



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Filosofia e Scienze della Formazione
Ciclo XIX
Anno di discussione 2016/2017**

**Agency e successo formativo nel re-engagement scolastico
di giovani con percorsi a rischio.
Un'indagine quanti-qualitativa nella formazione professionale
iniziale di Veneto e Friuli.**

**SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: MPED/01
Tesi di Dottorato di Gabriella Vitale, matricola 956086**

Coordinatore del Dottorato

Prof. Maria Emanuela Scribano

Supervisore del Dottorando

Prof. Umberto Margiotta

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 4 |
| Parte prima | 10 |
| Capitolo I La dispersione scolastica | 10 |
| 1.1 Definizione di un fenomeno complesso | 10 |
| 1.2 La dispersione in Europa e le policy di contrasto | 10 |
| 1.3 Identikit dei dispersi | 16 |
| 1.4 IL recente Quadro Normativo e le azioni di prevenzione in italia | 22 |
| 1.5 I percorsi di reengagement scolastico dalle Second Chance School alla leFP | 26 |
| Capitolo II Motivazione e domande della ricerca | 36 |
| 2.1 Posizione del problema | 36 |
| 2.2 Domande di ricerca | 38 |
| 2.3 Obiettivo della ricerca | 39 |
| Capitolo III Il Framework dello Sviluppo Umano | 40 |
| 3.1 Il Capability Approach | 40 |
| 3.1.1 Equità e benessere: quali misure? | 40 |
| 3.1.2 I fattori di conversione | 41 |
| 3.1.3 Functionings e capabilities | 43 |
| 3.1.4 Il contributo di Martha Nussbaum | 45 |
| 3.2 L'Agent Oriented Approach di Sen | 48 |
| 3.3 Capability Approach e ricerca educativa | 52 |
| CAPITOLO IV La Human Agency | 61 |
| 4.1 Agency: polisemia di un concetto | 61 |
| 4.2 Aprire la black box dell'agency: verso una definizione delle dimensioni centrali | 67 |
| 4.2.1 La Self Efficacy | 68 |
| 4.2.2 L'Autonomia | 73 |
| 4.2.3 Il tempo | 77 |
| 4.2.4 La partecipazione | 82 |
| 4.3 Un modello di agency e alcune questioni aperte sulla sua operazionalizzazione e misura | 85 |
| 4.4 Capacitare l'agency formativa dei giovani | 89 |
| 4.4.1 Capacitare l'agency dei ragazzi dentro la classe | 91 |
| 4.4.2 Capacitare l'agency formativa dentro e fuori la classe | 93 |
| 4.5 Indicatori di agency e benessere | 97 |
| Capitolo V Il contesto della ricerca | 102 |
| 5.1 Una formazione professionale, tanti sistemi regionali | 102 |
| 5.2 Il sistema regionale della formazione professionale in Veneto | 106 |
| 5.2.1 I CFP coinvolti | 109 |
| 5.3. Il sistema regionale della formazione professionale in Friuli Venezia Giulia | 113 |
| Capitolo VI La metodologia | 119 |
| 6.1 Le ipotesi di ricerca | 119 |
| 6.1.1 Il disegno misto di ricerca | 120 |
| 6.2 La ricerca quantitativa | 126 |

| | |
|---|-----|
| 6.2.1. La costruzione del questionario | 126 |
| 6.2.2 Il campione | 128 |
| 6.2.3 Il trattamento dei dati..... | 131 |
| 6.3. La ricerca qualitativa | 133 |
| 6.3.1 Il Focus group | 133 |
| 6.3.2. L'analisi dei Focus Group..... | 135 |
| Capitolo VII I risultati della ricerca quantitativa..... | 138 |
| 7.1 Descrizione della caratteristica del campione | 138 |
| 7.1.1 I percorsi di qualifica..... | 138 |
| 7.1.2. Provenienza dei ragazzi e dei nuclei familiari | 139 |
| 7.1.3 Studio, occupazione, status socioeconomico dei genitori e indice di problematicità familiare | 141 |
| 7.1.4 Indice di status socioeconomico e culturale degli studenti | 143 |
| 7.2 IL Percorso di studi | 146 |
| 7.2.1 Iter e regolarità dei percorsi..... | 146 |
| 7.2.2 I risultati scolastici | 147 |
| 7.2.3 I motivi della scelta e quelli del cambiamento del percorso scolastico | 149 |
| 7.2.4 Idee sul post-qualifica | 151 |
| 7.2.5 La percezione della qualità del percorso formativo attuale | 152 |
| 7.3 L'indice di successo scolastico: un modello esplicativo | 153 |
| 7.4 Risultati analitici delle scale | 156 |
| 7.4.1 Le Scale di Academic Self Efficacy (ASE), Search of Work Self Efficacy (SWSE) e Work Self Efficacy (WSE). | 157 |
| 7.4.2. Scale di partecipazione nel contesto scolastico e familiare | 161 |
| 7.4.3 Il Relative Index Autonomy | 164 |
| 7.4.4 La Future Time Perspective Scale | 167 |
| 7.5 Funzionamenti formativi, lavorativi e personali autonomi..... | 175 |
| 7.6 Le differenze tra gli studenti con percorsi regolari e irregolari..... | 181 |
| 7.7 Predittori del successo scolastico | 188 |
| Capitolo VIII I risultati della ricerca qualitativa | 193 |
| 8.1 I risultati dei focus group | 193 |
| 10.2 L'analisi lessicale | 193 |
| 10.3 L'analisi testuale | 195 |
| 10.4 Una prima valutazione in termini di CA | 207 |
| Capitolo IX Discussione dei dati | 213 |
| Limiti della ricerca | 224 |
| Conclusioni | 226 |
| Bibliografia | 230 |
| Appendice | 244 |

INTRODUZIONE

La dispersione scolastica e formativa ha ricevuto in anni recenti un'attenzione crescente nell'ambito delle policy educative europee, dal documento di Lisbona 2010 a Europa2020 e i successivi documenti specificamente dedicati al fenomeno, in funzione del ruolo significativo riconosciuto all'educazione all'interno delle strategie di sviluppo economico e di competitività del mercato del lavoro (Commissione Europea, 2010, 2013; Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).

Gli investimenti in direzione del contrasto e del recupero del *drop-out* trovano fondamento nella strategia comunitaria volta al più ampio innalzamento del livello di competenza dei giovani europei, che possa rispondere alle richieste di selezione di personale con un livello di conoscenze elevato, ma soprattutto capace di rinnovare i propri saperi e adeguarli ai continui cambiamenti dettati da una società che si evolve a grande velocità.

Gli organismi europei hanno sottolineato come la dispersione scolastica precoce riduca le opportunità di entrare nel mondo del lavoro, si accompagni a livelli più alti di disoccupazione, di povertà, di problemi di salute, e di contro a una minore partecipazione nelle attività politiche, sociali e culturali, con il risultato di marginalizzare una parte attiva della popolazione (Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP, 2014).

L'obiettivo comunitario di ridurre per i Paesi Membri entro il 2020 il tasso degli *Early School Leavers* (ESL) (i giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titoli o qualifiche successivi alla licenza media) dal 15% al 10% appare per l'Italia un difficile traguardo. L'Italia infatti si colloca ben oltre l'attuale media europea del 12,8%, raggiungendo il 17,6% di ESL (MIUR, 2012) e secondo ricerche recenti sfiora in realtà il 30%, essendo il dato ufficiale molto probabilmente sottostimato, a causa del non completo avvio dell'Anagrafe Nazionale Studenti (Cecchi, 2014; TuttoScuola, 2014).

Benché i dati ci dicano di una situazione più pronunciata nelle regioni del Sud, dove marcate sono le condizioni di disagio socioeconomico, la dispersione scolastica interessa tutte le regioni italiane, anche quelle del Nord, dove molti studenti vengono anche più facilmente attratti dal trovare un lavoro immediato (ISTAT, 2013).

Il passaggio dalla scuola media inferiore alla scuola secondaria inghiotte, come un buco nero, un elevato numero di studenti che vede dilatato il periodo della transizione, tra bocciature, passaggi ad altre tipologie di scuola, abbandoni e *truancy*, il rimanere formalmente iscritti a scuola senza frequentare (Zagardo, 2010).

La realtà ci mostra un fenomeno molto articolato, nel quale le irregolarità e gli abbandoni sono la punta dell'iceberg di un fenomeno più ampio di disaffezione alla scuola, che si appoggia su una molteplicità di cause e problematiche, di ordine socioculturale ed economico, familiari, personali o scolastico-educativi, che col tempo si stratificano, producendo come risultato ultimo il disagio formativo.

I tentativi di adottare una strategia onnicomprensiva che coinvolga tutti gli ambiti e gli *stakeholder* interessati, che copra tutti i livelli educativi e che promuova in maniera bilanciata approcci di prevenzione, intervento e compensazione, come la Raccomandazione del Consiglio Europeo per l'Educazione (Consiglio Europeo, 2011) ha suggerito, non hanno ancora trovato una loro realizzazione riuscita nel nostro Paese.

La scuola ad oggi non è in grado di porre un freno a questo fenomeno e fatica a mettere in atto quei cambiamenti in termini di struttura, organizzazione, professionalità e metodologie di lavoro necessari ad affrontare in maniera sistematica e verificabile il problema e a dargli soluzione (TuttoScuola, 2014).

Numerose sono le ricerche e i report che indicano le prassi di intervento che negli anni si sono rivelate maggiormente efficaci. Queste spesso hanno preso forma in contesti estranei alle istituzioni scolastiche, come è stato per le *Second Chance School (SCS)*, o ancora nelle *VET School (Vocational Education and Training)*, e nella sua versione italiana, la Istruzione Formazione Professionale (IeFP). Quest'ultima ha finito col rivestire un ruolo di primo piano tra le azioni di prevenzione e compensazione, in quanto identificata come capace di attrarre, integrare e reintegrare i ragazzi in difficoltà (CEDEFOP, 2012; Commissione Europea, 2013; Parlamento Europeo, 2011).

Per molti di coloro che hanno scelto la IeFP come seconda occasione, dopo l'abbandono della scuola secondaria, le sue caratteristiche, come i laboratori, gli stage nelle aziende, la possibilità di apprendere un mestiere attraverso l'alternanza tra scuola e lavoro, hanno un forte effetto motivante e vengono vissuti dai giovani come momenti autoformativi, utili per comprendere le proprie attitudini e mettere in pratica quanto appreso nel lavoro (ISFOL, 2011, 2013).

Malgrado questi rilievi, la cifra e le dinamiche di questo successo non hanno ricevuto ancora un approfondimento adeguato, benché si tratti di un bacino importante di giovani che può dare indicazioni utili per indirizzare azioni di prevenzione efficaci e più in generale per rafforzare quei dispositivi che favoriscono il successo formativo.

Questo è anche in buona parte dovuto alla mancanza di un monitoraggio sistematico dei percorsi formativi dei ragazzi, della tracciatura dei loro percorsi, dall'ingresso nella scuola fino alla sua

definitiva uscita, non essendo ancora a regime un'anagrafe nazionale integrata tra Stato e Regioni che metta insieme i dati provenienti dal Sistema Istruzione con quelli della Formazione Professionale a responsabilità delle Regioni.

Oggi assistiamo a un interesse sempre maggiore da parte degli *stakeholder* a questi temi ed anche a scelte di indirizzo nelle *policy* educative nazionali che, a partire dall'allargamento del dispositivo dell'alternanza scuola-lavoro a tutta la Scuola Secondaria Superiore, sembrano aver recepito e assunto come dato certo e definitivo il valore della formazione esperienziale, ma ancor di più della formazione al lavoro come strumento antidispersione.

Il rischio è quello di un'accelerazione verso riforme parziali che affondano la propria certezza sull'evidenza di buone prassi ed esperienze riuscite di natura aneddotica più che di certezza paradigmatica.

Al riguardo, il panorama delle indagini sul *re-engagement* scolastico dei giovani nella leFP rimane ancora esiguo. Se si fa eccezione per le indagini svolte dall'ISFOL, rivolte in maniera più ampia alla conoscenza su scala nazionale in termini complessivi della realtà della formazione professionale, della sua architettura regionale e dei nessi con il mondo del lavoro, o a sporadiche rilevazioni condotte da Uffici Regionali preposti alla programmazione dell'offerta formativa regionale, i riferimenti ai ragazzi che continuano a studiare in questo settore a seguito di uno o più ripetuti fallimenti sono pochi e limitati. Si tratta per lo più di ricerche svolte da quegli organismi di formazione accreditati che storicamente hanno presidiato il mondo della formazione al lavoro, nel quale hanno una riconosciuta expertise, e che fanno ricerca a partire dalla propria offerta sui ragazzi che si formano nelle rispettive istituzioni territoriali.

Si evince dunque la necessità di allargare il campo di indagine e di studiare in maniera approfondita le caratteristiche di questi giovani, le condizioni e i fattori del loro recupero.

Dalla prospettiva che si è assunto in questa ricerca, quella dello Sviluppo Umano promossa da Amartya Sen, si tratta di comprendere anche quanto questa via di recupero si configuri come successo formativo, ovvero come sviluppo integrale dei ragazzi.

Parlare di successo formativo, secondo un'idea di sviluppo, implica il superamento dell'idea di reingaggio come assolvimento del diritto-dovere di istruzione e coinvolge in maniera più ampia i ragazzi nella loro totalità di persona e nel loro diritto ad essere riconosciuti come portatori di bisogni e di plurime domande di riconoscimento.

Non bisogna sottovalutare che la vulnerabilità progressiva a cui vanno incontro i ragazzi che hanno alle spalle uno o più fallimenti può diminuire il ventaglio delle opportunità e delle *chance* di scegliere di questi ultimi.

Prevenire e contrastare la dispersione si configura, in questa prospettiva, come quell'insieme di *policy* e di interventi educativi volti a garantire equità e giustizia sociale per una fetta di ragazzi che a vario titolo si configura come debole.

Si tratta allora di focalizzare gli sforzi di indagine in direzione della raccolta di evidenze su come si intersecano le risorse e le caratteristiche di ciascun giovane e le risorse educative in funzione del successo di un percorso formativo.

Al riguardo la ricerca si è proposta di indagare le risorse e i vincoli, le opportunità e la capacità agentiva dei ragazzi di assumere su di sé il percorso formativo, a partire da un'analisi quanti-qualitativa dei dati raccolti di oltre 700 studenti frequentanti il primo e il terzo anno della IeFP in Veneto e in Friuli, tra coloro che vi sono giunti in prima battuta e coloro per i quali ha rappresentato la seconda occasione.

Gli esiti di questa ricerca, delle riflessioni e degli studi che l'hanno preceduta, sono organizzati in una prima parte teorica (dal capitolo uno al capitolo sei) e una seconda parte empirica (dal capitolo sette al capitolo dieci e le conclusioni).

In particolare, il capitolo uno presenta il fenomeno della dispersione scolastica, problematizzando e chiarendo l'ambiguità concettuale che l'accompagna, delineando i contorni del fenomeno, le *policy* europee di contrasto e le normative e azioni di intervento in Italia. Si ripercorrono poi le esperienze di contrasto alla dispersione, nate e sviluppatesi al di fuori del sistema scolastico, ed oggi considerate come *best practice* a cui riferirsi, per le indicazioni metodologiche e d'intervento innovative poste in essere nell'arco degli ultimi vent'anni.

Il capitolo due esplicita le motivazioni e il problema della ricerca che nelle pagine precedenti si è discorsivamente anticipato.

Il capitolo tre delinea i pilastri principali del *Capability Approach (CA) Framework*, che si è scelto come cornice di riferimento a partire dalla quale sono state definite le domande di ricerca. Nel capitolo si spiega il valore innovativo del CA nella sua capacità di orientare l'indagine scientifica in ambito valutativo a partire da due elementi chiave: la centralità e l'unicità della persona, intesa come soggetto portatore di bisogni e di domande competenti, e la valutazione di un ventaglio ampio e articolato di indicatori di misura dell'efficacia degli interventi rivolti al benessere e allo sviluppo degli individui. Vengono presentate le differenze principali del CA nell'accezione di Amartya Sen e

di Martha Nussbaum e si argomenta la scelta di utilizzare il CA secondo il modello *agency oriented approach* che fa riferimento a Sen.

Il capitolo si chiude con un approfondimento ampio e specifico dedicato agli studi e alle ricerche scaturite in campo educativo a livello mondiale, sistematizzati per sintesi in grandi aree tematiche, poiché il *framework*, dalla sua nascita, viene utilizzato in ambiti della ricerca scientifica anche molto lontani tra loro.

Il capitolo quattro pone le basi per l'operazionalizzazione del concetto di *agency* seniana e l'individuazione dei modelli e degli strumenti più adatti a una sua misurazione, alla luce della ricerca attuale nel campo delle scienze della formazione. Questa parte della ricerca ha visto un corposo lavoro di ricerca e chiarificazione della polisemia del concetto, delle sue afferenze in ambito filosofico, sociologico, antropologico, linguistico e psicosociale. Questo ha permesso di definirne più chiaramente la sua natura e le dimensioni principali a cui fare riferimento per un sua modellizzazione e studio. Il capitolo si conclude con una disamina delle condizioni che consentono lo sviluppo di un'*agency* formativa dentro e fuori dal contesto scolastico.

Il capitolo cinque apre la seconda parte sul lavoro empirico e di ricerca, presentando il contesto della ricerca, a partire da come si articolano i due modelli regionali di leFP del Veneto e del Friuli e alcune riflessioni che si possono trarre a partire dai dati di monitoraggio prodotti dagli Uffici Regionali. Vengono poi presentati i Centri di Formazione, la specificità dei modelli educativi di intervento, secondo quella che è la descrizione che ne fanno i rispettivi centri, e i profili delle qualifiche delle classi coinvolte nella rilevazione.

Il capitolo sei è dedicato alla definizione dell'oggetto di indagine, le domande che hanno animato il lavoro sul campo e la metodologia di ricerca. Vista la complessità delle domande di ricerca si è scelto di adottare un metodo di ricerca misto, che ha visto una parte di ricerca quantitativa più estesa, che ha coinvolto 700 studenti, ed una indagine qualitativa che ha riguardato invece 15 studenti coinvolti in un percorso specifico di recupero.

Il capitolo sette riprende le analisi e descrive i risultati della ricerca.

Nel capitolo otto sono discussi i risultati della ricerca e le evidenze emerse sono messe in relazione con la più ampia riflessione portata avanti. In questa sede si avanzano anche suggerimenti utili a indirizzare lo sviluppo e l'*empowerment* dei ragazzi, con percorsi a rischio e non, come chiave per il successo scolastico e formativo de ragazzi.

Nella sezione successiva vengono illustrati i limiti della ricerca e declinati possibili sviluppi per una sua ulteriore implementazione.

Infine, il capitolo delle conclusioni riprende a grandi linee il tema e le domande della ricerca, riporta i principali risultati, arrivando in questo modo a dare risposta alle domande conoscitive formulate nel capitolo quattro. Il capitolo si chiude con alcune indicazioni utili agli indirizzi delle politiche educative.

1.1 DEFINIZIONE DI UN FENOMENO COMPLESSO

La dispersione scolastica è uno dei nodi irrisolti della scuola, che da sempre preoccupa coloro che lavorano in campo educativo, alla ricerca di strategie e soluzioni per prevenire tanto la disaffezione e la mancanza di interesse nei confronti delle discipline scolastiche quanto la vera e propria fuoriuscita dal sistema educativo prima ancora di avere terminato l'obbligo scolastico.

Si può anzi affermare, paradossalmente, che esso compare proprio con l'istituzione di un obbligo scolastico, sopravvenuta seppur con tempi diversi nei paesi occidentali, con la nascita di una scuola di massa. A quest'ultima va senz'altro riconosciuto di avere innalzato ovunque il livello di alfabetizzazione complessiva di ampie fasce di popolazioni escluse in precedenza, oltre che di avere funzionato come leva, ascensore sociale per molti, ma dall'altro ha messo in evidenza la distanza tra un sapere costituito, anzi tra i saperi, e chi la scuola la vive come altro dal proprio esperire quotidiano.

Sotto lenti e nomi diversi, "abbandono", "evasione", "drop out", "ripetenza", il fenomeno della dispersione è stato studiato negli anni come fallimento nella vita di un singolo soggetto o come fallimento della scuola, in un susseguirsi di spiegazioni e argomentazioni di carattere sociologico, psicologico, didattico-educative, che di volta in volta hanno messo l'accento della responsabilità del fallimento o nelle caratteristiche psicologiche individuali e/o sociali del giovane o all'opposto nelle istituzioni e nella società.

I rapidi cambiamenti ed eventi di fine e inizio millennio, le migrazioni, la globalizzazione dei mercati, i nuovi mezzi di comunicazione, e in ultimo la crisi e la stagnazione economica che sta attraversando in modo più o meno drammatico gli stati europei, hanno riportato in primo piano il fenomeno.

Oggetto non più relegato al dibattito settoriale delle scienze dell'educazione, la dispersione è investita di una rinnovata attenzione nel campo della politica e dell'economia dei paesi della Comunità Europea (da ora in poi UE) e alla lotta contro di essa è affidato, insieme alla formazione, un nuovo compito, di sostenere e far progredire il destino dell'Europa.

1.2 LA DISPERSIONE IN EUROPA E LE POLICY DI CONTRASTO

Quantificare il numero dei giovani dispersi in Europa non è un'operazione semplice, poiché i sistemi scolastici di ogni paese europeo hanno differenze percettibili tra loro nei termini della durata

complessiva del ciclo di studi obbligatorio e anche del termine prefissato per l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Questo rende difficile una comparazione tra paesi in termini assoluti.

Un secondo problema è dato dal fatto che esistono forti disparità educative su base geografica sia nelle opportunità che nei risultati, non solo tra i diversi Stati (tra i Paesi Scandinavi e quelli dell'area mediterranea, per citarne una) ma anche al loro interno (tra il Nord e il Sud dell'Italia ad esempio) (NESSE, 2012). Per ovviare al primo problema, la UE ha adottato il termine "Early School Leavers" (ESL), con il quale si indica la percentuale dei giovani dai 15-18 ai 24 anni d'età in possesso del solo titolo di scolarità obbligatoria, che sono fuori dal sistema nazionale di istruzione e/o di formazione professionale. Secondo questa definizione i giovani ESL sono compresi tra il 6,9% dei ragazzi e il 12,7% delle ragazze complessivo (Commissione Europea, 2009). Questa accezione spiega anche la differenza nella percentuale rilevata dalla UE rispetto ad altri organismi internazionali che attestano il *drop out* nell'Europa Centrale e dell'Est intorno al 4% e che fanno invece riferimento soltanto a coloro che non hanno terminato la scuola dell'obbligo (UNESCO, 2012).

Secondo i dati Eurostat (fig. 1), gli ESL nel 2012 erano in media il 12,8%, ma con differenze significative nei 27 paesi membri, e tra maschi e femmine. Sebbene il tasso di abbandono scolastico sia diminuito in quasi tutti gli Stati membri a partire dal 2000 la situazione rimane ancora lontana in diversi Stati dal target prefissato per il 2020, come si può rilevare dalla tabella sottostante, e la situazione dell'Italia è tra quelle che presentano una maggiore criticità (Wieland, Piirto, Johansson, & Lang, 2012).

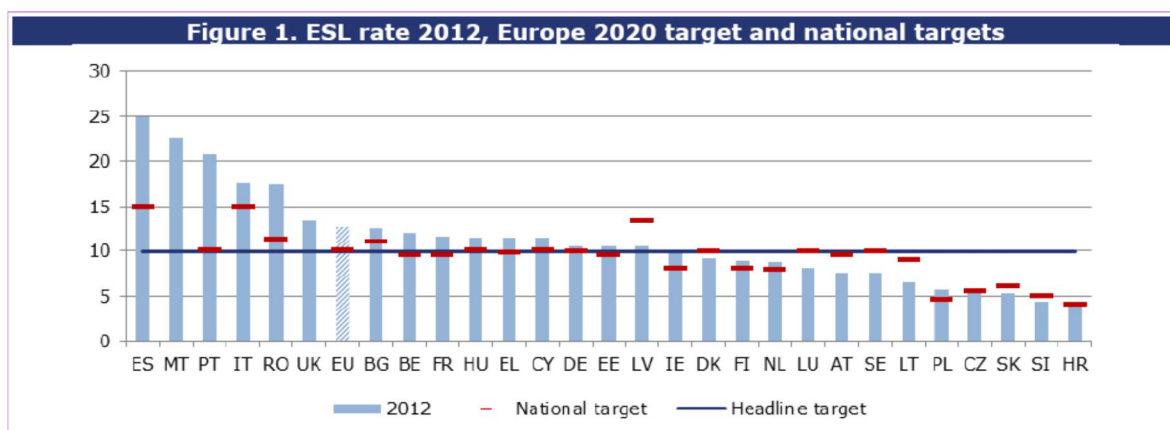


Figura 1

Sempre secondo i dati Eurostat nel 2012 il 57% degli ESL nell'UE era disoccupata o inattiva; la percentuale dei ESL disoccupati era del 40%, se comparati al 22.8% di tutti i giovani disoccupati d'Europa.

La definizione condivisa del fenomeno degli ESL è declinata nel modo seguente:

- l'abbandono scolastico comprende tutte le forme di abbandono dell'istruzione e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria o dei suoi equivalenti nella formazione professionale;

- vi è una multifattorialità delle cause di abbandono scolastico, che è il risultato di un processo in cui si intrecciano circostanze individuali, fattori educativi e condizioni socioeconomiche, che si costruisce nel tempo con i fallimenti delle prime esperienze scolastiche via via verso una disaffezione verso il sistema educativo, visto in molti casi lontano dai processi di inserimento nel mondo del lavoro;

- vi è la necessità di comprendere il fenomeno della dispersione in termini regionali e locali per non incorrere in generalizzazioni ed universalismi fuorvianti e per dare risposte contestuali al fenomeno;

- è necessario puntare all'individuazione delle strategie di prevenzione, intervento e compensazione quali politiche efficaci di contrasto della dispersione, laddove però la prevenzione rimane sempre la strategia più efficace della compensazione degli effetti negativi che l'abbandono produce;

- infine vi è la necessità di collegare tra loro le numerose esperienze di contrasto all'abbandono scolastico, che spesso rimangono confinate a livello locale o regionale, laddove vi è invece la necessità di creare un *know how* comune e condiviso (Commissione Europea, 2011).

L'inquadratura del fenomeno della dispersione proposta in ambito comunitario si fonda sull'idea che formazione, lavoro ed economia siano strettamente interconnessi e che dalla prima scaturiscano le altre due in conseguenza. Questo è anche il motivo per cui, con l'accentuarsi della crisi economica, si è anche innalzata l'attenzione e l'allarme sui dati in aumento relativi ai giovani NEET (*Not in Education, Employment and Training*) compresi nella fascia 15-29 anni.

In continuità con la precedente Strategia di Lisbona, la nuova agenda Europa2020 rinforza l'idea che una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva sia fondata sulla società della conoscenza e su una cittadinanza attiva che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Ciò ha portato a prefissare il raggiungimento di due traguardi entro la fine del 2020: la riduzione del tasso di abbandono scolastico dall'attuale 15% al 10% e l'aumento della quota della popolazione, di età compresa tra i 30 e i 34 anni che ha completato gli studi superiori, dal 31% ad almeno il 40% nel 2020.

Istruzione, formazione e apprendimento permanente giocano un ruolo chiave nel raggiungimento di almeno due degli altri traguardi individuati dall'agenda europea: la diminuzione di almeno 20 milioni di persone che vivono in povertà e l'innalzamento fino al 75% della percentuale delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni con un lavoro.

L'idea che sostiene questo impianto è che il capitale umano, l'insieme di conoscenze, istruzione, informazioni, capacità tecniche acquisite dagli individui in contesti formali, informali e non formali della propria vita, consente alle persone di svolgere quelle attività di trasformazioni e creazioni finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici sia dei singoli individui che collettivi. Competenze chiave per la cittadinanza, formazione permanente, riconoscimento e validazione delle competenze acquisite, in contesti formali, non formali e informali, centralità dell'apprendimento, sono i capisaldi delle attuali politiche educative europee, che i paesi dell'Unione si sono impegnati a tradurre nei propri sistemi scolastici.

Diversi Stati Europei hanno già messo in opera la Raccomandazione del Consiglio Europeo (Consiglio Europeo, 2011) di adottare una strategia globale per affrontare l'ESL, una strategia che coinvolga tutte le aree e le policy di intervento e gli *stakeholders*, che copra tutti i livelli dell'educazione e che utilizzi un approccio bilanciato tra attività di prevenzione, intervento e compensazione¹.

Alcune policy e strategie sono comuni in molti paesi: promuovere l'accesso e qualificare il sistema prescolastico; accrescere la flessibilità e la permeabilità dei percorsi educativi (una strategia pensata per intervenire sui fattori strutturali dei sistemi educativi che contribuiscono alla dispersione); introdurre il *counseling* orientativo e il supporto linguistico per studenti con diversa madre lingua; rafforzare le reti con le famiglie e con i soggetti del territorio (strategie pensate per supportare gli individui e i gruppi a rischio); la creazione di *Second Chance School* o percorsi alternativi, che utilizzano differenti approcci pedagogici, ed offrono agli studenti la possibilità di accedere ad altri percorsi formativi o qualifiche per l'ingresso nel mondo del lavoro, e, molto spesso, il reinserimento nel *Vocational Education and Training* (VET) di coloro che hanno fallito i percorsi di istruzione secondaria.

Tutto ciò è avvenuto in linea con e sotto la spinta di politiche europee che hanno ridisegnato le istituzioni educative come luogo che offre ai giovani gli strumenti per "navigare" adeguatamente in

¹ Le politiche di prevenzione sono indirizzate a ridurre il rischio di dispersione prima che il problema abbia inizio. Le politiche di intervento si pongono l'obiettivo di evitare la dispersione migliorando la qualità dell'istruzione e formazione a livello delle istituzioni educative, reagendo ai segnali di allarme precoce e fornendo sostegno mirato agli alunni o gruppi di studenti a rischio di dispersione scolastica. Le politiche compensative rispondono allo scopo di aiutare coloro che hanno lasciato la scuola prematuramente per reinserirli nel sistema di istruzione, offrendo percorsi alternativi o complementari che permettano loro di acquisire le qualifiche non raggiunte (Consiglio Europeo, 2011).

una società complessa e in un mercato del lavoro in continua evoluzione, una formazione capace di rinnovarsi costantemente per poter rimanere competitiva e d'altro canto capace di offrire ai ragazzi un pensiero critico per promuoverne e rafforzare la partecipazione e cittadinanza democratica (Consiglio Europeo, 2009).

Inoltre sottolineando la necessità di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva il Consiglio Europeo ha affermato che lo scopo delle politiche di istruzione e formazione è quello di sostenere tutti i cittadini, a prescindere dal loro *background* socio-economico, nell'acquisizione, l'aggiornamento e lo sviluppo di quelle competenze professionali e di vita necessarie a favorire l'occupabilità, la partecipazione attiva e il dialogo interculturale.

Malgrado l'accento posto dalla UE su valori fondanti quali cittadinanza attiva, coesione sociale, lotta alla povertà e all'esclusione sociale, le assunzioni e gli argomenti che fondano il focus della policy europea intorno al rapporto esistente tra abbandono scolastico precoce, sviluppo economico e lavoro meritano un'attenta riflessione e anche una certa cautela.

Quando l'analisi del fenomeno dello sviluppo economico e della competitività si sposta da una dimensione micro-individuale alle variabili macro in gioco si evidenzia il ruolo determinante delle caratteristiche dei sistemi economici, del mercato del lavoro e dei sistemi educativi che possono influenzare il *drop out* dei giovani e, alla luce di ciò, anche quali interventi possono ottenere risultati positivi.

Studi recenti mostrano come in tutte le realtà europee lo scollamento tra i modelli di istruzione e la realtà umana e lavorativa è ampio ed ha molte sfaccettature: a) spesso il progresso educativo di un soggetto è irregolare, discontinuo e non procede secondo una traiettoria standard, così come gli interessi e le motivazioni possono cambiare nel tempo, senza seguire uno sviluppo lineare, immaginato solo nella teoria; b) quasi sempre non vi è corrispondenza univoca tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, poiché i requisiti si spostano costantemente e una qualifica necessaria oggi può non esserlo più nell'arco di pochi anni; c) l'organizzazione scolastica è pensata per cicli progressivi (in quasi tutti i paesi) ed in questo modo fa da filtro e dunque da tappo nella progressione tra un ciclo e l'altro ed inoltre i cicli precedenti sono fortemente orientati a quelli successivi (anche per chi non è interessato ad accedere a livelli ulteriori di istruzione); d) si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare; e) viene dato per scontato che la scuola funzioni secondo un modello meritocratico che la realtà smentisce.

Questi studi evidenziano l'errore in cui si incorre quando ci si riferisce all'uguaglianza "più alta istruzione = più alta occupabilità = economia più competitiva": benché livelli più alti di istruzione

comportino una relativa maggiore occupabilità, la mancanza di quest'ultima dipende dall'attuale fallimento del mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente (Ross & Leathwood, 2013).

Una prima conseguenza di questa riflessione è che il fenomeno dell'abbandono precoce è importante non perché da esso consegue uno scarso sviluppo economico o in qualche modo è responsabile degli alti livelli di disoccupazione giovanile, ma perché attraverso l'abbandono scolastico si perpetuano e si riproducono le ineguaglianze sociali e i processi di marginalizzazione di una fetta importante della popolazione.

Studi internazionali, anche al di fuori del contesto europeo, mettono in evidenza che quando un percorso formativo di un giovane subisce un arresto, un'interruzione temporanea e una fuoriuscita dal sistema formativo, più è lungo il tempo che passa prima di un rientro in un percorso di formazione, all'interno di qualsiasi canale formativo, più aumenta la possibilità di rimanere fuori per sempre, e dalla formazione e dal mondo del lavoro (Black, Polidano, Tabasso, & Tseng, 2011).

Una seconda riflessione che ne consegue è allora che la formazione da sola non può garantire la tenuta e la continuità sociale di un sistema e dei suoi cittadini-lavoratori, come sostituto di un *welfare* che sta venendo progressivamente meno. Non si può ignorare come vi sia una circolarità virtuosa tra un sistema sociale e i suoi cittadini, o esattamente il contrario di essa.

Altro aspetto è che l'attenzione posta nei confronti del capitale umano non può ignorare il ruolo che il capitale sociale riveste nel determinarne lo sviluppo, cioè quell'insieme di fattori, quali il background familiare, il reddito, le relazioni sociali intessute in un territorio che accompagnano o frenano il percorso di un soggetto (Coleman, 1988).

Dal momento in cui le politiche educative europee accordano un ruolo centrale alla formazione, come chiave per il riconoscimento di un diritto di cittadinanza, diventa importante non dimenticare che la formazione in genere si concentra dove c'è già, per cui da formazione si genera nuova formazione, ma laddove la formazione viene meno, come nel caso dei *drop out*, la mancanza di formazione produce effetti depauperativi nel tempo, che sfociano nella marginalità, nella devianza, nel lavoro precario e non qualificato. In parole povere il fenomeno dell'abbandono scolastico è molto più rischioso in una società in cui alla formazione viene dato un valore molto alto in termini di riuscita economica e sociale, perché coloro che non riescono a raggiungere adeguatamente la formazione auspicata vanno incontro a una marginalizzazione più grande (Margiotta, 2012).

La focalizzazione delle policy educative nei termini di un *welfare* educativo, il *learnfare*², deve fondarsi allora su una formazione a monte adeguata e forte per tutti, una formazione che incontri i bisogni, caratteristiche, progetti dei giovani per tradurli in un effettiva dimensione di cittadinanza (ibidem, 2012).

In questa accezione allora, bisogna guardare alla formazione pensandola non solo nei termini dell'acquisizione di competenze chiave e di cittadinanza avulse dall'individuo e funzionali ad un'idea di individuo normato dall'alto per il progresso sociale ed economico, ma guardare al successo formativo, che si concretizza *"nell'aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento [che] è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali"* (Baldacci, 2002:211).

Il rischio altrimenti, all'interno di questa cornice in cui la formazione diventa elemento chiave in ogni momento della vita è quello di una radicalizzazione di un fenomeno di disagio piuttosto che la sua estirpazione, per chi non riesce e non sa cogliere le opportunità offerte.

1.3 IDENTIKIT DEI DISPERSI

Nella conoscenza del fenomeno della dispersione scolastica molto è cambiato negli anni ed oggi. Alla luce delle molteplici ricerche e della possibilità di attingere ad un corpus sempre più grande di dati e di incrociare le numerose variabili che intercorrono nei percorsi scolastici e di vita dei giovani, si è giunto a comprendere che i giovani dispersi o a rischio di dispersione scolastica non sono un gruppo definito da caratteristiche univoche, né il problema della dispersione può essere identificato e ridotto a una sola tipologia di cause e difficoltà manifeste, ma assume la dimensione di un fenomeno multicausale e multiproblematico.

Nel secolo scorso, dagli anni '60 fino alla fine degli anni '80, ha prevalso per lungo tempo l'immagine del giovane *drop out* che proveniva da famiglie di status economico basso, con scarse capacità e rendimento scolastico, per il quale la condizione di deprivazione socioculturale, lo status di minoranza etnica e immigrata, la marginalità economica, in cui era immerso indicavano le cause

²Il termine *learnfare* è mutuato dai contesti anglosassoni, dove fa riferimento ai programmi di reinserimento scolastico per quei giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi. Margiotta, nella sua rivisitazione del concetto, suggerisce che il *learnfare* in chiave europea può essere ampliato da questa sua accezione ed essere sviluppato come *welfare* attivo e abilitante, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi (Margiotta, 2012:136).

strutturale deterministiche di ordine sociale che gli studi in ambito sociologico avevano contribuito ad evidenziare.

Il famoso Rapporto Coleman³ del 1966 aveva contribuito al diffondersi di questa immagine del *drop out*, che per molti anni ha influenzato il pensiero negli Stati Uniti e in Europa. Si trattava di una visione “emergenziale” della dispersione, che si fondava sull’idea che il *drop out* fosse un giovane che esprimeva, nel comportamento di abbandono, una ribellione e una cultura antiscolastica.

Questa visione aveva indirizzato in quegli anni le politiche educative, anche nel nostro Paese, sull’assolvimento dell’obbligo di studio per tutte le classi sociali e sull’educazione compensativa per dare “di più” a chi ha “di meno”.

Già alla fine degli anni '70 questa visione entrava in crisi, per l’incapacità di spiegare le diversità individuali di risposta alle avversità, ma anche il fallimento delle politiche di allargamento e compensazione della scolarizzazione di massa che non avevano apportato quei cambiamenti sperati.

Cominciano a farsi strada teorie che si focalizzano sui fattori individuali e sulla qualità dell’istruzione: non solo e non più la marginalità socio-economica, ma il disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, fanno il loro ingresso tra le cause del *drop out*. Si è sempre all’interno di una visione emergenziale, stavolta sostenuta dalle preoccupazioni verso la devianza, come risultato di una regolazione e socializzazione disfunzionale, da parte della famiglia o all’interno di contesti scolastici inadeguati. Si fa attenzione ai contesti sociali ed educativi, come la vita in quartieri disagiati o certi approcci “rigidi” da parte di alcuni insegnanti, legati a forme di didattica inadatte a valorizzare le qualità dello studente.

Si tenta di pervenire a indicatori più complessi di dispersione, che tengano in considerazione anche i soggetti fragili, con percorsi irregolari, disfunzionali, con carenze motivazionali e sul piano delle competenze (Riboldi, 1984) e si affacciano i primi tentativi di lettura sistemica multicausale della dispersione che prendano in considerazione contemporaneamente fattori socioculturali, economici, scolastici e individuali (Besozzi, 1983).

³ Il Rapporto Coleman aveva messo in evidenza come nelle scuole pubbliche americane gli allievi appartenenti alle minoranze, a causa di una chiara segregazione razziale ed etnica, possedevano rendimenti scolastici inferiori a quelli dei bianchi, basse aspirazioni e effetti di disuguaglianza prodotti dalla cumolazione dei fattori di svantaggio: la concentrazione etnica, le basse aspirazioni e scarso interesse al successo scolastico. La scarsa qualità degli insegnanti, l’influenza del gruppo dei pari, le condizioni di svantaggio, tutte contribuivano al *drop out* di questi ragazzi. Nel Coleman giungeva così alla conclusione che era necessario realizzare l’uguaglianza di opportunità per l’istruzione attraverso un aumento dell’offerta scolastica, una differenziazione più tardiva dei percorsi di studio, la creazione di programmi di educazione compensatoria.

Le politiche di intervento subiscono un cambiamento: non ci si focalizza più soltanto su interventi sulle fasce deboli, ma si guarda con respiro più ampio alla programmazione di sistema, attraverso supporti straordinari, che vadano a sostenere e a migliorare la qualità e la capacità di tenuta del sistema scolastico.

Negli anni '90 si ha un ulteriore sviluppo. Lo studio della dispersione si sposta dai ragazzi che si disperdono ai segnali che precedono la dispersione e ai contesti che sono tenuti a individuarli (Besozzi, 2006). Emerge il ruolo di motivazioni fragili, l'incapacità decisionale e il disorientamento, le condizioni di disagio, la criticità delle fasi di transizione, il ruolo degli episodi fallimentari nel costruire traiettorie discendenti, il valore determinante della perdita e della carenza di risorse tanto materiali quanto simboliche. Tutti questi elementi contribuiscono all'insuccesso scolastico in relazione a specifiche variabili del contesto scolastico.

