REPORT

Dicembre 2017

a cura di Emanuela Bonini e Mariagrazia Santagati

# La dispersione scolastica nel comune di Milano

Rapporto dell'Osservatorio del Comune di Milano sulle scuole secondarie di secondo grado. A.s. 2015/2016 e 2016/2017

Comune di Milano

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

a cura di Emanuela Bonini e Mariagrazia Santagati

# La dispersione scolastica nel comune di Milano

**Rapporto dell'Osservatorio del Comune di Milano sulle scuole secondarie di secondo grado. A.S. 2015/2016 e 2016/2017**

Comune di Milano

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

PROGETTO ISTITUZIONALE DEL VI PIANO INFANZIA E ADOLESCENZA EX L.285/97 DELL'AREA SERVIZI SCOLASTICI ED EDUCATIVI DEL COMUNE DI MILANO "MANCHI SOLO TU: PERCORSI DI INTEGRAZIONE E PREVENZIONE ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA".

Comune di Milano

Hanno collaborato alla raccolta e alla elaborazione dei dati
*Giorgia Papavero*, *Alessandra Barzaghi*, *Erica Colussi*, *Anila Alushi*.

Copyright © 2017 Fondazione ISMU

ISBN 9788864471624

Stampato a Milano – Graphidea s.r.l.

# Indice

**Premessa** pag. 5

**Executive summary** » 7

**1. La dispersione scolastica. Un'introduzione**
*Mariagrazia Santagati*

**2. La dispersione scolastica nelle scuole secondarie di II grado del comune di Milano. Un'analisi esplorativa attraverso le fonti statistiche pubbliche**
*Stefano Montrasio, Anna Gatti* » 19

2.1 Un primo inquadramento statistico: le scuole secondarie di II grado di Milano » 19
2.2 Le tendenze di medio periodo: evoluzione della dispersione scolastica a Milano dall'a.s. 2007-08 al 2014-15 » 20
2.3 Il monitoraggio del rischio dispersione: confronto tra l'a.s. 2014-15 e 2015-16 » 28
2.4 Milano nel contesto provinciale, regionale e nazionale: confronti territoriali attraverso i dati del Censimento » 31
2.5 L'approfondimento sui quartieri di Milano: la lente di ingrandimento censuaria sul territorio cittadino » 36
2.6 Conclusioni: capitale umano, dispersione scolastica e "data revolution" » 41

**3. Gli studenti *low performer* nell'area milanese: un'analisi attraverso le prove Invalsi degli anni scolastici 2014/15 e 2015/16 e l'indagine Ocse-Pisa 2015**
*Paolo Barabanti* » 45

3.1 Le prove Invalsi 2014/15 e 2015/16: campione e metodologia adottata » 45
3.2 Il quadro generale dei risultati » 50
3.3 Le caratteristiche degli studenti *low performer* » 57
3.4 Il confronto con i dati Ocse-Pisa 2015: campione e metodologia » 66
3.5 Ocse-Pisa 2015: i risultati generali » 68
3.6 Un confronto con alcune zone europee simili alla Lombardia » 70
3.7 Riflessioni conclusive » 72

**4. Il contributo del progetto "Manchi solo tu" all'osservazione dei rischi di dispersione fra gli studenti milanesi**
*Emanuela Bonini, Mariagrazia Santagati* » 75

4.1 L'articolazione del progetto » 75
4.2 Il primo anno di attuazione del progetto: partecipazione ed esiti » 77
4.3 Il secondo anno di progetto: traiettorie scolastiche problematiche e punti di attenzione » 82
4.4 Il punto di vista degli studenti sul progetto "Manchi solo tu" » 92
4.5 Riflessioni conclusive » 93

**5. Gli effetti dell'intervento ad un anno di distanza: indicatori di dispersione e di successo scolastico**
*Emanuela Bonini* pag. 95
5.1 Gli esiti degli studenti ad un anno dall'intervento » 96
5.2 Considerazioni degli studenti sulle attività del progetto » 97
5.3 Considerazioni sulla scuola e il proprio percorso scolastico » 99
5.4 I legami forti e il background familiare » 101
5.5 Le prospettive future » 103
5.6 Riflessioni conclusive » 104

**Riferimenti bibliografici** » 105

## Premessa

Il Progetto Istituzionale del VI piano infanzia e adolescenza ex l. 285/97 del Settore scuole paritarie e case vacanza: "Manchi solo tu – percorsi di integrazione e prevenzione alla dispersione scolastica" nasce da un lavoro sinergico del Comune di Milano con Fondazione ISMU e le organizzazioni raggruppate in RTS (Coop. Amelinc, Arci Milano, CIDI Milano e Associazione Nonunodimeno) che operano nelle scuole e studiano il fenomeno della dispersione scolastica nel territorio cittadino. Il Progetto ha previsto un insieme di diverse azioni di prevenzione della dispersione scolastica svolte con gli studenti e studentesse individuate dalle scuole ed inviate al progetto in quanto soggetti a rischio, comprendendo anche l'impostazione e l'avvio di un Osservatorio cittadino per monitorare diffusione e andamento del fenomeno.

La dispersione scolastica rappresenta un problema prioritario per le scuole secondarie di secondo grado di tutto il territorio nazionale, pur con intensità diverse. Gli aspetti legati al contesto sociale e territoriale, così come la difficoltà di individuare gli elementi che maggiormente determinano l'abbandono scolastico, contribuiscono a rendere complessa l'individuazione del fenomeno. La dispersione risulta, quindi, più facilmente definibile in chiave deduttiva, ovvero dopo che si è già determinata l'uscita dai percorsi scolastici e spesso anche da quelli lavorativi, come nel caso dei NEET (ovvero giovani *not in employment, nor in education and training)*. Per questa stessa ragione l'impegno delle scuole, del terzo settore e delle istituzioni pubbliche per intervenire in chiave preventiva sulla dispersione scolastica necessita del supporto di studi in grado di identificarne le caratteristiche e le linee di intervento.

Negli ultimi due decenni l'attenzione sulla dispersione scolastica, i suoi rischi ed effetti si è intensificata sia da parte dei *policymakers* sia della ricerca, determinando un incremento della destinazione di fondi sugli interventi e degli studi di approfondimento, soprattutto in merito alla definizione e alla quantificazione del fenomeno. Come illustrato nei capitoli successivi, il contributo fornito dai dati e dalle ricerche ha in effetti consentito di dare alla dispersione un inquadramento in particolare rispetto alle dimensioni, al suo andamento nel tempo e alle principali caratteristiche. Rimane invece non immediato trarre indicazioni di *policy* necessarie per una declinazione puntuale degli interventi. In questa direzione, quindi, le indicazioni che possono essere tratte da studi e ricerche che analizzano oltre agli esiti anche le modalità di intervento per il contrasto e la prevenzione[1] sono necessarie, ad esempio per sottolineare l'importanza di un intervento sinergico tra scuole, terzo settore ed Ente pubblico. Tale sinergia, espressa spesso come volontà da tutte le componenti è tutt'altro che scontata nella pratica, proprio per la naturale distanza che hanno i soggetti in gioco; unità di intenti che necessiterebbe di una *governance* diretta al fine di produrre interventi maggiormente efficaci in grado di coinvolgere tutti gli attori responsabili del processo di crescita dei minori. Un osservatorio cittadino sulla dispersione scolastica, da questo punto di vista, si impone come una necessità con l'obiettivo di individuare policy declinate sullo specifico contesto milanese al fine di incrementare la propria efficacia.

[1] A questo proposito la ricerca *Lost,* ad esempio, propone una disamina sulle caratteristiche dei progetti sulla dispersione scolastica in alcune città campione tra cui Milano, dalla quale si evince che la maggior parte dei progetti si concentrano sul recupero disciplinare, il clima scolastico e l'orientamento in ingresso e almeno per la metà di questi progetti le scuole operano in autonomia rispetto all'intervento attivato (Lost, 2014).

## Executive Summary

L'Osservatorio sulla dispersione scolastica del Comune di Milano si è posto l'obiettivo di monitorare il fenomeno della dispersione nell'ambito delle scuole del territorio, in particolare nelle annualità 2014/15 e 2015/16 per quanto riguarda l'utilizzo di dati secondari nel quadro di tendenze di medio e lungo periodo, e nelle annualità 2015/16 e 2016/17 rispetto ai dati primari raccolti nelle scuole, al fine di fornire indicazioni utili all'amministrazione comunale e alle istituzioni scolastiche per la definizione degli interventi di contrasto e prevenzione.

A questo proposito è necessario, innanzitutto, chiarire l'articolazione complessa del fenomeno che non si concentra solo sugli abbandoni scolastici, ma in una sua accezione più ampia include tutti quegli ostacoli e difficoltà che implicano uno svolgimento non regolare del percorso scolastico: le ripetenze, i ritardi nel percorso, le interruzioni formalizzate e non, la scarsa frequenza. La dispersione scolastica rischia di rimanere un fenomeno identificabile e misurabile soltanto a posteriori, quando di fatto la fuoriuscita dal percorso scolastico e formativo si sia consolidata. Tuttavia, riconoscere come fattori della dispersione gli ostacoli al percorso regolare consente di evidenziare i problemi di riuscita scolastica nel momento in cui avvengono e di intervenire su fasi del fenomeno ancora modificabili.

La possibilità di identificare il fenomeno della dispersione scolastica quando non sia troppo tardi per intervenire è dunque fondamentale dal punto di vista delle politiche e del loro potenziale di efficacia relativamente all'ambito di intervento. Gli obiettivi della strategia di Lisbona e di Europa 2020 pongono al centro il tema dell'istruzione e della formazione come elemento necessario per comprendere ed intervenire sul livello di benessere e crescita culturale dei cittadini europei. I cinque obiettivi principali puntano all'estensione della partecipazione ai percorsi di educazione e formazione dei cittadini europei dall'infanzia alla *lifelong education*, definendo per ogni target di intervento il benchmark potenzialmente raggiungibile dai Paesi Europei. In particolare in merito agli indicatori di dispersione scolastica gli obiettivi per il 2020 prevedono la riduzione almeno al 10% dell'abbandono scolastico precoce e al 15% la quota dei quindicenni con scarse competenze di base in italiano, matematica e scienze.

L'osservatorio sulla dispersione scolastica ha messo a fuoco le caratteristiche principali del fenomeno nell'ambito delle scuole del territorio attraverso l'utilizzo dei dati pubblici disponibili dal MIUR, dal censimento nazionale, dai dati INVALSI del Sistema Nazionale di Valutazione e dall'indagine OCSE-PISA ed ha condotto un approfondimento sul campione (non rappresentativo) dei 607 studenti a rischio dispersione scolastica coinvolti nelle attività di sostegno previste dal Progetto "Manchi solo tu". L'approfondimento si è concentrato sulla definizione e descrizione delle caratteristiche degli studenti e studentesse coinvolti e sulla individuazione e costruzione di possibili indicatori del rischio di dispersione.

*Il quadro sulla dispersione nel contesto milanese*

Nell'anno scolastico 2015/16 è cresciuta la presenza di studenti iscritti nelle 181 scuole secondarie di II grado del comune di Milano: 69 mila ragazzi e ragazze (circa 10 mila stranieri) di cui quasi 17 mila iscritti al primo anno. I dati diffusi dal MIUR consentono di confrontare le iscrizioni di due anni consecutivi in classi contigue per ottenere una stima dei tassi di abbandono: nell'a.s. 2015/16 le mancate re-iscrizioni al secondo anno di studi sono state del 14,4% mentre quelle al terzo anno del 5,3%, con entrambi i

dati in aumento rispetto all'a.s. 2014/15 soprattutto per gli studenti stranieri. Destano attenzione le crescenti difficoltà sperimentate dagli studenti degli istituti tecnici e professionali e il passaggio sempre più frequente alle scuole private di studenti in uscita da istituti statali. Un ulteriore segnale che può essere letto in ottica di rischio dispersione è quello delle ripetenze: nell'a.s. 2015/16 è aumentato il numero assoluto degli studenti, principalmente maschi, che ripetono il primo anno di corso: 2.131, pari a circa uno studente ogni 8 (uno ogni 5 tra gli stranieri). Nel secondo anno la quota di ripetenti è minore: 1.110 casi nell'a.s. 2015/16.

I dati del Censimento Istat 2011 consentono di arricchire il quadro delle tematiche e dei confronti territoriali. Secondo i dati censuari, il 2,2% dei milanesi tra i 15 e 19 anni risulta aver abbandonato gli studi prima del conseguimento della licenza di scuola secondaria di primo grado: valore in linea con la media italiana ma superiore a provincia e regione. Viceversa, risultano favorevoli a Milano i dati su: incidenza degli abbandoni prima del diploma (10,6% tra i 15-24enni), incidenza dei giovani che non studiano né lavorano (14,2% tra i 15-29enni); percentuale di stranieri iscritti a un corso di studi o professionale (48% tra i 15-24enni stranieri). Dal punto di vista delle differenze di genere, la componente maschile risulta ancora in vantaggio rispetto al livello medio di istruzione valutato sul totale della popolazione, ma le tendenze in atto indicano da tempo un'inversione di tendenza a tutti i livelli territoriali.

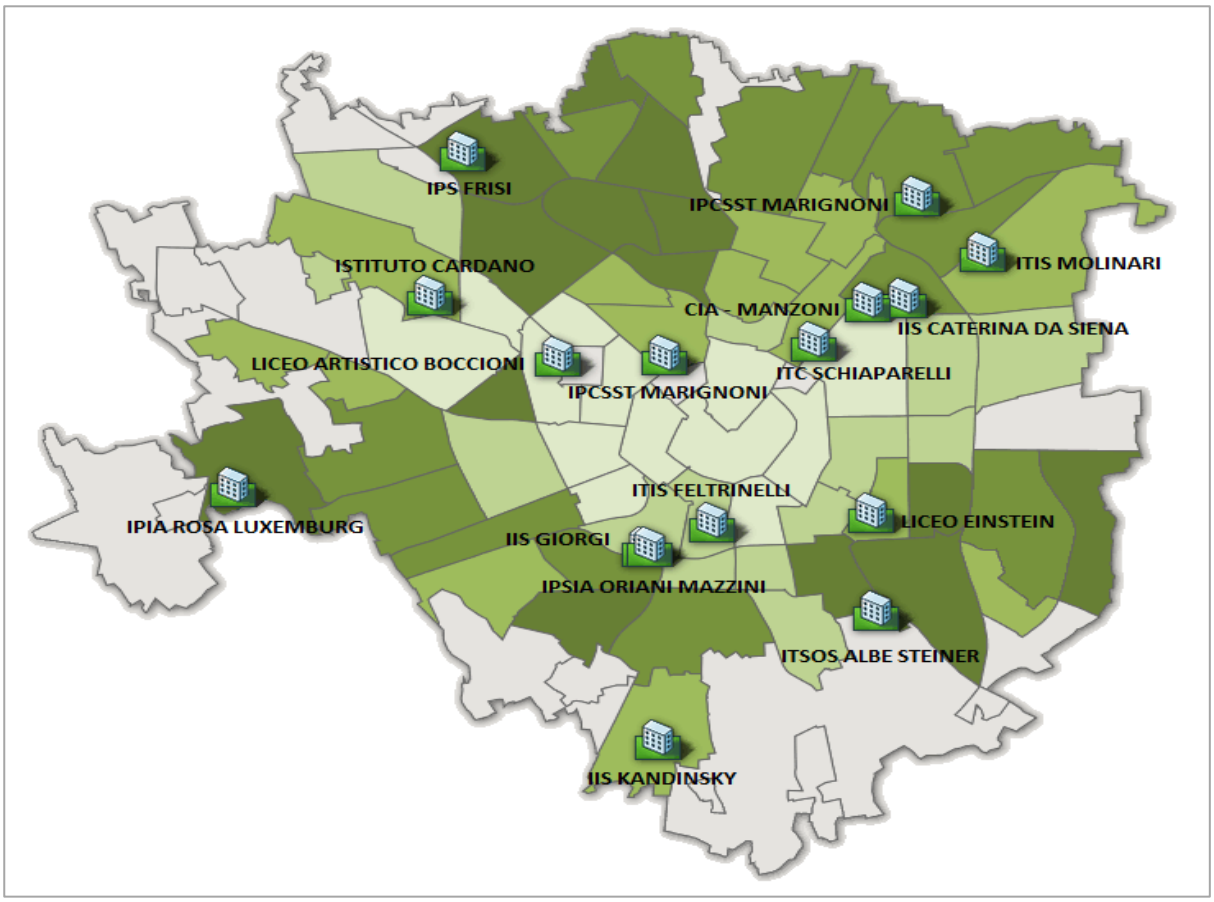
Confrontando il comune di Milano con le altre maggiori aree urbane nazionali emergono significativi elementi di disomogeneità. La chiave di lettura nord-sud fa da sfondo ad una serie più ampia di differenze: ogni città ha infatti proprie tipicità storiche, culturali e sociali, e anche i dati sulla dispersione scolastica caratterizzano le diverse realtà urbane in modo particolare. In contesti come Napoli e Palermo, 25 anni fa, un 15-19enne ogni 5 non aveva la licenza media inferiore: il contrasto all'abbandono scolastico nel sud Italia ha tuttavia prodotto risultati importanti e il gap con il nord Italia si sta riducendo su questo fronte. Altre realtà come Bologna e Genova, storicamente virtuose, evidenziano come una quota di abbandono scolastico sia comunque da considerare fisiologica nel contesto italiano: Milano non fa evidentemente eccezione e una delle principali sfide, condivisa anche con Roma, sarà in particolare quella di potenziare le misure di contrasto dell'esclusione sociale nei quartieri meno centrali e benestanti della città.

In questo senso, non si può che rilevare come anche la diffusione dei fenomeni di dispersione scolastica a Milano sia significativamente variabile tra i diversi quartieri. Gli 88 Nuclei di Identità Locale (NIL) identificano aree della città con caratteristiche, storie e problemi peculiari: tende a diversificarsi anche l'incidenza degli abbandoni scolastici tra i giovani che vi risiedono. Secondo i dati di Censimento 2011, un giovane tra i 15 e 24 anni ogni 8 ha smesso di studiare prima di ottenere il diploma a Milano: in relazione a questo indicatore è ampio il gap che separa i quartieri più svantaggiati e periferici (tra cui Comasina, Quarto Oggiaro Farini, Monluè Ponte Lambro e Ortomercato) da quelli più avvantaggiati e centrali (tra cui Pagano, Vigentina, Brera, Duomo). Considerando l'impatto positivo che la partecipazione scolastica può avere sull'inclusione e il riconoscimento sociale dei giovani, specie quelli che vivono nei quartieri meno agevoli, si conferma l'urgenza di interventi orientati a ridurre le differenze entro il territorio cittadino, a favore di una città più coesa e competitiva nel suo complesso.

Rispetto alle scuole selezionate per la condivisione e partecipazione al progetto di sostegno agli studenti a rischio dispersione, vediamo come la loro distribuzione sul territorio in alcun casi è fortemente coerente alla presenza sul territorio delle percentuali più alte di abbandono scolastico prima del diploma, è il caso soprattutto degli istituti profes-

sionali. Le altre scuole – comunque limitrofe ad aree più a rischio – hanno un bacino di utenza più ampio.

**Percentuali di res. di 15-24anni in ogni NIL usciti dal sistema di istruzione prima del diploma (stima), 2011**




Anche il "capitale familiare" dei giovani – valutabile sulla base di diversi criteri tra i quali il titolo di studio e la condizione occupazionale dei loro genitori – pesa sul rischio di abbandono scolastico degli studenti. I dati di Censimento evidenziano come, tra i giovani non iscritti ad un regolare corso di studi nel 2011, solo un decimo risultava avere almeno un genitore laureato mentre più di un sesto aveva entrambi i genitori disoccupati. La condizione di povertà delle famiglie implica forme di deprivazione non solo materiale ma anche culturale che accrescono la probabilità di abbandono scolastico dei giovani. Si tratta di famiglie che spesso risiedono nei quartieri periferici, in condizioni abitative talvolta precarie, lontane dalla condizione di benessere che tende a prevalere nelle aree più centrali e benestanti di Milano. Rilanciare i tassi di occupazione rappresenta un fattore decisivo anche pensando alle prospettive scolastiche dei giovani che vivono nei contesti più a rischio.

*Le caratteristiche degli studenti a rischio con scarse competenze di base*

Analizzando i dati Invalsi per gli anni 2014/15 e 2015/16 per le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado emerge che, in entrambi gli anni, sul totale del campione circa uno studente su tre in provincia di Milano si dimostra un *low performer* (bassi risultati) almeno in una delle due discipline. Gli studenti maschi *low performer* sono

maggiormente presenti in Italiano mentre le ragazze in Matematica. Negli istituti professionali si concentra la quota maggiore di *low performer*. La quota di studenti con basse *performance* in almeno una delle due prove raggiunge percentuali più alte per gli studenti stranieri (soprattutto di prima generazione) rispetto agli alunni con cittadinanza italiana. Per quanto riguarda i soli studenti stranieri di prima generazione si conferma che l'area di provenienza e l'età di arrivo in Italia sembrano incidere significativamente sugli apprendimenti.

Lo status socio-economico e culturale continua ad essere una variabile rilevante che influenza significativamente gli apprendimenti, soprattutto in Italiano (nella provincia di Milano sono gli studenti stranieri soprattutto di prima generazione ad avere il valore più basso, nonché coloro che frequentano gli istituti professionali).

Tra le caratteristiche degli studenti *low performer* in confronto ai compagni che ottengono risultati migliori (non *low performer)* emerge che i primi risultano possedere una minore motivazione interna allo studio e un basso impegno ma una maggiore ansia verso i compiti e le richieste scolastiche; vivono relazioni meno amicali con i compagni e meno positive anche con i docenti nonché la loro percezione di benessere scolastico è significativamente inferiore.

In linea con i dati del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV-INVALSI) sull'andamento delle performance degli studenti e delle studentesse l'indagine OCSE-PISA evidenzia che in Lombardia la quota di *low performer* è inferiore rispetto alla media italiana, ma simile in confronto al Nord-Ovest. I maschi *low performer* sono presenti in misura maggiore in lettura (+4,7 punti percentuali rispetto alle femmine) ma le femmine in matematica (+5,6 punti percentuali). In merito alla cittadinanza, si confermano quote inferiori per gli studenti nativi rispetto ai loro compagni stranieri, in particolare di prima generazione (40,1% in lettura e 42,6% in matematica). Gli studenti *low performer* rispetto ai loro compagni non *low performer* non solo appartengono a famiglie con un inferiore status socio-economico (come già evidenziato dai dati Invalsi), ma hanno anche valori più bassi negli indici relativi all'accesso a risorse educative domestiche e all'accesso e fruizione di elementi ed esperienze culturali; inoltre, nutrono un minore senso di appartenenza verso la propria scuola e non possono contare su un forte supporto da parte dei genitori nelle attività che riguardano la scuola.

Confrontando la situazione della Lombardia con quella di altre regioni europee che si caratterizzano simili per dimensioni geografiche, struttura economico-produttiva e sociale emerge che la quota di studenti *low performer* è minore in relazione all'Andalusia (Spagna) ed Inghilterra, simili in confronto alla Catalogna (Spagna) ma nettamente inferiore in rapporto alla zona di Madrid.

*Gli allievi coinvolti nel progetto "Manchi solo tu" nell'a.s. 2016/17*

Il progetto "Manchi solo tu: percorsi di integrazione e prevenzione della dispersione scolastica" è stato realizzato con 15 scuole secondarie di secondo grado del Comune di Milano, con l'obiettivo di realizzare interventi di prevenzione e contrasto attivando una collaborazione tra il Comune di Milano, le scuole ed enti del terzo settore.

Il progetto prevedeva una fase preliminare di individuazione degli studenti e delle studentesse a rischio di dispersione svolta direttamente dai docenti coordinatori delle classi, sulla base di criteri di dettaglio definiti dalle scuole. Tale scelta strategica intendeva puntare l'attenzione sulla dimensione qualitativa relativa tipo di difficoltà degli studenti riscontrata dagli insegnanti. Per queste ragioni il campione di studenti coinvolti nei due anni di progetto non è rappresentativo della popolazione studentesca. Paralle-

lamente alle attività di prevenzione sono stati raccolti dati relativi sia alle caratteristiche degli studenti sia al loro percorso scolastico, con l'obiettivo di implementare la possibilità da parte dell'osservatorio di riflettere su evidenze utili alla comprensione del fenomeno e all'identificazione delle opportunità di intervento.

Nell'a.s. 2015/16 sono stati coinvolti 184 studenti, di cui 86 maschi e 98 femmine (la ragione di questa distribuzione è rintracciabile nel tipo di popolazione studentesca di alcune scuole coinvolte nel progetto con indirizzi professionali scelti in prevalenza dalle ragazze). Il 35% degli studenti coinvolti ha cittadinanza non italiana e la distribuzione nei tipi di scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali, IeFP, CIA) è tendenzialmente equa.

Gli elementi determinanti il rischio di dispersione per questo gruppo di studenti sono stati identificati dai loro insegnanti in prevalenza legati alle difficoltà di apprendimento nelle diverse aree disciplinari e alle potenziali possibilità di recupero. Gli istituti professionali, invece, si sono caratterizzati per l'accento posto sulla dimensione relazionale (tra pari e con i docenti) come criticità prevalente. Tra le criticità evidenziate dai docenti si rileva al primo posto lo scarso impegno a casa (il 68% degli studenti non ammessi all'anno successivo), il metodo di studio (64%) ed una bassa motivazione (62%). Nonostante il quadro delle criticità, i docenti riconoscono agli studenti alcuni elementi positivi – anche tra coloro che al termine dell'a.s. non sono stati ammessi alla classe successiva – come un livello di competenze di base adeguato (11%) o parzialmente adeguato (42%).

Gli esiti a giugno di questo gruppo di studenti evidenzia risultati critici per il 61% di coloro che non sono stati ammessi, il 15% invece è stato ammesso alla classe successiva ed il 22% riceve la sospensione del giudizio. A settembre, grazie all'opportunità fornita dalla sospensione del giudizio, gli ammessi raggiungono il 30% ed i ritirati si stabilizzano al 4%. La valutazione successiva è stata condotta sul numero delle re-iscrizioni nell'ambito dello stesso istituto (non è stato possibile seguire l'iscrizione degli studenti in altre scuole) che vede il 60% degli studenti rimanere all'interno della scuola.

Nell'a.s. 2016/17 il progetto ha coinvolto complessivamente 423 studenti delle classi prima e seconda secondaria di secondo grado, differenziati per tipo di scuola frequentata, genere (60% maschi, 40% femmine) e cittadinanza (40% circa con cittadinanza non italiana e 60% italiani).

Gli insegnanti hanno messo in luce punti deboli degli studenti segnalati per il progetto (problemi nel metodo di studio, difficoltà nei compiti a casa, debole motivazione, soprattutto fra i maschi e gli studenti degli istituti tecnici-professionali) e nello stesso tempo, hanno anche evidenziato le molteplici risorse che caratterizzano gli studenti e la buona integrazione relazionale con compagni e insegnanti, come leva significativa per i processi di apprendimento. Gli studenti mostrano un'alta consapevolezza delle proprie difficoltà scolastiche e risultano anche in grado di esprimere ambizioni e desideri, elementi trainanti che, se adeguatamente valorizzati, possono aumentare le motivazioni ed essere in grado di supportare un miglioramento complessivo del percorso scolastico degli studenti. In oltre la metà dei casi gli studenti del progetto possiedono, nell'opinione degli insegnanti, competenze di base adeguate, capacità di attenzione in classe, soprattutto per le ragazze liceali. Tali differenziazioni suggeriscono l'opportunità di lavorare sulle competenze di base soprattutto fra stranieri e studenti frequentanti istituti tecnico-professionali, e di sviluppare strategie di aumento dell'attenzione e della motivazione fra i nativi e fra i frequentanti gli istituti tecnici e professionali.

Gli insegnanti segnalano inoltre, fra i fattori di maggiore rischio distintivi dei propri studenti, atteggiamenti e caratteristiche individuali dei ragazzi (soprattutto scarso impegno e debole motivazione), attribuendo un peso rilevante anche al percorso preceden-

te alla scuola secondaria di secondo grado, nel quale non sempre sono state adeguatamente apprese le competenze di base. Un lavoro specifico sullo sviluppo e sul potenziamento della motivazione allo studio e sul rafforzamento nelle discipline di base risulta essere coerente con il quadro delle criticità evidenziate dagli insegnanti.

Passando al punto di vista degli studenti, un focus sugli esiti dell'a.s. 2106/17 mette in luce che nel primo quadrimestre le lacune più significative degli studenti a rischio dispersione del progetto si riscontrano nelle discipline di base (Italiano, Matematica), rispetto alle discipline di indirizzo, e sono frutto di un percorso di apprendimento che appare già problematico nel precedente ciclo di istruzione. Alla fine dell'anno scolastico 2016/17, si evidenzia un numero significativo di studenti promossi (63 casi), un gruppo considerevole di studenti non ammessi alla classe successiva (176), ma anche una quota elevata di casi con sospensione e rinvio del giudizio, cui è stata offerta un'ulteriore possibilità di recupero (109). Non è possibile in questa fase verificare come andrà avanti il percorso di questi studenti partecipanti al progetto (i non ammessi alla classe successiva si iscriveranno nella stessa scuola o in un'altra scuola?), ma raccogliere nel tempo queste informazioni e seguire i percorsi fra difficoltà, cambiamenti e traguardi, è necessario per stimare rischi e dimensioni del fenomeno dell'abbandono temporaneo e permanente degli studi, da cui dipende il successo dei dispositivi di prevenzione e di contrasto alla dispersione.

*Un anno dopo. Cosa è successo agli allievi coinvolti nel progetto "Manchi solo tu" nell'a.s. 2015/16?*

Il principale dato positivo rispetto agli esiti degli studenti che hanno preso parte alle attività del progetto nell'a.s. 2015/16, quindi ad un anno di distanza, è che il 66% ha superato l'anno (e quindi il biennio) o gli è stata data la possibilità di recuperare i debiti formativi a settembre, complessivamente rappresentano il 34% degli studenti che l'anno precedente erano stati inviati al progetto perché a rischio dispersione. Persiste comunque un 19% degli studenti che si è ritirato prima della fine dell'anno scolastico, di cui i tre quarti aveva alle spalle già almeno una ripetenza. Le caratteristiche di questo sottogruppo di studenti – troppo piccolo perché possano essere considerate come indicatori di una popolazione a rischio – rimandano ad una distribuzione trasversale del fenomeno. Sarebbe necessario estendere la rilevazione dei dati ad un livello maggiore di dettaglio e ad un gruppo più ampio per poter trarre delle considerazioni utili sul piano degli interventi delle scuole e delle politiche degli enti pubblici.

Rispetto alle considerazioni raccolte dagli studenti sulle attività del progetto – ed in generale su attività di supporto e recupero svolte nella scuola – quello che emerge chiaramente è la non linearità tra l'efficacia percepita dell'intervento ("sono stati in grado di rispondere alle tue necessità proprio quando ne avevi bisogno") e la capacità di produrre un miglioramento nei risultati scolastici degli studenti, con una differenza di circa 15 punti percentuale tra i due item. Tali evidenze indicano la necessità di riflettere insieme alla scuola e ai docenti curricolari i termini di dettaglio degli interventi di supporto e recupero scolastico affinché possano rispondere in maniera più puntuale ed efficace alle singole necessità.

Prevale, inoltre, tra gli studenti intervistati una visione della scuola sostanzialmente positiva ("è un posto dove imparare cose nuove") e alla quale è riconosciuto un ruolo positivo per la costruzione del proprio futuro ("è utile per trovare un buon lavoro"), nonostante le relazioni costruite al suo interno non costituiscano rilevanti legami di fiducia né con i docenti, né con i compagni di classe.

Il 67% degli studenti esprime chiaramente la volontà di proseguire gli studi (anche fino all'università) e conseguire un titolo di studio dimostrando – almeno sul piano della volontà – di non voler abbandonare la scuola. Rimane tuttavia circa il 30% degli studenti con gravi difficoltà scolastiche (almeno due ripetenze nel proprio background) che esprimono forti segnali di rinuncia e volontà di fuori uscita dalla scuola, rispetto ai quali sarebbe necessario ipotizzare interventi specifici, individuali e personalizzati in grado di affrontare le singole situazioni di difficoltà.

Ciò che si evince dalle analisi dei dati raccolti su questo gruppo di studenti è che si evidenzino due livelli di difficoltà da parte degli studenti: una difficoltà che potremmo definire di primo stadio ed una difficoltà consolidata. Nel primo caso gli studenti e le studentesse evidenziano difficoltà più o meno rilevanti rispetto al superamento dell'anno scolastico, ma mantengono una fiducia concreta nei confronti della scuola e hanno degli obiettivi per il loro futuro, per quanto non del tutto delineati. La minoranza di studenti che evidenzia invece una difficoltà consolidata ha nel proprio bagaglio almeno due ripetenze (o interruzioni di frequenza), ha una scarsa fiducia e interesse nei confronti della scuola e non vede molte opportunità nel proprio futuro.

Riflettendo in prospettiva futura, è facile prevedere come fenomeni ancora perlopiù invisibili ai radar statistici agiranno sul rischio dispersione delle future generazioni con esiti difficili da prevedere. Ad esempio, nuove tecnologie sempre più presenti nel mondo della scuola oltre che, con i noti problemi nella vita dei "nativi digitali", stanno già impattando sulle dinamiche scolastiche e formative in modo decisivo. Per potenziare la capacità di monitoraggio della dispersione scolastica occorreranno dati più dettagliati, aggiornati e integrati di quelli oggi disponibili. L'obiettivo da perseguire è quello di uno sviluppo sostenibile e integrato del tessuto cittadino – che passa evidentemente anche da un efficace contrasto dei fenomeni di dispersione scolastica – favorito da un utilizzo intelligente e funzionale di bacini di dati sempre più ricchi e pertinenti.

# 1. La dispersione scolastica. Un'introduzione

*Mariagrazia Santagati*

La dispersione scolastica costituisce, oltre che un tema classico degli studi sulle disuguaglianze in istruzione, un problema attuale e cruciale per le società occidentali: si tratta di una sfida che non rimane confinata in ambito educativo, ma che viene considerata attualmente un costo economico e una minaccia alla coesione sociale (Colombo, 2015). In molti documenti dell'OECD (2010) e dell'Unione Europea (Consiglio d'Europa, 2010), si sottolinea infatti che il mancato raggiungimento di un diploma di scuola secondaria superiore ha molteplici conseguenze, non solo per i giovani che abbandonano il percorso di istruzione, ma per l'intera società: l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione viene considerato necessario, sia dal punto di vista socio-economico, per ottenere migliori opportunità nel mercato del lavoro, sia dal versante socio-culturale e politico, per garantire la partecipazione alla vita civile e la fruizione dei diritti di cittadinanza.

In effetti, sin dalle prime riflessioni sulla rilevanza sociale dell'istruzione (ovvero a partire dalla seconda metà dell'Ottocento), la scuola ha acquisito un ruolo fondamentale nel processo educativo delle nuove generazioni di cittadini, in particolare su due fronti (Santagati, 2013). Da un lato, sul versante dell'apprendimento, essa intende offrire a tutti l'opportunità di imparare, di prepararsi per il futuro da adulti, di avere strumenti culturali per partecipare a livello socio-politico, di migliorare la propria posizione socio-economica e progredire nel sistema. Dall'altro lato, come esperienza di socializzazione, il mondo dell'istruzione può essere inteso come laboratorio di convivenza sociale tra soggetti di diversa estrazione e provenienza, ambito in cui fare "esperienza dell'altro", costruendo la propria identità grazie al riconoscimento e all'accettazione come membro del gruppo, nonché sviluppando una piena appartenenza a una comunità sociale e politica (Besozzi, 2006).

Non è un caso, pertanto, che i Paesi dell'Unione europea sentano forte la preoccupazione di rilanciare lo sviluppo economico e assicurare la coesione sociale dopo anni di grave crisi socioeconomica, finalità perseguite anche attraverso un miglioramento costante del sistema formativo, per garantire la qualità del capitale umano in ogni fase, sia di declino, sia di ripresa economica. La centralità del tema è indicata dalla scelta degli obiettivi che hanno contraddistinto la Strategia di Lisbona (2000-2010) ed Europa 2020 (2010-2020), che attribuiscono un ruolo centrale a istruzione e formazione nel progetto di consolidamento dell'Europa come un sistema socio-economico integrato in grado di coniugare competitività, eccellenza ed equità.

Per incrementare la qualità del proprio capitale umano, gli Stati europei si sono dati dei *benchmark* comuni, impegnandosi entro il 2020 a:

1) estendere la frequenza prescolare dell'ECEC (*Early Childhood Education and Care*) ad almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'inizio previsto della scolarità obbligatoria;
2) contenere la dispersione scolastica (giungendo a meno del 10% di *Early school leavers* fra i giovani tra 18 e 24 anni);
3) ridurre la fascia di quindicenni che hanno insufficienti competenze (i cosiddetti *Low achievers* individuati nell'indagine internazionale Pisa Ocse) in lettura, matematica e scienze (sotto il 15%);
4) espandere l'istruzione terziaria (con almeno il 40% dei 30-34enni con una laurea);
5) ampliare la *lifelong education* per gli adulti (almeno il 15% di 25-64enni inseriti in un corso formativo).

Questi livelli europei di riferimento sono direttamente collegati alla capacità dei sistemi scolastico-formativi di estendere l'educazione a tutte le fasce sociali, trattenendo gli individui il più possibile dentro l'esperienza di formazione in modo da innalzarne il livello culturale e di garantire un ritorno effettivo dell'investimento in termini di competenze spendibili sul mercato del lavoro.

*Indicatori internazionali di dispersione: Early School Leavers and Low Achievers*

Nell'ambito del monitoraggio delle politiche internazionali di istruzione e formazione, la dispersione viene considerata nella sua accezione più ampia che va dall'abbandono del ciclo formativo senza il conseguimento del diploma (*Early School Leavers*), alla bassa performance degli studenti durante il percorso formativo (*Low Achievers*), fino alla condizione di esclusione dal mercato del lavoro (NEET, giovani *not in employment, nor in education and training*). A fianco di analisi che considerano i processi formativi riferendosi alla durata del percorso scolastico, si inseriscono riflessioni sulle competenze e sull'*achievement* (ovvero su ciò che si è imparato e maturato nel percorso formativo): in tempi recenti, il focus sulle competenze sta diventando cruciale nello sviluppo di strategie politiche contro la dispersione scolastica in Europa. Le scarse competenze, infatti, non limitano solo l'accesso al lavoro ma anche l'accesso ai servizi essenziali: la distribuzione diseguale nelle competenze si collega ad una diseguale distribuzione del reddito e delle condizioni di vita. Come scrive Luciano (2015: 46), un basso livello di competenze implica salute più precaria, ridotte speranze di vita, minore partecipazione alla vita pubblica, minore fiducia nelle persone e nelle istituzioni. Il basso livello di competenze può rappresentare addirittura un ostacolo allo sviluppo di società democratiche in cui la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica costituisce una risorsa importante per realizzare una società inclusiva. Come detto sopra, un indicatore cruciale per l'analisi comparata delle traiettorie scolastiche degli alunni riguarda gli *Early school leaver (ESL),* ovvero la percentuale di popolazione tra i 18 e i 24 anni che non è in possesso di un titolo di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale e che non è inserita in percorsi scolastico-formativi. Questo indicatore quantifica il fenomeno della dispersione in termini di titoli di studio conseguiti o non conseguiti e di anni di istruzione ricevuti, adotta cioè un approccio credenzialista e riduttivo: la dispersione scolastica, in questa prospettiva, si calcola 'a consuntivo', riferendosi a individui non più in età di obbligo formativo e per i quali sono possibili solo politiche di recupero (Fondazione Agnelli, 2014).

L'abbandono dei percorsi scolastico-formativi è un problema particolarmente grave in Europa e pertanto un fenomeno da contrastare: attualmente vi sono circa 5 milioni di ESL in Europa, a grave rischio di deprivazione, disoccupazione, esclusione sociale e variamente distribuiti nei diversi contesti nazionali (European Commission, 2014). Nel complesso, i dati Eurostat registrano un trend decrescente di riduzione degli ESL negli ultimi 15 anni. Molti fattori identificati in studi comparati sembrano avere contribuito al declino di questo indicatore, come: programmi di prevenzione, estensione dell'istruzione obbligatoria, aumento nei tassi di partecipazione dell'ECEC *(Early Childhood Education and Care*), differenziazione dei curricola, posticipo delle scelte scolastiche, programmi specifici per gruppi svantaggiati, monitoraggio delle strategie di intervento, aumento della disoccupazione giovanile, sussidi per il diritto allo studio, ecc.

L'OECD (2015) sottolinea che i Paesi del Sud Europa hanno avuto un miglioramento netto, come conseguenza di politiche nazionali implementate nelle ultime decadi, nonostante la distanza di alcuni casi dagli obiettivi di *Europa 2020*. La differente situazione

fra i Paesi suggerisce che il trend relativo agli ESL non è solo il riflesso delle circostanze nazionali, ma dipende anche dall'impatto della crisi, dalla natura del sistema educativo e di welfare, così come dall'implementazione delle politiche di prevenzione e di contrasto stimolate dalla strategia di cooperazione europea (Colombo, Santagati, Cordini, 2015).

Anche se l'Unione Europea, nel suo complesso, si è avvicinata progressivamente al target di EU2020 (passando in tredici anni dal 17,6 all'11,9%di ESL), le disparità non sono scomparse: le differenze nelle percentuali di ESL e nei tassi di progresso possono essere analizzate non solo comparando i Paesi e le loro regioni (per es. il fenomeno della dispersione è più grave al Sud rispetto che nel Nord Italia), ma anche target diversi in termini economici, sociali, culturali, etnici. I maschi e i giovani con background immigrato sono infatti sovra-rappresentati fra coloro che tra i 18 e i 24 anni sono fuori dal sistema di istruzione e formazione: si tratta dei due principali *target group* formalmente riconosciuti nei documenti UE. Le spiegazioni del disimpegno dei maschi fanno riferimento ad alcuni fattori di rischio come la maggiore esposizione dei ragazzi alle condotte trasgressive e devianti, l'attrattiva per i maschi rappresentata dal lavoro e dal guadagno immediato, oltre che dalla maggiore domanda di lavoro delle imprese (Colombo, 2010; Eurydice, 2009).

Per quanto riguarda le differenze di cittadinanza, si può notare che la percentuale di ESL fra gli stranieri è doppia rispetto ai nativi: nel 2014 nei Paesi dell'UE28 fra gli autoctoni vi sono l'11,2% di ESL, dato che sale al 23,4% fra gli stranieri. Molteplici sono infatti i fattori di rischio di dispersione di cui soffrono i giovani con background immigrato (ad es. status socio-economico basso, limitate aspettative scolastiche, scarso supporto nello studio, relazioni negative con compagni e insegnanti, capitale sociale etnico povero, ecc.: Nouwen, Clycq, Uličná, 2015; Santagati, Ongini, 2016).

Se si analizza inoltre la dispersione anche dal punto di vista della la mancata acquisizione di abilità e competenze di base, si può prendere in esame la percentuale di *Low achievers*, identificata attraverso il programma OECD PISA realizzato ogni tre anni dal 2000, e corrispondente alla percentuale di 15enni che non riescono a raggiungere il livello sufficiente (2) in lettura, matematica e scienze, manifestando difficoltà nel dimostrare le proprie conoscenze e nell'utilizzo di queste in situazioni differenti. Nella rilevazione PISA 2015, nella media OCSE i low achievers in tutte e tre le materie (lettura, scienze, matematica) sono il 13% degli studenti e il caso italiano si colloca vicino alla media europea (12,2%). Il benchmark relativo ai low achievers è anche analizzato per i differenti sottogruppi maschi/femmine, nativi/nati all'estero. Le femmine superano significativamente i maschi nelle competenze in lettura, mentre il gender gap è meno evidente in matematica. Se si considera il Paese di origine, molteplici sono gli studi che mettono in luce che il persistente svantaggio degli studenti con background immigrato che mostrano peggiori risultati scolastici rispetto ai nativi (Heath, Brinbaum, 2007; Oecd, 2010; Colombo e Santagati, 2014). In un approfondimento sull'indagine PISA 2012 rispetto alle competenze in matematica dei quindicenni (sviluppato da Manenti e Perillo, 2015), era già stato messo in luce che i Paesi combinano in modo differente l'asse dell'«equità» (relativo alla vicinanza/distanza nelle performance fra autoctoni e migranti) e l'asse dell'«eccellenza» (riguardante il punteggio medio più o meno elevato ottenuto in ogni nazione): l'Italia, fra i diversi Paesi, si caratterizza mediamente per i peggiori risultati sia come performance di tutti gli studenti, sia come divario fra studenti autoctoni e migranti. Insieme con gli altri Paesi del Sud Europa, si caratterizza per un sistema scolastico che appare meno efficace sia per lo scarso livello raggiunto in media dai propri studenti quindicenni sia per i processi problematici di integrazione scolastica dei migranti.

Specularmente a questo frame europeo, il rapporto che segue ricostruisce il quadro sulla dispersione scolastica a Milano considerando alcuni indicatori relativi ai livelli di istruzione/formazione raggiunti (considerando gli incidenti di percorsi: ripetenze, abbandono scolastico precoce, ecc.) e alla qualità dell'apprendimento (low achievers identificati attraverso i dati provenienti dalle rilevazioni Invalsi), nella consapevolezza che monitorare le caratteristiche del fenomeno a livello europeo, nazionale e locale, è una prima operazione indispensabile per impostare adeguate politiche di contrasto, ponendo le basi per l'adozione di strategie mirate ed efficaci, fondate su evidenze empiriche.

Non bisogna dimenticare che questi dati raccolti e analizzati che offrono l'opportunità di monitorare le disuguaglianze educative (Bonini, 2012), vanno sempre ricondotti a un frame teorico di riferimento, che definisca che cosa si intende per un sistema formativo sufficientemente 'buono e giusto', ovvero un contesto in cui i soggetti sono messi nelle condizioni di sviluppare le capacità di cogliere e utilizzare le chance educative a proprio favore, di realizzare scelte consapevoli e ponderate, d'impegnarsi per il raggiungimento di un obiettivo formativo considerato rilevante per una piena partecipazione sociale e per il proprio progetto di vita (Nussbaum, 2012), nel quadro di un contesto istituzionale che si ponga l'obiettivo della distribuzione equa delle opportunità senza cercare l'uniformità.

## 2. La dispersione scolastica nelle scuole secondarie di II grado del comune di Milano. Un'analisi esplorativa attraverso le fonti statistiche pubbliche

*Stefano Montrasio, Anna Gatti*

Obiettivo del presente contributo è di valorizzare il patrimonio di statistiche pubbliche al fine di approfondire la conoscenza dei fenomeni di dispersione scolastica nel comune di Milano. Lo sforzo va nella direzione di corrispondere alla complessità di aspetti e implicazioni di un tema che, come sappiamo, ha natura sistemica e multi-dimensionale. L'analisi verterà principalmente, ma non esclusivamente, sulle scuole secondarie di II grado, ponendo particolare attenzione alle più recenti evidenze statistiche, inerenti gli anni scolastici 2014/15 e 2015/16; verranno parallelamente esaminante le tendenze di medio e lungo periodo. Dal punto di vista territoriale, i dati a livello comunale saranno il punto di partenza per articolare, da un verso considerazioni più generali a livello extra-cittadino, guardando al più ampio contesto provinciale, regionale e nazionale; d'altro verso la lente di ingrandimento dell'indagine arriverà ad indagare il dettaglio delle diverse aree della città. Dal punto di vista delle fonti statistiche, saranno sfruttati sia i dati raccolti dal MIUR con la collaborazione delle scuole attraverso la Rilevazioni/Dati Generali (ex Integrative), sia i dati ISTAT di fonte anagrafica e censuaria.

