronte di una media UE pari al 12% (EU-28, superiore di 2 punti percentuali rispetto all'obiettivo UE 2020 - linea continua gialla), nei 28 Stati che la compongono i tassi variano dal 3,9% della Slovenia al 23,6% della Spagna. Altri paesi con tassi superiori al 20% sono Malta e Islanda, mentre la Turchia ha fatto registrare il più alto tasso di ELET in Europa pari al 37,5%. Tuttavia se paragonati ai dati del 2009 (colore grigio), i tassi di ELET di cui sopra sono diminuiti in gran parte dei paesi. Alcuni di essi, come Italia, Spagna, Malta e Portogallo, pur superando il 10%, hanno compiuto significativi progressi dal 2009 al 2013.

I dati del monitoraggio della Commissione europea, *Education and Training Monitor 2015* (European Commission, 2015), aggiornati al 2014, relativi al tasso di giovani europei tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi, presentano una situazione globale ancora in miglioramento rispetto alla rilevazione Eurostat del 2013. In gran parte dei paesi europei infatti recentemente il tasso di abbandono precoce è ulteriormente diminuito e se la tendenza continuerà ad essere questa anche nei prossimi anni, i paesi dell'UE nel loro insieme raggiungeranno l'obiettivo stabilito dalla Strategia Europa 2020. Diversa rimane la situazione a livello di singolo stato. Oltre la metà dei paesi esaminati ha raggiunto l'obiettivo principale di contenimento dell'abbandono precoce entro il 10%, e circa un terzo di tutti i paesi ha raggiunto i propri obiettivi nazionali, in alcuni casi addirittura più ambiziosi dell'obiettivo prioritario dell'UE.



**FIG. 1. PERCENTUALE DI GIOVANI CHE ABBANDONANO PRECOCEMENTE I PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE, 2009-13, E OBIETTIVI NAZIONALI IN RELAZIONE ALL'OBIETTIVO UE (FONTE: EUROSTAT, EU-LFS [EDAT\_LFSE\_14], (DATI ESTRATTI NEL MESE DI OTTOBRE 2014).**

La Figura 2 presenta la percentuale di abbandono precoce per ciascun Stato membro, insieme all'obiettivo principale fissato dalla Commissione europea per il 2020 (*Europe 2020 headline target*) e agli obiettivi fissati dai singoli stati (*National target*). I dati evidenziano che la media europea del tasso di abbandono scolastico precoce si colloca all'11,1%, ossia 0,9 punti percentuali in meno rispetto al tasso medio registrato nel 2013. Alcuni paesi come Spagna, Malta e Portogallo, nonostante continuino ad avere tassi superiori al 10%, negli ultimi anni, hanno fatto registrare progressi significativi. In Croazia, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia e Svezia, i tassi di ELET sono in lieve aumento dal 2009; nonostante ciò, nel 2013 i tassi in Croazia, Polonia, Slovacchia e Svezia erano comunque al di sotto del 10%. Diciannove Stati membri su ventotto hanno raggiunto l'obiettivo principale della Strategia Europa 2020 (tasso di abbandono entro il 10%). Quindici Stati membri, ovvero Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Francia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Finlandia e Svizzera hanno raggiunto il loro obiettivo nazionale.



**FIG. 2. CONFRONTO TRA L'OBIETTIVO DELLA COMMISSIONE EUROPEA PER LA RIDUZIONE DI ELET ENTRO IL 2020 E GLI OBIETTIVI FISSATI DAI SINGOLI STATI**

L'Italia è passata da un tasso del 17%, registrato nel 2013, a un tasso del 15% nel 2014, raggiungendo così anche il suo obiettivo nazionale, che era stato fissato al 16%.