Non più attributi soggettivi, trattati con dispositivi di sostegno individualizzato, ma caratteristiche degli ambienti in cui il ragazzo apprende, per cui si rendono necessari interventi contestualizzati all'interno delle scuole nelle quali i ragazzi fanno esperienza.

In questa visione, la dispersione non è un più un dato ma un processo: non si opera più una distinzione tra chi abbandona e chi no, ma il focus si sposta su tutte quelle variabili, socioeconomiche, culturali, familiari, biografiche e individuali, e contestuali che caratterizzano percorsi fragili e a rischio, che possono precedere un definitivo abbandono, ma che in assenza di quest'ultimo si configurano già come insuccesso scolastico.

Il punto di osservazione è cambiato completamente. Si è giunti a comprendere che nello studio della dispersione bisogna adottare una prospettiva ampia e multidisciplinare.

Ma qual è l'identikit dei ragazzi a rischio e dispersi di oggi?

In Italia, secondo Eurostat, nel 2013 la percentuale dei dispersi era stimata intorno al 17%, anche se più recenti ricerche hanno mostrato che molto più probabilmente questa si aggira intorno al 30%, una percentuale molto lontana dall'obiettivo di Agenda 2020 di riportarla a un valore del 10% (Checchi, 2014; TuttoScuola, 2014).

Indubbiamente la dispersione non si distribuisce in maniera uguale tra tutti i giovani: gli strati sociali più marginali, e all'interno di questi, i ragazzi più fragili, sono il bersaglio più facile di un'azione di selezione sociale che si riproduce all'interno dei sistemi educativi.

In tutti i reports europei il background familiare viene indicato come un alto fattore di rischio: giovani provenienti da famiglie immigrate o monoparentali o ancora da gruppi etnici minoritari, e quelli i cui genitori sono disoccupati da lungo tempo hanno un rischio più elevato di abbandonare la

scuola e diventare NEET; in egual modo accade a quei giovani residenti in quartieri a rischio o in aree geografiche economicamente più disagiate (Caliendo & Kunn, 2011; CONSEIL de l'Emploi des revenus et de la cohésion sociale, 2008).

Questi stessi documenti indicano che da sempre sono soprattutto i maschi a disperdersi, in molti casi per una maggiore esposizione a condotte devianti e trasgressive del gruppo dei pari o perché introdotti precocemente al mondo del lavoro.

In Italia, se si guardano ai dati sul rischio di abbandono scolastico⁴, questo fenomeno si può già rilevare nella scuola secondaria di I grado ed è confermato in quella di II grado, dove la quota degli alunni maschi a rischio di abbandono è dell'1,47%, contro l'1% delle studentesse (con una media del 1,24%). Ciò accade maggiormente nelle aree più disagiate come la Sicilia, la Sardegna e la Campania per la scuola secondaria di I grado, e per la scuola secondaria di II grado, oltre alla Sicilia, alla Sardegna e alla Puglia, anche Marche e Liguria.

Per i giovani immigrati o appartenenti a gruppi etnici minoritari si aggiungono poi altri fattori di rischio, che sono legati alla fragilità della loro condizione e dei loro percorsi come la mobilità territoriale, l'instabilità residenziale, il ritardo scolastico dovuto ad ingressi ritardati o a inserimenti in classi inferiori alla propria età anagrafica, e non ultimo l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti, non sempre inclusivi o facilitanti, che li portano a raggiungere titoli di studi inferiori o ad abbandonare più facilmente (Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee, 2008; MIUR, 2015; Unicef, Italiana, & others, 2005).

Nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri a "rischio di abbandono", in percentuale degli iscritti a settembre, è pari allo 0,49%, contro lo 0,17% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Analoga è la situazione nella scuola secondaria di II grado, in cui gli alunni stranieri "a rischio di abbandono" sono pari al 2,42% degli iscritti contro l'1,16% degli alunni italiani. La variabile territoriale interviene incidendo fortemente nel determinare le percentuali di dispersione. Questo è in linea con quanto accade in tutti i Paesi Europei. In Italia il rischio di

⁴Per l'Italia, i dati a cui ci si riferisce sono quelli elaborati dall'Anagrafe Nazionale Studenti relativi all'anno scolastico 2011/2012 del MIUR (2013) sugli studenti a "rischio di abbandono". Il "rischio abbandono scolastico" viene definito come il fenomeno di fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico. Si parla di "rischio" in quanto l'interruzione non preclude la possibilità di un rientro da parte dello studente nel sistema scolastico negli anni successivi. Inoltre, parte degli allievi a rischio di abbandono, una volta usciti dal sistema scolastico, potrebbe decidere di assolvere il diritto-dovere all'istruzione scegliendo un percorso alternativo dal canale dell'istruzione rientrano nelle leFP (formazione professionale regionale o apprendistato). Al momento non è ancora stato realizzato un sistema integrato tra Anagrafe Nazionale e le rispettive Anagrafi Regionali, che raccolgono i dati degli studenti che frequentano le leFP, e che permetterebbero di tracciare il percorso di uno studente dal suo primo ingresso nella scuola alla sua definitiva fuoriuscita.

abbandono scolastico è maggiore nelle aree del Mezzogiorno, dove sono presenti situazioni di degrado socioeconomico e culturali maggiori.

Il fenomeno però è anche presente in quei territori dove è maggiormente sviluppato il mercato del lavoro, come accade nell'Italia del Nord-Est, che porta a lasciare precocemente la scuola, per l'attrazione svolta dal sogno lavoristico, anche per lavori scarsamente qualificati ma con immediata remunerazione (Colombo, 2010a; ISFOL, Spigola, & Stroppa, 2012).

Se poi si guarda al dato relativo all'età, si possono osservare notevoli differenze nelle percentuali degli alunni a rischio di abbandono: nella scuola secondaria di I grado, il rischio di abbandono è maggiore per coloro che ha un'età compresa tra i 14 e 16 anni (43,7%), a cui seguono coloro che hanno un'età compresa tra i 16 e i 18 (34,3%) e coloro che hanno un'età inferiore ai 14 (17,6%). Nella scuola secondaria di II grado, in maniera simile, la percentuale maggiore di coloro che abbandonano è quella con l'età più alta: il 65% ha raggiunto i 18 anni, il 28,8% ha un'età compresa tra i 16 ed i 18 anni, il 6,1% ha un'età compresa tra i 14 ed i 16 anni.

Il ritardo scolastico si rivela dunque un fattore di rischio elevato: maggiori sono le ripetenze e la non corrispondenza tra età anagrafica e classe frequentata, maggiore è il rischio di abbandono.

C'è poi una fetta di giovani che mette in atto un *disengagement* nei confronti della scuola, lontana dai propri interessi, noiosa, priva di attrattiva, non rispondente ai propri bisogni, una zona grigia dove si ritrovano gli indecisi ma anche quelli che potendo sceglierebbero percorsi alternativi di formazione professionale, training in cui l'apprendimento è legato al fare, forme di apprendistato, che non tutti i sistemi educativi nazionali prevedono (CEDEFOP, 2012).

In Italia il rischio di abbandono nella scuola secondaria di II grado riguarda prevalentemente il primo e ancor di più il secondo anno della scuola superiore. La percentuale maggiore riguarda i ragazzi che frequentano gli Istituti Tecnici e ancor di più gli Istituti Professionali di Stato.

Molti di questi giovani non abbandonano definitivamente, ma transitano nel sistema delle IeFP regionale, in una percentuale che varia secondo le realtà regionali, spesso senza dare comunicazione alla scuola di questo passaggio. E ciò rende molto più difficile definire i contorni della realtà complessiva della dispersione scolastica, cioè di coloro che finiscono con l'uscire da un percorso formativo senza avere acquisito un titolo o una qualifica di scuola secondaria.

Non tutti i giovani dispersi vivono male il fatto di aver lasciato la scuola ma i percorsi difficili e/o interrotti sono quasi sempre accompagnati da un basso livello di rendimento scolastico; una bassa autostima, un vissuto di sconfitta e rimozione della motivazione alla conoscenza; una distorta immagine di sé, delle proprie risorse e dei limiti, che sfociano in una mancata consapevolezza delle

capacità e in alcuni casi di comportamenti distruttivi; in molti ciò si accompagna anche all'impossibilità a proiettarsi nel futuro e il disorientamento nella costruzione di un progetto di vita e nell'operare delle scelte (Colombo, 2010b).

I dati sul rischio dell'abbandono, e quelli relativi agli ESL, confermano la mancanza di univocità del fenomeno della dispersione, di cui si è inizialmente detto, ma dicono anche che la dispersione scolastica è un processo dinamico che affonda le sue radici nella prima infanzia, nel contesto familiare, su cui si sedimentano fattori legati alla storia personale del ragazzo, che trovano amplificazione nelle caratteristiche del sistema scolastico ed educativo e nella comunità riferimento di vita, e non in ultimo nelle politiche macroeconomiche del Paese in cui si vive (Biggeri & Arciprete, 2015).

A livello familiare, gli studi mostrano che la famiglia esercita un'importante influenza sull'attitudine dei bambini allo studio e all'apprendimento, favorendo lo sviluppo dei loro interessi, l'autonomia e le abilità scolastiche. Il titolo di studi conseguito, la professione svolta, le aspirazioni professionali per i propri figli, il tempo dedicato a seguirli nel percorso, sono tutti elementi determinanti gli esiti scolastici. Non è un rapporto di causalità quello che lega la condizione socioeconomica della famiglia agli esiti scolastici, quanto piuttosto il fatto che spesso a questa condizione si associa una costellazione di altri fattori che determinano una più ampia condizione di disagio e disgregazione familiare.

Sul piano individuale, gli studenti che hanno un basso rendimento scolastico e fallimenti ripetuti durante la carriera scolastica, hanno un maggiore rischio di incorrere nella dispersione scolastica di chi non si trova nelle stesse condizioni (Dalton, Glennie, & Ingels, 2009; Dustmann & Van Soest, 2008; R. Rumberger, 2004).

Allo stesso modo, fattori individuali di rischio sono le gravidanze precoci per le ragazze (Allensworth, 2005), i problemi comportamentali e di devianza (Entwisle, Alexander, & Olson, 2004) e i bisogni educativi speciali (Peters, 2003).

In queste situazioni, la difficoltà della scuola di rispondere adeguatamente ai bisogni di questi alunni amplifica il disagio fino ad alimentare la disaffezione e il possibile abbandono.

La possibilità di poter attivare, a livello di sistema scolastico, percorsi formativi diversificati, professionalità multiple, elasticità nei percorsi scolastici, può favorire un'attenuazione del fenomeno (Rumberger & Lamb, 2003), così come un innalzamento dell'obbligo scolastico (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2010).

A ciò si accompagnano le caratteristiche della comunità in cui i ragazzi vivono: comunità disgregate, con livelli di disagio, povertà e criminalità elevate, prive d'infrastrutture di base di qualità, con un tessuto economico e lavorativo fragile, aumentano in maniera esponenziale la possibilità che un rischio divenga un *drop out* definitivo e irreversibile.

In sintesi si può affermare che, in Italia, l'identikit dei giovani dispersi o a rischio oggi di non completare la scuola secondaria di II grado, si riscontra prevalentemente tra i ragazzi di sesso maschile, con una carriera scolastica contrassegnata da ripetuti fallimenti, spesso di origine straniera e con alle spalle famiglie fragili e un passato travagliato; spesso proveniente da istituti tecnici o professionali di Stato, dove subiscono un arresto durante il primo biennio.

Alla luce di questi elementi, le politiche nazionali e le strategie di intervento che vengono introdotte, così come le risorse umane, istituzionali e finanziarie previste divengono fondamentali ai fini del contenimento del fenomeno e in direzione dello sviluppo complessivo, non più solo legato all'educazione.

1.4 IL RECENTE QUADRO NORMATIVO E LE AZIONI DI PREVENZIONE IN ITALIA

L'istruzione in Italia è un diritto sancito costituzionalmente, il diritto di ciascuna persona a ricevere un'istruzione il più possibile completa e qualitativamente avanzata, un diritto riconosciuto a tutti (art.3, comma 1), senza alcuna distinzione di condizione sociale, economica o di altro genere.

Questo diritto si fonda ed ha come suo presupposto un altro principio costituzionale: l'eguaglianza tra tutti gli individui. Questa eguaglianza, afferma la Costituzione Italiana, va garantita dalla Repubblica che ha il compito di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana" (art.3, comma 2). Un'eguaglianza che la Costituzione riconosce tanto nella sua dimensione formale che sostanziale, perché non solo riconosce il diritto ma istituisce l'obbligo a rimuovere gli ostacoli affinché questo diritto possa realizzarsi, e perché richiama la necessità ad un trattamento uguale ma anche rispondente alle effettive necessità per il pieno sviluppo della persona umana, e dunque in considerazione della diversità degli individui.

La Costituzione non concepisce l'istruzione solo come un diritto, ma anche come un dovere, sebbene limitato alla sola istruzione inferiore. Istruirsi, secondo la Costituzione, è anche un obbligo in quanto ciascun individuo contribuisce al progresso materiale e spirituale della società e questo contributo può avvenire unicamente se un soggetto ha acquisito la conoscenza dei problemi e dei meccanismi sociali, che soltanto l'istruzione può concedergli.

L'istruzione, secondo la nostra Costituzione, è *“un servizio pubblico sociale a fruizione individuale coattiva”*(Sandelli, 2006:3308). Nei termini di obbligo la Costituzione pone un termine minimo (*“almeno otto anni”*), che il legislatore potrà ampliare ma non diminuire. Negli anni il legislatore italiano ha dato attuazione al disposto costituzionale con molti e successivi interventi, che di volta in volta hanno modificato e a tratti snaturato la soluzione precedente.

Ricostruire il quadro complessivo di queste modifiche è assai laborioso e ai nostri fini poco utile. Faremo dunque riferimento ai più recenti dettati legislativi e alle implicazioni che essi hanno avuto nell'architettura scolastica così come noi oggi la conosciamo e la viviamo, a partire dunque dalla Legge 53/2003, la legge Moratti, da cui discendono tutte quelle ulteriori disposizioni che caratterizzano la scuola attuale.

L'articolo 1 della legge n.53 del 2003 stabilisce che il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato a *“favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia”*. L'istruzione non è più soltanto importante per la società e per le garanzie dello sviluppo democratico di questa, ma anche per la crescita e lo sviluppo degli individui, una concezione che non limita il diritto all'istruzione all'opportunità di trovare un lavoro e di migliorare la propria posizione sociale, ma coglie la dimensione costitutiva della realizzazione di sé, in linea con quanto già in chiave europea è stato sottolineato. Il diritto all'istruzione si traduce nell'offrire quelle opportunità che assicurano agli individui *“un percorso di conoscenza che le consente di formarsi, di crescere, di affrancarsi dai retaggi sociali e, al contempo, di integrarsi e contribuire attivamente al benessere della società”* (Sandelli, 2006:3308).

La legge n. 53 del 2003 assicura *“a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età”*, e stabilisce altresì che *“la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene ridefinito ed ampliato l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione”*.

Il successivo Decreto Legislativo n.76/2005 ha precisato che *“il diritto-dovere ha inizio con l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria”*, e che *“i giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo sono iscritti ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale (...) fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età”*.

In una modifica intervenuta nel 2004 (legge n. 40/2004), vengono anche reintrodotti gli “istituti tecnici”, che erano stati eliminati, stabilendo che “fanno parte del sistema dell’istruzione secondaria superiore i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali”.

Infine, la legge n. 296/2006 (art. 1, comma 622) ha stabilito che *“L’istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d’età”*.

A seguito dell’Accordo raggiunto il 19 giugno 2003 nella Conferenza Stato-Regioni tra il Ministero del Lavoro, il MIUR e le Regioni, ha trovato collocazione definitiva la leFP, il canale di Istruzione e Formazione Professionale, che inserito nel più allargato Sistema di Istruzione e Istruzione e Formazione Professionale, si trova riconosciuta la dignità formativa di secondo canale per l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione.

I percorsi di leFP hanno durata triennale e possono iscriversi i ragazzi al termine della Scuola Secondaria Inferiore. Dall’a.s. 2010-2011 sono entrati a regime e rappresentano il canale alternativo alla scuola per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione e il diritto-dovere all’istruzione e formazione professionale.

In questo modo i ragazzi possono scegliere tra percorsi di istruzione generalista e percorsi orientati alla formazione professionale e al lavoro.

La legge ha previsto così percorsi maggiormente flessibili ed ha espanso il *range* delle scelte per i ragazzi, anche se ad oggi, come vedremo più ampiamente nel capitolo dedicato alla formazione professionale regionale, ad oggi numerosi sono gli ostacoli a una piena implementazione e sviluppo di questo canale.

In sostanza, dunque, nel corso degli anni il legislatore ha ampliato l’obbligo di istruzione e formazione, facendone oggetto di un unico obbligo: quale conseguenza di tale passaggio, si è prodotta l’integrazione tra sistema di istruzione e sistema della formazione.

Il mancato adempimento dell’obbligo è sanzionato sul piano amministrativo ed anche su quello penale, sia per quanto riguarda il minore inadempiente che con riguardo anche a chi deve effettuare la vigilanza (di norma, i genitori). Non è stata tuttavia prevista alcuna sanzione per l’inadempienza agli ultimi due “nuovi” anni di obbligo scolastico: resta pertanto penalmente sanzionata solo l’inadempienza all’obbligo scolastico sino al termine della scuola secondaria di primo grado. Analogamente non sono previste sanzioni per la violazione dell’obbligo formativo.

I principali interventi di carattere sistemico svolti contro l'abbandono scolastico negli ultimi anni sono stati realizzati con i Piani Operativi Nazionali (PON). Dal 2002 al 2006 il PON "La scuola per lo sviluppo" ha svolto diverse Azioni contro la dispersione. Nel 2007-2013, nell'ambito dei PON – Obiettivo specifico F – Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale – sono stati fatti investimenti corposi (270 milioni di euro) per le quattro Regioni dell'Area Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia).

Nell'ambito del PAC-Piano di Azione Coesione, Priorità Istruzione dal 2012 è stata svolta l'Azione 3 recante "Realizzazione di prototipi di azione educativa in aree di grave esclusione sociale e culturale", dedicata al recupero dei soggetti in difficoltà (42,9 milioni di Euro). Elemento distintivo dell'azione dei PON è la costituzione di reti, nelle quali operano, in una logica sinergica e di integrazione, "i diversi attori presenti nei singoli territori, rappresentati non solo dalle scuole, ma anche da altre agenzie educative e sociali che partecipano attivamente alla realizzazione del progetto come comunità educante".

Si è appena conclusa l'azione di monitoraggio di quest'ultima tranche di interventi. Riguardo ai PON del 2007 il Miur, ne "La ricerca continua. La dispersione scolastica nelle regioni del Mezzogiorno d'Italia: l'esperienza dei PON, ha evidenziato che non gli obiettivi prefissati non sono stati raggiunti in maniera soddisfacente, sia per ciò che riguarda le promozioni che per i dati sulle votazioni e sulle assenze. È emersa la necessità di pianificare e attuare azioni di intervento più solide sul fronte della continuità e sistematicità, nonché di una più puntuale azione di verifica d'impatto, che porti a individuare le migliori pratiche, per una loro trasferibilità.

Nell'aprile 2015 è diventato operativo il PON 2014-2020. Il nuovo Programma Operativo Nazionale Plurifondo (FSE e FESR) della Commissione Europea si intitola "Per la scuola-Competenze e ambienti per l'apprendimento"). Il nuovo PON individua in due macrostrategie la possibilità di contrasto alla dispersione: il rafforzamento delle capacità dei ragazzi sul fronte dell'apprendimento e del loro sviluppo integrale, da un lato, e il rafforzamento del tessuto e delle dinamiche sociali (coinvolgimento del territorio e delle famiglie) dall'altro.

Il punto nodale di questa nuova programmazione ruota intorno all'idea di scuola quale centro civico, polo di aggregazione e promotore di sviluppo del territorio. L'ampliamento degli orari di apertura delle scuole, l'utilizzo dei locali scolastici a fini culturali e l'attivazione di diverse tipologie di attività formative, rivolte tanto agli studenti quanto alle famiglie e alla cittadinanza, gli interventi migliorativi sull'edilizia scolastica perché gli edifici siano più vicini ai bisogni dei ragazzi, il potenziamento delle risorse, delle dotazioni tecnologiche e degli ambienti laboratoriali, tutte queste

azioni convergono nell'obiettivo di rendere la scuola una fonte di rinnovamento del territorio e indirettamente dei benefici che i ragazzi possono riceverne.

In occasione della campagna che ha preceduto l'emanazione della legge sulla "Buona Scuola", è stata realizzata un'indagine conoscitiva, tesa a rilevare le opinioni di specialisti e non sulle possibili strategie da intraprendere. Molte delle proposte pervenute sul sito della campagna ricalcano alcune delle azioni precedentemente esposte e sollecitano quegli adempimenti amministrativo-organizzativi (come l'Anagrafe Studenti congiunta Stato-Regioni di cui si è parlato in precedenza), o ancora il riordino dei cicli scolastici tanto atteso ma mai attuato compiutamente, che potrebbero consentire una conoscenza più dettagliata e attendibile del fenomeno dispersione.

La difficoltà maggiore ad oggi resta però la capacità di mettere insieme le evidenze di ciò che si è appreso, le risorse e le competenze, in una visione d'insieme che consenta di muoversi adeguatamente a livello territoriale, coinvolgendo trasversalmente più soggetti, negli interventi specifici, e lavorando su politiche attive che facciano leva sul cambiamento e lo sviluppo dei territori e delle loro comunità.

Nel 2012, all'interno del "Piano di Azione Coesione per il miglioramento dei servizi pubblici collettivi al sud - Priorità Istruzione", il MIUR ha inoltre promosso lo sviluppo di reti territoriali e la creazione di prototipi innovativi coordinati dalle scuole in rete con i soggetti territoriali che operano a livello locale e nel 2014 ha allargato a tutte le scuole italiane un bando per avviare in via sperimentale un programma di didattica integrativa e innovativa, finalizzato alla riduzione dell'abbandono scolastico.

Complessivamente, si può affermare che ad oggi tutte le azioni intraprese hanno portato a risultati contenuti rispetto agli obiettivi prefissati, ma nel tempo si è sempre più accentuata la consapevolezza che sono necessarie azioni integrate di sistema che coinvolgono tutti i soggetti, non solo la scuola, nella ricerca di soluzioni al problema dispersione e che è necessaria un'azione sistematica di verifica dell'efficacia delle azioni rispetto ai destinatari e di monitoraggio dell'applicazione effettiva di una metodologia fondata sulla cooperazione e il lavoro di rete nelle azioni di contrasto, tra scuole, organizzazioni del terzo settore e associazioni di genitori.

1.5 I PERCORSI DI RE-ENGAGEMENT SCOLASTICO DALLE SECOND CHANCE SCHOOL ALLA IEFP

Il quadro delle azioni descritte nel paragrafo precedente mette in evidenza lo sforzo dell'Italia di mettere in campo alcune politiche orientate al successo formativo, che risultano ad oggi molto

limitate, poiché le misure principalmente adottate riguardano fundamentalmente azioni preventive come l'innalzamento dell'obbligo formativo e la possibilità di assolverlo in uno dei tre canali possibili (l'istruzione, la formazione professionale e l'apprendistato) di per sé generiche, frammentate e legate a forti disparità territoriali, e dunque non garantite per tutti gli studenti sul territorio italiano.

Sotto questa lente, le esperienze italiane, orientate nello specifico al contrasto della dispersione, nei termini di intervento e di recupero, sono state limitate a una breve stagione, un decennio, e purtroppo in numero molto ridotto, seppure di grande valore ed efficacia.

Il riferimento è alle *Second Chance School* (SCS) o Scuole di Seconda Occasione (SSO), che hanno visto in Italia due grandi esempi sopra tutti, il Progetto Chance a Napoli e Provaci ancora Sam a Torino.

Vale la pena ripercorrerne rapidamente storia e caratteristiche, per comprendere cosa è rimasto di queste buone prassi e quanto di ciò sia passato e venga utilizzato nella leFP, che oggi rimane il mezzo elettivo, oltre che della prevenzione, anche del recupero della dispersione scolastica.

Le SSO nascono infatti come esperienze formative che hanno come proprio target i giovani dispersi, già fuoriusciti dal sistema formativo, e si caratterizzano per il fatto di operare senza curricula predefiniti, di lavorare in base a patti formativi e percorsi personalizzati che vengono stabiliti in corresponsabilità tra scuola e ragazzo, con l'obiettivo di riattivare la motivazione verso l'apprendimento e stimolare un pensiero critico.

Uno studio comparativo (Day, Mozuraityte, Redgrave, & McCoshan, 2013) di queste scuole attivate nei paesi della UE ha indicato alcuni elementi comuni che le caratterizzano e che ne hanno determinato il successo negli anni. Un primo elemento comune è la presenza di modelli di *governance* complessi tra queste scuole e diversi altri soggetti (le autorità locali e nazionali, il terzo settore, i centri per l'impiego, i centri per la salute, etc.) per una presa in carico globale dei ragazzi in difficoltà, secondo un'idea di supporto olistico, che si realizza attraverso forme di *counseling* che abbracciano a ventaglio la salute fisica e mentale del ragazzo, in considerazione del proprio background familiare e dei diversi gradi di vulnerabilità. Un secondo elemento comune è l'intervento di professionalità multiple (psicologi, educatori, insegnanti, assistenti sociali, etc.) che offrono contributi e prospettive diversi e complementari alla comprensione dei problematiche di cui ciascun ragazzo è portatore. Un ulteriore elemento importante è l'utilizzo di curricula flessibili e l'apprendimento personalizzato realizzato attraverso una pedagogia attiva e il pieno coinvolgimento dei ragazzi nelle decisioni formative, anche attraverso la creazione di ambienti di apprendimento stimolanti. Un elemento importante si è anche rivelato la possibilità di seguire percorsi che si

concludono con il conseguimento di una qualifica equiparata a quella scolastica o in un'altra forma ugualmente riconosciuta, che consente ai ragazzi di cogliere a pieno la finalità dei propri sforzi e di identificare chiaramente gli esiti a cui si vuole pervenire. Un ulteriore elemento determinante, in molte ma non tutte queste tipologie di scuole, è la stretta connessione con il mondo del lavoro e delle imprese, che consente di fare esperienze di formazione al lavoro, orientate al superamento di quelle barriere verso il lavoro, che altrimenti molti ragazzi incontrerebbero. Si tratta, a ben vedere, di un ventaglio molto ampio di strategie e di risorse messe in campo, che coinvolgono in maniera articolata e complessa contenuti, metodologie, ambienti e professionalità diversi, secondo architetture di rete di volta in volta nuove e non prevedibili. Molte di queste scuole, non a caso, sono in questi anni entrate in reti transnazionali che consentono la diffusione di buone prassi.

Le SSO italiane sono sorte in contesti tra loro molto diversi, sia per storia e tradizione, sia per cultura e problematicità sociale, così come per tipologia di utenza e diversamente che nelle altre nazioni europee non hanno una normativa nazionale che le regolamenti, ne hanno fondi pubblici che le finanziano regolarmente. Sono state il frutto degli 'interstizi' normativi e istituzionali, hanno trovato cioè uno spazio d'azione in una mancanza di normativa che regolamentasse specificatamente gli interventi di recupero degli ESL e in quella legge sull'Autonomia Scolastica che ha modificato i rapporti della scuola ordinamentale col territorio, trasformando quest'ultimo in una comunità educante nella quale sono presenti più soggetti che concorrono al raggiungimento di finalità educative.

Questo da un lato ha rappresentato una potenzialità e una crescita per la Scuola Ordinamentale e per il dinamismo che ne è generato nella condivisione degli obiettivi educativi con il territorio ma dall'altro si è generata anche una situazione di incertezza e di precarietà di molte esperienze territoriali, costretti a una ricerca costante di fonti di finanziamento.

Dopo un decennio di intense attività e di presenza radicata nel territorio, a causa della scarsità di fondi a disposizione, alcune esperienze si sono concluse o ridimensionate, subendo un arresto, rispetto ad altre nazioni europee, ma anche rispetto all'accento recente dato in sede comunitaria al valore di queste scuole nella lotta alla dispersione (Commissione Europea, 2011).

L'indagine nazionale che ha raccolto le esperienze più significative nel periodo di maggiore espansione di queste scuole ha indicato nell'accoglienza, il contratto formativo, la personalizzazione dei progetti, la riabilitazione cognitiva in seguito al danno da motivazione, l'apprendimento legato al fare, la professionalità degli operatori, i rapporti con le istituzioni, quegli elementi di successo la cui lezione andrebbe trasferita nella scuola ordinamentale (Brighenti, 2006).

La portata del loro intervento è rimasta però limitata ad alcune realtà e l'impatto nella lotta alla dispersione oggi è molto contenuto, ne peraltro è stata possibile quella contaminazione delle buone pratiche auspicata, almeno non su ampia scala.

È così accaduto che nel panorama complessivo la Formazione Professionale iniziale (IeFP) sia rimasta la via privilegiata di reinserimento per coloro che hanno avuto un precedente drop out, un fallimento nel proprio percorso formativo o più semplicemente ragazzi con percorsi fragili e a rischio, tanto da divenire per molti una vera e propria scuola di seconda occasione (ISFOL, 2013)⁵.

La IeFP ha però una sua identità e raccoglie una lunga tradizione di formazione al lavoro che va ben oltre la dimensione del recupero e della seconda occasione che la sta investendo.

Si tratta di una formazione che si differenzia sostanzialmente da quella che avviene nell'Istruzione, in quanto vede coinvolti numerosi attori, non tutti insegnanti o educatori, che provengono da contesti eterogenei. Essa inoltre si colloca all'intersezione tra la formazione, il mercato del lavoro, il governo e il sostegno al sistema produttivo locale.

I suoi obiettivi spaziano dalla formazione del capitale umano per il sistema produttivo alla formazione del cittadino attraverso la trasmissione di conoscenze e competenze, ma anche di valori, norme, regole utili e necessarie per una buona integrazione nella realtà sociale di riferimento.

Attorno alla FP ruota in dibattito molto articolato, non solo italiano, in funzione dell'importanza attribuita alla formazione di lavoratori competenti a partecipare all'economia globale della conoscenza; questo dibattito ha coinvolto tanto i paesi avanzati che quelli emergenti, nella definizione delle *skills* fondamentali per stare al passo con i tempi e per accrescere la competitività dei paesi nel mercato globale, ed ha visto schierarsi su fronti talvolta opposti coloro che vedono nella FP uno strumento a vantaggio dell'economia e coloro che ne individuano il valore fondamentale all'interno di una visione di sviluppo umano e giustizia sociale (UNESCO_UNEVOC, 2013).

Questa attenzione al valore etico del lavoro e al fatto che investa la globalità dell'individuo è alla base del ripensamento di tutto il VET, non solo dell'IVET (la Formazione Professionale iniziale di cui ci stiamo occupando), nel suo complesso anche oltre i confini europei: si insiste a più voci sul fatto che non si può semplicemente garantire l'acquisizione di competenze tecniche, orientate al mercato

⁵ La potenzialità del VET di attrarre, integrare e reintegrare i giovani nella formazione è sottolineata in Europa da numerosi *white papers*: questi ultimi enfatizzano il ruolo di prevenzione e compensazione del drop out (Commissione Europea, 2013; Parlamento Europeo, 2011). Vengono sottolineati gli approcci del *learning by doing* e del *work-based learning* come modalità più vicine al vissuto e al sentire dei giovani drop out, da un lato, e dall'altro la presenza di equipe multiprofessionali che aiutano i ragazzi a superare le difficoltà e le barriere che i ragazzi incontrano più ampiamente nella propria vita (CEDEFOP, 2012).

del lavoro, ma che è necessario favorire la capacità di ciascuno di decidere del proprio futuro, consapevolmente, per sé e per la comunità in cui si vive (Tikly, 2013).

In chiave europea questo dibattito ha trovato un suo equilibrio all'interno di una visione che vede nel lavoro il modo in cui ogni cittadino partecipa pienamente e responsabilmente tanto all'economia quanto alla costruzione della società attraverso una cittadinanza attiva. In questa cornice la Formazione Professionale viene considerata una modalità per la formazione del cittadino dentro l'attuale società cognitiva, in quanto considera l'educazione al lavoro componente fondamentale della cultura e del progetto formativo di tutti i cittadini (CEDEFOP, 2012).

A ciò si aggiunge poi che, rivolgendosi a un bacino molto ampio di popolazione immigrata (tanto di prima che di seconda generazione) *“la formazione non è solo uno strumento delle politiche del lavoro, ma trova collocazione nell'ambito delle politiche per l'integrazione degli immigrati. [...] non è solo una via all'integrazione futura, ma anche un luogo in cui, qui e ora, già si realizzano processi di integrazione: tra immigrati di differenti provenienze e condizioni sociali, spesso divisi da pregiudizi e contrapposizioni antiche e recenti; e soprattutto tra formandi e formatori, intesi come singoli e come istituzioni. La formazione è un luogo intermedio e in un certo senso protetto, in cui è possibile attutire i rumori molesti e filtrare le scorie amare che il faticoso processo di inserimento in una società aliena, diffidente, spesso ostile, lascia nella memoria delle persone”* (Ambrosini, 2000:20).

La Formazione Professionale si trova così a svolgere anche un ruolo di integrazione sociale, intesa tanto nei termini di una integrazione culturale (attraverso quelle conoscenze e competenze che consentono di interagire con gli altri), quanto di integrazione strutturale (in quanto acquisizione di profili professionali che trovano poi uno spazio di realizzazione nella società), quanto infine un'integrazione nei termini di appartenenza alla società in cui ci si inserisce (Heckmann & Schnapper, 2003).

In sintesi, l'obiettivo della Formazione Professionale, in questa cornice, diviene quello della crescita integrale della persona umana da realizzarsi attraverso:

- la formazione di professioni spendibili nel sistema economico;
- il perseguimento del successo formativo;
- l'attivazione di percorsi di inclusione sociale (Nicoli, 2011).

Vi è un riconoscimento del carattere etico e culturale del lavoro, che diviene l'esperienza in grado di far emergere le capacità buone delle persone e di consentire *“di immergersi in maniera pienamente consapevole nel discorso culturale della nostra civiltà, infine di dotarsi delle competenze*

e dei saperi che consentano loro di esercitare un ruolo attivo di cittadino e quindi di lavoratore” (ibidem, 2011:137).

Questa nuova collocazione della formazione professionale trova fondamento su una rinnovata attenzione alla funzione pedagogica del lavoro e la allontana anche dal taglio addestrativo in cui fino ad anni recenti era stata relegata, tanto sul piano teorico che attuativo.

La formazione al lavoro non è più solo categoria del fare strumentale ma diventa lo spazio di un agire generativo che coinvolge gli individui in tutta la loro totalità, che mette in gioco l'unicità delle persone, le quali danno una direzione e un proprio contributo al frutto del lavoro: il lavoro non è più sola riproduzione meccanica o esecuzione di un sapere definito altrove ma esso stesso si qualifica come costruzione di senso condiviso, espressione di intenzionalità e progettualità, *“sintesi e circolarità progressiva tra il concepire e l'eseguire, senza gerarchie e stratificazioni di senso e di valore”*, *bisogno e istanza radicale di ricomposizione dell'umano dalla divisione del lavoro cognitivo* (Costa, 2011).

Il carattere della formatività del lavoro consiste nella relazione con gli altri e nella partecipazione verso il raggiungimento di un obiettivo, e allo stesso tempo emerge il suo carattere umanizzante in quanto opera di generazione e riconoscimento sociale (ibidem, 2011).

Il lavoro è relazione sociale, si esprime come ricerca di senso, emerge come legame che connette *“soggetti agenti in un sistema di aspettative, regole e patterns comuni”* che fondano la coesione sociale e, in quanto effetto di scambio fra lavoratore e fruitore del prodotto del lavoro, si qualifica come rigeneratore dei legami sociali fra i membri della rete di produzione-consumo (Donati, 2005). È in questa nuova cornice di significato che la formazione professionale, oltre al riconoscimento del valore formativo della prassi, si trova ad essere leva per l'inclusione e la responsabilizzazione sociale dei giovani con gradi diversi di complessità: perché rimette al centro i giovani e la loro capacità di agire (marginalizzati come sono dal rinvio della partecipazione attiva nella società) e perché può essere leva per il superamento di situazioni di esclusione sociale (Nicoli, 2013).

Gli obiettivi della FP così delineati possono avere uno spazio di realizzazione effettiva attraverso la costruzione di un'offerta qualificante (che punti ad un innalzamento progressivo delle competenze e della qualità dell'offerta formativa) e una piena partecipazione dei ragazzi ai percorsi formativi (che consenta loro di accrescere la capacità di pianificare e realizzare un proprio progetto di vita attraverso il lavoro).

Quanto appena osservato ha senso tanto se considerato alla luce delle esigenze di mercato (una formazione professionale scarsamente qualificata non genera valore), quanto se considerato nei termini di giustizia sociale e culturale a svantaggio di chi è già escluso⁶.

Da questo punto di vista la riforma del sistema istruzione e formazione professionale, intrapreso dalla legge Moratti, mostra molte fragilità⁷.

In primo luogo, i limiti di una formazione professionale non ancora adeguatamente sviluppata. Un sistema educativo ben articolato, con un'ampia scelta tra percorsi di istruzione e di formazione professionale con uguale status, potrebbe aiutare i giovani a trovare il percorso più adatto alla propria vocazione. Ma quest'obiettivo è molto lontano dall'essere raggiunto.

La leFP in Italia continua oggi ad attraversare grandi difficoltà e la crisi di questi anni non ha fatto altro che mettere in evidenza ed esacerbarne ulteriormente i limiti: ancora oggi i percorsi non sono disponibili allo stesso modo per tutte le regioni, c'è un'ineguaglianza di accesso ai percorsi professionali per i giovani; continua ad esserci un *mismatch* tra i bisogni delle aziende e l'offerta formativa dei corsi professionali, e i giovani hanno difficoltà a spendere le qualifiche raggiunte nel mercato del lavoro, solo per citare i più rilevanti (ISFOL, 2015).

Allo stesso modo che negli altri paesi europei, ed ancor di più per la storia del nostro sistema d'istruzione dove è fortemente radicata la distinzione tra l'umanesimo della parola e l'umanesimo del fare (D'Amico, 2015), inoltre, persiste uno stereotipo che vede la formazione professionale come una scuola di seconda occasione, una buona scuola per coloro che hanno difficoltà scolastiche (d'Aniello, 2014).

Inoltre la stesso FP, se da un lato è un elemento chiave nella prevenzione, d'altro canto produce essa stessa dispersione, come mostrano gli studi sul VET anche a livello internazionale. Alla base di ciò ci sono numerose cause, che possono di volta in volta determinare la fuoriuscita da un percorso,

⁶ In realtà la contrapposizione tra una formazione per il mercato e una formazione per lo sviluppo integrale dell'individuo non è così netta nella realtà: sempre più spesso le aziende manifestano, pur nella priorità accordata alle competenze tecnico-professionali, un interesse prioritario crescente verso la capacità potenziale dei giovani di apprendere e il possesso di quelle competenze sociali e relazionali che consentono a un ragazzo di inserirsi in una dimensione organizzativa, in un contesto regolato secondo tempi, obiettivi e riconoscimento di ruoli, che non può essere avulso (Ballarino, 2013).

⁷ Gli studi comparati sui sistemi scolastici indicano che, nella scelta tra un sistema scolastico unificato o poco stratificato e un sistema scolastico con un elevato grado di stratificazione (come nel modello selettivo e duale tedesco ad esempio), l'opportunità di intraprendere questa seconda via deve avere accompagnarsi ad un'ampia possibilità di accesso al mercato del lavoro e a una differenziazione del ventaglio dell'istruzione terziaria. La mancata garanzia di questi due aspetti (com'è ancora nel caso italiano) accentua la selezione scolastica senza offrire le occasioni di sviluppo attraverso il lavoro e una formazione qualificata. In questo modo gli studenti delle classi subalterne divengono le vittime di questo sistema, in quanto incanalati nei rami secondari tecnici e professionali e verso titoli universitari meno prestigiosi (Pattarin, 2013).

e molte di queste sono comuni in tutti i Paesi Europei, Italia compresa (Commissione Europea et al., 2014).

Su di alcune in particolare vale la pena soffermarsi.

Una causa è l'errata percezione da parte dei ragazzi, che spesso sottovalutano le competenze scientifiche e tecniche richieste da certe professioni o non hanno adeguatamente chiaro per quale figura professionale si formano. Emerge in questi casi il mancato funzionamento di una corretta attività di orientamento, che consenta ai ragazzi di comprendere il ventaglio delle numerose qualifiche alle quali si può accedere e della loro attitudine verso queste qualifiche, frutto anche di una frettoloso invio verso corsi definiti solo grossolanamente in virtù della loro "praticità". I ragazzi così si ritrovano a fare scelte che non gli confanno e che non sono accompagnate da una riflessione sul percorso futuro e sulle proprie aspirazioni. Un atteggiamento passivo e disimpegnato è ciò che caratterizza quei ragazzi indirizzati verso percorsi VET, senza che ciò avvenga nei termini di una scelta attiva, consapevole e voluta.