### 2.1 Un primo inquadramento statistico: le scuole secondarie di II grado di Milano

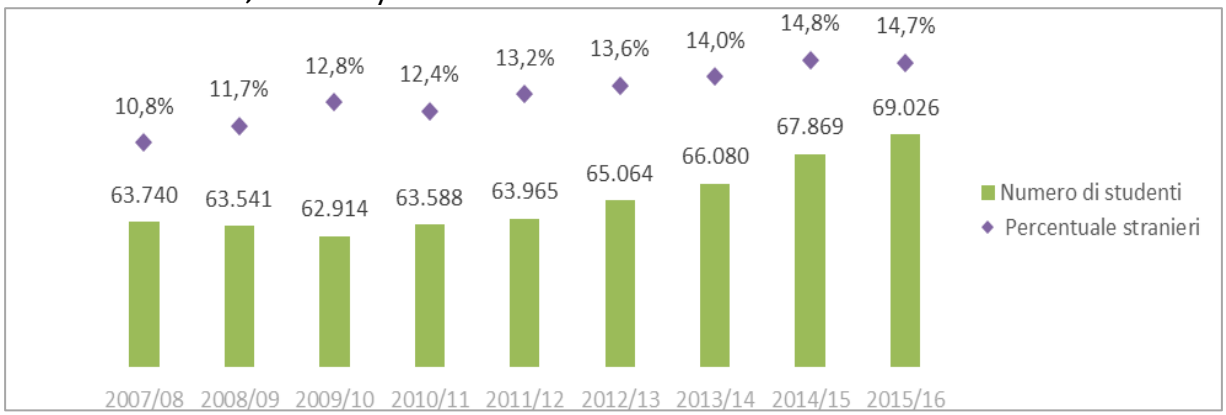
Nell'anno scolastico 2015/16 è cresciuta la presenza di studenti, in parte anche provenienti dai comuni dell'hinterland, iscritti nelle 181 scuole secondarie di II grado del comune di Milano: 69 mila ragazzi e ragazze (+1.200 rispetto l'anno precedente) di cui quasi 17 mila iscritti al primo anno (-300). Il numero degli studenti stranieri nei 5 anni di corso è di poco superiore alle 10 mila unità, sostanzialmente invariato rispetto al 2014/15. Tuttavia, se valutato in termini relativi, questo dato esprime una quota di stranieri sul totale degli studenti pari al 14,7%, in leggera diminuzione (vedi grafico nella seguente pagina). Approfondendo questo tema, si scopre che la battuta d'arresto riguarda gli studenti stranieri non nati in Italia (6.400 nell'ultimo anno) a fronte di una quota che si conferma in rapida crescita di stranieri nati nel nostro Paese (3.800). Questi dati vanno letti alla luce della complessiva evoluzione del fenomeno migratorio in Italia e nel capoluogo lombardo con particolare riferimento al:

- rallentamento dei flussi migratori nell'ultimo quinquennio;
- crescente quota di richiedenti asilo rispetto ai cosiddetti "migranti economici";
- progressivo radicamento della famiglie straniere immigrate in tempi precedenti e connesso aumento delle "seconde generazioni" nate in Italia;
- crescente numero di stranieri che completa l'iter giuridico di acquisizione della cittadinanza italiana.

Come si distribuisce, nell'anno scolastico 2015/16, la popolazione studentesca tra i diversi tipi di istituto e indirizzo scolastico? Quali sono le principali differenze rispetto all'anno precedente? La seguente tabella conferma l'indirizzo scientifico come quello più frequentato nel comune di Milano, con più di 17 mila studenti iscritti di cui solo un migliaio sono stranieri. Complessivamente a Milano cresce l'offerta scolastica – e parallelamente l'utenza – sia per i licei che per gli istituti tecnici, a partire da quel-

li a indirizzo industriale che raccolgono più di 10 mila studenti, un quinto dei quali sono stranieri. Risulta invece in controtendenza il dato degli istituti professionali[2], che nel 2015/16 evidenziano una contrazione nel numero di studenti sia italiani che stranieri (con l'eccezione di quelli nati in Italia) per tutti gli indirizzi di riferimento.

**Grafico 2.1. Numero di studenti e % di stranieri nelle scuole secondarie di II grado del Comune di Milano, a.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

**Tabella 2.1. Numero di unità scolastiche e studenti per indirizzo nelle scuole secondarie di II grado del Comune di Milano nell'a.s 2015/16 (valori numerici) e variazioni rispetto all'a.s. 2014/15 (frecce)**

| | | Unità scolast. | Totale alunni | Alunni stranieri | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Totale stranieri | Nati in Italia | Non nati in Italia |
| Liceo | Scientifico | 53 ↑ | 17.561 ↑ | 1.094 ↑ | 578 ↑ | 516 ↓ |
| | Classico | 23 ↑ | 6.396 ↑ | 91 ↑ | 36 ↑ | 55 ↑ |
| | Altro | 31 ↑ | 11.586 ↑ | 688 ↓ | 357 ↑ | 331 ↓ |
| Istituto tecnico | Industriale | 18 → | 10.660 ↑ | 2.062 ↑ | 723 ↑ | 1.339 ↓ |
| | Comm., geom. | 22 → | 5.904 ↑ | 1.604 ↑ | 649 ↑ | 955 ↑ |
| | Altro | 11 ↑ | 4.677 ↑ | 1.103 ↑ | 403 ↑ | 700 ↑ |
| Istituto professionale | Comm, tur, pubb. | 12 → | 6.487 ↓ | 2.311 ↓ | 646 ↑ | 1.665 ↓ |
| | Alberghiero | 3 → | 3.784 ↓ | 584 ↓ | 245 ↑ | 339 ↓ |
| | Altro | 8 ↓ | 1.971 ↓ | 619 ↓ | 135 ↑ | 484 ↓ |
| **Totale scuole di secondo grado** | | **181 ↑** | **69.026 ↑** | **10.156 ↑** | **3.772 ↑** | **6.384 ↓** |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

## 2.2 Le tendenze di medio periodo: evoluzione della dispersione scolastica a Milano dall'a.s. 2007-08 al 2014-15

*I dati MIUR sulla partecipazione scolastica*

I dati raccolti e diffusi dal MIUR rappresentano una delle fonti tradizionalmente utilizzate per studiare il fenomeno della dispersione scolastica. Le Rilevazioni/Dati Generali (ex Integrative), in particolare, sono indagini che vedono annualmente tutte le scuole, statali e non statali, impegnate nella raccolta e comunicazione di una serie di dati al si-

[2] Non sono compresi tra questi i dati relativi alle presenze degli studenti autoctoni e stranieri nei percorsi professionali triennali regionali, dati non monitorati dal MIUR.

stema informativo centrale del Ministero. I dati rilevati sul tema della partecipazione scolastica assumono particolare rilievo, non solo perché consentono di ricostruire un quadro statistico sugli iscritti ai vari livelli scolastici articolato rispetto a diverse caratteristiche sia degli studenti che delle scuole; tali dati consentono infatti anche di stimare alcuni aspetti rilevanti della dispersione scolastica sulla base di indicatori statistici significativi.

Un primo indicatore che sarà esaminato riguarda le ripetenze le quali "soprattutto se reiterate, causano un prolungamento del percorso scolastico che frequentemente si associa a fenomeni di scarsa motivazione nel proseguimento degli studi; si può notare, infatti, come la quota dei ripetenti sia quasi la metà di quella dei non ammessi per cui non tutti coloro che sono non ammessi alla classe successiva si iscrivono nuovamente a scuola"[3]. Un secondo indicatore utilizzato rappresenta una stima degli abbandoni scolastici: "l'ideale per stimare l'abbandono sarebbe poter lavorare sui dati della Anagrafe degli Studenti. In assenza di questo, si possono ottenere delle stime confrontando le iscrizioni di due anni consecutivi in classi contigue. Dai tassi di mancata re-iscrizione noi riteniamo di poter desumere una stima dei tassi di abbandono."[4]

L'analisi di questi due indicatori si baserà, in questa parte della ricerca, sui dati raccolti nelle 175 scuole secondarie di 2° grado presenti sul territorio cittadino per gli anni scolastici dal 2007/08 fino al 2014/15. L'attenzione verrà anzitutto rivolta al primo biennio delle scuole secondarie di 2° grado che, come noto, rappresenta la fase del ciclo scolastico dove i fenomeni di dispersione tendono maggiormente a concentrarsi. I dati elaborati in questo report sono, in particolare, resi disponibili dal Comune di Milano attraverso il suo Sistema Statistico Integrato consultabile online.[5]

*Ripetenze e mancate re-iscrizioni a livello comunale*

Nell'anno scolastico 2014/15 più di 17mila ragazzi e ragazze si sono iscritti al primo anno di una delle scuole secondarie di 2° grado presenti a Milano. Le iscrizioni sono costantemente aumentate nell'ultimo quinquennio, sia con riferimento al primo anno che valutando il complessivo numero di iscritti nei 5 anni. Un fattore che concorre in modo determinante a queste variazioni è connesso alla struttura demografica della popolazione, per cui ogni anno il contingente dei giovani in età scolare ha dimensioni variabili. Un secondo fattore determinante è legato al potenziale insuccesso scolastico degli studenti e dunque a fenomeni di dispersione.

**Tabella 2.2. Iscritti alle scuole secondarie di II grado a Milano, a.s. 2007/08 - 2014/15**

| Anno scolastico | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007/08 | 15.412 | 13.595 | 12.855 | 11.240 | 10.638 | 63.740 |
| 2008/09 | 15.782 | 13.097 | 12.866 | 11.347 | 10.449 | 63.541 |
| 2009/10 | 15.443 | 13.113 | 12.519 | 11.251 | 10.588 | 62.914 |
| 2010/11 | 15.792 | 13.010 | 12.705 | 11.274 | 10.807 | 63.588 |
| 2011/12 | 15.976 | 13.104 | 12.715 | 11.273 | 10.897 | 63.965 |
| 2012/13 | 16.202 | 13.789 | 12.474 | 11.605 | 10.994 | 65.064 |
| 2013/14 | 16.342 | 13.867 | 13.225 | 11.457 | 11.189 | 66.080 |
| 2014/15 | 17.100 | 14.093 | 13.277 | 12.046 | 11.353 | 67.869 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

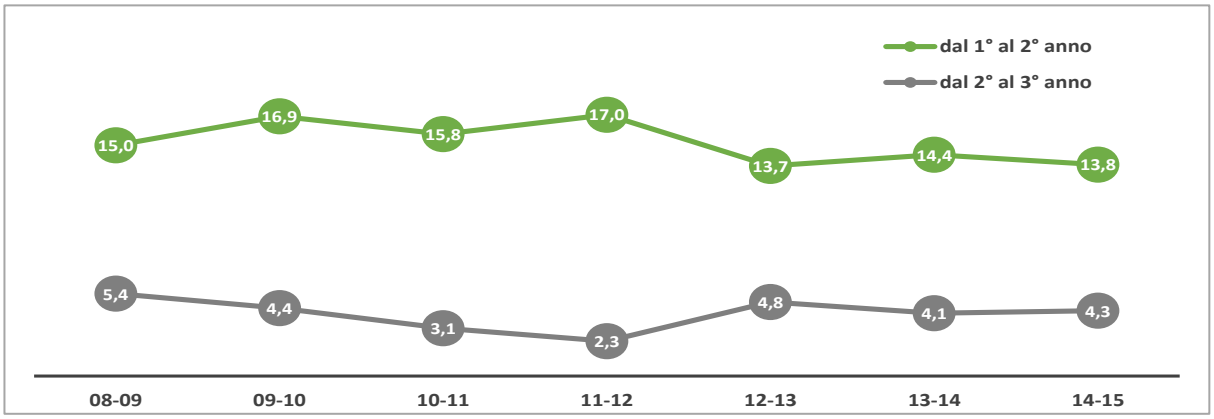
[3] "La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno - Anno Scolastico 2004/05", Ministero della pubblica Istruzione, 2006.

[4] "Lost – Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore", ed. Ediesse, 2014.

[5] Sisi.comune.milano.it.

Come si possono stimare gli abbandoni a partire dal semplice dato sugli iscritti nelle scuole? Il tasso lordo di mancata re-iscrizione, ad esempio tra il primo e il secondo anno, viene calcolato come differenza percentuale tra gli iscritti al secondo anno rispetto agli iscritti al primo anno di 12 mesi prima. Nell'anno scolastico 2014-15, nelle scuole secondarie di 2° grado di Milano le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono state il 13,8%; quelle al terzo anno il 4,3%. Evidentemente questa misura statistica non tiene conto dei movimenti demografici e migratori: gli abbandoni tendono quindi ad essere sottostimati, a causa del continuo ingresso di nuovi studenti, ad esempio immigrati dall'estero. Considerando l'insieme delle scuole milanesi come un unico sistema unitario, non dovrebbero invece impattare in modo significativo eventuali cambi di scuola da parte degli studenti se, come pare probabile accada, questi si verificano tra scuole del territorio comunale. Pur trattandosi di un indicatore parziale rispetto ad un fenomeno complesso e difficile da dimensionare, le mancate re-iscrizioni consentono di formulare stime significative della tendenza degli studenti ad abbandonare gli studi.

**Grafico 2.2.Tasso lordo di mancata re-iscrizione nelle scuole secondarie di II grado a Milano, a.s. 2008/09 - 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

Un campanello d'allarme significativo rispetto alla possibilità di un abbandono scolastico è rappresentato, come noto, dalla ripetenza. Ogni 100 iscritti al primo anno di una scuola secondaria di 2° grado a Milano, sono circa 13 gli studenti che ripetono l'anno. Nel secondo anno di corso la percentuale scende all'8%; negli anni successivi la quota cala ulteriormente, a conferma delle maggiori difficoltà incontrate dai ragazzi nel corso del primo biennio.

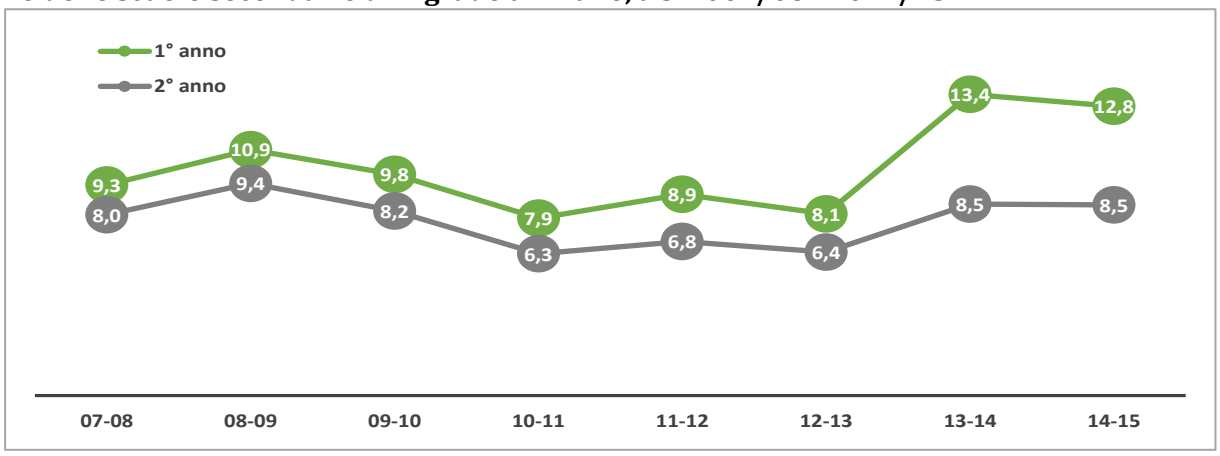
**Tabella 2.3. Percentuale di iscritti ripetenti sul totale degli iscritti alle scuole secondarie di II grado a Milano, a.s. 2007/08 - 2014/15**

| Anno scolastico | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007/08 | 9,3 | 8,0 | 8,6 | 6,1 | 3,9 | 7,4 |
| 2008/09 | 10,9 | 9,4 | 9,1 | 6,8 | 4,4 | 8,4 |
| 2009/10 | 9,8 | 8,2 | 8,2 | 5,8 | 4,3 | 7,5 |
| 2010/11 | 7,9 | 6,3 | 7,8 | 5,8 | 4,9 | 6,7 |
| 2011/12 | 8,9 | 6,8 | 8,2 | 5,8 | 3,9 | 6,9 |
| 2012/13 | 8,1 | 6,4 | 5,4 | 4,8 | 3,7 | 5,9 |
| 2013/14 | 13,4 | 8,5 | 7,8 | 5,7 | 4,3 | 8,4 |
| 2014/15 | 12,8 | 8,5 | 7,9 | 5,3 | 4,1 | 8,2 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

Focalizzando l'attenzione sui primi due anni di corso, il grafico 2.3 mostra valori simili dell'indicatore per gli a.s. 2014/15 e 2013/14, con una quota di bocciati che è comunque aumentata rispetto al quinquennio precedente. Questa evidenza si inserisce, come ulteriore elemento da approfondire, nel dibattito sulla funzione della bocciatura come possibile strumento didattico ed educativo. La non ammissione degli studenti all'anno successivo viene infatti considerato, a secondo delle interpretazioni, come una forma di aiuto offerto dagli insegnanti agli studenti oppure come un ostacolo non necessario nel percorso formativo di adolescenti che, scoraggiati a seguito di una o più bocciature, rischiano di maturare una maggiore propensione all'abbandono scolastico.

**Grafico 2.3. Percentuale di iscritti ripetenti sul totale degli iscritti al primo e secondo anno delle scuole secondarie di II grado a Milano, a.s. 2007/08 - 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

*Differenze per genere e cittadinanza degli studenti*

La dispersione scolastica è un fenomeno prevalentemente maschile. In questo senso è già significativo osservare come, secondo i più recenti dati, a Milano vi siano circa 700 iscritti in più di sesso maschile al primo anno delle scuole secondarie di 2° grado, mentre a partire dal secondo anno tendano a prevalere le femmine.

**Tabella 2.4. Iscritti alle scuole secondarie di II grado a Milano per genere, a.s. 2007/08 - 2014/15**

| Anno scolastico | Genere studenti | Anno di corso | | | | | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | |
| 2007/08 | Maschi | 7.826 | 6.807 | 6.422 | 5.366 | 5.171 | 31.592 |
| | Femmine | 7.586 | 6.788 | 6.433 | 5.874 | 5.467 | 32.148 |
| 2008/09 | Maschi | 8.060 | 6.538 | 6.380 | 5.552 | 4.929 | 31.459 |
| | Femmine | 7.722 | 6.559 | 6.486 | 5.795 | 5.520 | 32.082 |
| 2009/10 | Maschi | 7.939 | 6.630 | 6.189 | 5.486 | 5.116 | 31.360 |
| | Femmine | 7.504 | 6.483 | 6.330 | 5.765 | 5.472 | 31.554 |
| 2010/11 | Maschi | 8.240 | 6.588 | 6.382 | 5.478 | 5.274 | 31.962 |
| | Femmine | 7.552 | 6.422 | 6.323 | 5.796 | 5.533 | 31.626 |
| 2011/12 | Maschi | 8.255 | 6.547 | 6.419 | 5.446 | 5.310 | 31.977 |
| | Femmine | 7.721 | 6.557 | 6.296 | 5.827 | 5.587 | 31.988 |
| 2012/13 | Maschi | 8.411 | 6.917 | 6.168 | 5.680 | 5.370 | 32.546 |
| | Femmine | 7.791 | 6.872 | 6.306 | 5.925 | 5.624 | 32.518 |
| 2013/14 | Maschi | 8.253 | 7.000 | 6.603 | 5.636 | 5.485 | 32.977 |
| | Femmine | 8.089 | 6.867 | 6.622 | 5.821 | 5.704 | 33.103 |
| 2014/15 | Maschi | 8.896 | 6.959 | 6.618 | 5.879 | 5.564 | 33.916 |
| | Femmine | 8.204 | 7.134 | 6.659 | 6.167 | 5.789 | 33.953 |

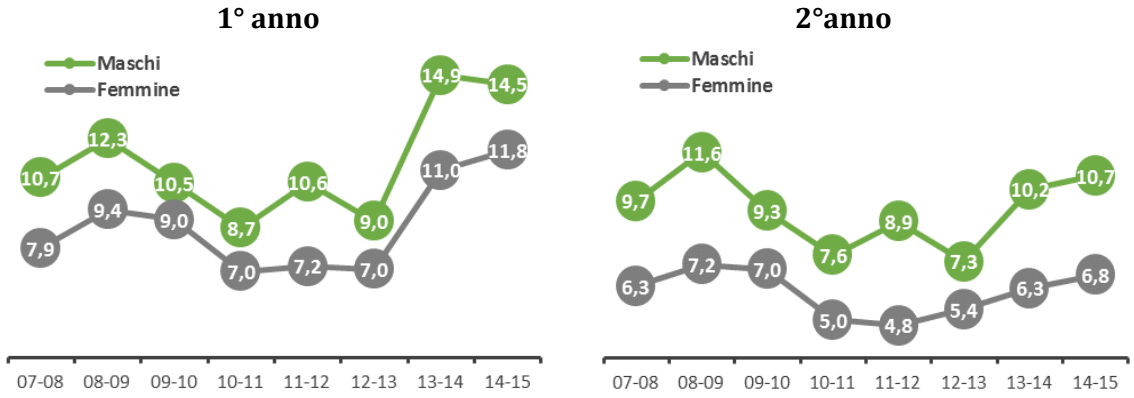
Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

I maschi vengono infatti più frequentemente bocciati fin dal primo anno, con una percentuale di ripetenti pari al 14,5% contro l'11,8% delle femmine. Questo gap di 3-4 punti percentuali si conferma per i successivi anni di corso, dove il numero di bocciature tende comunque a diminuire in modo trasversale.

I maschi progrediscono dunque più lentamente nella carriera scolastica rispetto alle femmine; oltre a questo, sono più frequenti anche i casi di abbandono. Nell'a.s. 2014/15 le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono il 16,5% per i ragazzi contro il 13,5% per le ragazze; la minore dispersione scolastica tra le studentesse prosegue anche nei successivi anni di corso.

Questa prospettiva di genere può alimentare due ordini di ragionamenti complementari. Da un verso, occorrerebbe ove possibile approfondire in modo disgiunto l'analisi sui fattori di insuccesso scolastico per le ragazze e per i ragazzi, che le statistiche milanesi confermano come categoria più a rischio. D'altro canto, andrebbero incrementati gli sforzi per poter garantire alla ragazze, che maturano mediamente migliori curricula scolastici, più adeguate opportunità di inserimento lavorativo, carriera e guadagno, anche nell'ottica di una piena valorizzazione del capitale umano.

**Grafico 2.4. Percentuale di iscritti ripetenti per genere su totale iscritti nelle scuole secondarie di II grado a Milano**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

**Tabella 2.5. Iscritti alle scuole secondarie di II grado a Milano per cittadinanza, a.s. 2007/08 - 2014/15**

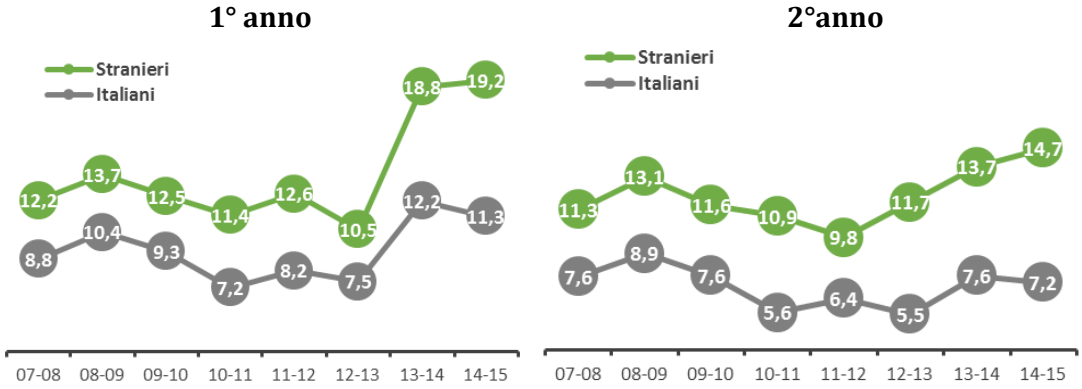
| A.s. | Cittadinanza | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007/08 | Italiani | 13.171 | 11.957 | 11.493 | 10.296 | 9.912 | 56.829 |
| | Stranieri | 2.241 | 1.638 | 1.362 | 944 | 726 | 6.911 |
| 2008/09 | Italiani | 13.276 | 11.454 | 11.412 | 10.288 | 9.705 | 56.135 |
| | Stranieri | 2.506 | 1.643 | 1.454 | 1.059 | 744 | 7.406 |
| 2009/10 | Italiani | 12.818 | 11.243 | 10.977 | 10.114 | 9.716 | 54.868 |
| | Stranieri | 2.625 | 1.870 | 1.542 | 1.137 | 872 | 8.046 |
| 2010/11 | Italiani | 13.249 | 11.264 | 11.122 | 10.152 | 9.928 | 55.715 |
| | Stranieri | 2.543 | 1.746 | 1.583 | 1.122 | 879 | 7.873 |
| 2011/12 | Italiani | 13.285 | 11.301 | 11.060 | 9.980 | 9.900 | 55.526 |
| | Stranieri | 2.691 | 1.803 | 1.655 | 1.293 | 997 | 8.439 |
| 2012/13 | Italiani | 13.452 | 11.816 | 10.874 | 10.204 | 9.875 | 56.221 |
| | Stranieri | 2.750 | 1.973 | 1.600 | 1.401 | 1.119 | 8.843 |
| 2013/14 | Italiani | 13.416 | 11.862 | 11.437 | 10.101 | 9.999 | 56.815 |
| | Stranieri | 2.926 | 2.005 | 1.788 | 1.356 | 1.190 | 9.265 |
| 2014/15 | Italiani | 13.801 | 11.816 | 11.481 | 10.611 | 10.093 | 57.802 |
| | Stranieri | 3.299 | 2.277 | 1.796 | 1.435 | 1.260 | 10.067 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

Insieme al genere, variabile appena considerata, e al contesto familiare, che non è analizzabile attraverso i dati MIUR, la nazionalità degli studenti rappresenta la terza variabile individuale riconosciuta in letteratura come principale fattore di rischio rispetto ai fenomeni di dispersione scolastica.[6] I dati raccolti nelle scuole secondarie di 2° grado a Milano confermano la rilevanza di questo tema.

Tra i più di 3.000 iscritti al primo anno delle secondarie di 2° grado che hanno nazionalità straniera, uno su cinque è ripetente. Il tasso di bocciatura resta nettamente superiore rispetto a quello degli studenti italiani per tutti gli anni di corso. Anche per questo motivo, il numero di stranieri iscritti ai successivi anni di corso tende progressivamente a ridursi in modo evidente rispetto al contingente di partenza. Il tasso di mancata reiscrizione documenta questo aspetto: più del 22% degli stranieri iscritti al primo anno nell'a.s.2013/14 non risulta iscritto al secondo anno 12 mesi dopo. Il dato sale fino al 24% per gli stranieri non nati in Italia, mentre scende al 18% tra quelli nati nel nostro Paese. Il corrispondente dato per gli italiani è pari a 12%.

**Grafico 2.5. Percentuale di iscritti ripetenti per cittadinanza su totale iscritti nelle scuole secondarie di II grado a Milano**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

*Differenze per tipologia di scuola*

Per arricchire il quadro informativo vengono presentate due aggiuntive disaggregazioni dei dati considerando la tipologia di scuola a cui i ragazzi risultano iscritti. La prima analisi distingue tra scuole statali e non statali, quest'ultime costituite sia dalle scuole paritarie private e degli enti locali che dalle scuole non paritarie. Nell'a.s. 14/15, a Milano, sono quasi 58.000 gli studenti iscritti a una scuola secondaria di 2° grado statale; poco meno di 10.000 quelli iscritti ad una scuola non statale.

Sulla base dei più recenti dati, risulta un gap di 5 punti percentuali nel tasso di ripetenza calcolato per i due tipi di scuole. Nel primo anno di corso il 13,4% degli iscritti ad una scuola statale risulta ripetente; il dato scende all'8,6% nelle scuole non statali. Al secondo anno le percentuali si riducono ma la differenza rimane costante: 9,1% nelle statali contro il 4,5% nelle non statali. I grafici sottostanti evidenziano come questa differenza si sia ampliata dal 2013 rispetto ai minori scarti registrati in precedenza, soprattutto con riferimento al primo anno di corso.

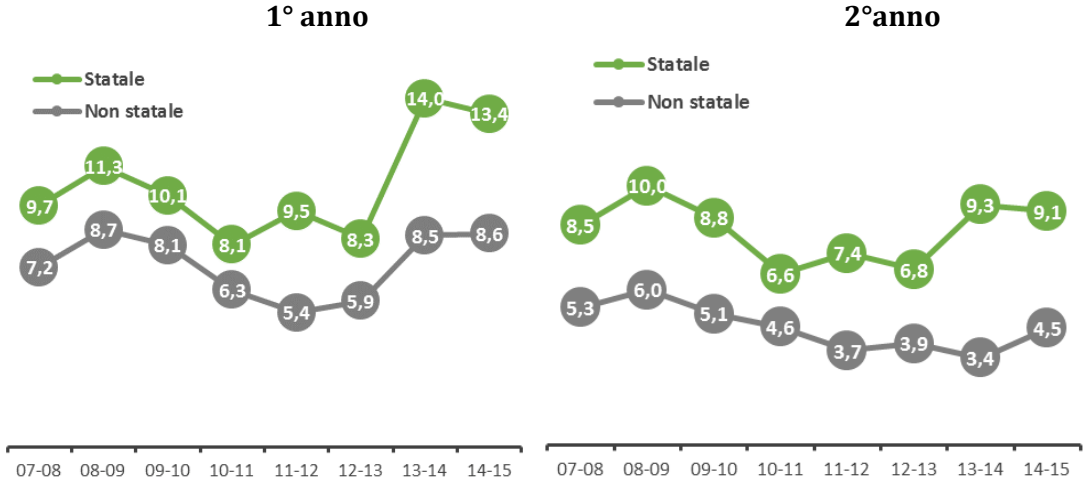
[6] "Le azioni del PON "competenze per lo sviluppo" di contrasto alla dispersione scolastica", ISFOL, 2012

**Tabella 2.6. Iscritti alle scuole secondarie di 2°grado statali e non statali a Milano,** a.s. **07/08 - 14/15**

| A.s. | Gestione | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2007/08 | Statale | 13.264 | 11.476 | 10.746 | 9.191 | 8.218 | 52.895 |
| | Non statale | 2.148 | 2.119 | 2.109 | 2.049 | 2.420 | 10.845 |
| 2008/09 | Statale | 13.558 | 11.037 | 10.683 | 9.295 | 8.232 | 52.805 |
| | Non statale | 2.224 | 2.060 | 2.183 | 2.052 | 2.217 | 10.736 |
| 2009/10 | Statale | 13.196 | 10.908 | 10.368 | 9.058 | 8.304 | 51.834 |
| | Non statale | 2.247 | 2.205 | 2.151 | 2.193 | 2.284 | 11.080 |
| 2010/11 | Statale | 13.666 | 10.915 | 10.583 | 9.225 | 8.502 | 52.891 |
| | Non statale | 2.126 | 2.095 | 2.122 | 2.049 | 2.305 | 10.697 |
| 2011/12 | Statale | 13.860 | 11.052 | 10.573 | 9.302 | 8.668 | 53.455 |
| | Non statale | 2.116 | 2.052 | 2.142 | 1.971 | 2.229 | 10.510 |
| 2012/13 | Statale | 14.289 | 11.706 | 10.460 | 9.519 | 8.809 | 54.783 |
| | Non statale | 1.913 | 2.083 | 2.014 | 2.086 | 2.185 | 10.281 |
| 2013/14 | Statale | 14.444 | 11.972 | 11.104 | 9.635 | 8.966 | 56.121 |
| | Non statale | 1.898 | 1.895 | 2.121 | 1.822 | 2.223 | 9.959 |
| 2014/15 | Statale | 15.174 | 12.195 | 11.372 | 9.947 | 9.289 | 57.977 |
| | Non statale | 1.926 | 1.898 | 1.905 | 2.099 | 2.064 | 9.892 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

**Grafico 2.6. Percentuale di iscritti ripetenti sul totale degli iscritti nelle scuole secondarie di II grado a Milano**



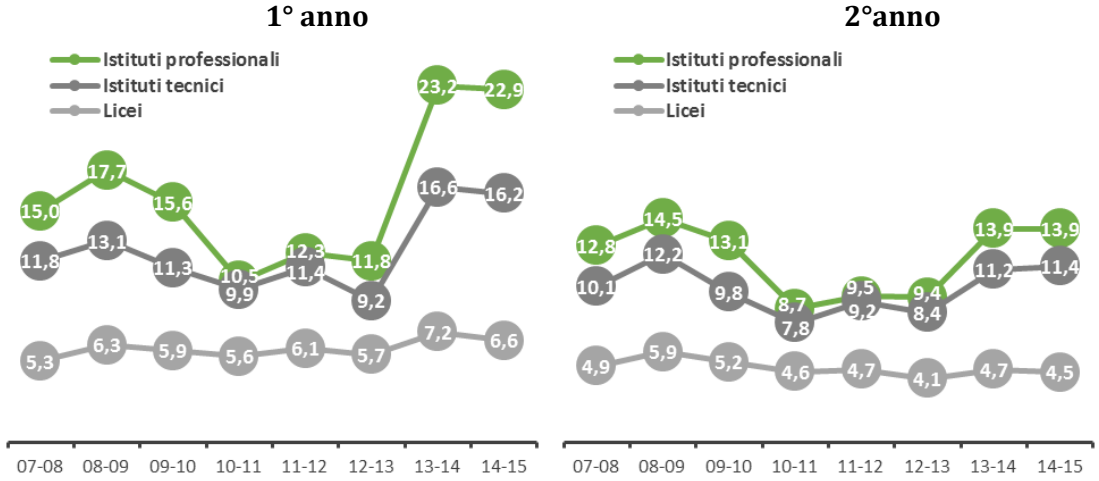

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

Un'ultima distinzione può essere operata tra i 12.500 iscritti agli istituti professionali, i 20.000 iscritti agli istituti tecnici e i 35.000 iscritti ai licei milanesi. Il 22,9% degli iscritti al primo anno di un istituto professionale è ripetente; il dato scende al 16,2% per gli istituti tecnici e ad un molto più contenuto 6,6% nei licei. Nei secondi anni di corso, le percentuali si riducono per tutti i tipi di scuole. I grafici sottostanti puntano, ancora una volta, a segnalare le tendenze in atto. Soprattutto per gli istituti professionali, si conferma un marcato incremento nel tasso di ripetenza negli ultimi due anni. La variazione appare molto più contenuta nel caso dei licei.

Il dato sulle mancate re-iscrizioni aggiunge ulteriori spunti di riflessione su questo punto. Nell' a.s. 2014/15 le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono state il 10% per i licei contro il 18,6% degli istituti tecnici e il 15% degli istituti professionali. Passando alle mancate re-iscrizioni al terzo anno, il valore dell'indicatore scende a 3,1% per i licei contro il 2,9% degli istituti tecnici e il 9,3% degli istituti professionali. L'interpretazione di questi dati richiede tuttavia particolare attenzione e cautela. Occorre infatti considerare come eventuali cambi di scuole da parte degli studenti siano, almeno in parte, asso-

ciati anche ad un cambio nel tipo di istituto frequentato. In particolare, un passaggio che tipicamente si verifica è quello degli studenti con problemi di rendimento nei licei che scelgono di spostarsi in un istituto professionale o tecnico, solitamente considerato meno impegnativo.

**Grafico 2.7. Percentuale di iscritti ripetenti sul totale degli inscritti nelle scuole secondarie di II grado a Milano**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

Si può dunque ritenere che l'indicatore tenda a sottostimare il fenomeno degli abbandoni negli istituti tecnici e professionali, il cui numero di iscritti viene incrementato dai movimenti di studenti provenienti dai licei.

**Tabella 2.7. Iscritti alle scuole secondarie di II grado statali per tipologia,** a.s. **2007/08 - 2014/15**

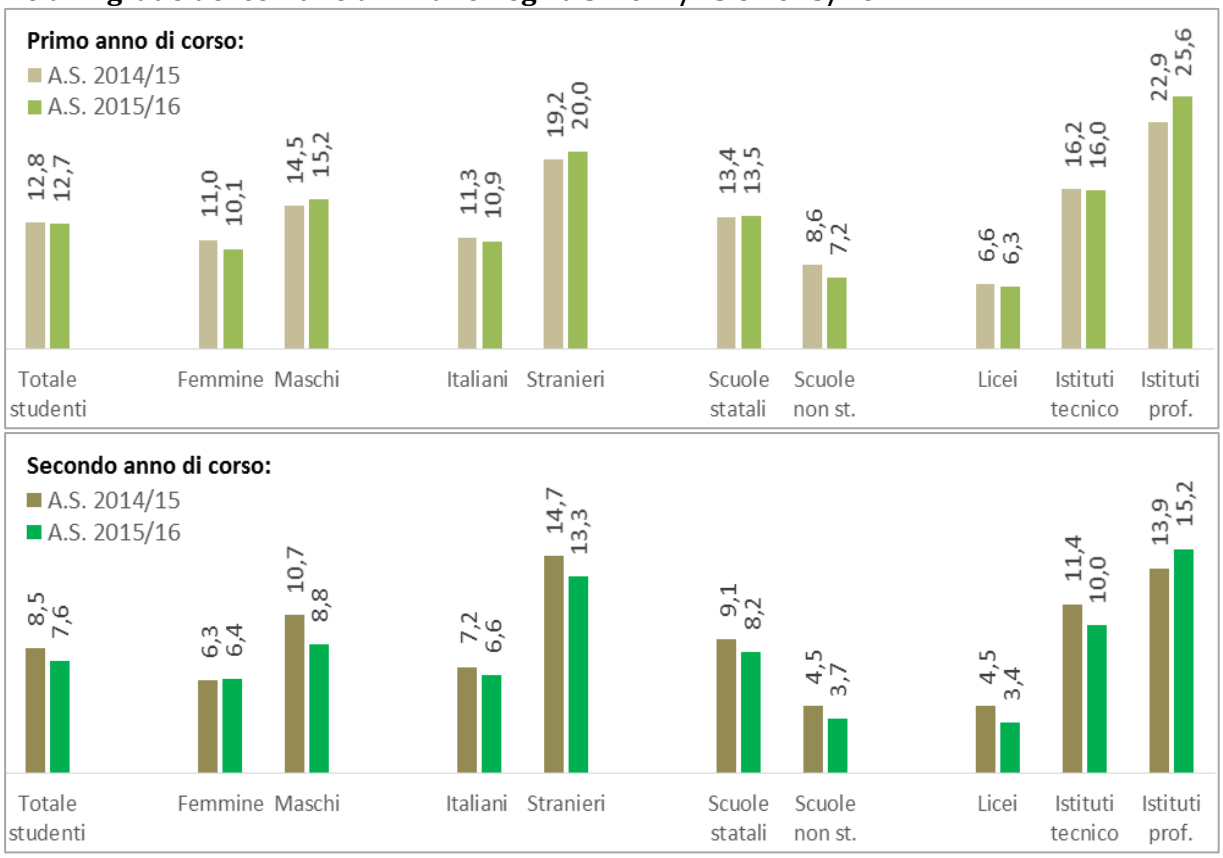
| Anno scolastico | Indirizzo | Anno di corso | | | | | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1°anno | 2°anno | 3°anno | 4°anno | 5°anno | |
| 2007/08 | Ist. prof. | 3.467 | 2.849 | 2.618 | 2.063 | 1.832 | 12.829 |
| | Ist. tecnici | 4.433 | 3.755 | 3.814 | 3.327 | 3.221 | 18.550 |
| | Licei | 7.512 | 6.991 | 6.423 | 5.850 | 5.585 | 32.361 |
| 2008/09 | Ist. prof. | 3.580 | 2.654 | 2.442 | 2.140 | 1.645 | 12.461 |
| | Ist. tecnici | 4.682 | 3.660 | 3.760 | 3.211 | 3.069 | 18.382 |
| | Licei | 7.520 | 6.783 | 6.664 | 5.996 | 5.735 | 32.698 |
| 2009/10 | Ist. prof. | 3.593 | 2.784 | 2.406 | 2.053 | 1.765 | 12.601 |
| | Ist. tecnici | 4.618 | 3.749 | 3.726 | 3.216 | 3.096 | 18.405 |
| | Licei | 7.232 | 6.580 | 6.387 | 5.982 | 5.727 | 31.908 |
| 2010/11 | Ist. prof. | 3.343 | 2.640 | 2.478 | 1.959 | 1.696 | 12.116 |
| | Ist. tecnici | 4.570 | 3.677 | 3.735 | 3.229 | 3.146 | 18.357 |
| | Licei | 7.879 | 6.693 | 6.492 | 6.086 | 5.965 | 33.115 |
| 2011/12 | Ist. prof. | 3.314 | 2.504 | 2.514 | 2.058 | 1.659 | 12.049 |
| | Ist. tecnici | 4.682 | 3.562 | 3.741 | 3.185 | 3.231 | 18.401 |
| | Licei | 7.980 | 7.038 | 6.460 | 6.030 | 6.007 | 33.515 |
| 2012/13 | Ist. prof. | 3.366 | 2.627 | 2.296 | 2.262 | 1.763 | 12.314 |
| | Ist. tecnici | 5.079 | 3.974 | 3.466 | 3.251 | 3.206 | 18.976 |
| | Licei | 7.757 | 7.188 | 6.712 | 6.092 | 6.025 | 33.774 |
| 2013/14 | Ist. prof. | 3.189 | 2.770 | 2.444 | 2.126 | 1.958 | 12.487 |
| | Ist. tecnici | 5.318 | 4.128 | 3.826 | 3.094 | 3.202 | 19.568 |
| | Licei | 7.835 | 6.969 | 6.955 | 6.237 | 6.029 | 34.025 |
| 2014/15 | Ist. prof. | 3.139 | 2.710 | 2.512 | 2.125 | 2.079 | 12.565 |
| | Ist. tecnici | 5.756 | 4.329 | 4.010 | 3.398 | 3.068 | 20.561 |
| | Licei | 8.205 | 7.054 | 6.755 | 6.523 | 6.206 | 34.743 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati del Sistema Statistico Integrato del Comune di Milano

## 2.3 Il monitoraggio del rischio dispersione: confronto tra l'a.s. 2014/15 e 2015/16

Quali studenti, e in quali scuole, corrono maggiormente il rischio di ripetere l'anno, rallentando il loro percorso di studi e accrescendo, in molti casi, le possibilità di un abbandono precoce? Come è noto le ripetenze "soprattutto se reiterate, causano un prolungamento del percorso scolastico che frequentemente si associa a fenomeni di scarsa motivazione nel proseguimento degli studi"[7]. Le ripetenze rappresentano dunque un segnale che può essere letto in ottica di dispersione scolastica, da monitorare rispetto alla sua evoluzione nel tempo. I dati prodotti dal MIUR e diffusi, per il Comune di Milano, attraverso il Sistema Statistico Integrato[8], consentono in particolare di calcolare la percentuale di ripetenti tra gli studenti iscritti ai diversi anni nelle scuole secondarie di II grado. I primi due anni delle superiori presentano, per i giovani chiamati ad affrontare nuove e più complesse mansioni e sfide, un livello di rischio maggiore: il seguente grafico dettaglia i risultati facendo riferimento a questi due anni scolastici.

**Grafico 2.8. Percentuale di ripetenti tra gli studenti del primo anno nelle scuole secondarie di II grado del comune di Milano negli a.s. 2014/15 e 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

Nell'anno scolastico 2015/16, nelle scuole secondarie di II grado di Milano, circa uno studente ogni 8 iscritti al primo anno doveva ripetere l'anno (12,7%), in modo simile a quanto era accaduto l'anno precedente (12,8%). Nel secondo anno, la quota di ripetenti scende in modo netto: un iscritto ogni 13 (7,6%), in diminuzione rispetto all'anno pre-

[7] "La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno - Anno Scolastico 2004/05", Ministero della pubblica Istruzione, 2006.
[8] sisi.comune.milano.it

cedente (8,5%). Le variazioni rispetto all'anno scolastico 2014/15 evidenziano inoltre le seguenti più specifiche dinamiche:

- un aumento degli iscritti ripetenti tra i maschi nel primo anno, a fronte di una riduzione nel secondo anno comunque non sufficiente a compensare il gap con le femmine;
- una simile dinamica relativamente agli studenti stranieri, che porta al primo anno ad avere un ripetente ogni 5 iscritti stranieri;
- la significativa diminuzione nella percentuale di ripetenti tra gli iscritti alle scuole non statali;
- un ulteriore preoccupante aumento dei ripetenti tra gli iscritti agli istituti professionali, con addirittura uno studente ogni 4 iscritti al primo anno che deve ripetere;
- una lieve diminuzione della percentuale, viceversa, si rileva sia nei licei che negli istituti tecnici.

**Tabella 2.8. Numero di ripetenti tra gli studenti del primo e del secondo anno, a.s. 2014/15 e 2015/16**

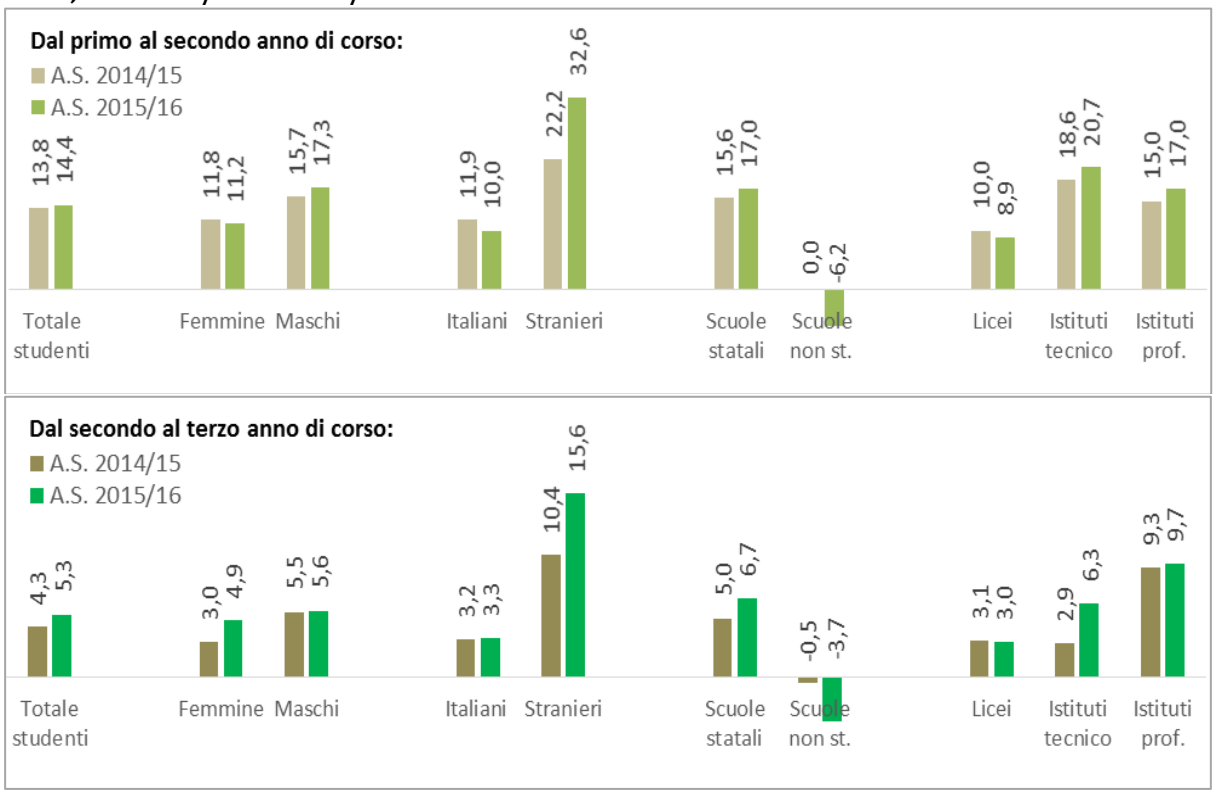
| | | Anno scolastico | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **07/08** | **08/09** | **09/10** | **10/11** | **11/12** | **12/13** | **13/14** | **14/15** | **15/16** |
| | | **Primo anno di corso** | | | | | | | | |
| Genere | Femmine | 599 | 729 | 679 | 526 | 554 | 549 | 957 | 905 | 846 |
| | Maschi | 840 | 992 | 835 | 717 | 872 | 756 | 1.226 | 1.288 | 1.285 |
| Nazional. | Italiani | 1.165 | 1.378 | 1.187 | 954 | 1.087 | 1.015 | 1.634 | 1.561 | 1.490 |
| | Stranieri | 274 | 343 | 327 | 289 | 339 | 290 | 549 | 632 | 641 |
| Gestione | Statali | 1.284 | 1.527 | 1.332 | 1.109 | 1.312 | 1.193 | 2.022 | 2.028 | 1.975 |
| | Non statali | 155 | 194 | 182 | 134 | 114 | 112 | 161 | 165 | 156 |
| Indirizzo | Licei | 395 | 475 | 430 | 438 | 486 | 441 | 561 | 542 | 527 |
| | Istituti tecnici | 523 | 613 | 524 | 454 | 533 | 467 | 882 | 931 | 909 |
| | Istituti prof. | 521 | 633 | 560 | 351 | 407 | 397 | 740 | 720 | 695 |
| **Totale studenti ripetenti** | | **1.439** | **1.721** | **1.514** | **1.243** | **1.426** | **1.305** | **2.183** | **2.193** | **2.131** |
| **Secondo anno di corso** | | | | | | | | | | |
| Genere | Femmine | 430 | 472 | 455 | 321 | 313 | 372 | 466 | 446 | 466 |
| | Maschi | 660 | 760 | 618 | 498 | 583 | 506 | 712 | 745 | 644 |
| Nazional. | Italiani | 905 | 1016 | 857 | 628 | 720 | 647 | 904 | 856 | 814 |
| | Stranieri | 185 | 216 | 216 | 191 | 176 | 231 | 274 | 335 | 296 |
| Gestione | Statali | 977 | 1.108 | 961 | 723 | 821 | 796 | 1.114 | 1.105 | 1.034 |
| | Non statali | 113 | 124 | 112 | 96 | 75 | 82 | 64 | 86 | 76 |
| Indirizzo | Licei | 346 | 399 | 343 | 305 | 332 | 297 | 330 | 320 | 257 |
| | Istituti tecnici | 380 | 447 | 366 | 285 | 326 | 334 | 463 | 495 | 458 |
| | Istituti prof. | 364 | 386 | 364 | 229 | 238 | 247 | 385 | 376 | 395 |
| **Totale studenti ripetenti** | | **1.090** | **1.232** | **1.073** | **819** | **896** | **878** | **1.178** | **1.191** | **1.110** |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

La tabella nella pagina precedente esprime i dati sulle ripetenze in valore assoluto allungando retrospettivamente la serie storica fino all'anno scolastico 2007/08. In un decennio, è aumentato significativamente il numero di chi ripete il primo anno di corso nelle scuole secondarie di II grado di Milano. L'impennata si è registrata a partire dal 2013/14, dopodiché i valori sono rimasti costanti e pari a circa 2.150 ripetenti ogni anno. Va osservato come l'incremento delle ripetenze dipenda solo marginalmente dalla crescita del complessivo numero di iscrizioni al primo anno di corso. Negli ultimi 10 anni, infatti, le iscrizioni al primo anno sono cresciute in modo lento e progressivo, dai 15.400 iscritti nel 2007/08 fino ai 17.100 nel 20114/15, con una lieve contrazione registrata solo nell'ultimo anno (16.800). L'andamento descritto si conferma sostanzialmente, seppure con variazioni meno significative nel corso del decennio considerato, anche per le ripetenze al secondo anno di corso, che nel 2015/16 sono state 1.110 su un totale di 14.600 iscrizioni. Il 2013/14 si conferma il momento in cui è maggiormente cresciuto il numero di ripetenti, che fino all'anno precedente evidenziava un andamento perlopiù decrescente.