I dati della Figura 2 mostrano come l'UE nel suo insieme sia sulla buona strada per raggiungere l'obiettivo principale della Strategia Europa 2020. Il dato che può destare una qualche preoccupazione è rappresentato dal fatto che, a fronte di una diminuzione generalizzata del numero degli abbandoni precoci, la velocità con cui essi diminuiscono varia fortemente da paese a paese, a dimostrazione di come non tutte le politiche abbiano funzionato allo stesso modo tra il 2011 e il 2014.

In base ai dati del monitoraggio pubblicato nel 2015, si possono distinguere quattro gruppi di paesi:

- Il *gruppo A*, composto da Austria, Belgio, Cipro, Croazia, Francia, Grecia, Danimarca, Germania, Irlanda, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, che comprende tutti gli Stati membri che hanno raggiunto l'obiettivo principale e stanno continuando a fare significativi progressi nella riduzione del tasso di abbandono scolastico anche oltre l'obiettivo stabilito dalla Strategia Europa 2020. La maggior parte dei paesi di questo gruppo ha anche raggiunto i rispettivi obiettivi nazionali.

- Il *gruppo B*, composto da Italia, Malta, Portogallo, Spagna e Regno Unito, che vede al suo interno i paesi che hanno ancora un po' di strada da fare per raggiungere l'obiettivo europeo, pur avendo compiuto significativi progressi tra il 2011 e il 2014. L'Italia fa parte di questo gruppo e deve la sua posizione al solido progresso fatto durante il periodo esaminato, in cui le riforme degli Ordinamenti avviate nel 2009-2010, ma attuatesi di fatto solo negli anni successivi, e il rinnovamento del curriculum con le nuove *Indicazioni Nazionali* per il primo ed il secondo ciclo hanno sicuramente sortito un discreto risultato anche nella lotta all'abbandono scolastico. Tuttavia, nel rapporto della Commissione si precisa che il raggiungimento dell'obiettivo nazionale, nel 2014, è stato facilitato dal fatto di essere quello meno ambizioso tra gli obiettivi degli altri Stati membri (pari al 16%). Questo sta ad indicare che per il nostro paese i progressi da fare sono ancora molti e ciò richiede l'apporto congiunto di tutti i soggetti e di tutte le istituzioni coinvolte nel sistema educativo di istruzione e formazione.

- Il *gruppo C*, composto da Finlandia, Lussemburgo, Polonia, Repubblica Ceca, Slovenia, Slovacchia, Svezia, i cui paesi hanno raggiunto l'obiettivo europeo nonostante i piccoli progressi fatti tra il 2011 e il 2014; questo perché i tassi di partenza erano di per sé già abbastanza in linea con i riferimenti europei.

- Infine, il *gruppo D*, composto da Bulgaria, Estonia, Romania e Ungheria, che comprende i paesi in maggiore difficoltà, poiché questi presentano tassi di abbandono precoce al di sopra del 10% e non hanno fatto registrare nessun progresso significativo tra il 2011 e il 2014.

### **Riflessioni conclusive**

Dopo l'analisi dei documenti europei e dei dati sull'abbandono precoce esaminati nelle pagine precedenti, a conclusione di questo contributo, portiamo a sintesi alcune priorità strategiche per fronteggiare il fenomeno dell'ELET a livello europeo, nazionale e di scuola.

Nelle attuali società avanzate vi è un bisogno crescente di risposte inclusive in grado di promuovere i valori della democrazia, del rispetto reciproco, delle pari opportunità e della non discriminazione allo scopo di sviluppare coesione sociale, comprensione interculturale