Inoltre, in molti programmi, la pratica è preceduta da una mole notevole di conoscenza teorica e le competenze basate sull'esperienza pratica non sono sufficienti a compensare le difficoltà incontrate durante il percorso e quelle che in molti casi le hanno precedute, se i ragazzi provengono da percorsi vulnerabili.

Si perpetua poi, come si diceva, un'immagine negativa del VET nelle famiglie e negli insegnanti che vedono la formazione professionale come la scuola per chi non è abbastanza bravo, stereotipo che rinforza le disparità di stima tra il sistema istruzione e la formazione professionale, inclusi Paesi (quali Francia e Germania ad esempio) dove il VET è considerato avere una qualità e un'attrattiva alte. Questo conduce i ragazzi a interiorizzare l'idea di non essere capaci, e questa è una delle cause del loro progressivo disimpegno dall'istruzione (Commissione Europea et al., 2014)

Winch, nel suo contributo al volume *Revisiting Global Trends on TVET*, spiega i fattori che fanno ancora oggi della formazione vocazionale una opzione non attraente, affermando *"today the challenge is, therefore, to provide an appropriate kind of education for a large section of population, which suits their needs but does not seem degrading at the same time"* (Winch, 2013:95).

Un'ulteriore causa di abbandono del VET è legata in maniera specifica al dispositivo dell'apprendimento in azienda e sul posto di lavoro. Spesso lo stage o il tirocinio coglie i ragazzi impreparati di fronte alle competenze richieste nel mondo del lavoro. Questi ultimi si trovano, a 15 o 16 anni, a dover dimostrare capacità e abilità alle quali non sono adeguatamente preparati: puntualità, disciplina, rispetto delle regole, affidabilità e ottemperanza riguardo ai compiti da

svolgere, capacità relazionali e comunicative con il titolare dell'azienda o con i clienti. Tutto ciò può mettere in crisi ragazzi che non sono ancora in grado di mettere in campo strategie di autocontrollo e regolazione.

In altri casi è il rapporto con il tutor d'azienda o con il formatore che può essere critico ed accentuare le difficoltà di un inserimento e di un accompagnamento verso nuovi apprendimenti.

Questi elementi sono un limite per il VET in generale, ma sono un rischio ulteriore considerato che il VET è ovunque una misura acclarata di contrasto contro il *drop-out*: il rischio è quello di un circolo vizioso che rinforza le ineguaglianze con gli studenti vulnerabili, soprattutto se provengono da situazioni marginalizzate.

Incrementare il settore della formazione professionale offre sicuramente maggiori opportunità per coloro che sono maggiormente attratti dalle prospettive del mondo del lavoro e da una formazione non accademica. In quest'ottica, la diversificazione del sistema educativo è un utile contrasto al fenomeno del drop out nei termini di una prevenzione a partire dallo sviluppo e un'articolazione del sistema educativo.

Tuttavia nelle situazioni di maggiore marginalità ciò può rinforzare gli effetti negativi di un background familiare socialmente e culturalmente povero e rinforza un modello di stratificazione sociale che mal si concilia con i propositi di equità sociale illustrati inizialmente. Senza nulla togliere al ruolo che gli aggiustamenti di design di un sistema educativo può produrre, è necessario comunque non dimenticare che questi hanno l'effetto di equalizzare le opportunità laddove le policy di welfare hanno come obiettivo contemporaneo e parallelo quello di ridurre la povertà e le diseguaglianze (Lavrijsen & Nicaise, 2013).

La dispersione scolastica mostra invece il fallimento di un sistema formativo incapace di intervenire tanto in specifiche situazioni di svantaggio e marginalità che colpiscono certi gruppi quanto più in generale verso i bisogni di quei ragazzi che non riconoscono nella scuola un luogo che coltiva i propri interessi e i propri bisogni (Colombo, 2010a).

Sottolineare la funzione della FP ai fini della prevenzione e del recupero del drop out finisce però col mettere in secondo piano ciò che si è appreso in questi anni e sposta l'attenzione da alcune questioni chiave ancora non risolte in questo settore.

Rimane invece una tendenza generalizzata, un po' ovunque, di descrivere i dispersi come giovani a rischio piuttosto che come giovani marginalizzati, che concentra l'attenzione e insiste sulla responsabilità individuale, inadeguatezza del singolo, nella situazione di fallimento scolastico (NESSE, 2012).

Questa attenzione impedisce di vedere l'interdipendenza tra il fenomeno della dispersione e le istituzioni educative, così come il peso della responsabilità istituzionale e comunitaria di questo fenomeno sociale (ETUC/ETUI, 2011).

Il quadro appena descritto rende ancora più importante comprendere il fenomeno del recupero del drop out nella formazione professionale, per studiarne le caratteristiche, le sue potenzialità ma anche i suoi limiti.

2.1 POSIZIONE DEL PROBLEMA

Nel capitolo precedente si è discusso come la dispersione scolastica e formativa abbia ricevuto in anni recenti un'attenzione crescente nell'ambito delle policy educative europee, a partire dal Concilio di Lisbona, in funzione del ruolo significativo riconosciuto all'educazione all'interno delle strategie di sviluppo economico e di competitività del mercato del lavoro (Commissione Europea, 2011, 2013).

Gli organismi europei hanno rilevato che la dispersione scolastica precoce riduce le opportunità di entrare nel mondo del lavoro, si accompagna a livelli più alti di disoccupazione, di povertà, di problemi di salute, e di contro a una minore partecipazione nelle attività politiche, sociali e culturali, con il risultato di marginalizzare una parte attiva della popolazione (Commissione Europea et al., 2014).

Il fattore tempo incide negativamente in queste situazioni: più è lontano il momento in cui si è fuoriusciti dal sistema formativo e più è difficile che vi si faccia ritorno (Black et al., 2011). Interventi tempestivi e mirati sono l'unico modo per arginare i rischi di della dispersione e per impedire che situazioni temporanee di criticità possano diventare una condizione permanente di fallimento formativo.

Si è visto come il drop out scolastico, che è alla base della dispersione, sia un fenomeno multiproblematico con una molteplicità e stratificazione di concause, che la ricerca interdisciplinare ha contribuito a circoscrivere e descrivere nel suo svolgersi. Problemi di ordine socioculturale ed economico, familiari, personali o scolastico-educativi contribuiscono a creare il substrato in cui il disagio formativo prende forma e si manifesta.

Numerose sono le ricerche e i report che indicano le prassi di intervento che negli anni si sono rivelate maggiormente efficaci. Queste spesso hanno preso forma in contesti estranei alle istituzioni scolastiche, come è stato per le Second Chance School, o ancora al di fuori del Sistema Istruzione, come per la Formazione Vocazionale di base e, nella sua versione italiana, le leFP.

La scuola ad oggi non è in grado di porre un freno a questo fenomeno e fatica a mettere in atto quei cambiamenti in termini di struttura, organizzazione, professionalità e metodologie di lavoro necessari ad affrontare in maniera sistematica e verificabile il problema e a dargli soluzione (TuttoScuola, 2014).

I tentativi di adottare una strategia onnicomprensiva che coinvolga tutti gli ambiti e gli *stakeholders* interessati, che copra tutti i livelli educativi e che promuova in maniera bilanciata approcci di

prevenzione, intervento e compensazione, come la Raccomandazione del Consiglio Europeo per l'Educazione (2011) ha suggerito, non hanno ancora trovato una loro realizzazione riuscita.

Come si è potuto evidenziare nell'exkurs sulle politiche e le azioni di contrasto maggiormente diffuse nel contesto europeo, la FP ha finito col rivestire un ruolo di primo piano tra le azioni di prevenzione e compensazione, in quanto identificata come capace di attrarre, integrare e reintegrare i ragazzi in difficoltà (CEDEFOP, 2012; Commissione Europea, 2013; Parlamento Europeo, 2011).

Si è anche visto come, pur in queste sue potenzialità, la FP stessa produce *drop-out*, da un lato, ed è, dall'altro, attraversata internamente dalla necessità di un rinnovo e di un ripensamento che ne innalzino la qualità e l'attrattiva, per farne un'alternativa al canale dell'istruzione con piena dignità formativa (Commissione Europea et al., 2014).

Le ricerche di questi anni, come abbiamo visto, hanno messo in evidenza che per molti di coloro che hanno scelto la FP come seconda occasione, dopo l'abbandono della scuola secondaria, le caratteristiche peculiari della FP, come i laboratori, gli stage nelle aziende, la possibilità di apprendere un mestiere, hanno un forte effetto motivante e vengono vissuti dai giovani come momenti autoformativi, utili per comprendere le proprie attitudini e mettere in pratica quanto appreso nel lavoro (ISFOL, 2011, 2013).

Si tratta di un bacino importante di giovani che può aiutare a comprendere gli elementi che entrano in gioco tanto nel fallimento quanto nel reingaggio e nel successo formativo e può dare indicazioni utili per implementare l'azione di prevenzione e più in generale il rafforzamento di quei dispositivi che favoriscono il successo formativo.

Si evince la necessità di allargare il campo di indagine.

In prima battuta per la mancanza di un monitoraggio sistematico delle esperienze di recupero nella FP, non essendo ancora a regime un'anagrafe nazionale integrata tra Stato e Regioni che tracci i percorsi scolastici e formativi dei ragazzi dall'ingresso nella scuola alla sua uscita definitiva.

In seconda battuta per approfondire se e quanto questa via di recupero si configuri come successo formativo, ovvero come sviluppo integrale dei ragazzi.

Parlare di successo formativo, secondo un'idea di sviluppo, implica il superamento dell'idea di reingaggio come assolvimento del diritto-dovere di istruzione e coinvolge in maniera più ampia i ragazzi nella loro totalità di persona e nel loro diritto ad essere riconosciuti come portatori di bisogni e di plurime domande di riconoscimento.

Il successo formativo è cioè *“il raggiungimento di un insieme di capacità che concorrono a fornire potenzialità di agire per scoprire, scegliere, formare e direzionare in modo efficace i propri talenti. In tal senso operare per raggiungere il successo formativo significa investire energie affinché ognuno possa raggiungere un adeguato sviluppo di capitale umano, una formazione di competenze per la vita, di empowerment, di riuscita scolastica, di capacità di scelta, di capacità di apprendimento permanente, di senso di iniziativa”* (Ellerani, 2014:42).

Non bisogna sottovalutare che la vulnerabilità progressiva a cui vanno incontro i ragazzi che hanno alle spalle uno o più fallimenti formativi può diminuire il ventaglio delle opportunità e delle chances di questi ultimi. Prevenire e contrastare la dispersione si configura, in questa prospettiva, come quell'insieme di policy e di interventi educativi volti a garantire equità e giustizia sociale per una fetta di ragazzi che a vario titolo si configura come debole.

Si tratta allora di focalizzare gli sforzi di indagine in direzione della raccolta di evidenze su come si intersecano le risorse e le caratteristiche di ciascun giovane e le risorse educative in funzione del successo di un percorso formativo.

2.2 DOMANDE DI RICERCA

A partire dal problema di ricerca appena circoscritto e dalle riflessioni che ci offre la letteratura sul recupero della dispersione scolastica sono emerse le domande di ricerca che seguono.

In primo luogo ci si è chiesti se alla capacità dei ragazzi di assumere su di sé il recupero formativo, di esserne protagonisti attivi, sia in relazione con il successo scolastico e formativo.

In altre parole la prima domanda di ricerca è:

1. ***C'è una relazione tra agency e successo scolastico? E nelle esperienze di re-engagement? E in che modo?***

In secondo luogo ci si è chiesti se e in che modo la FP, con la sua specificità di formazione orientata al lavoro, in cui sono presenti in maniera determinante forme di apprendimento pratico ed esperienziale, sappia catturare i bisogni dei ragazzi con percorsi a rischio e con precedente drop out.

A partire da ciò sono state formulate le seguenti ulteriori domande di ricerca:

2. ***I percorsi di FP sono una misura efficace per il recupero del drop out? E i percorsi pensati specificatamente per il recupero?***
3. ***Il recupero scolastico di questi ragazzi si configura come successo formativo?***

2.3 OBIETTIVO DELLA RICERCA

L'obiettivo generale della ricerca è comprendere in quale modo i ragazzi con precedente dropout scolastico riprendano l'esperienza formativa nella FP e in che modo le dimensioni che esprimono l'agency sono presenti in questi e si associano alle esperienze di re-engagement in funzione del successo formativo.

La ricerca analizzerà i dati di un gruppo di 740 studenti frequentanti le classi primo e terze di 8 Centri di Formazione Professionale tra Veneto e Friuli Venezia Giulia, suddivisi tra coloro che si sono iscritti al termine della scuola media inferiore e coloro che vi sono giunti in seguito ad un precedente in seguito a fallimenti, bocciature e abbandoni precedenti.

3.1 IL CAPABILITY APPROACH

Il *Capability Approach* (CA) è un *framework* teorico, nato a partire dal lavoro dell'economista indiano Amartya Sen (Sen, 1980, 1999, 2010) e sviluppato con il contributo di numerosi studiosi in settori anche estremamente diversificati tra loro, il cui utilizzo riguarda principalmente: la misura del benessere degli individui, la misura e la valutazione nel campo della progettazione sociale e la pianificazione di policy e proposte inerenti il cambiamento sociale nelle società.

3.1.1 EQUITÀ E BENESSERE: QUALI MISURE?

Il lavoro di Sen parte da una critica dei paradigmi di ricerca sul benessere e la giustizia per dare una risposta agli interrogativi intorno a cosa definisca la vita buona per gli esseri umani. Come dovrebbero vivere la propria esistenza gli individui? E cosa significa *well-being*? “*What sort of things are intrinsically good for human beings and not just instrumentally valuable, such as economic growth or efficiency?*” (Crocker, 2008).

All'interno della sua vasta ed articolata produzione, che copre oltre un quarantennio di studi e ricerche, Sen ha lucidamente criticato le teorie economiche che si fondano sui concetti di soddisfazione delle preferenze e della felicità (intesa come piacere e soddisfazione soggettiva) e che misurano lo sviluppo e la crescita in termini di possesso di beni e produzione di ricchezza (Drèze & Sen, 2002). A fronte di questa critica Sen ha saputo argomentare che la disuguaglianza tra le persone riguarda in ultima istanza l'impossibilità di vivere e agire secondo i valori a cui un individuo riconosce importanza e/o ha ragione di apprezzare.

Il cuore di questa argomentazione si rivolge alle capacità di fare e di essere delle persone, le *capabilities*, la cui mancanza compromette la libertà di agire e di scegliere di ognuno e causa l'esclusione dalla partecipazione attiva nella società.

Le premesse sulle quali si articola la valutazione del benessere secondo la prospettiva seniana concernono:

- L'evidenza che le persone possiedono capacità differenti di utilizzare le risorse a disposizione e di convertirle in *functionings*, funzionamenti utili e vantaggiosi per se stessi o per altri; da ciò ne discende che un processo valutativo, che non tenga conto di questa differenza, trascura un'informazione rilevante e rischia di essere di per se insufficiente;
- La considerazione che spesso gli individui, soprattutto in condizioni di deprivazione, possono sviluppare preferenze adattive, che fanno percepire la propria condizione come accettabile e

desiderabile, poiché non possono prendere in considerazione situazioni alternative; tenere conto unicamente della metrica soggettiva di giudizio della propria condizione di benessere si rivela anch'essa una scelta parziale;

- L'idea che la valutazione deve essere sensibile al processo di scelta di un individuo. Deve cioè considerare tanto i funzionamenti che un individuo raggiunge e agisce quanto le *capabilities* sottostanti (ovvero le opportunità a cui un soggetto può potenzialmente attingere), che una persona sceglie volontariamente di declinare o meno in funzionamenti;
- In ultimo la considerazione che la realtà è un fenomeno complesso la cui valutazione abbisogna di un atteggiamento "*as open minded as possible*", che non escluda a priori alcun tipo di informazione e che sia fortemente radicata al contesto locale in cui viene applicata.

Il vantaggio dell'utilizzo del CA nella ricerca risiede nell'attenzione che quest'ultimo pone alla pluralità di *capabilities* e *functionings* che caratterizzano la diversità umana e all'ampliamento dell'orizzonte valutativo, poiché considera una base informativa molto più ampia dei tradizionali modelli di valutazione del benessere, non cioè singole dimensioni, come la felicità o il reddito, ma un focus congiunto su risultati e processi (Shahani & Deneulin, 2009).

Afferma Sen:

"[...]non voglio negare che l'incapacitazione di un individuo possa essere strettamente legata a un basso reddito, anzi c'è un nesso in entrambe le direzioni: il basso reddito può essere una delle principali cause di analfabetismo, cattiva salute, fame e denutrizione, e viceversa, l'istruzione e la buona salute facilitano l'ascesa del reddito. Queste correlazioni vanno conosciute in tutta la loro portata; ma esistono anche altri fattori che influiscono sulle capacità di base e le libertà effettive dei singoli, e abbiamo delle ottime ragioni per studiarne la natura. Di più: proprio perché privazione di reddito e incapacitazione sono spesso fortemente correlate, diventa allora essenziale non farsene ipnotizzare fino a pensare che conoscere la prima significhi in qualche modo saperne abbastanza della seconda"
(Sen, 1999, trad. it. 2000:25-26).

3.1.2 I FATTORI DI CONVERSIONE

Il focus sulla processualità è ben compreso nel concetto di *fattori di conversione* (Sen, 1992), quei fattori personali e socio-ambientali che consentono la conversione delle risorse, beni e servizi a disposizione in reali funzionamenti e sul contesto ambientale, sociale e istituzionale che agisce direttamente sui fattori di conversione e sul set di *capability* posseduto da una persona.

I fattori di conversione vengono raggruppati in tre tipologie differenti (Robeyns, 2005): fattori di conversione personali, interni al soggetto, come possono essere la condizione fisica o psichica,

l'intelligenza o un'abilità specifica; fattori di conversione sociali, legati alla società in cui si vive, come le norme sociali, le pratiche e i costumi di una comunità, le gerarchie sociali o le relazioni di potere; fattori di conversione ambientale che emergono dall'ambiente fisico e antropico in cui si vive, come il clima, l'inquinamento, l'altitudine, le strade e le infrastrutture, i mezzi di comunicazione.

Ogni individuo possiede un profilo unico di fattori di conversione, alcuni di ordine fisico, altri connessi al proprio ambiente familiare o alla comunità a cui si appartiene o ancora ad un gruppo che ha le sue stesse caratteristiche (il genere, la razza, la classe sociale, l'età...). Ciò che è rilevante comprendere è che il benessere o ciò che una persona può fare ed essere va valutato in riferimento tanto alle caratteristiche della persona stessa quanto alle circostanze in cui vive e che non ci si può fermare a considerare unicamente ciò che una persona possiede o può usare per raggiungere un determinato funzionamento o benessere.

Le *capability* di cui Sen parla non sono dunque solo capacità interne ma opportunità in senso lato che possono svilupparsi o essere contrastate tanto da fattori interni che esterni (Crocker, 2008; Robeyns, 2005) (Fig. 2).

Social context:

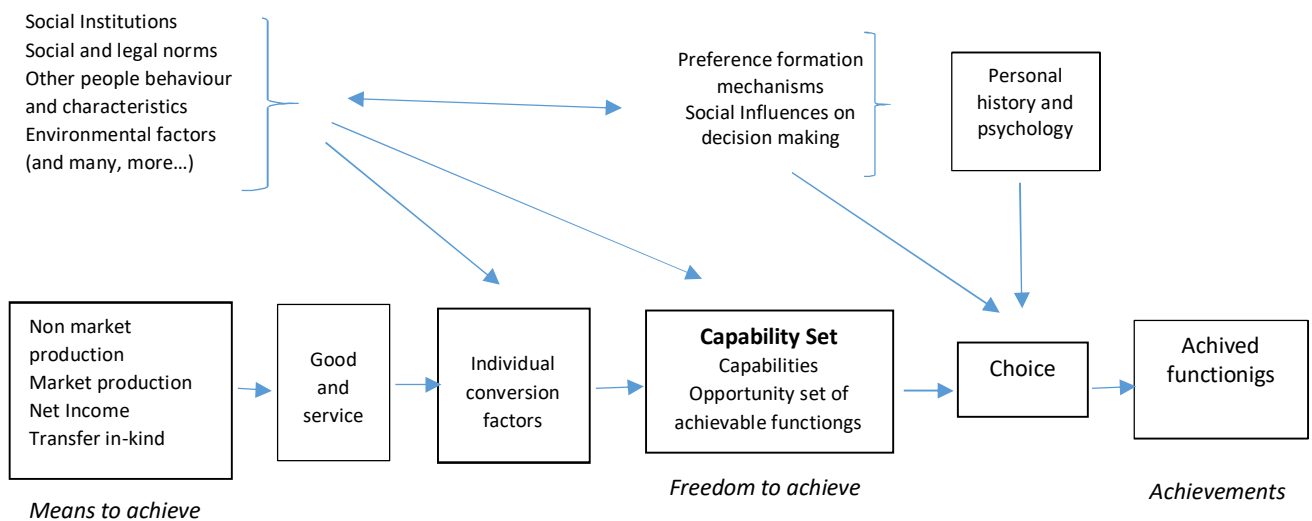


Figura 2: "A stylised non dynamic representation of a person's capability set and her social and personal context".
tratto da: Robeyns, 2005

circostanze nelle quali le persone scelgono dal ventaglio delle proprio set di opportunità è attivante, abilitante e giusto (Robeyns, 2005).

3.1.3 FUNCTIONINGS E CAPABILITIES

Il concetto di *capability* è stato oggetto di integrazioni successive da parte di Sen e di interpretazioni differenti da parte di altri studiosi che si riconoscono nel CA.

Sen è passato da una prima concettualizzazione di *basic capabilities*, intese come “*the ability to satisfy certain elementary and crucially important functionings up to certain levels*” (Sen, 1992:45,n.19) al più recente concetto di *capability* come libertà (Sen, 1999). La prima concettualizzazione si riferisce alla possibilità di compiere quelle azioni necessarie a sopravvivere, a evitare la povertà o serie deprivazioni.

Nelle considerazioni più recenti sulle *capability* in quanto libertà, il *range* delle *capability* si amplia, fino a considerare tutte le reali opportunità e alternative che un individuo possiede per realizzare se stesso, tanto che la loro acquisizione da parte degli individui diviene il fine ultimo, oltre che il mezzo per lo sviluppo umano. In questa visione lo sviluppo umano non è altro che l’espansione delle libertà umane.

“In verità, al centro della lotta contro la privazione c’è, in ultima analisi, l’azione individuale; ma quella libertà di agire che possediamo in quanto individui è, nello stesso tempo, irrimediabilmente delimitata e vincolata dai percorsi sociali, politici ed economici che ci sono consentiti... Lo sviluppo consiste nell’eliminare vari tipi di illibertà che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agire secondo ragione; eliminare tali illibertà sostanziali è un aspetto costitutivo dello sviluppo” (Sen 1999, trad. it. 2000:5-6).

Nella valutazione del benessere degli individui è cruciale dunque comprendere se alle persone è garantito il possesso di quel set di *capability* che consente loro di fare scelte secondo libertà.

Questo porta a un interrogativo concettuale e d’indagine, che non ha ricevuto e probabilmente non ha risposte univoche, e cioè se l’ambito di valutazione più appropriato debba riguardare i funzionamenti raggiunti o le *capability* degli individui.

Noi ci soffermeremo brevemente su questo aspetto adesso, e lo riprenderemo in seguito, perché tocca molto da vicino la nostra ricerca. E nel fare ciò seguiremo il ragionamento proposto dalla Robeyns (2005), la quale giustamente osserva che le situazioni in cui ci si trova a fare ricerca permettono di comprendere meglio quale focus principale utilizzare.

Nelle situazioni in cui un mancato funzionamento è in maniera evidente dovuto all’assenza di una o più *capability* sottostanti, ad esempio, ha più senso investigare i funzionamenti raggiunti

direttamente, invece che valutare le capability corrispondenti: ne è un esempio il caso in cui l'integrità fisica di una donna è minacciata da una situazione di violenza domestica, nel quale è chiaro che la vittima di violenza non possiede la capability di difendersi dalla violenza.

In generale, nelle situazioni di gravi deprivazioni materiali e fisiche, la valutazione di un funzionamento raggiunto (essere adeguatamente nutriti, ad esempio) dovrebbe avere la precedenza.

Allo stesso modo, suggerisce Robeyns, ciò dovrebbe essere fatto nel caso di bambini, ragazzi o persone con disabilità intellettive, che potrebbero non essere in grado di fare scelte complesse, e per i quali si rende necessaria una valutazione del loro benessere in termini di funzionamenti raggiunti.

Se all'interno del CA è dunque assodato che in via di principio sono le capability e non i funzionamenti raggiunti l'obiettivo a cui le politiche devono tendere, il focus della valutazione cambia a seconda dell'obiettivo che la valutazione stessa si pone.

In ultimo non si può, come dimostra il dibattito sulle preferenze adattive, non tenere conto del fatto che l'idea che le persone si fanno della vita buona è profondamente influenzata dalla famiglia, dalla religione dalla comunità e da tutti quei fattori socioculturali che caratterizzano l'esistenza delle persone. Questo deve dunque portare a interrogarsi su quanto liberamente e genuinamente le persone accedano alle capability del loro complessivo set di capability o quanto vengano contrastate dagli altri nel momento in cui esprimano la volontà di farlo.

Il ruolo delle policy, in questa prospettiva dello sviluppo umano, diviene quello di rimuovere gli ostacoli all'iniziativa e allo sforzo degli individui, non solo in virtù del benessere e della libertà degli individui, ma anche in funzione del ruolo della volontà e dell'impegno dell'agire umano nel portare un cambiamento radicale nell'organizzazione e nel miglioramento di una società; in questa accezione entra come fattore determinante dello sviluppo umano, oltre il possesso delle capability, la capacità agantica, l'*agency*, degli individui, nel perseguire gli obiettivi dello sviluppo stesso (Sen, 2004).

Il concetto di *agency* trova ampia formulazione nel pensiero di Sen (Sen, 1987, 1992) e di diversi altri studiosi all'interno del CA (Sabine Alkire, 2005, 2008; Ibrahim & Alkire, 2007; Saronjini Hart, Biggeri, & Babic, 2014; Walker, 2007). Nel nostro lavoro assume una centralità di rilievo rispetto al re-engagement dei giovani drop out nel sistema formativo e dunque ne parleremo ampiamente nei prossimi paragrafi, per giungere a una proposta di articolazione dettagliata del concetto e della sua misura con i giovani.

L'agency infatti, intesa come *capability in action*, consente alle persone di misurarsi nel raggiungimento degli obiettivi e dei valori prefissati, di sperimentare nella concretezza delle situazioni le proprie *capability*, di trasformarle in funzionamenti vantaggiosi e attraverso l'esercizio consente lo sviluppo umano attraverso il dispiegarsi delle potenzialità e l'acquisizione di nuove e ulteriori *capability*.

3.1.4 IL CONTRIBUTO DI MARTHA NUSSBAUM

All'interno del CA un posto di rilievo è occupato dal pensiero di Martha Nussbaum che, in maniera più esplicita di Sen, si è occupata di educazione (Nussbaum, 1998, 2011).

Nella formulazione del suo pensiero la filosofa articola il concetto di *capability* inizialmente formulato da Sen, fino a dargli un nuovo e diverso significato.

Nella sua accezione le *capability* vengono distinte in:

- Capacità di base, cioè quelle capacità innate in ogni soggetto, che gli consentono di svilupparsi e di crescere;
- Capacità interne, che si formano durante la vita di una persona, acquisite o sviluppate in interazione con i contesti di vita di un soggetto;
- Capacità combinate, frutto dell'incontro tra capacità interne e le condizioni socio-politiche-economiche attivanti, che conducono ai funzionamenti (ibidem, 2011).

Il compito delle istituzioni democratiche è quello di garantire che ogni cittadino possa sviluppare le capacità combinate che gli consentono il pieno fiorire, il *flourishing*, delle potenzialità umane; di queste capacità combinate Nussbaum declina un decalogo, considerato universale, intuitivamente evidente per tutti, anche in presenza di culture e tradizioni diverse e agli antipodi⁸.

La Nussbaum concorda con Sen sull'idea di *capability* quale possibilità di essere e fare (e della necessità che le risorse e i dispositivi sociali siano costruiti per sviluppare *capability*), mai due studiosi divergono, a cominciare dall'idea che le *capability* debbano essere declinate secondo una lista fondamentale e universale. Sen ha motivato che la scelta delle *capability* e l'ordine di priorità assegnato a ciascuna deve essere il frutto di una concertazione, del confronto e della scelta da parte dei cittadini a livello locale (Sen, 2004). Ciò che conta è che vi siano le condizioni per una libertà

⁸ Per la Nussbaum una vita orientata al benessere e allo sviluppo richiede la "salvaguardia" di 10 *capability* imprescindibili: "1) una vita dignitosa e di normale durata, 2) una buona salute e 3) una buona integrità fisica, 4) la possibilità di usare i propri sensi per pensare, ragionare e immaginare, 5) la possibilità di provare liberamente emozioni, 6) la possibilità di usare la ragione pratica per programmare la propria vita, 7) poter sperimentare l'appartenenza, 8) poter vivere con altre specie, 9) la possibilità di giocare, 10) poter controllare il proprio ambiente sia da un punto di vista politico che materiale" (ibidem, 2011).

sostanziale del soggetto, la libertà di scegliere tra alternative fondate sul valore attribuito dalle persone; in questo senso un contesto sociale è tanto migliore quanto è capace di offrire a tutte le persone di avere le capacità per raggiungere i funzionamenti a cui attribuisce valore.

Il concetto di “vita buona”, l’eudemonia, che Sen ha in mente non ci consegna una volta per tutte l’elenco delle *capability* imprescindibili da cui le politiche pubbliche dovrebbero far discendere le proprie priorità di analisi e di intervento, come accade nel decalogo proposto dalla Nussbaum, ma consente di ragionare sulle esigenze e gli scopi di vita degli individui, sulla progettualità connaturata alle persone, senza riempirla di contenuti, ma flessibile e adatta a cogliere, nella maniera più vasta possibile, la varietà della condizione umana (Mocellin, 2006).

La Nussbaum sottolinea invece come la sua teoria sia una “*thick vague theory of the good*”, *thick* in quanto guarda ai fini dello sviluppo secondo una prospettiva che ha un valore più solido tanto del singolo giudizio individuale quanto dei parziali criteri di valutazione del bene che possono venire da una comunità, e *vague* in quanto il decalogo rimane aperto ad ulteriori specificazioni.

La scelta della Nussbaum la porta a dare un peso maggiore alle istituzioni e alle policy. Le politiche pubbliche a cui la Nussbaum si riferisce sono politiche che sostengono lo sviluppo umano con forza, che lo accompagnano e consentono tanto l’acquisizione di *capability* tanto l’espressione di queste sotto forma di capacità combinate, sono cioè “politiche abilitanti”; alle politiche pubbliche è demandata la responsabilità tanto dell’acquisizione che dell’espressione delle *capability* e ciò segna la differenza ulteriore tra la studiosa e Sen, per il quale la scelta rimane in ultimo una responsabilità individuale, una volta che vengano garantite le condizioni per l’espressione della libertà di agire di un soggetto (Mocellin, 2006).

Come mette in luce Deneulin (Deneulin, 2013), concordare con la Nussbaum che i governi debbano creare le condizioni perché le persone vivano delle vite pienamente umane, non significa che le persone non abbiano scelta su come essi vivono; ogni elemento di una vita buona, mangiare, giocare, avere relazioni significative, stare bene in salute, è pervaso dalla scelta e dalla ragion pratica che, nell’accezione aristotelica, è una deliberazione congiunta su cosa costituisce la migliore decisione all’interno della cornice del bene comune.

Affidare alle istituzioni pubbliche la funzione di garante del raggiungimento delle capacità combinate necessarie ad essere individui pienamente liberi, che sono già fissate, e lasciare in secondo piano l’aspetto di scelta e deliberazione comune priva, per certi aspetti, l’individuo delle sue capacità di soggetto che sceglie in pienezza e responsabilità, di un soggetto agente.

Non a caso il concetto di agency non trova spazio all'interno del modello sviluppato dalla Nussbaum. Quest'ultima non riconosce la distinzione tra agency e benessere posta da Sen, affermando che la distinzione tra *capability* e *functioning* è sufficiente a spiegare tutte le differenze esistenti.

Diversi autori hanno messo in evidenza come la Nussbaum non coglie il senso dell'agency nelle sue diverse manifestazioni (Menon, 2002; Crocker in Robeyns, 2005).

Robeyns (2005) nota che il concetto di ragion pratica della Nussbaum, nella sua dialettica col benessere, potrebbe comprendere quello di agency seniana, ma che anche in questo caso bisognerebbe approfondirne ulteriormente le caratteristiche e le differenze con il concetto di agency.

In merito alla lista di capability centrali Alkire (Alkire, 2005) sostiene che la metodologia di Nussbaum snatura un aspetto essenziale dell'approccio delle capacità, il cui tentativo è proprio quello di riformulare le teorie dello sviluppo da un focus riduttivo e limitato di indicatori della condizione umana a un resoconto olistico e ampio del benessere di tutti gli individui.

Malgrado le criticità rilevate ed espresse da più fronti, l'opera della Nussbaum ha il pregio di spiegare chiaramente che al centro dello sviluppo vi è la persona, ogni singola persona, con la sua propria unicità e specificità, che deve essere messa nelle condizioni di sviluppare le proprie capacità qualunque sia il proprio punto di partenza, avendo come orizzonte l'idea di un'esistenza degna della dignità di un essere umano.

Unicità e dignità di ogni persona divengono i valori verso cui far convergere le politiche sociali, economiche o educative, che vanno valutate per l'impatto che hanno sul concreto vivere dei singoli individui:

"In breve, noi ci dovremmo chiedere quali obiettivi dovrebbe perseguire la politica per ciascun cittadino individualmente, prima di approvare i cambiamenti economici" (Nussbaum, 2002: 47).

E più oltre:

"[...]ci basta notare che c'è un tipo di attenzione all'individualità personale come tale che non richiede alcuna tradizione metafisica particolare e nessun pregiudizio nei confronti dell'amore e delle cure affettuose. Essa nasce naturalmente dal fatto di riconoscere che ogni persona ha solo una vita da vivere, e nient'altro che quella; dal fatto che il cibo nel piatto di A non nutre magicamente lo stomaco di B; che il piacere del corpo di C non diminuisce il dolore che D avverte nel suo corpo; che il reddito generato dalle attività economiche di E non aiuta a sfamare F né a dargli un tetto; e in generale, che l'esorbitante felicità e libertà di una persona non ha il potere magico di renderne un'altra libera e felice."

I programmi tesi a elevare il benessere generale o medio non migliorano la situazione dei meno privilegiati, se non vanno direttamente ad agire sul miglioramento della qualità della vita delle persona in questione” (ibidem: 75-76).

3.2 L'AGENT ORIENTED APPROACH DI SEN

Il concetto di *agency* occupa un posto centrale nel pensiero di Sen e nel tempo il ruolo che gli è stato attribuito al raggiungimento dello sviluppo umano è divenuto così rilevante da far pensare che il CA in chiave seniana si potrebbe meglio definire come un *Agent Oriented Approach* (Crocker, 2008).

L'*agency* è definita in relazione agli obiettivi che un individuo valuta o ha ragione di valutare: “*what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important*” (Sen, 1985: 203).

Per comprendere bene quale ruolo Sen attribuisca all'*agency* nella sua idea di sviluppo umano è necessario chiarire la distinzione che l'autore pone tra *agency* e *wellbeing* dal punto di vista dei risultati e della libertà.

Sen concepisce *agency* e *wellbeing* come due concetti distinti, ma fortemente interrelati: l'individuo persegue degli obiettivi secondo valore, alcuni dei quali sono legati al raggiungimento di un proprio personale benessere, mentre altri non lo sono affatto. Il concetto di benessere riguarda unicamente gli obiettivi che rimandano al proprio personale vantaggio, mentre l'*agency* ricopre una varietà di obiettivi e valori più ampi del singolo interesse personale (Sen, 1985). Uno stato di benessere può rafforzare il senso di *agency* e viceversa un vissuto di *agency* può portare al benessere, ma le due cose non procedono necessariamente di pari passo.

L'*agency* e il benessere vanno intese secondo due dimensioni: gli attuali risultati (*achievements*) e la libertà di raggiungere questi risultati (*freedom*). L'incrocio di queste due dimensioni con l'*agency* e il benessere porta a quattro concetti distinti: *well-being achievements* (che altro non sono che i funzionamenti raggiunti) e *well-being freedom* (ovvero le *capabilities* o opportunità) da una parte e *agency achievement* (come risultati dell'esercizio di *agency*) e *agency freedom* (come libertà di esercizio) dall'altra.

All'interno del suo modello, se da un lato distingue tra acquisizioni per il benessere (*functionings*) e la libertà di benessere (*capability*), dall'altro postula una distinzione tra acquisizioni di *agency* e libertà di *agency*, cioè “*l'aumento dell'abilità individuale di promuovere fini che si ha motivo di promuovere*”.

Questa duplice distinzione (benessere vs *agency* e libertà di perseguire il benessere vs libertà di perseguire obiettivi di *agency*) consente a Sen di comprendere all'interno del suo modello i conflitti che possono crearsi tra *agency* e benessere: infatti ad un accrescimento della libertà di *agency* e a risultati di *agency* può corrispondere una diminuzione dei risultati e della libertà di benessere⁹.

Sen (1992) introduce successivamente una distinzione, che verrà in parte abbandonata in *Development as Freedom* (1999), tra *realized agency success* e *instrumental agency success* per segnare una differenza tra risultati di *agency* che si ottengono senza un proprio diretto intervento e risultati che si ottengono a partire da un proprio ruolo attivo e intenzionale:

"My agency freedom is enhanced, not only when I actually do something, but when something I value occurs even when I had nothing to do with its occurrence but would have chosen it I had the chance and the means" (Crocker, 2008:6).

L'idea di *realized agency success* viene introdotta da Sen per mettere in risalto l'importanza della partecipazione democratica e del ruolo delle politiche pubbliche nel perseguimento degli obiettivi di *agency* anche attraverso l'esercizio di un'*agency* collettiva.

Crocker (2008) ha contribuito a chiarire questa distinzione che portava con sé un'ambiguità di fondo legata alla possibilità di riconoscere un valore *agentic* ad un soggetto, laddove il raggiungimento dei risultati di valore è ottenuto solo unicamente attraverso il ruolo attivo di altri.

L'*agency*, secondo questo studioso, può essere distinta in *agency* diretta e *agency* indiretta. Mentre nel primo caso intervengo direttamente al raggiungimento dell'obiettivo che mi sono prefissato, nel secondo caso l'obiettivo è raggiunto attraverso l'*agency* di altri, che hanno agito tenendo in considerazione i miei desideri e le mie aspettative.

Non esiste alcun altro tipo di *agency* che non sia prevista all'interno di queste due opzioni, ci dice l'autore. Se l'azione compiuta da altri non è influenzata dalle mie preferenze, io non ho agito alcuna *agency*.

"It is important that we recognize that others can realize our goals on our behalf even though we have no role - direct or indirect – in the process [...] what is important is that people individually and

⁹ Magni (2006) spiega chiaramente questo aspetto riportando un esempio: «[...] se in un pomeriggio di primavera siamo seduti in riva al fiume mangiando un panino, ma ci accorgiamo che qualcuno sta annegando di fronte a noi e scegliamo di salvarlo buttandoci nell'acqua gelida, ciò incrementa le nostre acquisizioni e la nostra libertà di *agency*, aumentando il numero di opzioni a disposizione, ma riduce il nostro stato di benessere e la nostra stessa libertà di benessere (venendo meno la libertà di mangiare il panino senz'ansia)».

collectively conduct their own lives, sometimes realizing (or helping realize) other's goals, and sometimes by forming joint intentions and exercising collective agency. We realize agency or control not when our goals are merely realized but when, in addition, we intentionally realize or contribute directly or indirectly to the realization of our goals" (2008:11).

È in *Development as Freedom* (Sen, 1999) che Sen definisce quali sono le condizioni che rendono l'agency umana veramente tale:

- L'intenzionalità dell'azione, che è frutto della propria decisione;
- Il perseguimento di obiettivi e valori in base a delle ragioni;
- Un'azione performativa che cambia o contribuisce a un cambiamento nel mondo.

L'agency, secondo Sen, riguarda aspetti, contesti e relazioni diversi e distinti della vita delle persone, in un modo tale per cui ad una forte agency vissuta da un soggetto in una o più aree della sua vita non necessariamente ne corrisponde una uguale in un altro ambito; ciò non esclude che diversi tipi di agency che una persona può raggiungere in un settore della propria esistenza non concorrano, in maniera strumentale, a cambiamenti positivi nella vita complessiva di un soggetto. La capacità agentiva è una capacità dominio-specifica che va descritta e misurata rispetto ai diversi domini dell'esistenza (Ibrahim & Alkire, 2007).