Dopo aver considerato l'aspetto delle ripetenze, come si può provare a formulare una stima degli abbandoni scolastici nelle scuole milanesi? Un indicatore statistico utile in tal senso si ottiene, attraverso i dati MIUR, "confrontando le iscrizioni di due anni consecutivi in classi contigue. Dai tassi di mancata re-iscrizione riteniamo di poter desumere una stima dei tassi di abbandono."[9] I valori espressi da tale indicatore per l'anno scolastico 2015/16 vengono confrontati con quelli del precedente anno nel seguente grafico.

**Grafico 2.9. Tasso lordo di mancata re-iscrizione tra gli studenti del primo e del secondo anno, a.s. 2014/15 e 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati MIUR

[9] "Lost – Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore", ed. Ediesse, 2014.

Nel 2015/16, nelle scuole secondarie di II grado di Milano, le mancate re-iscrizioni al secondo anno sono state il 14,4% mentre quelle al terzo anno il 5,3%: entrambi i valori esprimono un aumento rispetto al precedente anno. Va opportunamente ricordato come queste stime, non tenendo conto dei movimenti demografici e migratori, tendono probabilmente a sottostimare gli abbandoni a causa del continuo ingresso di nuovi studenti, ad esempio gli immigrati dall'estero che si iscrivono ai corsi quando il percorso scolastico è già iniziato. Focalizzandoci sugli studenti stranieri, i più recenti dati evidenziano una preoccupante impennata delle mancate re-iscrizioni, sia al secondo che al terzo anno di corso. Insomma, gli studenti stranieri con problemi di rendimento o integrazione tendono in misura sempre più consistente a lasciare la scuola, con un dato fortemente negativo che, come detto, potrebbe anche sottostimare la reale entità del fenomeno. Un ulteriore segnale d'attenzione concerne il passaggio sempre più frequente alle scuole non statali di studenti in uscita da istituti statali. Il segno negativo dell'indicatore per le scuole non statali può infatti essere interpretato in questo senso: le mancate re-iscrizioni alle non statali, poco numerose per la minore probabilità di essere bocciati, sono compensate da un numero crescente di nuovi studenti che si iscrivono provenendo dagli istituti statali. Anche questo tema, insieme alle crescenti difficoltà degli studenti degli istituti tecnici e professionali, dove le mancate re-iscrizioni sono in aumento, identifica una tendenza in atto che sarà da approfondire e monitorare nei prossimi anni.

## 2.4 Milano nel contesto provinciale, regionale e nazionale: confronti territoriali attraverso i dati del Censimento

*Il contributo conoscitivo del Censimento*

L'ultima rilevazione censuaria, effettuata nel 2011, ha contribuito ad arricchire il quadro di conoscenza statistica su numerosità e caratteristiche delle popolazioni residenti nei comuni italiani. A fronte di un aggiornamento con cadenza decennale, la fonte censuaria presenta una ricchezza analitica tale da favorire l'approfondimento di una molteplicità di tematiche sulla base di dati comprabili nel tempo e nello spazio, tra cui: il rischio di esclusione sociale dei giovani, la dispersione scolastica, il capitale umano connesso ai livelli di scolarità sono tra questi temi. In questa seconda parte dell'analisi, l'obiettivo è di sfruttare il potenziale informativo del Censimento per arricchire il quadro di dati e analisi sul rischio di dispersione scolastica a Milano e ampliare gli orizzonti della ricerca sia da un punto di vista tematico che territoriale.

| Dispersione scolastica | Dinamiche socio-economiche |
|---|---|
| 1. Abbandono scolastico prima della licenza media | 6. Variazione media annua della popolazione |
| 2. Abbandono scolastico prima del diploma | 7. Numero di anziani ogni 100 giovani |
| 3. Giovani che non studiano né lavorano | 8. Percentuale di stranieri |
| 4. Frequenza scolastica straniera | 9. Disoccupazione giovanile |
| 5. Differenza di genere per l'istruzione superiore | 10. Livello di vulnerabilità sociale e materiale |

L'analisi prende in considerazione 10 indicatori: 5 specifici su dispersione scolastica e percorsi di scolarità della popolazione e 5 utili per una contestualizzazione rispetto alle più generali dinamiche socio-demografiche dei comuni di riferimento. Gli indicatori sono calcolati sulla base, sia dei più recenti dati censuari 2011, sia dei dati rilevati 10 e 20 anni prima, per verificare l'evoluzione di medio-lungo periodo dei fenomeni in un periodo caratterizzato da significative trasformazioni sociali e culturali.

Un quadro introduttivo di dati si ottiene verificando i valori degli indicatori nel 2011 ai diversi livelli territoriali: comune di Milano, città metropolitana, regione Lombardia e Italia. Secondo i dati censuari, il 2,2% dei milanesi tra i 15 e 19 anni abbandona gli studi prima di aver conseguito la licenza di scuola secondaria di primo grado: valore in linea con la media italiana ma superiore a provincia e regione. Viceversa risultano favorevoli a Milano i dati su: incidenza degli abbandoni prima del diploma (10,6% tra i 15-24enni), incidenza dei giovani che non studiano né lavorano (14,2% tra i 15-29enni); percentuale di stranieri iscritti a un corso di studi o professionale (48% tra i 15-24enni stranieri). Dal punto di vista delle differenze di genere, la componente maschile risulta ancora in vantaggio rispetto al livello medio di istruzione valutato sul totale della popolazione, ma le tendenze in atto indicano da tempo un'inversione di tendenza a tutti i livelli territoriali.

**Tabella 2.9. Indicatori dispersione scolastica per ambito territoriale**

| Ambito Territoriale | Abbandono scolastico prima della licenza | Abbandono prima del diploma | Giovani che non studiano né lavorano | Frequenza scolastica straniera | Differenza di genere nell'istruzione |
|---|---|---|---|---|---|
| | % di 15-19enni senza licenza media, che non hanno completato la secondaria di primo grado | % di 15-24 con licenza media ma senza diploma e non iscritti ad un corso di istruzione e formazione | % di 15-29 anni che non sono iscritti ad un corso di istruzione e formazione e che non lavorano. Stima il fenomeno dei NEET | % di 15-24enni stranieri iscritti a un corso regolare di istruzione e formazione. Indicatore di partecipazione scolastica degli straniera | Rapporto tra % di diplomati negli uomini e nelle donne. Valori maggiori di 100 se la % è maggiore tra gli uomini |
| Comune di Milano | 2,2 | 10,6 | 14,2 | 48,0 | 105,3 |
| Città metropolitana | 1,7 | 11,7 | 14,8 | 46,2 | 102,5 |
| Lombardia | 1,8 | 13,6 | 15,3 | 41,9 | 100,9 |
| Italia | 2,1 | 15,5 | 22,5 | 39,5 | 101,5 |

**Tabella 2.10. Indicatori socio-demografici per ambito territoriale**

| Ambito Territoriale | Variazione media annua popolazione | Numero di anziani ogni 100 giovani | Percentuale di stranieri | Disoccupazione giovanile | Vulnerabilità sociale e materiale |
|---|---|---|---|---|---|
| | Variazione % media annua della popolazione dal 2001. Valori positivi indicano un incremento demografico | Rapporto % tra la popolazione di 65 e più anni e i giovani con meno di 15 anni. Indica il grado di invecchiamento | % di residenti stranieri sul totale dei residenti. Non considera gli stranieri che hanno acquisito la cittadinanza italiana | % di 15-24enni in cerca di occupazione sul totale di quelli attivi. Indicatore di difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro | Indice sintetico di benessere sociale e materiale. Valori positivi indicano il miglioramento % rispetto al valore medio italiano del 1991 |
| Comune di Milano | -0,1 | 196,3 | 14,2 | 25,9 | 1,3 |
| Città metropolitana | 0,3 | 159,3 | 10,7 | 26,6 | - |
| Lombardia | 0,7 | 145,9 | 9,8 | 23,7 | 2,1 |
| Italia | 0,4 | 148,7 | 6,8 | 34,7 | 0,7 |

Milano si caratterizza inoltre per: una popolazione stazionaria (-0,1% annuo in media nell'ultimo decennio); un forte invecchiamento demografico (2 ultra-65enni ogni giovane con meno di 15 anni) e una consistente presenza straniera (14,2%); una disoccupazione giovanile inferiore a quella nazionale ma superiore ai valori regionali (un 15-

24enne ogni 4 in cerca di occupazione, esclusi gli studenti) in un contesto di generalizzata e perdurante vulnerabilità a livello nazionale.

*Milano e i comuni dell'hinterland*

La transizione normativa e amministrativa verso Milano città metropolitana richiede di porre particolare attenzione ai dati rilevati nell'hinterland cittadino. Milano è un centro attrattivo per i territori adiacenti anche in relazione all'offerta scolastica superiore e una parte dei giovani dell'hinterland frequenta gli istituti scolastici milanesi. Valutare il fenomeno dell'abbandono scolastico ampliando la prospettiva all'hinterland significa dunque fare una valutazione complessiva sull'area funzionale milanese nel suo insieme e, allo stesso tempo, verificare differenze e similitudini tra le diverse realtà comunali della provincia. Nel leggere gli indicatori censuari, occorre ricordare come essi siano calcolati sulla base delle popolazioni residenti in ogni comune e non in relazione al comune dove i ragazzi frequentano la scuola.

**Tabella 2.11. Indicatori dispersione scolastica Provincia di Milano**

| Comune | Abbandono scolastico prima della licenza media | | | Abbandono prima del diploma | | | Giovani che non studiano né lavorano | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % di 15-19enni senza licenza media inferiore | | | % di 15-24 con licenza media ma senza diploma e non iscritti a corso di istruzione e formazione | | | % di 15-29 anni non iscritti ad un corso di istruzione e formazione e che non lavorano. Stima il fenomeno dei NEET | | |
| | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 |
| Milano | 4,4 | 3,3 | 2,2 | 33,8 | 14,9 | 10,6 | 33,3 | 12,8 | 14,2 |
| Sesto San Giovanni | 3,6 | 3,3 | 2,5 | 51,6 | 19,0 | 13,4 | 16,6 | 13,4 | 15,7 |
| Cinisello Balsamo | 4,7 | 2,7 | 1,7 | 70,4 | 19,4 | 14,1 | 13,5 | 13,6 | 18,4 |
| Legnano | 4,9 | 2,0 | 2,1 | 32,9 | 19,1 | 11,5 | 15,8 | 13,5 | 15,3 |
| Rho | 4,1 | 1,9 | 1,4 | 45,8 | 18,6 | 12,4 | 23,1 | 13,1 | 15,3 |
| Cologno Monzese | 4,0 | 2,1 | 2,2 | 35,2 | 22,4 | 16,1 | 20,6 | 14,4 | 17,2 |
| Paderno Dugnano | 4,0 | 1,6 | 1,3 | 68,8 | 19,2 | 11,3 | 12,9 | 13,3 | 14,5 |
| Rozzano | 5,8 | 3,5 | 1,9 | 43,9 | 28,1 | 16,9 | 25,0 | 17,5 | 19,3 |
| S. Giuliano Milanese | 6,0 | 3,0 | 1,7 | 55,7 | 20,5 | 14,0 | 14,7 | 14,7 | 16,4 |
| Pioltello | 7,9 | 2,8 | 2,0 | 33,7 | 26,0 | 18,4 | 15,2 | 15,9 | 20,6 |
| Bollate | 5,1 | 2,2 | 1,0 | 37,6 | 21,2 | 9,6 | 15,1 | 13,7 | 16,8 |

IN VERDE: miglioramenti più significativi (% più che dimezzata nel corso del decennio)
IN ROSSO: peggioramenti (% incrementata nel corso del decennio)

La tabella descrive l'andamento ventennale dei principali indicatori, che appare complessivamente omogeneo per Milano e i comuni dell'hinterland. Gli abbandoni scolastici precoci, prima di il primo ciclo di istruzione, sono in costante e netta riduzione: a Milano si sono dimezzati nel corso di un ventennio. Gli abbandoni prima del diploma sono anch'essi diminuiti in misura significativa, partendo da un dato del 1991 allarmante per diversi comuni dell'hinterland con picchi oltre il 50%; dopo vent'anni i valori risultano compresi tra il 9 e 16% per tutti gli ambiti esaminati. È invece negativa la tendenza connessa al fenomeno dei NEET, a causa di dinamiche del mercato del lavoro particolarmente sfavorevoli nel 2011 soprattutto per i giovani, e oggi in lenta ma comunque non sufficiente ripresa.

Gli altri indicatori analizzati evidenziano come la realtà milanese stia vivendo profonde trasformazioni sociali, a partire da un livello di invecchiamento della popolazione superiore agli altri comuni dell'hinterland. Se l'alta percentuale di stranieri (inferiore solo a Pioltello tra i comuni considerati) può rappresentare un punto di forza in prospettiva futura, pare cruciale non disperdere il giovane capitale umano favorendo l'integrazione anche attraverso la partecipazione dei più giovani ai percorsi scolastici e limitando ulteriormente i fenomeni di dispersione scolastica non solo a Milano ma anche nei comuni circostanti dove il problema è maggiormente presente (Pioltello, Rozzano, Cologno Monzese).

*Milano e i comuni lombardi capoluogo*

Pur se fortemente colpita da una crisi economica che tarda a regredire soprattutto sul fronte del lavoro, la regione Lombardia continua ad essere considerata un traino per lo sviluppo socio-economico del Paese e tra le aree più avanzate a livello europeo. All'interno del contesto regionale, tuttavia, le caratteristiche così come le problematiche si differenziano talvolta in modo significativo. Dal punto di vista della dispersione scolastica, se per tutti i capoluoghi lombardi si riscontra una simile traiettoria di lungo periodo, con una sostanziale e costante riduzione del fenomeno nel corso di un ventennio, alcune differenze emergono chiaramente dai dati 2011.

**Tabella 2.12. Indicatori dispersione scolastica per ambito territoriale**

| Comune | Abbandono scolastico prima della licenza media | | | Abbandono prima del diploma | | | Giovani che non studiano né lavorano | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % di 15-19enni senza licenza media inferiore | | | % di 15-24 con licenza media ma senza diploma e non iscritti a corso di istruzione e formazione | | | % di 15-29 anni non iscritti ad un corso di istruzione e formazione e che non lavorano. Stima il fenomeno dei NEET | | |
| | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 |
| Milano | 4,4 | 3,3 | 2,2 | 33,8 | 14,9 | 10,6 | 33,3 | 12,8 | 14,2 |
| Brescia | 4,4 | 3,5 | 3,0 | 30,2 | 17,2 | 12,5 | 15,5 | 11,9 | 15,3 |
| Monza | 3,8 | 2,1 | 1,5 | 57,1 | 15,4 | 8,0 | 36,7 | 12,0 | 14,0 |
| Bergamo | 3,2 | 2,8 | 2,1 | 34,8 | 13,4 | 9,3 | 18,7 | 10,0 | 14,3 |
| Como | 4,8 | 2,5 | 2,0 | 33,3 | 14,4 | 11,5 | 15,2 | 11,4 | 14,4 |
| Varese | 4,3 | 2,9 | 1,7 | 27,3 | 16,4 | 13,6 | 29,3 | 12,3 | 14,0 |
| Pavia | 8,0 | 3,0 | 2,3 | 15,6 | 12,0 | 11,4 | 16,3 | 12,4 | 12,5 |
| Cremona | 4,1 | 2,5 | 2,0 | 52,9 | 14,6 | 12,2 | 21,5 | 13,6 | 15,4 |
| Mantova | 2,8 | 4,6 | 2,7 | 53,8 | 17,7 | 11,6 | 16,5 | 12,9 | 16,7 |
| Lecco | 3,3 | 2,1 | 1,4 | 37,2 | 17,8 | 12,0 | 48,8 | 11,0 | 15,0 |
| Lodi | 5,9 | 3,1 | 1,5 | 26,5 | 14,1 | 9,9 | 28,6 | 11,3 | 15,7 |

IN VERDE: miglioramenti più significativi (% più che dimezzata nel corso del decennio)
IN ROSSO: peggioramenti (% incrementata nel corso del decennio)

Nel comune di Brescia la dispersione precoce è doppia rispetto a Monza, Lecco, Lodi: 3 giovani ogni 100 tra i 15 e 19 anni non hanno la licenza media inferiore. Anche Mantova (2,7%) e Pavia (2,3%) fanno registrare valori peggiori della media regionale. Considerando gli abbandoni prima del diploma, le valutazioni in parte differiscono e Varese risulta essere il contesto più svantaggiato, con il 13,6% dei 15-24enni senza diploma e non iscritto a corsi di studio o professionali. Brescia, Cremona e Lecco sono le altre realtà lombarde più svantaggiate, con valori dell'indicatore superiori a 12%. Una maggiore omogeneità, nel segno di una diffusa e simile tendenza negativa, si riscontra sul tema dei NEET, che accumuna nel 2011 tutti i capoluoghi lombardi su valori peggiori rispetto al

2001. Solo a Pavia questa dinamica negativa sembra essere meno evidente e preoccupante.

Il confronto esteso a tutti gli indicatori offre aggiuntivi spunti di riflessione. Dal punto di vista della partecipazione dei giovani stranieri ai corsi di istruzione e formazione professionale, Pavia, Monza e Sondrio sono gli ambiti comunali che fanno registrare le performance migliori, probabilmente anche grazie ad una più contenuta presenza di stranieri nella popolazione. La stessa Pavia, insieme a Mantova e Cremona, si caratterizza tuttavia per un invecchiamento demografico particolarmente elevato, con più di 2 ultra65enni ogni giovane sotto i 15 anni. Varese si caratterizza in negativo per un livello di disoccupazione giovanile superiore al 30%; Lodi invece in positivo per una fase di crescita demografica accompagnata da un generale miglioramento nella qualità della vita della popolazione.

*Milano e le maggiori città italiane*

**Tabella 2.13. Indicatori dispersione scolastica confronto nazionale**

| Comune | Abbandono scolastico prima della licenza media | | | Abbandono prima del diploma | | | Giovani che non studiano né lavorano | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % di 15-19enni senza licenza media inferiore | | | % di 15-24 con licenza media ma senza diploma e non iscritti a corso di istruzione e formazione | | | % di 15-29 anni non iscritti ad un corso di istruzione e formazione e che non lavorano. Stima il fenomeno dei NEET | | |
| | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 | 1991 | 2001 | 2011 |
| Milano | 4,4 | 3,3 | 2,2 | 33,8 | 14,9 | 10,6 | 33,3 | 12,8 | 14,2 |
| Roma | 5,9 | 3,0 | 1,7 | 41,3 | 12,4 | 9,0 | 17,4 | 21,2 | 19,0 |
| Napoli | 20,6 | 7,7 | 3,7 | 33,3 | 28,2 | 28,1 | 50,8 | 48,6 | 42,0 |
| Torino | 6,0 | 2,9 | 2,2 | 36,3 | 20,7 | 13,7 | 21,9 | 17,6 | 19,8 |
| Palermo | 21,0 | 8,0 | 4,4 | 35,4 | 26,0 | 25,8 | 45,1 | 44,1 | 38,8 |
| Genova | 3,6 | 2,4 | 2,8 | 40,0 | 15,0 | 13,4 | 34,2 | 17,2 | 15,7 |
| Bologna | 1,9 | 2,2 | 1,6 | 30,3 | 13,2 | 10,6 | 10,8 | 9,8 | 13,7 |
| Firenze | 3,8 | 3,3 | 2,2 | 39,0 | 13,4 | 10,3 | 12,2 | 12,4 | 14,6 |
| Bari | 9,8 | 3,6 | 2,0 | 30,2 | 22,2 | 17,4 | 39,3 | 34,4 | 28,0 |
| Catania | 18,0 | 6,6 | 3,4 | 29,7 | 28,0 | 31,1 | 46,0 | 43,8 | 39,8 |
| Venezia | 3,8 | 2,5 | 2,2 | 38,5 | 16,6 | 11,9 | 19,0 | 12,7 | 15,3 |

IN VERDE: miglioramenti più significativi (% più che dimezzata nel corso del decennio)
IN ROSSO: peggioramenti (% incrementata nel corso del decennio)

Gli indicatori a livello di città metropolitana e regione Lombardia tendono a mostrare, come si è visto, un'omogeneità di fondo con le dinamiche del capoluogo milanese. Come prevedibile, il quadro di dati a livello nazionale appare più complesso e articolato. La chiave di lettura nord-sud fa da sfondo a una serie più ampia di differenze: ogni città ha proprie tipicità storiche, culturali e sociali, e anche i dati sulla dispersione scolastica caratterizzano le diverse realtà urbane in modo particolare.

In città come Napoli e Palermo, 25 anni fa, un 15-19enne ogni 5 non aveva la licenza media inferiore: il contrasto all'abbandono scolastico nel sud Italia ha prodotto risultati importanti e il gap con il nord Italia si sta riducendo su questo fronte. Altre realtà come Bologna e Genova, storicamente virtuose, evidenziano come una quota di abbandono scolastico sia comunque da considerare fisiologica nel contesto italiano. Roma si caratterizza per una dinamica favorevole che riguarda anche gli abbandoni prima del diploma,

limitati al 9%, mentre nelle città del sud più di un giovane 15-24enne su 4 non è iscritto a un corso di istruzione e formazione professionale. La perdurante difficoltà del meridione a valorizzare dal punto di vista della formazione i giovani dopo il ciclo scolastico dell'obbligo si riflette anche su un maggiore rischio di esclusione dal mercato del lavoro, come evidenziano i preoccupanti dati sui NEET.

## 2.5 L'approfondimento sui quartieri di Milano: la lente di ingrandimento censuaria sul territorio cittadino

*La dispersione scolastica negli 88 Nuclei di Identità Locale di Milano*

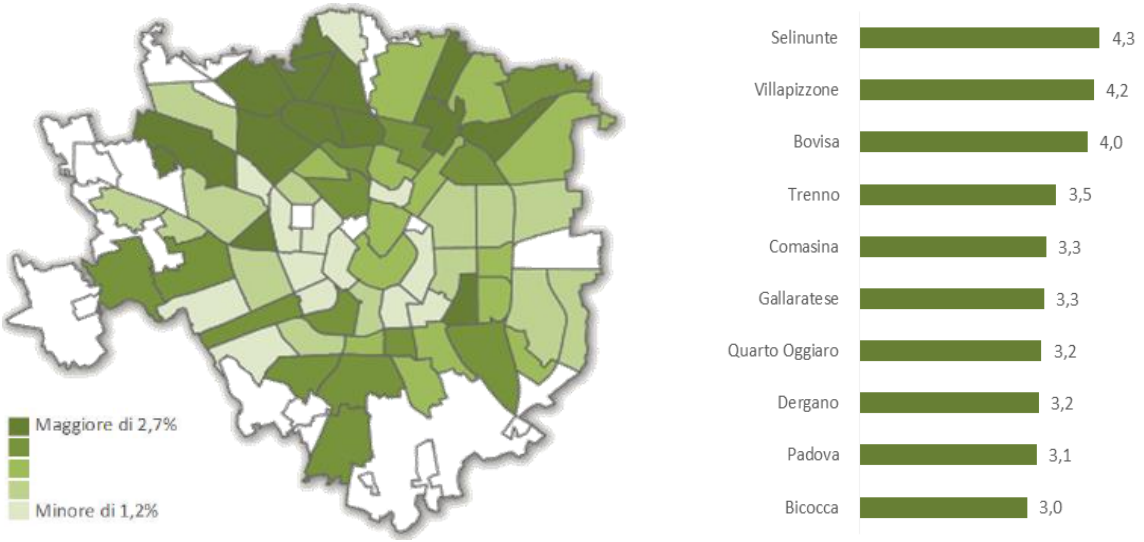
All'interno della città coesistono, e costantemente si trasformano influenzandosi reciprocamente, realtà socio-territoriali che presentano elementi di omogeneità così come rilevanti differenze. Gli 88 Nuclei di Identità Locale (NIL) di Milano identificano quartieri con identità, storie e anche problemi peculiari. A partire da queste premesse vengono di seguito mappate, attraverso i dati di Censimento, le caratteristiche dei giovani che risiedono nei diversi quartieri milanesi relativamente ai percorsi scolastici svolti e attività formative dichiarate nel 2011: l'obiettivo è di verificare se e come l'incidenza dei fenomeni di abbandono scolastico tenda a diversificarsi nelle diverse aree della città. Si cercherà in particolare di rispondere a due domande: quanti sono, in percentuale, i milanesi di 15-19 anni residenti in ogni quartiere che non hanno concluso la scuola media? E quanti sono i milanesi tra i 15 e 24 anni che, pur avendo terminato le scuole medie, hanno abbandonato gli studi non avendo conseguito il diploma e non risultando iscritti ad un regolare corso di studi?

Come è noto, chi abbandona precocemente gli studi non concludendo il ciclo dell'obbligo sperimenta un maggiore rischio di esclusione sociale e lavorativa. La prima mappa evidenza, con una maggiore presenza di tonalità scure, la condizione di svantaggio dalle aree periferiche, in particolare nel settore nord-occidentale della città, dove tende a crescere la quota di giovani senza licenza di scuola media. In particolare nei quartieri milanesi di Selinunte, Villapizzone e Bovisa più del 4% dei giovani ha abbandonato precocemente gli studi: una quota quasi doppia rispetto alla media cittadina ed equiparabile ai livelli di alcuni dei maggiori comuni del sud come Palermo e Napoli, storicamente penalizzati dalla dispersione scolastica.

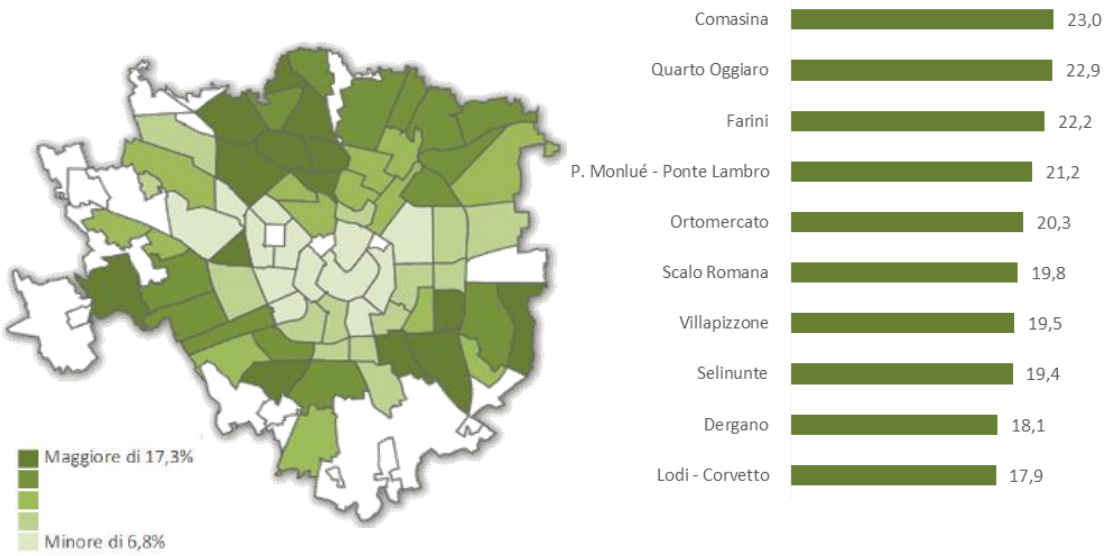
Se si passa a considerare i giovani milanesi che hanno conseguito la licenza media, ma sono usciti dal sistema scolastico prima di conseguire il diploma, le dimensioni del problema diventano decisamente più consistenti. A livello comunale, secondo i dati del 2011, un giovane tra i 15 e 24 anni ogni 8 ha smesso di studiare prima di ottenere il diploma (12,7%). Rispetto a 20 anni prima il dato si è dimezzato (25,2% nel 1991), ma resta comunque preoccupante in una città che si candida ed essere una delle capitali mondiali nel settore della conoscenza e dell'innovazione. Va poi segnalato il forte gap che separa le diverse aree della città. Nei NIL Comasina, Quarto Oggiaro Farini, Monluè Ponte Lambro e Ortomercato – ossia i più svantaggiati per l'indicatore in oggetto – un giovane residente ogni 5 non ha conseguito il diploma.

Sul versante opposto, nei NIL con le performance migliori, la quota si riduce fortemente – un giovane ogni 20 o anche meno – ad esempio nei NIL Pagano (3,2%), Vigentina (3,6%), Brera (4,2%), Duomo (5,2%).

**Grafico 2.10. Perc. di residenti di 15-19 anni in ogni NIL che hanno abbandonato prima della terza media (stima), 2011**




**Perc. di residenti di 15-24anni in ogni NIL usciti dal sistema di istruzione prima del diploma (stima), 2011**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Istat – Censimento della Popolazione 2011

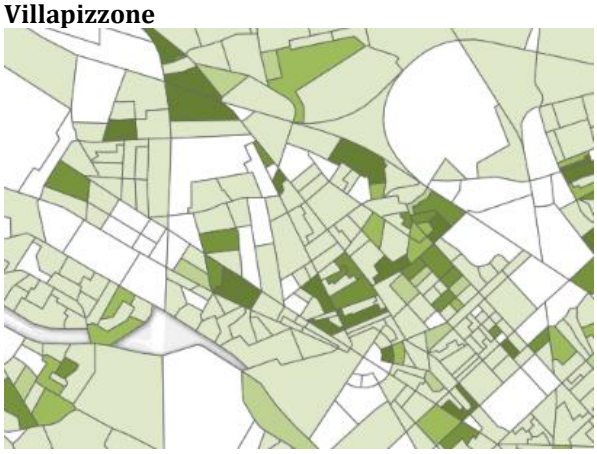
Che interpretazione dare a questi risultati? I quartieri di Milano si caratterizzano per un'ampia gamma di differenze tra cui: un diverso livello di reddito e benessere dei residenti, una distinta composizione di tipologie familiari e stili di vita, una disomogenea presenza di stranieri sia in termini quantitativi che qualitativi (nazionalità prevalenti, grado di radicamento, ecc.). Queste variabili sono legate al rischio di dispersione scolastica dei giovani. La variabilità del rischio dispersione tra un quartiere e l'altro può essere sinteticamente spiegata in questi termini e, come appare evidente dalle mappe, il disagio vissuto da parte delle periferie milanesi viene confermato dagli indicatori della dispersione scolastica. Considerando l'impatto positivo che la partecipazione scolastica può avere sull'inclusione e riconoscimento sociale dei giovani, specie quelli che vivono in contesti meno agevoli, questa prima analisi territoriale sembra ribadire l'urgenza di interventi orientati a ridurre le differenze, a favore di una città più coesa e competitiva.

*Il dettaglio "micro-territoriale" sui Nuclei di Identità Locale maggiormente critici*

I due indicatori di dispersione scolastica mappati nel precedente paragrafo sugli 88 quartieri cittadini possono essere ulteriormente dettagliati sul territorio milanese, fino ad arrivare alle più di 6mila sezioni di Censimento in cui si articola la città. Le seguenti schermate fanno un focus, in particolare, sui 5 quartieri risultati più critici per ognuno dei due indicatori precedentemente considerati. L'obiettivo è, dunque, di verificare i valori assunti dagli stessi indicatori a livello "micro-territoriale", ossia su piccole porzioni di territorio cittadino, evidenziando con tonalità più scure le situazioni di maggiore criticità. Questo strumento d'analisi intende essere un supporto empirico alla valutazione e programmazione di interventi mirati sul territorio, attraverso il contributo che i dati ufficiali di fonte Istat possono offrire sul tema in oggetto. Va osservato come i dati prodotti dalle fonti ufficiali vengano ancora poco sfruttati nell'ottica di una valorizzazione integrata, focalizzata e "smart" di tutti gli strati informativi potenzialmente utili al governo della città. L'elevato dettaglio territoriale garantito dai dati di Censimento costituisce un valore aggiunto che merita di essere sfruttato in questo senso, con particolare riferimento alla costruzione e potenziamento di un Piano di Governo Territoriale (PGT) cittadino capace di puntare in modo sempre più forte, anche sul tema delle politiche sociali, sui sistemi GIS (*Geographic Information System*). Saper riconoscere le aree cittadine più critiche in fatto di dispersione scolastica può avere una duplice funzione in tal senso. In primo luogo, gli indicatori territoriali di dispersione scolastica concorrono a definire la mappa cittadina delle criticità sociali e, dunque, alla scelta dei quartieri su cui concentrare maggiormente risorse e definire priorità di intervento in chiave strategica. In secondo luogo, l'incrocio tra i dati di domanda e offerta di servizi territoriali, tra cui quelli scolastici, operata nell'ambito del Piano dei Servizi milanese, si arricchisce se contestualizzata rispetto ad un sub-strato informativo pertinente e rilevante, come è quello che riguarda i fenomeni di dispersione scolastica.

**Grafico 2.11. Percentuali di res. di 15-19 anni in ogni NIL che hanno abbandonato prima della terza media (stima), 2011**

**Villapizzone**



**Bovisa**

**Trenno**

**Comasina**

Fonte: Istat – Censimento della Popolazione 2011

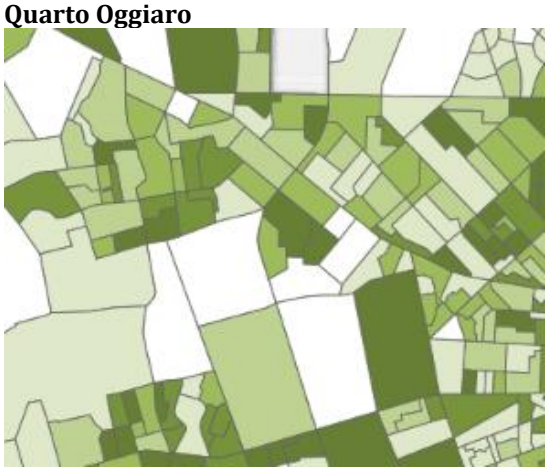
**Percentuali di res. di 15-24anni in ogni NIL usciti dal sistema di istruzione prima del diploma (stima), 2011**

**Legenda**

- Più di 22%
- Tra 14 e 22%
- Tra 8 e 14%
- Tra 0 e 8%
- 0%
- Nessun residente di 15-24 anni

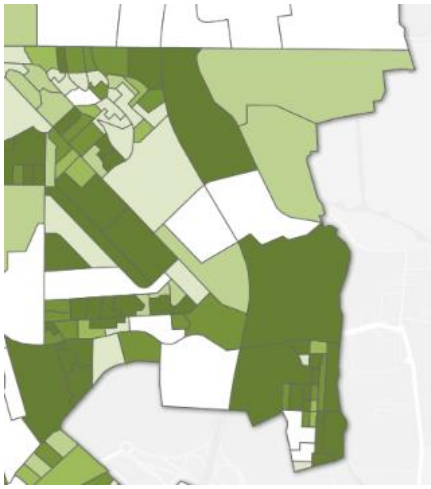
**Comasina**

**Quarto Oggiaro**



**Farini**

**P.Monluè – Ponte Lambro**



**Ortomercato**

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Istat – Censimento della Popolazione 2011

*Il background familiare di chi ha abbandonato gli studi*

In quali condizioni familiari tendono prevalentemente a maturare i casi di abbandono scolastico tra i residenti milanesi? Il peso del "capitale familiare" sulla tendenza all'abbandono scolastico dei giovani può ad esempio essere valutato in relazione al titolo di studio e alla condizione occupazionale dei loro genitori. I dati di Censimento del 2011 rappresentano un patrimonio da sfruttare anche in questo senso, grazie al fatto di creare un link tra i dati raccolti sui diversi componenti di ogni famiglia, e dunque anche tra figli e genitori. Alla data dell'ultimo Censimento erano circa 110mila i giovani tra i 6 e 16 anni; di questi, circa 1.300 non sono risultati iscritti ad un regolare corso di studi. Evidentemente, questo dato non esaurisce i casi di abbandono scolastico precoce: anche tra i giovani all'epoca regolarmente iscritti si sarà verificata una successiva quota di abbandoni. L'obiettivo di questo capitolo non è tuttavia di stimare l'entità degli abbandoni per la coorte di popolazione in oggetto, quanto piuttosto verificare le caratteristiche dei genitori di chi ha precocemente interrotto il percorso scolastico.

**Tabella 2.14. Residenti di 6-16 anni complessivi e sottogruppo dei non iscritti ad un corso regolare di studi rispetto alle caratteristiche dei genitori, 2011**

| | Totale | Non vivono con i genitori | Almeno un genitore laureato | Nessun genitore laureato | Almeno un genitore occupato | Nessun genitore occupato |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Totale residenti di 6-16 anni** | | | | | | |
| 6-8 anni | 32.141 | 342 | 15.600 | 16.199 | 29.861 | 1.938 |
| 9-10 anni | 20.597 | 286 | 8.915 | 11.396 | 19.063 | 1.248 |
| 11-12 anni | 19.619 | 264 | 8.147 | 11.208 | 17.992 | 1.363 |
| 13-14 anni | 19.282 | 254 | 7.516 | 11.512 | 17.593 | 1.435 |
| 15-16 anni | 18.666 | 289 | 7.032 | 11.345 | 17.061 | 1.316 |
| **Totale** | **110.305** | **1.435** | **47.210** | **61.660** | **101.570** | **7.300** |
| **Non iscritti ad un corso regolare di studi** | | | | | | |
| **6-8 anni** | 238 | 5 | 35 | 197 | 191 | 42 |
| 9-10 anni | 93 | 3 | 18 | 73 | 74 | 16 |
| 11-12 anni | 99 | 2 | 31 | 67 | 83 | 14 |
| 13-14 anni | 201 | 6 | 22 | 173 | 142 | 53 |
| 15-16 anni | 647 | 39 | 33 | 574 | 511 | 97 |
| **Totale** | **1.278** | **55** | **139** | **1.084** | **1.001** | **222** |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Istat – Censimento della Popolazione 2011

Risulta significativo osservare come, dai 1.300 giovani non iscritti ad un regolare corso di studi nel 2011, solo un decimo risultava avere almeno un genitore laureato. Se riportato alla complessiva popolazione milanese tra i 6 e 16 anni, questa proporzione sale a più di un terzo: ben 47mila giovani di tale età, sui 110mila complessivi, avevano infatti nel 2011 almeno un genitore laureato. Anche per quanto concerne la condizione lavorativa dei genitori si ottengono risultati netti. Più di un sesto dei giovani non iscritti a scuola aveva entrambi i genitori disoccupati nel 2011: una quota particolarmente elevata se si pensa che solamente 7mila giovani, sui complessivi 110 mila in età 6-16 anni, si trovavano nella medesima condizione. Insomma, anche questi dati confermano l'urgenza di contrastare l'impoverimento delle famiglie milanesi rilanciando i tassi di occupazione: un fattore particolarmente rilevante anche pensando alle prospettive scolastiche dei giovani che vivono nei contesti più a rischio. In ottica di lungo periodo, inoltre, si conferma l'importanza di investire sull'istruzione: un fattore che attiva circuiti sociali positivi, sia aumentando il valore del cosiddetto "capitale umano" cittadino (individui più scolarizzati hanno tendenzialmente migliori opportunità lavorative, redditi più elevati, una migliore qualità della vita, ecc.), sia riducendo il rischio di esclusione sociale soprattutto delle nuove generazioni in un periodo storico caratterizzato, in Italia ma non solo, da crescenti livelli di povertà degli under 35 e da un "ascensore sociale" ancora troppo bloccato. Partecipare con successo ai percorsi scolastici e formativi rappresenta – come tutti gli studi in materia dimostrano – un fattore protettivo rispetto a situazioni di disagio materiale e psicologico, concorrendo viceversa in modo positivo al benessere dei soggetti e della collettività. Politiche sociali lungimiranti in questo senso, volte a favorire la più ampia inclusione sociale attraverso la scuola, non possono che produrre risultati positivi con effetto incrementale di generazione in generazione.

## 2.6 Conclusioni: capitale umano, dispersione scolastica e "data revolution"

Il tema della dispersione scolastica, calato su una realtà metropolitana in costante mutamento come Milano, assume una complessa molteplicità di significati. Gli effetti so-

ciali della dispersione scolastica non sono infatti solo in termini di costo economico per la collettività ma riguardano anche: la coesione e l'inclusione sociale, per evitare di alimentare situazioni di povertà e fragilità nelle fasce più a rischio della popolazione cittadina; la valorizzazione del capitale umano dei giovani che saranno chiamati a sostenere, con le competenze acquisite fin dall'infanzia e col proprio lavoro, il peso di una società sempre più anziana; le trasformazioni culturali e identitarie di un'area metropolitana che ambisce a diventare, anche grazie al contributo di nuove generazioni fortemente scolarizzate, una città globale con un forte orientamento all'economia dell'informazione e della conoscenza.

Il quadro di analisi formulato nel presente contributo individua, dimensionandoli, alcuni aspetti chiave della dispersione scolastica a Milano e conferma alcuni temi salienti tra cui: le difficoltà di inserimento dei giovani stranieri, specie se nati all'estero, nel sistema scolastico; gli elevati tassi di ripetenza e abbandono negli istituti professionali; la crescente presenza di ragazzi e ragazze che, non studiando né lavorando, rischiano di restare ai margini della vita sociale ed economica della città. Se questi punti d'attenzione vanno opportunamente ribaditi, una più ampia contestualizzazione dei dati sulla partecipazione scolastica conferma d'altra parte Milano come ambito fortemente competitivo anche grazie al proprio capitale umano, a partire dai giovani impegnati, spesso con risultati positivi, all'interno di percorsi scolastici e formativi di elevata qualità. Paiono dunque sussistere condizioni strutturalmente favorevoli, anche evidenziate dai dati, perché i fenomeni di dispersione scolastica siano contrastati con crescente impatto ed efficacia.

Anche la recente pubblicazione, da parte dell'ANVUR, del Rapporto biennale sullo stato dell'università e della ricerca ha posto in evidenza diverse tematiche e criticità che, considerata la natura sequenziale dei percorsi scolastico-formativi, possono essere lette anche attraverso la lente della dispersione scolastica. L'ANVUR segnala in particolare come, a livello nazionale, "negli ultimi due anni il calo degli immatricolati si è arrestato e nell'ultimo anno si registra una decisa inversione di tendenza, con un incremento dell'1,6% del numero di immatricolati (del 2,4% tra i giovani con età pari o inferiore a 20 anni)". Si tratta, dunque, di un segnale positivo dopo un periodo caratterizzato dalla flessione nel tasso di passaggio dalla scuola all'università. Tale flessione – così come i recenti segnali di ripresa – dipendono evidentemente da una molteplicità di fattori coagenti. La crescente quota di stranieri all'interno della popolazione studentesca - passata da circa il 2% all'inizio dello scorso decennio al 9 come segnala l'ANVUR - ha rappresentato e continua a rappresentare, secondo una valutazione largamente condivisa, una delle principali sfide da affrontare, nell'ottica di favorire una maggiore e migliore partecipazione degli stranieri ai percorsi formativi, fino al livello universitario.

Milano è una metropoli moderna che rapidamente si trasforma da un punto di vista demografico, sociale e territoriale. Considerando le tendenze demografiche in atto, l'obiettivo – riconosciuto come centrale dall'ANVUR – di una sempre più proficua e positiva partecipazione degli stranieri ai percorsi scolastici e formativi, fino all'università, va condiviso e promosso anche incrementando la conoscenza dei fenomeni in oggetto. Come abbiamo visto per mezzo dei più recenti dati MIUR, gli abbandoni scolastici da parte degli studenti stranieri hanno evidenziato un preoccupante aumento nell'anno scolastico 2015/16: ciò rappresenta un campanello d'allarme sulle difficoltà a fare passi in avanti nella direzione di una scuola che, dotata delle necessarie risorse, riesca effettivamente ad essere inclusiva e multiculturale per non "sprecare" prezioso capitale umano.

Sembra d'altro verso altrettanto importante maturare la piena consapevolezza, attraverso dati e analisi sempre più puntuali e multi-dimensionali, del complessivo caleidoscopio di problematiche in cui si articola il tema della dispersione scolastica in una me-

tropoli come Milano. Un complesso insieme di fattori sociali, tecnologici e territoriali – oggi solo in parte immaginabili – condizionerà le traiettorie e gli esiti scolastici delle future generazioni di giovani. Come abbiamo evidenziato in questo capitolo, un fattore già oggi tangibile riguarda la perdurante crisi economica e le difficoltà sperimentate delle famiglie più povere, ad esempio quelle con uno o entrambi i genitori disoccupati: la condizione di povertà implica forme di deprivazione non solo materiale ma anche culturale che accrescono la probabilità di abbandono scolastico dei giovani che in tali contesti vivono. Si tratta di famiglie che spesso risiedono nei quartieri periferici, in condizioni abitative talvolta precarie, lontane dalla condizione di benessere che tende a prevalere nelle aree più ricche di Milano. L'inclusione scolastica e sociale dei giovani che vivono nelle periferie va riconosciuta come una priorità.