e senso di appartenenza. In questo scenario globale articolato e talvolta persino ambivalente, dove lo sforzo per la condivisione di politiche comuni si scontra con la nascita di nuovi separatismi, occorre garantire ad ogni giovane il diritto ad un'educazione di qualità e alla piena espressione del proprio potenziale. L'abbandono precoce costituisce uno degli ostacoli maggiori alla concreta attuazione di un'educazione e di una società democratica e inclusiva. L'interconnessione e la pluralità dei fattori che lo determinano e che, come abbiamo visto, rimandano a difficoltà personali, familiari, sociali, economiche, culturali, migratorie, educative, di genere, attestano l'esistenza di situazioni multiple e cumulative di svantaggio che spesso hanno origine nella prima infanzia e che tendono ad aggravarsi ulteriormente nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza. Il problema, sebbene affondi le proprie radici in condizioni sociali deprivate, bassi status socio-economici, *background* migratori, fragilità personali, ecc., chiama direttamente in causa anche la capacità delle scuole di dare concreta attuazione alla pedagogia dell'accoglienza, facendosi carico delle difficoltà di partenza degli studenti (Perucca, 1996). Nello specifico, le ricerche condotte fino ad oggi, hanno individuato con una certa chiarezza quali sono i fattori che all'interno della scuola contribuiscono a generare abbandono. Un clima scolastico eccessivamente rigido o eccessivamente indulgente; l'assenza di protocolli di accoglienza; il reiterarsi di atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; una relazione educativa studenti-insegnanti di tipo autoritario; una progettazione/organizzazione degli ambienti di apprendimento poco curata; metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici; la mancanza di efficaci pratiche di orientamento, *feedback* e personalizzazione dei percorsi formativi; forme valutative scarsamente formative fungono spesso da predittori dell'abbandono o ad ogni modo fanno aumentare la probabilità che fenomeni del genere possano verificarsi (Viganò, Brex & Goisis, 2011).

Sull'implementazione delle competenze inclusive degli insegnanti a livello europeo tanti sono stati i progressi compiuti in questi anni, tuttavia molto resta ancora da fare per tutelare il diritto all'apprendimento e ad un'istruzione di qualità per tutti, compresi quei giovani che per le difficoltà che pongono alla scuola spesso da questa vengono allontanati. Oggi, quindi, occorre compiere un passo ulteriore, muovendo dalla diagnosi all'intervento, dall'analisi del problema – che oggi appare ben inquadrato – alle misure da attuare.

A riguardo, la *Raccomandazione* del Consiglio per l'istruzione del 2011 ha fornito precise indicazioni sulle politiche da attuare per la riduzione dell'abbandono scolastico. Prendendo in esame quanto contenuto nella *Raccomandazione* pertanto è possibile definire due macro-misure di riferimento valide per tutti e 28 gli Stati membri, da cui far discendere specifiche azioni da attuare a livello nazionale e di scuola.

Le macro-misure sopra richiamate puntano prioritariamente: a) allo sviluppo, tramite il «metodo aperto di coordinamento», di strategie europee globali basate su una forte integrazione tra istruzione e di formazione professionale di alta qualità; b) alla partecipazione, cooperazione e coordinamento tra le parti interessate afferenti anche a settori diversi, quali quello dell'istruzione e formazione, occupazione, affari economici, affari sociali, sanità, politiche giovanili, cultura e sport, con ruoli e responsabilità chiaramente definite.



Per quanto riguarda le azioni di dettaglio da realizzare a livello paese oppure a livello regionale o territoriale, ricorrendo al principio della sussidiarietà verticale, esse prevedono:

- rilevazioni quantitativo-qualitative costanti ed aggiornate delle cause determinanti situazioni a rischio di abbandono, mediante il coinvolgimento degli enti preposti, delle istituzioni scolastiche e se necessario anche degli studenti (con interviste, focus group, colloqui di orientamento, ecc.);
- rilevazioni e monitoraggi campionari o censuari sui livelli di apprendimento degli alunni per una diagnosi e identificazione preventiva degli studenti a rischio di abbandono scolastico;
- definizione di criteri e indicatori nazionali per l'identificazione dei casi di abbandono precoce;
- raccolta sistematica dei dati sull'abbandono precoce da incrociare con quelli sull'insuccesso scolastico, personali e di contesto (livelli d'istruzione dei genitori, origini etniche, condizioni socio-economiche delle famiglie, tassi di disoccupazione a livello territoriale, ecc.);
- rilevazione dei dati di *follow up* dei giovani che hanno lasciato prematuramente l'istruzione e la formazione;
- individuazione di obiettivi nazionali inerenti l'abbandono scolastico e i margini di miglioramento dei tassi di insuccesso;
- ricognizione dei contesti e delle aree territoriali a livello paese o per macro-aree geografiche particolarmente deprivate dal punto di vista culturale, sociale e economico e quindi maggiormente esposti al fenomeno dell'abbandono scolastico;
- mappatura attraverso i sistemi informatici del Ministero dell'Istruzione delle istituzioni scolastiche a rischio di abbandono, da coinvolgere in piani nazionali o regionali di supporto;
- riforma dei sistemi educativi di istruzione e formazione professionale, compreso l'apprendimento non formale, con un'attenzione particolare alle finalità e all'organizzazione del curriculum, alla continuità educativa e professionale, all'orientamento e ai passaggi tra diversi sistemi formativi;
- definizione di linee guida per la progettazione di interventi didattici personalizzati in grado di incrementare i risultati scolastici e orientare gli studenti al completamento della loro formazione;
- rilevazione dei contesti di segregazione e di disuguaglianza nei sistemi di istruzione e formazione;
- generalizzazione dell'accesso ai servizi educativi e di cura per la prima infanzia di alta qualità;
- ricorso alle opportunità di finanziamento offerte dagli strumenti dell'UE, come il programma Erasmus+, il Fondo Sociale Europeo, i fondi europei per sostenere le misure volte alla riduzione dell'abbandono scolastico;
- predisposizione di piani nazionali per la formazione dei docenti e la diffusione di buone pratiche tra gli operatori scolastici e le parti interessate anche attraverso l'uso delle ICT;

- realizzazione di progetti e di ricerche sull'abbandono scolastico attraverso la costituzione di partenariati tra istituzioni scolastiche, Università, enti di ricerca associazioni professionali, ecc.

Per quanto riguarda le azioni da promuovere all'interno di ogni singola scuola esse sono da sviluppare attraverso:

- valorizzazione da parte delle istituzioni scolastiche degli spazi di decisionalità e di intervento previsti dall'autonomia scolastica in materia di *governance*, progettazione curricolare, metodologie didattiche per combattere il fenomeno dell'abbandono;

- pianificazione di interventi di miglioramento dei risultati di apprendimento mediante il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica (dirigenti, personale docente e non docente, educatori, famiglie, studenti);

- costituzione di partenariati e forme di cooperazione intersettoriale tra scuole e interlocutori esterni (professionisti, ONG, agenzie formative, imprese, associazioni giovanili, enti e servizi locali);

- cooperazione tra scuole di diverse tipologie, ordini e gradi scolastici attraverso la costituzione di reti finalizzate alla realizzazione di iniziative comuni e allo scambio di buone pratiche, materiali, strumenti, ecc.;

- formazione in servizio e sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e dei docenti sui temi dell'abbandono scolastico;

- promozione di iniziative volte a diffondere la cultura dell'accoglienza, della solidarietà e della collaborazione tra alunni, genitori, famiglie e personale della scuola, in modo da rafforzare la fiducia dei giovani verso il sistema scolastico, aumentare la motivazione ad apprendere e incoraggiare il loro coinvolgimento nei processi decisionali della scuola;

- predisposizione di strumenti e procedure per rilevare i primi segni di disimpegno verso la scuola e la formazione (assenze sistematiche, problemi comportamentali, ecc.);

- pianificazione di attività extracurricolari (legate allo sport, all'arte, al volontariato giovanile) funzionali ad ampliare le opportunità di apprendimento e il tempo-scuola;

- implementazione per tutti gli studenti dell'accesso alle competenze di base e alle conoscenze disciplinari attraverso progetti formativi, attività di recupero/potenziamento e metodologie innovative;

- personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso percorsi integrati, percorsi di alternanza scuola-lavoro, istruzione domiciliare, attività di e-learning anche mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie;

- diffusione di un approccio formativo alla valutazione, al fine di identificare eventuali *gap* conoscitivi degli studenti e fornire *feedback* tempestivi sui processi/prodotti di apprendimento;

- promozione di misure condivise a supporto della gestione d'aula, della costruzione di relazioni collaborative, della risoluzione dei conflitti e della prevenzione del bullismo;

- organizzazione flessibile di percorsi di orientamento formativo e professionale per tutti gli studenti (curricolari e extracurricolari);

- attivazione di sportelli di ascolto per la prevenzione del disagio giovanile e dell'abbandono;

- predisposizione di interventi di reinserimento scolastico mediante il riconoscimento di conoscenze, abilità e competenze acquisite attraverso esperienze e contesti di apprendimento formale, non formale e informale;
- impiego di modelli di certificazione delle competenze acquisite in uscita dall'istruzione obbligatoria e dalla scuola secondaria superiore.

L'impegno profuso da parte delle istituzioni europee e dei singoli Stati membri oggi ci permette di affrontare l'abbandono precoce in maniera più matura e consapevole. Il lavoro svolto dal 2000 ai giorni nostri ha favorito lo sviluppo di politiche ad ampio raggio e la messa a punto di strategie d'azione che hanno visto il coinvolgimento di più paesi. I dati riportati nei documenti europei dimostrano un andamento positivo dei risultati conseguiti, che tuttavia necessita di ulteriori sforzi per superare le differenze e gli scostamenti tuttora esistenti, a tutela di un numero sempre maggiore di giovani e soprattutto di coloro che, vivendo in condizioni di particolare marginalità, corrono il rischio non solo di restare fuori dai percorsi di istruzione e formazione, ma di essere esclusi anche a livello sociale e professionale.

## Bibliografia

- Antonmattei, P., & Fouquet, A. (2011). *La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire. Mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance*. Disponibile da [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission\\_prevention\\_de\\_la\\_delinquance\\_la\\_lutte\\_contre\\_l\\_absenteisme\\_et\\_le\\_decrochage\\_scolaires\\_octobre\\_20111.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission_prevention_de_la_delinquance_la_lutte_contre_l_absenteisme_et_le_decrochage_scolaires_octobre_20111.pdf)
- Batini, F. (2011). *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi. Una ricerca sperimentale sull'orientamento narrativo delle scuole secondarie di Livorno*, Pensa Multimedia, Lecce
- Batini, F. (2014). *Drop-out*, Fuorionda, Arezzo
- Batini, F. (2016), *L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout*. *Universitas*, gennaio 2016
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli, Milano
- Batini, F. & Giusti S. (a cura di) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Pensa Multimedia, Lecce
- Barzanò, G. (2002). School self-evaluation: Towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 83-100
- Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. Disponibile da <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofSchoolFailure.pdf>
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395
- Calvani, A., & Vivaret G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9/2014, 127-146
- Capperucci, D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Modelli teorici e proposte operative per la scuola delle competenze*. FrancoAngeli, Milano
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. FrancoAngeli, Milano
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Ashgate, Farnham
- Cedefop (2010). *Guiding at-risk youth through learning to work Lessons from across Europe*. Research Paper 3. Disponibile da [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503_en.pdf)
- Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes*. Research Paper 29. Disponibile da [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529_en.pdf)
- Cedefop ReferNet (2014). *Early leaving from vocational education and training*. ReferNet partners
- Coles, B. et al. (2010). *Estimating the life-time cost of NEET: 16-18 year olds not in Education, Employment or Training*. [http://www.york.ac.uk/media/spsw/documents/researchandpublications/NEET\\_Final\\_Report\\_July\\_2010\\_York.pdf](http://www.york.ac.uk/media/spsw/documents/researchandpublications/NEET_Final_Report_July_2010_York.pdf)
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson, Trento