Sottolineare che l'agency riguarda tanto ciò che un soggetto valuta quanto ciò che un soggetto ha ragione di valutare, mette in evidenza un altro aspetto cruciale dell'agency seniana, che non si ferma all'idea di potere e controllo dell'azione ma ne sottolinea anche la dimensione di autonomia: non dunque e non soltanto una capacità agentica in riferimento a ciò che un soggetto ha ragione di valutare ma anche un'agency legata a ciò a cui un individuo attribuisce valore in autonomia (Sabine Alkire, 2005, 2008; Ibrahim & Alkire, 2007).

Il valore dell'agency va considerato in riferimento alla sua importanza intrinseca, al suo contributo strumentale e al suo ruolo costruttivo di valori e norme (Sen, 1999)¹⁰. Ognuno di questi aspetti dell'agency necessita di misure concrete nelle azioni di valutazione di azioni di intervento e *policy* (Sabina Alkire, 2006).

¹⁰ L'agency è intrinsecamente valutabile, in quanto rappresenta un valore in sé, poiché è il suo esserci che rende un individuo un essere moralmente responsabile e capace di una vita piena di significato; la sua presenza consente a un individuo di valutare, decidere e formare i propri valori ed in questo senso essa assume un valore strumentale. Un individuo coinvolta nel prendere decisioni raggiunge più facilmente una libertà di benessere, come essere in salute ed essere ben nutrito. Infine, se un individuo condivide con altri il raggiungimento di una impresa comune, piuttosto che essere un paziente o una pedina, il suo contributo al raggiungimento dell'impresa sarà maggiormente incisivo (Crocker & Robeyns, 2010:83).

In molti casi infatti la capacità di agire delle persone non coincide con la propria autonomia, cioè con l'assunzione personale dei valori e con l'attribuzione a sé del patrocinio degli stessi, e lo iato esistente tra i due può dare informazioni importanti; se l'informazione relativa alla capacità e all'autonomia sono garantite e raccolte insieme, e le divergenze tra loro esplorate, questo può darci un quadro più utile a comprendere l'agency; da questa prospettiva una valutazione dell'agency di un soggetto risponde a due domande diverse: 1. se la persona è capace di agire in base a ciò che ha ragione di valutare; 2. se la persona è capace di agire in base a ciò in cui crede (Alkire, 2008:19).

L'idea che si debba valutare se una persona è capace di agire in base a ciò in cui crede e se questa informazione possa essere utile ai fini della comprensione delle capacità e dello sviluppo degli individui introduce un altro tema controverso e difficile, quello delle preferenze adattive¹¹, ovvero della constatazione che gli individui, nelle situazioni di povertà o più ampiamente di vulnerabilità, adattino i propri valori, obiettivi e aspettative. E che questo possa rendere la valutazione dello stato di benessere o dello sviluppo degli individui scarsamente valido.

Noi ci possiamo trovare nella situazione in cui un soggetto è capace di agire, nel senso di portare avanti un'azione fino al conseguimento di un obiettivo, di esercitare dunque un potere e un controllo sull'azione, ma non essere autonomi nella scelta dell'obiettivo da raggiungere o ancora nella situazione ugualmente deleteria in cui le nostre aspirazioni si sono adattate.

Appadurai (Appadurai, 2011) osserva che la capacità di aspirare si esprime in aderenza con le vite concrete degli individui, a ridosso dei vincoli materiali, delle regole e dei contesti con i quali ogni giorno si viene a contatto. Non tenere conto di ciò nella valutazione della libertà di agency di un soggetto significa dare per scontato che i valori a cui una persona fa riferimento siano definiti in maniera contestuale e astoricizzata. E questo, nella scia della lezione seniana che esorta ad allargare la base informativa per fare valutazioni adeguate, significa lasciare fuori dal campo di osservazione uno dei modi in cui in cui un vincolo interviene nel ridurre la capacità di scelta di una persona.

¹¹ Burchardt (Burchardt, 2009) ha mostrato che quando consideriamo la libertà di agire di un soggetto non possiamo non considerare il ruolo che le preferenze adattive nelle aspirazioni svolgono nel circoscrivere la reale libertà di un soggetto di scegliere e agire. Le preferenze adattive sono strettamente correlate con le precedenti esperienze di ineguaglianza socioeconomica e producono differenti chance di selezionare gli scopi da raggiungere: *"in the presence of conditioned aspirations, equal capability sets do not produce equal real freedom because they do not produce an equal chance of securing an advantageous outcome"* (2009:19). Questo implica che nel lavoro di valutazione, un focus che fosse soltanto orientato a rilevare gli agency achievement sarebbe fuorviante e limitato nel valutare l'ineguaglianza o lo svantaggio. Soltanto una valutazione che tenga conto anche del set di capabilities all'interno del quale si formano gli obiettivi di agency può permetterci di valutare se c'è una reale libertà sostantiva.

L'agency infine, individuale o collettiva, è l'elemento cardine fondamentale dello sviluppo come libertà poiché, attraverso la partecipazione agentica di persone che promuovono il cambiamento, gli assetti sociali possono essere modificati e garantire virtuosamente agli esseri umani di esprimere la propria agency o divenire liberi di farlo (Crocker, 2008).

Promuovere lo sviluppo e ridurre la povertà può avvenire solo a condizione che le persone siano protagoniste in prima persona di questo cambiamento:

“the people have to be seen...as being actively involved – given the opportunity – in shaping their own destiny, and not just as passive recipients of the fruits of cunning development programs” (Sen, 1999:53).

L'agency è una capacità espresso attraverso la partecipazione politica e la presa di decisione democratica (Denuelin & Shahani, 2009), di un individuo pubblico e partecipante nell'azione economica, politica e sociale (Sen, 1999).

Una ricerca che voglia tenere al centro della propria indagine lo sviluppo umano come libertà di agire deve tenere conto di una molteplicità di elementi e constatare che la pluralità del concetto di *agency* porta con sé la necessità di costruire uno strumento di misura multidimensionale (Alkire, 2008).

Questo è quello che ci proponiamo di fare nel capitolo successivo, non prima di avere parlato di come il Capability Approach consideri l'educazione, e di quali sono le conseguenze di questa visione, e di avere accennato alle numerose piste di ricerca che al suo interno hanno preso avvio.

3.3 CAPABILITY APPROACH E RICERCA EDUCATIVA

L'educazione per Sen (1992; Dreze & Sen, 1999) e la Nussbaum (1997, 2006) possiede un valore strumentale, uno intrinseco e uno sociale. Essa non è solo strumento per una migliore economia, come è considerata nell'ottica del capitale umano, ma ha valore in quanto consente la realizzazione degli individui, tanto nella dimensione individuale, quanto in funzione del fatto che rende le persone capaci di essere cittadini responsabili e partecipi delle scelte sociali.

Sen (1992) ha discusso tre modi in cui l'educazione può espandere le *capability* degli individui: la *literacy* consente agli individui di discutere e dibattere pubblicamente le questioni pubbliche, permette di partecipare nei processi di presa di decisione e aumenta la capacità dei gruppi marginalizzati di avere voce e interloquire politicamente. Tutto ciò, virtuosamente, può portare

benefici all'intera collettività e contribuire alle libertà democratiche e al benessere della società nel suo complesso.

Sen ha affrontato il tema dell'educazione come *capability* in linea molto generale, anche se negli anni la sua visione si è articolata maggiormente. Il focus delle sue riflessioni ha sempre riguardato il valore della "*basic education*", il raggiungimento della quale consente ad ampie fasce di popolazione di migliorare la propria condizione di vita.

La relazione tenuta alla Commonwealth Education Conference di Edimburgo (Sen, 2003) ben sintetizza l'idea che negli anni lo studioso ha sviluppato sul valore dell'educazione:

"One reason [to close the educational gap], among others, is the importance of this for making the world more secure as well as more fair. If we continue to leave vast sections of the people of the world outside the orbit of education, we make the world not only less just, but also less secure".

L'assenza di *literacy* non permette di far valere i propri diritti, di partecipare nelle discussioni politiche e di esprimere i propri bisogni, affinché siano riconosciuti. Ciò contribuisce direttamente all'insicurezza delle persone, che non possono influenzare le scelte politiche. La *literacy* però contribuisce direttamente anche al miglioramento della salute e al contenimento delle epidemie, quella delle donne in particolare migliora il loro stesso benessere e riduce la mortalità infantile, nonché consente loro di migliorare il proprio status ed avere peso nelle decisioni familiari.

Nella stessa conferenza, più oltre, Sen introduce una novità rispetto al passato, la non neutralità dell'educazione e la necessità di specificare meglio di quale educazione si sta parlando:

"I have so far concentrated on gaps in access, inclusion and achievement that differentiate one group of people from another. But, this is also a good occasion to reflect a little on the gaps - of a very different kind - that exist in the coverage of the school curriculum. The nature of the curriculum is, of course, of obvious relevance to the development of technical skills (such as computing) that facilitate participation in the contemporary world. But, there are also other issues involved, since schooling can be deeply influential in the identity of a person and the way we see ourselves and each other. In promoting friendship and loyalty, and in safeguarding the commitment to freedom and peace, basic education can play a vital part. This requires, on the one hand, that the facilities of education be available to all, and on the other, that children be

exposed to ideas from many different backgrounds and perspectives and be encouraged to think for themselves and to reason.”

Qui Sen mostra di recepire le critiche (Saito, 2003) in merito alla non neutralità dell'educazione e alla necessità di dover riflettere sugli orientamenti educativi e la loro dimensione etico-valoriale.

Nussbaum affronta i temi dell'educazione in maniera più esplicita e definendo nel suo modello quale educazione sostiene lo sviluppo umano e la democrazia e quali sono le *capability* che a suo parere sono specificatamente educative, la ragion pratica, l'affiliazione e il pensiero critico.

La filosofa (1998) afferma a gran forza come l'educazione nutra la democrazia se al suo cuore coltiva le discipline umanistiche e artistiche e forma le capacità critiche ed immaginative de giovani. Nelle sue riflessioni l'educazione superiore deve offrire ai giovani gli strumenti per saper leggere criticamente la propria società e sviluppare la capacità di immedesimazione e empatia verso gli altri. Il suo lavoro offre spunti di grande interesse in chiave pedagogica, poiché nelle sue opere ne richiama alcuni elementi fondanti, l'idea di educabilità umana, la visione dello sviluppo come processo di autorealizzazione e la ricerca delle condizioni che possono sostenere il processo di flourishing degli esseri umani, così da far pensare alla sua opera come a una "pedagogia implicita"(Alessandrini, 2014).

Alessandrini osserva che l'attenzione alla fioritura umana, la capacitazione orientata al raggiungimento di una dignità umana, lo spazio per esercitare la libertà di scelta, presenti nel pensiero della filosofa americana, trovano un parallelismo nel discorso pedagogico nei concetti di educabilità, intesa come sviluppo orientato in senso antropologico, cioè centrato sull'essenza umana della persona, la quale apprende e agisce opzioni dotate di senso (ibidem, 2014).

Ciò nonostante, tanto nel lavoro di Sen che in quello della Nussbaum, la riflessione sul valore dell'educazione rimane su un piano delle considerazioni generali, poiché né l'economista né la filosofa scendono in profondità nei processi educativi e di apprendimento né sul fatto che questi ultimi potrebbero non sviluppare le *capability* per un adeguato sviluppo umano (Unterhalter, Vaughan, & Walker, 2007).

Questo lavoro è stato portato avanti da numerosi altri studiosi che riconoscono nel CA le sue potenzialità e che hanno "esploso" il *frame work* per studiare in maniera approfondita numerose questioni.

L'approccio di Sen da un lato è stato ampiamente utilizzato per valutare in maniera critica le *policy* e le teorie educative che le sottendono in funzione dei modelli economici a cui fanno riferimento.

L'approccio della Nussbaum ha ricevuto molta attenzione invece rispetto ai contenuti dell'educazione e ai processi formativi che sostengono l'acquisizione di questi contenuti.

Il lavoro degli studiosi può essere approssimativamente raggruppato in tre macro categorie: 1) coloro che hanno riletto con il linguaggio del CA (*capability, functioning* e fattori di conversione) le questioni che ruotano intorno al valore dell'educazione, a come le risorse a monte si trasformano in funzionamenti, e ai processi con cui valutare questa trasformazione; 2) coloro che hanno affrontato le questioni legate al diritto all'educazione, l'equità e la giustizia sociale in educazione, affrontando questioni specifiche come i curricula, l'educazione secondaria, professionale e universitaria, la disabilità e i bisogni educativi speciali, l'ineguaglianza di genere; 3) coloro che hanno usato il CA per analizzare dati sugli apprendimenti dei bambini e degli adulti, nello sforzo di comprendere quali indicatori hanno un maggior valore euristico e possono essere misure adeguate per le *capability*.

Nel primo caso lo scopo degli studiosi è quello di valutare se coloro che apprendono hanno una reale opportunità di raggiungere determinati esiti educativi, se sono in grado di fare scelte informate per raggiungere la vita che hanno ragione di valutare.

Il possesso della *literacy* o della *numeracy*, la capacità di comprendere un fenomeno storico o ancora di prendere parte a una discussione con altri studenti, essere rispettati dai pari e dai docenti, sono risultati verso cui si indirizza il focus del CA per indagare i processi che li sottendono.

Rivelare il possesso di queste capacità in termini di funzionamenti raggiunti non dice infatti abbastanza di questo processo, in quanto uno stesso risultato tra due studenti, lo stesso livello raggiunto a un test ad esempio, può essere il frutto di percorsi tra loro molto diversi.

Se il focus della valutazione si ferma alla superficie dei risultati raggiunti, le performance di una prova o un esame, rimane all'ombra quali sono le capacità che lo studente ha messo in campo, quali le risorse utilizzate, quali gli ostacoli superati o insormontabili.

Il CA richiede dunque lo sforzo di valutare quali sono le opportunità, la reale libertà che uno studente ha avuto di raggiungere quel determinato funzionamento, quali sono gli ostacoli o al contrario i vantaggi, i fattori di conversione insomma, che sono intervenuti in questo processo.

Una valutazione di questo tipo consente di calibrare l'azione di intervento delle policy educative e di approssimarsi ad identificare adeguatamente processi di svantaggio, marginalizzazione ed esclusione, gettando nuova luce sulle modalità di intervento in questo campo.

I fattori di conversione potrebbero incidere a più livelli: internamente, come nel caso delle capacità di apprendere del singolo studente, e esternamente, come nel caso delle risorse che una scuola ha

a disposizione o le capacità degli insegnanti o ancora le condizioni di deprivazione di un gruppo sociale specifico.

Questi rilievi mostrano gli effettivi limiti legati a una valutazione che si basi su risorse e risultati. Ugualmente vi sono limiti laddove la valutazione sia basata sul grado di soddisfazione individuale sui propri risultati raggiunti, poiché è necessario valutare quanto le aspirazioni educative di un soggetto siano il frutto di preferenze adattive, il risultato di un adattamento alle proprie circostanze di vita (Burchardt, 2009). Soprattutto nelle situazioni di maggiore marginalizzazione, infatti, il range delle opportunità può essere così ristretto che la capacità di aspirare di un individuo è minima, atrofizzata (Saronjini Hart, 2012).

Unterhalter (Unterhalter et al., 2007) spiega con un chiaro esempio ciò:

“Imagine a situation in which children from low income groups receive only primary education, and children from high earning families attend primary and secondary school. If both groups say they are satisfied, because this is what each has come to expect, then there is no problem in terms of utility or desire satisfaction, as both groups are apparently equally content. Yet there is something uncomfortable about this kind of conclusion.”(2007:13)

In sintesi ciò che emerge da questo nuovo ambito di applicazione del CA (Otto & Ziegler, 2008; Robeyns, 2006; Unterhalter, 2009) è che è necessario considerare qual è il *range* delle opportunità che i giovani hanno, quali prendono in considerazione e quale libertà hanno di raggiungere le *capability* e i funzionamenti riferibili a quelle opportunità.

Per dirla con altre parole valutare l'educazione significa prendere in considerazione non tanto e non solo il grado di soddisfazione raggiunto da ciascuno riguardo ai propri risultati educativi, o ancora valutare oggettivamente i risultati scolastici o le risorse impiegate, bensì considerare il ventaglio delle reali scelte educative che sono disponibili per ciascun individuo e per tutti, se cioè le persone possiedono le *capability* che gli permettono di raggiungere un determinato funzionamento educativo.

In un'ottica di equità il focus valutativo non può di fatti essere fondato sugli indicatori precedentemente illustrati, indicatori quali il numero di insegnanti, gli anni di scuola erogati da un sistema scolastico, le infrastrutture scolastiche, non sono indicatori sufficienti. Una misura adeguata consiste nell'individuare quegli indicatori utili a dirci anche se le condizioni esistenti permettono di convertire le risorse in *capability* e potenzialmente in funzionamenti (ibidem, 2007).

Inoltre, se al cuore del CA vi è l'idea che un individuo sia capace di sviluppare una comprensione adeguata di ciò che e fa secondo valore, ciò significa in termini educativi che una persona deve potere esplorare la propria concezione di ciò che ha valore ai propri occhi o di ciò che dovrebbe averne; da ciò ne consegue che l'educazione diviene mezzo e fine per espandere la capacità di fare scelte di valore nelle altre sfere di vita.

Unterhalter afferma che l'educazione *“non solo apre la mente a nuovi orizzonti, essa apre la via per acquisire nuove ulteriori valutabili capability”* per l'individuo e la società, promuovendo il loro *empowerment* (Unterhalter, 2009:208).

Un secondo gruppo di studiosi (Saronjini Hart, 2012; Unterhalter, 2003; Walker, 2007) si è focalizzato sui temi dell'equità e della giustizia sociale in educazione a partire dal riconoscimento nell'educazione della coesistenza di tre ruoli: quello strumentale, quello intrinseco ed empowerizzante e quello redistributivo. L'educazione infatti può contribuire a superare le ineguaglianze e facilitare i processi che riequilibrano le ingiustizie.

Un primo passo consiste nel comprendere come modelli differenti di educazione portino a scelte e conseguenze ben precise nel campo delle policy educative.

Robeyns (Robeyns, 2006), descrive tre modelli educativi: uno fondato sul concetto di capitale umano, un altro fondato sul concetto di diritto e in ultimo quello che si fonda sul concetto di *capability*.

Il modello che si fonda sul capitale umano considera l'educazione rilevante in quanto funzionale a creare *skills* e conoscenze per il futuro lavoratore, utile ai fini di un'economia produttiva. Questo modello coglie unicamente il valore strumentale dell'educazione, per quanto questo valore strumentale riguardi tanto il singolo quanto la collettività. Un modello siffatto, oltre a non tener conto del fatto che l'educazione possiede anche un valore intrinseco di per sé, porta con sé i rischi legati a un investimento massiccio orientato alla formazione di *skills* specifiche in un mercato altamente fluttuante e mutevole¹².

¹² In Europa, a partire dal Trattato di Lisbona, l'idea che formazione, lavoro ed economia siano strettamente interconnessi e che dalla prima scaturiscano le altre due, è stata un leitmotiv degli ultimi quindici anni. In continuità con la Strategia di Lisbona, l'agenda Europa2020 ha rinforzato l'idea che una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva sia fondata sulla società della conoscenza e su una cittadinanza attiva che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Malgrado l'accento posto dalla UE su valori fondanti quali cittadinanza attiva, coesione sociale, lotta alla povertà e all'esclusione sociale, le assunzioni e gli argomenti che fondano il focus della policy europea si mostrano ancora profondamente legati a un modello educativo fondato sull'idea di capitale umano. I limiti di questo modello sono stati messi in evidenza da diversi studi, tra cui Ross e Leathwood (2013) e NESSE (2013) a cui abbiamo fatto riferimento nel I capitolo.

Anche il modello fondato sui diritti, pur fondato sul valore intrinseco dell'educazione, mostra dei limiti, il primo dei quali è una certa retorica con cui si considera il diritto come attributo astratto. La conseguenza più evidente di questa impostazione, dice la Robeyns, è il riconoscimento legale di diritti che poi non vengono fruiti in maniera sostanziale, rimangono un esercizio retorico che non porta a cambiamenti effettivi, gestito in buona sostanza da governi o istituzioni che lasciano fuori le persone, le quali rimangono oggetti e non soggetti di intervento.

Il modello fondato sul CA riconosce nell'educazione sia un valore intrinseco che strumentale, in quanto da un lato l'educazione consente alle persone di fiorire in quanto esseri umani, ma al contempo è anche strumento per l'espansione di altre *capability*, poiché li rende capaci di essere responsabili nella società, li rende capaci di lavorare e di produrre. La possibilità di considerare insieme i molteplici valori e fini a cui l'educazione, ed il fatto di essere un modello multidisciplinare che attinge a teorie sociali e modelli esplicativi diversi, permette di comprendere meglio la natura delle situazioni a cui si applica e di valorizzare interventi che tengano in considerazione le diverse sfaccettature della realtà, diversamente dal modello del capitale umano, centrato in maniera ristretta unicamente sul valore economico dell'educazione e sul modello dei diritti, centrato unicamente sugli aspetti umanitari dei diritti in sé.

Se l'educazione diviene base per l'acquisizione e l'espansione di altre *capability*, tanto a livello individuale che collettivo, oltre che tradursi in vantaggio economico, essa ha un effetto empowerizzante e distributivo, in quanto consente di migliorare la propria condizione anche in quanto consente di esprimere e far valere i propri bisogni, diritti e unicità all'interno di relazioni paritarie.

Fraser (Fraser, 1998) afferma che la giustizia sociale è, infatti, insieme materiale (economico distributiva) che culturale e include tre elementi: 1) la redistribuzione delle risorse di varia natura, 2) il riconoscimento e la valorizzazione delle diverse identità, e 3) la partecipazione paritaria.

Quali individui, quale tipo di diritti e in quale contesti dipende dalla natura degli ostacoli che le persone fronteggiano sotto la lente della parità di partecipazione.

Cosa significa questo in riferimento all'educazione come strumento di giustizia sociale? Significa ad esempio che l'educazione può essere strumento di giustizia redistributiva per un individuo quando la si consideri in riferimento alle opportunità di ricchezza economica e di ascensore sociale a cui essa contribuisce, ma allo stesso modo può essere strumento di una giustizia quando consente allo stesso individuo il riconoscimento e il rispetto di un proprio status sociale e culturale, che solo il possesso di una voce consente.

Il riconoscimento della dimensione partecipativa della giustizia sociale porta anche a interrogarsi su quale status riconoscere ai bambini e i giovani, alle loro *capability* attuali e in divenire.

Saito (Saito, 2003) argomenta che il valore dell'educazione nell'espandere le *capability* trova fondamento e applicazione anche nell'infanzia, non unicamente in quanto investimento per le *capabilities* che il bambino possiederà grazie all'educazione quando diventerà adulto, così come inteso da Sen, bensì per il valore che esso può avere nello stesso presente del bambino. Egli afferma che un'educazione che espanda le *capability* dei bambini deve essere un tipo di educazione che consenta loro di divenire autonomi e che consenta allo stesso di sviluppare una capacità di giudizio sulle proprie *capability* e sul senso dell'esercizio di queste, cioè dei valori che le sostengono, aprendo così a quegli studi che si interrogano e approfondiscono i contenuti e i modi di sviluppare le *capability* dei bambini e dei giovani.

Il contributo di quest'area di studi ha consentito di colmare un altro aspetto mancante nelle riflessioni di Sen e della Nussbaum, il fatto che l'educazione possa essere fonte di violenza ed esclusione (Bourdieu & Passeron, 1970) tanto quanto di *empowerment* ed inclusione. L'educazione è carica di valori, non è neutrale, come del resto lo stesso Sen finisce con il sottolineare nella conferenza di Edimburgo. E' necessario dunque definire anche qual è la concezione educativa a cui ci si riferisce se si vuole pervenire a una giustizia sociale, proprio perché l'educazione contemporanea è immersa ed è mezzo di riproduzione di disuguaglianze come la classe sociale, la razza, il sesso.

In questo senso la definizione di una lista di *capability* educative non è in contrapposizione all'idea che queste ultime debbano essere il frutto di una concertazione partecipata, perché nello specifico caso dell'educazione, non è pensabile che essa resti completamente aperta e indefinita.

Soprattutto nelle situazioni in cui gli studenti vivono una condizione di svantaggio sociale e culturale, è necessario tenere a mente contemporaneamente tanto la possibile vulnerabilità della loro condizione quanto l'obiettivo che essi giungano a scelte deliberate e autonome, senza sostituirvisi.

Nella funzione di docenti e educatori diviene chiaro, ad esempio, che essere i depositari di un sapere e mettere gli studenti in una posizione di acquisizione passiva delle conoscenze, non consente il processo di espansione delle *capability* e non consente di giungere a scelte deliberate e autonome.

Freire (Freire, 1973) spiega chiaramente che la conoscenza è un processo di ricerca e investigazione attiva, che emerge solo attraverso l'invenzione e la reinvenzione, un interrogarsi e interrogare gli altri inquieto e impaziente, in cui la messa in gioco di sé stessi nel mondo e col mondo è l'unica possibilità, un processo di apprendimento trasformativo, coinvolto, critico e curioso.

Questo potrebbe essere, in un certo senso, il passo per un processo di definizione concertata delle *capability* dei e dai bambini e giovani, che abbia come condizione prima e insostituibile la garanzia di avere la possibilità, il potere, di parlare ed essere riconosciuto competente nel farlo.

Le questioni appena accennate, quale tipo di educazione può espandere le *capability* e il riconoscimento dei bambini e dei giovani come interlocutori competenti, ha portato a sottolineare la necessità che si tenga conto dei periodi dello sviluppo dell'infanzia o della giovinezza a cui ci si riferisce, perché alcune *capability* acquistano rilevanza piuttosto che altre a seconda dell'età di un individuo, e al riconoscimento dei bambini e dei ragazzi come attori sociali competenti, e non semplicemente meri recipienti, ed ha mostrato com'è possibile condurre una ricerca partecipata in cui i bambini definiscono la priorità delle *capability* per loro fondamentali (Biggeri, Libanora, Mariani, & Menchini, 2006)

Comprendere se vi è giustizia sociale nell'educazione è la premessa al suo uso per raggiungere la stessa giustizia sociale attraverso l'educazione: l'educazione cioè va studiata nel suo farsi all'interno delle istituzioni educative perché sia efficace allo sviluppo e alle espansioni delle *capability*. Unterhalter e Brighouse (Unterhalter et al., 2007) suggeriscono, in riferimento al tema della giustizia educativa, una lista di fattori da misurare: la trasparenza in ordine di *governance* educativa, le opportunità di discutere pubblicamente forma e contenuto educativi, le opportunità di implementare i suggerimenti che nascono da pubbliche discussioni, misure multidimensionali di ineguaglianza e misure di risorse richieste per attivare pubbliche discussioni, partecipazione politica ed economica in particolare, sottolinea la necessità di una pedagogia trasformativa, attenta agli spazi e ai confini in cui ha luogo il processo di apprendimento, di un approccio critico alla conoscenza, sostenuto da processi di partecipazione e concertazione della formazione tra studenti e istituzione scolastica che supporti tanto il benessere che la capacità agentiva, di cui andremo a parlare nel prossimo paragrafo, in una visione che interseca e richiama le riflessioni di Freire e della pedagogia critica.

Nel suo lavoro l'educazione, come luogo di emancipazione e di giustizia sociale, avviene solo in una dimensione trasformativa che abilita gli individui ad apprendere e sviluppare i propri valori e i propri obiettivi, come *capability* strumentale per l'acquisizione di altre *capability*; nel suo studio di caso sugli studenti della classe operaia inglese che partecipano all'educazione universitaria, l'importanza di un'attiva partecipazione di questi ultimi ai processi formativi e l'insegnamento finalizzato a un apprendimento critico sono visti come il nodo di svolta per un processo emancipatorio (Walker, 2006)

4.1 AGENCY: POLISEMIA DI UN CONCETTO

I concetti di *human agency* e di libertà, elementi cardine del pensiero seniano, sono al centro del dibattito del pensiero occidentale e permeano da sempre la filosofia, l'etica, la politica, la religione, la sociologia, la legge fino alle concezioni di personalità e l'esperienza soggettiva delle persone stesse (Miller & Atencio, 2008).

Al centro di questo dibattito si incrociano due questioni chiave: una riguarda l'opposizione tra libertà e determinismo che colloca l'agency alternativamente dentro o come parte di un mondo naturale causalmente determinato o al suo opposto all'interno di un ordine sociale strutturalmente determinato; l'altra si lega al concetto di intenzionalità e all'interrogativo se quest'ultima sia un presupposto ontologico di un'azione veramente umana o se al contrario si possa parlare di agentività anche in assenza di quest'ultima.

Come emerge nel recente dibattito filosofico, l'opposizione tra libertà e determinismo attraversa tutte le discipline umane e sociali, ed è legata al modo in cui si concepisce una teoria della mente, per cui è possibile distinguere di massima tra approcci teorici individualisti o internalisti e approcci teorici esternalisti (Wilson, 2004). I primi enfatizzano le capacità mentali come risorsa fondamentale per l'agency umana, anche se è possibile differenziare al suo interno posizioni idealiste e posizioni materialiste. In contrasto, le teorie esternaliste sostengono che l'agency non è delimitata a ciò che accade nella mente o nel cervello degli individui e mettono in risalto il ruolo del contesto nella costituzione dell'agency, che non è un semplice elemento cooccorrente alla mente e accidentale che può in qualche modo influenzarla, come per gli approcci internalisti.

All'interno di questa prima suddivisione sul versante internalismo/esternalismo, un'altra distinzione può essere fatta tra le teorie che danno poca o nessuna importanza all'intenzionalità e quelli che invece la considerano imprescindibile, o come afferma Ortner (Ortner, 2006) tra teorie con un'intenzionalità morbida vs teorie con un'intenzionalità forte. La studiosa si sofferma sulla criticità del tema dell'intenzionalità, mettendo in evidenza che quest'ultima riveste un ruolo di primo piano che non può essere bypassato nelle riflessioni sull'agency, pena il rischio di perdere la distinzione tra automatismi routinari *“che procedono con poca riflessione e pianificazione, e atti agentivi che intervengono sul mondo con qualcosa nella mente (o nel cuore)”* (ibidem, 2006: 136).

Ci soffermeremo su questi aspetti con attenzione perché per giungere alla misurazione dell'agency dei nostri studenti dobbiamo passare per una sua articolata definizione operativa e l'individuazione

delle dimensioni centrali, o meglio irriducibili, di quest'ultima, che si approssimi in maniera ampia, anche se ovviamente non esaustiva, all'esperienza agantica di questi ultimi. E questo lavoro passa per una prima comprensione della complessa valenza semantica e ambiguità che è associata all'uso di questo termine a partire dagli anni 70 che ha visto un intensificarsi del suo uso e una notevole diffusione (Ahearn, 2001).

È soprattutto a seguito della crisi di alcuni paradigmi della modernità e alla nascita dei movimenti attivisti, per l'uguaglianza delle razze, per i diritti delle minoranze e del movimento femminista che il termine *agency* acquista una forte valenza, anche ideologica.

In precedenza, da Darwin a Marx e Freud, fino alle teorie strutturaliste e funzionaliste, le riflessioni sulle condizioni che rendono possibile l'azione, e dunque l'attribuzione dell'*agency* e del senso di quest'ultima, avevano confinato il soggetto sullo sfondo dell'azione e della pressione di forze incontrollabili dai singoli individui (Leone, 2009).

Negli anni 70 e 80 viene ad affermarsi un nuovo modo di leggere l'esperienza sociale e culturale dell'uomo e, sulla scia del "ritorno del soggetto" (Fabietti, 2009) nelle scienze umane e sociali, l'attenzione al tema della capacità agantica degli individui porta a numerose teorizzazioni, nel tentativo di comprendere come si perviene a una soggettività che orienta l'agire degli esseri umani nei diversi contesti di vita.

Ad esser più puntuali, di agentività si è soprattutto parlato in riferimento ai fenomeni linguistici dell'*agency*, così come sono stati affrontati in ambito antropologico e nel dibattito filosofico, mentre il termine *agency* è maggiormente utilizzato in relazione alla *"capacità di un agente di agire in un mondo, coinvolgendo problemi correlati tra l'altro all'intenzionalità, al determinismo e al senso"*, ed il suo uso si è espanso fino a comprendere accezioni come *"creatività, scelta, intenzionalità, resistenza e autonomia"* (Bazzanella, 2009)

Questa valenza polisemica è un'eredità del dibattito tra internalità ed externalità e in seconda battuta anche del problema dell'intenzionalità che trovano nelle teorie del Novecento e dell'inizio di questo nuovo secolo una loro riattualizzazione.

L'internalismo raccoglie al suo interno teorizzazioni che si muovono lungo un continuum che va da quelle idealiste a quelle materialiste: le prime vedono l'essere umano detentore di una forma agente trascendente o ancora come un complesso di strutture e processi interni dai quali l'*agency* è generata, espressa ed esperita; per le seconde postulare una volontà è inutile, in quanto l'*agency* degli esseri umani si esprime attraverso il loro stesso esistere psicofisiologico orientato all'azione, nella stragrande maggioranza dei casi non consapevole. All'interno di questa opposizione s

inseriranno in un continuum tutte quelle teorizzazioni che, come diremo oltre, vanno da un'idea di intenzionalità debole a una di intenzionalità forte come elemento ultimo e distintivo di una vera azione agantica.

L'esternalismo accoglie al suo interno teorizzazioni anche queste all'interno di un continuum, che vede dal un lato quelle che minimizzano il contributo agenticò degli individui, dando un peso rilevante all'intervento delle strutture tanto naturalistico-evolutive quanto socio culturale e legato alle pratiche.

Da questo punto di vista l'esternalismo socio-culturale, ad esempio, individua nelle strutture e nelle pratiche socio-culturali gli agenti causali delle capacità di un individuo.

I nodi intorno a cui si concentrano molti lavori, come vedremo, è quello del rapporto tra cultura, linguaggio e società, all'interno del quale l'agency prende forma come intenzionalità che può attuarsi all'interno di limiti sociali e culturali. L'agency di un soggetto è inscritta nelle strutture e funzioni della vita sociale, culturale, politica, economica, educativa, etc..

Un esempio forte di ciò è rappresentato dalle teorie sociologiche sul rapporto tra agency e struttura (Bourdieu, 2005; Giddens, 1979). Le strutture sociali sono il mezzo che permette l'espressione dell'azione, attraverso la produzione e riproduzione della vita sociale, ma anche il risultato dell'azione regolatrice dell'uomo.

Nel tentativo di comprendere come la riproduzione sociale diventi trasformazione sociale, questi studiosi ci dicono che società e individui si costituiscono reciprocamente, che l'azione degli individui, sottoposta a vincoli di ordine sociale, culturale e linguistico, contribuisce a cambiare le strutture sociali all'interno delle quali si esplica (Ortner, 2006).

Bourdieu¹³ (2005), nella sua critica all'idea di soggetto astratto, proposta dalle teorie della scelta razionale, tratteggia un individuo che agisce all'interno di strutture di opportunità, attraverso una capacità di comprendere queste stesse opportunità che gli viene dalle diverse specie di capitale, culturale, sociale e simbolico e dal suo habitus, che le stesse condizioni economiche e sociali hanno contribuito a creare.

¹³ Per Bourdieu l'habitus è quel *"sistema di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti"* (2005: 84). Esso è l'insieme delle disposizioni acquisite che permette di vivere ed appropriarsi delle istituzioni, di mantenerle in vita e di dargli senso, in un'azione continua di revisioni e aggiustamenti. La capacità di agire per Bourdieu è diretta dall'habitus, che è un principio generatore di improvvisazioni regolate. L'habitus dunque è l'insieme degli schemi cognitivi, percettivi e valutativi, frutto delle esperienze storicamente e socialmente situati degli individui, che danno senso e garantiscono la vita sociale: *"Essendo il prodotto di una classe determinata di regolarità oggettive, l'habitus tende a generare tutte le condotte, e soltanto quelle, "ragionevoli", di "senso comune", che sono possibili nei limiti di questa regolarità, e che hanno tutte le possibilità di essere positivamente sanzionate poiché sono oggettivamente adatte alla logica specifica di un campo determinato di cui anticipano l'avvenire oggettivo"* (Bourdieu, 2005: 89).

Giddens¹⁴ (1979), dal suo canto, introduce l'idea di agente riflessivo, non più vuoto attore sociale, ma soggetto consapevole, anche se questa consapevolezza procede per gradi, da una coscienza pratica, delle azioni abitudinarie, routinarie e strumentali a una coscienza discorsiva, che è la consapevolezza delle ragioni del proprio agire.

I limiti di una radicalizzazione dell'agency in termini di internalizzazione/esternalizzazione sono espressi chiaramente da Emirbayer e Mische, i quali osservano che:

"The concept of agency has become a source of increasing strain and confusion in social thought. At the center of the debate, the term agency itself has maintained an elusive, albeit resonant vagueness; it has all too seldom inspired systematic analysis, despite the long list of terms with which it has been associated: selfhood, motivation, will, purposiveness intentionality, choice, initiative, freedom, and creativity. Moreover, in the struggle to demonstrate the interpenetration of agency and structure, many theorists have failed to distinguish agency as an analytical category in its own right with distinctive theoretical dimension and temporally variable social manifestations. The result has been a flat and impoverished conception that, when it escapes the abstract voluntarism of rational choice theory, tends to remain so tightly bound to structure that one loses sight of the different ways in which agency actually shapes social action" (Emirbayer & Mische, 1998:962-963).

Emirbayer e Mische, insieme a questa attenta e chiara visione dei limiti di molte teorizzazioni correnti, osservano la dimenticanza o sottovalutazione di una dimensione fondamentale dell'agency, quella temporale. La situazione nella quale un attore sociale è situato, ci dicono i due studiosi, determina l'orientamento temporale dell'agency, che può rivolgersi verso il passato, il presente e il futuro¹⁵.

La dimensione temporale dell'agency rappresenta un elemento nuovo, perché criticizza la staticità presente tanto nelle posizioni internaliste che quelle esternaliste, che non contemplano l'elemento

¹⁴ In Giddens l'azione routinaria del soggetto, inserito in un sistema sociale, è una riproduzione di modelli sociali codificati, ma anche tentativo di trasformazione intenzionale dei condizionamenti socioculturali.

"La realtà sociale è in molte circostanze prevedibile, ma questa prevedibilità è un risultato competente e intenzionale derivante dall'agire degli attori, non un fenomeno governato da forze meccaniche" (Giddens, 1981: 64)

¹⁵ I due studiosi definiscono l'agency secondo il suo orientamento con i termini iterativo, quando è rivolta al passato, pratico-valutativo quando è rivolta al presente e proiettivo, quando è rivolta al futuro.

La nozione di agency iterativa è tra le tre la meno interessante e utile da un punto di vista euristico, poiché il riferimento al passato include quelle azioni routinarie o abituali che, seppur presenti, sminuiscono la fecondità del concetto di agency come capacità del soggetto di agire una trasformazione sulla realtà, che implica un'intenzionalità.

Gli altri due elementi, quello pratico valutativo e quello proiettivo, mettono invece in evidenza, il primo, la capacità di un soggetto di rispondere, dare giudizi e valutare le situazioni che richiedono una risposta nel presente, il secondo si rivolge invece alla traiettoria verso un futuro atteso o che si vuole realizzare.

della processualità del divenire dell'agency nel soggetto ed ha trovato sviluppi interessanti all'interno di teorie preesistenti, come nel *Life Course Theory* (Hitlin & Elder, 2006; Mayer, 2009), mentre in ambito psicologico ha dato vita a un intero settore di studi, il *Time Perspective Approach* (Nuttin, 2014; Stouthard & Peetsma, 1999; Zimbardo & Boyd, 1999). Quello che questi studi enfatizzano è che la dimensione temporale dell'agency umana non è un elemento di secondo piano nella definizione del corso che l'agency può intraprendere.

Anche l'antropologia, culturale e del linguaggio, è un esempio del ruolo dell'esternalità nella definizione dell'agency, laddove mette in evidenza come il linguaggio modelli le categorie con cui le persone interpretano la propria e l'altrui *agency* e attribuiscono in maniera differente la responsabilità di quest'ultima in relazione alla società e la cultura presa in considerazione di volta in volta (Ahearn, 2001; Duranti, 2005).

Più oltre, la ricerca di comprensione della relazione che lega senso e azione, esplorata nella pragmatica del linguaggio, nella teoria degli atti linguistici o ancora negli studi sull'enunciazione, ha mostrato la fallacia di una fenomenologia ingenua in cui "l'essere agente è considerato come ovvio presupposto di quello che al soggetto stesso appare come proprio agire"; in questo modo l'antropologia ha spostato lo statuto dell'azione a una negoziazione intersoggettiva linguistica, giungendo a una definizione di agentività "*uso di aspetti lessicali o morfologici del sistema linguistico per far risultare o non far risultare sé stessi o un altro partecipante come agente responsabile dell'una o dell'altra azione*" (Sbisà, 2009:31).

L'antropologia introduce dunque un elemento ulteriore rispetto al dilemma internalità/esternalità, attraverso il concetto di interazione linguistica come cardine della formazione dell'agency, l'idea di *agency* come processualità, che non trova luogo dentro o fuori l'individuo, come situazioni mutualmente escludentesi, ma che ha come suo elemento costitutivo l'interazione o anche, in altre parole, la relazione.