Non solo. Altri fenomeni, perlopiù ancora invisibili ai radar statistici, agiranno sul rischio dispersione delle future generazioni con esiti difficili da prevedere. Ad esempio, le nuove tecnologie sempre più presenti nel mondo della scuola oltre che, con i noti problemi, nella vita di studenti che sono "nativi digitali", stanno già impattando sulle dinamiche scolastiche in modo decisivo. Un mercato del lavoro che sarà sempre più condizionato dai crescenti livelli di automazione e robotizzazione dei processi imporrà anche al mondo della scuola e della formazione non semplici adattamenti. Inoltre, i mutamenti socio-culturali, almeno in Italia, sembrano portare ad un minore riconoscimento sociale delle figure educative nell'ambito di una complessiva "liquefazione" dei ruoli e dei valori, se questa tendenza si confermerà nei prossimi anni non potrà che produrre cambiamenti significativi. Per monitorare l'impatto di queste dinamiche (anche) sul tema della dispersione scolastica occorreranno dati più dettagliati, aggiornati e integrati di quelli oggi disponibili. Solo in questo modo lo sforzo di analisi espresso dal presente capitolo, attraverso una triangolazione e stratificazione delle attuali e limitate fonti di dati, potrà proseguire con crescente efficacia. L'obiettivo da prendere a riferimento è quello immaginato dai movimenti internazionali che spingono verso un *data revolution*[10]: uno sviluppo sostenibile delle società in genere e delle aree urbane in particolare – che passa evidentemente anche dal contrasto dei fenomeni di dispersione scolastica – favorito da un utilizzo intelligente e funzionale di bacini di dati sempre più ricchi e pertinenti. Anche Milano è chiamata a partecipare a questa difficile ma cruciale sfida.

[10] www.undatarevolution.org.

# 3. Gli studenti *low performer* nell'area milanese: un'analisi attraverso le prove Invalsi degli anni scolastici 2014/15 e 2015/16 e l'indagine Ocse-Pisa 2015

*Paolo Barabanti*

L'obiettivo di questo capitolo è quello di individuare le caratteristiche degli studenti *low performer*, ovvero di quella fascia di studenti che consegue risultati significativamente inferiori rispetto ai loro compagni e che, pertanto, si trova a rischio di insuccesso scolastico e di abbandono del percorso formativo. Oltre ad analizzare i dati provenienti dalle rilevazioni Invalsi degli anni scolastici 2014/15 e 2015/16 per le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado di Milano e provincia, si proporrà un approfondimento su quanto emerge dai dati Ocse-Pisa 2015 in merito agli studenti quindicenni italiani e in particolare della Lombardia.

Tali dati diventano uno strumento prezioso sia per le scuole, per fare luce sui processi di apprendimento dei propri studenti, sia per ricercatori e *policy maker* al fine di individuare potenzialità e limiti del sistema scolastico. Inoltre, analizzare i livelli di apprendimento e di competenze acquisiti al termine della scuola dell'obbligo può risultare interessante per individuare un ulteriore elemento di svantaggio degli studenti *low performer* rispetto agli altri studenti; infatti, il loro bagaglio di conoscenze a conclusione del percorso di studi dell'obbligo si dimostra insufficiente a formare studenti capaci di affrontare le sfide della vita adulta in una società sempre più complessa.

## 3.1 Le prove Invalsi 2014/15 e 2015/16: campione e metodologia adottata

L'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione) ogni anno, da ormai più di dieci anni, elabora delle prove standardizzate (per ogni livello scolastico è prevista una prova identica per tutti gli alunni) di Italiano e Matematica al fine di misurare e monitorare gli apprendimenti degli studenti e per individuare i fattori che influenzano od ostacolano il successo scolastico.

Negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16 le prove hanno coinvolto tutti gli studenti delle scuole statali e paritarie di tutta Italia delle classi II e V primaria, III secondaria di primo grado (in questo unico caso la rilevazione, denominata Prova nazionale, si svolge durante l'esame di stato e ne è parte integrante) e II secondaria di secondo grado.

Per garantire dati qualitativamente più attendibili, il Rapporto nazionale sulle prove Invalsi presenta la situazione attraverso l'analisi dei soli dati delle classi campione: si tratta di quelle classi la cui somministrazione è stata seguita e garantita da un osservatore esterno (o dal presidente di commissione per la prova nazionale nella III secondaria di primo grado) che monitora la somministrazione e garantisce il rispetto delle procedure affinché si possano raccogliere risultati attendibili e non inquinati da possibili *cheating* (suggerimenti tra studenti e/o da parte dei docenti somministratori) o da altri potenziali interventi distorsivi. Attraverso precise procedure statistiche, il campione viene pesato per risultare significativo a livello nazionale, di macro-area, di regione/provincia autonoma e per macro-tipologia di istituto nella scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti professionali e istituti tecnici); pertanto, è possibile estendere tali risultati a tutta la popolazione di riferimento, con una certezza del 95%[11]. Tuttavia, per aggregati territoriali minori, come nel nostro caso la provincia di Milano, il campione non è stati-

[11] Per ulteriori approfondimenti circa il metodo di campionamento, le caratteristiche della prova e suoi riferimenti teorici, nonché sulle domande previste nel questionario, si guardi: Invalsi, 2016a, 2016b.

sticamente rappresentativo; i punteggi quindi non prendono in considerazione il solo campione ma tutti gli studenti che hanno sostenuto la prova (ovvero che sono stati presenti il giorno della somministrazione) di quel livello scolastico e vengono poi "depurati" attraverso un indice di correzione che annulla il possibile *cheating*.

Ai fini di questo capitolo del Rapporto, viene preso in considerazione il campione (che non corrisponde al campione utilizzato da Invalsi) comprendente tutti gli studenti delle classi seconde di scuola secondaria di secondo grado, di licei, istituti tecnici e istituti professionali, della provincia di Milano (non è, infatti, possibile associare i dati alla singola scuola e l'aggregato territoriale "più piccolo" fornito è quello della provincia) che hanno interamente partecipato alla rilevazione Invalsi per l'anno scolastico 2015/16, ovvero a cui sono stati somministrati tutti e tre i fascicoli: la prova di Italiano, la prova di Matematica e il Questionario Studente.

La Tabella 3.1 fornisce il numero di studenti facenti parte alla nostra analisi, suddivisi per genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Il campione rispecchia le caratteristiche della popolazione di riferimento, ovvero gli studenti che frequentano la classe II di scuola secondaria di secondo grado della città di Milano e della provincia:

- rispetto al genere si assiste a un'equi-distribuzione tra maschi e femmine per l'a.s. 2014/15 (rispettivamente il 50,1% e il 49,9%) mentre per l'a.s. 2015/16 vi è una lieve predominanza degli studenti maschi rispetto alle femmine (51,1% e il 48,9%).
- L'85% circa dei membri è di cittadinanza italiana e fra gli studenti stranieri prevalgono le seconde generazioni rispetto alle prime generazioni[12].
- Gli studenti del campione si concentrano maggiormente nei licei (58,5% per entrambi gli anni considerati), seguiti dagli istituti tecnici (circa il 30%) e, infine, dagli istituti professionali (attorno all'11,5%).

**Tabella 3.1. Studenti di II secondaria di secondo grado di Milano e provincia coinvolti nell'analisi per genere, cittadinanza e tipo di scuola. Valori assoluti e percentuali sui dati disponibili. A.s. 2014/15 e 2015/16**

| | 2014/15 | | 2015/16 | |
|---|---|---|---|---|
| | V.a. | % | V.a. | % |
| Tutti | 18.324 | 100,0 | 19.317 | 100,0 |
| | | | | |
| Maschi | 9.135 | 50,1 | 9.772 | 51,1 |
| Femmine | 9.079 | 49,9 | 9.334 | 48,9 |
| Non disponibile | 110 | - | 211 | - |
| | | | | |
| Nativi | 15.358 | 84,9 | 16.056 | 85,1 |
| Stranieri I generazione | 1.304 | 7,2 | 1.217 | 6,4 |
| Stranieri II generazione | 1.436 | 7,9 | 1.597 | 8,5 |
| Non disponibile | 226 | - | 447 | - |
| | | | | |
| Licei | 10.727 | 58,5 | 11.307 | 58,5 |
| Tecnici | 5.441 | 29,7 | 5.827 | 30,2 |
| Professionali | 2.156 | 11,8 | 2.183 | 11,3 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15 e 2015/16

[12] Consideriamo nativi gli studenti che sono nati o che hanno almeno un genitore nato in Italia, oppure nati all'estero ma con almeno un genitore nato in Italia, studenti stranieri di prima generazione coloro che non sono nati in Italia e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro paese e di seconda generazione se nati in Italia ma i cui genitori sono nati in un altro paese.

Per rispondere alle finalità della nostra analisi, sono state previste diverse fasi di ricerca e approfondimento. In primo luogo sono stati distribuiti tutti gli studenti membri del campione in tre fasce:

- *Low performing*: comprende il 25% del totale degli studenti, ovvero coloro che hanno conseguito i punteggi più bassi nella prova di riferimento;
- *High performing*: comprende il 25% del totale degli studenti e rappresenta coloro che hanno ottenuto i punteggi più alti nella prova di riferimento;
- *Medium performers*: studenti che hanno conseguito un punteggio "intermedio" e che, quindi, non rientrano né nella categoria dei *low performer* né in quella degli *high performer*.

Successivamente, sono stati individuati quattro gruppi di studenti a seconda della loro tipologia di *low performing*:

- studenti che conseguono un punteggio uguale o inferiore al 25° percentile solo nella prova di Italiano (sigla "Low Ita") oppure solo nella prova di Matematica (sigla "Low Mat");
- studenti che conseguono un punteggio uguale o inferiore al 25° percentile in entrambe le prove (sigla "Low Ita e Mat");
- studenti che conseguono un punteggio superiore al 25° percentile in alcuna prova e che, pertanto, non sono da considerarsi *low performer* (sigla "No low").

Vengono poi analizzate le caratteristiche generali degli studenti *low performer* (in Italiano, in Matematica o in entrambe le prove) attraverso incroci con alcune variabili personali e di contesto:

- genere;
- cittadinanza: nativi, stranieri di prima e di seconda generazione;
- macro-tipologia di scuola: licei, istituti tecnici e istituti professionali;
- paese di provenienza (solo per gli studenti stranieri di prima generazione), ovvero il paese di origine: paese appartenente all'Unione Europea (sigla "Paese UE"), paese europeo ma non membro dell'Unione Europea (sigla "Paese europeo non UE") e paesi extra-europei (sigla "Paese extra-europeo");
- età di arrivo in Italia (solo per gli studenti stranieri di prima generazione): studenti immigrati che hanno vissuto il processo migratorio in età prescolare, ovvero prima dei 6 anni (sigla "Generazione 1.75"), che hanno cominciato il percorso di scolarizzazione nel paese di origine ma poi è stato continuato in Italia, ovvero tra i 6 e i 13 anni (sigla "Generazione 1.50"), e che sono arrivati in Italia dopo i 13 anni (sigla "Generazione 1.25")[13];
- lingua parlata a casa (solo per gli studenti stranieri, sia di prima che di seconda generazione): lingua italiana oppure una qualsiasi lingua straniera;
- voto finale attribuito al termine della classe I secondaria di secondo grado in Italiano e in Matematica;
- voto conseguito all'Esame di Stato a conclusione della scuola secondaria di primo grado.

[13] Portes e Rumbaut, 2011.

L'indagine Invalsi non solo permette di avere una fotografia degli apprendimenti in Italiano e Matematica ma, attraverso la somministrazione del Questionario Studente, è possibile raccogliere una gamma di ulteriori informazioni aggiuntive (per esempio: lo status socio-economico e culturale, le disposizioni nei confronti dell'apprendimento, gli atteggiamenti nei confronti della scuola, il clima in classe e la relazione studenti-insegnanti) che completano, giustificano, indagano, interpretano o spiegano i punteggi conseguiti nella prova[14]. Sono stati costruiti i seguenti indici[15]:

- Indice di background:
    - "Status socio-economico e culturale" (già costruito e fornito da Invalsi): il calcolo si basa sul livello di istruzione dei genitori, sulla loro condizione occupazionale e su un indicatore che misura le condizioni materiali in cui vive l'allievo al di fuori della scuola ma funzionali alla scuola, come il possesso di un computer, di una scrivania, di libri ed enciclopedie, di un collegamento a internet, di un posto tranquillo per studiare (Campodifiori et al., 2010).

- Indici relativi all'atteggiamento e alle motivazioni per lo studio:
    - "Motivazione interna allo studio": si riferisce all'interesse che lo studente ha per lo studio e alla sua importanza per il raggiungimento di obiettivi personali; l'indice è costruito utilizzando le risposte, della scala Likert (da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo"), ad una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Un mio obiettivo a scuola è imparare il più possibile" e "Per me, un obiettivo a scuola è migliorare le mie capacità e competenze".
    - "Motivazione esterna allo studio": anche questo indice fa riferimento all'attribuzione di importanza e di valore allo studio ma, in questo caso, in vista di un'utilità futura o di una gratificazione frutto di visibilità sociale; l'indice è costruito utilizzando le risposte, della scala Likert (da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo"), ad una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Per me, è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola" e "Per me, è importante far vedere agli altri che supero facilmente i compiti in classe".
    - "Impegno nello studio": misura la volontà, l'impegno, la concentrazione e la capacità organizzativa dello studente durante lo studio e nello svolgimento dei compiti; l'indice è costruito utilizzando le risposte, della scala Likert (da "per niente capace" a "capace"), a una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Concentrarti nello studio senza farti distrarre" e "Organizzarti nello svolgimento delle attività scolastiche".
    - "Ansia (da test) in Italiano" e "Ansia (da test) in Matematica": fa riferimento alla possibilità di provare tensione e preoccupazione durante una prova standardizzata, come quella Invalsi. L'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo"), a

[14] Il Questionario Studente somministrato per l'anno 2015/16 è differente rispetto a quello utilizzato nell'a.s. 2014/15 e non prevede più alcune domande previste invece nell'edizione precedente. Pertanto, alcuni indici faranno riferimento all'anno scolastico più recente ed altri a quello precedente. Nel caso di indici presente in entrambi gli anni, si utilizzerà quello più aggiornato, ovvero relativo all'a.s. 2015/16 (si deva: Tab. 2).

[15] Gli indici sono stati costruiti attraverso la tecnica dell'analisi fattoriale per componenti principali con rotazione ortogonale Varimax (imponendo un unico fattore di risposta) e esclusione *listwise* per la costruzione di un indice sintetico a partire da un gruppo di item cardinali o ordinali. In allegato, la Tabella 12 indica l'affidabilità degli indici costruiti, secondo l'Alpha di Cronbach.

una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Ero così nervoso che non riuscivo a trovare le risposte" e "Mentre rispondevo avevo l'impressione di andare male".

- Indici relativi alla dimensione relazionale:
  - "Amicalità con i compagni": intende misurare la dimensione quantitativa e qualitativa delle relazioni con i compagni di classe; l'indice è costruito utilizzando le risposte, della scala Likert (da "nessuno" a "tutti"), ad una serie di domande tra cui, per esempio: "Con quanti dei tuoi compagni/e di classe di trovi bene?" e "Quanti dei tuoi compagni/e di classe consideri amici o amiche?".
  - "Rapporto tra docenti e studenti": si riferisce alla percezione degli studenti di sentirsi capiti, ascoltati e incoraggiati in classe dai docenti; l'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "per niente d'accordo" a "molto d'accordo"), ad una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Nella mia classe, gli studenti vengono ascoltati con attenzione quando intervengono durante la lezione" e "Nella mia classe, i problemi degli studenti vengono presi in considerazione".
  - "Benessere a scuola": fa riferimento ai sentimenti piacevoli, come tranquillità, felicità e serenità, che lo studente percepisce durante la sua presenza a scuola; l'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "mai" a "molto spesso"), ad una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Mi sono sentito/a bene" e "Mi sono sentito/a felice".

- Indice di rischio di dispersione:
  - "Rischio di futuro abbandono": si riferisce all'ipotesi dello studente di volere abbandonare la scuola; l'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "mai" a "molto spesso"), ad una serie di affermazioni tra cui, per esempio: "Sentirti insicuro/a di continuare i tuoi studi anno dopo anno" e "Prendere in considerazione l'idea di abbandonare la scuola".

Dal Questionario Studente si analizzeranno inoltre i dati di coloro che hanno risposto "Nessuno" alla domanda "Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?".

La Tabella 3.2 sintetizza gli indici costruiti e utilizzati nel rapporto a seconda nell'edizione Invalsi di cui si è utilizzato il relativo Questionario Studente.

**Tabella 3.2. Indici utilizzati e anno scolastico di riferimento. Valori assoluti e percentuali sui dati disponibili**

| | 2014/15 | 2015/16 |
|---|---|---|
| Status socio-economico e culturale | ✓ | ✓ |
| | | |
| Motivazione interna allo studio | ✓ | |
| Motivazione esterna allo studio | ✓ | |
| Impegno nello studio | ✓ | |
| Ansia (da test) in Italiano | | ✓ |
| Ansia (da test) in Matematica | | ✓ |
| | | |
| Amicalità con i compagni | ✓ | |
| Rapporto tra docenti e studenti | ✓ | |
| Benessere a scuola | ✓ | |
| Rischio di futuro abbandono | ✓ | |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15 e 2015/16

## 3.2 Il quadro generale dei risultati

Illustriamo ora il quadro generale che emerge dalle prove Invalsi 2014/15 e 2015/16, focalizzandoci in particolare sugli alunni *low performer*. La Tabella 3.3 mostra i punteggi medi ottenuti dagli studenti appartenenti a ciascuna fascia (ovvero *low performer*, *medium performer* e *high performer*) per Milano e provincia, confrontandoli con i dati della Lombardia, della macro-area nel Nord Ovest[16] e di tutta Italia.

Nell'a.s. 2014/15 sia per la prova di Italiano che per quella di Matematica, il punteggio medio degli studenti di Milano, in tutte e tre le fasce, risulta essere nettamente superiore rispetto al valore nazionale e anche, seppure in modo meno marcato, a quello del Nord Ovest; è, invece, inferiore in confronto alla Lombardia.

Per quanto riguarda l'a.s. 2015/16 in entrambe le prove non ci sono differenze particolarmente marcate tra il punteggio medio degli studenti di Milano, in tutte e tre le fasce, rispetto a quello degli altri aggregati territoriali. A Milano gli studenti *high performer* hanno un punteggio lievemente superiore in entrambe le prove rispetto alle altre aree, in particolare in confronto al dato generale italiano; per gli studenti milanesi *low performer*, sia in Italiano che in Matematica, si registra invece un andamento poco inferiore rispetto a Lombardia e Nord Ovest ma superiore al valore nazionale.

**Tabella 3.3. Punteggio medio degli studenti di II secondaria di secondo grado partecipanti alla rilevazione Invalsi, per livello di performing e territorio. Valori assoluti e percentuali. A.s. 2014/15 e 2015/16**

| | | A.s. 2014/15 | | | A.s. 2015/16 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Materie** | **Aree** | **Low performer** | **Low performer** | **Medium performer** | **High performer** | **Medium performer** | **High performer** |
| Italiano | Milano | 31,0 | 59,8 | 79,2 | 80,1 | 60,6 | 80,1 |
| | Lombardia | 33,8 | 61,4 | 79,9 | 79,9 | 60,8 | 79,9 |
| | Nord Ovest | 30,8 | 59,5 | 79,1 | 79,9 | 60,6 | 79,9 |
| | Italia | 26,1 | 56,7 | 77,9 | 79,7 | 60,0 | 79,7 |
| Matematica | Milano | 21,1 | 47,7 | 76,6 | 75,4 | 42,7 | 75,4 |
| | Lombardia | 22,0 | 48,9 | 77,7 | 75,3 | 43,2 | 75,3 |
| | Nord Ovest | 20,9 | 47,5 | 76,5 | 75,1 | 43,0 | 75,1 |
| | Italia | 17,5 | 44,9 | 75,5 | 74,8 | 42,4 | 74,8 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15 e 2015/16

Nella prova Invalsi a.s. 2014/15 sul totale degli alunni (Graf. 3.1) circa due su tre risultano essere *low performer*: il 9,8% lo è solo nella prova di Italiano, l'11,1% in quella di Matematica e ben il 14,7% in entrambe le prove. La situazione si fa più eterogenea se stratifichiamo i risultati in base al genere, alla cittadinanza e alla scuola frequentata da questi studenti.

Si riscontra una presenza maggiore di studenti maschi *low performer* in Italiano (13,7%) e, viceversa, di studentesse in Matematica (16,3%); questo dato conferma una tendenza già nota: i ragazzi conseguono risultati più brillanti in ambito scientifico-matematico mentre le ragazze in quello umanistico (Invalsi, 2014; 2015). Tuttavia, se consideriamo gli studenti con basse *performance* in entrambe le prove, prevalgono le femmine (+2,1 punti percentuali).

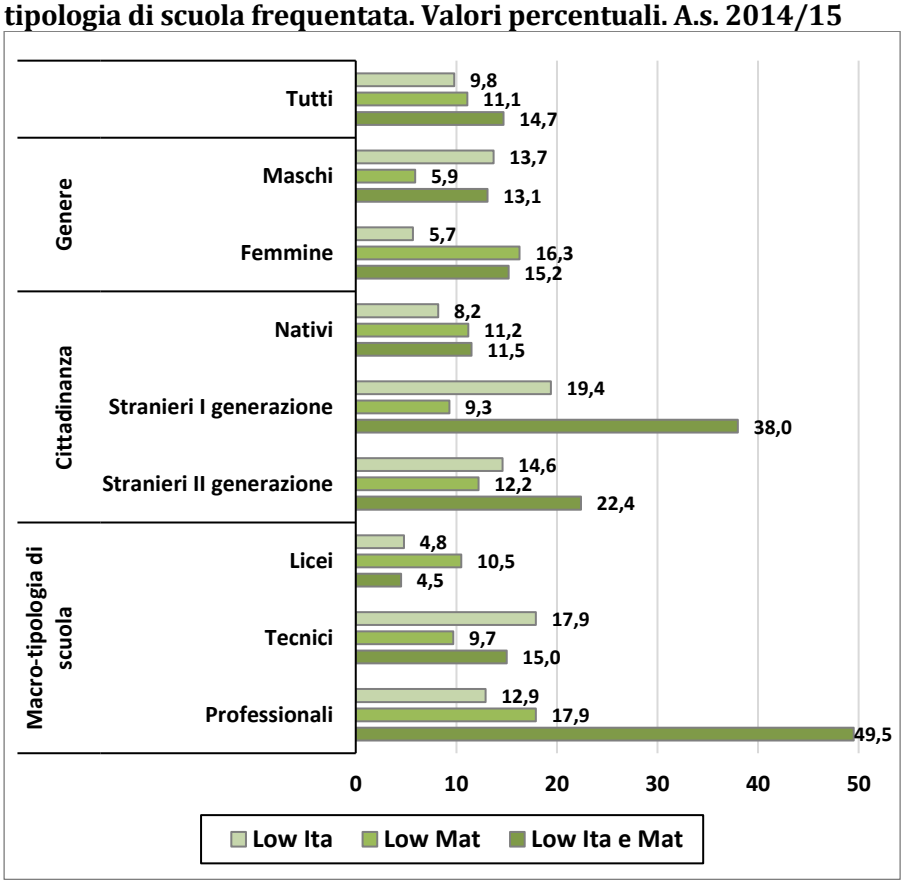
È marcata la disuguaglianza in istruzione se analizziamo i dati rispetto alla cittadinanza. Infatti, se tra i nativi la quota di *low performer* si attesta al 30,9%, il valore è significativamente superiore per i loro compagni stranieri (66,7% per le prime generazioni e

[16] Le regioni che appartengono alla macro-area del Nord Ovest sono: Valle d'Aosta, Liguria, Lombardia e Piemonte.

49,2% per le seconde generazioni). In particolare, emergono più difficoltà in Italiano rispetto a Matematica, ma la percentuale più ampia si ha per gli studenti *low performer* in entrambe le prove, in particolare per le prime generazioni (38% rispetto al 22,4% delle seconde generazioni) (Barabanti, 2015).

Gli studenti che hanno basse *performance* si concentrano maggiormente negli istituti professionali: l'80,3% degli studenti è un *low performer* almeno in una prova (a differenza del 19,8% nei licei e del 42,6% negli istituti tecnici) e quasi uno studente su due (ovvero il 49,5%) lo è sia in Italiano che in Matematica. Negli istituti tecnici prevalgono i *low performer* in Italiano (il 17,9%) e il 15% si dimostra tale in entrambe le discipline. Invece, nei licei si assiste a una situazione rovesciata, poiché sono i *low performer* nella sola prova di Matematica a costituire la quota più significativa (10,5%) (Invalsi, 2015).

**Grafico 3.1. Studenti *low performer* in provincia di Milano per genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola frequentata. Valori percentuali. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

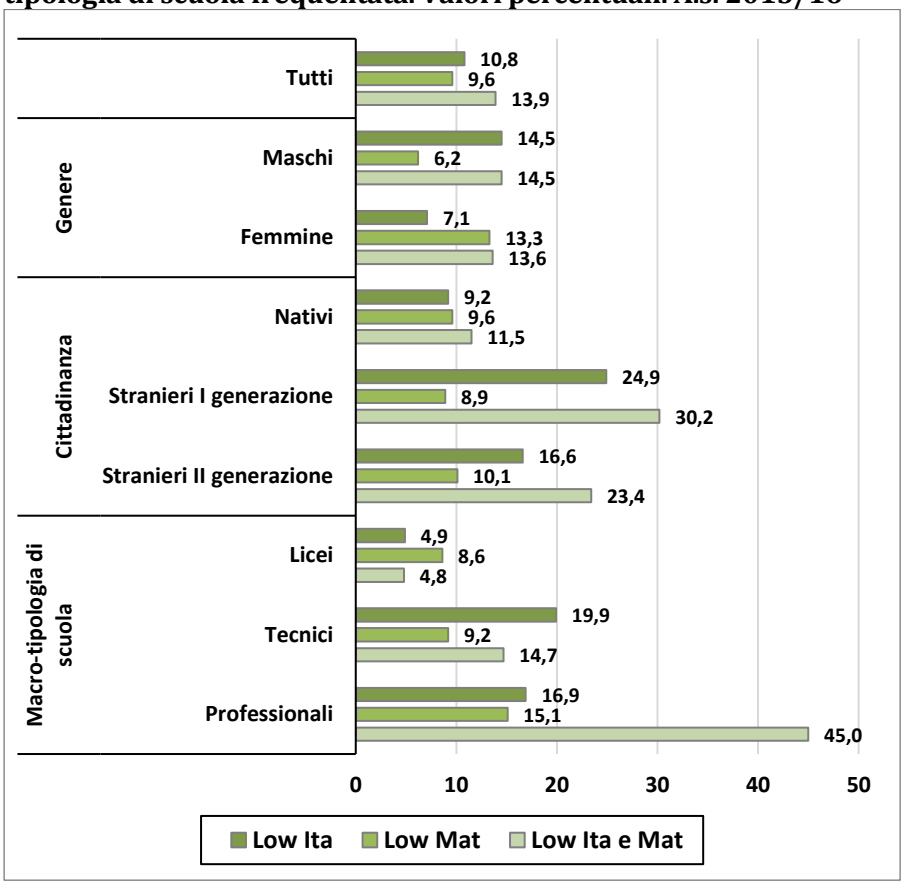
Per l'a.s. 2015/16 sul totale del campione (Graf. 3.2) circa uno studente su tre in provincia di Milano si dimostra un *low performer* almeno in una delle due discipline: il 10,8% lo è solo nella prova di Italiano, l'9,6% in quella di Matematica e il 13,9% in entrambe le prove.

Se stratifichiamo i risultati in base alle variabili del genere, della cittadinanza e della tipologia di scuola frequentati da questi studenti, il quadro si fa più variegato. Gli studenti maschi *low performer* sono maggiormente presenti in Italiano (14,5% di maschi e 7,1% di femmine) mentre la situazione è rovesciata per la prova di Matematica (13,3% di ragazze e 6,2% di ragazzi); considerando gli studenti con basse *performance* in entrambe le prove, prevalgono i maschi, anche se la differenza si fa più sottile (+0,9 punti percentuali).

L'analisi dei dati rispetto alla cittadinanza fa emergere un nodo che da sempre caratterizza la situazione degli apprendimenti: la marcata disuguaglianza in istruzione tra studenti nativi e stranieri. La quota di studenti con basse *performance* in almeno una delle due prove raggiunge il 30,3% per gli alunni con cittadinanza italiana ma tale valore si fa estremamente più elevato per i loro compagni stranieri: 64% per le prime generazioni e 50,1% per le seconde generazioni. Si registrano difficoltà maggiori nella prova di Italiano rispetto a quella di Matematica, anche se la percentuale più ampia si ha per gli studenti *low performer* in entrambe le prove e in modo ancor più accentuato per le prime generazioni (30,2% rispetto al 23,4% delle seconde generazioni).

È negli istituti professionali che si concentrano maggiormente gli studenti *low performer*; infatti in questa tipologia di scuola il 77% di studenti ottiene una *performance* bassa in almeno una delle due prove, a differenza di un 18,3% di studenti nei licei e di un 43,8% di studenti negli istituti tecnici. Nei licei prevalgono i *low performer* in Matematica (il 8,6%), negli istituti tecnici in Italiano (19,9%) mentre negli istituti professionali coloro che sono tali in entrambe le prove (45%).

**Grafico 3.2. Studenti *low performer* in provincia di Milano per genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola frequentata. Valori percentuali. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

In confronto alle prove Invalsi 2014/15 (Tab. 3.4), nell'a.s. 2015/16 si registra un aumento di studenti *low performer* nella sola prova di Italiano (+1 punto percentuale) ma una diminuzione per quanto riguarda la prova di Matematica (-1,5 punti percentuali) o per entrambe le prove (-0,8 punti percentuali).

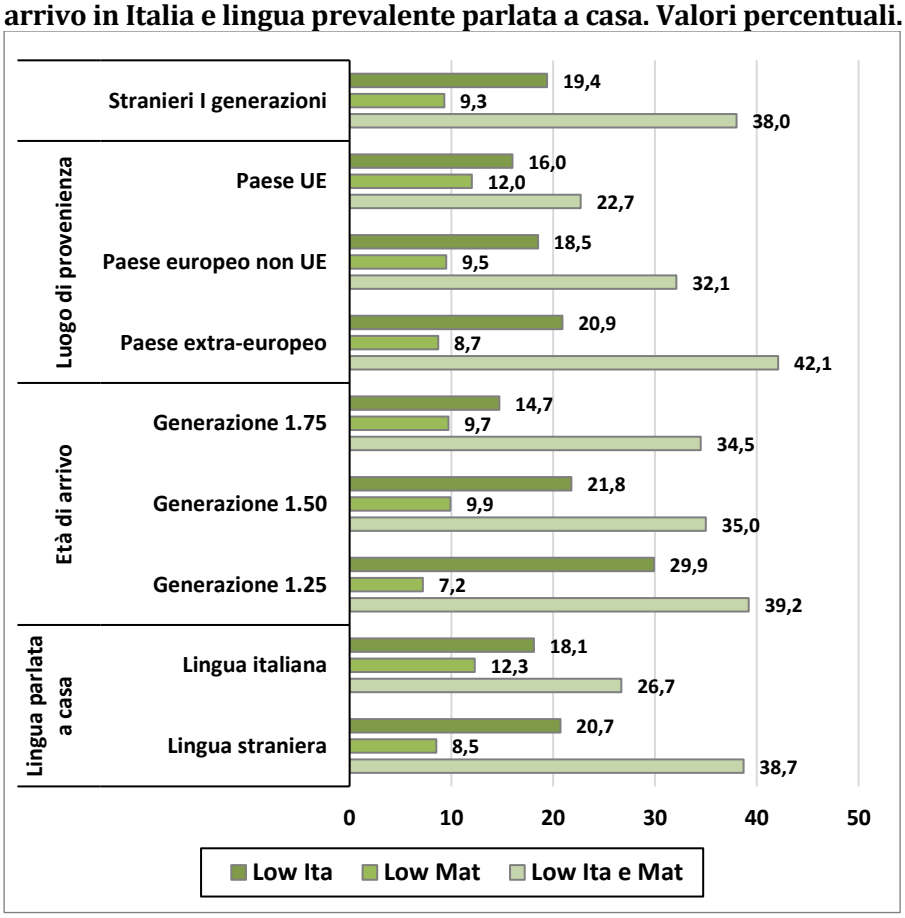
**Tabella. 3.4. Studenti *low performer* in provincia di Milano per genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola frequentata. Variazione percentuale tra le prove Invalsi 2015/16 e 2014/15**

| | Low Ita | Low Mat | Low Ita e Mat |
|---|---|---|---|
| Tutti | 1,0 | -1,5 | -0,8 |
| | | | |
| Maschi | 0,8 | 0,3 | 1,4 |
| Femmine | 1,4 | -3,0 | -1,6 |
| | | | |
| Nativi | 1,0 | -1,6 | 0,0 |
| Stranieri I generazione | 5,5 | -0,4 | -7,8 |
| Stranieri II generazione | 2,0 | -2,1 | 1,0 |
| | | | |
| Licei | 0,1 | -1,9 | 0,3 |
| Tecnici | 2,0 | -0,5 | -0,3 |
| Professionali | 4,0 | -2,8 | -4,5 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15 e 2015/16

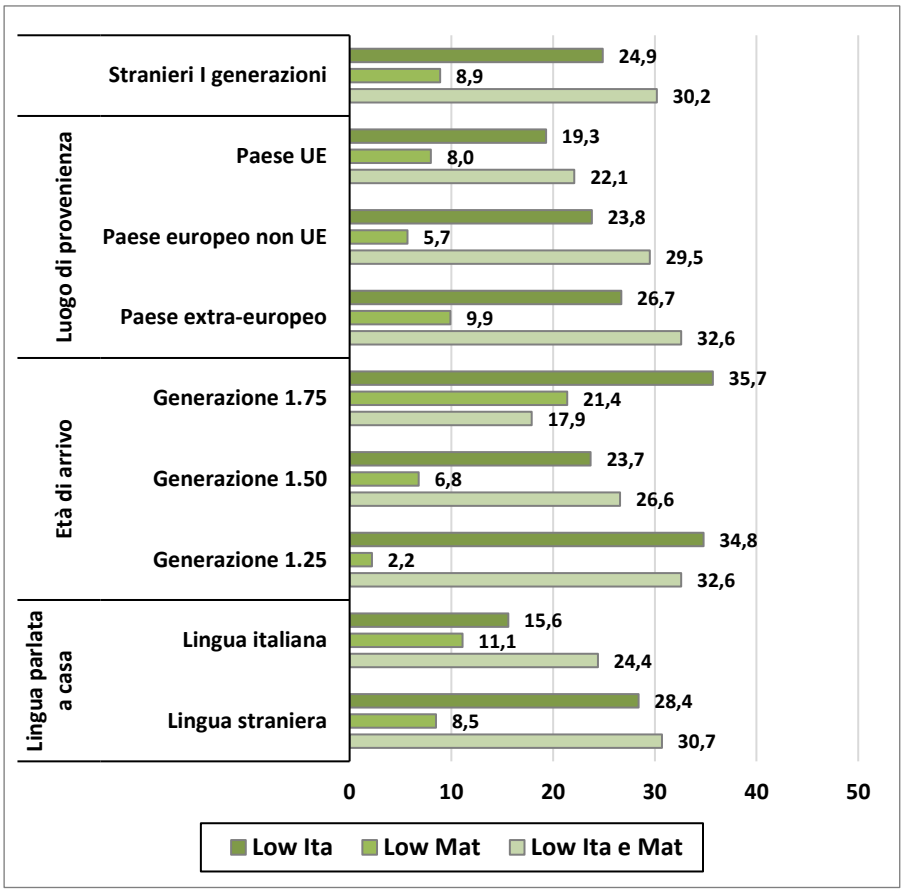
Si presenta ora la situazione dei soli studenti stranieri di prima generazione, ovvero di coloro che hanno vissuto in prima persona il processo migratorio. Risulta interessante proporre un approfondimento *ad hoc* poiché tali alunni risultano essere maggiormente propensi allo scarso livello di apprendimento e, pertanto, all'insuccesso scolastico (Colombo e Barabanti, 2016). Pertanto, un'analisi più mirata permette di individuare quali sono, tra gli studenti già vulnerabili, le categorie maggiormente a rischio.

**Grafico 3.3. Studenti *low performer* in provincia di Milano per paese di provenienza, età di arrivo in Italia e lingua prevalente parlata a casa. Valori percentuali. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

**Grafico 3.4. Studenti *low performer* in provincia di Milano per paese di provenienza, età di arrivo in Italia e lingua prevalente parlata a casa. Valori percentuali. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

In entrambi gli anni considerati (Graff. 3.3 e 3.4), l'area di provenienza e l'età di arrivo in Italia sembrano incidere significativamente sugli apprendimenti, nelle dimensioni ma anche solamente per la prova di Italiano. Si riscontrano, infatti, quote sempre più ampie di studenti *low performer* (in Italiano e, ancor più, in entrambe le prove), via via che ci si "allontana" dall'Italia.

Inoltre, immigrare prima dell'inizio della scolarizzazione diviene un notevole vantaggio rispetto a chi vi si inserisce *in fieri*: coloro che arrivano in età prescolare hanno meno probabilità di conseguire basse *performance* in confronto a coloro che immigrano durante la formazione primaria. Arrivare dopo i 13 anni, e quindi durante il secondo ciclo di istruzione, incide maggiormente sull'insuccesso scolastico, in entrambe le prove o anche solo in Italiano. L'età di arrivo sembra influenzare meno marcatamente le competenze in ambito matematico. La percentuale di *low performer* che a casa parlano prevalentemente in lingua italiana è più bassa rispetto a quella di coloro che parlano una lingua straniera, principalmente quella del paese di provenienza.

Tra gli studenti di prima generazione che a casa parlano prevalentemente la lingua italiana ci sono percentuali più basse di *low performer* solo in Italiano o in entrambe le prove (ma la situazione è rovesciata per Matematica) rispetto a coloro che parlano una lingua straniera, principalmente quella del paese di provenienza.

Confrontando quanto emerge dalle prove Invalsi 2015/16 rispetto a quelle somministrate nell'anno scolastico precedente (Tab. 3.5), fra gli studenti stranieri di prima generazione si registra un aumento di *low performer* nella sola prova di Italiano (+5,5 punti

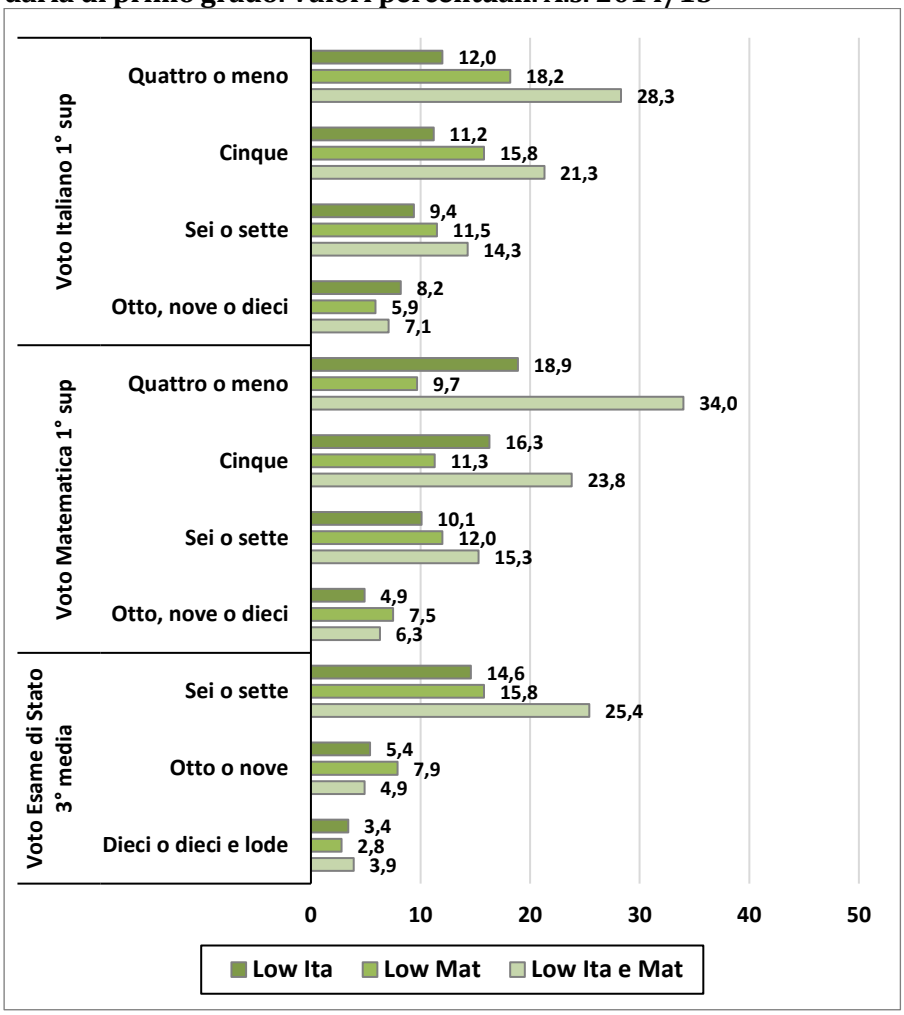
percentuali), una loro diminuzione in entrambe le prove (-7,8 punti percentuali) e una quota stabile per quanto riguarda la prova di Matematica (-0,4 punti percentuali).

**Tabella 3.5. Studenti *low performer* in provincia di Milano per paese di provenienza, età di arrivo in Italia e lingua prevalente parlata a casa. Variazione percentuale tra le prove Invalsi 2015/16 e 2014/15**

| | Low Ita | Low Mat | Low Ita e Mat |
|---|---|---|---|
| Stranieri I generazione | 5,5 | -0,4 | -7,8 |
| | | | |
| Paese UE | 3,3 | -4,0 | -0,6 |
| Paese europeo non UE | 5,3 | -3,8 | -2,6 |
| Paese extra-europeo | 5,8 | 1,2 | -9,5 |
| | | | |
| Generazione 1.75 | 4,9 | -5,0 | -6,6 |
| Generazione 1.50 | 1,9 | -3,1 | -8,4 |
| Generazione 1.25 | 21,0 | 11,7 | -16,6 |
| | | | |
| Lingua italiana | -2,5 | -1,2 | -2,3 |
| Lingua straniera | 7,7 | 0,0 | -8,0 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15 e 2015/16

**Grafico 3.5. Studenti *low performer* in provincia di Milano per voto attribuito nel primo quadrimestre in Italiano e Matematica e per voto finale all'Esame di Stato di scuola secondaria di primo grado. Valori percentuali. A.s. 2014/15**

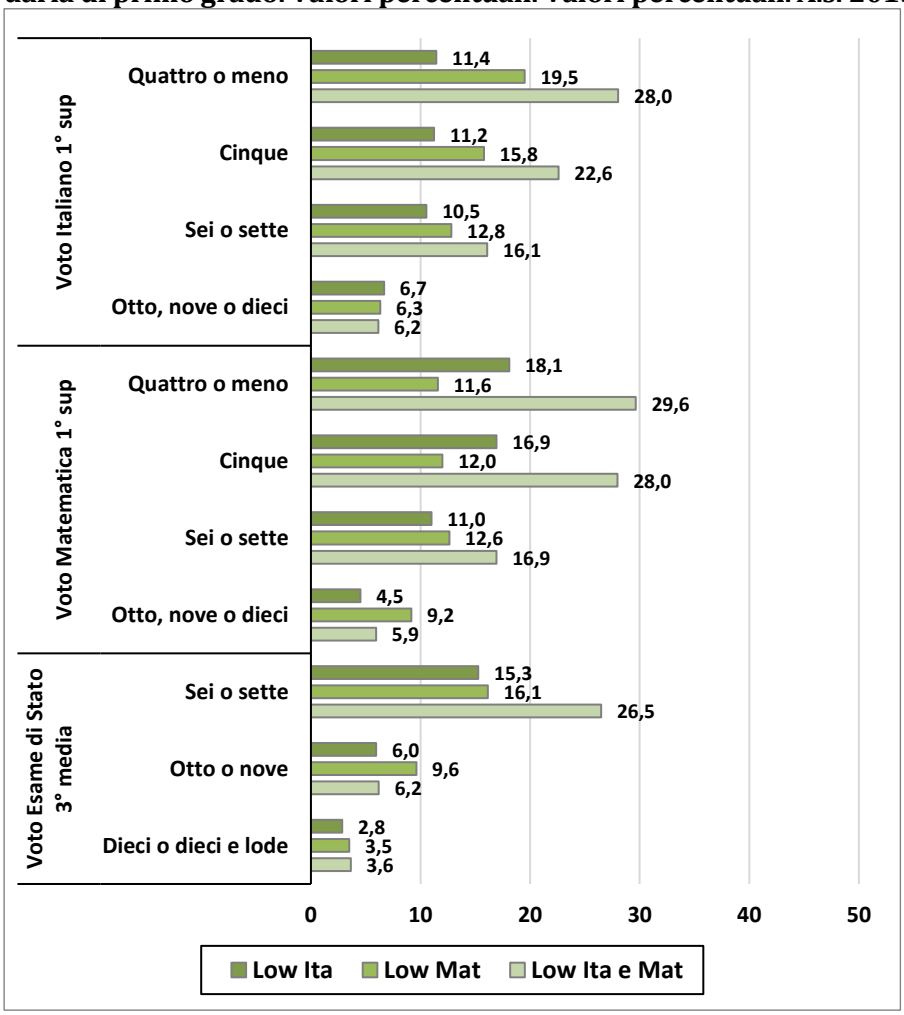



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

Alcune ricerche (Argentin e Triventi, 2015) hanno dimostrato una discrasia tra le valutazioni fornite dai docenti e i risultati conseguiti in prove standardizzate. Infatti, se le seconde stabiliscono dei criteri validi e condivisi per tutti, fissati a livello centrale e definiti *ex ante*, nel primo caso si tratta di una valutazione condotta dagli insegnanti sulla base di numerosi aspetti (conoscenza, capacità, competenze) che tiene anche conto del percorso scolastico e del contesto-classe nel quale si valutano le prestazioni.

I Grafici 3.5 e 3.6 confermano quanto già sottolineato nel punto precedente: l'aver acquisito una votazione elevata durante il primo quadrimestre o il vedersi attribuito un'ottima votazione nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione non garantisce di essere uno studente *high performer* o, quantomeno, *medium performer*.

**Grafico 3.6. Studenti *low performer* in provincia di Milano per voto attribuito nel primo quadrimestre in Italiano e Matematica e per voto finale all'Esame di Stato di scuola secondaria di primo grado. Valori percentuali. Valori percentuali. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

In sintesi, gli studenti maggiormente a rischio di rientrare nel novero dei *low performer* sono di genere maschile, nel caso della prova di Italiano, e femmine per quella di Matematica o nell'intreccio di entrambe le discipline; frequentano in particolare gli istituti professionali e sono di cittadinanza non italiana. Tra gli studenti stranieri, i più a rischio di insuccesso scolastico sono gli alunni immigrati di prima generazione, in particolare se arrivati in Italia dopo i 13 anni, da un paese non europeo e che, a casa, continuano a parlare maggiormente la loro lingua madre (o, comunque, non l'italiano).

## 3.3 Le caratteristiche degli studenti *low performer*

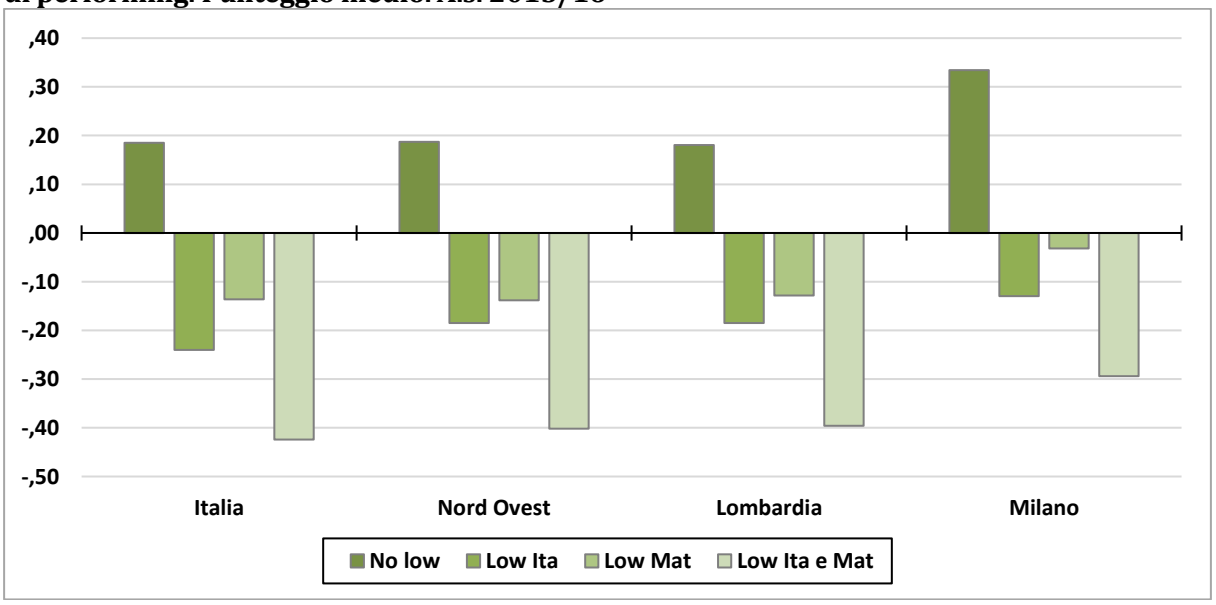
Veniamo ora a considerare le caratteristiche degli studenti *low performer* alla luce di alcuni indici personali e di contesto costruiti dai dati forniti dal Questionario Studente. Questo tipo di analisi risulta utile per comprendere quali fattori possono incidere sullo scarso apprendimento nelle materie di base (e sui rischi di dispersione) e, successivamente, individuare strategie di *policy* efficaci che si concentrano sulla prevenzione e sul contrasto del rischio di abbandono precoce degli studi.