- Dale, R. (2009). *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*. Report written on behalf of NESSE (Network of experts in social science of education and training). <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Dag Tjaden, J. (2013). *Migrants and vocational education in the European Union: a review of evidence on access and dropout*. Disponibile da [http://www.siriusmigrationeducation.org/wpcontent/uploads/2013/11/Discussion-paper\\_VET\\_2dec.pdf](http://www.siriusmigrationeducation.org/wpcontent/uploads/2013/11/Discussion-paper_VET_2dec.pdf)
- De Witte K. *et al.* (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A Comparative Analysis of EU Countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345
- Dell'Agnese, E., & Vitale, T. (2007). Rom e sinti, una galassia di minoranze senza territorio. *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*, 123-145
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione*, 4, 57-69
- EACEA/Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. EACEA/Eurydice, Brussels
- EACEA/Eurydice (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. EACEA/Eurydice, Brussels
- EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. EACEA/Eurydice, Brussels.
- EACEA/Eurydice (2013). *The structure of the European education systems 2013/14: Schematic diagrams*. Disponibile da [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf)
- EACEA/Eurydice, & Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. EACEA, Brussels. Disponibile da [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/175en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf)
- Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education and training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Disponibile da <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/54/en/1/EF1254EN.pdf>
- European Commission (2010). *Reducing early school leaving. Commission Staff Working Paper accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. European Commission, Brussels
- European Commission (2011a). *Reducing early school leaving*. Disponibile da <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:0096:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2011b). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Disponibile da <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2013a). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. European Commission, Brussels. Disponibile da [http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/doc/ELETgroupreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/doc/ELETgroupreport_en.pdf)
- European Commission (2013b). *Study on Educational Support to newly arrived migrant children*. <http://bookshop.europa.eu/en/study-on-educational-support-for-newly-arrivedmigrant-children-pbNC3112385/>



- European Commission (2015), *Education and Training Monitor 2015*. Disponibile da [http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor\\_it.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm)
- European Parliament and The Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Eurostat, *EU-LFS*, agosto 2014.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD, Paris.
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (Eds.). (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica (Vol. 12)*. FrancoAngeli, Milano.
- Grange Sergi, T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. ETS, Pisa.
- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 201-216.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.
- Houssemand, C., & Meyers, R. (2013). The Role of Parenting in Dropping Out of School: Contributions and Limits of Qualitative Research Methods. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 89, 523-528. Disponibile da <http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/11847/1/Houssemand-Procedia-2013.pdf>
- Hugh, D. (2010). The 'collateral impact' of pupil behaviour and geographically concentrated socioeconomic disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 261-276.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal of Applied Economics*, American Economic Association, 1(3), 33-58.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of school. *Psychology in the Schools*, 39, 441-457.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Cooperative learning*. Blackwell Publishing Ltd.
- Jugović, I., & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early leaving from education and training in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48 (3), 363-377.
- Lamb, S. (2008). *Alternative Pathways to High School Graduation: An International comparison*. California Dropout Research Project Report 7. Disponibile da [https://omhsbavage.wikispaces.hcps.org/file/view/Alternative\\_Pathways\\_to\\_High\\_School\\_Graduation%20Study%202008.pdf/242918415/Alternative\\_Pathways\\_to\\_High\\_School\\_Graduation%20Study%202008.pdf](https://omhsbavage.wikispaces.hcps.org/file/view/Alternative_Pathways_to_High_School_Graduation%20Study%202008.pdf/242918415/Alternative_Pathways_to_High_School_Graduation%20Study%202008.pdf)
- Lavrijsen, J. (2012). *Characteristics of educational systems. How they influence outcomes in the short and the long run*. Disponibile da [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/388832/3/SSL\\_2012+04\\_1+1+1\\_Characteristics+of+educational+systems.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/388832/3/SSL_2012+04_1+1+1_Characteristics+of+educational+systems.pdf)

- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving*. Steunpunt SSL, Leuven. Disponibile da [http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2013.06-1-1-1-parentalbackground-and-early-school-leaving](http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2013.06-1-1-1-parentalbackground-and-early-school-leaving)
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.
- Loiodice I. (a cura di) (2015). *L'Università incontra l'infanzia. Teorie e pratiche per il benessere dei bambini e delle bambine nei luoghi della cura*. Edizioni Junior, Parma
- Mantovani, S. (2009). Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista italiana di Educazione familiare*, 1(2), 71-80
- MIUR (2014). Un calo di motivazione intrinseca nelle scuole secondarie? *L'integrazione scolastica e sociale*, 285
- Moretti, G. (2014). Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti. *Italian Journal of Educational Research*, 112-129
- Moscato, R., Nigris, E. & Tramma, S. (a cura di) (2008). *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano
- Müller, W., & Gangl, M. (2003). *Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labour markets*. Oxford University Press, Oxford
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading. Progress in international reading literacy study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA (USA): International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and IEA (NL). [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf)
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1).
- Nevala, A.M. et al. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament, Brussels. Disponibile da <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=42311>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD, Paris
- OECD (2013). *Programme for the international assessment of adult competences – dataset*. Disponibile da <http://www.oecd.org/site/piaac/>
- OECD (2014a). *PISA 2012 Results. What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, summarises the performance of students in PISA 2012*. Disponibile da <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning TALIS*, [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#.WA6CskvtLrg#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#.WA6CskvtLrg#page2)
- Paparella, N. (a cura di) (2009). *Il progetto educativo*. Voll. 1,2,3. Armando, Roma
- Perucca, A. (a cura di) (1996). *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Pensa Multimedia, Lecce
- Piasere, L., Saletti Salza, C., & Tauber, E. (2003). L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea. *Antropologia dell'Occidente*, 103-34

- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure. A Feasibility Study*. Analytical Report prepared for the European Commission. Disponibile da [http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEEContent/\\_IMPORTTELECENRUM/DOCS/EENEE\\_AR2.pdf](http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORTTELECENRUM/DOCS/EENEE_AR2.pdf)
- ROA, Research Centre for Education and the Labour Market (2013). *Early school leavers*. Maastricht University. Disponibile da [http://www.roa.unimaas.nl/pdf\\_publications/2013/ROA\\_F\\_2013\\_3E.pdf](http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2013/ROA_F_2013_3E.pdf)
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418
- Rumberger, R., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Disponibile da <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer++Why+students+drop+out.pdf>
- Shavit, Y., & Muller, W. (2000). Vocational Secondary Education. *European Societies*, 2, 29-50
- Silbergliitt, B. *et al.* (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44, 255-270
- Snow, D. R. (2005). *Classroom Strategies for Helping At-Risk Students*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Thompson, C., & Cunningham, E. (2000). Retention and social promotion: Research and implications for policy. *ERIC Digest*, 161. Disponibile da <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer++Why+students+drop+out.pdf>
- Traag, T., van der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62
- Trincherò, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 34
- Tumino, A., & Taylor, M.P., 2013. *The impact of local labour market conditions on school leaving decisions*. Institute for Social and Economic Research. Disponibile da [http://www.iza.org/conference\\_files/FutureOfLabor\\_2013/tumino\\_a8618.pdf](http://www.iza.org/conference_files/FutureOfLabor_2013/tumino_a8618.pdf)
- Viganò, R. (2009). La valutazione dei sistemi formativi. Questioni e metodologie. *Paradoxa*. Luglio, 81-88
- Viganò, R., Brex, G., & Goisis, C. (Eds.) (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*. FrancoAngeli, Milano
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28