Sugarman e Sokol (Sugarman & Sokol, 2012) suggeriscono che forse oggi dovremmo muoverci sempre più verso una "*developmentally informed, externalist conception of huma agency*", che tenga sempre a mente la necessità di identificare le fonti contestuali e sociorelazionali all'interno e attraverso le quali prende corpo la possibilità di una causazione umana dell'agency, accogliendo e dando risalto a ciò che Piaget, Vygotski e Mead avevano già messo in evidenza nel proprio lavoro¹⁶.

¹⁶ Già Mead aveva evidenziato che i fenomeni psicologici emergono dentro la dinamica delle relazioni tra individui e che è attraverso l'immersione e la partecipazione in queste interazioni durante il corso dello sviluppo che gli individui apprendono e agiscono in maniera via via sempre più sofisticata e complessa, situati in prospettive simultanee multiple e coordinate all'interno di patterns di interazione sociale.

Teorizzazioni recenti (Martin, 2006; Russell, 1996; Stetsenko & Arieviditch, 2004) si muovono proprio in questa direzione e mettono in evidenza il ruolo dell'attività umana e dell'interazione nello sviluppo psicologico dell'agency.

Come Sugarman e Sokol (2012) rilevano, siamo in presenza di nuovi approcci che riconoscono una centralità dell'agency nello sviluppo umano e nello stesso tempo rigettano una visione aprioristica del soggetto:

"[these theories] also implicate an externalism in which agentive existence emerges developmentally through activity and interactivity in worldly contexts populated by others, objects, and events that results in gradually increasing capacities for self-regulation, self-determination, and a phenomenological sense of agency whether it is acquired through the construction of representational schemes, internalization, or perspectives. The emphasis on human activity and interactivity as it develops within a world of constantly evolving and mutating contexts presents the theorists considered above as de facto externalists. Importantly, their developmental approaches illuminate not only how psychological development ensues from human agentive existence, but also, how persons become agents of their own psychological development" (2012:10).

Amerio afferma che l'azione non può essere considerata un processo specificamente cognitivo, ma è un atto concreto nella realtà, un atto materiale e linguistico, che affranca l'uomo dal determinismo.

L'azione, che trova a fondamento un'intenzione, che si realizza grazie a una struttura e a un processo cognitivo ed emozionale, dipende da risorse di ordine sociale e biologico; esse hanno tanto una dimensione mentale, sono infatti oggetto di rappresentazione e valutazione, ma affondano in una precisa dimensione materiale, che interviene nell'attivazione e formazione dell'azione; oltre, è l'identità stessa del soggetto che trova fondamento nell'attività cosciente ed agente del soggetto in quanto *"il me oggetto dell'autoconoscenza non può essere disarticolato dall'io attivo [...] e l'attività conoscitiva non può essere disgiunta dall'attività concreta nel dominio pratico che costituisce il vero collegamento attivo tra il soggetto ed il sociale. [...] in quanto l'azione intenzionale e l'identità dell'attore partecipano di una situazione circolare"* (Palmonari, 2004:618).

Da un'altra prospettiva Piaget ha mostrato come l'attività e l'interazione di un individuo che agisce nel suo ambiente lo porta progressivamente ad essere maggiormente autodeterminato, differenziato e coordinato.

Come Piaget, Vigotsky spiega lo sviluppo psicologico come attività dell'individuo nel mondo, che diviene col tempo sempre più elaborata ma, diversamente da quest'ultimo, enfatizza le pratiche collaborative trasformative attraverso le quali gli esseri umani non solo si adattano al proprio ambiente ma lavorano collettivamente per trasformarlo. Inoltre, in Vigotsky, l'attività di trasformazione dell'ambiente porta con sé la trasformazione e il cambiamento di se stessi.

4.2 APRIRE LA BLACK BOX DELL'AGENCY: VERSO UNA DEFINIZIONE DELLE DIMENSIONI CENTRALI

L'exkursus intrapreso sullo sviluppo del concetto di *agency* nelle scienze umane e sociali, seppure non esaustivo, ha reso evidenti alcune questioni, di cui è necessario tenere conto nell'operazionalizzazione del concetto di *agency*.

Abbiamo chiarito quali sono le teorie implicite che sottendono il concetto di *agency* e come queste hanno spinto ad enfatizzare nei diversi approcci la centralità in alcuni casi del soggetto, in altri del contesto, per giungere infine a una visione più complessa e articolata, che vede l'*agency* come processo in cui soggetto e contesto, storico, sociale e culturale, si definiscono dialetticamente.

È chiaro che di fronte alle situazioni un soggetto attinge a elementi diversi: può fare riferimento a modelli, schemi e credenze preesistenti e interiorizzati, ma può anche agire in funzione di un cambiamento e questa possibilità dipende dalle aspettative sul futuro in quanto aspirazioni e in quanto previsioni degli esiti che potrà raggiungere ma anche dalle relazioni o interazioni che nella realtà del contesto consentono la messa in essere di quest'*agency*.

Ricapitolando, ci sembra a questo punto di poter dire che l'*agency* di un soggetto è una *capability* in azione, che si sviluppa e si accresce nell'utilizzo e nell'esperienza vissuta di capacità di cambiamento e trasformazione di sé e della realtà circostante. Questa *capability* in azione affonda in una varietà di esperienze di sé e del mondo che, come Amerio ben evidenzia, definiscono l'identità del soggetto come attività di dominio concreto della realtà.

Anche se, come diremo in seguito, l'esperienza di *agency* è un'esperienza complessa non riducibile ad alcuni discreti e circoscritti elementi, una sua misura e operazionalizzazione ci porta a dovere scegliere quelle dimensioni o costrutti che possano coprirne un'area importante e significativa.

Quest'operazione non porta a priori a una sua riduzione, se è chiaro anche in fase definitoria l'intento di ricerca. Inoltre differenziare tra dimensioni di base, tra loro non sovrapponibili in termini di costrutti può illuminare e dare conto della variabilità e del cambiamento nella capacità degli individui di intervenire nei diversi contesti in cui agiscono e ci consente di provare ad aprire la *black box* dell'*agency* (Emirbayer & Mische, 1998) allo scopo di renderla empiricamente misurabile.

Ci sembra dunque, per poter pervenire a una misura dell'*agency* che si approssimi a una parte consistente dell'esperienza di un soggetto, che le dimensioni selezionate debbano riferirsi alla capacità di:

- padroneggiare e controllare la definizione e il corso delle proprie azioni,
- darsi degli obiettivi in autonomia,

- prendere decisioni e partecipare attivamente,
- proiettarsi verso scenari futuri dotati di senso.

Nei prossimi paragrafi descriveremo le dimensioni individuate, a partire dagli studi esistenti, che ci offrono notevoli e consolidati contributi di ricerca e, come vedremo, alcuni di questi si muovono già in un'ottica di integrazione dei costrutti, allo scopo di potenziare la capacità esplicativa degli strumenti selezionati ai fini della ricerca.

Partiremo con il costrutto della *self-efficacy*, sul quale in ambito di CA vi è già un corpus di riflessioni teoriche e ricerca.

4.2.1 LA SELF EFFICACY

Bandura (Bandura, 2001) afferma che, nello studio dei meccanismi di *agency* personale, che contribuiscono a determinare il funzionamento psicosociale degli individui, il concetto di autoefficacia si rivela centrale.

Lo studioso definisce l'*agency* come la "*facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi*", cioè di agire intenzionalmente per raggiungere dei risultati, e trova nell'autoefficacia uno dei meccanismi che ne sostengono il funzionamento. Il senso di autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa la propria capacità di poter generare queste azioni ed interviene producendo diversi effetti: influenza la scelta delle azioni, lo spessore dell'investimento in quello che si va facendo, la resilienza e la perseveranza di fronte agli ostacoli in vista del proprio obiettivo e i correlati psicologici in termini di stress e depressione, che possono conseguire.

Le persone scelgono e queste scelte dipendono dalle aspirazioni personali, dalle alternative che considerano, dalle strutture di opportunità, dalla percezione che essi hanno della possibilità di realizzare ciò che vogliono, dalla capacità di immaginare e prevedere gli esiti della loro azione e tutto ciò non influenza soltanto la scelta ma anche la possibilità di successo. Nel processo di causazione reciproca si riconosce dunque al soggetto l'opportunità di esercitare un controllo sul proprio destino.

"Il senso di autoefficacia non riguarda il numero di abilità possedute ma ciò che si crede di poter fare con i mezzi a propria disposizione in una varietà di circostanze diverse" (ibidem, 2001:66).

L'agentività umana è vista come una causazione reciproca triadica che tiene insieme, in un rapporto di interdipendenza, i fattori personali interni (eventi cognitivi, affettivi e biologici), il

comportamento e gli eventi ambientali, in maniera tale che l'agire dell'individuo opera all'interno di una rete di influenze sociostrutturali, che influenza e indirizza il suo agire e il suo essere, e che a sua volta viene modificata dall'azione di quest'ultimo.

Le strutture sociali impongono vincoli e offrono opportunità non in senso deterministico, in quanto all'interno di queste strutture vi è un'ampia variabilità di adattamento e cambiamento dei soggetti, che dipende dall'efficacia di questi ultimi a intervenire sulla realtà e a trasformarla. La prospettiva causale integrata proposta tiene insieme una dimensione sociostrutturale e una psicologica della causazione umana, mostrando come le influenze sociali operano attraverso i processi del Sé che producono le azioni e come quest'ultimo, a partire da una sua costituzione sociale, contribuisce parzialmente a ciò che diviene e fa.

Esercitando un'influenza nelle sfere di vita sulle quali posseggono un controllo, le persone sono in grado di realizzare gli obiettivi desiderati ed evitare quelli indesiderati.

La capacità di produrre risultati valutati e di prevenire quelli indesiderati, inoltre alimenta la percezione di potere per lo sviluppo e l'esercizio del controllo.

Bandura chiarisce anche, in assoluta sintonia con quanto espresso da Sen, che sebbene un alto grado di autoefficacia di *agency* si può accompagnare con il raggiungimento degli scopi prefissi e con il vissuto di benessere, non necessariamente questi aspetti sono interconnessi: l'impatto dell'efficacia personale sulla natura e la qualità della vita dipende dagli scopi verso cui questa è messa a servizio. Spesso gli individui mettono i propri sforzi verso il raggiungimento di obiettivi che hanno costi molto elevati sul piano delle sofferenze e delle rinunce personali, e dunque sul piano del complessivo benessere, ma un forte vissuto di autoefficacia li spinge ugualmente a sfidare gli ostacoli e a realizzare qualcosa che se non ha un beneficio nell'immediato può averlo nel futuro per se e o per gli altri.

Ciò rafforza l'idea che le credenze di autoefficacia contribuiscono significativamente alla motivazione umana e al raggiungimento degli obiettivi postulati.

Bandura spiega che le credenze sulla propria efficacia possono essere sviluppate attraverso quattro principali forme di influenza: le esperienze di padronanza personali, le esperienze vicarie che provengono dai modelli sociali, la persuasione sociale e infine gli stati fisiologici ed emozionali.

Le esperienze di padronanza personali nascono dall'esercizio della propria *agency*, i cui risultati se positivi rinforzano il proprio senso di padronanza e se negativi spingono al superamento dell'ostacolo, laddove non vi sia già una compromissione del proprio senso di autoefficacia.

Le esperienze vicarie sono quelle che si apprendono guardando ai risultati ottenuti da persone con le quali il soggetto si riconosce, che gli sono simili, secondo la sua opinione. L'impatto di queste esperienze è tanto più forte quanto più il modello a cui ci si riferisce viene ritenuto simile, sia nelle condizioni di successo che in quelle di insuccesso.

Questo elemento è chiaramente molto importante all'interno del nostro discorso, soprattutto perché questa condizione può verificarsi con probabilità alte in gruppi sociali o a soggetti che sono a vario titolo in una condizione di vulnerabilità.

La persuasione sociale funziona come stimolo motivazionale o il suo contrario e mostra anche che le credenze possono andare incontro a un cambiamento se adeguatamente indirizzate.

Anche gli stati di attivazione fisiologica e le emozioni contribuiscono ad influenzare la percezione di autoefficacia e la linea di demarcazione tra il peso dello stato fisiologico in sé e l'attribuzione che il soggetto fa a quello stato fisiologico varia a seconda delle situazioni: uno stesso stato di *arousal* può essere percepito dal soggetto come ansia o come eccitazione e questo dipende dall'etichetta che il soggetto gli attribuisce; in egual modo però uno stato di attivazione elevato può incidere sul tipo di attribuzione che il soggetto fa.

Ciò indica che i fattori evidenziati influenzano lo sviluppo delle credenze di autoefficacia, ma non in maniera diretta, poiché ciò avviene sempre attraverso processi cognitivi attivi del soggetto, il quale elabora queste influenze e attribuisce loro un peso.

Le credenze di autoefficacia, a sua volta, regolano il funzionamento attraverso processi cognitivi, motivazionali, affettivi e di selezione, che operano in maniera concertata piuttosto che isolatamente nella regolazione del funzionamento umano. Un'autoefficacia resiliente non nasce dal superamento di facili obiettivi ma dal coinvolgimento in situazioni che richiedono la messa in gioco del soggetto. In sintesi, afferma Bandura (Bandura, 1995:11), le evidenze di ricerca mostrano che le persone che hanno un basso senso di efficacia in certi domini della propria vita sfuggono compiti difficili, che leggono in maniera minacciosa. Hanno basse aspirazioni e si impegnano poco negli obiettivi che scelgono di perseguire. Di fronte a compiti difficili, vengono assorbiti dalle proprie carenze e dagli ostacoli che incontrano, piuttosto che concentrarsi su come eseguire un compito. Rinunciano facilmente di fronte agli ostacoli e fanno fatica a recuperare un senso di autoefficacia di fronte a battute d'arresto. Poiché interpretano i fallimenti come frutto della propria incapacità dimorano sulla loro carenze personali, gli ostacoli che si incontrano, rinunciano precocemente e cadono facilmente vittima di stress e depressione.

Al contrario, un forte senso di efficacia aumenta la capacità di realizzare degli obiettivi e il benessere delle persone. Le persone con un alto grado di autoefficacia vivono gli ostacoli come situazioni sfidanti e stimolanti piuttosto che minacce da evitare. Queste attribuiscono il fallimento a uno sforzo non sufficiente o alla carenza di informazioni o competenze che si possono acquisire. Questo diverso modo di interpretare il fallimento pone gli individui in maniera diversa di fronte alle sfide, diminuisce lo stress correlato e riduce la vulnerabilità alla depressione.

L'adolescenza e la giovinezza rappresentano un periodo molto delicato dello sviluppo, in cui il passaggio dalla dipendenza della condizione infantile all'indipendenza adulta trova la sua maggiore sfida nell'acquisizione di un senso di agency personale, con il quale gestire le aspettative della scuola e della società riguardo alla capacità di assumersi la responsabilità del proprio funzionamento scolastico e interpersonale (Zimmerman & Cleary, 2006).

Se i ragazzi non riescono a gestire adeguatamente le sfide sempre più impegnative richieste dalla scuola i risultati possono peggiorare e con se portare a una perdita di autoefficacia; se il senso di autoefficacia diminuisce una delle conseguenze possibili è quella di entrare in un circolo vizioso che porta a un progressivo peggioramento e un allineamento verso il basso delle proprie performance, una maggiore influenza del gruppo dei pari con cattivi risultati scolastici e all'accrescimento di opinioni negative sul valore e l'importanza della scuola (Steinberg, Brown, & Dornbusch, 1996).

Diversamente, ragazzi con un forte senso di autoefficacia nell'apprendimento sono più resilienti e maggiormente capaci di resistere all'influenza negativa dei pari che hanno bassi rendimenti accademici e uno scarso senso di autoefficacia scolastica (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

Per riuscire a scuola, i ragazzi sviluppano diverse competenze autoregolatorie, come l'orientamento all'obiettivo, l'automonitoraggio, la gestione del tempo e l'autovalutazione; oltre a ciò devono imparare strategie per sviluppare varie forme di studio e apprendimento (prendere appunti, narrare e ricostruire informazioni, etc) che sono necessari a gestire lo studio in autonomia (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996).

Queste strategie possono essere apprese attraverso l'osservazione di altri e l'esperienza personale, tra successi e fallimenti; studenti capaci di autoregolazione fronteggiano gli errori in una sequenza di cicli progressivi senza perdere il proprio senso di autoefficacia, che a sua volta sostiene i loro sforzi di imparare in maniera auto-diretta; è proprio questa convinzione nella propria capacità autoregolativa di raggiungere gli obiettivi il cuore di un senso vissuto di agency personale (Zimmerman & Cleary, 2006).

Esiste una relazione causale forte tra la *self efficacy* e tre variabili legate al funzionamento scolastico: la motivazione scolastica, i risultati scolastici e lo sviluppo personale.

La motivazione può manifestarsi in varie forme come forza, persistenza e scelta delle attività che si è ipotizzato essere influenzati dal vissuto di autoefficacia degli studenti (Bandura, 1977).

Quando gli studenti credono di poter eseguire un compito con profitto, essi sono maggiormente coinvolti nelle attività, lavorano più duramente e sostengono notevoli sforzi anche quando incontrano ostacoli. Questa ipotesi ha ricevuto consistenti conferme dai ricercatori negli ultimi tre decenni (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1981; Schunk & Hanson, 1985).

Sul fronte dei risultati scolastici, sebbene si ampiamente condiviso che questi dipendono dalle capacità cognitive e le abilità intellettive di un ragazzo, le capacità di un ragazzo non si traducono automaticamente nel successo immaginato. Conoscenze e competenze non implicano che esse vengano usate effettivamente in situazioni difficili: coloro che hanno un maggior senso di autoefficacia sono in grado di gestire queste situazioni e hanno maggiori probabilità di successo a parità di capacità e competenze di altri (Bandura, 1993).

Una serie di interessanti studi ecologici condotti da Bandura e colleghi all'Università di Roma (Bandura et al., 1996; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001) hanno messo in evidenza che i bambini che dubitano della propria efficacia riducono le proprie aspirazioni scolastiche, esperiscono più facilmente vissuti depressivi e sviluppano una minore pro socialità e maggiori problemi di comportamento. Nel corso del tempo, i dubbi crescenti degli studenti sulle proprie capacità e i risultati scolastici carenti possono precludere le scelte successive, anche in campo professionale, risultando decisivi nel delicato processo di transizione all'età adulta.

In sintesi, si può affermare che le credenze di autoefficacia dei ragazzi emergono da un ricco e complesso gioco di forze nel quale queste credenze sono insieme cause ed effetti di un funzionamento personale e scolastico tanto quanto le future scelte occupazionali. La forza con cui l'autoefficacia agisce dipende considerevolmente anche da altre variabili, come la capacità di autoregolarsi, di definire i propri obiettivi, di implementare strategie efficaci e di utilizzare adeguati criteri di valutazione. Intervenire sullo sviluppo di queste capacità attraverso un adeguato training diviene nevralgico ai fini di un accrescimento della capacità agentiva dei ragazzi in questa fase di transizione.

4.2.2 L'AUTONOMIA

Come abbiamo detto, la capacità agentiva di un individuo è anche la capacità di portare a compimento un obiettivo che si è liberamente scelto, senza che vi sia una coercizione esterna al perseguimento dello stesso, nel senso più profondo della libertà di agire.

Nel campo della psicologia motivazionale la definizione di agency come autonomia trova una sua articolazione nel concetto di *Self Determination* (Ryan & Deci, 2000) come capacità autonoma di darsi degli obiettivi e di sentirsi protagonisti delle proprie azioni piuttosto che influenzati da altri.

L'autonomia è *"la fondamentale propensione di ogni organismo vivente di essere auto-organizzato e auto-condotto [...] un bisogno psicologico di base di esperire il governo e la padronanza delle proprie azioni. La motivazione autonoma è un attributo del pieno funzionamento degli individui in tutte le culture e le società"* (mia traduzione, Chirkov, 2009:2)

La *Self Determination Theory* (SD) ha sottolineato l'importanza delle relazioni nel promuovere l'autonomia delle persone, focalizzando le proprie ricerche sulle relazioni di potere tra persone che rivestono ruoli di autorità e coloro che gli sono subordinati, le quali hanno indicato un ruolo strategico di chi riveste un ruolo di autorità nel supportare lo sviluppo dell'autonomia e del raggiungimento di un'ampia varietà di risultati, nei termini di performance, variazioni del tono delle emozioni e nella crescita personale (Ryan, Connell, & Deci, 1985).

I processi che portano al cambiamento non sono né immediati né semplici perché spesso, oltre l'apparente adesione a un modello supportivo e agentivo, le dinamiche che sottostanno alle relazioni sono molto complesse e si incorre in azioni controllanti, anche quando si hanno le migliori intenzioni.

Il processo di autonoma auto-regolazione del proprio agire è centrale nel consentire agli individui di scegliere e di sviluppare pienamente il proprio modo di esistere, soddisfacendo bisogni psicologici basilari che a sua volta accrescono la vitalità e il senso di benessere.

Un individuo autonomo è maggiormente capace di soddisfare i suoi bisogni di base e questo può portare con sé anche risvolti sociali.

La SDT distingue tre tipi di motivazione che implicano diversi gradi nell'autonomia di una persona: c'è una *motivazione intrinseca* che trova la giustificazione, per il conseguimento di uno scopo o di un'azione, nella soddisfazione in sé di un comportamento agito, e una *motivazione estrinseca*, in cui il comportamento è strumentale al raggiungimento di uno scopo diverso dalla soddisfazione generata dall'attività stessa (Ryan & Deci, 2000). La motivazione estrinseca, a sua volta, si differenzia ulteriormente sulla base della fonte di questa motivazione: l'azione può essere percepita come

controllata dagli altri e dunque non autonoma, oppure può essere percepita in sintonia con valori interiorizzati e vissuti come integrati.

Vengono considerati ben quattro tipi diversi di motivazione estrinseca e una persona può esperire potenzialmente tutti i tipi di motivazione, a seconda del comportamento e della situazione in cui si trova; essa dunque è riferita al dominio di esperienza.

La motivazione intrinseca genera un forte coinvolgimento in ciò che si sta facendo, che è vissuto come frutto della propria volontà, e le difficoltà esterne non compromettono del tutto questo genere di motivazione (Deci & Ryan, 1985); essa è supportata da scelte piene di significato ((Patall, Cooper, & Robinson, 2008) e opportunità di esperienze competenti (Vallerand & Reid, 1984).

La *motivazione intrinseca* è importante nella promozione dello sviluppo sociale e intellettuale e le azioni che sono intrinsecamente motivate, anche nella prima infanzia, non hanno bisogno di essere rinforzate e premiate, anche se richiedono contesti agentivi e non intrusivi, come mostrano le ricerche in ambito familiare (Grolnick & Seal, 2008). Anche quando si cresce e diminuiscono le situazioni di gioco e piacevoli, la motivazione intrinseca rimane ugualmente una fonte importante di apprendimento e vitalità e, nel perseguire attività motivate le persone esperiscono un bisogno intrinseco di soddisfazione che li tutela dalle esperienze demotivanti dovute al controllo esterno (Deci & Ryan, 2008).

La *motivazione estrinseca* si riferisce allo svolgimento di un'attività con cui si ottiene un risultato diverso dal comportamento in sé (Ryan & Deci, 2000). Essa può variare nel grado di autonomia a seconda dell'esperienza di volontà che il soggetto esperisce (Ryan & Connell, 1989)

Viene distinta in:

- *regolazione esterna*, nel quale il comportamento è in relazione a un premio o all'evitamento di una punizione;
- *regolazione introiettata*, nella quale la ragione del comportamento è interna, come evitare il vissuto spiacevole di essere disapprovati o il contrario, o massimizzare la soddisfazione legata alla propria autostima;
- *regolazione identificata*, per cui una persona si identifica con l'azione nella misura in cui le ragioni per agire sono personalmente valutate e approvate, come nel caso degli obblighi e dei doveri in cui uno si riconosce;

- *regolazione integrata* è la forma di regolazione estrinseca più autonoma, in quanto vi è una identificazione con la regola o il valore che determina il comportamento vissuta come autenticamente congruente¹⁷.

Un individuo adotta o interiorizza motivazioni che sono autonome a vario grado in ogni contesto d'azione, la scuola, la morale, la salute o la religione; più una motivazione è vissuta come autonoma e interiorizzata, più l'individuo vivrà una condizione di equilibrio e benessere.

La motivazione, come processo, vede gli individui costantemente impegnati nel tentativo di significare le azioni e interiorizzare e integrare valori socialmente approvati, identità e regole (Ryan, 1995). Questo processo di interiorizzazione può avvenire solo in presenza di relazioni che favoriscono la presa di scelta autonoma, supportanti e non controllanti, come dicevamo prima.

In sintesi, secondo Ryan (2008), si può affermare che vi è una forte relazione tra la soddisfazione dei bisogni di base per l'autonomia, la competenza, la relazionalità e le esperienze di funzionamento e benessere delle persone; e, come mostrano le ricerche, la regolazione autonoma, che comprende tanto la motivazione intrinseca che quella estrinseca internalizzata, è un buon predittore di prestazioni efficaci e di un vissuto di benessere; il raggiungimento degli obiettivi intrinseci è più probabile quando le persone sono motivate in modo autonomo.

È evidente che il costrutto della SD incontra pienamente la definizione di agency seniana e mette in evidenza la processualità con cui i valori e le norme concorrono alla direzione che una capacità agentica può assumere.

Il bisogno primario di autodeterminarsi si accompagna al vissuto di potere e controllo sull'azione, individuato dal costrutto della SE e mette in luce che la capacità agentica non può fondarsi unicamente nell'abilità percepita di poter fare qualcosa; autonomia e abilità sono due dimensioni differenti e complementari di una capacità agentica (Alkire, 2005).

Riteniamo, in accordo con Noar & Zimmerman (2005), che dall'integrazione del costrutto della SE e quello della SD possa scaturire una potenzialità euristica e di intervento maggiore che l'utilizzo di un singolo costrutto.

¹⁷ Per fare un esempio concreto riferito alla motivazione scolastica, ad esempio, ci si potrebbe trovare lungo un continuum in cui la motivazione assume queste forme:

- Non c'è nessuna regolazione e non faccio i compiti.
- C'è una regolazione esterna, per cui faccio i compiti così evito punizioni.
- C'è una regolazione introiettata, per cui faccio i compiti perché tengo all'opinione del mio maestro.
- C'è una regolazione per identificazione, io faccio i compiti perché per me è importante.
- C'è una regolazione integrata, per cui faccio i compiti perché voglio capire l'argomento.
- C'è una regolazione intrinseca e allora faccio i compiti perché mi piace.

Tanto la SD che la SE condividono la visione agenticca dell'essere umano, come qualità specifica delle persone di fare scelte quando agiscono (Sugarman & Sokol, 2012).

Pur condividendo questo medesimo presupposto i due costrutti, nella loro articolazione interna, propongono differenti visioni dell'agency. Nella SE, come abbiamo già visto, un individuo è agente quando si percepisce capace di controllare la propria azione allo scopo di raggiungere un obiettivo prefissato. Sebbene la SD theory condivide l'idea che il vissuto di efficacia sia importante ai fini di una capacità agenticca, quest'ultima ritiene che l'autonomia giochi un più ampio ruolo. Se un soggetto si sente autonomo nello svolgimento delle proprie azioni la probabilità che esso agisca è maggiore, alimentando la motivazione ad agire.

Le due teorie definiscono dunque la "forza" agenticca in maniera differente: per la SE essa risiede nel vissuto di autoefficacia, nella SD essa risiede nel vissuto di autonomia¹⁸.

Lo scopo non è tanto quello di pervenire a nuove teorizzazioni quanto di incorporare costrutti complementari tra loro che possano meglio rendere conto delle variabili che sottendono l'azione umana (Biddle, Hagger, Chatzisarantis, & Lippke, 2007)

Riguardo a ciò, le considerazioni precedenti sulla polivalenza del concetto di agency e sulla necessità di misurare in maniera ampia l'esperienza che ne fanno i ragazzi, ci porta in prima battuta a considerare le dimensioni che stiamo circoscrivendo, e dunque anche quella temporale e di partecipazione, con uguale peso da un punto di vista della concettualizzazione.

In questo riteniamo che sarà l'analisi successiva a indicarci l'articolazione di queste dimensioni nel concreto farsi dell'esperienza dei ragazzi.

Nella fascia d'età che è oggetto della nostra ricerca (l'età va all'incirca dai 14 ai 18 anni) la considerazione della dimensione dell'autonomia va chiarita ulteriormente, in quanto la presenza di altri (adulti) nelle scelte effettuate non va necessariamente interpretata come il riflesso di vincoli sull'agency dei ragazzi. Quest'ultima posizione è da considerarsi laddove i ragazzi non si riconoscono nelle scelte fatte o non si percepiscono come attori autonomi del progetto di vita che vanno costruendo o ancora se le azioni intraprese non sono congruenti con i valori espressi.

Nel presente lavoro la capacità di autodeterminarsi dei ragazzi sarà valutata attraverso il Relative Index Autonomy (RAI), una misura diretta dell'autonomia motivazionale proposta da Ryan e Deci (2000).

¹⁸ Non è lo scopo di questo lavoro approfondire le diverse implicazioni legate alle differenze tra i due costrutti nel riconoscere maggiore o minore forza agenticca all'autonomia e alla self-efficacy (che riguarda in estrema sintesi il ruolo prossimale vs distale della self-efficacy nel determinare il comportamento). In questo seguiremo quanto suggerito dagli studi che hanno intrapreso l'integrazione di teorie e costrutti differenti, di testare singolarmente i costrutti prima di procedere a interpretazioni che possano derivare da una loro integrazione (Noar & Zimmerman, 2005).

Questa misura è molto simile al concetto di *agency* proposto da Sen, consente di valutare l'autonomia di un individuo a partire dalla sua stessa posizione (Alkire, 2006) ed è stata validata crossculturalmente in diverse nazioni (Chirkov, 2009; Chirkov et al. 2011).

Inoltre consente di fare una valutazione dominio-specifica, come per le misure di *self efficacy*.

4.2.3 IL TEMPO

Un concetto di *agency* non può non tenere conto dell'evidenza che questa prende corpo nel tempo, che quest'ultimo è costitutivo dell'esperienza di *agency* stessa in quanto essa è temporalmente situata (Emirbayer & Mische, 1998; Hitlin & Elder, 2006).

Ma cosa comporta questa prima evidenza di temporalità? Indubbiamente quando prendiamo in considerazione il tempo una prima osservazione riguarda la sua distinzione interna tra passato, presente e futuro e il peso che ognuno di questi può avere nell'orientamento dell'*agency* di un soggetto.

L'esperienza passata può orientare gli individui, attraverso le norme, le abitudini, le rappresentazioni sociali, gli schemi pregressi, come con diversa coloritura pressoché tutte le scienze umane e sociali hanno messo in evidenza.

Asserire che una situazione può indirizzare la prospettiva temporale di un individuo comporta anche considerare che c'è una capacità individuale di spostarsi tra le diverse prospettive temporali, che alcuni individui riescono a cambiare prospettiva, mentre altri sono maggiormente focalizzati sul passato, sul presente o sul futuro. Gli studi sulla prospettiva temporale aiutano a mettere in luce questo aspetto.

Ma, la definizione di *agency*, così come è emerso nella discussione teorica precedente, può richiedere solo una considerazione del presente e dell'orientamento futuro dell'individuo.

Lo stesso Sen parla di *agency* in riferimento a valori e obiettivi che il soggetto valuta o ha ragione di valutare. Tuttavia la qualità agentica dell'azione, così come ha via via preso corpo nel nostro discorso a partire dalla stessa concezione seniana, implica una scelta volontaria, consapevole, ragionata e responsabile, in cui l'aspetto di anticipazione del futuro è la nota qualificante.

In quest'accezione di *agency* il passato trova uno spazio assai limitato, perché prevede un elemento di routinarietà (tanto in un'idea di determinismo sociologico che psicologico) che non comprende gli elementi appena menzionati.

Il futuro, come capacità di pianificare obiettivi di vita, è la dimensione maggiormente connaturata al concetto di *agency* (Emirbayer & Mische, 1998; Hitlin & Elder, 2006) e, considerata come

traiettorie anticipate del corso delle azioni, influisce sul comportamento presente di una persona, che li formula nei termini di un presente immaginato (Bandura, 1997, 2001, 2006).

Alcune persone sono capaci di prevedere le future implicazioni del proprio comportamento presente. Essi comprendono come il proprio investimento verso una attività è significativamente collegato agli obiettivi desiderati futuri e come il proprio comportamento presente è utile al raggiungimento dei propri obiettivi futuri. Altri vivono piuttosto nel presente, non anticipano in maniera forte le conseguenze future del comportamento presente. Il grado con cui le persone sono capaci di guardare al futuro e così prevedere l'utilità del proprio comportamento presente differisce da una persona ad un'altra. La lunghezza o profondità della prospettiva del tempo futuro ha una forte importanza motivazionale (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985).

I primi studi sulla FTP hanno mostrato che risultati positivi sono più probabili quando le persone prevedono le conseguenze future del loro comportamento e quando il contesto orienta verso queste future conseguenze (De Volder & Lens, 1982; Nuttin & Lens, 1985).

Così una strumentalità percepita è associata con un più ottimale funzionamento sia riguardo a risultati quantitativi (la persistenza, l'intensità del coinvolgimento e la motivazione) che qualitativi (un più profondo livello di apprendimento, la motivazione intrinseca e l'orientamento al compito). Quando si svolge un'attività, un individuo è spesso motivato dagli obiettivi immediati da quelli futuri. La distanza temporale verso i sotto-obiettivi e quelli finali può variare dal veramente breve al lungo. Gli obiettivi finali possono anche estendersi oltre il tempo di vita individuale. Definendo gli obiettivi motivazionali in futuro piuttosto lontano e attraverso lo sviluppo di progetti di comportamento a lungo raggio per raggiungere questi obiettivi, si crea una prospettiva temporale futura lungo o esteso.

La FTP è definita come l'anticipazione presente degli obiettivi futuri. Le persone che hanno una FTP corta collocano la maggioranza dei propri obiettivi nel futuro prossimo; di contro, le persone con una FTP lunga collocano e tendono verso obiettivi che sono situati in un futuro distante.

La FTP è un concetto cognitivo-motivazionale perché è il risultato di obiettivi motivazionali (Nuttin, 1980) e perché ci sono effetti motivazionali che sono legati alle differenze individuali nell'estensione della FTP. Per spiegare gli effetti dell'avere una FTP estesa De Volder e Lens (De Volder & Lens, 1982) hanno proposto una distinzione tra aspetti cognitivi e aspetti dinamici della FTP.

Gli aspetti cognitivi della FTP rendono possibile anticipare il più distante futuro, disporre di intervalli di tempo più lunghi nei quali situare obiettivi motivazionali, piani e progetti e dirigere azioni presenti

verso obiettivi nel più distante futuro e di conseguenza, queste azioni acquistano un più alto valore di utilità (Eccles & Wigfield, 2002).

Gli aspetti dinamici si riferiscono al fatto di ascrivere un'alta valenza a obiettivi, anche se questi obiettivi possono essere raggiunti in un futuro distante. In generale, il valore incentivante anticipato decresce quanto più l'obiettivo futuro è dilazionato nel tempo.

Tuttavia, poiché la distanza psicologica verso gli obiettivi in un futuro distante è più breve per gli individui con una FTP lunga piuttosto che per quelli con una FTP breve, la decrescita nel valore anticipato come funzione della dilazione temporale è meno precipitosa per questi. Di conseguenza, l'impegno presente è percepito come di maggior valore perché legato a obiettivi futuri valutati maggiormente.

Le persone con una FTP estesa percepiscono il proprio comportamento presente come maggiormente strumentale perché li aiuta a raggiungere un più ampio *range* di obiettivi immediati e futuri (aspetto cognitivo) e valutano il loro impegno presente più fortemente perché anticipano il valore dei propri obiettivi futuri (aspetto dinamico).

Gli aspetti cognitivi e dinamici nella FTP di ciascuno giocano un ruolo importante nel comprendere gli effetti motivazionali positivi della FTP (De Volder & Lens, 1982).

La percezione di strumentalità non sempre è associata con risultati positivi per ciascuno, ma solo per quelli che hanno una visione ottimistica sul loro futuro o in contesti dove l'attenzione dei partecipanti è orientata all'importanza futura del proprio comportamento presente.

In alcuni contesti interpersonali, l'attenzione al futuro ha un peso maggiore, mentre in altri contesti non viene posto un accento su come il coinvolgimento in determinate attività è strumentale per raggiungere obiettivi futuri; vi sono implicazioni motivazionali nel riferirsi o meno all'importanza futura delle attività presenti (Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004)

Alcuni studiosi hanno cercato di integrare le distinzioni concettuali della *SD theory* nelle proprie teorizzazioni sull'impatto motivazionale del futuro (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Nello specifico questi studi hanno investigato se il contenuto dell'obiettivo futuro previsto (intrinseco vs estrinseco) e il contesto nel quale questo obiettivo futuro è formulato (autonomo-supportivo vs controllante) può influenzare in maniera differenziata la motivazione delle persone, la loro persistenza e le loro performance.

Gli studi che hanno approfondito la relazione tra obiettivi futuri intrinseci vs estrinseci e motivazione hanno messo in luce che il tipo di obiettivi considerato gioca un ruolo importante nel predire il funzionamento accademico dei ragazzi: fare riferimento a un obiettivo intrinseco futuro comporta

una regolazione e un orientamento al compito, migliori prestazioni e una maggiore persistenza nelle attività piuttosto che un obiettivo estrinseco.

Lo stesso approfondimento è avvenuto riguardo al contesto in cui gli obiettivi futuri sono considerati e ha portato ad evidenziare il ruolo giocato da un contesto controllante vs uno supportivo e autonomizzante.

L'importanza della FTP nella ricerca educativa è sostenuta da un numero corposo di ricerche: gli studenti più motivati attribuiscono più valore agli obiettivi in un lontano futuro e attribuiscono un maggior valore strumentale al proprio lavoro scolastico per raggiungere gli obiettivi nel breve e nel distante futuro di coloro che sono meno motivati (De Volder & Lens, 1982; Lens, Simons, & Siegfried, 2002).

Il successo formativo è in stretta relazione con la comprensione dei benefici futuri dell'apprendimento presente da parte dei ragazzi, più che le abilità cognitive ed intellettuali (Simons et al., 2004; Zimbardo & Boyd, 1999). L'orientamento al futuro nei primi anni delle scuole superiori agisce come forza che consente ai ragazzi di rimanere ancorati al sistema scolastico e indirettamente ne influenza i risultati (Peetsma & van der Veen, 2011).

Gli obiettivi futuri a cui i ragazzi danno valore li aiuterebbero a rendere rilevante ciò che essi fanno nel presente e li sosterebbe di fronte alle difficoltà incontrate. Educare al futuro, nel senso di aiutare i ragazzi a comprendere il ruolo strumentale di ciò che si fa nel presente in funzione dei propri scopi futuri, ed anche aiutarli ad immaginare un futuro, ha una funzione educativa rilevante (McInerney, 2004).

La percezione della strumentalità, sebbene importante per creare motivazione in classe, può però non supportare una propensione positiva in tutti i casi. La propensione verso il futuro modera l'effetto positivo del percepire l'importanza futura del proprio impegno scolastico: la strumentalità percepita aumenta la motivazione per gli studenti che hanno una propensione positiva verso il proprio futuro, mentre ha l'effetto opposto sulla motivazione e sulla performance di quegli studenti che hanno una visione negativa del proprio futuro (Van Calster, Lens, & Nuttin, 1987).

In condizioni di svantaggio e marginalità socioculturale si può assistere all'assenza di futuro, reale e percepito, sul piano formativo che si aggancia a una fragilità quando non a una assenza di motivazione all'investimento verso la propria formazione, non più ancorata a una progettualità tanto nei termini di motivazione intrinseca che di accomodamento alle richieste esterne (Vitale, 2015).

Quando si guarda alle categorie maggiormente vulnerabili, quando cioè siamo di fronte al *drop out* frutto di ineguaglianze sociali e opportunità reali mancate, lavorare sull'aspetto immaginifico dell'educare al futuro è necessario ma non sufficiente, poiché i ragazzi percepiscono lo iato esistente tra ciò e le discriminazioni a cui andranno incontro in termini di future opportunità (Phalet, Andriessen, & Lens, 2004).

In molti casi, come gli studi in ambito di CA hanno evidenziato, lo svantaggio cumulativo agisce sul piano delle aspirazioni educative e del futuro lavoro, al punto che queste ultime divengono preferenze adattive verso il basso, frutto di una dinamica perversa in cui la percezione dell'impossibilità di aspirare ad obiettivi più alti può rendere apprezzabile e soddisfacente obiettivi molto limitati (Burchardt, 2009).

Può venir meno cioè la capacità stessa di immaginare obiettivi futuri più elevati, anche in presenza di capacità cognitive e abilità che potrebbero sostenerle.

Appadurai (2004, 2011) ha messo in luce che la *capability to aspire* degli individui si esprime a ridosso della materialità concreta dell'esistenza e si misura con i vincoli materiali, con le regole e i contesti con i quali ogni giorno essi vengono a contatto. Appadurai sottolinea che l'espressione della capacità di aspirare permette l'ancoraggio dell'immaginazione, di quell'immaginare il futuro che altrimenti rimane un vuoto esercizio: lavorare sulle aspirazioni al futuro si può ancorando queste alla possibilità di azione, inserendole cioè nella cornice dell'agency delle persone.