*Indice di background*

Il primo indice analizzato è lo status socio-economico e culturale (Graff. 3.7 e 3.8). Esso risulta essere uno dei principali fattori che, come ampiamente dimostrato da un consistente numero di ricerche in ambito sociologico ed economico, incide fortemente sugli apprendimenti, rivestendo così un ruolo chiave sul processo di istruzione e sulla scelta di continuare o abbandonare gli studi (Cobalti e Schizzerotto, 1994; Checchi, 1997; Invalsi, 2015).

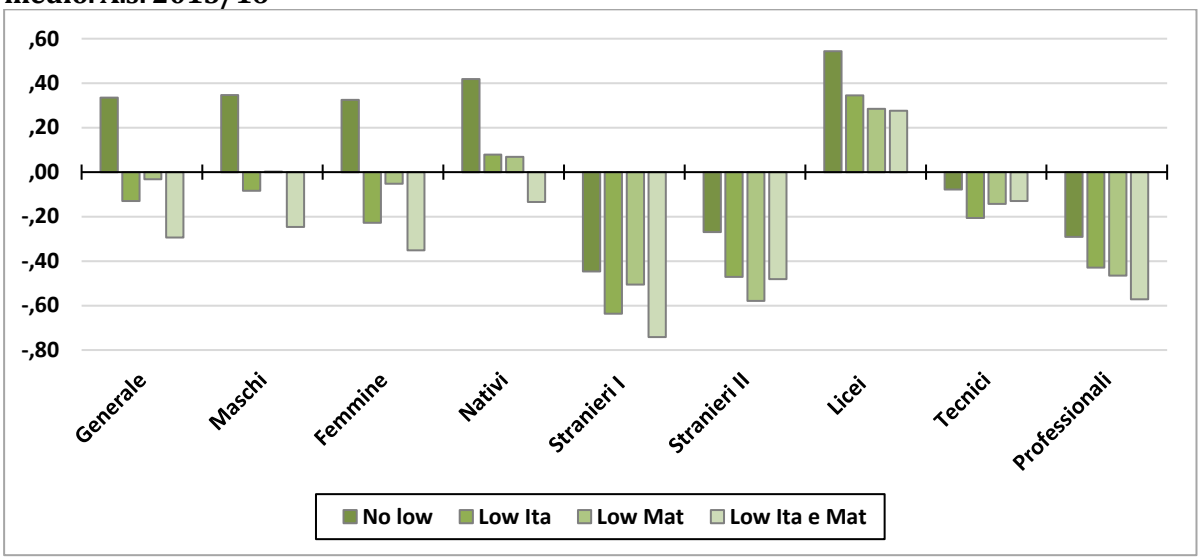
Gli studenti *medium* o *high performer* hanno un valore di tale indice maggiore rispetto alle diverse tipologie di studenti *low performer*. Lo status socio-economico e culturale sembra influenzare maggiormente la *performance* in Italiano anziché quella in Matematica, anche se i più svantaggiati sono gli studenti *low performer* in entrambe le prove. Gli studenti della provincia di Milano presentano una situazione simile a quella dei loro compagni degli altri aggregati geografici considerati (Lombardia, Nord Ovest e Italia), anche se tali valori sono maggiori sia per i *no low performer* che per le differenti tipologie di *low performing*. Nella provincia di Milano, ad avere il valore più basso sono gli studenti stranieri, soprattutto di prima generazione, così come coloro che frequentano gli istituti professionali e, in seconda istanza, gli istituti tecnici.

**Grafico 3.7. Indice "Status socio-economico e culturale" degli studenti per territorio e tipo di performing. Punteggio medio. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

**Grafico 3.8. Indice "Status socio-economico e culturale" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

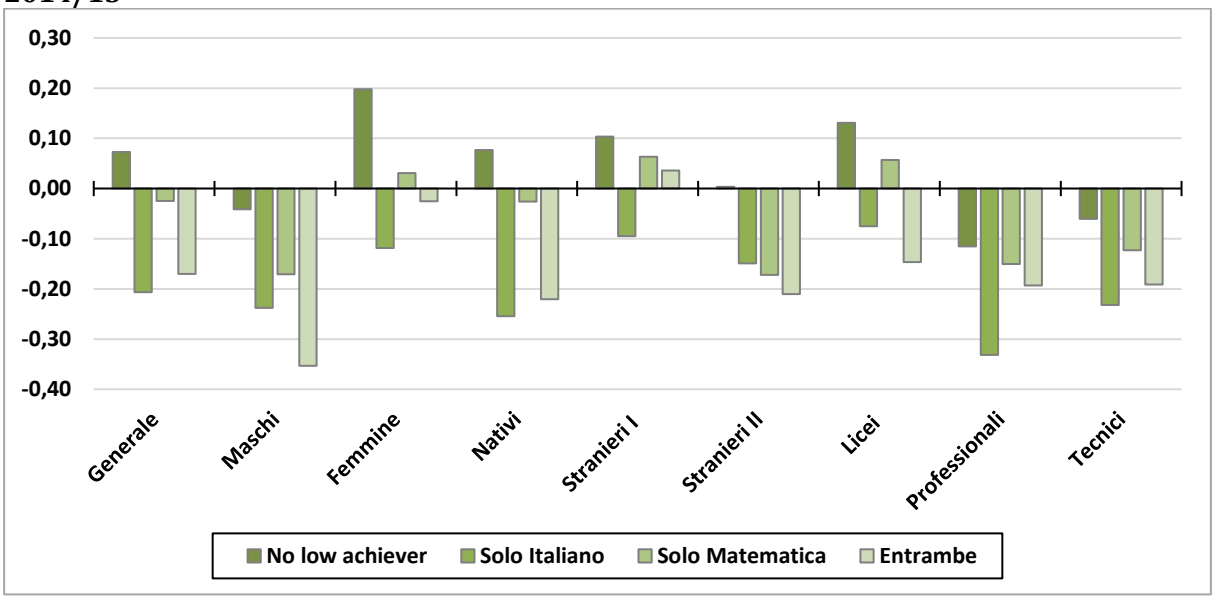
*Indici relativi all'atteggiamento e alle motivazioni per lo studio*

Negli indici relativi all'atteggiamento e alla motivazione per lo studio rientrano: l'indice di motivazione interna, l'indice di motivazione esterna, l'indice di impegno nello studio, l'indice di ansia (da test) in Italiano e l'indice di ansia (da test) in Matematica.

- *Motivazione interna* (Graf. 3.9). Complessivamente, si dimostrano più motivati internamente le ragazze, gli studenti stranieri di prima generazione e coloro che frequentano i licei mentre, per converso, sono meno motivati i ragazzi, gli stranieri di seconda generazione e chi frequenta gli istituti professionali. Gli studenti con un più alto valore in tale indice sembrano essere a minor rischio di l*ow performing*: i punteggi più bassi si hanno tra gli alunni *low performer* solo in Italiano (soprattutto per i maschi nativi frequentanti gli istituti professionali) o in entrambe le prove (in particolare per i maschi nativi e stranieri di seconda generazione che studiano in un istituto tecnico o professionale).
- *Motivazione esterna* (Graf. 3.10). A differenza della motivazione interna, gli studenti che tendono ad essere più motivati esternamente, quindi con un atteggiamento motivazionale più strumentale, sembrano conseguire performance meno brillanti. Infatti, il valore di tale indice è più basso per chi non è *low performer* e, generalmente, anche per chi non ottiene buoni risultati solo nella prova di Matematica. Hanno una motivazione più strumentale gli alunni *low performer* in Italiano (soprattutto maschi, di origine straniera e di liceo o istituto professionale) o in entrambe le prove (in particolare i maschi, stranieri di prima generazione, degli istituti tecnici e professionali).
- *Ansia in Italiano* (Graf. 3.11). Gli studenti con un più alto valore in tale indice sembrano essere a maggiore rischio di *low performing*: i punteggi più bassi si hanno tra gli alunni *low performer* solo in Italiano o in entrambe le prove. Complessivamente, dimostrano una maggiore ansia nell'affrontare prove inerenti all'Italiano gli alunni *low performer* solo in Italiano e in entrambe le prove. Rispetto agli altri aggregati territoriali, gli studenti *low performer* solo in Italiano della provincia di Milano hanno tra i valori più alti, simili a quelli della Lombardia, mentre si dimostrano meno ansio-

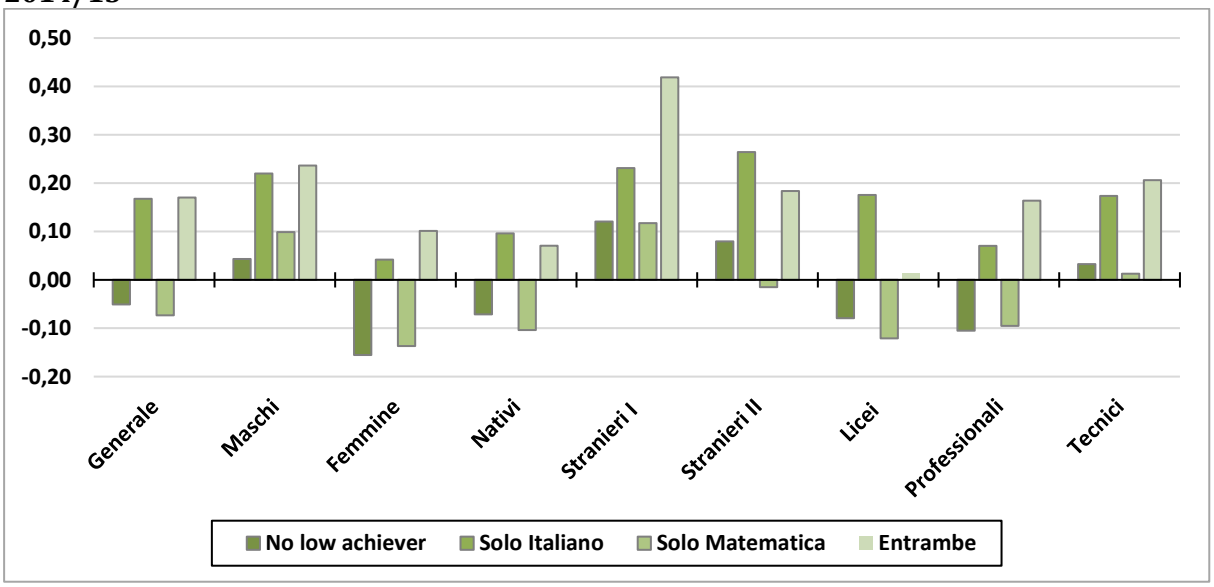
si rispetto a Lombardia e Nord Ovest ma maggiormente rispetto all'Italia coloro che ottengono un *low performing* in entrambe le prove. Nella sola provincia di Milano, si dimostrano più ansiosi coloro che conseguono punteggi sotto la soglia nella sola prova di Italiano e, in particolare, le ragazze (nonostante riescano meglio in Italiano rispetto ai loro compagni maschi – Tommasetto, 2013), gli studenti stranieri di prima generazione e coloro che frequentano gli istituti professionali mentre, *per converso*, sono meno ansiosi i ragazzi, i nativi e chi frequenta i licei.

**Grafico 3.9. Indice "Motivazione interna" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**



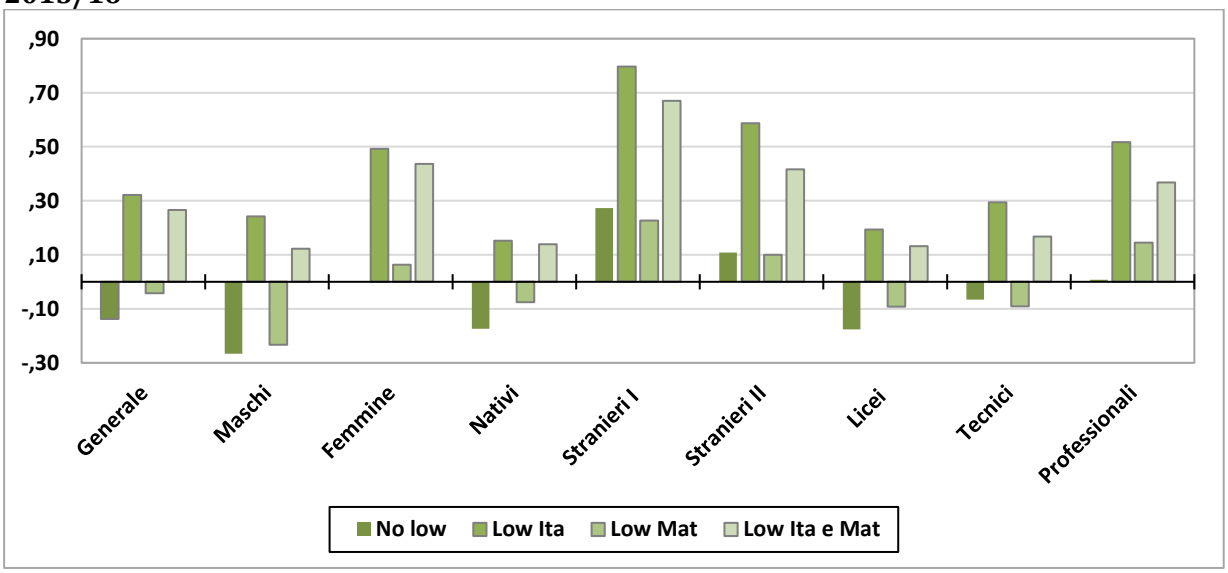

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

**Grafico 3.10. Indice "Motivazione esterna" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

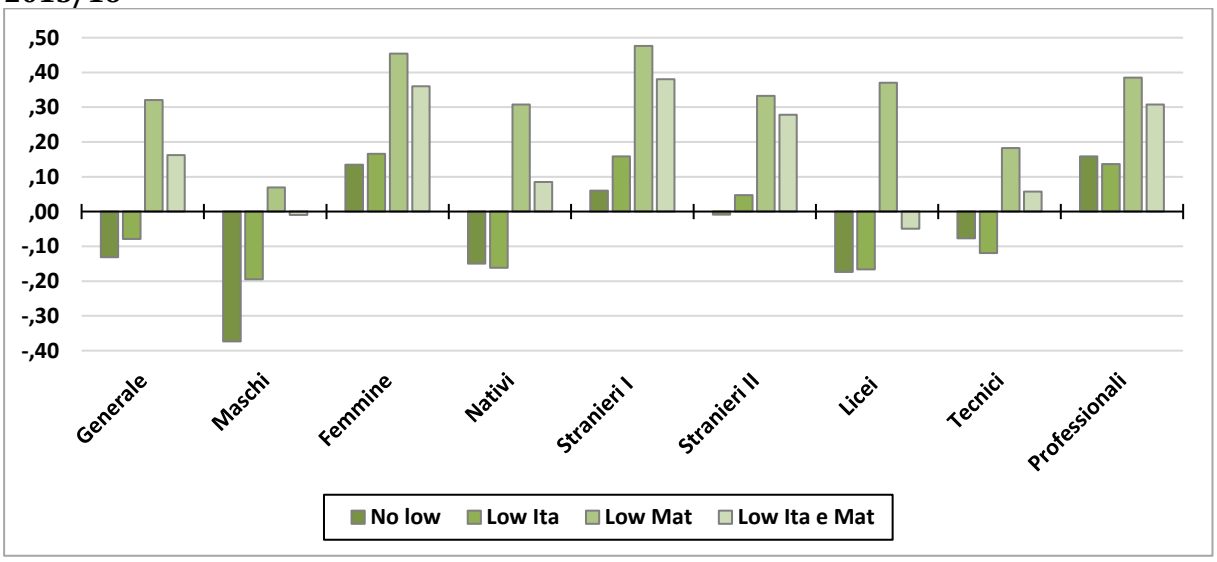
**Grafico 3.11. Indice "Ansia in Italiano" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

- *Ansia in Matematica* (Graf. 3.12). Anche in questo caso gli studenti con un più alto valore in tale indice sembrano essere a maggiore rischio di *low performing*. Generalmente, gli studenti *low performer* milanesi in Matematica o in entrambe le prove hanno un punteggio in tale indice inferiore rispetto a Lombardia, Nord Ovest e Italia (in questo ultimo caso fa eccezione il solo caso dei *low performer* in entrambe le prove). Focalizzandosi esclusivamente sugli alunni della provincia di Milano, il valore di tale indice è più alto per coloro che rientrano nei *low performer* solo nella prova di Matematica: In particolare sono le femmine, di origine straniera, soprattutto se di prima generazione, e di istituto professionale; meno ansiosi i maschi, con cittadinanza italiana e frequentanti un istituto tecnico.

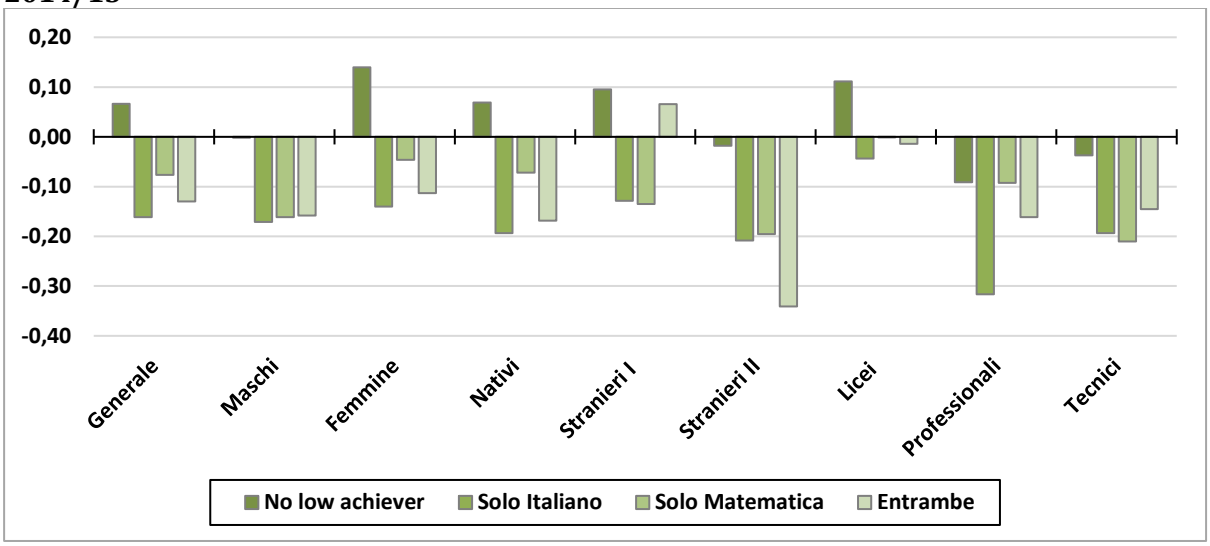
**Grafico 3.12. Indice "Ansia in Matematica" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2015/16**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

– *Impegno nello studio* (Graf. 3.13). C'è una forte correlazione positiva tra impegno nello studio e apprendimenti; infatti i valori di questo indice sono più alti per gli studenti che non rientrano in nessuna tipologia di *low performing*. Risultano impegnarsi maggiormente le ragazze, gli studenti di prima generazione e coloro che frequentano i licei. Tale indice sembra incidere in maggior misura sull'insuccesso in Italiano (in particolare per gli studenti degli istituti professionali) rispetto a quello in Matematica (perlopiù per gli studenti maschi, stranieri di seconda generazione, degli istituti tecnici). Il gruppo meno impegnato si rivela quello degli alunni con cittadinanza non italiana di seconda generazione *low performer* in entrambe le prove.

**Grafico 3.13. Indice "Impegno nello studio" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

Secondo alcune ricerche, la motivazione costituisce un fattore determinante nell'impegno scolastico e nella scelta di proseguire gli studi (Eccles e Wigfield, 1995). I dati di questa ricerca sembrano muoversi verso la stessa direzione e confermare il fatto che gli studenti hanno minori probabilità di insuccesso scolastico se sono motivati internamente e se dedicano più impegno nello studio; al contrario, gli studenti con una motivazione esterna sono maggiormente esposti al rischio di *low performing*. Inoltre, questi indici tendono a incidere soprattutto per i *low performer* in Italiano, e secondariamente in entrambe le prove, rispetto a chi risulta tale ma solo in Matematica.

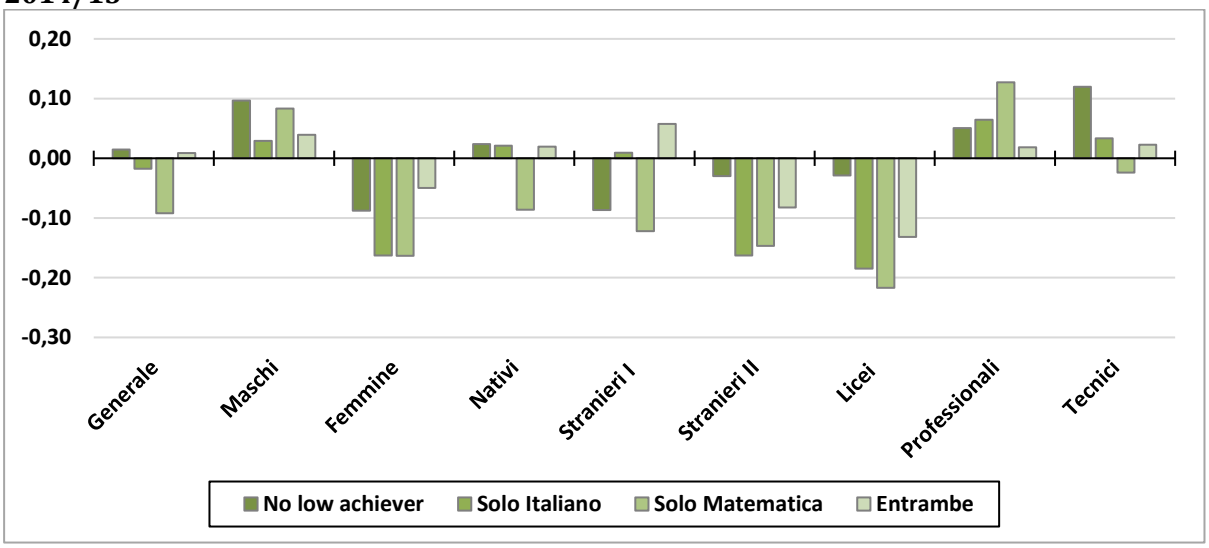
*Indici relativi alla dimensione relazionale*

Negli indici relazionali a scuola rientrano: l'indice di benessere scolastico, l'indice di amicalità con i compagni e l'indice di rapporto tra docenti e studenti. A differenza degli indici relativi alla motivazione e all'impegno, in questo caso non è possibile individuare elementi simili per tutti i gruppi e la situazione è così eterogenea da non poter tracciare considerazioni valide in tutti i casi.

– *Benessere scolastico* (Graf. 3.14). Da ciò che emerge dall'incrocio di questo indice con i casi di *low performing*, non sembra esserci una diretta correlazione tra le due variabili. Infatti, in alcuni casi gli studenti che affermano di provare sentimenti di serenità

e di felicità a scuola sono anche coloro raggiungono performance sopra la media (è il caso dei ragazzi, dei nativi e degli istituti tecnici), ma in altri casi riferisce di star meglio a scuola chi si trova in situazione di *low performing* (per esempio, in Matematica che chi frequenta gli istituti professionali, in Italiano o in entrambe le prove per gli alunni con cittadinanza non italiana di prima generazione).

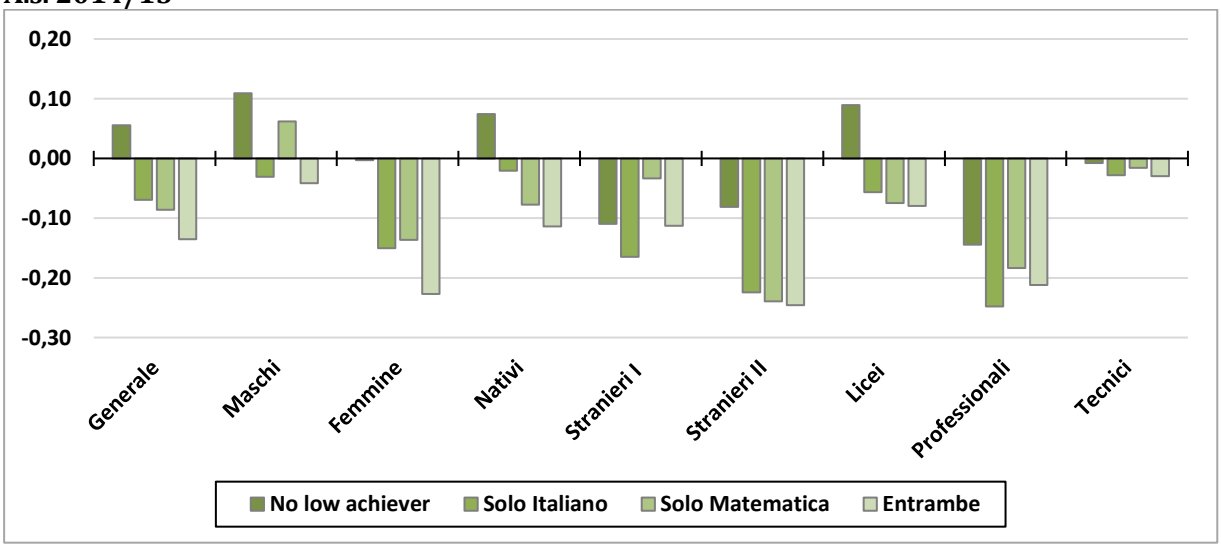
**Grafico 3.14. Indice "Benessere scolastico" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

– *Amicalità con i compagni* (Graf. 3.15). Affermano di vivere relazioni più amicali con i propri compagni, complessivamente, gli studenti maschi, nativi e che frequentano gli istituti tecnici. Anche se non vale per tutti i gruppi, tendenzialmente gli studenti che non presentano nessun caso di *low performing* hanno valori di questo indice più alti (ad eccezione per gli stranieri di prima generazione e per chi frequenta l'istituto tecnico).

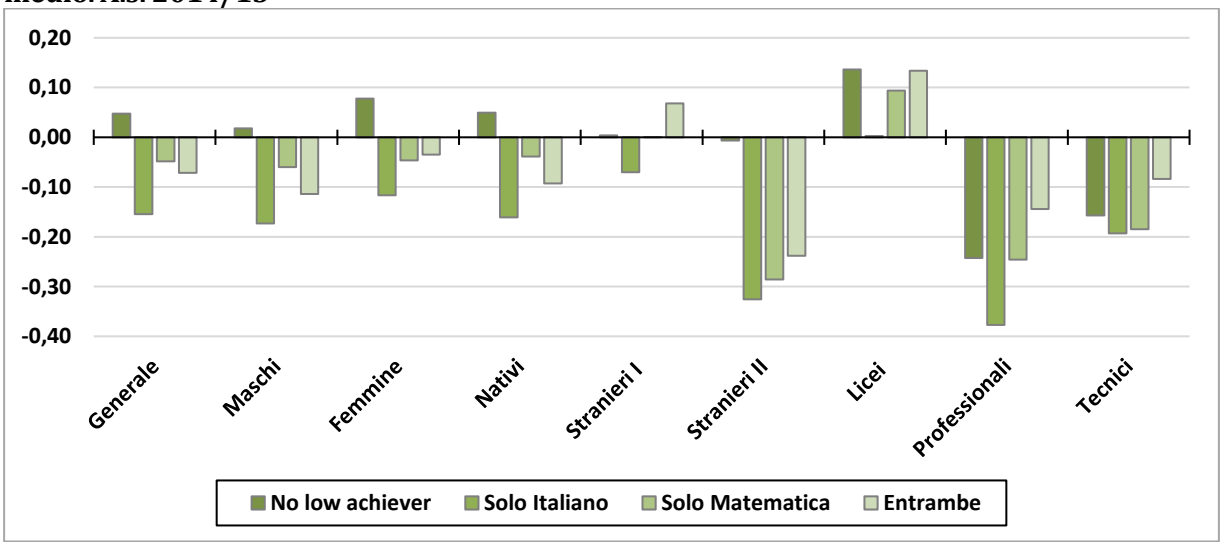
**Grafico 3.15. Indice "Amicalità con i compagni" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

– *Rapporto tra docenti e studenti* (Graf. 3.16). Anche per questo indice la situazione è sfaccettata. Affermano di avere un rapporto più positivo con i propri docenti gli studenti dei licei, nativi e di genere femminile. Non è sempre confermata la tendenza secondo cui un basso valore di questo indice sia associabile a una situazione di *low performing*; infatti non è così per gli studenti stranieri di prima generazione o per coloro che frequentano un istituto tecnico o professionale. Sembra però che gli studenti che dichiarano di avere un rapporto poco positivo con i propri insegnanti siano soprattutto i low performer nella prova di Italiano.

**Grafico 3.16. Indice "Rapporto tra docenti e studenti" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

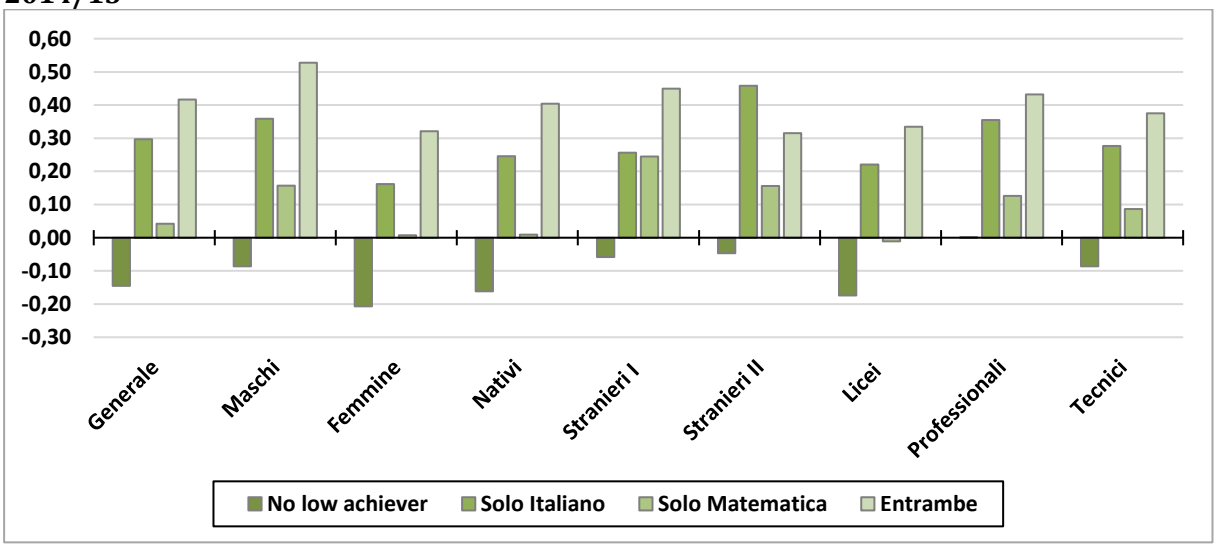
Per quanto riguarda gli indici relativi alla sfera relazionale, non è stato possibile far emergere molte evidenze in rapporto all'*performing*, se non la correlazione positiva tra le relazioni intessute con i compagni di classe e il successo scolastico (si veda anche: Colombo e Santagati, 2014), che sembra anche fare da "deterrente" al rischio di abbandono scolastico (Jimerson *et al.*, 2000).

*Indice di rischio dispersione*

L'ultimo indice preso in considerazione è quello relativo al rischio di futuro abbandono (Graf. 3.17). I suoi valori sono inferiori per coloro che non rientrano in nessuna tipologia di *low performing*, in particolare per le ragazze, per i nativi e per coloro che frequentano i licei. A maggiore rischio di abbandono scolastico sono gli studenti *low performer* in Italiano (soprattutto maschi, immigrati di seconda generazione e che studiano negli istituti professionali) o in entrambe le prove (specialmente i maschi italiani o stranieri di prima generazione, degli istituti professionali).

Una domanda del Questionario Studente chiedeva: "Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?". Può risultare interessante analizzare le risposte a tale domanda, in particolare per coloro che hanno risposto "Nessuno", poiché tali studenti manifestando basse aspettative e scarsa propensione verso studi di lungo periodo risultano a maggiore probabilità di *early school leaving*.

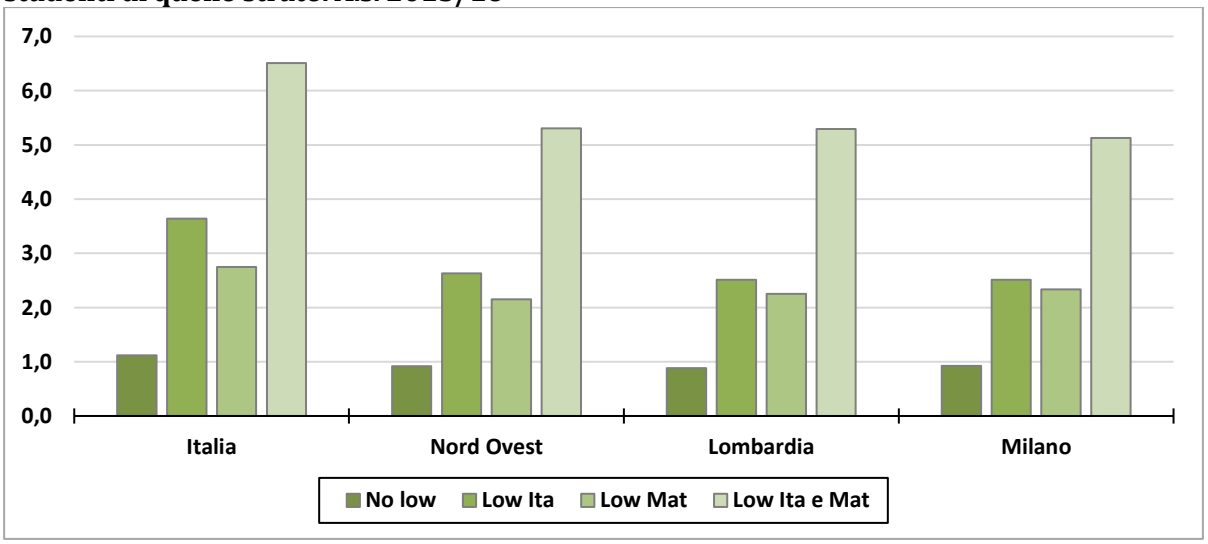
**Grafico 3.17. Indice "Rischio di dispersione" degli studenti in provincia di Milano per tipologia di performing, genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Punteggio medio. A.s. 2014/15**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

Complessivamente (Graf. 3.18), sono a più elevato rischio di abbandono coloro che si dimostrano *low performer* in entrambe le prove. Non c'è un'elevata differenza tra gli alunni *low performer* in una sola prova, anche se chi fatica esclusivamente in Italiano sembra essere un poco più propenso a non voler conseguire alcun titolo di studio. Gli studenti milanesi, in tutte le categorie di *low performing* considerate, hanno valori percentuali inferiori rispetto a Lombardia, Nord Ovest e, in particolare, Italia, dove il rischio di abbandono precoce sembra essere più elevato.

**Grafico 3.18. Studenti che alla domanda "Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?" hanno risposto "Nessuno (penso di studiare solo fino alla fine dell'obbligo di istruzione)", per territorio e tipologia di performing. Valore percentuale sul totale degli studenti di quello strato. A.s. 2015/16**

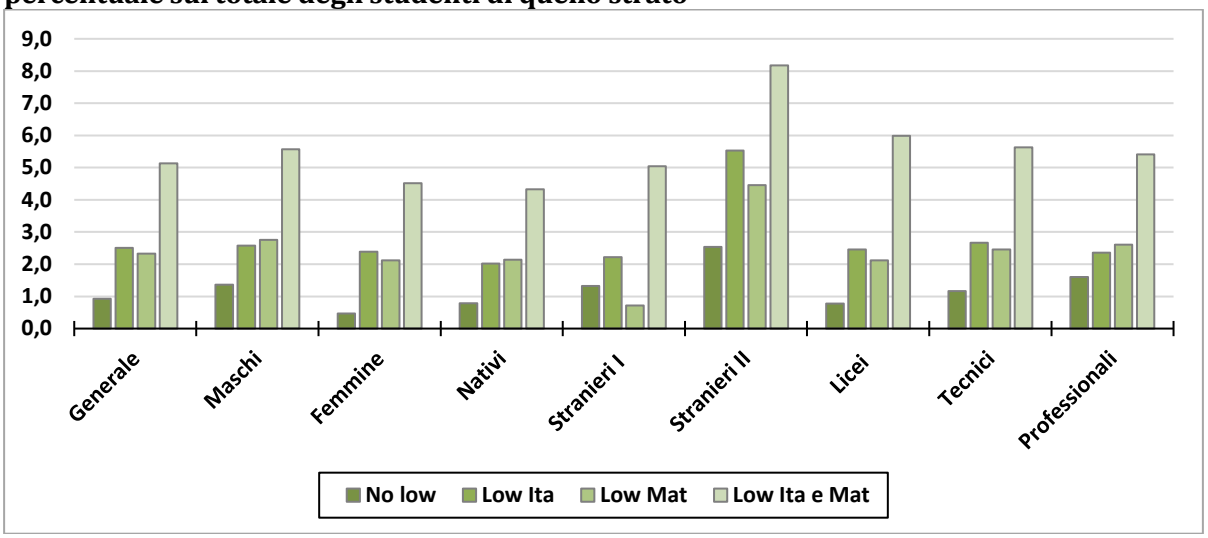



Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2015/16

Focalizzandoci sulla provincia di Milano (Graf. 3.19), al di là della tipologia *low performing*, sono a maggior rischio di abbandono scolastico precoce i maschi e gli studenti stranieri (in particolare di seconda generazione). Per quanto riguarda la macro-tipologia

di scuola frequentata non c'è un andamento tipico: il valore è più alto nei licei tra i *low performer* in entrambe le prove, negli istituti tecnici nel caso della sola prova di Italiano e negli istituti professionali per la sola prova di Matematica.

**Graf. 3.19. Studenti della provincia di Milano che alla domanda "Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?" hanno risposto "Nessuno (penso di studiare solo fino alla fine dell'obbligo di istruzione)", per genere, cittadinanza e macro-tipologia di scuola. Valore percentuale sul totale degli studenti di quello strato**




Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi 2016

Dopo aver presentato i dati relativi all'incidenza degli indici costruiti sul successo scolastico (*performing*), vogliamo chiederci se esista una relazione tra questi stessi indici rispetto al solo l'indice "Rischio di futuro abbandono". Sono stati suddivisi tutti gli studenti in quattro fasce ("Basso", "Medio-Basso", "Medio-Alto" e "Alto") a seconda del punteggio dell'indice "Rischio di futuro scolastico" (se tale valore è più basso rispetto alla media, lo studente rientra nella fascia "Basso", e così via) e per ciascuna fascia è stato individuato il valore di ciascun indice. I dati (Tab. 3.6) confermano che gli studenti sono meno esposti al rischio di abbandono scolastico se la famiglia di appartenenza possiede uno status socio-economico e culturale alto, se tali studenti si impegnano nello studio e si dimostrano motivati internamente, se stanno bene a scuola e vivono relazioni positive sia orizzontali (con i compagni di classe) che verticali (con i docenti); invece, costruirsi una motivazione esterna aumenta la possibilità di incorrere nel rischio di *drop out*.

**Tabella 3.6. Valori medi di alcuni indici costruiti per fascia di punteggio dell'indice "Rischio di dispersione". A.s. 2014/15**

| | Basso | Medio-Basso | Medio-Alto | Alto |
|---|---|---|---|---|
| Indice di motivazione interna | 0,23 | 0,11 | 0,00 | -0,30 |
| Indice di motivazione esterna | -0,01 | -0,05 | -0,01 | 0,05 |
| Indice di impegno nello studio | 0,27 | 0,09 | -0,06 | -0,26 |
| Indice di benessere a scuola | 0,30 | 0,11 | -0,08 | -0,37 |
| Indice di amicalità con i compagni | 0,09 | 0,03 | -0,04 | -0,06 |
| Indice di rapporto tra docenti e studen- | 0,15 | 0,03 | -0,05 | -0,11 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Invalsi a.s. 2014/15

Questi dati ci sembrano interessanti perché permettono di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica attuando strategie secondo un approccio multidimensionale, tenendo quindi conto sia della sfera cognitiva dell'apprendimento, ma anche di altre

cause che, ugualmente, incidono sul fenomeno dell'*early school leaving*. Di certo, la condizione socio-economica familiare è una delle cause più critiche, ma si è qui visto che ci sono altre ragioni che sono simultaneamente sia causa che conseguenza dell'insuccesso scolastico. È pertanto necessario lavorare sulle aspettative e sulle capacità reali degli studenti, sulla possibilità di depotenziare la fragilità di fronte agli insuccessi, sulla motivazione e progettualità del dare senso alle proprie scelte e di pensare a un proprio futuro scolastico prima e poi professionale[17].

### 3.4 Il confronto con i dati Ocse-Pisa 2015: campione e metodologia

In questa seconda parte, si prenderanno in considerazione i dati della più recente indagine Pisa (*Programme of International Students Assessment*), promossa dall'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico).

L'indagine internazionale Pisa, con cadenza triennale, mira a valutare le competenze dei quindicenni[18] di numerosi Paesi in alcuni ambiti fondamentali, necessari per formare cittadini attivi, giovani e poi adulti capaci di affrontare le sfide della società moderna e in grado di apprendere lungo tutto il corso della vita. Gli ambiti valutati sono sostanzialmente tre: lettura, matematica e scienze. Ogni ciclo di Pisa indaga tutti e tre gli ambiti, concentrandosi però maggiormente su uno dei tre, a rotazione (Pisa 2000 e 2009 si sono concentrati sulla lettura, Pisa 2003 e 2012 sulla matematica, Pisa 2006 e 2015 sulla scienza), per permetterne un dettagliato approfondimento nel corso del tempo.

Poiché le domande che costituiscono le prove PISA sono caratterizzate da diversi livelli di difficoltà, ciascuno dei quali connesso a una serie di parametri, conoscere in quale livello si posizionano gli studenti risulta di particolare interesse per descrivere in modo accurato i diversi livelli di competenza degli studenti quindicenni. La classificazione degli studenti adottata dall'OCSE sulla base dei livelli di rendimento in ogni *literacy* in PISA è la seguente:

- gli studenti *top performer* sono coloro la cui *performance* si colloca ai livelli di competenza più alti, ovvero a livello 5 o a livello 6;
- gli *strong performer* raggiungono il livello 4;
- i *moderate performer* il livello 2 o il livello 3;
- i *low performer* studenti il cui punteggio in PISA si colloca ai livelli di competenza più bassi, ovvero sotto il livello 2. Questi ultimi sono considerati studenti che non hanno le competenze di base necessarie per una cittadinanza attiva e una vita adulta capace di affrontare le sfide della società moderna.

Per poter comparare i risultati che emergono nell'indagine PISA con quelli delle prove INVALSI, in questo rapporto ci si sofferma esclusivamente sulle competenze in lettura e matematica, escludendo dall'analisi la competenza in scienze. Sono stati quindi individuati gli studenti *low performer*:

- Studenti che si attestano sotto il livello 2 nella competenza in lettura (sigla "Low Lettura") oppure nella competenza in matematica (sigla "Low Matematica");

[17] Colombo M. (2010), Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione, Erickson, Trento.

[18] La popolazione di riferimento è costituita dai quindicenni scolarizzati (precisamente dagli studenti che, al momento della rilevazione, hanno un'età compresa tra i 15 anni e 3 mesi e i 16 anni e 2 mesi) poiché è l'età che precede o coincide con la fine della scuola dell'obbligo nella quasi totalità dei Paesi dell'Ocse.

- Studenti che si attestano sotto il livello 2 sia in lettura che in matematica (sigla "Low Lettura e Matematica");
- Studenti che non si attestano sotto il livello 2 né in lettura né in matematica e che, pertanto, non sono da considerarsi studenti *low performer* (sigla "No low").

Così come per Invalsi, anche Pisa somministra alcuni questionari aggiuntivi per raccogliere informazioni aggiuntive utili a interpretare e spiegare le performance conseguite nel test. Da queste informazioni è possibile costruire degli indici; per la nostra analisi ne utilizzeremo solo alcuni[19]. Tra gli indici personali:

- indice di "Ansia da test" si riferisce a sentimenti di preoccupazione e di stress emozionali sperimentati dallo studente in situazione d'esame. L'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "fortemente d'accordo" a "fortemente in disaccordo"), a una serie di affermazioni relative al sentimento durante una prova di verifica;
- indice di "Motivazione per il successo scolastico". Misura l'atteggiamento e la motivazione dello studente nel raggiungere alti traguardi di successo scolastico;
- indice di "Senso di appartenenza alla scuola" si riferisce a sentimenti di positivi a proposito dell'esperienza dello studente a scuola. L'indice è costruito utilizzando le risposte, sottoforma di Likert (da "fortemente d'accordo" a "fortemente in disaccordo"), a una serie di affermazioni tra cui "A scuola mi sento solo", "Faccio nuovi amici con facilità" e "Mi sembra di piacere agli altri studenti";

Tra gli indici di *background*:

- indice di "Supporto dei genitori": misura quanto i genitori dello studente sono interessati alle attività scolastiche del figlio, se supportano gli sforzi e le difficoltà e se lo incoraggiano nel successo scolastico;
- indice di "Risorse informatiche": misura l'accesso di beni informatici da parte dello studente nei suoi diversi contesti;
- indice di "Risorse educative domestiche". Si tratta di un indice che misura l'esistenza di risorse educative in casa (come una scrivania, un posto tranquillo per studiare, un computer per lo studio, software educativi e un dizionario);
- indice di "Possesso culturale": misura la presenza di beni di carattere culturale posseduti a casa (se gli studenti hanno libri di letteratura, di poesie e opere d'arte);
- indice di "Ricchezza familiare" misura la presenza di beni domestici quali il lettore DVD e la lavastoviglie e il numero di cellulari, televisori, computer e macchine possedute nonché il numero di stanze;
- indice di "Status socio-economico e culturale". Viene calcolato tenendo conto principalmente di tre indici: la posizione lavorativa più elevata di uno dei due genitori, il livello di istruzione più elevato dei genitori, l'indice di "Possesso domestico".

Dal Questionario Studente si analizzeranno inoltre i dati di coloro che hanno risposto "Nessuno" alla domanda "Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?".

[19] Tutti gli indici utilizzato in questa sede vengono già calcolati dall'Ocse e sono già presenti del database di Pisa. La media Ocse e pari a zero e la deviazione standard è uno.

## 3.5 Ocse-Pisa 2015: i risultati generali

Rispetto alla media Ocse (Tab. 3.7), ovvero il punteggio medio conseguito dagli studenti quindicenni di tutti i Paesi membri dell'Ocse partecipanti all'indagine, l'Italia ottiene punteggi inferiori nella competenza in lettura ma non significativamente differenti in matematica[20]. Gli studenti della macro-area del Nord Ovest e ancor più della regione Lombardia si attestano sempre sopra la media italiana in entrambe le competenze.

Nel complesso, l'Italia ha punteggi simili ad Austria, Lettonia, Lussemburgo e Repubblica Ceca; raggiunge performance migliori rispetto a Bulgaria, Cipro, Grecia, Lituania, Malta, Repubblica Slovacca, Romania e Ungheria; consegue risultati inferiori in confronto a Belgio, Danimarca, Estonia, Finlandia, Germania, Irlanda, Paesi Bassi, Polonia e Slovenia.