Alkire (2008 in Walker & Mkwananzi, 2015) argomenta come individui che hanno alti livelli di agency sono coinvolti in azioni che corrispondono a ciò che per essi ha valore e che ciò non è così evidente in molti giovani ragazzi, i quali spesso manifestano una speranza ma non agiscono verso il raggiungimento dei propri obiettivi.

Dimensione cognitiva e dinamica della FTP si intrecciano, dunque, secondo modi differenti portando a risultati molto diversi negli individui rispetto alla forza e la persistenza agentiva nel perseguire obiettivi futuri, a seconda di quanto questi siano nutriti da una base valoriale ricca e profonda.

Questa capacità agentiva di proiettarsi verso il futuro può essere coltivata e sviluppata, proprio laddove vi siano le condizioni per i ragazzi di porre in atto un esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovano un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione, proprio come gli studi congiunti tra FTP e SDT hanno messo in evidenza (Vansteenkiste et al., 2004) e a patto che vengano garantite le condizioni tanto di accesso quanto di fruizione di un sistema formativo.

Quest'ultimo fronte ci porta ad esplorare la dimensione partecipativa dell'agency che, come discuteremo nel prossimo paragrafo, non può che essere l'unica accezione di fruizione della formazione che abbia caratteristiche agentive e che rimette i ragazzi al centro della propria formazione, come decisori autonomi del proprio progetto formativo, secondo i propri bisogni e i propri desideri.

4.2.4 LA PARTECIPAZIONE

Sen ha argomentato che la partecipazione democratica è il luogo della realizzazione della capacità agentica degli individui che permette, nella concertazione condivisa e attraverso la responsabilità del proprio agire, il perseguimento di obiettivi comuni che vanno oltre il mero esercizio dell'agency individuale per il perseguimento del benessere.

In linea con questa visione, la psicologia di comunità (Amerio Piero, Fedi Angela, & Tartaglia Stefano, 2003; Santinello, Dallago, & Vieno, 2009) individua nel concetto di partecipazione l'impegno e la responsabilità dell'individuo in un progettualità tesa al raggiungimento di un obiettivo collettivamente determinato, un processo in cui le persone prendono attivamente parte ai processi decisionali nei contesti a cui appartengono, insieme alle istituzioni e nei programmi stabiliti (Wandersman & Florin, 2000).

Amerio (2000) afferma che la dimensione della partecipazione dà senso e direzione alle relazioni all'interno della comunità perché promuove il dialogo come strumento utile per costruire mondi possibili e condivisi, decisioni comuni e responsabilità.

Se la partecipazione connota le relazioni è anche vero il contrario, come abbiamo già osservato. La partecipazione, intesa come relazione, è fondativa della natura dell'agency stessa; non può esservi agency che non sia esercizio con gli altri poiché, come le teorie esternaliste hanno sottolineato, l'esistenza agentiva emerge sviluppandosi attraverso l'attività e l'interazione in contesti popolati da altri (Sugarman e Sokol, 2012).

La partecipazione è, a nostro parere, una dimensione costitutiva dell'agency, intesa come *“capacità di prendere decisioni e partecipare attivamente alle attività in cui si è coinvolti”*, che segna il passaggio da una dimensione volitivo-intenzionale ad una espressiva (Cauce & Gordon, 2012).

L'accento sui processi decisionali implica l'idea che un soggetto abbia di fronte a sé una pluralità di opzioni tra cui scegliere: una scelta obbligata, che non preveda alternative, non è una decisione. La decisione presuppone la libertà di scegliere. Questo può avvenire solo grazie a una partecipazione attiva al contesto del quale si valutano vincoli presenti e/o opportunità offerte.

Introdurre a pieno titolo la partecipazione come dimensione costitutiva dell'agency ci porta ad affrontare direttamente una questione aperta all'interno del CA, ovvero se l'agency è una *capability* o un funzionamento. Tanto nella definizione seniana che nelle dimensioni di SE e SD il riferimento a una capacità agetica mette particolare risalto l'agency come risorsa potenziale per il raggiungimento di risultati.

La distinzione tra *agency achievement* e *agency freedom* in Sen, introdotta allo scopo di sottolineare che l'obiettivo dello sviluppo umano è garantire che la libertà ovvero le opportunità di agency siano garantite, mette in secondo piano l'aspetto di realizzazione dell'agency.

Ma ciò che Sen introduce e giustifica a livello normativo ha risvolti sul piano di una teoria esplicativa, che investe la processualità del farsi dell'agency, che ci proietta oltre.

Se infatti possiamo guardare alla agency come capacità di intervenire e controllare il corso di un'azione scelta in autonomia (quello che SE e SD ci dicono congiuntamente), ugualmente questa perderebbe di significato se non fosse agita nella realtà.

Come osservano Cauce e Gordon:

"we are not confident that human agency, outside of its expression, is sufficient to the type of measurement that we envision being most useful. Perhaps even more important to note is our belief that the disposition to act upon the world is, in fact, an inherent part of human agency. In that sense, it is not a capacity or capability that one can have, without any active manifestation of it" (2012:5-6).

Questo ci porta a dire che l'agency si configura in maniera più appropriata come una "*capability in azione*" e che una misura della partecipazione è necessaria se vogliamo guardare all'agency come capacità di agire e disposizione a farlo (ibidem, 2012).

Ma quali elementi identificano una vera partecipazione? Che cosa ci permette di dire che un soggetto ha agito la sua agency, ha preso decisioni e partecipato attivamente alla definizione di qualcosa?

Hart (1992), nel lavoro commissionatogli dall'UNICEF, definisce la partecipazione come un "*processo di assunzione di decisioni inerenti la vita di un individuo e quello della comunità in cui vive*". Questo

processo non è scontato ed è pieno di insidie, poiché spesso ci troviamo davanti a situazioni che tutt'al più sono di coinvolgimento e non di vera partecipazione¹⁹.

Raciti (2008) osserva che la vera partecipazione ha una componente etica fondamentale: alla base delle concrete decisioni da prendere vi è un'assunzione di responsabilità; assumere decisioni significa prendere su di sé e farsi carico della responsabilità di una scelta e delle sue conseguenze. Quello che giustamente rileva Raciti è che la responsabilità diviene l'ambito di costituzione della persona, perché assumere decisioni significa riconoscersi in quanto soggetto capace di intenzionare valori e perseguirli mediante un'azione responsabile.

Questo significa che se nei processi partecipativi non vengono create le condizioni perché il singolo o un gruppo possano crescere in una relazione generativa col proprio contesto, non si potrà parlare di partecipazione, ma, in maniera più riduttiva, di coinvolgimento o consultazione, come accade nelle politiche welfaristiche che delineano diritti e doveri di cittadinanza formali e non sostanziali.

E il partecipare insieme, come già Amerio evidenziava, trasforma un insieme di individui in una comunità sociale che costruisce rappresentazioni e significati condivisi e innesta il cambiamento.

La dimensione di partecipazione che andiamo a circoscrivere ha dunque la caratteristica di azione responsabile verso il perseguimento dei valori e degli obiettivi.

Ai tasselli dell'abilità, dell'autonomia, del dispiegarsi temporale, si aggiunge quello della responsabilità partecipativa agita e riconosciuta, perché anche rispetto a questa dimensione se il contesto non è capacitante, non favorisce lo sviluppo di una capacità agetica, assistiamo a un depauperamento della possibilità dello sviluppo umano.

¹⁹ Per chiarire come si possa valutare un'effettiva partecipazione Roger Hart ha ideato "la scala della partecipazione" che, in modo molto schematico ma di immediato impatto, permette di individuare le possibili gradazioni nell'applicazione - e nella non applicazione - del diritto alla partecipazione. Dopo il gradino più basso, quello della manipolazione, i successivi gradi di "non partecipazione" sono la decorazione e la partecipazione simbolica: quando questo tipo di coinvolgimento viene proposto ai bambini ed agli adolescenti, l'attenzione ai loro diritti viene surclassata dalle necessità degli adulti. I gradini successivi indicano i diversi gradi di partecipazione: a partire dall'essere informati e investiti di un ruolo, passando per essere consultati, sino ad arrivare alla progettazione in proprio e la condivisione operativa, considerato il grado più alto. In quest'ultimo gradino gli adulti collaborano alla realizzazione di attività ideate dai bambini e dagli adolescenti (Hart, 1992).

4.3 UN MODELLO DI AGENCY E ALCUNE QUESTIONI APERTE SULLA SUA OPERAZIONALIZZAZIONE E MISURA

A questo punto può essere utile rappresentare (fig. 3) il modo cui siamo venuti a operationalizzare l'agency formativa attraverso l'individuazione delle sue componenti costitutive imprescindibili.

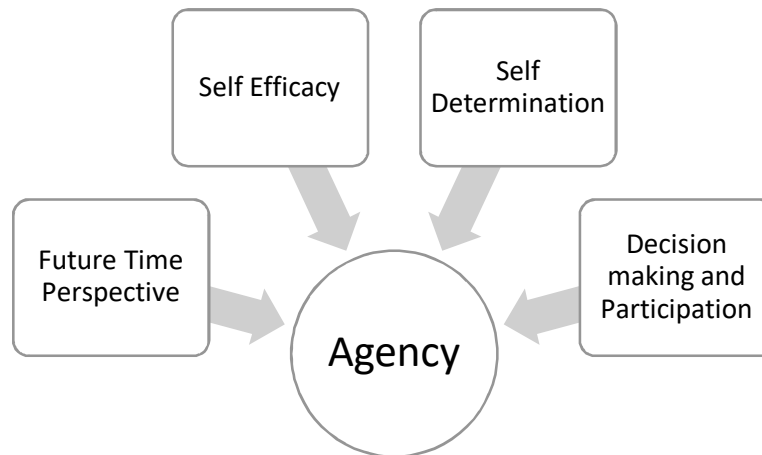


Figura 3: Le dimensioni costitutive dell'Agency

La relazione che intercorre tra le quattro dimensioni delineate ci permette di cogliere i modi diversi in cui la capacità agentiva interviene nella definizione e nel perseguimento dell'azione formativa dei ragazzi e di evidenziare attraverso ognuna le risorse e i vincoli che intercorrono nel definire parabole ascendenti o viceversa discendenti nel perseguimento degli obiettivi formativi dei ragazzi.

A nostro parere la maggiore comprensione di come i diversi aspetti dell'agency si intersecano tra loro va nell'individuazione e chiarificazione della direzione e dell'intensità con cui di fatto quest'ultima viene espressa.

Possiamo cioè rappresentare le quattro dimensioni circoscritte come forze vettoriali che consentono il perseguimento degli obiettivi di crescita e di sviluppo umano, e il raggiungimento del successo formativo.

Questa rappresentazione consente di evidenziare maggiormente l'azione dinamica delle quattro dimensioni, che possono avere un peso diverso nel determinare l'agency dei ragazzi, la quale può essere tanto più forte e orientata al perseguimento dei propri obiettivi quanto più le dimensioni convergono.

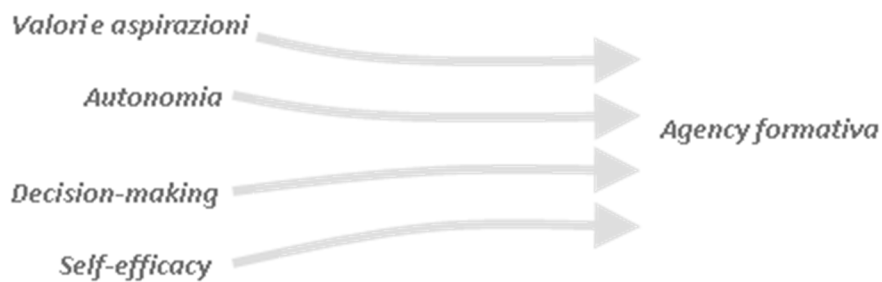


Figura 4: Il vettore dell'Agency

L'aver circoscritto quattro dimensioni ritenute imprescindibili per la valutazione dell'agency degli studenti di questa ricerca, non ci esime dal rilevare che le dimensioni individuate non coprono la totalità d'insieme dell'esperienza di agency di una persona, ne tutte le sue sfaccettature.

I costrutti di cui abbiamo parlato finora rappresentano misure discrete dell'agency umana, o tuttalpiù di capacità associate riferibili all'agency. Una valutazione olistica dell'agency presupporrebbe l'utilizzo di tecniche di rilevazione più ampie e complesse, che dessero lo spessore del processo di formazione dell'agency e del suo dipanarsi nel tempo. Un tipo di valutazione siffatta si approssima all'idea di valutazione che strumenti come il portfolio dello studente dovrebbero consentire, uno strumento di raccolta che offra un ventaglio diversificato di punti di vista (del ragazzo e di chi condivide esperienze formative con lui) e di espressioni dell'agency, che sappia raccogliere le sfumature che in questi costrutti rimangono escluse.

Tuttavia, una ricerca di questo tipo va oltre il nostro attuale lavoro e porrebbe diverse difficoltà per una rilevazione che riguarda un numero così alto di studenti, sia per le risorse e il tempo necessario a una simile raccolta, sia per le difficoltà legate all'alto livello di soggettività a cui si va incontro.

Ciò che gli studenti possono dirci sulla propria esperienza formativa, su quali sono le condizioni, gli ostacoli e le risorse, che consentono loro di assumere come progetto personale un percorso di reinserimento scolastico per trasformarlo in una esperienza autentica e non un semplice adempimento ai fini del conseguimento di un titolo di studio, è qualcosa che va oltre la rilevazione che questi costrutti ci consentono.

Ciò che questi costrutti permettono è di fotografare quanto questi soggetti si percepiscono agenti delle proprie scelte, nel senso dell'efficacia nel raggiungimento di un obiettivo, nel senso del vissuto di autonomia che un ragazzo attribuisce a sé stesso e con quale spessore e profondità temporale, e quanto lo spazio di realizzazione dell'agency sia realmente partecipato, assunto come proprio, posseduto.

In altre parole con queste dimensioni abbiamo cercato di rendere misurabile tanto l'*agency* che i ragazzi si presuppone abbiano ragione di valutare (la capacità agentiva nell'area personale e formativo-professionale che li vede coinvolti) quanto quella che a cui i ragazzi attribuiscono valore (l'autonomia con cui i valori presi in considerazione sono attribuiti a se stessi), in accordo con gli studi all'interno del CA (Alkire, 2005, 2008; Ibrahim, Alkire, 2007), ma anche a partire dal vasto settore che le scienze umane e sociali hanno esplorato in questi decenni, per non lasciare fuori quegli sviluppi assai produttivi, che possono apportare un contributo alla crescita ulteriore del *framework* del CA²⁰.

La letteratura in campo è molto complessa, in evoluzione e in taluni casi contraddittoria, ma la ricerca ha apportato contributi significativi e indicato piste di approfondimento (Boscolo, 2012), la cui sfida abbiamo provato a raccogliere, consapevoli dell'importanza di comprendere le diverse sfaccettature della motivazione ad apprendere. Importanza peraltro sollecitata anche da organismi internazionali, poiché risulta ancora un ambito di ricerca i cui risultati sono ancora poco utilizzati nel miglioramento delle prassi educative (OECD, 2000).

Ricapitolando, a partire dalle dimensioni circoscritte, la rilevazione quantitativa con cui abbiamo raccolto i dati dei 750 studenti delle IeFP di Veneto e Friuli, circoscrive l'*agency* dei ragazzi nei domini personale, formativo-professionale e relazionale come:

- Capacità di padroneggiare e controllare la definizione e il corso delle proprie azioni;
- Capacità autonoma di darsi degli obiettivi;
- Capacità di prendere decisioni e partecipare attivamente alle attività in cui si è coinvolti;
- Capacità di proiettarsi verso scenari futuri dotati di senso.

Insieme alla rilevazione dell'*agency* secondo queste accezioni, sono stati analizzati alcuni funzionamenti, di cui diremo nel prossimo paragrafo, coerentemente con l'idea che per i bambini e per i giovani la valutazione dei funzionamenti sia tanto importante quanto quella delle *capability* sottostanti. Non è possibile infatti pensare che nella fase della crescita e dello sviluppo ci si possa focalizzare unicamente sulle prime, tenuto in considerazione che determinati funzionamenti, e il relativo benessere che li accompagna, sono nell'infanzia e nell'adolescenza il presupposto per la formazione delle *capability* di un adulto.

²⁰ Di questi studi più ampiamente abbiamo detto nelle sezioni relative ai costrutti presi in considerazione. Vale la pena però ricordare, a rinforzare ulteriormente il valore della pista di indagine intrapresa, che proprio gli studi comparativi sul re-engagement scolastico degli ESL in Europa hanno sottolineato il ruolo chiave di almeno due fattori nel raggiungimento del successo: il primo riguarda il peso dell'*empowerment* e della percezione del controllo che il ragazzo ha sul proprio apprendimento ai fini del successo formativo; il secondo fattore riguarda il valore che l'apprendimento ha per il ragazzo (negli ESL la dimensione di valore in sé dello studio è spesso assente o venuta meno nel tempo) nei termini di una chiara prospettiva di lavoro o una migliore qualità della vita (Day, Mozuraityte, Redgrave, & McCoshan, 2013).

Concretamente e con un esempio che riguarda nello specifico la ricerca, se partiamo dal presupposto che i risultati scolastici sono un'informazione parziale sulle *capability* e sull'*agency* di un ragazzo, non possiamo con ciò ignorare questo dato, in quanto funzionamento utile al proseguimento di un percorso scolastico e obbligato per l'accesso ai gradi ulteriori della formazione o del mondo del lavoro.

Abbiamo dunque provato a comprendere come le dimensioni dell'*agency* prese in considerazione si associno al successo formativo, qui inteso sia come re-engagement scolastico (quale funzionamento vantaggioso ai fini di un futuro inserimento lavorativo e sociale) che come atteggiamento formativo autonomo e di partecipazione attiva nella sfera personale e relazionale del ragazzo.

Non abbiamo però voluto del tutto escludere un approfondimento dell'*agency* nel senso olistico sopra accennato, per sondare con la voce stessa dei ragazzi il proprio vissuto agentivo dentro e fuori la scuola nella propria formazione e nel proprio sviluppo. Ed è per questo che all'interno della ricerca sono state realizzate delle interviste in gruppo con 15 ragazzi, accomunati da una precedente esperienza di *drop out* e da un successivo rientro nella formazione.

Benché la narrazione della propria esperienza in chiave riflessiva rappresenti sempre un aspetto parziale dell'*agency* di cui andiamo parlando, essa rappresenta un tassello ulteriore che una rilevazione quantitativa non consente e dunque permette di raccogliere elementi ulteriori che hanno permesso di rispondere in maniera più puntuale alle domande della nostra ricerca.

Resta inteso che uno studio in chiave ecologica dell'*agency* di questi ragazzi, uno studio cioè che rilevi l'*agency* come capacità in azione, è il passaggio ulteriore e complementare che a una ricerca come la nostra dovrebbe seguire.

4.4 CAPACITARE L'AGENCY FORMATIVA DEI GIOVANI

Lo sviluppo dell'*agency* degli individui è un compito complesso, frutto di equilibri, che vengono ridefiniti costantemente, sia nei termini del rapporto tra individuo e il contesto dove la sua azione ha luogo, sia nei termini del rapporto interno tra le dimensioni che la compongono.

Capacitazione e benessere avvengono in presenza di molteplici fattori di conversione di natura tra loro diversa (personali, familiari, sociali e politici) come il CA sottolinea.

L'*agency* e l'*empowerment*²¹ che ne può seguire devono costantemente confrontarsi con piani e livelli di complessità differente.

Non dobbiamo dimenticare che, anche laddove facciamo riferimento a costrutti individuali di rilevazione dell'*agency*, il potere e il controllo non sono qualità tangibili possedute dagli individui, ma si definiscono dialetticamente attraverso la presenza di opportunità per lo sviluppo delle stesse. Tanto per gli adulti quanto per i bambini e i giovani non si può parlare di *empowerment* senza fare riferimento alle persone e al loro ambiente in un reciproco determinismo; le risorse e le possibilità di accrescere la salute e il benessere sono codeterminati dall'interazione di fattori dentro la famiglia, la comunità e le sfere sociali e le opportunità di espandere il potere afferiscono a tutte queste sfere (Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001).

Quando parliamo di successo formativo dei ragazzi, nel senso più profondo e radicale del termine, dobbiamo avere come riferimento tanto lo sviluppo dell'*agency* quanto l'*empowerment*, perché l'assenza di quest'ultimo limita il controllo e la direzionalità che il ragazzo può dare al proprio percorso, e sottrae il ragazzo dall'acquisire proprio quelle capacità che gli consentono di affrontare le sfide di una società in continua fluttuazione, dove la capacitazione è l'unico strumento utile a navigare e rispondere alle richieste di formazione permanente della nuova società del *learnfare* (Margiotta, 2012).

Ma cosa vuol dire capacitare un'*agency* formativa?

Si tratta di permettere lo sviluppo di quelle competenze che consentono ad ognuno di costruire una propria progettualità e di porre in essere un processo di riflessività trasformativa consapevole sulla messa in opera di questa progettualità che apre a nuovi spazi interpretativi di sé e del mondo e che fonda la capacità di autodeterminarsi (Costa, 2014).

²¹ Numerose sono le accezioni di *empowerment* correntemente utilizzate. Noi facciamo riferimento a quella proposta da Alkire (2005), che lo indica come un sottoinsieme dell'*agency*, tale per cui a un accrescimento dell'*empowerment* di un individuo corrisponde un accrescimento della sua *agency* ma non necessariamente viceversa. Ciò in funzione del fatto che l'*empowerment* di una persona avviene solo in presenza di un concreto potere di intervenire e nella possibilità reale di un cambiamento.

“La competenza ad agire può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale” (Costa, 2014:91-92).

In questo senso l'*agency* può essere intesa come esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovino un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione.

Perché ciò avvenga un ragazzo deve possedere strumenti per riconoscere le proprie potenzialità, dandovi una direzione, in un processo di libertà che può realizzarsi solo nel riconoscimento di quelli che sono i vincoli entro cui la sua azione prende forma, per potervi intervenire, per governarli.

Nel definire le condizioni in cui capacitazione ed *empowerment* prendono forma è necessario allora circoscrivere e delineare di quale contesto si sta parlando, o meglio di quale livello viene preso di volta in volta in considerazione quando facciamo riferimento ai fattori di conversione.

Come Prillelensky e al. (2001) hanno mostrato, nella loro analisi ecologica sul ruolo del potere e del controllo nei percorsi di vita dei bambini, in un contesto di benessere l'*empowerment* è il frutto dell'opportunità di accedere a risorse psicologiche e materiali che soddisfano i bisogni umani basilari, di esercitare la partecipazione e l'autodeterminazione e di esperire quel senso di competenza ed autoefficacia che sostiene un senso di stabilità e di controllo nella vita.

Queste opportunità hanno luogo a livelli diversi delle strutture sociorelazionali.

Le opportunità di accesso alle risorse avvengono principalmente nella macro e mesosfera della società che determina, in gran parte, la possibilità di sicurezza economica e di sicurezza abitativa delle persone.

Le strutture di meso e microlivello come i partiti politici, le scuole, i posti di lavoro, le strutture sanitarie, i servizi sociali e ricreativi, consentono diversi livelli di utilizzo e di accesso e producono in tal modo differenti risultati sul controllo e sul benessere: è a questo livello che prendono corpo le chances di esprimere la propria voce e di fare scelte significative. Stiamo parlando nel caso delle mesosfere di vita della scuola, dei luoghi ricreativi, dei partiti politici o dei luoghi di lavoro, per fare degli esempi, e nel caso delle microsfele della famiglia e delle relazioni interpersonali. Sono entrambe queste sfere l'arena in cui si allenano voce e partecipazione.

La competenza e la *SE* si allenano principalmente a livello individuale, come senso di padronanza e credenze sulle proprie abilità e capacità di *problem solving*. Nella micro arena della famiglia e dentro di sé che i ragazzi apprendono competenze e sviluppano il senso di autoefficacia.

Tutti questi livelli hanno un ruolo nel concreto farsi dell'*agency* ed è per questo che quando guardiamo alle dimensioni di *agency* individuate dobbiamo tenere conto del contesto in cui vengono principalmente allenate ed anche delle possibilità di accesso e utilizzo delle risorse, quali precondizioni dell'*agency* stessa.

Non è inutile ribadire che lo studio dell'*agency* in età evolutiva deve porre la giusta attenzione alle diverse sfere di influenza coinvolte, in considerazione della condizione di dipendenza e non completa autonomia dei ragazzi sul piano economico, delle relazioni familiari, nel rapporto con l'istituzione scolastica e con i pari.

Se nello specifico poi guardiamo al contesto scolastico e formativo i livelli di cui stiamo parlando ci consentono di interrogarci di volta in volta sul significato di contesto formativo capacitante e di delinearne le caratteristiche principali.

Come può un ambiente formativo contribuire allo sviluppo dell'*agency* dei ragazzi? E come può farlo nello specifico dello sviluppo del senso di autoefficacia, in quello dell'autodeterminazione e della partecipazione e, secondo il modello proposto nella ricerca, della capacità di pensare e proiettarsi nel futuro?

4.4.1 CAPACITARE L'AGENCY DEI RAGAZZI DENTRO LA CLASSE

Sul ruolo e all'esperienza degli studenti dentro la classe una lunga tradizione pedagogica ha sottolineato con angolature diverse l'importanza di mettere lo studente al centro del processo formativo in alternativa ad un approccio educativo basato sulla centralità dell'insegnante quale depositario indiscusso di un sapere universale, immodificabile e indipendente dal contesto di riferimento. Il pensiero dei grandi pedagogisti del '900 ha trovato convergenza in una grande varietà di pratiche pedagogiche che possono essere raggruppate sotto il termine di costruttivismo e che hanno in comune l'idea che gli studenti costruiscano attivamente la propria comprensione e il proprio apprendimento.

Bruner sostiene che la conoscenza è fare il significato, interpretare la realtà e adattarla:

“Dalla conversazione, dal confronto, dal dibattito e dalla discussione (sovente non pianificata e talvolta strutturata) tra studenti, tra pari, tra colleghi, tra esperti e tra docenti scaturisce un apprendimento assai significativo e una comprensione profonda;

l'apprendimento è essenzialmente un'attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione sociale della conoscenza" (Bruner, 1984:23).

Ma ancora prima, se risaliamo alla lezione di Dewey (1916), questi ci ricorda che un'esperienza educativa che sia veramente attiva deve riferirsi a un'autentica situazione esperienziale, che coinvolge profondamente l'allievo, che si pone come sfida, come problema vero da risolvere, della cui soluzione l'allievo è responsabile e che può mettere alla prova, per verificare la validità di quanto ha pensato e realizzato.

Questa dimensione attiva dell'apprendimento è accompagnata anche da un uso consapevole delle strutture regolative del processo di apprendimento, da un uso strutturato di risorse, della tecnologia e della metacognizione.

L'apprendimento cognitivo (Collins, Brown, & Newman, 1988), le comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1994), l'apprendimento situato (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, & Williams, 1990), colgono, ognuno con la propria specificità, questi elementi che permettono la costruzione di un apprendimento centrato sul soggetto.

La costruzione della conoscenza è attiva, condivisa e partecipata attraverso il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo, come poi ci indica anche il *cooperative learning* (Comoglio & Cardoso, 1996; D. W. Johnson, Johnson, & Smith, 1998).

La capacità di prendere decisioni si allena in uno spazio-scuola per la messa in gioco delle risorse, in un contesto organizzato e orientato alla scelta e alla partecipazione, che consenta ai ragazzi di esprimersi secondo le proprie diversità e abilità, che dia l'opportunità di venire coinvolti nel progettare corsi, attività di studio, condivisione dei criteri di valutazione, e che li alleni a portare a termine progetti e lavori nella condivisione di obiettivi e scopi con gli altri (Ellerani, 2014).

Un contesto capacitante è dunque un contesto che crea un ambiente di apprendimento con caratteristiche ben precise rispetto alle dimensioni che attivano i ragazzi, che trova nella classe il primo luogo di esercizio di queste capacità, ma non solo nella classe.

Gardner osserva che:

"nei modelli più compiutamente articolati di educazione progressiva io trovo utili indicazioni per la costruzione di un ambiente educativo in cui l'autentica comprensione possa diventare realtà. Tale modello è presente negli scritti di Francis Parker e di altri profetici pedagogisti di un secolo fa [...]. Noi oggi siamo convinti che questo tipo di educazione sia più difficile da realizzare di quanto pensavano gli ottimisti dell'epoca della pedagogia progressiva" (1993:209).

Forse in questa riflessione c'è una parziale consapevolezza del fatto che creare ambienti di apprendimento non sia sufficiente a superare determinati ostacoli alla piena partecipazione degli studenti. E che la partecipazione coinvolga piani ulteriori che riguardano il dentro e il fuori la classe.

4.4.2 CAPACITARE L'AGENCY FORMATIVA DENTRO E FUORI LA CLASSE

Spesso le scuole non riescono ad essere luoghi in cui è possibile per i ragazzi esprimere il proprio sé, le proprie idee e opinioni e ancor meno le proprie aspirazioni:

“I giovani nella scuola sono trattati con patologico e forense distacco [...] materiali inerti da analizzare, trattare e giudicare”, piuttosto che “agenti attivi e vivaci, con precisi punti di vista, aspirazioni e progetti per il loro futuro, e per niente reticenti a volerli realizzare”
(Smyth & McInerney, 2012:1).

La scuola è più orientata ad essere una *high performance organization*, piuttosto che una *person-centered learning community* (Fielding, 2006) e difficilmente le relazioni all'interno delle istituzioni educative sono fondate su rapporti di impegno e responsabilità condivisi tra tutti i partecipanti, compresi i ragazzi (Angus, 2006).

Se si vuole realizzare una formazione che risponda a criteri di equità e giustizia sociale è però necessario riconoscere la dimensione di potere che è veicolata all'interno della relazione educativa, una relazione di potere che riguarda tanto la dimensione individuale della relazione docente-allievo quanto la dimensione sociale e politica della relazione tra istituzione scolastica e allievo.

Nell'avanzamento di questa consapevolezza concetti come dialogo, *empowerment*, resistenza, ideologia e controegemonia sono utili quando si lavora con i giovani al proprio sviluppo e alla comprensione di ciò che li attraversa e in cui sono immersi; piuttosto che pensare che essi debbano essere concentrati unicamente nella dimensione di rapporto individuale con i propri docenti o con gli altri adulti prossimi, è importante formare i giovani a comprendere la natura politica dell'educazione, perché ciò gli consente di comprendere come si colloca nei contesti in cui vive (Darder, Baltodano, & Torres, 2003)

L'*empowerment* dei ragazzi è conoscenza critica di ciò che accade fuori dalla propria esperienza immediata per comprendere meglio se stessi, il mondo, e la possibilità di trasformare le assunzioni date per scontato su se stessi e la propria vita (McLaren, 2009). Il processo di apprendimento in questa prospettiva è partecipatorio, orientato in maniera valoriale, multiculturale, centrato sullo studente, esperienziale (Shor & Freire, 1987) ed è negoziato in una leadership condivisa tra studente

e docente, a partire dalle questioni rilevanti ed impellenti della vita degli studenti (Freire & Horvath, 1994).

La resistenza all'oppressione nasce dalla consapevolezza del ruolo della cultura dominante nel fissare il significato di segni, simboli e una rappresentazione condivisa del mondo non criticabile che cela l'esistenza di relazioni di potere e privilegio (McLaren, 2009), di cui sono vittime principalmente coloro che provengono da situazioni di marginalità socioculturale ed economica.

Il passaggio dalla consapevolezza del proprio posto nel mondo e l'enfasi sulle pratiche collaborative che hanno come obiettivo quello di trasformare la realtà, a partire dall'impegno condiviso con altri, sono così la base per ripensare l'apprendimento ma anche la formazione dell'identità dei ragazzi, dove la conoscenza teorico-critica e l'esercizio di pratiche trasformative diventano catalizzatori e strumenti tanto per l'apprendimento quanto per lo sviluppo dell'identità dei ragazzi, che accompagna la trasformazione da vittime di circostanze oppressive ad agenti di cambiamento sociale, impegnati significativamente nel trasformare le proprie attuali comunità di pratica (Vianna & Stetsenko, 2011)

L'*empowerment* in quanto capacità di trasformare la realtà fuori si accompagna ed preceduto dalla possibilità di trasformare la realtà e le relazioni dentro la scuola, non solo in preparazione ad una realtà che verrà dopo ma come capacità di trasformare la realtà in cui si vive adesso, attraverso spazi di leadership, in cui i ragazzi possano essere messi alla prova nei contesti di gestione e amministrazione della scuola, attraverso l'espressione di ciò che essi considerano essere importante e significativo per il proprio apprendimento (Smith, 2006)

Sperimentare pratiche collaborative e di leadership condivisa consentono di dare vita a comunità scolastiche realmente democratiche e questo aspetto si rivela tanto più strategico nelle situazioni di re-engagement scolastico, dove lo scacco formativo è accompagnato dal vissuto di incapacità a esprimere un proprio bisogno formativo e all'esperienza di essere espropriato di una propria possibilità di scelta e di espressione, anche quando quest'esperienza non è legata alle situazioni di marginalità sociale e culturale di cui si è parlato in precedenza.

Come ha evidenziato la breve ma intensa stagione delle *Second Chance School* in Italia, la dimensione dell'accoglienza, la definizione concordata di un contratto formativo responsabilizzante, la personalizzazione dei progetti a partire dall'unicità degli individui e il protagonismo legato a un apprendimento attivo, accompagnano il processo di riabilitazione cognitiva dei ragazzi che hanno avuto un precedente fallimento formativo e ne fanno la formula di successo (Brighenti, 2006).

Una scuola che capacita l'*agency* non può altro che essere una scuola che rimette i ragazzi al centro del proprio percorso, che gli attribuisca una responsabilità che viene dalla partecipazione democratica al processo formativo e una *voice*²² su quella che è la propria condizione e la propria aspirazione al cambiamento.

Quando i ragazzi vengono interrogati come testimoni privilegiati del proprio percorso formativo essi mostrano di essere agenti attivi e capaci di dare indicazioni utili su come migliorare l'attività di insegnamento e apprendimento e rendere la scuola più vicina alla propria vita e alle proprie aspirazioni, soprattutto quando questi giovani vengono da un background socio-economico basso, da esperienze ripetute di esclusione, e sono in seguito approdati a percorsi di recupero e di educazione alternativi; i fattori chiave di un processo formativo di successo ruotano intorno a relazioni umanizzanti, di riconoscimento dell'altro come interlocutore, lo sviluppo di reti sociali che accompagnano i ragazzi nel diventare qualcuno, nel definire una propria storia di vita e una propria identità, e uno stile pedagogico coinvolgente (Grion & De Vecchi, 2014).

Come è ben espresso nelle parole di Cook-Sather:

"C'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente [...] È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa"(Cook-Sather, 2002:3).

Se un ambiente educativo non consente di sperimentare benessere e libertà ma, al contrario marginalizza ed esclude, questo non può che perpetuare le ineguaglianze esistenti e l'ingiustizia sociale (Shields, 2004).

Una formazione agentiva deve allora ruotare intorno alla progettazione e la realizzazione di esperienze di apprendimento che diano significato alla propria azione, che connettano i saperi in una dimensione produttiva, in cui ragazzi si trovino a confrontarsi con sfide, limiti, che richiedono adattamento e capacità inventiva e che consentano anche lo sviluppo di una consapevolezza critico-riflessiva del proprio esserci e agire in quanto situazionato dentro e fuori il contesto di apprendimento.

²² Con questo intento è nato, ad esempio, quel movimento pedagogico che trova grande seguito in Gran Bretagna, Australia, Canada Stati Uniti, e prende il nome di *Student Voice* (Fielding, 2006; Flutter & Rudduck, 2004; Kidd & Czerniawski, 2011) che mostra come non solo che è possibile trasformare radicalmente la relazione tra istituzione e studenti, ma ancora oltre quanto ciò che questi ultimi hanno da dire e possono realizzare come soggetti agentivi competenti non è trascurabile né può essere ignorato.

La scuola può offrire ai ragazzi la possibilità di capacitare la propria formazione in quanto agire presente e agire finalizzato al futuro permettendo lo sviluppo di un'agency formativa che supporti i propri apprendimenti e le scelte di carriera, la propria capacità di intervento nella realtà che è dentro le mura scolastiche, ma anche quella che è prossima, fuori dalla scuola, ma che busa costantemente alla sua porta.

La partecipazione può essere cioè finalizzata alla realizzazione nel qui ed ora, in cui lo spazio per un'assunzione di responsabilità e di potere decisionale diviene l'occasione di riscatto da una marginalità sociale ed educativa, ma può connettersi allo sviluppo del senso di responsabilità sociale, e in tal senso divenire risorsa per l'esistenza di una comunità.

I processi partecipativi innescano cambiamenti profondi nei giovani, qualunque siano le loro condizioni di partenza, e consentono di fare quel salto qualitativo secondo cui si perseguono obiettivi di valore che vanno al di là del proprio immediato benessere.

Indagare questi aspetti nelle situazioni di re-engagement scolastico significa allora comprendere come e se cambia, nei ragazzi con alle spalle un fallimento formativo, la propria capacità di azione e decisionale nel nuovo percorso intrapreso, la loro percezione di autoefficacia, di autonomia e di autodeterminazione. Ancora significa comprendere se nel nuovo percorso vi è un adattamento o una ricostruzione in termini di negoziazione degli apprendimenti all'interno di un proprio progetto di vita o se, al contrario, la seconda occasione rimane una preferenza adattiva che non porta a un cambiamento né a una assunzione di responsabilità e dunque a nessuna libertà.

A questo punto proviamo a riassumere in maniera schematica quali contesti e quali caratteristiche possono promuovere l'agency e l'empowerment formativo dei giovani, differenziando per complessità e livelli delle strutture sociali e relazionali coinvolti in questo processo, a seconda che si tratti del livello macro, meso o micro-sociale preso in considerazione.

Tabella 1. Livelli e contesti di empowerment nei ragazzi e nei giovani

| Dimensioni di empowerment | Qualità dei contesti che promuovono empowerment | Indicatori di benessere |
|--|---|--|
| Accesso alle risorse | <p>Macro- Policy che riducono l'ineguaglianza economica e la disoccupazione, garantiscono la sicurezza abitativa e promuovono la partecipazione educativa dalla nascita all'età adulta</p> <p>Meso - Infrastrutture sociali e comunitarie, inclusi servizi sociali, scuole di alta qualità, servizi ricreativi e associazioni territoriali</p> <p>Micro - Legami familiari e affettivi</p> | <p>Adeguate condizioni economiche familiari, lavori qualificanti, condizioni abitative accessibili e adeguate, partecipazione ai percorsi di istruzione</p> <p>Ambienti educativi e ricreativi ampiamente disponibili e accessibili ai bambini, ai ragazzi e alle famiglie Famiglie supportive e amorevoli</p> |
| Opportunità per lo sviluppo di competenze e self efficacy | <p>Macro- Organizzazioni governative e non governative offrono contesti e percorsi di formazione per lo sviluppo delle competenze e dell'autoefficacia</p> <p>Meso – Scuole e territorio offrono ai ragazzi opportunità per lo sviluppo di competenze e self-efficacy</p> <p>Micro- le famiglie sostengono i giovani nello sviluppo delle competenze e della self-efficacy</p> | <p>I ragazzi sviluppano competenze e self efficacy in relazione agli aspetti di vita sociale e cittadinanza</p> <p>I ragazzi sviluppano competenze e self efficacy nei contesti scolastici e nella comunità di appartenenza</p> <p>I ragazzi sviluppano competenze e self efficacy nelle relazioni familiari</p> |
| Opportunità di autodeterminazione e partecipazione | <p>Macro – organizzazioni governative e non governative che sostengono la voce e le scelte nelle questioni sociali e civiche</p> <p>Meso- Le scuole e il territorio offrono scelte e opportunità per una partecipazione significativa</p> <p>Micro- I genitori incoraggiano i figli a giocare e svolgere un ruolo attivo nelle decisioni familiari e personali</p> | <p>I ragazzi hanno voce e partecipano nelle decisioni pubbliche</p> <p>I ragazzi e le famiglie hanno un'influenza nella vita scolastica e comunitaria e sono attivamente coinvolti</p> <p>I ragazzi hanno voce nelle decisioni familiari e personali</p> |

4.5 INDICATORI DI AGENCY E BENESSERE

Una delle indicazioni maggiormente significative del CA è che un processo valutativo deve raccogliere il maggior numero di informazioni relativamente all'oggetto di indagine e che il processo valutativo

rimane costantemente aperto a quanto emerge dalla raccolta dei dati, in virtù della complessità del fenomeno indagato.

In ambito educativo lo spettro delle misure tradizionali di successo formativo e gli indicatori di sviluppo fanno riferimento in genere ad un numero circoscritto di funzionamenti scolastici (gli anni di scolarizzazione, le bocciature, le ripetenze, il tasso di frequenza, il livello delle competenze raggiunte).

Abbiamo visto però che queste misure, pur permanendo un dato imprescindibile, non ci permettono di comprendere appieno se al percorso formativo di un ragazzo si accompagna un suo sviluppo complessivo in quanto persona, se ad esso si associa la piena espressione delle sue potenzialità, e se la sua esperienza avviene in una dimensione di equità e giustizia sociale o se si riesce a pervenire a queste ultime attraverso il percorso formativo stesso a cui il ragazzo prende parte.

Le misure tradizionali ci danno un'informazione parziale della libertà di agire e raggiungere un successo formativo e, in quanto funzionamenti, vanno considerate misure di proxy delle *capability* sottostanti; l'orizzonte della valutazione va allargato al considerare i rischi e i benefici legati al benessere e all'*agency* come risultato della partecipazione alla formazione (Walker & Unterhalter, 2007).

In una prospettiva di CA gli indicatori quantitativi dei risultati scolastici debbono essere sostanzianti con maggiori dati sulla natura della partecipazione dei giovani ai processi educativi in relazione ai concetti di libertà, equità e giustizia sociale (Saronjini Hart, 2012).

È proprio in funzione di ciò che uno studio dell'*agency* acquista un così importante rilievo. Dalla sua misura noi possiamo raccogliere informazioni importanti sulla capacità dei ragazzi di perseguire il proprio successo formativo, sui limiti e le potenzialità a cui essi possono attingere e possiamo offrire una lettura più complessa e articolata delle informazioni che riguardano la storia formativa di un ragazzo, i risultati attuali e il grado di investimento nei confronti della formazione.

Tuttavia, come abbiamo avuto già modo di anticipare, una ricerca il cui focus valutativo sia orientato unicamente alla rilevazione delle *capability*, così come unicamente alla rilevazione dell'*agency*, non è la più adatta in uno studio che si concentra sull'età evolutiva.

Nella fase di sviluppo dei ragazzi, che va dai 14 ai 18 anni, a cavallo tra una completa autonomia e una dipendenza (economica, relazionale, psicologica, etc) da più soggetti (familiari, scolastici, amicali), la valutazione dei funzionamenti raggiunti o da raggiungere deve precedere o comunque non essere messa in secondo piano rispetto alla valutazione delle *capabilities* (Robeyns, 2005).

Il motivo è facilmente comprensibile: se per un adulto la garanzia della sua libertà di agire e scegliere consiste nel possesso delle *capability*, che egli può decidere di utilizzare o meno trasformandole in funzionamenti, secondo i suoi valori, principi e obiettivi, per un ragazzo lo stesso ragionamento vale ugualmente, ma non del tutto.

La valutazione dei funzionamenti scolastici resta comunque necessaria, in quanto il mancato raggiungimento di funzionamenti vantaggiosi (le competenze, la promozione e il raggiungimento di un diploma) se non preclude lo sviluppo successivo dei ragazzi, comunque lo rende maggiormente difficoltoso. Questo ragionamento vale non soltanto per i funzionamenti scolastici, ma coinvolge complessivamente il benessere dei ragazzi (sia in quanto risultati che la libertà di raggiungerli, utilizzando la distinzione seniana tra *achievements* e *freedom*).

Questa motivazione sottostà alla scelta di rilevare, oltre alle dimensioni di agency declinate, anche i funzionamenti rilevanti per la vita e lo sviluppo dei ragazzi:

- il funzionamento scolastico
- il funzionamento formativo autonomo
- il funzionamento lavorativo autonomo
- il funzionamento nell'area della socialità e degli interessi personali
- la salute e l'integrità psicofisica dei ragazzi

Nelle tabelle che seguono vengono indicate le dimensioni di agency e i funzionamenti considerati e i rispettivi indicatori, a partire dai quali è stato costruito lo strumento di rilevazione, ed i fattori di conversione, personali sociali e ambientali.

Tabella 2: Dimensioni di Agency

| Dimensioni di Agency e loro definizione | Indicatori |
|---|---|
| Self-Efficacy Offre una misura per: <i>valutare la capacità di padroneggiare e controllare la definizione e il corso delle proprie azioni formativo-professionali.</i> | - grado di auto-efficacia scolastica - grado di autoefficacia nella ricerca del lavoro e lavoro |
| Decision making and participation Offre una misura per: <i>valutare se l'agency attuale dei ragazzi è limitata da relazioni di potere istituite in ambito familiare e/o scolastica</i> | - grado di coinvolgimento nella scelta scolastica e di carriera - grado di coinvolgimento nelle decisioni della classe e nella vita della scuola - grado di coinvolgimento nelle valutazioni scolastiche - grado di coinvolgimento nelle decisioni familiari |
| Self Determination Offre una misura per: <i>valutare il grado con il quale i ragazzi si sentono protagonisti delle proprie azioni o influenzati dagli altri</i> | - grado di autonomia percepita nelle proprie scelte personali, formative, relazionali |
| Future Time Perspective Offre una misura per: - <i>valutare l'intensità della prospettiva temporale futura</i> - <i>valutare la dimensione valoriale dei ragazzi</i> | - aspettative di sviluppo personale - aspettative di sviluppo scolastico e professionale - aspettative relazioni, familiari e amicali |

Tabella 3: Ambiti di funzionamento

| Ambiti di funzionamento | Indicatori |
|---|---|
| Funzionamenti scolastici | Frequenza scolastica Boccatura/Abbandono/Cambio di corso Risultati scolastici |
| Funzionamenti formativi e lavorativi | Attività di autoformazione Esperienze di lavoro Rientro in un percorso di istruzione Scelta di frequentare il 4 anno di formazione |
| Salute e integrità psicofisica | Comportamenti rischiosi per la salute Attività sportiva |
| Socialità e interessi personali | Associazionismo Volontariato Hobby |

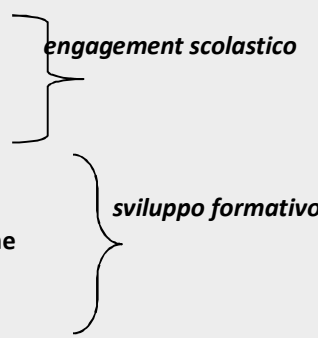


Tabella 4: Fattori di conversione

| Fattori di conversione | Indicatori |
|-------------------------------|--|
| Personali | Percezione condizione salute psico-fisica Comportamenti rischiosi per la salute Attività sportiva |
| Sociali | Presenza/assenza famiglia Condizioni di disagio familiare Sostegno economico famiglia Qualità relazioni familiari |
| Ambientali | Accesso e uso risorse scolastiche (Orientamento, lezioni opzionali/recupero) Percezione qualità della scuola |

5.1 UNA FORMAZIONE PROFESSIONALE, TANTI SISTEMI REGIONALI

La Formazione Professionale iniziale si è sviluppata in maniera molto diversificata sul territorio nazionale.

Tra le Regioni italiane esiste un ampio spettro di disomogeneità, che si riflette e condiziona la *governance* dei sistemi formativi regionali, da un punto di vista gestionale-organizzativo e nella tipologia ed erogazione dell'offerta formativa. A questa complessità, interna alle strutture organizzative e funzionali delle Regioni, si aggiunge anche quella ulteriore, legata alle sollecitazioni territoriali nella domanda di formazione, sia dei fruitori diretti della formazione (i giovani) che del tessuto imprenditoriale (le aziende), nonché ai rapidi mutamenti che la crisi economica di questi anni ha portato in ambito occupazionale.

Si delinea così l'esistenza di una "diversificata *governance* multilivello" che caratterizza i modelli di intervento regionali con cui le regioni programmano e realizzano i piani per la gestione delle policy formative e soprattutto l'attenzione con cui vengono seguite le fasi salienti delle attività formative: la qualità complessiva dell'offerta, l'accreditamento delle strutture, l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali, il monitoraggio dei percorsi, la valutazione globale delle azioni e dei loro effetti, il rapporto con le imprese (Angotti, Del Cimmuto, & Filosa, 2014).

Complessivamente, sul territorio italiano, la leFP in Italia attraversa grandi difficoltà e la crisi ha esacerbato e ne ha messo in evidenza ulteriormente i limiti: ancora oggi i percorsi non sono disponibili allo stesso modo per tutte le regioni, c'è un'ineguaglianza di accesso ai percorsi professionali per i giovani; continua ad esserci un *mismatch* tra i bisogni delle aziende e l'offerta formativa dei corsi professionali, e i giovani hanno difficoltà a spendere le qualifiche raggiunte nel mercato del lavoro, solo per citare i più rilevanti (ISFOL, 2015).

La formazione professionale iniziale viene svolta secondo tre tipi di interventi formativi: percorsi realizzati dalle agenzie formative accreditate e quelli svolti dagli istituti professionali in sussidiarietà integrativa e in sussidiarietà complementare.

La sussidiarietà integrativa consente agli studenti, che sono iscritti ai corsi quinquennali degli istituti professionali di Stato riformati, di acquisire al termine del terzo anno i titoli di qualifica professionale corrispondente, all'interno di un percorso non terminale. In questo caso gli IPS possono utilizzare le quote di autonomia e flessibilità previste dalla normativa vigente per "curvare" nel triennio il percorso quinquennale, articolato in base all'ordinamento statale, rispetto alla specifica disciplina regionale di leFP.

La sussidiarietà complementare prevede che possano essere attivati da parte degli IPS unicamente dei percorsi triennali, alla stessa stregua dei percorsi realizzati dagli enti di formazione professionale. A tal fine gli IPS, secondo quanto previsto dalla citata Intesa sancita dalla C.U. nella seduta del 16 dicembre 2010 *“attivano classi che assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell’ordinamento dei percorsi di leFP determinati da ciascuna Regione nel rispetto dei livelli essenziali di cui al Capo III del d.lgs. 226/2005.”*

Non ci soffermeremo sulle differenze che pure sono state rilevate tra l’offerta formativa realizzata dalle istituzioni accreditate e quella realizzata in regime di sussidiarietà, la cui necessità è stata determinata dall’esigenza di garantire il più possibile un’offerta formativa su tutto il territorio nazionale. L’attuazione della sussidiarietà rappresenta infatti un punto di attenzione assai importante per comprendere l’efficacia degli istituti professionali di sapersi ripensare in termini di quella capacità e flessibilità legate alla domanda del territorio e del mercato del lavoro e capacità di intervento con una tipologia di target giovanile, che trova gli enti accreditati con una più lunga esperienza e capacità di successo²³.

Il quadro è in continua evoluzione e non è possibile trarre conclusioni che non possono che essere provvisorie. Quello che va evidenziato è che ci sono alcune tendenze in atto, nel tentativo di connettere, integrare e dare maggiore equilibrio al Sistema di Istruzione ed Istruzione e Formazione Professionale.

Da un lato si sono rafforzate le connessioni in orizzontale tra la leFP la scuola secondaria di II grado, si è garantito la possibilità di conseguire la qualifica triennale o il diploma quadriennale attraverso l’apprendistato di I livello, ma si è anche cercato di garantire la possibilità di uno sviluppo verticale per quei giovani che vogliono proseguire un grado di professionalizzazione sempre più elevato, attraverso i percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e i corsi (ITS). Questo sviluppo verticale passa però attraverso la realizzazione su tutto il territorio nazionale del IV anno²⁴, che al momento è erogato prevalentemente al Nord, e anche qui, non in maniera omogenea né per tutte le regioni, né per tutte le Province, né per tutti i profili professionali e per le istituzioni

²³ Dall’ultima rilevazione nazionale dell’ISFOL sui dati regionali e provinciali (Crispoliti, 2016), il tasso di successo formativo per i qualificati nell’anno 2014-2015 si attestava per il 70,6% per i ragazzi delle Istituzioni Formative, per il 60% per quelli provenienti da percorsi realizzati in sussidiarietà complementare e per il 54% per coloro che provenivano da percorsi realizzati in sussidiarietà integrativa.

²⁴ Sempre dall’ultima rilevazione ISFOL (ibidem, 2016) il IV anno risulta essere stato avviato in 9 tra Regioni e Province Autonome (Piemonte, Trento, Bolzano, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Molise, Calabria e Sicilia). La partecipazione al IV anno cresce nella sussidiarietà complementare, arrivando a 2.490 allievi (+633), contro i 10.298 delle Istituzioni formative (per un totale di 12.788 iscritti).

formative coinvolte, determinando notevoli vincoli nell'accesso, come anche nella nostra ricerca è emerso²⁵.

Un'altra tendenza in atto è quella relativa alla necessità di creare condizioni di omogeneità tra il sistema di istruzione e quello di istruzione e formazione professionale in materia di linguaggi, saperi, metodi e strumenti con cui sostenere i processi di apprendimento basati sugli assi culturali e sull'apprendimento in alternanza.

Nel momento in cui si realizza la stesura definitiva di questo lavoro, a seguito della Riforma sulla Buona Scuola (L. 107/2015) promossa dal Governo Renzi e dalle novità legate al dispositivo dell'Alternanza Scuola-Lavoro, è stato siglato nel Gennaio di quest'anno un protocollo (13/1/2016) tra le Regioni e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per la sperimentazione del "sistema duale", cioè percorsi di istruzione e formazione professionale che abbinano lezioni in classe ed esperienza diretta in azienda.

Questo protocollo prevede che i Cfp attiveranno a partire dall'anno scolastico 2016-17 percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o di quarto anno, nei quali l'esperienza in azienda diventerà una componente essenziale e paritetica rispetto alla formazione in classe. Il modello formativo del sistema duale prevede, infatti, che i giovani svolgano in azienda metà delle ore del percorso formativo annuale, o in forma di apprendistato o con la formula dell'alternanza scuola-lavoro, con l'obiettivo di verificare concretamente le nozioni apprese sul lavoro, e di approfondire nella teoria i processi che hanno impiegato lavorando.

Infine, bisogna rilevare anche il bisogno sentito di pervenire a pratiche e procedure comuni in materia di accertamento, valutazione e certificazione finale degli standard formativi nazionali e regionali dei percorsi di IeFP, che ha visto, ad esempio nell'Accordo in Conferenza delle Regioni del 20 febbraio 2014, le diverse amministrazioni confrontarsi con l'indicazione di elementi comuni minimi per lo svolgimento degli esami di qualifica e di diploma in merito ai criteri di ammissione, alla composizione delle Commissioni, alle tipologie di prova, format e periodo di svolgimento.

Anche questa situazione in evoluzione trova riscontro nella nostra ricerca, che ha rilevato differenze all'interno dei singoli enti formativi e tra gli enti delle due regioni coinvolte. Sul fronte degli indicatori di risultato presi in considerazione, solo per citare un esempio, è stato necessario fare un lavoro

²⁵ Non tutti i ragazzi della nostra ricerca partecipavano a percorsi triennali per i quali era attivato anche un quarto anno e, in alcuni casi, quando il quarto anno era presente, si trovava in una sede diversa dello stesso ente di formazione, in un altro ente o addirittura in un'altra città.

aggiuntivo per il confronto di questi ultimi al termine dell'anno formativo, che non sono rilevati allo stesso modo da tutti i soggetti coinvolti²⁶.

In via generale si può affermare che i sistemi formativi del Centronord sono più solidi, hanno un'offerta più articolata e una maggiore capacità di rispondere alle complessità in atto e, anche se lo fanno con modalità diverse tra loro.

Questi vedono inoltre il numero maggiore di iscritti nelle IeFP e offrono dunque un serbatoio ricco e articolato per attingere e indagare i temi della nostra ricerca.

²⁶ Ad esempio, qui solo per evidenziare un aspetto, di cui diremo più ampiamente nel capitolo di analisi e descrizione dei dati, la valutazione dello stage per i ragazzi che frequentano lo stesso anno di corso, non avviene allo stesso modo in tutti i Centri coinvolti (in alcuni casi è una valutazione in decimi, in altri in centesimi, in altri rimane una valutazione qualitativa che viene tradotta in un gradazione espressa in lettere dalla A alla D, o ancora in via di sperimentazione).

5.2 IL SISTEMA REGIONALE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN VENETO

La programmazione dell'offerta formativa della Regione Veneto ha carattere annuale ed è il risultato dell'attività di concertazione dei tavoli istituiti dalla normativa regionale.

I tavoli di concertazione definiscono i macro ambiti di intervento e, all'interno di questi, le priorità di azione. Tre sono gli ambiti di intervento: 1) la formazione iniziale per l'assolvimento dell'obbligo formativo, in cui si opera sia con fondi comunitari che regionali, per un investimento assai cospicuo (circa 85 milioni di euro l'anno); 2) la formazione superiore, post-qualifica, post-diploma e post-laurea, con percorsi che hanno un riconoscimento formale da parte della Regione; 3) la formazione continua, con interventi rivolti a occupati che necessitano di una riqualificazione, un aggiornamento e una "manutenzione" delle competenze, di durata medio-breve, attraverso voucher o attività a bando strutturate; per questa tipologia di percorsi, le proposte devono essere basate sul supporto di un partenariato di imprese.

A valle della programmazione, la Regione pubblica i bandi, gestiti da uffici distinti all'interno della stessa direzione di formazione, che definiscono i settori strategici, le priorità, le modalità organizzative attraverso le quali devono essere proposti progetti, siano essi finanziati o non finanziati. I progetti vengono selezionati da un nucleo di valutazione, composto normalmente da risorse interne. La Regione presidia gli interventi in fase di erogazione attraverso due tipi di verifica: una di carattere gestionale-amministrativo, relativa all'attuazione del progetto e al rispetto formale delle procedure, l'altra in relazione alla coerenza del target rispetto all'intervento e alla concretezza del partenariato dichiarato.

Questa modalità di intervento e di monitoraggio dell'offerta formativa è stata privilegiata dalla Regione Veneto (diversamente che dal Friuli che ha invece lavorato a un repertorio delle competenze definito e articolato a monte), in risposta al bisogno di rispondere alle esigenze del territorio in maniera flessibile e con tempistiche ridotte, attivando percorsi in strettissima aderenza alle esigenze concrete del territorio.

La Formazione Professionale iniziale ha una lunga tradizione in Veneto, realizzata attraverso la corposa presenza di Organismi di Formazione accreditati.

I maggiori Organismi di Formazione (Ciofs Fp, Cnos-Fap, Dieffe, Enaip, Ficiap, etc.) sono riuniti in FormaVeneto²⁷, ma ad oggi non esiste un coordinamento o una qualche forma di raccordo che

²⁷ FORMA è "un'associazione che raccoglie gli Enti di formazione professionale che sono emanazione di Congregazioni religiose, Associazioni di ispirazione cristiana, Organizzazioni del lavoro e di imprese, che operano sul versante della formazione iniziale, ma anche su quella della formazione continua e permanente, si riconoscono nella Dottrina Sociale

coinvolge tutti gli Enti di FP presenti nel Veneto, diversamente da quanto accade nel Friuli Venezia Giulia.

Fino all'anno 2012-2013 la formazione professionale iniziale è stata realizzata in maniera integrale da questi Organismi. A partire dall'anno successivo, in maniera minore, si sono aggiunti i percorsi di leFP, realizzati in regime di sussidiarietà negli Istituti Professionali di Stato²⁸.

La Regione Veneto ha adottato un modello di "sussidiarietà complementare" in base a cui gli Istituti Professionali di Stato attivano in via sussidiaria i percorsi di leFP in classi autonome che "assumono gli standard formativi e la regolamentazione dell'ordinamento determinati dalla Regione, allo scopo di salvaguardare la valenza pratica e professionalizzante dei percorsi triennali, per offrire ai giovani una proposta formativa veramente alternativa, in grado di valorizzare l'intelligenza pratica" (Regione Veneto, 2014:11) .

A partire dall'anno 2016-2017, in seguito al protocollo Stato-Regioni del gennaio di quest'anno, partirà anche in Veneto la sperimentazione del sistema duale, che coinvolgerà per un biennio 37 CFP in tutto il Veneto, in una modalità formativa sempre più orientata alla formazione attraverso il lavoro (metà delle 990 ore di formazione annue, previste dal sistema formativo regionale veneto per la formazione professionale iniziale, si svolgeranno sul luogo di lavoro).

Ad oggi non è possibile fare riflessioni di medio raggio sulle caratteristiche e gli esiti dei percorsi della formazione iniziale di questi anni, poiché non è a regime un monitoraggio sistematico del dataset né a livello regionale né provinciale.

Secondo i dati dello studio intrapreso dalla Regione Veneto (ibidem, 2014) nell'anno scolastico 2012- 2013, la leFP nel Veneto si caratterizza per:

- un'utenza di età inferiore ai 20 anni (96%),
- una prevalenza del genere maschile (60%),
- una presenza di stranieri pari al 22% che aumenta fino a raggiungere il 24% per i maschi.

della Chiesa e si riconoscono un ruolo formativo esercitato secondo il principio di sussidiarietà orizzontale oltre che verticale" (www.enaip.veneto.it).

²⁸ La Regione Veneto è stata la prima in Italia a siglare un Accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto per la realizzazione di un'offerta formativa sussidiaria, da realizzarsi negli Istituti Professionali di Stato. Questa possibilità si è concretizzata a seguito della Riforma degli Istituti Professionali di Stato (DL n. 87 del 15.3.2010), con cui questi Istituti possono realizzare in via sussidiaria i percorsi triennali di istruzione e formazione, attraverso organici raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale, attraverso l'adozione di Linee Guida a seguito dell'Intesa del 16.12.2010 tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, i Comuni, le Province e le Comunità Montane.

- la provincia di Verona registrava il maggior numero di allievi e con il più alto tasso di presenza maschile (65%), mentre la percentuale maggiore di ragazze era a Belluno (45% contro una media regionale pari al 40%).
- le qualifiche dell'offerta formativa regionali presenti all'interno di 21 ambiti professionali con il numero di allievi più elevato fanno riferimento al settore Benessere (21% sul totale dell'offerta), il Meccanico (13%), e l'Elettrico (12%).
- le qualifiche a prevalenza femminile sono riconducibili ai settori Abbigliamento, Estetista, Accoglienza nelle strutture ricettive, Amministrativo-segretariale; quelle a prevalenza maschile: Edile, Elettrico, Impianti termoidraulici, Riparazioni veicoli e meccanico.

Riguardo ai risvolti occupazionali dei percorsi svolti, la ricerca evidenziava che:

- ad un anno dalla conclusione dei corsi il tasso di occupazione lordo registrato era pari al 43% (46% per i maschi, 38% per le femmine),
- i tassi risultavano sostanzialmente invariati sia per gli italiani che per gli stranieri,
- c'era una differenza rilevante per il tasso di rientro nell'istruzione (12% per gli italiani, 8% per gli stranieri) e per il tasso di disoccupazione (rispettivamente 11% e 16%),
- c'era una difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro per le donne rispetto agli uomini (con uno scarto di 8-9 punti percentuali), ma con tempi di inserimento e adattamento più rapidi,
- I settori con maggiori sbocchi occupazionali erano quello commerciale, del tempo libero, dei servizi alla persona e nell'industria metalmeccanica,
- c'era una certa difficoltà complessiva per i soggetti ad impiegarsi in ambiti coerenti al titolo di studio anche se la percentuale saliva al 56% considerando la coerenza a livello di gruppi professionali.
- il tasso di prosecuzione negli studi l'analisi riguardava una percentuale complessiva del 22%, di cui metà nel Sistema Istruzione, provenienti principalmente da qualificati nel settore grafico e dell'abbigliamento, e un'altra metà iscritti al "quarto anno" di Estetica/Acconciatura per l'abilitazione alla professione.

La ricerca metteva anche in evidenza l'accresciuto gradimento nel tempo dell'offerta complessiva di formazione (in particolare il corpo docente, nei termini di preparazione disciplinare e di relazione) e un giudizio di grande soddisfazione per le esperienze di stage, con alcune criticità relative a metodologie, strumenti e tecnologie messe a disposizione dai centri.

Secondo gli studenti il corso frequentato aveva offerto la possibilità di acquisire capacità pratiche, quindi conoscenze tecnico-professionali, e in misura minore conoscenze generali. Nel complesso

comunque il 51,8% era molto soddisfatto perché riteneva utile quanto imparato per una futura professione.

5.2.1 I CFP COINVOLTI

In Veneto sono stati coinvolti 5 CFP della provincia di Verona.

Due centri fanno parte dell'Associazione CNOS/FAP - Centro Nazionale Opere Salesiane / Formazione e Aggiornamento Professionale. Gli altri tre centri fanno parte di all'ENAIP, ente promosso dalle ACLI e attivo dal 1951 nell'ambito della formazione professionale. Due centri, uno per ente, sono in città, mentre gli altri centri sono in provincia, in località differenti.

A entrambi gli Enti è stato chiesto il coinvolgimento di classi prime e terze di profili professionali diversi, in modo da coprire settori diversificati ed avere una rappresentanza di entrambe i generi bilanciata.

Per entrambi i due enti di formazione è stato preso un primo contatto con i Coordinatori di CNOS FAP Veneto e ENAIP Veneto, a cui è seguito un successivo incontro con ciascuno per spiegare le finalità della ricerca e valutare il coinvolgimento delle scuole e delle classi.

I CFP CNOS FAP

Il modello educativo salesiano è orientato alla formazione umana, civile, religiosa, sociale, orientativa e solidale degli allievi. L'ideale riferimento è quello dell'uomo che lavora, onesto, fedele agli impegni, capaci di creatività, in grado di stare con gli altri, in forme di convivenza e di solidarietà, così come si è venuto a costruire nel tempo, secondo i principi ispiratori di Don Bosco e la sua lunga esperienza con i ragazzi e il mondo operaio nell'epoca del primo sviluppo capitalistico.

Per realizzare questi obiettivi, gli Istituti Salesiani assicurano in genere tempi prolungati (oltre quelli istituzionali) e iniziative aggiuntive alle attività didattiche e professionali; garantiscono figure educative, come quella del coadiutore salesiano religioso-laico, che affiancano il cammino di crescita degli allievi; organizzano attività sportive, ricreative, aggregative e di animazione che in genere hanno luogo nei pomeriggi.

Il percorso di Formazione Professionale è progressivo e progettuale, si predilige la metodologia induttiva, cioè si parte dal fare per ricavare il significato tecnico-teorico di quanto fatto e sperimentato e l'attività di laboratorio è fortemente indirizzata al mondo del lavoro ed è la disciplina con il maggior numero di ore.

Il CFP CNOS FAP di San Zeno ha sede a Verona all'interno di una "cittadella educativa" salesiana, che al suo interno comprende anche una scuola media inferiore e un Istituto Tecnico.

L'offerta formativa del Centro di Formazione Professionale si articola nel Settore Elettrico ed Energia, Settore Meccanico e Meccatronico e nel Settore Grafico e Comunicazione.

Gli allievi conseguono la qualifica professionale triennale ed eventualmente possono proseguire il percorso rientrando nell'Istituto Tecnico per conseguire il Diploma quinquennale di Perito Tecnico. Negli anni l'Istituto ha costruito e sviluppato una partnership con i principali protagonisti dei settori professionali nei quali svolge formazione, che gli consente un costante aggiornamento dei programmi formativi e delle tecnologie presenti negli oltre 40 laboratori didattici e di essere anche un punto di riferimento per le aziende del territorio sia nell'aggiornamento dei propri lavoratori sia durante la ricerca di personale finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro.

Il CFP Tusini si trova nella provincia di Verona, nel territorio del Basso Garda, più piccolo e con numeri più ridotti, svolge attività di formazione professionale da un ventennio e nasce come risposta alle esigenze del territorio, che si caratterizzava per discreti livelli di dispersione scolastica in un'area dove mancavano scuole per il proseguimento degli studi oltre la scuola media inferiore e su spinta degli stessi Enti Territoriali (i Comuni) che si sono fatti negli anni sostenitori del mantenimento della scuola, anche con un sostegno economico, che in questi ultimi anni si è intensificato, venendo a sostituire in buona parte l'assenza o i ritardi della Regione Veneto.

Il CFP è ben radicato nel territorio, gli viene riconosciuta una forte valenza formativa sia dagli enti territoriali che dalle aziende del settore nautico, con cui esistono forti legami, per la richiesta da parte di questi ultimi di figure professionali specifiche, e per la realizzazione di percorsi integrati di formazione-lavoro.

Le qualifiche professionali rilasciate sono quelle di Installatore e Manutentore di Impianti Elettrici Civili e Industriali e Operatore Meccanico alle Macchine Utensili (termoidraulica e motoristica nautica).

I CFP ENAIP VENETO

ENAIP Veneto progetta ed eroga prodotti/servizi di orientamento, formazione ed accompagnamento al lavoro. L'obiettivo dichiarato è quello di promuovere il lavoro, la crescita civile, sociale e professionale delle persone, con particolare attenzione a quelle più svantaggiate.

ENAIP Veneto si avvale della professionalità di risorse umane interne ed esterne, questi ultimi docenti provenienti dal mondo produttivo ed economico, esperti e tecnici aziendali, docenti del mondo accademico e degli istituti di ricerca e formazione.

Il modello didattico a cui ENAIP fa riferimento, in integrazione con il Quadro Europeo delle Qualifiche, ruota intorno alla didattica per competenze²⁹, intese come la comprovata capacità di utilizzare, in un contesto specifico, conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche.

Le attività formative sono centrate su:

- l'esecuzione di compiti e la realizzazione di capolavori significativi inerenti il settore professionale per la cui fattibilità è necessaria il "mettere in azione" le competenze apprese;
- la combinazione delle conoscenze e delle abilità proprie degli Assi Culturali e dei processi di lavoro caratterizzanti ogni qualifica prevista dal repertorio nazionale e regolamentata dalle diverse Regioni.

La valutazione e l'autovalutazione delle competenze avviene in riferimento ad apposite rubriche che descrivono i contenuti e le competenze da acquisire, secondo criteri di progressiva complessità, e poste in situazioni di apprendimento, individuali e di gruppo, e vengono descritte secondo livelli di padronanza raggiunte nelle aree culturali e professionali.

All'interno del percorso e durante l'anno i formatori referenti di corso ed i tutor valorizzano la collaborazione con i genitori attraverso incontri specifici di confronto rispetto all'evoluzione del percorso formativo ed educativo dello studente, valutando l'opportunità di attivare interventi di didattica individualizzata ed incentivando la motivazione al proseguimento degli studi.

L'utilizzo dell'alternanza formazione e lavoro, attraverso i tirocini e gli stage, e, in particolare quello dei laboratori consentono di svolgere esperienza pratica e in un assetto produttivo, secondo il principio dell'apprendimento esperienziale.

Una particolare attenzione è rivolta da ENAIP ai progetti per il riallineamento delle competenze di base e per la riduzione della dispersione scolastica, che prevedono azioni volte a affrontare e contrastare le problematiche dell'apprendimento, sia in fase preventiva tramite moduli integrativi realizzati con gli istituti scolastici, sia in fase conclamata attraverso Centri per il successo formativo

²⁹Il modello della didattica per competenze si caratterizza per il fatto di costruire le esperienze di apprendimento maniera tale da consentire di agire nelle diverse situazioni di vita quotidiana e professionale le competenze acquisite nel contesto formativo e di stage mobilitando in modo pertinente ed appropriato conoscenze ed abilità e capacità personali, di incrementare progressivamente il livello di padronanza delle proprie competenze in termini di autonomia e responsabilità e di autovalutare i livelli di padronanza delle competenze acquisite nell'ambito della formazione e del lavoro e comprenderne gli aspetti da sviluppare.

ovvero strutture che sono in grado di intervenire con una varietà di strumenti entro un progetto di ampio respiro.

Si tratta di un vero e proprio servizio specialistico nella gestione delle problematiche di crisi connesse ai processi di apprendimento e di inserimento lavorativo e sociale, svolto d'intesa con le istituzioni del sistema educativo territoriale, costituito da una serie di opportunità di varia natura rivolte ad adolescenti e giovani in difficoltà: orientamento, supporto didattico nelle specifiche aree formative critiche, percorsi destrutturati per soggetti che non possono/non riescono ad inserirsi in un gruppo classe ordinario, sostegno ed accompagnamento al fine di realizzare un'efficace metodologia di *placement* nel mercato del lavoro. Inoltre sono previsti anche interventi di "secondo livello" per gli operatori del sistema educativo: supporto formativo tramite laboratori di buone pratiche, monitoraggio ed accompagnamento rivolto a progetti similari da realizzare anche in altri contesti.

I CFP che fanno capo a ENAIP Veneto si trovano nel territorio della provincia di Verona, uno all'interno della città, due in due piccole cittadine della provincia, ed offrono l'opportunità di formarsi in diversi profili professionali.

Il CFP di Verona, situato in una posizione abbastanza centrale della città, si trova in un quartiere industriale, dove sono presenti diversi magazzini commerciali e diverse aziende produttive. Offre formazione per i profili di Operatore Elettrico, Elettronico e Servizi alla Vendita.

Il CFP di Isola della Scala si trova nel centro della cittadina ed offre la formazione per i profili di Operatore Elettronico, della Ristorazione e Meccanico. Il territorio ha una vocazione particolare nella produzione di riso ed ospita eventi fieristici di rilevanza nazionale in questo settore, e proprio in quest'ambito il Centro stesso gestisce con un progetto pluriennale gli Stand della Fiera del Riso e il Servizio durante le manifestazioni al Top Show della Fiera, affidando ai ragazzi la responsabilità e la concreta realizzazione del servizio durante queste attività.

Il CFP di Legnago si trova nel centro della cittadina e offre la formazione per i profili di Operatore Meccanico, Meccanico Auto, Elettronico e del Benessere.

5.3. IL SISTEMA REGIONALE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN FRIULI VENEZIA GIULIA

Le attività inerenti agli interventi di formazione professionale in Friuli Venezia Giulia rientrano fra le competenze della Direzione Centrale Lavoro, Formazione, Commercio e Pari Opportunità della Regione, al cui interno opera un apposito servizio che presidia la programmazione e l'attuazione degli interventi.

Il sistema friulano si caratterizza per una forte caratterizzazione in termini di *governance* di territorio e con gli attori di sistema. Le province esercitano le funzioni e i compiti amministrativi stabiliti da un'apposita legge regionale. In questo ambito è attuata la delega alle province, che operano in base alle indicazioni regionali, in un'ottica di garanzia della qualità ed è stata, inoltre, istituita una Commissione regionale tripartita (CRT), strumento strategico di collaborazione fra le istituzioni, centrali e periferiche, le parti sociali e gli organismi erogatori, pubblici e privati, presenti sul territorio; la CRT formula proposte, verifica e valuta le politiche e gli atti applicativi in materia di politiche regionali dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro.

Il sistema regionale dei percorsi di leFP si articola, per quanto riguarda la realizzazione delle attività formative, su una rete di istituzioni formative suddivisibili in due categorie, gli Enti di formazione professionale accreditati dalla Regione e gli Istituti scolastici che agiscono in regime di sussidiarietà, così come previsto dalla nuova normativa di riferimento di cui in premessa.

Gli enti di formazione sono raggruppati all'interno dell'Associazione Temporanea Effe.Pi alla quale è affidata, da parte della Regione e a seguito di uno specifico Avviso, l'organizzazione e la gestione di tutte le attività formative rivolte ai giovani di età inferiore ai 18 anni.

La Regione (2012) ha definito le Linee guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e declinato un repertorio regionale dei profili e degli standard di certificazione, ritenendolo uno strumento strategico e un efficace presidio della qualità degli interventi attivati.

Secondo il monitoraggio realizzato dalla Regione (Fabris, 2014) nell'anno formativo 2013-2014 la leFP del FVG si caratterizza per:

- Una quota preponderante dei corsi gestita dagli enti di formazione accreditati (87,5%) e all'interno di questa con gestione prevalente dello IAL (34,03%), e solo una percentuale residua (12,5%) è gestita in sussidiarietà complementare.
- Una presenza di 288 classi totali attivate (tra primi, secondi, terzi e quarti anni), di cui però solo 5 classi quarte attivate.

- La prevalenza dei profili, nella seconda e terza annualità, di Acconciatore, Cuoco, Manutentore autovetture e motocicli ed Estetista (per una percentuale complessiva pari al 40,95%).
- La prevalenza maschile (61,1%) degli allievi iscritti.
- La presenza, negli Enti di Formazione, di studenti in ingresso con età regolare di 14 anni pari al 30, 19% del totale, quella dei quindicenni pari al 30% e con una o più esperienze di insuccesso scolastico e formativo pari al 69,80% del totale. La tendenza è simile nei percorsi con sussidiarietà complementare, dove però già in classe prima la maggiore presenza diviene quella dei quindicenni (34,36%), più alta dei quattordicenni (32,43%,)
- La presenza straniera il 19,56% del totale degli allievi iscritti, per gli enti formativi, e il 16,54% degli iscritti nei percorsi in sussidiarietà, con una presenza preponderante dell'Europa dell'Est, in particolare Romania, Albania e Serbia.
- Una percentuale dei promossi del 77,51% del totale degli iscritti e bocciati e ritirati del 22,49% degli allievi avviati, pur variando il dato secondo le annualità, con una preponderanza maggiore durante il primo anno (29,24%) e nelle due successive annualità del 19,42% e del 15,70%. Il quarto anno registrava il dato più alto pari al 41,66%. Le percentuali variavano leggermente a sfavore dei percorsi svolti in regime di sussidiarietà.
- Un basso profilo socioculturale delle famiglie (il 37,25% delle madri e 37,80% dei padri con il solo titolo di licenza media, a fronte di un 17,79% e 21,93% rispettivi con un diploma di scuola superiore e con una percentuale residua con il solo titolo di scuola elementare) e anche professionale (per entrambi i genitori il profilo è di operaio per il 30,93% e 21,55% per le madri, seguito dagli impiegati, 9,62% e 11,44%, e un'alta percentuale di madri casalinghe, il 19,61%).

Nel più recente rapporto di monitoraggio della Regione (Fabris & Plazzi, 2014), sulla situazione occupazionale degli allievi qualificati nel giugno 2013 al termine dei percorsi di leFP, i dati sullo sviluppo personale e professionale dei ragazzi mettevano in evidenza che:

- Il 45,8% dei qualificati ha avuto esperienze di lavoro non sporadiche (ovvero superiori in termini di durata complessiva ad un mese), mentre il 12,7% ha avuto esperienze di lavoro sporadiche (inferiori complessivamente ad un mese),
- Il 14,6% degli allievi ha deciso di proseguire gli studi presso Istituti di scuola secondaria senza provare alcun tipo di lavoro mentre il 6,6% ha avuto esperienze di tirocinio lavorativo,
- Complessivamente gli allievi che hanno avuto un'esperienza di lavoro o che hanno continuato gli studi superiori risultano pari al 79,7%, con una percentuale del 45,8% dei qualificati che ha avuto esperienze di lavoro non sporadiche e il 14,6% che ha deciso di

- proseguire gli studi presso gli Istituti di Scuola Secondaria, mentre residua è la percentuale (13,9%) degli allievi qualificati che non ha né lavorato, né studiato nel periodo preso in riferimento.
- Questi dati mostrano un trend positivo, se considerati con le tre annualità precedenti, per coloro che hanno deciso di proseguire gli studi secondari (+ 5%), mentre è rimasta invariata la percentuale di coloro che sono rimasti inattivi.
 - vi è una coerenza tra il profilo di qualifica e la collocazione lavorativa pari al 70,3% e la maggioranza di coloro che hanno lavorato ha sottoscritto un contratto a tempo determinato (31,2%) o un contratto di apprendistato (25,6%). Il 10,1% ha avuto un'esperienza di tirocinio, mentre il lavoro intermittente ed il lavoro autonomo hanno riguardato entrambi il 4,6% dei qualificati. Il contratto a tempo indeterminato ha riguardato unicamente il 2% dei qualificati che hanno lavorato.
 - Il genere femminile registra dati inferiori rispetto ad un'occupazione non sporadica (44,1% contro il 47,0% dei maschi) ed è maggiormente interessata da occupazioni sporadiche (16,8% rispetto al dato maschile che si attesta al 9,5%) e dai tirocini (7,4% contro il 5,9 dei maschi), oltre ad aver proseguito gli studi in maniera inferiore ai colleghi maschi (12,0% vs 16,8%).
 - Se si sommano i dati relativi al tasso di occupazione sporadica e non sporadica, non ci siano differenze sostanziali fra italiani e stranieri (58,7% vs 57,8%). L'analisi disaggregata tuttavia evidenzia che gli stranieri registrano una percentuale maggiore rispetto all'occupazione non sporadica (47,9% vs 45,2% degli italiani) ed inferiore rispetto a quella sporadica (9,9% vs 13,5%). La percentuale degli italiani che hanno usufruito di un tirocinio (7,3%) è nettamente superiore a quella degli stranieri (3,6%). Inoltre, la percentuale degli italiani che hanno proseguito gli studi è pari al 15,7 rispetto al 10,4 degli stranieri.
 - Il numero dei qualificati che prosegue gli studi è fortemente correlato all'età. I qualificati "più anziani", quelli maggiorenni, registrano una scarsa propensione a proseguire gli studi, mentre gli allievi qualificati ancora minorenni si distinguono per un'elevata propensione a proseguire gli studi presso un Istituto scolastico superiore.
 - Le classi percentualmente più occupate, in maniera sporadica o non sporadica, risultano quella di età pari o superiore ai 18 anni (al momento della qualifica).
 - Coloro che hanno conseguito il voto di qualifica più basso registrano i tassi più bassi di occupazione non sporadica (36,8%) e più alti di occupazione sporadica (17,9%). Gli stessi allievi (che hanno ottenuto una valutazione pari a 6) nell'esame finale registrano tassi di

proseguimento negli studi nettamente inferiori rispetto a quelli che hanno ottenuto valutazioni più elevate.