Interessante è il caso degli studenti lombardi, poiché in matematica essi non si discostano significativamente dagli studenti dei Paesi con i punteggi più elevati (come Estonia, Paesi Bassi, Slovenia e Finlandia), mentre in lettura sono "secondi" solo in confronto a Irlanda, Estonia e Finlandia.

**Tabella 3.7. Punteggio medio in Pisa 2015 in lettura e matematica, per Paese membro UE**

| | Lettura | | Matematica | |
|---|---|---|---|---|
| Media Ocse | | 493 | | 490 |
| Italia | | 485 | | 490 |
| Nord Ovest | | 503 | | 505 |
| Lombardia | | 505 | | 508 |
| Paesi con punteggio inferiore rispetto all'Italia | Bulgaria | 432 | Bulgaria | 441 |
| | Cipro | 443 | Cipro | 437 |
| | Grecia | 467 | Croazia | 464 |
| | Lituania | 472 | Grecia | 454 |
| | Malta | 447 | Lituania | 478 |
| | Rep. Slovacca | 453 | Malta | 479 |
| | Romania | 434 | Rep. Slovacca | 475 |
| | Ungheria | 470 | Romania | 444 |
| | | | Ungheria | 477 |
| Paesi con punteggio simile all'Italia | Austria | 485 | Austria | 497 |
| | Croazia | 487 | Francia | 493 |
| | Lettonia | 488 | Lettonia | 482 |
| | Lussemburgo | 481 | Lussemburgo | 486 |
| | Rep. Ceca | 487 | Portogallo | 492 |
| | | | Regno Unito | 492 |
| | | | Rep. Ceca | 492 |
| | | | Spagna | 486 |
| | | | Svezia | 494 |
| Paesi con punteggio superiore rispetto all'Italia | Belgio | 499 | Belgio | 507 |
| | Danimarca | 500 | Danimarca | 511 |
| | Estonia | 519 | Estonia | 520 |
| | Finlandia | 526 | Finlandia | 511 |
| | Francia | 499 | Germania | 506 |
| | Germania | 509 | Irlanda | 504 |
| | Irlanda | 521 | Paesi Bassi | 512 |
| | Paesi Bassi | 503 | Polonia | 504 |
| | Polonia | 506 | Slovenia | 510 |
| | Portogallo | 498 | | |
| | Regno Unito | 498 | | |
| | Slovenia | 505 | | |
| | Spagna | 496 | | |
| | Svezia | 500 | | |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

[20] Per stimare se una differenza è significativa da un punto di vista statistico, riferita a un livello di confidenza del 95%, si tiene conto della mancata sovrapposizione degli intervalli di confidenza.

Quanto presentato per i dati Invalsi trova conferma anche da ciò che emerge dall'indagine Pisa. Infatti, in confronto alle diverse macro-aree italiane (Tab. 3.8), il Nord Ovest, subito dopo il Nord Est, è la seconda macro-area per minor quota di studenti *low performer* in entrambe le competenze: 14,9% in lettura (-5,8 punti percentuali rispetto alla media nazionale) e 17,8% in matematica (+5,4 punti percentuali).

Approfondendo meglio il quadro regionale (Tab. 3.9), in Lombardia si contano meno studenti *low performer* rispetto alla media italiana, ma una quota simile in confronto al Nord-Ovest. I maschi *low performer* sono presenti in misura maggiore in lettura (+4,7 punti percentuali rispetto alle femmine) ma le femmine in matematica (+5,6 punti percentuali). Stratificando gli studenti con basse competenze in base alla loro cittadinanza, si confermano quote inferiori per gli studenti nativi rispetto ai loro compagni stranieri, in particolare alle prime generazioni: 40,1% in lettura e 42,6% in matematica.

**Tabella 3.8. Studenti low performer in Pisa 2015, per macro-area. Valori percentuali**

| | Low Lettura | Low Matematica |
|---|---|---|
| Italia | 20,7 | 23,4 |
| | | |
| Nord Ovest | 14,9 | 17,8 |
| Nord Est | 10,6 | 12,1 |
| Centro | 20,3 | 20,2 |
| Sud | 27,4 | 30,1 |
| Sud e Isole | 32,3 | 39,7 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

**Tabella 3.9. Studenti low performer in Pisa 2015 in Lombardia per genere, cittadinanza e tipologia di scuola frequentata. Valori percentuali**

| | Low Lettura | Low Matematica |
|---|---|---|
| Tutti | 15,0 | 18,7 |
| | | |
| Maschi | 17,3 | 16,0 |
| Femmine | 12,6 | 21,6 |
| | | |
| Nativi | 12,1 | 16,2 |
| Stranieri I generazione | 40,1 | 42,6 |
| Stranieri II generazione | 25,1 | 28,6 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

Cosa differisce negli studenti *low performer* rispetto ai loro compagni non *low performer*? La Tabella 3.10 sintetizza la differenza di punteggio per alcuni indici personali di atteggiamento dello studente nei confronti della scuola e di *background*. Dai dati rilevati attraverso l'indagine Pisa 2015 sembra che gli studenti con basse performance, sia in lettura che in matematica, si sentano meno membri della loro scuola e che ricevano meno supporto da parte dei genitori nelle attività che riguardano la scuola. Oltre ad appartenere a famiglie con un inferiore status socio-economico rispetto ai compagni, hanno anche valori più bassi in merito agli indici relativi all'accesso a risorse educative domestiche e all'accesso e fruizione di elementi ed esperienze culturali.

**Tabella 3.10. Differenza di punteggio per gli indici indagati tra studenti low performer e studenti non low performer in Pisa 2015 in Lombardia[21]**

| | Lettura | Matematica |
|---|---|---|
| Senso di appartenenza alla scuola | -0,22 | -0,20 |
| Ansia da test | ** | ** |
| Motivazione per il successo scolastico | ** | ** |
| Supporto dei genitori | -0,24 | -0,23 |
| Risorse informatiche | ** | ** |
| Risorse educative domestiche | -0,36 | -0,37 |
| Possesso culturale | -0,42 | -0,41 |
| Ricchezza familiare | ** | ** |
| Status socio-economico e culturale | -0,51 | -0,54 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

## 3.6 Un confronto con alcune zone europee simili alla Lombardia

La Lombardia, nonostante sia la regione italiana con il maggior numero di studenti stranieri e nonostante abbia un elevato tasso di dispersione, rispetto alla media nazionale ha una quota inferiore di studenti *low performer* (Tab. 3.11); essa, infatti accoglie una quota maggiore di studenti *no low performer* (+6,5 punti percentuali) e, all'opposto, minore di alunni *low performer* (-5,8 punti percentuali per la competenza in lettura, -4,5 in matematica e -3,8 in entrambe le competenze).

Attraverso i dati PISA è possibile confrontare i risultati anche a livello micro territoriale tra quelle regioni che hanno costruito un campione di studenti rappresentativo del proprio territorio (non partecipando quindi solo al campione nazionale). Per il confronto dei risultati degli studenti lombardi abbiamo selezionato 4 regioni europee nel database OCSE-PISA identificate dall'annuario statistico regionale tra le regioni che evidenziano alcune caratteristiche simili alla Lombardia in termini di dimensioni geografiche o struttura economico-produttiva e sociale[22].

Rispetto alla competenza in lettura, la situazione della Lombardia è simile a quella della regione della Catalogna, ma più problematica in confronto a Madrid; di contro gli studenti lombardi hanno risultati migliori in rapporto agli inglesi e agli andalusi, che evidenziano una distanza maggiore dalle altre tre regioni.

In merito alla competenza in matematica, Catalogna e Madrid hanno un quadro più positivo rispetto a quello lombardo ma la situazione è rovesciata in rapporto ad Andalusia e Inghilterra. Se si considerano, infine, gli studenti annoverati tra i *low performer* per entrambe le competenze indagate, il quadro della Lombardia è abbastanza simile a quello della Catalogna, migliore in confronto ad Andalusia e Inghilterra ma peggiore rispetto a Madrid.

I dati non evidenziano differenze statisticamente significative nella quota di studenti *low performer* lombardi e quelli delle zone di Madrid e della Catalogna (Tab. 3.12), mentre la percentuale di studenti con basse performance è maggiore in Inghilterra (+3,1 punti percentuali, +1,8 tra i maschi e +3,6 tra i nativi), rispetto alla Lombardia, ma so-

[21] Il simbolo ** indica che la differenza di indice tra studenti *low performer* e quelli non *low performer* non è statisticamente significativa. Per considerare significativo un valore si tiene conto della mancata sovrapposizione degli intervalli di confidenza.

[22] Nell'annuario statistico regionale della Lombardia 2016 vengono confrontate 22 regioni europee (http://www.asr-lombardia.it/ASR/newsletter/archivio/News_ASR_MAGGIO_2016.pdf), solo 4 di queste trovano corrispondenza anche nel data-base OCSE-PISA.

prattutto nella regione dell'Andalusia (+11,5 punti percentuali, +12,3 tra i maschi e +10,7 tra le femmine, +13,2 tra i nativi).

**Tabella 3.11. Studenti low performer in Pisa 2015, in Italia, in Lombardia e in altre regioni europee. Valori percentuali**

| | No low | Low Lettura | Low | Low Lettura |
|---|---|---|---|---|
| Italia | 69,7 | 20,9 | 23,2 | 13,8 |
| Lombardia (Italia) | 76,2 | 15,1 | 18,7 | 10,0 |
| | | | | |
| Madrid (Spagna) | 80,6 | 10,8 | 16,5 | 7,9 |
| Catalogna (Spagna) | 77,2 | 15,3 | 17,7 | 10,2 |
| Inghilterra (Regno Unito) | 72,6 | 17,7 | 22,0 | 12,3 |
| Andalusia (Spagna) | 64,9 | 22,4 | 30,3 | 17,6 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

**Tabella 3.12. Studenti low performer in Pisa 2015 nelle regioni europee simili alla Lombardia in confronto agli studenti low performer in Lombardia, per genere e cittadinanza. Differenze in punti percentuali[23]**

| | Madrid (Spagna) | | Catalogna (Spagna) | | Inghilterra (Regno Unito) | | Andalusia (Spagna) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lettura | Matem. | Lettura | Matem. | Lettura | Matem. | Lettura | Matem. |
| Tutti | ** | ** | ** | ** | ** | +3,1 | +7,4 | +11,5 |
| | | | | | | | | |
| Maschi | ** | ** | ** | ** | ** | +1,8 | ** | +12,3 |
| Femmine | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | +10,7 |
| | | | | | | | | |
| Nativi | ** | ** | ** | ** | ** | +3,6 | +9,6 | +13,2 |
| Stranieri I generazione | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** |
| Stranieri II generazione | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** | ** |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

La Tabella 3.13 mostra la differenza di punteggio negli indici di status socio-economico, di risorse culturali ed economiche e legate alla prestazione scolastica indagati in PISA tra studenti *low performer* della Lombardia rispetto agli stessi appartenenti alle zone europee simili. Può risultare particolarmente interessante fare questo confronto per mettere in luce se alcune variabili incidono maggiormente di altre sui divari di apprendimento. Alcune considerazioni:

- Nonostante la quota di studenti *low performer* in Inghilterra sia maggiore rispetto a quella relativa alla Lombardia, essi presentano un punteggio maggiore nell'indice di status socio-economico e culturale e si dimostrano più motivati per il successo scolastico, hanno un maggiore supporto genitoriale e più ricchezza familiare. Sembrano però possedere meno risorse educative domestiche e culturali.
- Confrontiamo anche gli studenti lombardi con quelli della regione dell'Andalusia, zona che ha una quota statisticamente superiore di *low performe*r. Tali studenti spagnoli faticano maggiormente nonostante abbiano un maggior supporto dei genitori, rispetto ai loro colleghi lombardi, possano accedere a un maggior numero di risorse informatiche e sviluppino un maggior senso di appartenenza alla scuola. All'opposto

[23] Il simbolo ** indica che la differenza percentuale tra studenti *low performer* di quella regione in confronto a quelli Lombardi non è statisticamente significativa.

hanno uno status socio-economico e culturale inferiore e accedono a un numero limitato di risorse educative domestiche.

**Tabella 3.13. Differenza di punteggio per gli indici indagati tra studenti low performer in Pisa 2015 nelle regioni europee simili alla Lombardia in confronto agli studenti low performer in Lombardia[24]**

| | Madrid (Spagna) | | Catalogna (Spagna) | | Inghilterra (Regno Unito) | | Andalusia (Spagna) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lett. | Matem. | Lettura | Matem. | Lettura | Matem. | Lettura | Matem. |
| Status socio-economico e | ** | -0,52 | -0,54 | -0,52 | +0,33 | +0,32 | -0,96 | -0,89 |
| Ansia da test | ** | ** | ** | +0,26 | ** | +0,20 | ** | +0,11 |
| Motivazione per il succes- | ** | ** | +0,29 | +0,30 | +0,71 | +0,76 | ** | ** |
| Supporto dei genitori | +0,47 | +0,49 | ** | +0,30 | +0,35 | +0,44 | +0,44 | +0,53 |
| Risorse informatiche | ** | ** | ** | ** | ** | ** | +0,56 | +0,59 |
| Risorse educative dome- | -0,42 | -0,34 | ** | ** | -0,36 | -0,33 | -0,48 | -0,43 |
| Possesso culturale | ** | ** | ** | ** | -0,29 | -0,29 | ** | ** |
| Ricchezza familiare | ** | ** | ** | ** | +0,46 | +0,50 | ** | ** |
| Senso di appartenenza | +0,65 | +0,63 | ** | ** | ** | ** | +0,65 | +0,68 |

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ocse-Pisa 2015

## 3.7 Riflessioni conclusive

Gli studenti *low performer* incontrano ostacoli su più fronti lungo il percorso di scolarizzazione al punto da essere, rispetto ai loro compagni, maggiormente esposti al rischio di dispersione scolastica. Analizzare le loro caratteristiche e le variabili che ne accentuano la fragilità permette non solo di ridurre la complessità del fenomeno ma soprattutto di individuare spunti di riflessione e possibili piste di lavoro, per cercare di ridurre il fenomeno del *low performing*.

Poiché, come si è visto, gli alunni di genere maschile mostrano più difficoltà verso la prova di Italiano e le ragazze verso quella di Matematica, verrebbe scontato pensare che ci sia una sorta di propensione naturale dei maschi per le discipline matematico-scientifiche e delle femmine per le discipline umanistiche. In realtà, è stato dimostrato (Tomasetto, 2013) che questa discrasia di risultati sia il frutto di una serie di immagini e rimandi stereotipanti che vengono forniti, spesso in modo inconsapevole, dalla famiglia, dalla scuola e, più in generale, dalla società. La scuola, su questo fronte, potrebbe aiutare a sradicare questa convinzione ed incoraggiare ogni studente a creare occasioni di successo scolastico in ogni ambito del sapere.

Alcune variabili incidono significativamente più di altre sugli apprendimenti, tra cui il basso status socio-economico e culturale, l'alto livello di ansia nel sostenere prove valutative e l'essere uno studente con cittadinanza non italiana. Su questo fronte, una delle sfide per la scuola di oggi, per essere a pieno titolo una "buona scuola", è quello di cercare di dimostrarsi una scuola più equa, capace di attuare programmi e progetti scolastici capaci di raccogliere le peculiarità di ogni contesto scolastico al fine di garantire a tutti, soprattutto ai gruppi più svantaggiati e rischio di dispersione, *chance* di successo. Tuttavia, nonostante lo status socio-economico e il capitale culturale abbiano un peso rilevante sugli apprendimenti, ci sono studenti (definiti "studenti resilienti") che, pur prove-

[24] Il simbolo ** indica che la differenza di indice tra studenti *low performer* e quelli non *low performer* non è statisticamente significativa.

nendo da un *background* familiare e sociale poco stimolante, riescono ugualmente ad eccellere negli studi. Poiché risulta non sempre fattibile poter colmare, attraverso aiuti economici, questa tipologia di *gap*, una reale risorsa sempre disponibile è quella legata alla possibilità di far leva su alcuni atteggiamenti degli studenti che, come abbiamo dimostrato, hanno una rilevante influenza sugli apprendimenti. Incentivare la creazione di relazioni positive con i compagni e gli insegnanti, saper motivare, allenare all'impegno e insegnare a gestire eventuali stati di ansia di fronte a un compito, sono reali fattori sui quali la scuola può lavorare e, più in generale, i *policy maker* possono far leva, attraverso corsi di formazione, attivazione di canali informativi, gestione di servizi di supporto.

La creazione di profili di studenti *low performers* e la costruzione di indici permettono di ridurre la complessità del fenomeno per analizzarlo con più facilità, attraverso l'individuazione di tratti e di caratteristiche comuni. Tuttavia, questo processo, estremamente utile per poter adottare azioni di *policy* strategiche e mirate, non prescinde dal considerare l'unicità di ogni studente, che va oltre le misurazioni statistiche, e che, consapevole dei suoi limiti personali e ambientali, sa far leva sulle sue potenzialità endogene ed esogene per creare concrete occasioni di *chance* di successo scolastico e di realizzazione personale.

# 4 Il contributo del progetto "Manchi solo tu" all'osservazione dei rischi di dispersione fra gli studenti milanesi

*Emanuela Bonini, Mariagrazia Santagati*

In questo capitolo si intende presentare l'articolazione del progetto di intervento per la prevenzione ed il contrasto della dispersione scolastica "Manchi solo tu" (paragrafo 4.1), i dati relativi agli studenti coinvolti nella prima annualità del progetto (2015/16), sia in termini di caratteristiche che di esiti scolastici (paragrafo 4.2); nonché i dati relativi agli studenti coinvolti nella seconda annualità del progetto (2016/17), sempre in termini di caratteristiche e di esiti scolastici (paragrafo 4.3), analizzando il punto di vista di docenti, operatori di progetto e dei ragazzi stessi sulle difficoltà nelle traiettorie scolastiche, sulle risorse da mettere in campo e sui punti da attenzione su cui intervenire.

## 4.1 L'articolazione del progetto

L'obiettivo generale del progetto era fornire a tutti gli stakeholder primari (studenti/esse, genitori e docenti) il supporto e gli strumenti necessari per attivare un intervento condiviso basato sul riconoscimento tempestivo dei bisogni individuali e l'attivazione di un percorso di recupero motivazionale e degli apprendimenti, prevenendo così il rischio di dispersione.

Il progetto ha coinvolto 15 scuole secondarie di secondo grado (di cui 3 aggiunte nel secondo anno) distribuite su tutto il territorio cittadino sulla base di una suddivisione articolata in 4 Poli di contrasto alla dispersione, che ha consentito di intervenire in maniera mirata su bacini comuni di accoglienza. Il percorso è stato costruito prendendo in considerazione tutte le tipologie di scuola: due Licei, tre Istituti Tecnici, sei Istituti Professionali, tre Istituti di Istruzione Superiore che raggruppano indirizzi liceali, tecnici, professionali e percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e il Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente del Comune di Milano. La scelta di differenziare ed aprire l'intervento a tutte le tipologie di scuole secondarie è coerente con gli obiettivi del progetto che ha inteso svolgere un'azione di prevenzione della dispersione scolastica in tutti i contesti in cui possono trovarsi gli studenti in difficoltà e/o in una crisi scolastica e personale, ovvero laddove si possa costruire un'azione preventiva.

I criteri attraverso i quali individuare le scuole in cui svolgere le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione sono stati:

- la copertura delle diverse tipologie di scuole secondarie di secondo grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali e IeFP);
- la copertura dell'area cittadina (ovvero presenza in ogni Polo);
- la presenza delle scuole in zone con percentuali rilevanti di indice di rischio di dispersione (da dati dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica per le scuole primarie e secondarie di primo grado a.s. 2012-13);
- l'incidenza della presenza di alunni stranieri;
- le caratteristiche "problematiche" del contesto economico, sociale e culturale del bacino di afferenza (individuato sulla base dell'esperienze e delle conoscenze pregresse dei partner).

Le scuole coinvolte hanno individuato ciascuna 15 studenti/esse del biennio, per ognuno dei quali è stato chiesto di compilare una scheda di presentazione in cui indicare

– oltre ad alcune informazioni necessarie allo svolgimento delle attività – le ragioni dell'invio a questo percorso, ovvero quali secondo le scuole erano gli elementi qualificanti il rischio di dispersione per lo studente o la studentessa selezionati. Questa scelta è stata dettata dalla volontà di far emergere direttamente dalle scuole gli indicatori del rischio – anche sulla base di una visione soggettiva di scuola – per il primo anno sperimentale di progetto.

In un'ottica di sinergia tra la scuola e il progetto in ogni Polo è stata costituita una équipe di intervento composta da una coordinatrice di Polo dell'ente capofila, un docente referente per ogni scuola e gli operatori per ciascun tipo di intervento previsto dal progetto individuati dai partner di progetto (esperti di bilancio delle competenze e orientamento, docenti e/o esperti nell'insegnamento nelle aree disciplinari di interesse ed educatori per il supporto motivazionale).

L'intervento del progetto è stato definito secondo la seguente articolazione:

- il bilancio di competenze e l'analisi dei bisogni con l'obiettivo di completare il quadro relativo alle necessità specifiche di ciascuno studente, unitamente a quanto già evidenziato dalla scuola; è stato svolto attraverso due colloqui individuali (della durata di un'ora ciascuno) e rivolto a tutti gli studenti che, successivamente, sono stati indirizzati verso un'azione di gruppo incentrata sul recupero degli apprendimenti e sul rinforzo motivazionale, oppure verso un'azione individuale di ri-orientamento;
- il ri-orientamento con l'obiettivo – in questa particolare età tra i 14 e i 16 anni – di fare il punto su idee e scelte pregresse, autoefficacia, percezione di sé, delusioni personali e scolastiche che possano aver contribuito a determinare una 'crisi' nel percorso dello/a studente/ssa; l'intervento è stato articolato in due incontri di un'ora ciascuno, in stretto raccordo con il docente referente della scuola (gli studenti che svolgono l'attività di ri-orientamento possono scegliere di frequentare anche le attività di gruppo di recupero delle conoscenze e competenze e di sostegno motivazionale);
- il recupero delle competenze e conoscenze di base prevedeva un percorso personalizzato focalizzato sull'approfondimento tematico in relazione agli assi disciplinari, il rafforzamento delle competenze trasversali e l'acquisizione – o ridefinizione – del metodo di studio, con un approccio *cooperative learning* sostenuto anche con l'attività di *peer tutoring*;
- il percorso di rinforzo motivazionale prevedeva un intervento di confronto, rilettura e messa in discussione del proprio percorso/crisi scolastica attraverso attività laboratoriali co-definite con i gruppi di studenti coinvolti (a titolo di esempio laboratori espressivi tematici, giochi di ruolo, attività di gruppo), per adattarsi meglio al profilo e ai bisogni del singolo gruppo.

Gli interventi di supporto agli studenti sono stati affiancati da un'attività di *peer tutoring*, svolta da studenti e studentesse italiani e stranieri delle classi IV e V della stessa scuola secondaria con buoni esiti scolastici che, a titolo volontario, hanno svolto la funzione tutoriale riconosciuta come credito formativo (in accordo con le scuole); i *peer tutor* sono stati accompagnati e sostenuti da una breve percorso di formazione.

Inoltre, le attività all'interno delle scuole sono state supportate da un'azione di costruzione e consolidamento di una Rete di scuole, articolata su ogni Polo, con l'obiettivo di fornire un sostegno all'intervento e di costruire un percorso di condivisione di modalità e di contatti per i trasferimenti degli studenti da una scuola all'altra nei casi in cui si ritenga necessario.

## 4.2 Il primo anno di attuazione del progetto: partecipazione ed esiti

Nel primo anno di attuazione il progetto ha visto la partecipazione di 184 studenti, di cui 86 maschi e 98 femmine, distribuiti per il 65% nella classe prima e il 25% nella seconda (il restante 10% si riferisce al gruppo di studenti del CIAA Manzoni che ha un ordinamento di recupero anni scolastici). Questo dato evidenzia un primo elemento di interesse visto che le studentesse erano complessivamente in numero maggiore rispetto ai colleghi maschi, nonostante i dati sulla dispersione scolastica (come illustrato nei precedenti capitoli) confermino una incidenza del fenomeno decisamente maggiore a svantaggio degli studenti maschi.

Considerando che in questo caso ci troviamo ad analizzare contesti specifici e scuole con le loro particolarità è necessario scendere nel dettaglio per comprendere le ragioni di questa distribuzione. La ragione prevalente è rintracciabile nella composizione della popolazione studentesca a maggioranza femminile, in quanto alcune delle scuole coinvolte nel progetto raccolgono indirizzi professionali (ad esempio moda o servizi sociali) tipicamente appannaggio della scelta delle ragazze e la presenza di studenti maschi è decisamente minoritaria. In maniera del tutto casuale quindi il gruppo di studenti coinvolti rappresentava una specificità all'interno del fenomeno della dispersione scolastica e dei potenziali soggetti a rischio.

Anche dal punto di vista della cittadinanza il "campione" evidenziava una specificità apparentemente non in linea con i dati sulla dispersione scolastica. Come illustrato nella tabella seguente gli studenti stranieri individuati dalle scuole ed inviati al progetto sono stati il 35% del totale, una tendenza anche in questo caso controcorrente rispetto all'andamento del fenomeno.

**Tabella 4.1. Distribuzione studenti per genere e cittadinanza (primo anno)**

| Cittadinanza studenti | Maschi | Femmine | Totale |
|---|---|---|---|
| Italiana | 66 | 53 | 119 |
| Cittadinanza non italiana | 32 | 33 | 65 |
| **Totale** | **86** | **98** | **184** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

La cittadinanza non italiana maggiormente rappresentata è quella peruviana (12 casi), seguita da quella filippina (9 casi), marocchina ed ecuadoregna (6 casi rispettivamente), mentre i rimanenti studenti si distribuiscono su una ampia varietà di paesi di provenienza, senza evidenziare alcuna particolare concentrazione[25]. Questa distribuzione ci fornisce un'informazione precisa sulle dinamiche di selezione dei soggetti ritenuti a rischio dispersione da parte delle scuole, ovvero quella di una individuazione del singolo caso e di una attenzione verso caratteristiche soggettive, piuttosto che basate sull'individuazione di profili definiti prevalentemente su variabili sociali.

Per comprendere le ragioni dell'incidenza contenuta degli studenti con cittadinanza non italiana sul totale degli studenti inviati al progetto è necessario anche in questo caso scendere nel dettaglio degli specifici casi delle scuole oggetto della nostra attenzione. La principale spiegazione è da ricondursi nuovamente alla tipologia e concentrazione della popolazione studentesca presente nelle diverse scuole. Per quanto concerne la concentrazione degli studenti con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole è possibile evidenziare una distribuzione variegata sulla base della tipologia di scuola, maggiore negli

[25] Cittadinanze degli studenti stranieri: boliviana, brasiliana, cinese, cingalese, coreana, domenicana, ecuadoregna, egiziana, filippina, marocchina, peruviana, polacca, rumena, salvadoregna, ucraina, venezuelana.

istituti professionali, minore nei tecnici e nei licei in linea con i dati nazionali. Inoltre, quello che emerge chiaramente anche dai RAV delle scuole coinvolte è che nei casi in cui vi è una scelta consapevole da parte degli studenti con cittadinanza non italiana – come nel caso di iscrizione ad un liceo o ad uno specifico istituto tecnico – questi ottengono mediamente dei buoni risultati, anche migliori degli studenti autoctoni, con un effetto di autoselezione al momento della scelta. Inoltre, alcune scuole dichiarano che gran parte dei loro studenti di seconda generazione hanno un background familiare medio-alto[26].

*Gli esiti scolastici degli studenti che hanno partecipato al progetto*

Come anticipato, nel primo anno di intervento il progetto ha avuto una funzione sperimentale sia dal punto di vista dell'articolazione delle azioni sia dei criteri di identificazione e selezione degli studenti a rischio dispersione, con l'obiettivo di verificare con le scuole il modello attuativo ipotizzato[27].

È stato chiesto, quindi, alle scuole di indicare le ragioni della scelta compiuta per ciascun studente (all'interno della scheda di presentazione ed invio al progetto), ovvero di sintetizzare – dopo aver riportato alcune informazioni relative alle eventuali criticità scolastiche e relazionali – quali fossero gli elementi determinanti per l'individuazione del rischio di uscita dal percorso scolastico.

Quanto emerso dalle schede compilate dalle scuole identifica una visione del rischio di dispersione in prima istanza connessa al successo scolastico, focalizzando quindi l'attenzione sulle criticità evidenziate nelle diverse aree disciplinari e le relative difficoltà connesse con le possibilità di recupero da parte degli studenti e delle studentesse selezionate. Gli Istituti Professionali, però hanno posto l'accento anche su un elemento relazionale, ovvero il comportamento più o meno ostile degli studenti nei confronti del contesto scolastico, includendo sia il rapporto con i pari che il rapporto con i docenti. In queste scuole quindi gli aspetti legati al benessere e all'ambiente scolastico assumono un'importanza rilevante e complementare rispetto al recupero disciplinare.

Dal punto di vista dell'attuazione del progetto è importante rilevare quali elementi assumono centralità nella visione della scuola in riferimento ad una azione preventiva, per determinare quale tipo di intervento possa essere più efficace ed avere la priorità rispetto ad ogni specifico profilo. L'obbiettivo dell'intervento di prevenzione è – per quanto possibile – quello di far recuperare ad ogni studente il proprio percorso formativo sia che ciò implichi lavorare sul recupero scolastico, sia che significhi individuare un percorso più idoneo e coerente con i desideri e le opportunità dei soggetti coinvolti.

In alcuni casi gli studenti e le studentesse segnalati dalle scuole si trovavano in una situazione già fortemente determinata dal punto di vista degli esiti scolastici quando il progetto è stato avviato ed ancora di più quando sono iniziate le attività rivolte al recupero delle competenze di base (marzo-aprile). Questo elemento ha avuto un peso determinante per quanto riguarda l'adesione e la partecipazione al progetto; la previsione e possibilità concreta di poter modificare o meno l'esito scolastico ha inciso fortemente sulla motivazione alla partecipazione. La definizione delle condizioni di avvio

[26] In questo primo anno di attività esplorativa dell'Osservatorio non era previsto un approfondimento sulla presenza e composizione della popolazione studentesca delle scuole oggetto dell'intervento, per questa ragione non è possibile scendere ulteriormente nel dettaglio.

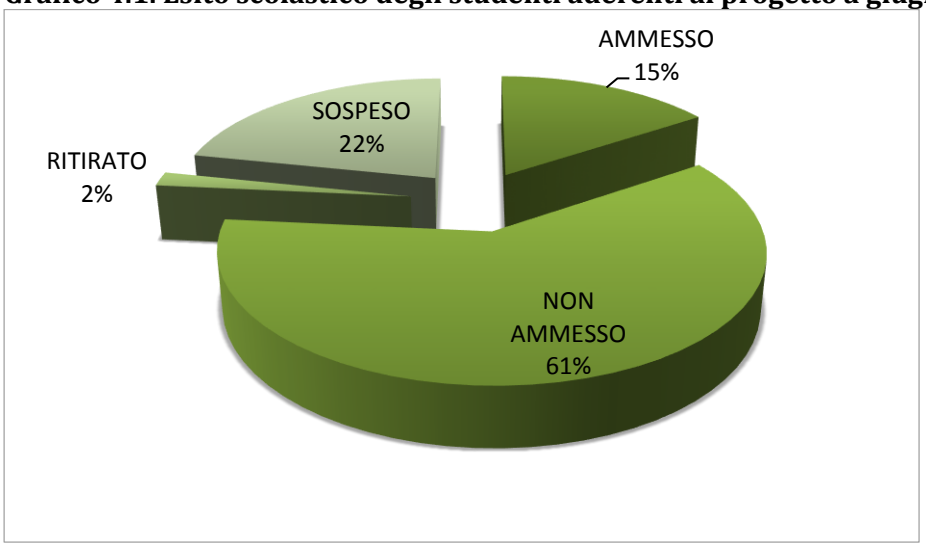
[27] Non è stato possibile nel primo anno di progetto confrontarsi con le scuole sul modello attuativo anche per ragioni legate alla tempistica con cui il progetto si è dovuto confrontare. È stato così definito in accordo con il Comune di Milano di valorizzare la dimensione sperimentale della prima annualità attraverso la quale portare a verifica tutti gli elementi necessari a fornire elementi di miglioramento per la seconda annualità del progetto.

dell'attività progettuale è pertanto necessaria per delineare il quadro entro cui leggere gli esiti scolastici degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato al progetto.

In linea con il profilo dei destinatari potenziali dell'intervento di prevenzione e contrasto dell'abbandono molti di questi studenti non avevano concrete possibilità di riuscire (in questa tempistica) a recuperare l'anno ed essere ammessi alla classe successiva e coerentemente l'obiettivo del progetto prevedeva, laddove non fosse possibile l'ammissione (o la sospensione del giudizio), di puntare alla re-iscrizione nella stessa o in altra scuola per l'anno scolastico successivo.

Il gruppo complessivo degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado[28] a cui facciamo riferimento di seguito è composto da 166 studenti (119 dei quali frequentanti la classe prima e 47 la classe seconda). Il grafico 4.1 sintetizza gli esiti a giugno: il 61% degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato al progetto non è stato ammesso alla classe successiva, mentre il 37% è stato ammesso o ha avuto la sospensione del giudizio a settembre (rispettivamente 15% e 22%), solo il 2% si è ritirato.

**Grafico 4.1. Esito scolastico degli studenti aderenti al progetto a giugno 2016 v. p.**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

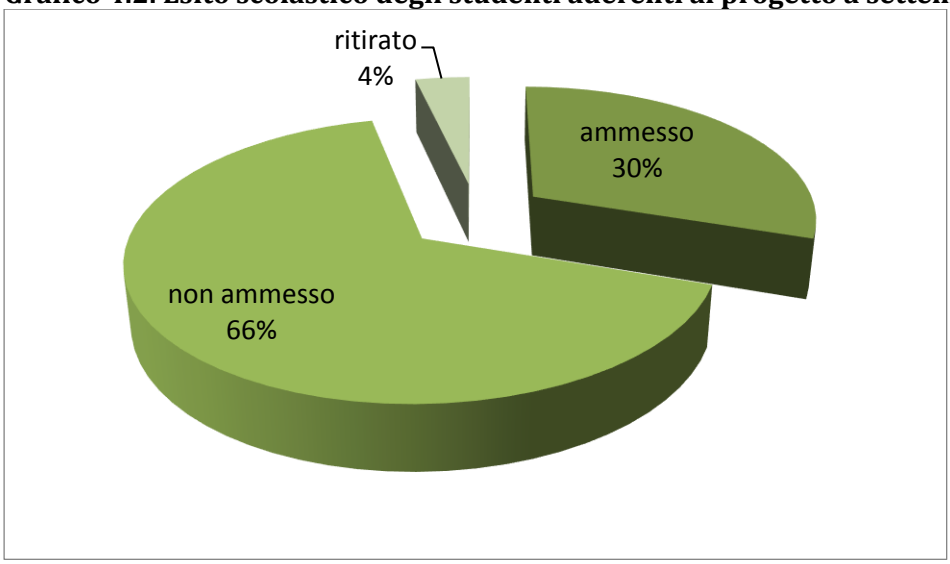
Per quanto si tratti di un risultato parziale, ciò che emerge con chiarezza è il numero degli studenti e studentesse non ammesse alla classe successiva e l'elevata percentuale di sospensioni del giudizio, che rappresentano una ulteriore possibilità di recupero per i ragazzi.

Un confronto con gli esiti finali rilevati a settembre (dopo gli esami delle materie con debito formativo) fa emergere un quadro con evidenti criticità sul quale è opportuno continuare ad intervenire e a riflettere al fine di adeguare ed ottimizzare le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione. Come evidenziato dal grafico 4.2 la percentuale degli studenti ammessi alla classe successiva raddoppia rispetto agli esiti di giugno (30%), mentre il totale dei non ammessi raggiunge il 66%. Pur con la consapevolezza che l'obiettivo del progetto non era il raggiungimento della promozione per tutti i partecipanti alle attività – obiettivo per altro non realistico rispetto ai livelli di partenza di

[28] Nelle analisi e rappresentazioni grafiche che seguono non sono presenti gli studenti frequentanti il CIA Manzoni, in quanto la specificità del percorso, il tipo di offerta formativa e di supporti scolastici previsti per gli studenti, nonché il target specifico (16-18 anni) non consentono di considerarli insieme al gruppo degli studenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado (si rimanda per una riflessione ed una analisi sugli esiti e sugli andamenti dell'attività con questo gruppo di studenti al paragrafo successivo).

una parte degli studenti coinvolti – il dato ha una dimensione decisamente rilevante. Indubbiamente è importante sottolineare come la sospensione del giudizio abbia consentito ad un numero significativo di studenti di recuperare l'anno scolastico ed attenuare il potenziale fallimento. Considerando inoltre che l'obiettivo è la prevenzione dell'abbandono scolastico, è importante sottolineare anche il dato molto basso degli studenti ritirati (o non scrutinati in quanto ritirati solo informalmente).

**Grafico 4.2. Esito scolastico degli studenti aderenti al progetto a settembre 2016 v. p.**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Per non limitarsi al dato conclusivo della promozione o bocciatura e con l'obiettivo di comprendere meglio le caratteristiche ed esigenze degli studenti e studentesse coinvolti, proviamo di seguito a prendere in considerazione alcuni altri elementi emersi dal progetto.

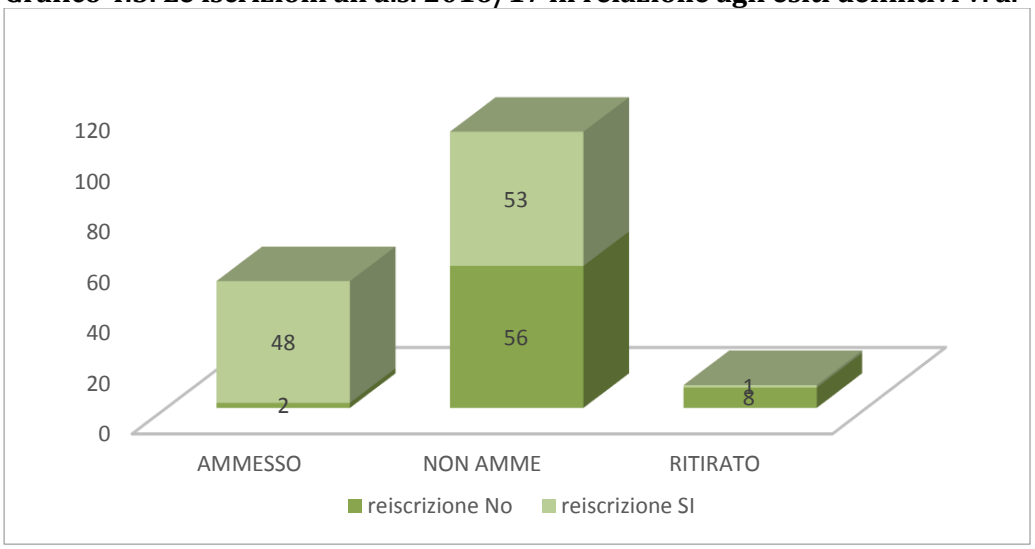
L'80% degli studenti non ammessi alla classe successiva hanno frequentato la classe prima (corrispondente al 75% dell'intero gruppo degli iscritti in 1°), mentre nel gruppo di coloro che hanno frequentato la classe seconda più della metà sono stati promossi, per quanto i due gruppi non siano paragonabili si conferma comunque il dato dello scoglio maggiore nella prima classe di accesso alla scuola secondaria di secondo grado e si conferma la necessità di concentrare gli interventi di supporto in questa fase.

Attraverso la compilazione della scheda di presentazione ed invio degli studenti al progetto abbiamo chiesto ai docenti alcune informazioni sull'andamento disciplinare, sui punti di forza e di debolezza scolastici degli studenti e studentesse coinvolti per adattare e personalizzare, per quanto possibile, le attività previste alle specifiche esigenze.

Da alcune di queste informazioni emerge che circa la metà di coloro che sono stati bocciati aveva competenze di base adeguate (11%) o parzialmente adeguate (42%). Inoltre, circa la metà degli studenti che hanno avuto un esito scolastico negativo avevano dei buoni risultati in una o più materie, tra queste spesso figurano discipline che comprendono anche attività pratiche e non solo di studio, ma vengono citate dai docenti anche materie come diritto, biologia, fisica e lingua straniera, ciò ad evidenziare la presenza di risorse positive almeno per una parte di questo gruppo di ragazzi. Ci sembra importante sottolineare questo dato perché, se alcune risorse scolastiche esistono e sono riconosciute dai docenti, è possibile ipotizzare una personalizzazione dell'intervento, costruita in raccordo con i docenti, in grado di valorizzarle.

Cercando di riflettere ancora sulla situazione scolastica in particolare degli studenti non ammessi alla classe successiva, per come descritta dai docenti all'inizio dell'avvio del progetto, emerge che la maggior parte di loro evidenziava criticità nel metodo di studio (64% non adeguato), accompagnato da uno scarso impegno a casa (68% non adeguato) e da una bassa motivazione allo studio (62% non adeguata). L'attenzione in classe, invece, viene rappresentata come un problema per circa la metà del gruppo di questi studenti (almeno nella prima parte dell'anno scolastico quando i docenti hanno compilato le schede), mentre non vengono evidenziate particolari criticità nel rapporto con i pari (solo per il 9% degli studenti è considerato non adeguato) e con i docenti (16% non adeguato). Queste informazioni evidenziano con chiarezza quali sono, dal punto di vista dei docenti, le aree su cui è più urgente e necessario lavorare per supportare questi ragazzi, sia dall'interno della scuola (il consiglio di classe) sia attraverso gli eventuali interventi specialistici come il progetto "Manchi solo tu".

**Grafico 4.3. Le iscrizioni all'a.s. 2016/17 in relazione agli esiti definitivi v. a.**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Il grafico 4.3 mostra il numero complessivo di studenti che si sono nuovamente iscritti alla stessa scuola per l'anno scolastico 2016/17 nonostante la non ammissione. Questo dato ha un significato rilevante dal punto di vista della prevenzione del rischio di abbandono scolastico, ciò anche in termini di definizione del *framework* entro cui si inserisce il fenomeno della dispersione. Ogni bocciatura indubbiamente rappresenta una difficoltà nel percorso scolastico degli studenti ed un ostacolo da superare, ma non implica di per sé un abbandono: ciò dipende anche da quanto è profonda la crisi che attraversa lo studente e da quali e quanti strumenti possiede direttamente ed in relazione al suo background sociale e culturale. Come evidenziato dal grafico 4.3 quasi la metà degli studenti (53) non ammessi all'anno scolastico successivo si è comunque re-iscritta nella stessa scuola con l'intenzione quindi di continuare il proprio percorso scolastico. Complessivamente quindi più del 60% degli studenti che hanno partecipato al progetto è rimasto all'interno della scuola, dato indubbiamente positivo in una logica di prevenzione della dispersione scolastica.

Non è possibile in questa fase verificare se e quanti dei ragazzi che non si sono reiscritti nella scuola si siano iscritti in altre scuole e stiano attualmente frequentando un percorso di istruzione o formazione professionale, informazione che consentirebbe di

stimare in maniera più appropriata le dimensioni reali del fenomeno della dispersione scolastica ed anche del successo dell'intervento progettuale.

*L'esperienza del Centro per l'Adulto e l'Adolescente*

Nell'ambito dell'attività del progetto, oltre alle scuole secondarie di secondo grado, è stato inserito anche il CIA "A. Manzoni", Centro d'Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente, servizio gestito dal Comune di Milano – Assessorato Educazione – collocato all'interno del Civico Polo Scolastico. Il Centro organizza sia un'offerta didattica per giovani adulti, serale, sia un'offerta per adolescenti, diurna. L'obiettivo del Centro è il riallineamento delle competenze di studenti che desiderano reinserirsi nel percorso formale di istruzione. I corsi diurni si rivolgono ad adolescenti (fascia d'età 16 - 18 anni) e vogliono rappresentare una risposta alla dispersione scolastica con uno sguardo che non si rivolga soltanto all'aspetto studio, ma che si occupi del loro progetto di vita più ampio.

Per affrontare il disagio di studenti con percorsi scolastici travagliati e aiutarli in un processo di recupero, di crescita personale, di riavvicinamento alle Istituzioni sono presenti, accanto ai docenti, specifiche figure di sostegno quali un *Counselor* e un Educatore scolastico per classe.

La finalità è quella di realizzare, a seguito del superamento delle prove di certificazione delle competenze, di un reinserimento nel regolare circuito formativo, avendo recuperato quelle componenti di *life skills* indispensabili per attivare il percorso di studi.

All'interno di questo specifico contesto il progetto "Manchi solo tu" ha svolto un'attività sperimentale di rinforzo rispetto ai processi di recupero e contrasto della dispersione già messi in atto dal CIA e rivolti ad una specifica utenza con percorsi già fallimentari e di esclusione dalle scuole secondarie di secondo grado.

Per questa ragione l'osservatorio ha ritenuto di non prendere in considerazione i dati relativi allo specifico percorso di recupero anni di questi studenti, non sintetizzabili nel quadro generale dei trend del gruppo in oggetto.

## 4.3 Il secondo anno di progetto: traiettorie scolastiche problematiche e punti di attenzione

Gli studenti coinvolti nel secondo anno di progetto, ovvero nell'a.s. 2016/17, frequentano 19 scuole secondarie di secondo grado, che includono come nella prima annualità tutte le tipologie di scuola – licei, istituti tecnici, istituti professionali e corsi professionali regionali, il Centro di Istruzione per l'Adulto e l'Adolescente del Comune di Milano (CIA), sulla base dell'idea che in tutti i contesti scolastico-formativi è necessario attivare azioni di prevenzione della dispersione scolastica per studenti in difficoltà. Si conferma dunque come criterio portante dell'intervento l'eterogeneità delle scuole frequentate dai partecipanti al progetto: circa il 70% degli studenti coinvolti frequenta un istituto professionale o tecnico (cfr. Tabella 4.2), il 18% frequenta un liceo, un restante 10% è suddiviso fra IeFP e corsi del CIA.

Per quanto riguarda le caratteristiche degli studenti partecipanti, il 60% è costituito da maschi e il 40% da femmine, distribuiti per il 72,5% nella classe prima e 27,5% nella seconda[29]. L'utenza maschile e femminile è distribuita in maniera equilibrata nei diversi tipi di scuola: solo fra gli studenti degli istituti tecnici del progetto si segnala una netta prevalenza numerica degli studenti rispetto alle studentesse.

[29] Sono esclusi da questo dato gli studenti del CIA che presenta un ordinamento di recupero anni scolastici.

**Tabella 4.2. Distribuzione studenti per tipologia di scuola. V.a. e v.%**

| Tipi di scuola | V.a. | % |
|---|---|---|
| Licei | 76 | 18 |
| Istituti tecnici | 128 | 30,3 |
| Istituti professionali | 174 | 41,1 |
| IeFP | 23 | 5,4 |
| CIA | 22 | 5,2 |
| **Totale** | 423 | 100 |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

La prevalenza di maschi nel "campione" progettuale, che caratterizza i partecipanti al secondo anno di progetto, corrisponde ai maggiori rischi di insuccesso scolastico cui è esposto questo gruppo, come sottolineato dalle statistiche internazionali, nazionali, regionali e milanesi.

**Tabella 4.3. Distribuzione studenti per tipologia di scuola e genere. V.%**

| Tipi di scuola | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| Licei | 47,4 | 52,6 | 100 |
| Istituti tecnici | 25,8 | 74,2 | 100 |
| Istituti professionali | 48,3 | 51,7 | 100 |
| IeFP | 26,1 | 73,9 | 100 |
| CIA | 45,5 | 54,5 | 100 |
| **Totale** | **40** | **60** | **100** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Dal punto della cittadinanza, gli studenti con cittadinanza non italiana segnalati dalle scuole per la partecipazione al progetto sono il 39,2% del totale, a fronte di un 60,8% di cittadini italiani: com'è noto, anche questo gruppo costituisce un target particolarmente a rischio dispersione. Fra le cittadinanze più rappresentate (Tab. 4.4), dopo quella italiana troviamo Filippine, Perù, Egitto, Ecuador, Cina. Non si evidenziano particolari concentrazioni fra le 31 cittadinanze presenti nel gruppo dei partecipanti (compresa quella italiana): il più numeroso è il gruppo latinoamericano, seguito da coloro che hanno origine asiatica e nordafricana.

**Tabella 4.4. Cittadinanze degli studenti coinvolti nel progetto. V.a.**

| Cittadinanze | V.a. |
|---|---|
| Italia | 256 |
| Filippine | 33 |
| Perù | 18 |
| Egitto | 14 |
| Ecuador | 11 |
| Cina | 10 |
| El Salvador | 9 |
| Romania | 8 |
| Bolivia | 6 |
| Brasile | 5 |
| Marocco | 5 |
| Albania | 2 |
| Cile | 2 |
| Eritrea | 2 |
| Sri Lanka | 2 |
| Tunisia | 2 |
| Altro | 15 |
| N.d. | 21 |
| **Totale** | **423** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

La presenza di queste componenti all'interno dei partecipanti rispecchia, senza dubbio, la distribuzione più ampia delle presenze straniere nel sistema scolastico milanese e, non necessariamente, la predisposizione maggiore di alcuni gruppi ai rischi di dispersione[30].

Gli studenti stranieri partecipanti al progetto sono più equamente suddivisi fra maschi e femmine, pur con una prevalenza di maschi (55% circa del totale), mentre fra gli italiani i maschi rappresentano il 63% dei giovani selezionati per gli interventi di prevenzione della dispersione (Tab. 4.5). A livello di indirizzo di studi frequentato (Tab. 4.6), gli stranieri risultano essere sovra-rappresentati fra il gruppo degli studenti degli istituti professionali e sotto rappresentati fra i liceali del progetto[31], anche in conseguenza della distribuzione complessiva degli studenti nelle scuole milanesi che vede una maggiore concentrazione dei giovani senza cittadinanza italiana negli istituti tecnico-professionali, confermando la "canalizzazione formativa" degli stranieri in indirizzi scolastici maggiormente orientati alla professionalizzazione. Si segnala però che all'aumento degli studenti stranieri nati in Italia corrisponde uno spostamento nelle scelte verso gli istituti tecnici e i licei.

**Tabella 4.5. Studenti coinvolti nel progetto per cittadinanza e genere. V. %**

| Cittadinanza | Femmine | Maschi | Totale |
|---|---|---|---|
| Studenti con cittadinanza italiana | 37 | 63 | 100 |
| Studenti con cittadinanza non italiana | 44,6 | 55,4 | 100 |
| **Totale** | **40** | **60** | **100** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

**Tabella 4.6. Studenti coinvolti nel progetto per tipo di scuola e cittadinanza**

| Tipi di scuola | Citt. italiana | Citt. non italiana | Totale |
|---|---|---|---|
| CIAA | 63,6 | 36,4 | 100 |
| IeFP | 47,8 | 52,2 | 100 |
| Istituti professionali | 54,6 | 45,4 | 100 |
| Istituti tecnici | 60,9 | 39,1 | 100 |
| Licei | 77,6 | 22,4 | 100 |
| **Totale** | **60,8** | **39,2** | **100** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Per quanto riguarda il percorso scolastico (Tab. 4.7), si segnala che il 39,2% di studenti partecipanti al progetto ha un percorso scolastico regolare (senza ritardi e ripetenze), mentre il 58,6% si caratterizza per un percorso irregolare, con una o più ripetenze nelle scuole secondarie di primo e/o secondo grado. Focalizzando l'attenzione su coloro che hanno avuto un percorso regolare ma che sono stati coinvolti nelle attività di "Manchi solo tu", non si segnalano particolari differenze di genere, mentre appare più rilevante in percentuale il gruppo degli italiani, che presenta "un minor rischio" dal momento che non ha sperimentato ancora un rallentamento nel proprio percorso scolastico. Al contrario, sono i ¾ degli stranieri partecipanti alle attività progettuali ad avere accumulato ritardi e insuccessi scolastici, confermando quanto emerge anche nelle stati-

[30] Secondo i dati elaborati di recente dal Ministero del Lavoro e da ANPAL (2017) risultano particolarmente a rischio di abbandono scolastico fra gli asiatici, gli adolescenti originari di Cina, Sri Lanka, Bangladesh, Pakistan, India; fra gli africani, gli originari di Egitto, Tunisia, Senegal, Ghana, Marocco.

[31] Su questo tema si vedano le numerose ricerche dell'ORIM Lombardia e i più recenti rapporti MIUR/ISMU sugli alunni con cittadinanza non italiana. Nell'ultimo Rapporto nazionale curato da ISMU (2016), sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana frequentanti le scuole secondarie di secondo grado, a Milano il 44,8% frequentava un istituto tecnico, il 36,9% un istituto professionale, il 18,2% un liceo.

stiche locali, regionali e nazionali, e mostrando traiettorie formative più problematiche che possono aumentare le probabilità di abbandono precoce del percorso di studi.

**Tabella 4.7. Regolarità o irregolarità del percorso scolastico dei partecipanti**

| Percorso scolastico | Femmine | Maschi | Italiani | Stranieri | Totale |
|---|---|---|---|---|---|
| Percorso regolare | 40,6 | 39,7 | 50,4 | 21,8 | 39,2 |
| Percorso irregolare | 57,6 | 58,7 | 48,1 | 75,2 | 58,6 |
| N.D. | 1,8 | 1,7 | 1,6 | 3 | 2,1 |
| **Totale** | **100** | **100** | **100** | **100** | **100** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

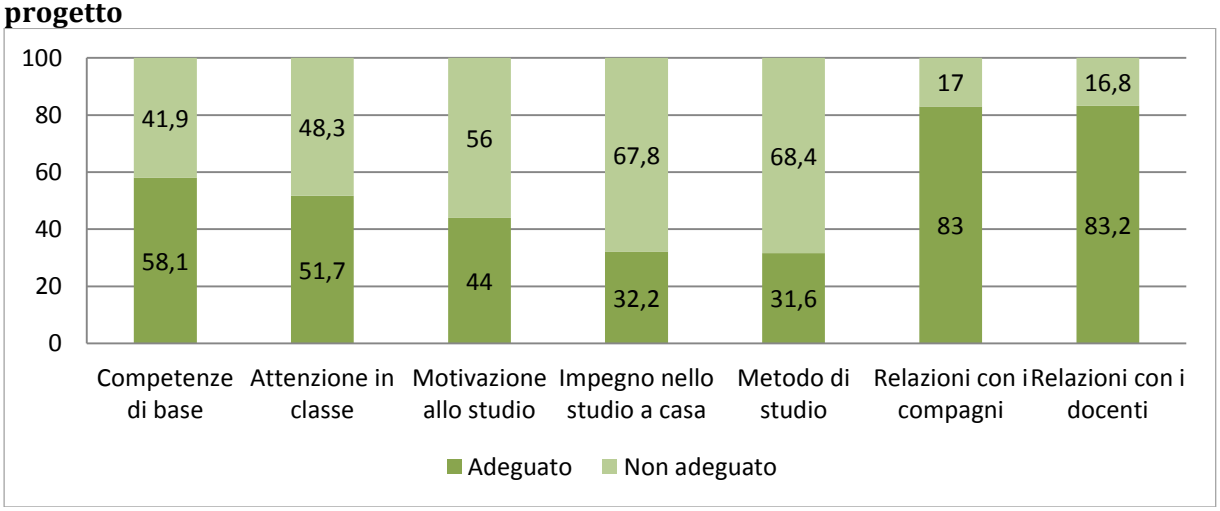
*Studenti "a rischio di dispersione". Il punto di vista degli insegnanti*

I dati presentati sono frutto del monitoraggio del progetto, sviluppato grazie all'utilizzo di 5 schede di rilevazione con domande chiuse ed aperte, compilate dai docenti (scheda 1 – presentazione e invio dello studente) e dagli operatori del progetto (scheda 2 – individuazione del percorso a seguito del bilancio delle competenze; scheda 3 – risultati del colloquio di orientamento; scheda 4 – risultati del percorso di recupero delle competenze; scheda 5 – restituzione del percorso motivazionale).

Nella scheda di presentazione degli studenti (scheda 1), sono state rilevate alcune valutazioni dei docenti all'avvio del progetto. Tali informazioni sono utili ad individuare carenze e fragilità scolastiche dei ragazzi, per poi prefigurare i rischi di insuccesso scolastico e mettere in campo, di conseguenza, le necessarie azioni di prevenzione e recupero.

Soffermandosi sui punti deboli degli studenti partecipanti (Grafico 4.4), fra i 5 items analizzati[32], in linea con il primo anno di progetto, i docenti considerano carente e inadeguato soprattutto il metodo di studio (per il 68,4% degli studenti) e l'impegno a casa nello studio (67,8%). A seguire si segnala la scarsa motivazione allo studio (56% dei casi), la ridotta attenzione in classe (48,3%) e le limitate competenze di base (41,9%). Dal punto di vista degli insegnanti, in sintesi, appaiono contare di più gli aspetti connessi ad un metodo di studio – non appreso adeguatamente durante il ciclo obbligatorio di studio –, alle difficoltà nello studio a casa e alla debole motivazione.

**Grafico 4.4. Adeguatezza di studenti/esse rispetto a differenti dimensioni all'avvio del progetto**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

[32] Nell'analisi dei risultati emersi dalle risposte a questi items, le modalità di risposta "adeguato" e "parzialmente adeguato" sono state accorpate nella definizione "adeguato", mentre le modalità di risposta "non adeguato" e "assente" sono state sintetizzate nella definizione "non adeguato".

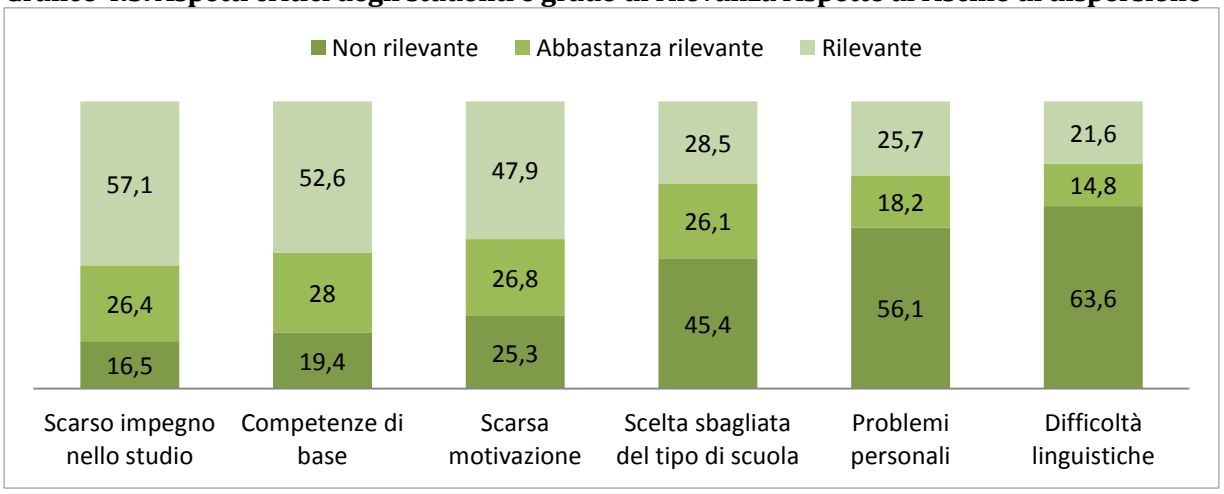
Tuttavia gli insegnanti riconoscono l'esistenza nei loro studenti "a rischio" anche molteplici risorse, atteggiamento già presente fra i docenti del primo anno di lavoro: all'avvio dell'intervento, anche nel 2016/17, gli studenti sono dotati di competenze di base pienamente o parzialmente adeguate nel 58,1% dei casi, sono capaci di attenzione in classe (51,7%) e sono motivati adeguatamente (44%). Seppur in percentuali inferiori, alcuni studenti di "Manchi solo tu" si impegnano nello studio a casa (32,2%, e soprattutto se femmine) e hanno sviluppato un metodo adeguato al corso di studi (31,6%, in particolare fra i liceali).

Considerando le differenze di genere, cittadinanza e tipo di scuola frequentata, le competenze di base paiono essere il punto forte di liceali e italiani, l'attenzione in classe è significativa fra liceali e stranieri, la motivazione è maggiore fra i liceali. Queste differenziazioni suggeriscono l'opportunità di lavorare sulle competenze di base soprattutto fra stranieri e studenti di istituti tecnico-professionale e di sviluppare strategie di aumento dell'attenzione fra i nativi e (della motivazione) fra i frequentati gli istituti tecnico-professionali.

Inoltre, per l'83% circa degli studenti la dimensione relazionale (sia con i pari sia con i docenti) è valutata positivamente e non pare costituire un particolare problema nel processo di apprendimento, anche se il clima di classe pare differenziarsi a seconda del tipo di scuola e risulta particolarmente problematico negli istituti professionali e positivo nei licei. L'investimento sulla qualità delle relazioni fra pari e con i docenti appare dunque come una strategia particolarmente utile al complessivo miglioramento di contesti formativi problematici che incidono in maniera significativa sui processi di l'apprendimento.

Agli insegnanti è stato chiesto anche di segnalare per ogni studente il grado di rilevanza di alcuni fattori critici, che possono essere considerati alla base del rischio di dispersione (Grafico 4.5)[33].

**Grafico 4.5. Aspetti critici degli studenti e grado di rilevanza rispetto al rischio di dispersione**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Ne emerge una visione secondo cui viene considerato rilevante/molto rilevante per oltre la metà dei ragazzi lo scarso impegno nello studio (tratto diffuso fra studenti ma-

[33] Nell'analisi dei risultati emersi dalle risposte a questi items, le modalità di risposta "rilevante" e "molto rilevante" sono state accorpate nella definizione "rilevante", la modalità di risposta "abbastanza rilevante" è rimasta "abbastanza rilevante", mentre le modalità di risposta "non rilevante" e "poco rilevante" sono state sintetizzate nella definizione "non rilevante".

schi, frequentanti istituti tecnici o professionali) e le limitate competenze di base, di cui risultano carenti in particolare gli studenti stranieri e non totalmente scolarizzati nel sistema scolastico italiano. Per circa il 47% dei ragazzi è cruciale anche la scarsa motivazione, soprattutto fra gli studenti frequentanti gli istituti professionali.

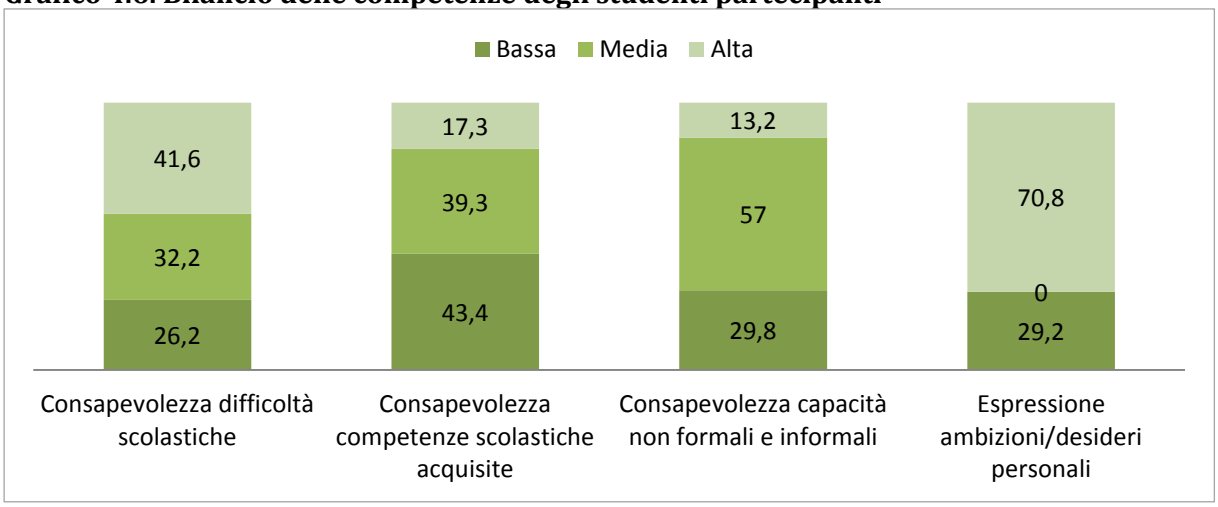
Una rilevanza minore è attribuita alla scelta scolastica errata[34], ai problemi personali o alle difficoltà linguistiche per gli stranieri. Le aree critiche, pertanto, sono soprattutto concernenti atteggiamenti e caratteristiche individuali dei ragazzi (impegno e motivazione), ma si attribuisce un peso rilevante anche al percorso precedente alla scuola secondaria di secondo grado, nel quale non sempre sono state adeguatamente apprese le competenze di base. Un lavoro specifico sullo sviluppo e sul potenziamento della motivazione allo studio e sul rafforzamento nelle discipline di base risulta essere coerente con il quadro delle criticità evidenziate dagli insegnanti.

*Bilancio di competenze degli studenti da parte degli operatori del progetto*

I colloqui individuali svolti da tutti gli studenti con gli operatori del progetto, e il relativo bilancio delle competenze realizzato, ha permesso di raccogliere ulteriori dati concernenti il grado di consapevolezza fra gli studenti delle proprie difficoltà scolastiche, la capacità di riconoscere le competenze scolastiche acquisite così come le competenze non formali e informali di cui si dispone, cui si aggiunge la capacità di esprimere o meno ambizioni e desideri personali, nel quadro più complessivo di una progettualità formativa e biografica.

Dal Grafico 4.6, si evince che, in percentuale, è maggiore un'alta consapevolezza delle proprie difficoltà scolastiche – specialmente diffusa fra liceali, femmine e stranieri –, mentre più ridotta è la consapevolezza (alta) di avere acquisito alcune competenze scolastiche nel proprio percorso di studi – di nuovo tipica delle studentesse e degli stranieri – e la capacità di saper riconoscere competenze maturate in ambiti non formali ed informali.

**Grafico 4.6. Bilancio delle competenze degli studenti partecipanti**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

[34] Rispetto alla scelta scolastica errata, si segnala però che sulla base dei colloqui di orientamento svolti nell'ambito del progetto con 152 studenti, il 44,1% di essi ha deciso di proseguire nella propria scuola, mentre il 55,9% ha valutato l'opportunità di passare ad un altro indirizzo di studi. Questo dato pare sottolineare l'esistenza di una quota di studenti che "sbagliano" a scegliere la scuola secondaria di secondo grado: questa scelta errata influenza in maniera rilevante il percorso scolastico successivo.

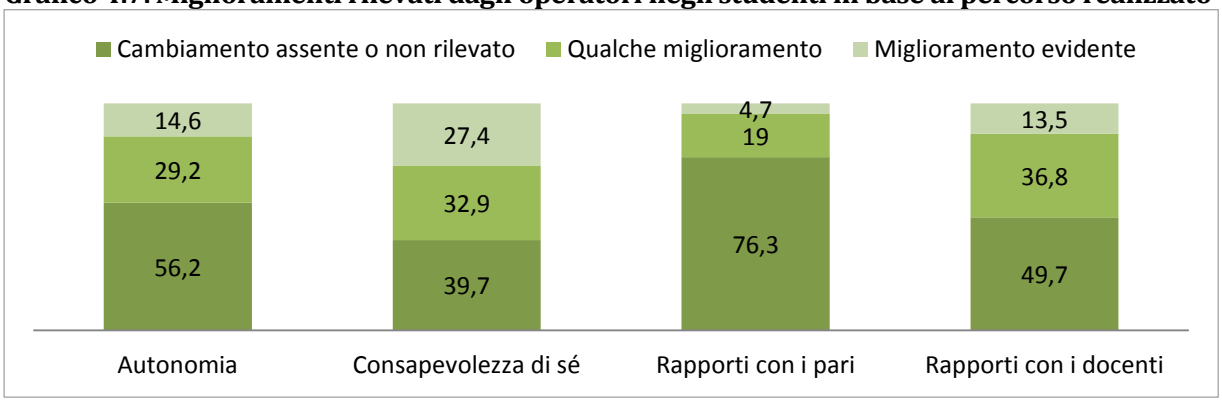
Nonostante questo, un gruppo consistente di ragazzi (il 70% secondo le rilevazioni degli operatori del progetto, percentuale che sale al 77% fra gli stranieri e all'84% fra i liceali) è risultato in grado di esprimere ambizioni e desideri, elementi trainanti e prospettici che, se adeguatamente valorizzati, possono aumentare le motivazioni ed essere in grado di supportare un miglioramento complessivo del percorso scolastico degli studenti.

Si sottolinea anche l'esistenza di una quota ridotta di studenti (attorno al 15%, frequentante soprattutto i licei) che mostra comunque un'alta consapevolezza di avere a disposizione competenze formali e capacità informali/non formali che possono rappresentare un punto di forza nel riagganciare studenti con difficoltà personali e di apprendimento.

Per quanto riguarda la partecipazione al progetto, nel complesso gli operatori hanno valutato come medio-alta la partecipazione attiva ai percorsi proposti dal progetto (sia di recupero delle competenze sia di supporto motivazionale) per la grande maggioranza degli studenti. Gli operatori hanno inoltre sottolineato che, per oltre il 70% dei casi, la relazione degli studenti partecipanti al progetto con i *peer tutor* è stata utile/molto utile, soprattutto negli istituti tecnici e professionali.

Rispetto alle aree di miglioramento, un cambiamento evidente è indicato dagli operatori, a seguito della partecipazione al progetto, nella consapevolezza di sé dei ragazzi e, seppure in misura minore, nell'autonomia e nelle relazioni orizzontali e verticali, che comunque all'avvio del progetto non erano considerate particolarmente problematiche.

**Grafico 4.7. Miglioramenti rilevati dagli operatori negli studenti in base al percorso realizzato**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

*Un focus sugli esiti dell'a.s. 2016/17*

Nell'analisi dei dati raccolti in riferimento al secondo anno del progetto "Manchi solo tu", si inserisce un approfondimento sugli esiti scolastici degli studenti coinvolti. Considerando il fatto che i destinatari dell'intervento sono stati individuati fra soggetti con molteplici difficoltà nel processo di apprendimento, essi non avevano la piena possibilità di riuscire (nei tempi previsti dal progetto) a recuperare l'anno ed essere ammessi alla classe successiva. L'obiettivo del progetto, così come nel primo anno di sperimentazione, prevedeva laddove non fosse possibile l'ammissione (o la sospensione del giudizio) di puntare perlomeno alla re-iscrizione nella stessa o in altra scuola per l'anno scolastico successivo[35].

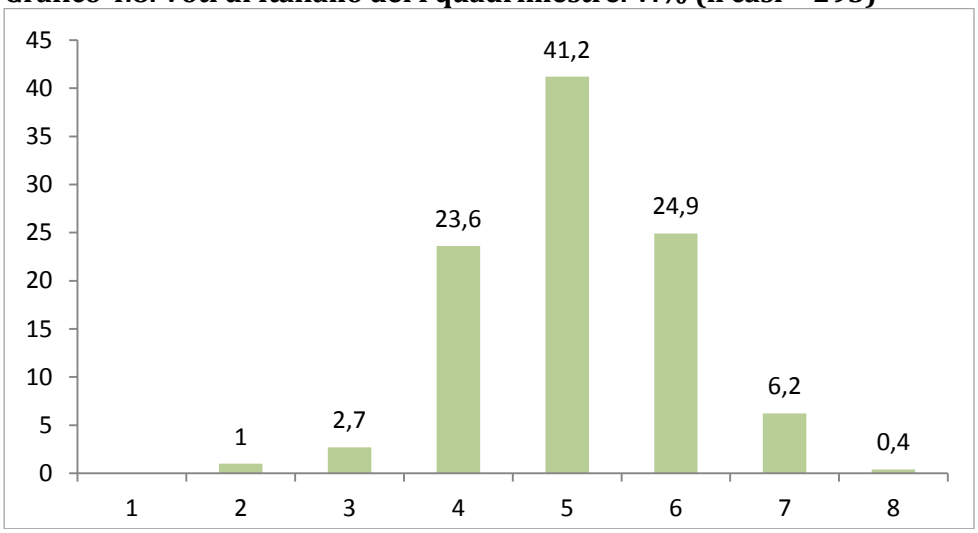
[35] Nei seguenti dati non sono inseriti gli studenti frequentati il CIA Manzoni, in quanto la specificità del percorso e il target specifico (16-18 anni) non consente di compararli con il gruppo di studenti del biennio delle scuole secondarie di secondo grado.

Nel corso del progetto, in primo luogo sono stati rilevati i voti relativi al primo quadrimestre. Per quanto riguarda le materie di base, in Italiano (Graf. 4.8) il 31,5% degli studenti ha preso un voto sufficiente e il 68,5% un voto insufficiente: le percentuali più elevate di studenti si collocano fra il 4 e il 5 (65% circa del totale) e fra il 6 e 7 (31% circa).

In matematica (Graf. 4.9), nel primo quadrimestre la percentuale di insufficienze è ancora più alta (75,7% degli studenti partecipanti al progetto risulta insufficiente sin dall'avvio) e più limitata la percentuale di sufficienze (24,3%): gli studenti si concentrano, in particolare, nella fascia di voti dal 3 al 6, con oltre la metà del campione con una votazione dal 4/5.

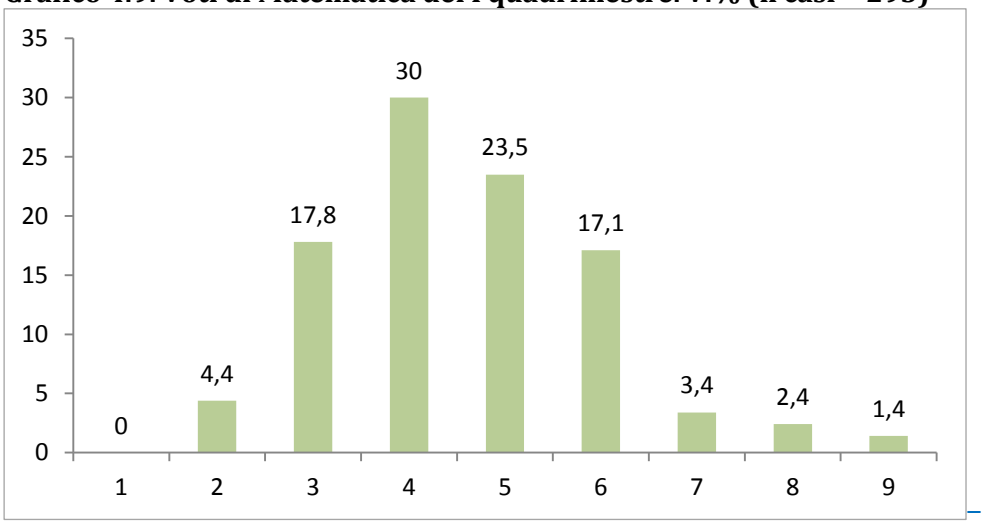
Risultano invece migliori le valutazioni del primo quadrimestre rispetto alle materie di indirizzo delle singole scuole (Graf. 4.10). Nel primo quadrimestre, l'87,4% degli studenti ha un voto medio nelle materie di indirizzo sufficiente, ovvero pari o superiore al 6, mentre solo un residuo 12,6% presenta una valutazione insufficiente: le lacune più significative degli studenti a rischio dispersione si riscontrano quindi nelle discipline di base e sono frutto di un percorso di apprendimento che appare già problematico nel precedente ciclo di istruzione.

**Grafico 4.8. Voti di Italiano del I quadrimestre. V.% (n casi = 293)**



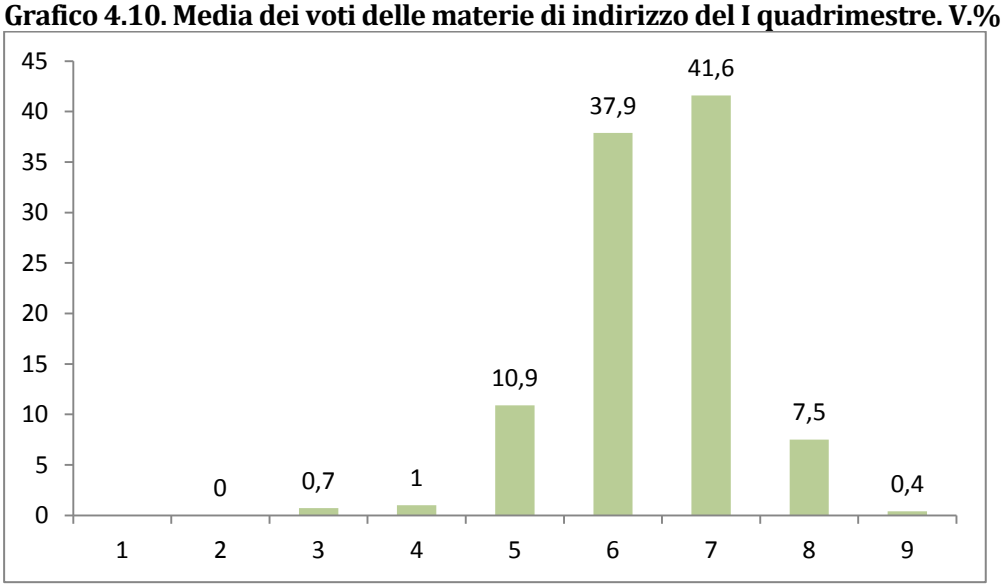

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

**Grafico 4.9. Voti di Matematica del I quadrimestre. V.% (n casi = 293)**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

**Grafico 4.10. Media dei voti delle materie di indirizzo del I quadrimestre. V.% (n casi = 293)**

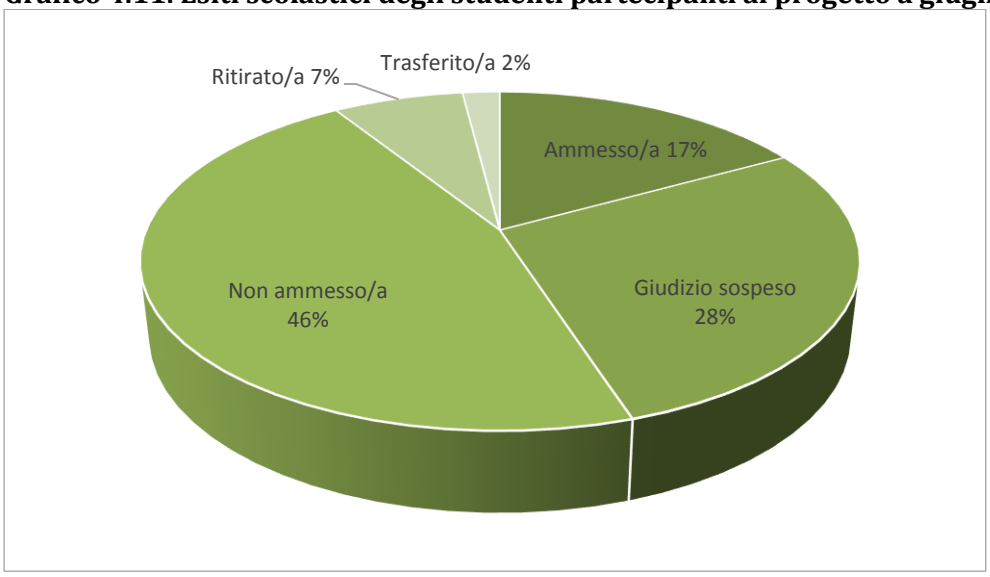



Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Il grafico 4.11 mostra infine gli esiti finali rilevati a giugno 2017: il 46% degli studenti e delle studentesse non è stato ammesso alla classe successiva, il 45% è stato ammesso o ha avuto la sospensione del giudizio a settembre (rispettivamente il 17% e il 28%), il 7% si è ritirato e il 2% si è trasferito in un'altra scuola. Fra i vari risultati, si evidenza un numero significativo di studenti promossi (63 casi), un gruppo considerevole di studenti che non è stato ammesso alla classe successiva (176 studenti), ma anche una quota elevata di casi con sospensione e rinvio del giudizio, a cui è stata offerta un'ulteriore possibilità di recupero (109 studenti).

Nel complesso il quadro che emerge, a livello di esiti di fine anno, presenta ancora luci (rappresentate dai promossi alla classe successiva, dalla bassa percentuale di ritirati e dalle aperture offerte dalla sospensione di giudizio) e criticità, che vanno ulteriormente monitorate e approfondite, per migliorare le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione, tenendo in considerazione la necessaria sinergia fra ricerca e intervento.

**Grafico 4.11. Esiti scolastici degli studenti partecipanti al progetto a giugno 2017. V. %**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Incrociando gli esiti scolastici con le principali caratteristiche degli studenti partecipanti (nonché fattori di rischio di dispersione ovvero genere, cittadinanza: cfr. Tab. 4.8), non si riscontrano particolari differenze nelle percentuali di ammessi fra maschi e femmine, italiani e stranieri.

**Tabella 4.8. Esiti scolastici dei partecipanti per genere e cittadinanza**

| Esiti a giugno 2017 | Femmine | Maschi | Italiani | Stranieri |
|---|---|---|---|---|
| Ammessi | 13,9 | 16,1 | 15,9 | 13,3 |
| Giudizio sospeso | 30,9 | 23,1 | 29,8 | 19,4 |
| Non ammessi | 41,2 | 43 | 38 | 47,3 |
| Ritirati | 4,8 | 7 | 6,2 | 5,5 |
| Trasferiti | 0,6 | 2,9 | 2,3 | 1,2 |
| N.D. | 8,5 | 7,9 | 7,8 | 13,3 |
| **Totale** | **100** | **100** | **100** | **100** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Fra i non ammessi si segnala una distanza di circa 9 punti percentuali fra stranieri e italiani: gli studenti con cittadinanza non italiana risultano essere particolarmente sovra-rappresentati fra i non ammessi all'anno successivo di corso. Fra coloro che risultano con giudizio sospeso, emergono percentuali elevate caratterizzanti il gruppo delle studentesse e degli italiani, studenti che anche dagli insegnanti sono rappresentati come meno fragili dal punto di vista dell'apprendimento e della motivazione, con maggiori risorse e competenze di base.

Per ciò che concerne gli esiti scolastici a seconda del tipo di scuola frequentata dagli allievi (Tab. 4.9), spiccano i seguenti dati: fra gli ammessi all'anno successivo si evidenzia il 19% degli studenti degli istituti professionali (versus il 10 circa degli istituti tecnici); emerge anche il 47,7% di non ammessi fra gli studenti dei tecnici (contro il 40% circa dei professionali). La percentuale più elevata di studenti con giudizio sospeso a giugno 2017 corrisponde al 32,9% di studenti dei licei. Queste differenze fanno intuire una chance di successo superiore in percentuale fra gli studenti dei professionali partecipanti al progetto, un insuccesso marcato soprattutto fra gli iscritti agli istituti tecnici e coinvolti in "Manchi solo tu", un'opportunità in più di recupero – grazie ad un giudizio sospeso – per coloro che frequentano i licei aderenti al progetto.

**Tabella 4.9. Esiti scolastici dei partecipanti per regolarità/irregolarità del percorso scolastico**

| Esiti a giugno 2017 | Percorso regolare | Percorso irregolare |
|---|---|---|
| Ammessi | 18,7 | 12,1 |
| Giudizio sospeso | 30,1 | 23,4 |
| Non ammessi | 43,4 | 40,3 |
| Ritirati | 3,6 | 7,3 |
| Trasferiti | 3 | 1,2 |
| N.D. | 1,2 | 15,7 |
| **Totale** | 100 | 100 |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Risulta ancora interessante notare che, in percentuale, è maggiore la quota di studenti con giudizio sospeso frequentanti la classe II (37,6% a fronte del 23% della classe I), così come è superiore la percentuale di studenti non ammessi all'anno successivo frequentanti la classe I (46% a fronte di 37%): questi dati confermano quanto emerso dal primo anno di progetto che considera la classe prima, di accesso alla scuola secondaria di secondo grado, come l'ostacolo maggiore connesso al passaggio dal primo al secondo ciclo

di istruzione, confermando la necessità di concentrare gli interventi di supporto in questa fase.

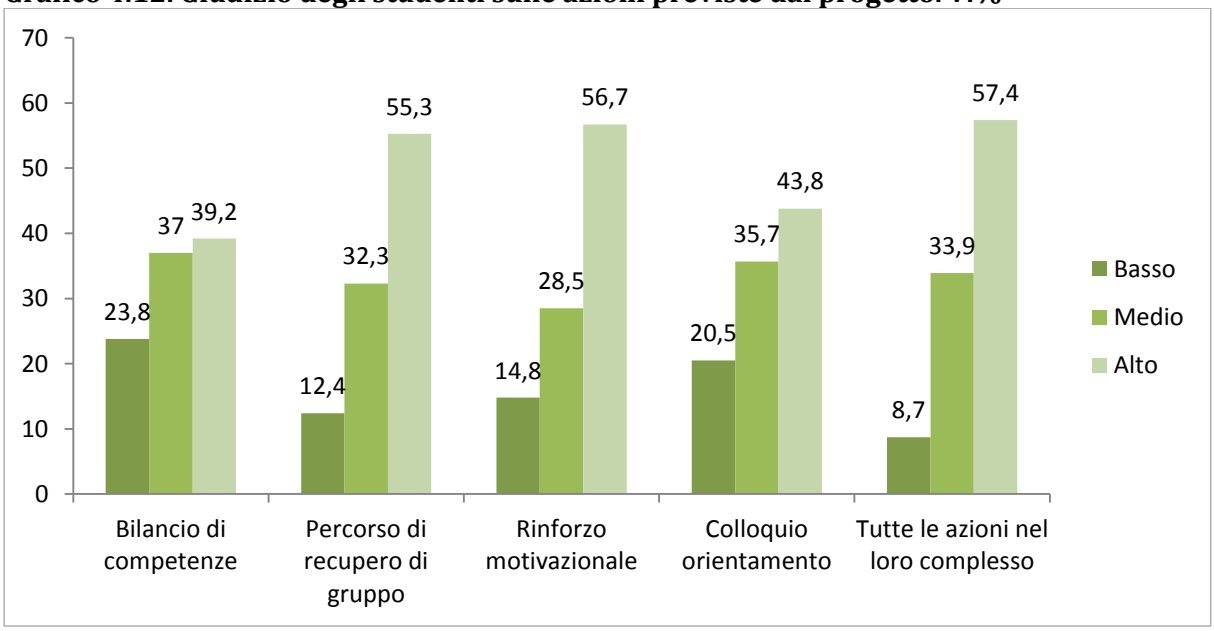
In aggiunta a queste osservazioni, il confronto fra esiti scolastici e pregresso, ci conferma che le irregolarità nel percorso possono essere considerate buoni predittori degli esiti e del successo scolastico: percentuali maggiori di ammessi all'anno successivo e di studenti con giudizio sospeso si riscontrano fra coloro che hanno un percorso regolare, non segnato da ripetenze e ritardi, mentre gli studenti con percorsi irregolari e un'età maggiore e non corrispondente alla classe frequentata sono sottorappresentati fra i promossi e fra gli studenti il cui giudizio è sospeso a cui è data una possibilità di recupero.

Indubbiamente, raccogliere nel tempo queste informazioni e seguire i percorsi scolastico-formativi degli studenti fra difficoltà, cambiamenti e traguardi, è la strada che è necessario percorrere per stimare i rischi e le dimensioni reali del fenomeno dell'abbandono temporaneo o permanente degli studi, da cui dipende il successo dei dispositivi di prevenzione e di contrasto alla dispersione.

## 4.4 Il punto di vista degli studenti sul progetto "Manchi solo tu"

Si riportano in conclusione alcune riflessioni e valutazioni degli studenti rispetto al loro coinvolgimento nelle attività previste da "Manchi solo tu". Nel complesso il giudizio è piuttosto elevato rispetto a tutte le attività del progetto e per la maggioranza degli studenti coinvolti[36] (graf. 4.12): particolarmente apprezzati sono stati il percorso di rinforzo motivazionale di gruppo e il percorso di recupero di gruppo; una percentuale di studenti attorno al 40% esprime un giudizio alto anche rispetto al colloquio di orientamento e ri-orientamento, nonché relativamente al colloquio/bilancio di competenze/ analisi dei bisogni individuali.

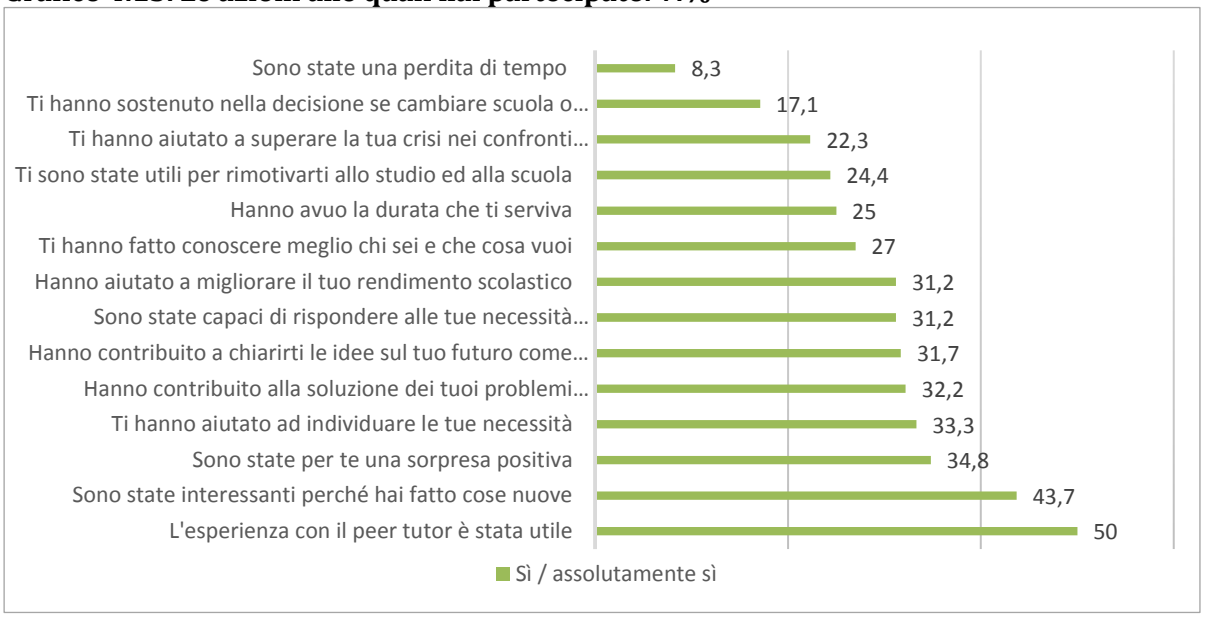
**Grafico 4.12. Giudizio degli studenti sulle azioni previste dal progetto. V.%**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

[36] Nell'analisi dei risultati emersi dalle risposte a questi items, le modalità di risposta "1" e "2" sono state accorpate nella definizione "giudizio basso", la modalità di risposta "3" è considera "giudizio medio", mentre le modalità di risposta "4" e "5" sono state sintetizzate nella definizione "giudizio alto".

**Grafico 4.13. Le azioni alle quali hai partecipato. V.%**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Rispetto alle azioni nelle quali sono stati coinvolti, gli studenti considerano particolarmente importanti le seguenti attività e finalità:

- il 50% dei partecipanti concorda sul fatto che l'esperienza con i *peer tutor* è stata utile (rispondendo "sì/assolutamente sì");
- oltre il 40% sostiene che le attività sono state interessanti perché hanno proposto cose nuove, soprattutto dal punto di vista del metodo;
- una quota di studenti attorno al 30% afferma che le azioni progettuali sono state una sorpresa positiva, contribuendo ad individuare e a rispondere ai propri bisogni, risolvere i propri problemi scolastici e migliorare il rendimento, chiarirsi le idee sul proprio futuro.

Il progetto, dal punto di vista degli studenti, rivela il suo maggior interesse nelle metodologie proposte (*peer education*), nell'approccio individualizzato e adatto ai bisogni specifici dei singoli studenti (supporto individuale tramite colloqui capaci di identificare e considerare le necessità personali), nel sostegno alla più ampia progettualità scolastica dei partecipanti.

## 4.5 Riflessioni conclusive

L'intervento del primo anno di progetto ha evidenziato come il recupero scolastico degli studenti e studentesse a rischio dispersione sia un processo complesso e dai risultati non immediati. Con tale livello di consapevolezza il progetto ha cercato di lavorare in stretta sinergia con le scuole al fine di rendere le attività offerte dal progetto quanto più possibile coerenti con le azioni delle scuole, per la costruzione di percorsi integrati. La valorizzazione di tutte le risorse messe in campo diventa fondamentale per riuscire a capitalizzare anche i minimi risultati per ciascuno studente. In molti casi probabilmente le risorse di cui avrebbero bisogno alcuni di loro è decisamente superiore a quello che può essere messo a disposizione sia dalla scuola sia dal progetto, per questa ragione rilevare anche i risultati minimi – e riuscire a farli a riconoscere anche a loro – può dimostrarsi importante per questi ragazzi.

Queste sono le ragioni, ad esempio, che ci spingono a considerare la re-iscrizione nella stessa scuola un dato positivo – anche se in qualche caso potrebbe non configurarsi come la scelta migliore per lo studente –, ciò consente agli operatori scolastici di avere una ulteriore possibilità di intervento e di lavoro nei confronti di questi ragazzi ed un nuovo tentativo per sostenerli in un percorso formativo, magari faticoso, ma positivo.

Inoltre, l'analisi dei dati emersi dal monitoraggio del progetto, avviata nella prima annualità e più dettagliata nel secondo anno, permette di aggiungere ulteriori riflessioni sugli studenti a rischio di dispersione, dal punto di vista "interno" alle scuole, a partire dalle considerazioni degli insegnanti, degli operatori del progetto, così come dal versante dei ragazzi stessi. Gli insegnanti hanno messo in luce punti deboli degli studenti segnalati per il progetto (metodo di studio, compiti a casa, motivazione), ma hanno anche riconosciuto le molteplici risorse che caratterizzano gli studenti, cogliendo la buona integrazione relazionale con compagni e insegnanti della maggioranza, leva significativa per i processi di apprendimento. Dal bilancio di competenze svolto dagli operatori del progetto, è emerso anche che gli studenti mostrano un'alta consapevolezza delle proprie difficoltà scolastiche e risultano in grado di esprimere ambizioni e desideri, elementi prospettici che, se adeguatamente valorizzati, possono aumentare le motivazioni ed essere in grado di supportare un miglioramento complessivo del percorso scolastico degli studenti. Inoltre, nella metà dei casi, gli studenti del progetto possiedono, nell'opinione degli insegnanti, competenze di base adeguate e capacità di attenzione in classe. Si notano però differenze legate a genere, cittadinanza e tipo di scuola frequentata, che suggeriscono l'opportunità di lavorare sulle competenze di base soprattutto fra stranieri e studenti frequentanti istituti tecnico-professionale e di sviluppare strategie di aumento dell'attenzione e della motivazione fra i nativi e fra i frequentanti gli istituti tecnici e professionali. Un lavoro specifico sullo sviluppo e sul potenziamento della motivazione allo studio e sul rafforzamento nelle discipline di base, date le carenze accumulate già nel percorso scolastico precedente, risulta essere coerente con il quadro delle criticità evidenziate dagli insegnanti.

Sintetizzando anche il punto di vista degli studenti, il focus sugli esiti dell'a.s. 2106/17 mette in luce che nel primo quadrimestre le lacune più significative degli studenti a rischio dispersione del progetto si riscontrano nelle discipline di base (Italiano, Matematica), rispetto alle discipline di indirizzo, e sono frutto di un percorso di apprendimento che appare già problematico nel precedente ciclo di istruzione. Non è possibile in questa fase verificare come andrà avanti il percorso di questi studenti che sono stati coinvolti nel progetto nelle due annualità, ma raccogliere nel tempo queste informazioni e seguire i percorsi fra difficoltà, cambiamenti e traguardi, è necessario per stimare rischi e dimensioni del fenomeno dell'abbandono temporaneo e permanente degli studi, da cui dipende il successo dei dispositivi di prevenzione e di contrasto alla dispersione.

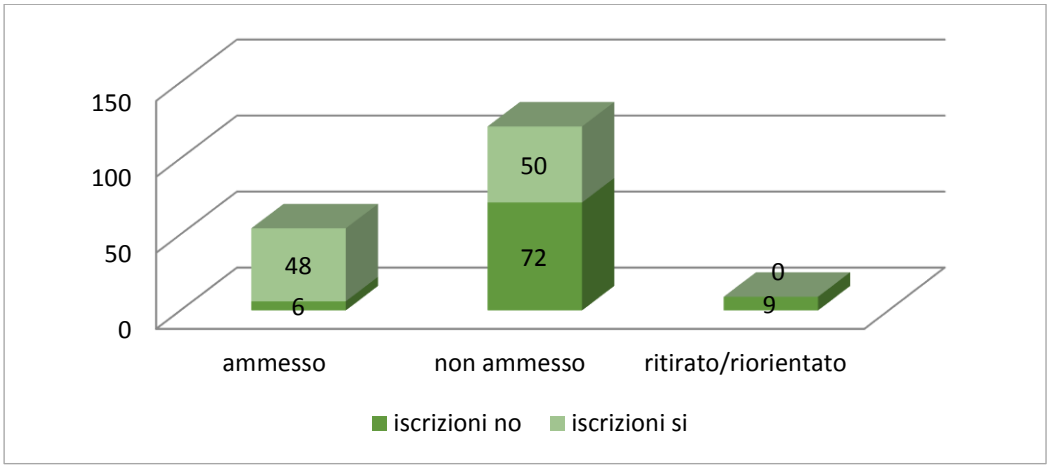
## 5. Gli effetti dell'intervento ad un anno di distanza: indicatori di dispersione e di successo scolastico

*Emanuela Bonini*

Nel secondo anno di attività dell'Osservatorio uno degli obiettivi previsti era quello di monitorare gli studenti che avevano partecipato al primo anno del progetto, verificando innanzitutto la loro presenza nelle scuole e sottoponendo loro un questionario sulla propria situazione scolastica e personale.

Al termine dell'anno scolastico 2015/16 (e al termine degli esami di recupero dei debiti formativi a settembre 2016) sul totale dei 184 studenti coinvolti nelle attività del progetto il 30% è stato ammesso alla classe successiva, il 66% non è stato ammesso ed il 4% si è ritirato. Dopo l'inizio dell'anno scolastico 2016/17 abbiamo chiesto alle scuole quanti di questi studenti si erano iscritti nuovamente nello stesso Istituto scolastico, non è stato invece possibile verificare le iscrizioni degli studenti in altre scuole[37].

**Grafico 5.1. Iscrizioni all'a.s. 2016/17 studenti partecipanti al progetto suddivisi per esito scolastico v.a.**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Come mostra il grafico 5.1 più della metà del gruppo di studenti coinvolti si è iscritta nuovamente nella stessa scuola, la quasi totalità di coloro che sono stati ammessi alla classe successiva e il 40% dei non ammessi. Questo dato mette in luce la continuità del percorso di studi di questi studenti e studentesse e la loro permanenza nel sistema di istruzione, in chiave di seconda chance soprattutto per i bocciati.

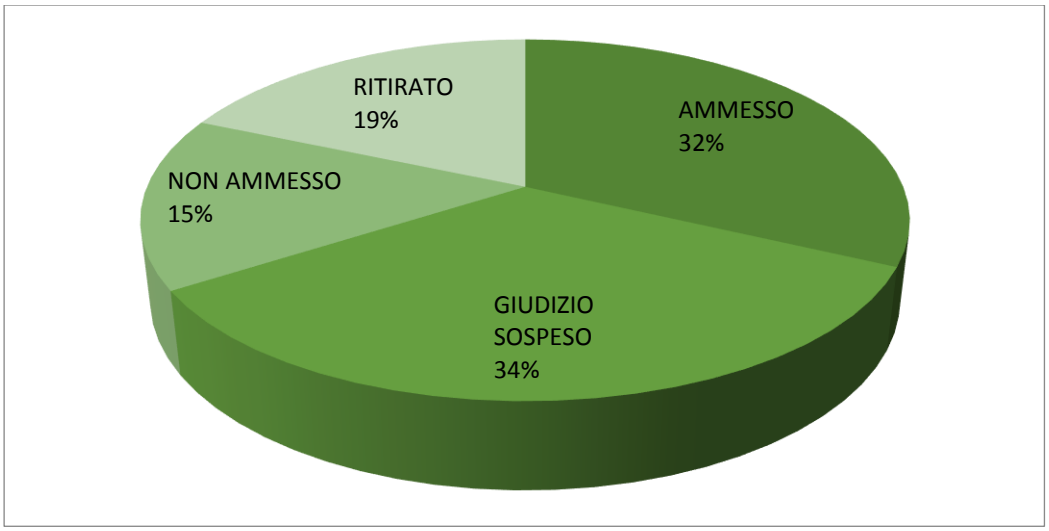
È importante sottolineare che, per contro, non si possono considerare dispersi gli studenti che non si sono ri-iscritti nella stessa scuola, è molto probabile che una parte di loro si sia iscritta in un'altra scuola superiore o in un corso di istruzione e formazione professionale triennale, purtroppo però non è dato saperlo con certezza senza una anagrafe degli studenti o il contatto diretto con il campione in esame.

[37] Il progetto dell'Osservatorio non prevedeva in questa fase il contatto diretto con gli studenti e quindi la possibilità di seguirli individualmente.

## 5.1 Gli esiti degli studenti ad un anno dall'intervento

Un anno dopo la partecipazione al progetto abbiamo raccolto gli esiti finali del gruppo degli studenti ri-iscritti nella stessa scuola (97 tra ragazzi e ragazze), di questi il 32% è stato ammesso alla classe successiva superando così il biennio e potenzialmente le difficoltà riscontrate all'inizio del percorso (16 ammessi alla classe III e 15 ammessi alla classe IV), per il 34% il giudizio è rimandato al recupero di settembre e il 15% non è stato ammesso alla classe successiva, mentre 18 studenti non hanno concluso il percorso di questo anno scolastico (con un ritiro formalizzato o meno).

**Grafico 5.2. Esiti degli studenti del primo anno di progetto a giugno 2017 v.p.**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Come evidenziato dalla tabella 5.1 la maggior parte degli studenti (14 su 18) che si sono ritirati erano già stati respinti il precedente anno scolastico, il che rimanda ad un problema persistente nel percorso di studi e ad un rischio considerevole di fuori uscita dalla scuola anche in forma definitiva. Il gruppo degli studenti ritirati desta particolare interesse proprio perché si tratta dei soggetti maggiormente in difficoltà che dovrebbero essere seguiti in maniera puntuale e per i quali dovrebbero essere individuati interventi ad hoc. Nello specifico questo gruppo di potenziali dispersi è composto in maggioranza da ragazze (8 verso 6 maschi) di origine italiana (6 verso 2 di origine straniera, complessivamente 9 autoctoni su 14) distribuite in tutti i tipi di scuola con una prevalenza degli istituti professionali, si tratta però di un gruppo numericamente troppo piccolo per poter trarre indicazioni di tendenza.

Nel gruppo dei non ammessi alla classe successiva poco più della metà sono maschi e di origine italiana (9 verso 6 in entrambi i casi), vediamo inoltre che poco più della metà avevano già una bocciatura alle spalle nell'anno precedente, anche in questo caso le difficoltà scolastiche persistono e il rischio di abbandono diventa concreto. Considerando anche il gruppo degli studenti ritirati al termine del primo anno scolastico del progetto permane un 19% di studenti a forte rischio dispersione rispetto al gruppo complessivo selezionato dai docenti delle scuole tra coloro che già esprimevano maggiori difficoltà.

Le caratteristiche anagrafiche di questi studenti non evidenziano elementi discriminanti: sono per la metà maschi e metà femmine, metà autoctoni e metà di origine straniera, ciononostante è necessario sottolineare che gli studenti di origine straniera rap-

presentavano il 35% del gruppo, l'incidenza è maggiore per questo gruppo e per il gruppo dei maschi, in linea con i dati nazionali sulla dispersione scolastica.

**Tabella 5.1. Esiti degli studenti a giugno 2017 distinti sulla base dell'esito dell'a.s. precedente v.a.**

| | | Esiti giugno 2017 | | | | Totale |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Ammesso | Giudizio | Non | Ritirato | |
| Esiti anno scolastico 2015/16 | Ammesso | 19 | 18 | 7 | 4 | 48 |
| | Non ammesso | 12 | 15 | 8 | 14 | 49 |
| **Totale** | | **31** | **33** | **15** | **18** | **97** |

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Nel gruppo degli studenti che hanno avuto un esito positivo al termine di questo anno scolastico o che hanno avuto una seconda possibilità di recupero a settembre oltre il 60% aveva partecipato attivamente o molto attivamente alle attività del progetto e più della metà è risultato essere in grado di riconoscere da un lato le proprie capacità che vanno dall'ambito sportivo (17%), a quello culturale e artistico (12%), matematico/informatico (5%) e capacità di tipo relazionale e di assunzione di responsabilità (16%) e dall'altro di far emergere i propri bisogni o criticità legati alla motivazione allo studio (42%), a difficoltà sulle singole discipline (14,5%), o a problemi di autostima e concentrazione (13%).

Queste considerazioni emerse dagli studenti durante i colloqui di bilancio delle competenze e analisi dei bisogni sono coerenti con i giudizi espressi dai docenti al momento della selezione iniziale, i quali avevano dichiarato che il metodo di studio non era adeguato (o solo parzialmente) per l'89% di loro, così come lo studio a casa, la motivazione e l'attenzione in classe (per i tre casi l'85%)[38], soltanto una piccola minoranza evidenziava un comportamento non adeguato nella relazione con i pari (5%) o con i docenti (8%).

La capacità di riconoscere i propri punti di forza e le proprie debolezze (o la possibilità di essere supportati in un percorso che punta a riconoscerle[39]) rappresenta un punto di partenza fondamentale per costruire percorsi di supporto mirati ed efficaci (e riconosciuti come tali dagli studenti). Da questa analisi emerge come il metodo di studio sia un nodo fondamentale per studenti e docenti sul quale intensificare gli interventi, insieme alla motivazione per lo studio.

Complessivamente quindi possiamo affermare che questo gruppo di studenti ha migliorato sensibilmente la propria situazione scolastica (anche se non è possibile stabilire in che misura il miglioramento sia imputabile alle attività del progetto, possiamo almeno dedurre che abbia in qualche modo contribuito).

## 5.2 Considerazioni degli studenti sulle attività del progetto

Agli studenti ricontattati nelle scuole un anno dopo l'intervento del progetto è stato somministrato un questionario (dei 97 studenti ri-iscritti nella stessa scuola 18 si sono

[38] Per il dettaglio dei dati sulle valutazioni iniziali dei docenti e sulla loro partecipazione alle attività del progetto riferite all'intero gruppo degli studenti del primo anno del progetto si rimanda al capitolo 4 del primo Rapporto dell'Osservatorio sulla Dispersione scolastica del Comune di Milano.

[39] I dati qui riportati si riferiscono a quanto emerso nell'ambito del percorso di bilancio delle competenze e analisi dei bisogni che ha l'obiettivo di aiutare i ragazzi e le ragazze a comprendere le proprie difficoltà e le capacità, è probabile che alcuni di loro avessero già le idee chiare in proposito ed altri siano stati supportati in questo processo.

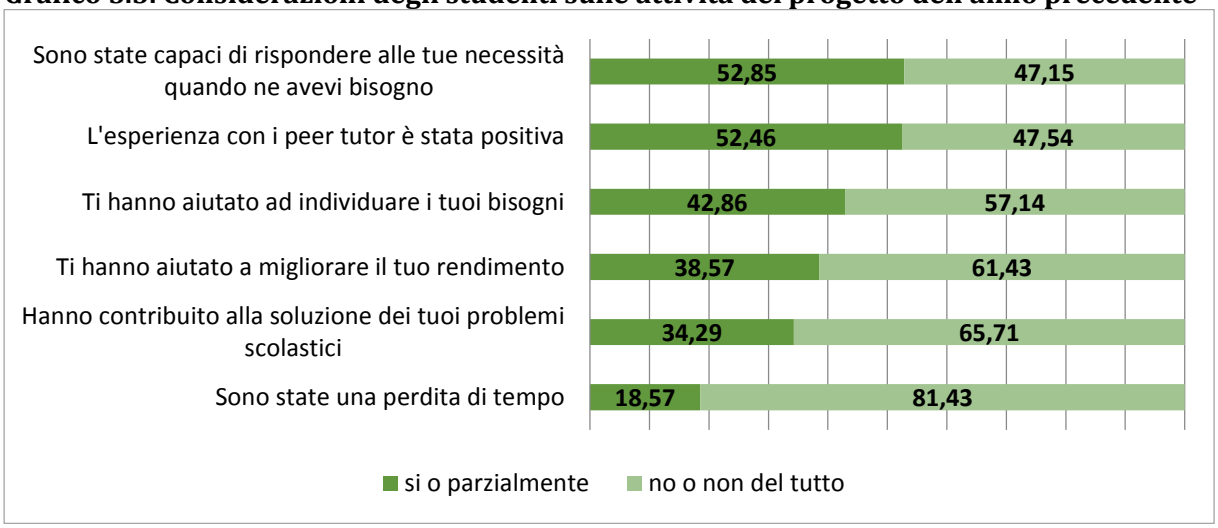
ritarati in corso d'anno e 9 sono risultati assenti al momento della somministrazione, abbiamo quindi raccolto 70 questionari nelle 12 scuole coinvolte nel primo anno) con l'obiettivo di comprendere le loro opinioni in merito a:

- le attività del progetto un anno dopo;
- la scuola e il proprio percorso scolastico;
- i propri legami ed il background;
- le loro prospettive future.

È stato chiesto cosa ne pensavano delle attività svolte l'anno precedente e dell'effetto che queste avevano avuto rispetto al loro percorso scolastico. Il grafico 5.3 mostra come per il 53% degli studenti le attività svolte sono state capaci di rispondere alle loro necessità proprio quando ne avevano bisogno, ciò significa che il progetto, nonostante le tempistiche di avvio non fossero state del tutto in linea con i tempi della scuola, è stato in grado di intercettare i bisogni della maggior parte degli studenti e studentesse coinvolte. Rimane ovviamente come centro di interesse dell'intervento il 47% di coloro per i quali il progetto non è riuscito (o non del tutto) a rispondere ai bisogni o a intercettarli in tempo.

Un ampio giudizio positivo (confermato anche dagli studenti che hanno partecipato al progetto nel secondo anno) è stato raccolto dall'attività di *peer tutoring*, considerando soprattutto che nell'insieme dei giudizi negativi troviamo anche le scuole in cui l'attività non è stata realizzata per difficoltà di carattere organizzativo, mentre nella seconda annualità il *peer tutoring* è stato attivato nell'80% delle scuole coinvolte.

**Grafico 5.3. Considerazioni degli studenti sulle attività del progetto dell'anno precedente**



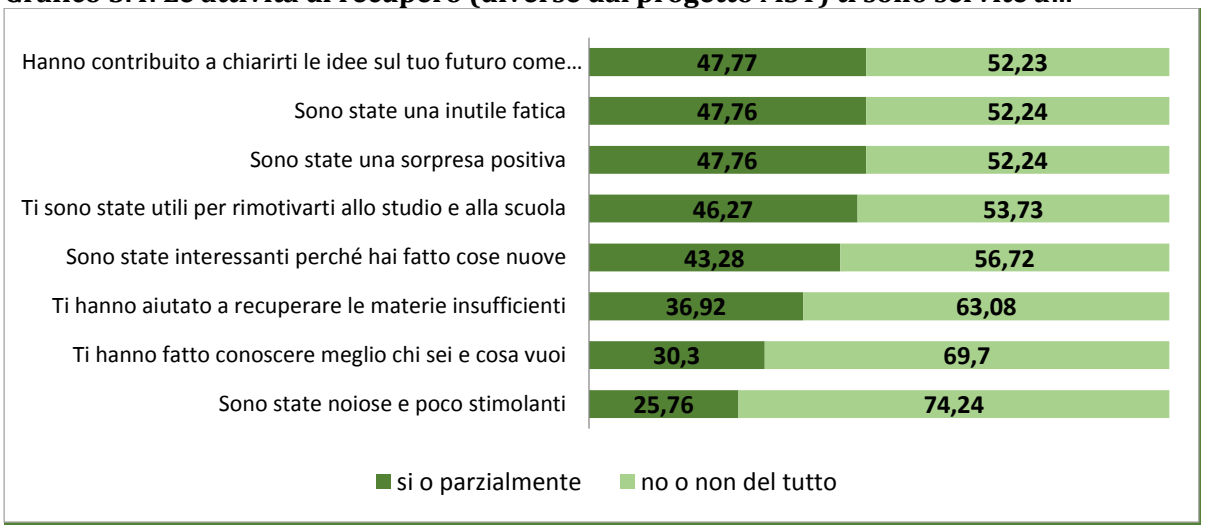

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Come ulteriore elemento positivo sottolineiamo che la quasi totalità degli studenti coinvolti non ha considerato la partecipazione al progetto come una perdita di tempo. Sul piano degli esiti però vediamo che il progetto non è riuscito a fornire soluzioni efficaci alla maggioranza degli studenti: nel 43% dei casi il progetto è stato utile per individuare i bisogni degli studenti, nel 39% dei casi ha contribuito a migliorare il loro rendimento e nel 34% anche a risolvere più complessivamente i problemi scolastici dei ragazzi coinvolti.

Il 40% degli studenti contatti un anno dopo ha partecipato oltre al progetto "Manchi solo tu" anche ad altre attività di supporto scolastico per lo più volte al recupero delle

competenze disciplinari (41%), in orario extra-curriculare con docenti diversi dai propri. Complessivamente l'insieme di queste attività si rivelano essere positive, ma non del tutto efficaci. Nel dettaglio hanno contribuito a chiarire agli studenti le idee sul loro futuro scolastico nel 47,8% dei casi, non sono state una inutile fatica per il 52,2% dei casi, sono state una sorpresa positiva per il 47,8% e sono state noiose o poco stimolanti solo per il 25,8% degli studenti.

**Grafico 5.4. Le attività di recupero (diverse dal progetto MST) ti sono servite a…**

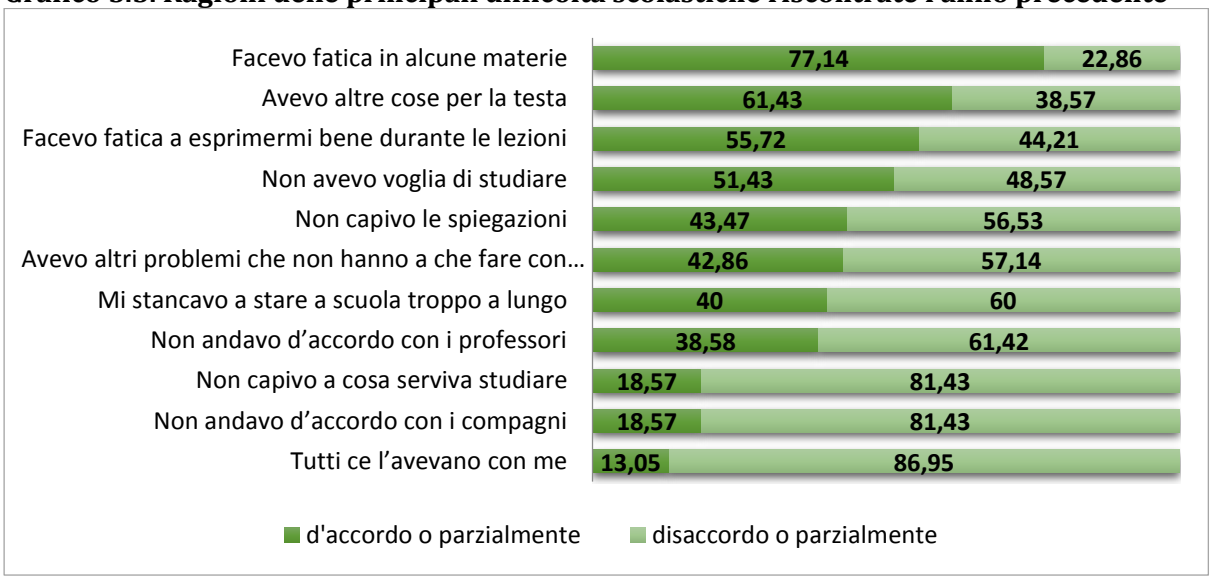



Fonte: dati ed elaborazione ISMU

## 5.3 Considerazioni sulla scuola e il proprio percorso scolastico

Il questionario ha indagato, inoltre, le ragioni prevalenti delle difficoltà scolastiche degli studenti nell'anno precedente, chiedendo loro di definire il grado di accordo con una serie di affermazioni relative alle diverse cause possibili. Come evidenziato dal grafico 5.5 i problemi a scuola dipendevano per il 77% dei casi dalla fatica in alcune materie, 61% dall'avere "altre cose per la testa", il 56% faceva fatica ad esprimersi in classe e il 51% non aveva voglia di studiare.

**Grafico 5.5. Ragioni delle principali difficoltà scolastiche riscontrate l'anno precedente**



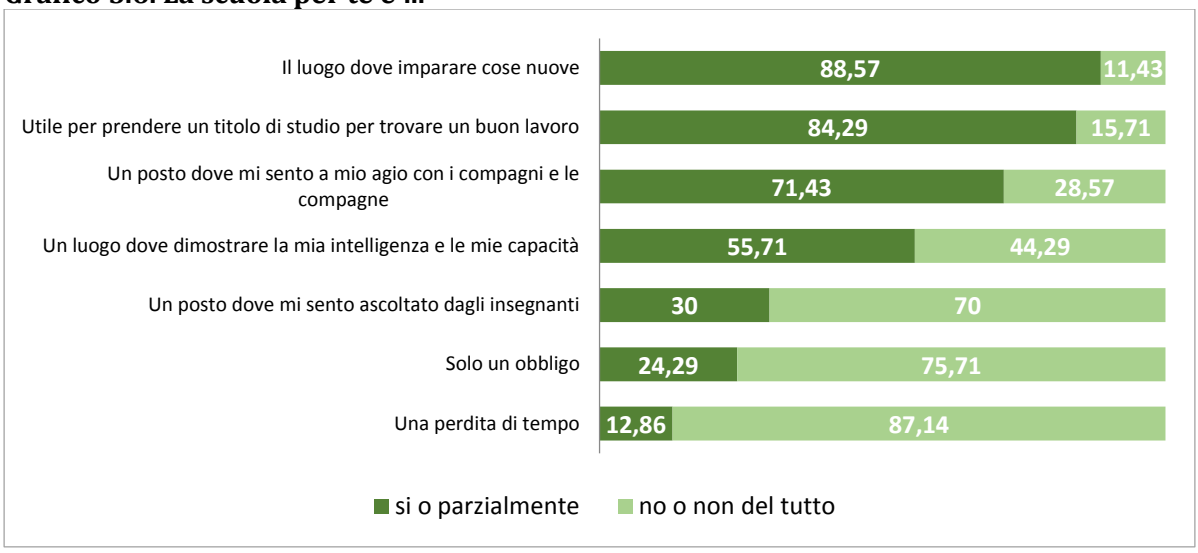

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Importante sottolineare come le motivazioni con un portato maggiormente negativo in termini di vissuto scolastico ("tutti ce l'avevano con me" e "non capivo a cosa serviva studiare") sono identificate come cause da una minoranza di studenti (rispettivamente 13% e 18%). Anche le cause di tipo relazionale sono agli ultimi posti della graduatoria (relazioni con i pari 18% e con i professori 38%) per quanto con un peso diverso.

Attraverso il questionario abbiamo chiesto ai ragazzi di definire che cosa rappresentava – e rappresenta – la scuola per loro, dalle risposte raccolte emerge che la scuola è innanzitutto un luogo dove imparare cose nuove (88%) e dove è possibile prendere un titolo di studio funzionale alla futura ricerca del lavoro (84%).

Anche attraverso queste definizioni il clima delle scuole si conferma positivo per la maggioranza degli studenti che dichiarano di sentirsi a proprio agio (71%), anche se non si sentono ascoltati dagli insegnanti (70%). Poco più della metà di loro è in grado di riconoscere le proprie capacità e pensa che la scuola sia il luogo giusto dove dimostrarle (56%), mentre le accezioni negative della scuola come obbligo e perdita di tempo raccolgono soltanto una minoranza dei consensi.

**Grafico 5.6. La scuola per te è ...**



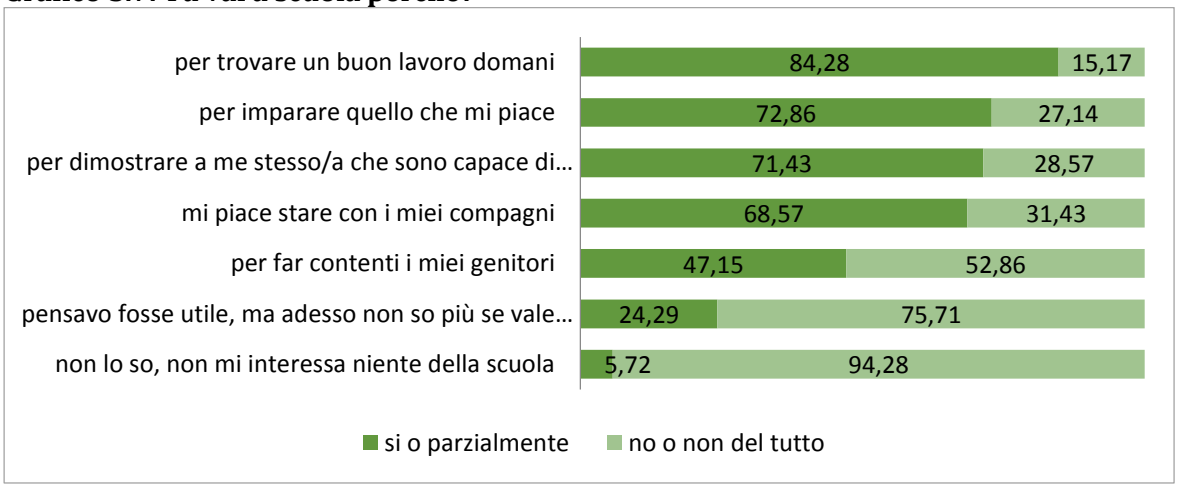

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Il grafico 5.7 mostra, invece, le principali ragioni per cui questi studenti vanno a scuola ed il senso quindi che danno al loro impegno: al primo posto di questa graduatoria troviamo la possibilità di trovare "un buon lavoro" (84%), ma anche la soddisfazione personale gioca un ruolo importante, "per imparare quello che mi piace" (73%) e per "dimostrare a me stesso/a che sono capace di raggiungere buoni risultati" (71%). Prevalgono quindi nettamente le motivazioni positive soprattutto tra gli studenti di origine straniera, dove solo il 4% non è d'accordo con queste accezioni positive della scuola (per quanto si ricorda che il gruppo degli studenti è composto per il 65% da autoctoni e per il 35% da stranieri).

Le motivazioni nettamente negative, potenzialmente coerenti con una volontà di abbandono della scuola, ricevono un basso riscontro "non mi interessa niente della scuola" 6%, "non so se vale la pena continuare" 24%. Sorprendentemente non sono gli studenti che hanno alle spalle più di una ripetenza ad essere maggiormente disillusi dalla scuola, ma studenti in corso, sarebbe perciò interessante poter indagare quanto questo sentimento possa essere predittore del rischio di dispersione.

Complessivamente, quindi, vediamo che "resiste" un'accezione positiva della scuola e della sua funzione anche fra un gruppo di ragazzi e ragazze con un percorso scolastico difficoltoso, elemento estremamente rilevante per le scuole che devono intervenire a sostegno di questi ragazzi rispetto al quale affrontare una totale perdita di fiducia nei confronti della scuola rappresenterebbe un ostacolo probabilmente insormontabile.

**Grafico 5.7. Tu vai a scuola perché?**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

## 5.4 I legami forti e il background familiare

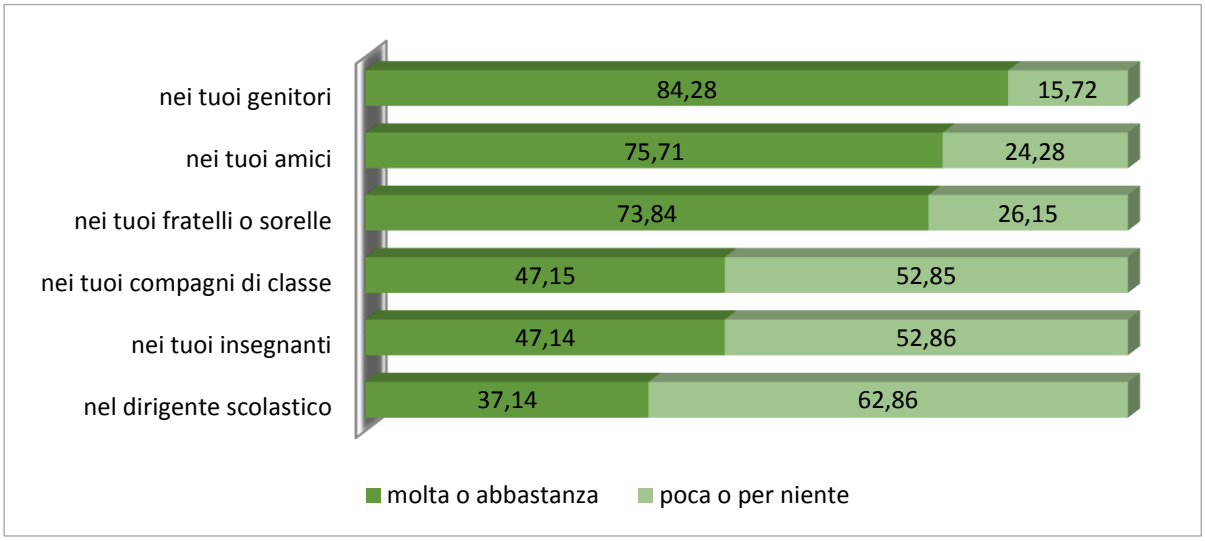
Un elemento che svolge un ruolo centrale per gli adolescenti per il superamento di eventuali momenti di difficoltà è rappresentato dal tipo di legami forti posseduti in grado di rappresentare un punto di riferimento per le loro scelte, tra queste ovviamente anche quelle scolastiche.

I legami forti sono quelli che consentono di costruire un'immagine di sé e contribuiscono ad indirizzare le proprie scelte, non necessariamente in risposta ad una richiesta diretta (come ad esempio scegliere il tipo di scuola indicato dai genitori o impegnarsi di più a scuola perché lo chiedono loro), ma anche per coltivare la stima in sé stessi e per sentirsi accettati.

Sono queste le ragioni per cui abbiamo ritenuto importante indagare le relazioni di fiducia degli studenti a rischio dispersione, che nell'84% dei casi hanno fiducia nei propri genitori, seguito dagli amici 76% e dai fratelli o sorelle 74% (nel caso in cui ne abbiano). I compagni di classe, rispetto agli amici, non rappresentano un significativo punto di riferimento, questo probabilmente perché non si tratta di relazioni scelte ed il clima della classe non sempre si rivela sufficientemente positivo da consentire la costruzione di rapporti fiducia anche tra pari. Inoltre, l'espressione e l'evidenza delle difficoltà scolastiche ed eventualmente del proprio fallimento si esprime all'interno della classe e di fronte quindi ai compagni come "testimoni".

Le figure scolastiche scendono in secondo piano rispetto alle relazioni forti, con i docenti che si collocano allo stesso livello di fiducia riconosciuto ai compagni di classe. In ultima posizione, e non sorprendentemente, il Dirigente scolastico, figura con la quale evidentemente si instaurano un numero minore – e di minore intensità – di relazioni.

**Grafico 5.8. Hai fiducia in…**



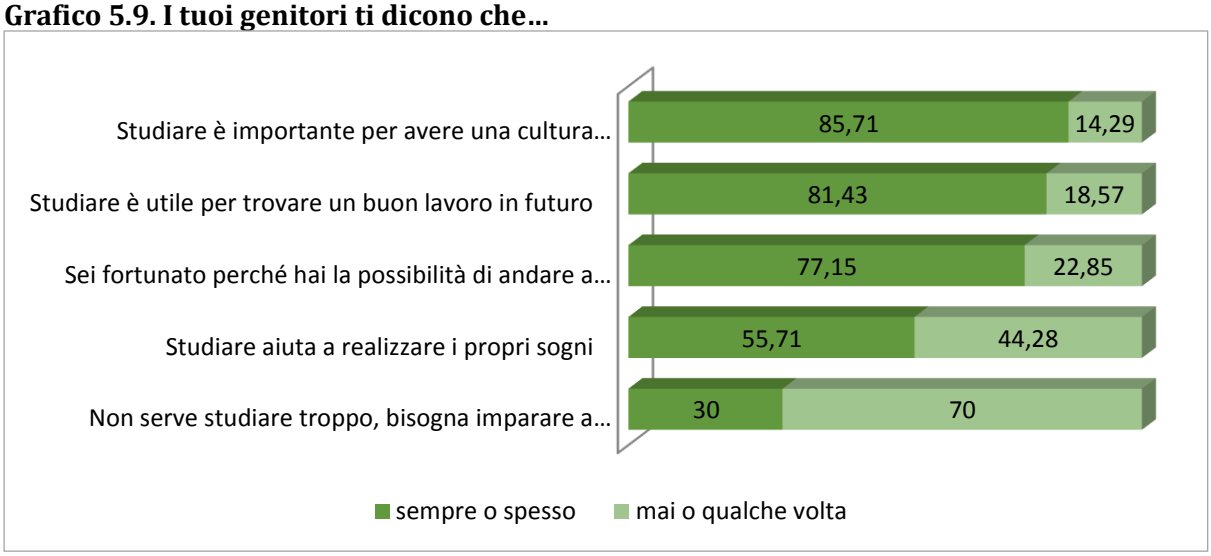

Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Visto che i genitori si confermano come il principale punto di riferimento è importante conoscere la loro opinione rispetto allo studio e alla scuola. Il grafico 5.9 mostra che l'86% dei genitori del gruppo di studenti intervistato dice ai propri figli che studiare è importante per avere una cultura personale, utile a trovare un buon lavoro (81%) ed anche a realizzare i propri sogni (56%). La dimensione, quindi, dell'arricchimento e della crescita personale ha un ruolo importante nel messaggio educativo dei genitori degli studenti a rischio dispersione; sembra inoltre che le difficoltà o la crisi scolastica dei figli non metta in discussione il ruolo sociale e formativo riconosciuto alla scuola.

Avere la possibilità di andare a scuola e scegliere il proprio percorso è riconosciuta come una fortuna e questo messaggio viene rimandato ai figli molto spesso (77% dei casi), prevalentemente da coloro che dichiarano di non aver avuto la possibilità di studiare e da coloro che vorrebbero che il figlio o la figlia prendesse almeno una qualifica professionale o un diploma come hanno fatto loro.

Il 30% dei genitori dà comunque valore al "sapersi arrangiare" e al "cavarsela nella vita" anche senza studiare troppo come messaggio ai figli di priorità rispetto allo studio e alla scuola.

**Grafico 5.9. I tuoi genitori ti dicono che…**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Dal punto di vista dei figli, i loro genitori portano spesso queste argomentazioni rispetto allo studio e alla scuola (tabella 5.2) soprattutto perché vogliono che i figli studino visto che loro non hanno potuto farlo (36%) e perché desiderano che raggiungano il diploma o una qualifica professionale come hanno fatto loro (33%). Una minoranza del gruppo ha almeno un genitore laureato che vorrebbe che anche il figlio raggiungesse questo titolo di studio, pochissimi desiderano che i figli vadano a lavorare precocemente come hanno dovuto fare loro. Anche questi dati confermano una visione sostanzialmente positiva della scuola, come investimento per il futuro, per il conseguimento di un titolo di studio prima e di un buon lavoro poi.

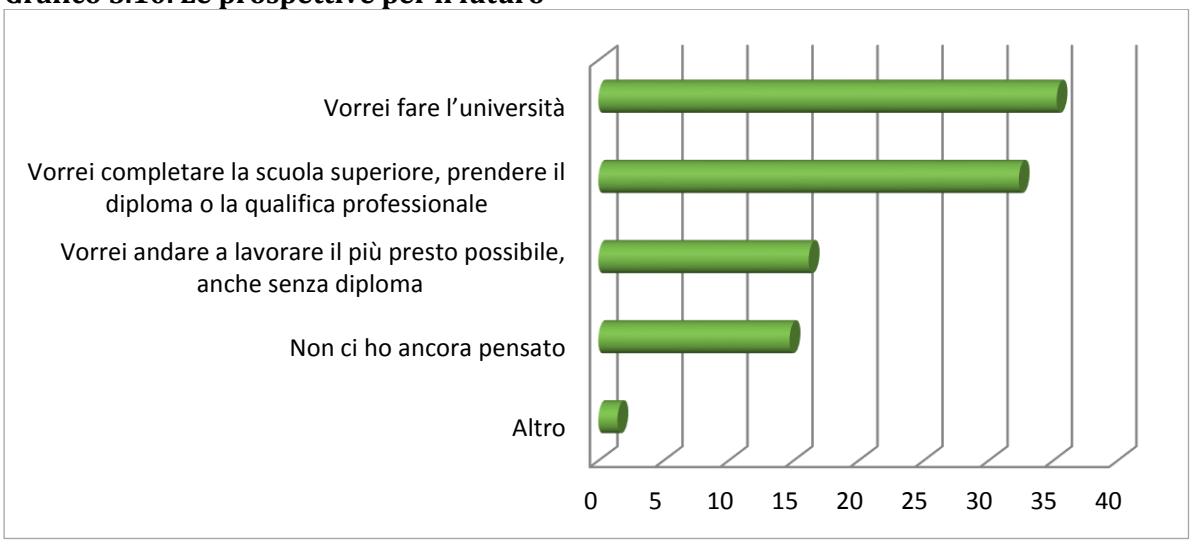
**Tabella 5.2. Pensi che i tuoi genitori ti dicano queste cose perché…V.%**

| | |
|---|---|
| Vogliono che tu studi visto che loro non hanno potuto farlo | 36,36 |
| Vogliono che tu prenda un diploma o una qualifica professionale come loro | 33,33 |
| Vogliono che tu prenda una laurea come loro | 16,67 |
| Non ne avete mai parlato | 9,09 |
| Vogliono che tu vada a lavorare presto come hanno fatto loro | 4,55 |

## 5.5 Le prospettive future

Un ulteriore elemento rilevante nelle analisi sulle cause della dispersione scolastica è quello relativo all'immagine di sé che hanno gli studenti sia in termini di potenzialità sia in termini di prospettive per il futuro. Come evidenziato dal grafico 5.10 il 35% degli studenti intervistati vorrebbe andare all'Università mostrando una visione del proprio futuro molto positiva ed impegnativa dal punto di vista dello studio. Un ulteriore 32% degli studenti che hanno partecipato al progetto lo scorso anno vuole comunque completare gli studi con un diploma o almeno con una qualifica professionale. Indubbiamente questa volontà di non abbandonare la scuola e perseguire obiettivi medio lunghi è un risultato positivo del processo attivato da questi studenti, grazie alle proprie risorse e a quelle messe in campo dalle scuole e dal progetto.

**Grafico 5.10. Le prospettive per il futuro**




Fonte: dati ed elaborazione ISMU

Il gruppo di coloro che è indeciso e non ha ancora pensato al proprio futuro e di coloro che invece sono già proiettati verso l'uscita dal percorso scolastico senza completarlo sono una minoranza rispetto al gruppo sul quale è intervenuto il progetto, ma rappre-

sentano pur sempre il 30% degli intervistati. Con buona probabilità sono questi studenti quelli che rischiano di non iscriversi a scuola il prossimo anno scolastico, poco meno della metà di loro pensa che la scuola sia una perdita di tempo, il 60% dichiara di andare a scuola per fare contenti i genitori e la metà non sa se vale la pena continuare a studiare.

### 5.6 Riflessioni conclusive

Il principale dato positivo rispetto agli esiti degli studenti ad un anno di distanza è che il 66% ha superato l'anno (e quindi il biennio) o gli è stata data la possibilità di recuperare i debiti formativi a settembre, complessivamente questi rappresentano il 34% degli studenti che lo scorso anno erano stati inviati al progetto perché a rischio dispersione. Come in precedenza già ricordato, non sappiamo quali siano stati gli esiti ad un anno di distanza del 47% degli studenti che non si sono ri-iscritti nello stesso istituto scolastico, è presumibile che almeno una parte di questi abbia avuto un buon esito iscrivendosi in un'altra scuola o in un ente di formazione professionale.

Come obiettivo dell'attività dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica l'attenzione deve essere rivolta, oltre ai casi di successo, soprattutto agli studenti che evidenziano potenzialità di abbandono, quindi al 19% degli studenti che si è ritirato prima della fine dell'anno scolastico, di cui i tre quarti aveva alle spalle già almeno una ripetenza. Le caratteristiche di questo sottogruppo di studenti – troppo piccolo perché possano essere considerate come indicatori di una popolazione a rischio – rimandano ad una distribuzione trasversale del fenomeno. Sarebbe necessario estendere la rilevazione dei dati ad un livello maggiore di dettaglio e ad un gruppo più ampio per poter trarre delle considerazioni utili sul piano degli interventi delle scuole e delle politiche degli enti pubblici.

Entrando nel merito delle considerazioni raccolte dagli studenti sulle attività del progetto – ed in generale su attività di supporto e recupero svolte nella scuola – quello che emerge chiaramente è la non linearità tra l'efficacia percepita dell'intervento ("sono stati in grado di rispondere alle tue necessità proprio quando ne avevi bisogno") e la capacità di produrre un miglioramento nei risultati scolastici degli studenti, come evidenziato dal grafico 5.3 vi è una differenza di circa 15 punti percentuale tra i due item. Tali evidenze indicano la necessità di riflettere insieme alla scuola e ai docenti curricolari i termini di dettaglio degli interventi di supporto e recupero scolastico affinché possano rispondere in maniera più puntuale ed efficace alle singole necessità.

Come evidenziato, prevale tra gli studenti intervistati una visione della scuola sostanzialmente positiva ("è un posto dove imparare cose nuove") e alla quale è riconosciuto un ruolo positivo per la costruzione del proprio futuro ("è utile per trovare un buon lavoro"), nonostante le relazioni costruite al suo interno non costituiscano rilevanti legami di fiducia né con i docenti, né con i compagni di classe.

Il 67% degli studenti esprime chiaramente la volontà di proseguire gli studi (il 35% anche fino all'università) e conseguire un titolo di studio dimostrando – almeno sul piano della volontà – di non voler abbandonare la scuola. Rimane tuttavia circa il 30% degli studenti con gravi difficoltà scolastiche (almeno due ripetenze nel proprio background) che esprimono forti segnali di rinuncia e volontà di fuori uscita dalla scuola, rispetto ai quali sarebbe necessario ipotizzare interventi specifici, individuali e personalizzati in grado di affrontare le singole situazioni di difficoltà.

## Riferimenti bibliografici


Argentin G. e Triventi M. (2015), "The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population", *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (2), pp. 157-85.

Barabanti P. (2015), *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in Miur-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Milano, Fondazione ISMU.

Barbaranelli C., e Natali E. (2005), *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*, Carocci, Roma.

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

Bonini E. (2012), *Scuola e disuguaglianze*, Milano, FrancoAngeli.

Campodifiori E., Figura E., Papini M. e Ricci R. (2010), *Un indicatore di status socio-economico-culturale degli allievi della quinta primaria in Italia*, Working paper Invalsi 2. Testo disponibile sul sito: http://www.invalsi.it/download/wp/wp02_Ricci.pdf.

Centro Studi Confindustria, "*PEOPLE FIRST. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*", 2014

Checchi D. (1997), *La diseguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza.

Checchi D. (a cura di), *"Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore"*, 2014.

Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia. L'influenza dei fattori di diseguaglianza sul destino educativo, professionale e sociale dei singoli nel nostro paese*, Bologna, Il Mulino.

Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson.

Colombo M. (2015), *Osservatorio internazionale sull'Education. Dispersione scolastica*, in "Scuola democratica", n. 2.

Colombo M. e Barabanti P. (2016), *Il capitale culturale degli stranieri in Lombardia e la partecipazione al sistema formativo. Anno 2014/15,* in Eupolis-Orim, *Gli immigrati in Lombardia. Rapporto 2015*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 39-68. Testo disponibile al sito: http://www.ismu.org/osservatorio-regionale-per-lintegrazione-e-la-multietnicita.

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

Colombo M. e Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli.

Commissione Europea D.G. Istruzione e Cultura, *Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica: un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico. Messaggi strategici*, 2015.

Consiglio d'Europa (2011), *Raccomandazione Del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 2011/C 191/01.

Eccles J.S. e Wigfield A. (1995). "In the Mind of the Performer: The Structure of Adolescents' Academic Achievement Related-Beliefs and Self-Perceptions", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3), pp. 215-225.

European Commission (2013), *Early school leaving: Key messages and policy support*, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Vilnius, November. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf.

European Commission (2014), *Education and Training. Monitor 2014*, Bruxelles, European Union.

European Commission (2015), *Europe 2020 target: early leavers from education and training*, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving_02.pdf.

European Commission (2011), *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda,* COM(2011) 18 final, Brussels, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN.

Eurydice (2009), *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*, Bruxelles.

Fondazione Agnelli (2014), *Nota per l'audizione parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati.*

Heath A., Brinbaum Y. (2007), "Explaining ethnic inequalities in educational attainment", *Ethnicities*, 7 (3), pp. 291-305.
Invalsi (2014), *Ocse PISA 2012*. *Rapporto nazionale*. Testo disponibile sul sito: www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf.
Invalsi (2016), *Rapporto tecnico prove Invalsi 2015-16*. Testo disponibile sul sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/002_Rapporto_tecnico_2016.pdf.
Invalsi (2016), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2015-16*. Testo disponibile sul sito: http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2016/07_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pdf.
Istat, "Giovani che abbandonano prematuramente gli studi" tratto da "*Noi Italia*", 2015.
Jimerson S., Egeland B., Sroufe A. e Carlson B. (2000), "A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development", *Journal of School Psychology*, 38 (6), pp. 525-549.
Jrc-Crell (2014), *Monitoring the evolution of education and training systems: A guide to the Joint Assessment Framework*, https://crell.jrc.ec.europa.eu/.
Luciano A. (2015), "Uscita di in-sicurezza", in G.M. Cavaletto, A. Luciano, E. Olagnero, R. Ricucci, *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Torino, Rosenberg&Sellier, pp. 41-69.
Manenti R. e Perillo C. (2015), "Studenti non autoctoni in Europa: percorsi scolastici fra apprendimento e integrazione", in Miur, Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi. Rapporto nazionale. A.s. 2013/2014*, *Quaderni Ismu* (1), pp. 111-129.
Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica: indicatori di base per l'analisi del fenomeno 2004/05*, 2006.
Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, 2000.
Miur, *Focus: la dispersione scolastica,* 2013.
Nouwen W., Clycq N. e Uličná D. (2015), "Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe will leave school early", *Sirius network policy brief series*, (6), Migration Policy Institute.
Nussbaum, M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino.
Oecd (2010), *Closing the gap for immigrant students. Policies, practice and performance*, Paris, Oecd Publishing.
Oecd (2014), *Education at a Glance 2014. Oecd indicators*, Paris, Oecd Publishing.
Oecd (2015), *Education at a Glance Interim Report. Update of Employment and Education Attainment Indicators*, Paris, Oecd Publishing.
Portes A. e Rumbaut R., *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
Santagati M. (2013), "Scuola, cittadinanza e immigrazione: sfide educative nella società contemporanea", *Salute Persona Cittadinanza*, n. 2, pp. 65-84.
Santagati M. (2015), "Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale", *Scuola democratica*, pp. 395-410.
Santagati M., Ongini V. (2016) (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.s. 2014/15, Quaderni Ismu*, n. 1.
Tomasetto C. (2013), "Matematica per i maschi, italiano per le femmine: Stereotipi di genere e atteggiamenti verso le materie scolastiche tra genitori e figli", *The Inquisitive Mind*, 2 (5), pp. 19-24. Testo disponibile al sito: http://it.in-mind.org/uploads/Italia/Issues/5/Tomasetto.pdf.
www.fga.it/uploads/media/Nota_Fondazione_Agnelli_per_audizione_VII_Commissione_29.4.2014.pdf.

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

Prodotto realizzato nell'ambito del PROGETTO ISTITUZIONALE DEL VI PIANO INFANZIA E ADOLESCENZA EX L. 285/97 DELL'AREA SERVIZI SCOLASTICI ED EDUCATIVI DEL COMUNE DI MILANO "MANCHI SOLO TU: PERCORSI DI INTEGRAZIONE E PREVENZIONE ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA".

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788864471624