- La percentuale di coloro i quali non hanno né lavorato, né studiato nel periodo di riferimento scende dal 21,2% (dato relativo a coloro che hanno ottenuto come voto finale 6) al 2,6% (allievi con voto finale pari a 9 o 10).

-

5.3.1 I CFP COINVOLTI

IL CFP OSF (FONDAZIONE OPERA SACRA FAMIGLIA)

La Fondazione Opera Sacra Famiglia è un Ente di diritto privato senza scopo di lucro, che persegue le proprie finalità statutarie prevalentemente nel campo della formazione professionale proseguendo l'attività iniziata nel 1945 dall'Opera Sacra Famiglia Società di Mutuo Soccorso, Istruzione ed Assistenza Sociale di cui la Fondazione è la naturale evoluzione.

Da sempre l'attenzione è rivolta al settore educativo - assistenziale in favore dei ragazzi e delle ragazze, appartenenti alle fasce meno abbienti della società predisponendo un ambiente in grado di dare risposte positive non solo ai ragazzi desiderosi di coniugare il lavoro agli studi, ma anche a quelli che arrivano con l'esperienza di uno scacco nella carriera scolastica.

Rivolge la sua offerta anche ai lavoratori che hanno necessità di aggiornamento, formazione continua e riqualificazione nel campo delle tecnologie e dei processi produttivi o desiderosi di intraprendere nuove professioni lavorative.

La sede di Pordenone, appena fuori dal centro città, è situata in un contesto di quaranta ettari di terreno con 5 padiglioni adibiti alla formazione, serre, mensa, convitto, campi da calcio e pallacanestro, sale convegni e un piccolo aeroporto per ultraleggeri.

La Fondazione si sta muovendo secondo queste indicazioni tentando di decodificare le linee generali di intervento nel concretizzare proposte formative più aderenti al sistema socio economico in cui opera, nei settori della qualifica professionale, della formazione continua, della formazione a distanza, dell'integrazione scuola-formazione, della formazione internazionale e delle attività di integrazione.

I CFP IAL

Lo IAL Fvg fa parte della rete nazionale di IAL (acronimo di Innovazione Apprendimento Lavoro) srl Impresa Sociale no profit, un istituto di formazione molto grande, nato negli anni Cinquanta su ispirazione del leader della Cisl, Giulio Pastore.

Si occupa in maniera estesa, da più di sessant'anni, della formazione, della qualificazione e dell'aggiornamento professionale, culturale e sociale dei lavoratori e degli imprenditori, attraverso una rete di collaborazione con il mondo delle imprese e con il sistema universitario e della ricerca. L'obiettivo dichiarato è quello di promuovere il progresso della collettività e del tessuto imprenditoriale, puntando sull'innovazione delle metodologie, dell'insegnamento, dei servizi.

Il Centro di Pordenone si trova nel centro cittadino, ospitato all'interno di una grande struttura formativa, in convivenza con un Istituto Salesiano che comprende una Scuola primaria e Secondaria di primo grado.

Lo IAL di Aviano, che si trova in una grande struttura in collina, al di fuori del centro abitato e raggiungibile solo con mezzi privati e con corriere dedicate al solo trasporto degli alunni del centro, ospita dal 1983 il Centro di Formazione Professionale che forma e qualifica giovani nelle professioni legate alla ristorazione. Per espletare la sua funzione il Centro ha consolidato nel tempo collaborazioni con professionisti, esperti e prestigiose realtà del settore, a disposizione per i corsi di aggiornamento continuo e stages.

La struttura prepara al lavoro cuochi, camerieri di sala e bar, pasticceri, panettieri e maestri gelatai, ed è organizzata sull'esempio delle Hotel School: un cospicuo numero di allievi risiedono nella struttura stabilmente, si alternano tra aule e laboratori e partecipano concretamente alla gestione di un ristorante albergo, anche attraverso l'ideazione e preparazione di buffet e banchetti, realizzando una formazione legata fortemente a compiti di realtà. In questa direzione sono anche realizzati gli stage nelle realtà del settore turistico ricettivo nazionali che i ragazzi svolgono nel corso del triennio di formazione

La Scuola inoltre ospita anche corsi dedicati agli adulti.

Tabella 5: Centri e classi partecipanti alla ricerca

| Centri di Formazione | Settore/profilo | Classi |
|--|--|--------|
| Professionale | | |
| CNOS FAP TUSINI | Operatore meccanico con competenze nautiche | 1 - 3 |
| | Operatore Elettrico con competenze termoidrauliche | 1 - 3 |
| | Operatore al Servizio Vendita | 1 |
| CNOS FAP SAN ZENO | Operatore Meccanico | 1 - 3 |
| | Operatore Elettronico | 1 - 3 |
| | Operatore Grafico | 1 - 3 |
| ENAIP VERONA | Operatore Elettronico | 1 - 3 |
| | Operatore Servizi Vendita | 1 - 3 |
| ENAIP | Operatore della Ristorazione | 1 - 3 |
| ISOLA DELLA SCALA | Operatore Meccanico | 1 - 3 |
| ENAIP LEGNAGO | Operatore Elettrico | 1 |
| | Operatore del Benessere - Estetista | 1 - 3 |
| | Operatore Meccanico | 3 |
| FONDAZIONE OPERA SACRA FAMIGLIA | Operatore Grafico – Addetto alla computer grafica | 1 - 3 |
| | Operatore Meccanico – Conduttore Macchine utensili | 1 - 3 |
| | Operatore alla riparazione dei veicoli a motore (primo anno profili Manutentore Autovetture e Motocicli) | 1 |
| | Operatore Meccanico Attrezzista Procedure CAD-CAM | 3 |
| IAL PORDENONE | Operatore Elettronico – Addetto alla programmazione di stampanti 3D e sistemi Arduino | 1 |
| | Operatore del Benessere (primo anno di orientamento per profili acconciatore ed estetista) | 1 |
| | Operatore del Servizio alla vendita – Addetto alle vendite | 1 - 3 |
| | Operatore del Benessere - Acconciatore | 3 |
| | Operatore del Benessere – Estetista | 3 |
| IAL AVIANO | Operatore della ristorazione (primo anno di orientamento per profili Cameriere, Sala, Bar e Cuoco) | 1 |
| | Operatore della trasformazione agro-alimentare – Addetto alle lavorazioni di Panetteria, Pasticceria e Gelateria | 1 |
| | Operatore della ristorazione – Cameriere di Sala e Bar | 3 |
| | Operatore della ristorazione – Cuoco | 3 |

6.1 LE IPOTESI DI RICERCA

Nei due capitoli precedenti si è illustrata la scelta di campo teorica con cui si auspica di potere rispondere al problema della ricerca sugli elementi che consentono un pieno recupero del drop out scolastico e formativo e sull'efficacia della FP nel favorire questo percorso.

In particolare il Capitolo VI ha delineato i principi fondamentali che sostengono il *framework* del CA e il contributo che a partire da questa prospettiva si offre per la lettura e la valutazione in campo educativo nella prospettiva dello sviluppo umano e del benessere dei giovani.

Nel Capitolo VII sono stati presentati i risultati del lavoro che hanno portato alla definizione dei concetti chiave necessari alla ricerca empirica e alla loro operazionalizzazione, in quanto, come già detto, il CA è un framework normativo che necessita di un'ulteriore specificazione operativa.

A questo punto del progetto è possibile declinare le ipotesi di ricerca con le quali si è inteso dare risposta alle tre domande di ricerca che si riportano nuovamente per comodità di lettura:

1. ***C'è una relazione tra agency e successo scolastico? E nelle situazioni di re-engagement? In che modo?***
2. ***I percorsi di FP sono una misura efficace per il recupero della dispersione scolastica e formativa? E nei percorsi specificamente pensati per il recupero?***
3. ***Il recupero scolastico di questi ragazzi si configura come successo formativo?***

In riferimento alla prima domanda ci si è posto gli obiettivi di:

- a. indagare la relazione tra il possesso di una capacità agentiva e l'attuale tipo di *engagement* scolastico
- b. indagare la relazione tra il possesso di una capacità agentiva e il precedente *engagement* scolastico

In riferimento all'obiettivo a si ipotizza che:

H1 Quanto più è forte l'agency dei ragazzi tanto maggiore sarà il successo scolastico

In presenza di una forte *agency* si avranno migliori risultati scolastici, una frequenza scolastica assidua, percorsi regolari

In riferimento all'obiettivo b si ipotizza che:

H2 Quanto è più fragile il precedente percorso scolastico e caratterizzato da fallimenti ripetuti tanto più debole sarà l'agency dei ragazzi

In presenza di bocciature, ripetenze, abbandoni, percorsi discontinui e bassi risultati scolastici precedenti l'*agency* dei ragazzi presenterà valori bassi.

In riferimento alla seconda domanda ci si è posti gli obiettivi di:

- c. Indagare se c'è un miglioramento dei ragazzi con percorsi irregolari nei termini di successo scolastico
- d. Indagare il vissuto di *agency* dei ragazzi coinvolti in percorsi di recupero "speciali"

In riferimento all'obiettivo c si ipotizza che:

H3 I ragazzi con percorsi irregolari migliorano i propri risultati scolastici proporzionalmente ai ragazzi con percorsi regolari

L'obiettivo verrà indagato attraverso l'indagine qualitativa che non prevede l'esplicitazione di ipotesi.

In riferimento alla terza domanda ci si è posto l'obiettivo di:

- e. Indagare se all'*agency* dei ragazzi si associ un funzionamento nella sfera formativa e personale autonomo.

Le ipotesi sono che:

H4 Un forte livello di agency si riflette nell'impegno nella formazione autonoma

In presenza di un forte livello di *agency* i ragazzi sono coinvolti in attività autonome di formazione, autoformazione e ricerca di contatti per esperienze di stage e lavorative.

In riferimento all'obiettivo d si ipotizza che:

H5 Un forte livello di agency si riflette nello sviluppo personale

In presenza di un forte livello di *agency* i ragazzi sono coinvolti in attività a sfondo sociale, di tipo associativo e collettivo.

6.1. IL DISEGNO MISTO DI RICERCA

Nel disegno di ricerca di questo studio si è scelto di utilizzare un metodo misto, in accordo con quegli studi che ritengono che la combinazione di un metodo quantitativo e uno qualitativo consenta di rispondere in modo più completo a domande di ricerca complesse nel campo dei fenomeni educativi e sociali (Gattico & Mantovani, 1998) e con l'idea che un approccio eclettico ai metodi di indagine trova la sua giustificazione nel fatto di pervenire a risultati significativi, dove *"la plausibilità delle conclusioni è data dalla qualità, peso e numerosità degli argomenti a favore di fronte alla qualità, peso e numerosità degli argomenti contrari"* (Pellerey, 2014:110)³⁰.

³⁰L'utilizzo del metodo misto non ha trovato consenso unanime, fin dal suo apparire nella comunità scientifica, dove è stato preceduto e accompagnato da quella che è stata definita come *"the paradigm wars"*, ovvero l'antagonismo degli studiosi che tra gli anni 70 e i primi anni 90 hanno acclarato l'incompatibilità e l'antagonismo assoluti tra ricerca

La portata innovativa dei cosiddetti *mixed method designs* è quella di integrare all'interno di uno stesso progetto, ricerca quantitativa e qualitativa secondo il presupposto teorico che ci si trovi di fronte al "terzo maggiore approccio di ricerca o paradigma di ricerca" (R. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004), "l'ultima tappa dell'evoluzione degli approcci metodologici" (Tashakkori & Teddlie, 1998), i cui principi euristici hanno già trovato una prima e importante sistematizzazione (Creswell & Clark, 2007; Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Se i metodi quantitativi offrono una possibilità di generalizzazione, pur nella consapevolezza che in campo educativo questo dato non può essere assunto come assoluto, i metodi qualitativi consentono di indagare la specificità dei fenomeni attraverso la ricchezza e la visione organica offerta dalla realtà e dall'esperienza vissuta degli individui, da cui si possono evincere i significati che gli individui stessi attribuiscono agli eventi, ai processi e alle strutture della propria vita e di ciò che li circonda.

Trincherò (2004), a sostegno di questa posizione, afferma che oggi nella ricerca il fuoco non è più sul metodo, che si fonda sul dualismo qualitativo/quantitativo, ma sulla strategia di ricerca, che si stabilisce su una dettagliata definizione dei propri obiettivi conoscitivi e del contesto, mantenendo una visione aperta e multimetodologica.

La scelta di un metodo misto implica una impostazione scrupolosa del disegno di ricerca e da una idea chiara di cosa si vuole ottenere dall'utilizzo congiunto di questa metodologia. In tal senso una metodologia critica, che superi la parzialità e l'unilateralità di posizioni dogmatiche a favore di un'impostazione che coordini in modo unitario il diversificato campo dei metodi della ricerca, deve porre attenzione a che "le concrete scelte metodologiche siano vincolate al criterio della convenienza rispetto alla specifica questione da indagare" (Baldacci, 2009).

Nell'evoluzione dell'utilizzo di un metodo misto le soluzioni proposte in ambito di ricerca sono tra loro molto diversificate e raggruppabili secondo categorie alternative, come mostrano le rassegne di studi realizzate fino ad oggi³¹. Quello che queste rassegne indicano è che le scelte metodologiche relative ai tempi e ai modi di integrazione dei dati devono rispondere agli obiettivi della ricerca.

quantitativa e ricerca qualitativa, oltre che per ragioni epistemologiche e ontologiche, anche che per appartenenza a scuole di ricerca differenti.

³¹ Greene, Caracelli, & Graham (1989), ad esempio, hanno suddiviso i mixed methods in due macro categorie di design, *component design* e *integrated design*, che fanno riferimento alla scelta dei ricercatori di integrare i dati nel momento in cui si procede all'interpretazione e all'inferenza i primi o, nel caso di un *integrated design*, sono combinati "metodi" provenienti da paradigmi diversi. Teddlie e Tashakkori (2006) hanno utilizzato una diversa suddivisione, individuando quattro tipi di disegni: simultanei (*concurrent*), sequenziali (*sequential*), interscambiabili (*conversion*) e pienamente integrati (*jully integrated*). Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), inoltre, hanno definito differenti tipi in relazione al

L'integrazione metodologica può avvenire in diverse fasi del processo di ricerca:

- la raccolta dei dati (ad es. mediante survey contenenti domande a risposta aperta ed a risposta multipla)
- l'analisi dei dati (ad es. assegnare degli indicatori numerici/quantitativi a dati testuali/qualitativi)
- l'interpretazione.

In questa direzione la scelta di integrare disegni alternativi può procedere più proficuamente secondo una modalità *bottom-up*, secondo cui sono gli scopi e gli interrogativi che ci si pone a guidare il tipo di integrazione da effettuare (Giovannini, Marcuccio, & Truffelli, 2009).

Creswell (1999) specifica nove punti concretamente utili come supporto nella conduzione di una ricerca con approccio multimetodo:

1. Stabilire se l'uso di una metodologia integrata ha un'utilità maggiore per lo studio in questione, rispetto all'uso di un unico metodo
2. Considerare se l'integrazione dei metodi é effettivamente realizzabile nello studio specifico
3. Usare domande di ricerca di tipo qualitativo e quantitativo
4. Stabilire la metodologia di raccolta dei dati
5. Assegnare il peso relativo e la strategia di implementazione per ciascun metodo
6. Presentare un modello visuale
7. Determinare il modo in cui i dati raccolti saranno analizzati
8. Stabilire i criteri con cui valutare lo studio
9. Sviluppare un piano di studio.

Nella nostra ricerca la scelta è dipesa dalle domande iniziali di ricerca che intendevano indagare il reengagement scolastico e il successo formativo nella FP dei ragazzi con precedente drop-out scolastico o con percorsi a rischio su due fronti: quello dell'agency individuale dei ragazzi e del suo rapporto con i risultati raggiunti, e quello della loro esperienza nella FP, per comprendere se realmente questa era un'occasione di successo formativo.

continuum approcci o dati qualitativi-quantitativi, in cui può essere dominante l'aspetto qualitativo (puro o misto), l'aspetto quantitativo (puro o misto) o uno status paritario (misto puro).

Creswell & Clark (2007), nel loro lavoro di sistematizzazione scientifica dei mixed methods, indicano tre tipologie di disegno di ricerca che possono essere implementate, scopi e modalità di attuazione: uno convergente parallelo, uno sequenziale esplicativo e uno sequenziale esplorativo. Il primo prevede contemporaneamente l'utilizzo del metodo quantitativo e qualitativo, con la stessa priorità e seguendo le stesse fasi, con una integrazione globale alla fine dello studio; il secondo prevede la conduzione di iniziale fase quantitativa e, sui risultati di quest'ultima, un follow up attraverso una fase qualitativa allo scopo di dare una spiegazione più chiara ed approfondita dei primi risultati; un disegno sequenziale esplorativo, contraddistinto da due fasi consecutive, che parte però da una prima fase esplorativa qualitativa per poi approdare alla fase quantitativa

Per la prima domanda di ricerca *“C’è una relazione tra agency e successo scolastico? E nelle esperienze di re-engagement? In che modo?”* un disegno di ricerca quantitativo è apparso maggiormente appropriato, per la possibilità di fare inferenze tra l’agency misurata e una serie di funzionamenti e risultati scolastici raggiunti dai ragazzi e di poter fare un confronto tra ragazzi con un percorso regolare e ragazzi con un percorso irregolare.

Per la seconda domanda *“I percorsi di formazione professionale sono una misura efficace per il successo formativo dei drop-out?”* si è ritenuto che, oltre ai dati della ricerca quantitativa, un approfondimento qualitativo, attraverso focus group con ragazzi che stavano facendo un’esperienza di reinserimento che seguiva a un precedente drop out, avrebbe permesso di indagare tanto la processualità di agency messa in campo da questi ragazzi quanto per comprendere la qualità del re-engagement nei termini di successo formativo.

Per la terza domanda *“Il reengagement di questi ragazzi può essere considerato successo formativo”* sono stati utilizzati tanto i dati della ricerca quantitativa quanto quelli della ricerca qualitativa, rispondendo solo parzialmente in maniera diretta e in parte in maniera indiretta, come vedremo. L’obiettivo del disegno convergente è stato quello di poter raggiungere a una più completa comprensione (insight) del fenomeno a partire dalle due fonti di dati e rispondere in maniera più pertinente alle domande di ricerca (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Sono stati così realizzati due studi distinti e paralleli, di cui quello prevalente è stato lo studio quantitativo, sia per la numerosità dei soggetti coinvolti, sia per le aree indagate, come si può evincere dalla Tabella.

Dopo aver raccolto i dati simultaneamente ma separatamente nel corso dello stesso anno scolastico si è proceduto all’analisi distinta dei due database, seguendo le procedure previste all’interno dei due approcci di ricerca. I due metodi sono stati poi integrati attraverso la visione complessiva dei risultati, in fase di interpretazione conclusiva.

Lo studio quantitativo è stato realizzato attraverso l’utilizzo di un questionario costruito ad hoc e somministrato a 750 studenti frequentanti le classi prime e terze di 7 Centri di Formazione Professionale tra Veneto e Friuli Venezia Giulia, e i dati sono stati sottoposti ad analisi quantitative. Lo studio qualitativo è stato realizzato attraverso tre *focus group*, che hanno coinvolto 15 ragazzi con precedenti esperienze di *drop out* scolastico e re-inseriti in seguito in un Centro di Formazione Professionale, e i dati sono stati sottoposti ad un’analisi testuale.

Nella tabella seguente sono indicate le aree d’indagine della ricerca complessiva e per ognuna è indicata la funzione con cui si è intesa portare avanti l’analisi mista.

Dato il carattere particolare delle discussioni di *focus group*, l'obiettivo dell'indagine, il carattere accidentale del gruppo degli studenti che hanno accettato di partecipare ai focus, abbiamo proceduto a una enumerazione delle tematiche emerse e non a una loro quantificazione. La comparazione con i dati del questionario, quindi, non è avvenuta previo un processo di trasformazione (quantificazione) dei dati qualitativi, ma su un piano di concordanza semantica dopo aver proceduto a un intervento di normalizzazione e lessicalizzazione del corpus.

I dati delle due indagini sono stati integrati per complementarità durante la discussione conclusiva dei dati.

La complementarità consente l'approfondimento dei risultati raggiunti con una modalità di raccolta e di analisi mediante i risultati raggiunti con un'altra scelta o progettati intenzionalmente per cogliere «aspetti o dimensioni differenti del medesimo fenomeno complesso».

Tabella 6: Il piano della ricerca mista

| Area indagata | Indicatori | Raccolta dati e di procedure analisi | Funzione dell'analisi mista |
|---|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| Caratteristiche socio-culturali e scolastiche dei ragazzi e della famiglia | Indicatori socioculturali Indicatori scolastici Scelte di orientamento | Questionario | Assente |
| Storia scolastica dello studente | Frequenza scolastica Ripetenza Abbandono Cambio percorso Valutazione finale | Questionario | Assente |
| Esperienza formativa attuale | Posizione formativa attuale Fattori di scelta della FP Fruizione dei servizi dei CFP | Questionario Focus group | Complementarità |
| Valutazione del percorso attuale | Giudizi di valore sull'offerta formativa (percezione dei contenuti didattici, metodologie insegnamento, percezione specificità del percorso, percezione complessiva esperienza) | Questionario Focus Group | Complementarità |
| Capacità agentiva | Self-Efficacy Self Determination Decision Making and Participation | Questionario Focus group | Complementarità |

| Area indagata | Indicatori | Raccolta dati e procedure di analisi | Funzione dell'analisi mista |
|----------------------|-------------------------|---|------------------------------------|
| | Future Time Perspective | | |

6.2 LA RICERCA QUANTITATIVA

6.2.1. LA COSTRUZIONE DEL QUESTIONARIO

I dati sono stati raccolti mediante un questionario strutturato. Tutte le sezioni dello strumento sono state costruite utilizzando fonti teoriche, le ipotesi della ricerca e riflessioni provenienti da precedenti studi e attraverso l'utilizzo di 5 scale preesistenti validate e standardizzate (le scale relative alla SE erano validate anche in versione italiana; per la scala del futuro FTP abbiamo tradotto la scala originale e su suggerimento della stessa autrice ne abbiamo verificato la validità della versione italiana attraverso il test Alpha di Cronbach e lo stesso è avvenuto per la scala sull'autonomia).

Anche le domande relative alle opportunità di vita che i giovani ritengono importanti sono state utilizzate in precedenti indagini, così come quelle relative ai processi di orientamento e scelta del percorso scolastico.

Ciò nondimeno si è sottoposto il questionario a validità di facciata (Ericsson & Simon, 1993; Zammuner, 1998) con un gruppo di 20 studenti volontari di una CFP non compreso tra quelli della ricerca. Considerato che raramente gli strumenti utilizzati nella ricerca sono testati con studenti che frequentano i CFP, dove sono numerosi gli studenti non italofoeni e dove i percorsi scolastici sono spesso molto irregolari, si è provato ad identificare le possibili fonti di incertezza e difficoltà nella comprensione del linguaggio (vocabolario e strutture grammaticali) per procedere alle necessarie semplificazioni o integrazioni.

La *survey* comprende anche la rilevazione di alcune variabili strutturali (età dei ragazzi, istruzione e dati socioeconomici della famiglia) e la frequenza nello svolgimento negli ultimi 12 mesi di attività raggruppabili in tre aree: formazione, lavoro e interessi-tempo libero.

L'indagine si focalizza sull'attuale livello di *agency*, non sulla percezione di variazione della stessa o sul processo che l'ha determinata. La misura di questi aspetti richiederebbe la raccolta longitudinale di un panel di dati e indicatori di processo che in questo tipo di lavoro non sono stati contemplati.

Sono state selezionate le misure di *agency* a partire dalle 4 dimensioni individuate.

Per la Self-Efficacy:

- la *Academic Self-Efficacy Scale* (Pastorelli, Picconi, 2001) misura la capacità percepita da parte dei ragazzi di studiare alcune materie scolastiche, di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche, di trovare supporto al proprio apprendimento e di trovare modalità di studio che lo favoriscano. È costituita da 21 items complessivi, ogni item viene valutato su una scala

a cinque posizioni; le alternative di risposta sono: 1= per nulla capace; 2= poco capace; 3= mediamente capace; 4= abbastanza capace; 5= del tutto capace.

- la *Work Self-Efficacy Scale (WSE)* e la *Search for Work Self-Efficacy Scale (SWSE)* (Pepe, Farnese, Avallone, et al., 2010) misurano la capacità percepita da parte dei ragazzi di padroneggiare le situazioni legate alle attività di ricerca di lavoro e di svolgimento di attività lavorative. La WSE è costituita da 11 items complessivi; la SWSE è costituita da 12 items complessivi. Per entrambe le scale ogni item viene valutato su una scala a cinque posizioni; le alternative di risposta sono: 1= per nulla capace; 2= poco capace; 3= mediamente capace; 4= abbastanza capace; 5= del tutto capace.

Per la *Self Determination*:

- il *Relative Autonomy Index (RAI)* (Ryan e Deci 2000; Chirkov et al., 2003) è una misura dell'autonomia motivazionale, ovvero del grado con cui i ragazzi si sentono protagonisti delle proprie azioni o influenzati dagli altri. La misura è dominio specifica ed è declinata in tre domande che permettono di valutare la variazione dei livelli individuali di autonomia nelle aree dello studio, carriera e futura professione, delle relazioni personali e tempo libero.

Nelle domande si chiede ai ragazzi di valutare tre possibili motivazioni per le loro azioni in ogni area considerata in una scala a cinque posizioni; le alternative di risposta sono: 1= per niente vero; 2= parzialmente vero; 3= mediamente vero; 4= molto vero; 5= assolutamente vero.

Per la prospettiva temporale:

- la *Future Time Perspective Scale (FTP)* (Peetsma, van der Veen, 2011). Questa scala misura la percezione del breve e medio futuro (durante l'anno scolastico e immediatamente dopo la fine della scuola) nelle aree relative alla scuola, alla carriera professionale e allo sviluppo personale. Ogni item viene valutato su una scala a cinque posizioni; le alternative di risposta sono: 1= non sono per niente d'accordo; 2= sono poco d'accordo; 3= sono mediamente d'accordo; 4= sono abbastanza d'accordo; 5= sono completamente d'accordo.

Per la *Decision Making e Participation*:

- 2 Scale di Partecipazione scolastica e familiare (adattate da CEVAS, 2011) che misurano il coinvolgimento dei ragazzi nei processi di decisione in classe e a scuola la prima e in famiglia la seconda. La prima scala ha 9 items e la seconda 8; ogni item viene valutato su una scala a cinque posizioni; le alternative di risposta sono: 1= per niente vero; 2= parzialmente vero; 3= mediamente vero; 4= molto vero; 5= assolutamente vero

La rilevazione è avvenuta durante l'orario scolastico in presenza del somministratore e del docente di classe ed ha richiesto complessivamente 50 minuti per l'autocompilazione.

La somministrazione è avvenuta collettivamente classe per classe.

6.2.2 IL CAMPIONE

Ogniquale volta si produca una indagine ci si confronta con una doppia problematica: da un lato è indispensabile trasformare la realtà in oggetto di ricerca per poter operare in un ambiente controllato da procedure, dall'altro questo insieme di operazioni tende a ridurre la complessità della realtà e a fornirne solo delle letture di sintesi, così come il cartografo quindi il ricercatore deve individuare i giusti strumenti di rilevazione, le necessarie procedure di calcolo per poter definire il più fedelmente possibile la complessità di un territorio in una carta topografica o geografica che sia, un riferimento indispensabile per chi vorrà studiarne le caratteristiche, morfologiche, geostoriche e/o geopolitiche, ma rimarrà pur sempre una sintesi, una carta, il territorio e la variabilità di cui è intrinsecamente portatore è altra cosa.

Dalla lezione di Bateson apprendiamo che la stessa cosa accade con la ricerca che concerne ogni ambito dell'umano. Quindi se già avessimo la fortuna di interpellare tutta la nostra popolazione di riferimento per ottenere l'informazione oggetto della nostra indagine la trasformazione di questi dati in risultati e conclusioni non sarebbe comunque scevra da errori di stima, un ulteriore elemento di complicazione lo aggiunge il fatto che molto spesso, per ovvie ragioni organizzative, economiche o di altro genere, non sia possibile raggiungere l'intera popolazione ricorrendo così ad una stima delle nostre rilevazioni su base campionaria, in molti casi il disegno di ricerca stesso non prevede una indagine campionaria che sia poi rappresentativa per l'intera popolazione di riferimento. In ogni caso è importante poter controllare la scelta del campione in ogni sua fase perché da questo dipenderanno le conclusioni e la possibilità o meno di estenderle alla popolazione. Nel caso specifico di questa ricerca la scelta è ricaduta su una modalità di campionamento non probabilistico (di convenienza e per quote proporzionali) in quanto non si conosce la probabilità, per ciascun soggetto del campione, di essere incluso o meno nel campione stesso. Le caratteristiche principali di questo tipo di campionamento sono:

- la non necessaria conoscenza dell'universo di riferimento
- la non possibilità di fare inferenze sulla popolazione di riferimento, i risultati sono estensibili solo al campione

Le ragioni che hanno condotto a questo tipo di scelta sono legate alla forte instabilità dei dati dovuti a fonti non sempre chiare, a volte frammentarie (spesso i dati riferiti agli stessi anni di riferimento cambiano a seconda della fonte che li ha pubblicati); la mancata conoscenza certa della popolazione

di riferimento ha condotto quindi alla scelta di questo tipo di campionamento, pur con questi vincoli di partenza si è optato di seguire l'intera procedura partendo dalla stima della popolazione di riferimento operata dall'incrocio delle varie fonti arriva a definire la bontà del campione per una maggiore affidabilità e attendibilità delle risposte alle ipotesi oggetto di questa ricerca.

Come noto, l'indagine si occupa di una popolazione specifica: gli studenti del triennio (più specificamente gli studenti del primo e terzo anno) della formazione professionale che possiamo considerare una sub-popolazione degli studenti del secondo ciclo.

Le regioni oggetto di studio sono il Friuli Venezia Giulia (FVG) e il Veneto.

Dai dati del Miur incrociati con i dati Isfol si calcola che gli studenti della formazione professionale siano per il FVG circa 3916 iscritti che corrisponde al 8,2% della popolazione studentesca e per il Veneto 19989 iscritti che corrispondono al 10% della popolazione studentesca.

Data di riferimento della costruzione del campione è il 2014, in tal senso è stato predisposto il confronto tra il campione utilizzato in questa ricerca e il dato di popolazione riferito appunto al 2014 e reperito dalle fonti ufficiali (ISFOL, 2015; Regione FVG, 2014; Regione Veneto, 2014).

Per comprendere la dimensionalità del campione (tab. 6), a prescindere dalla sua rappresentatività o meno, è stato fatto successivamente un raffronto in termini di proporzione con i campioni individuati nello studio PISA dell'OCSE per la sola Formazione Professionale-

Ecco di seguito gli schemi riassuntivi:

Tabella 7: Studio della dimensionalità del campione della ricerca

| | Veneto | FVG |
|--|---------------|------------|
| Totale iscritti CFP nel 2014 | 19989 | 3916 |
| Media stimata iscritti per ciascun anno di corso della CFP | 4556 | 1305 |
| Media stimata iscritti al primo e terzo anno di corso (target della ricerca) | 9112 | 2611 |
| Numerosità del campione della presente ricerca | 452 | 270 |
| Percentuale del campione della ricerca sulla popolazione target (primo e terzo anno) | 5% | 10% |
| Percentuale del campione OCSE PISA 2015 sulla popolazione target | 4% | 45% |

Sulla base di alcuni incroci tra i dati Isfol e i dati regionali è stato stimato il numero medio degli iscritti per ciascun anno di corso, 4556 per il Veneto e 1305 per il FVG, e da questo è stato calcolato il numero totale degli iscritti al primo e terzo anno, circa 9112 per il Veneto e 2611 per il FVG.

Anche se il campione individuato è di tipo non probabilistico si è cercato di individuare la giusta numerosità del campione che potesse essere attendibile per la stima delle misure oggetto della ricerca. Definita quindi la numerosità dell'universo sono stati scelti come criteri cautelativi per l'errore campionario un livello di confidenza³² del 95% e un margine di errore³³ del 5%. A questo punto con le tabelle di riferimento di un qualsiasi manuale di metodologia della ricerca, in funzione della numerosità della popolazione e dei parametri scelti è stata calcolata la numerosità del campione che corrispondeva a 411 unità per il Veneto e 295 unità per il FVG. In considerazione del fatto che si trattava di classi intere e non di studenti interpellati singolarmente si è optato di mantenere i numeri reali anche se di poco differenti dalla numerosità teorica.

In ultimo per evidenziare come a seconda del tipo di scelta nella costruzione del campione possa cambiare la numerosità pur trattandosi dello stesso universo paragoniamo solo a titolo meramente informativo, il campione della ricerca con il campione dell'indagine OCSE PISA, l'indagine con la più robusta metodologia di analisi campionaria al momento disponibile che si basa però su modalità di estrazione del campione di tipo probabilistico e dunque consente di fare inferenze su tutta la popolazione di riferimento.

In considerazione di questo paragone, per vedere come per il background socioeconomico e culturale il gruppo campionario della nostra indagine si posizionava rispetto al campione Pisa (che lo ribadiamo consente di inferire, mediante un complesso calcolo di pesatura dei soggetti, il dato ottenuto sulla popolazione), sono stati uniti i due gruppi di studenti in un unico file ed è stato associato a ciascuno di loro l'indice di status socio economico. Si sono osservate a questo punto le distribuzioni dei due gruppi (tab.7):

Tabella 8: Studio sull'indice di status socioeconomico e culturale

| Indice di status socioeconomico e culturale | di status | | deviazione | | |
|---|-----------|---------|------------|----------|--|
| | minimo | massimo | media | standard | |
| campione ricerca | -3,05 | 3,20 | -0,65 | 1,00 | |
| stima popolazione da campione Pisa | -2,80 | 2,03 | -0,57 | 0,81 | |

Appare subito chiaro dal confronto come il campione della ricerca ha caratteristiche leggermente differenti (la maggior differenza la si registra sul valore massimo osservato di 3,20 rispetto ai 2,03

³² Livello di probabilità con cui si vuole affermare che il campione sia attendibile

³³ Il margine di errore è la differenza massima accettabile (in termini percentuali) che può esserci tra il vero valore del parametro in popolazione e la stima campionaria.

della stima di popolazione) per questo indice, si può affermare dunque con la dovuta cautela che si di un sub campione, il nostro, che si avvicina di molto alla stima di popolazione effettuata in modo molto accurato dall'OCSE, diventa dunque di estremo interesse constatare come anche se si tratta di un campione individuato secondo il criterio della convenienza, in quanto sono state accolte le candidature delle scuole disponibili a partecipare alla ricerca, di fatto riscontriamo un background sociale economico e culturale (lo ricordiamo, nelle indagini PISA, Timss e INVALSI è uno dei maggiori predittori della prestazione nei test cognitivi) simile a quello della popolazione a cui fa riferimento. Di seguito si illustrano invece le quote proporzionali delle caratteristiche socio demografiche del genere e dello status immigratorio (tab. 8).

Tabella 9: Quote proporzionali caratteristiche sociodemografiche di genere e status migratorio

| quote per caratteristiche sociodemografiche | campione Pisa | stima popolazione (dati Isfol) |
|--|----------------------|---------------------------------------|
| nativi | 83,4 | 84,0 |
| prima generazione | 10,5 | non disp. |
| seconda generazione | 6,1 | non disp. |
| totale stranieri | 16,6 | 16,0 |
| maschi | 66,9 | 61 |
| femmine | 33,1 | 39 |

Questa volta il dato è stato stimato con i dati disponibili dell'Isfol (Bassani, 2015). Si noti come anche in questo caso il campione si avvicini notevolmente alle proporzioni della popolazione di riferimento, eccezione fatta per i 6 punti percentuali sul genere, è necessario precisare, a questo proposito che il dato è leggermente alterato per il fatto che in più istituzioni di quelle interpellate sono presenti percorsi per qualifiche dove è particolarmente presente anche la componente femminile, come parrucchiere, grafica e ristorazione.

Per i percorsi di qualifica e per il numero delle istituzioni non è stato possibile definire le quote di numerosità perché come anticipato non vi sono dati affidabili in merito.

6.2.3 IL TRATTAMENTO DEI DATI

Per l'analisi statistica è stato usato il pacchetto di analisi IBM SPSS Statistics 21. Per ogni tipo di analisi effettuata vengono riportati, nel capitolo relativo ai risultati della ricerca, i principali indici connessi, alla statistica di riferimento, l'indice di significatività mediante il quale si può stimare la bontà e l'affidabilità delle affermazioni fatte a seguito dell'analisi.

Per i confronti delle medie tra i gruppi è stata svolta una analisi della varianza metodo ANOVA, mentre per le regressioni multiple è stato adottato il metodo Stepwise.

A seconda dei tipi di analisi di volta in volta effettuate il numero totale dei soggetti può subire delle variazioni, in quanto sono stati selezionati di volta in volta i soggetti con i dati completi per un determinato set di variabili. Laddove quindi questi set di dati non erano disponibili, i soggetti sono stati di volta in volta filtrati.

Per le operazioni di ricodifica secondo scala standardizzata, per ciascuna scala utilizzata nella presente indagine, si faccia riferimento agli autori delle singole scale citati nel paragrafo 6.2.1.

Per ogni test di significatività sono stati accettati e quindi illustrati solo dati che hanno un intervallo di confidenza del 95% e una probabilità di errore mai superiore al 5%.

Nel capitolo dei risultati della ricerca quantitativa verranno esposte prima le statistiche descrittive per ciascuna variabile e indice utilizzati nella ricerca e, a seguire le analisi di Varianza che informano su quanto, per ciascuna scala utilizzata, vi siano differenze significative tra i gruppi di volta in volta definiti con i descrittori di tipo sociale e personale, sempre specificati nelle tabelle e nei commenti. In ultimo sono presentate con i modelli di regressione i contributi di ciascuna scala e variabile descrittiva alle variabili di output individuate come variabili dipendenti, la loro importanza e la stima del loro effetto su detta variabile dipendente.

Prima di costruire e testare un modello di regressione lineare si è proceduto alla preparazione di tutte le dimensioni del modello misurate mediante le varie scale illustrate.

Come prima operazione è stata verificata, mediante analisi fattoriale delle componenti principali, l'indipendenza delle scale l'una dall'altra in modo da essere sufficientemente certi che ciascuna scala possa misurare solo e soltanto gli elementi per la quale è stata creata e non sovrapporsi alle altre. Questo è importante in quanto avendo scelto un modello multidimensionale dell'agency ciascuna scala utilizzata per testare questo modello deve avere una sua autonomia di misura.

Successivamente per ciascuna scala (ASE, SWSE, WSE, RAI, subscale FTP) sono stati calcolati i punteggi di sintesi secondo le indicazioni espresse nei manuali di riferimento e questi ultimi sono stati ricondotti ai valori standardizzati espressi dai rispettivi autori in fase di produzione delle scale. Per ciascuna scala sono stati attribuiti 5 livelli di punteggio così come individuati dagli autori in fase di validazione e standardizzazione degli strumenti.

I livelli per ciascuna scala, che troviamo illustrati nel capitolo successivo, corrispondono a:

- 1) molto basso; 2) basso; 3) medio; 4) alto; 5) molto alto.

6.3. LA RICERCA QUALITATIVA

6.3.1 IL FOCUS GROUP

L'indagine qualitativa è stata portata avanti attraverso lo strumento del Focus Group.

Il Focus Group (da ora in poi FG) è una modalità di raccolta basata sulla discussione di gruppo di argomenti predefiniti, in un'atmosfera aperta che "fa emergere tutta una serie di opinioni nonché una più completa e chiarificatrice comprensione dei temi da valutare" (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 2003:14).

Può essere utilizzato in momenti diversi di una ricerca e rispondere a scopi diversi a seconda del disegno di ricerca: può avere carattere esplorativo e precedere ulteriori indagini su un tema poco conosciuto; può essere utilizzato per comprendere le motivazioni che soggiacciono a determinate scelte da parte di un gruppo di persone; può essere utilizzato come verifica dell'interpretazione di dati di natura quantitativa che, altrimenti, potrebbero essere soltanto supposizioni; infine può fornire interpretazioni alternative dei risultati che difficilmente si ottengono con i metodi quantitativi.

Il vantaggio del FG è quello di poter raccogliere una grande quantità di dati su un argomento in un tempo limitato, privilegiando l'analisi in profondità e puntando sull'interazione dinamica del gruppo (ibidem, 2003:21).

Nella nostra ricerca sono stati utilizzati allo scopo di comprendere più approfonditamente i dati della ricerca quantitativa.

Sono stati condotti in tutto 3 FG, ciascuno dei quali ha coinvolto 6 intervistati.

I FG si sono svolti in un'aula silenziosa utilizzata in genere per riunioni o colloqui, riservata quel giorno unicamente alle attività di ricerca. Le sedie sono state predisposte attorno ad un tavolo circolare per la discussione.

Ai ragazzi è stata proposta una lista di temi associati a domande. Con riferimento a ciascun tema è stata favorita e sollecitata una conversazione. La conversazione è stata memorizzata mediante registratore digitale, al fine di consentirne la trascrizione mediante un programma di elaborazione elettronica dei testi.

Il numero di domande poste è dipeso dall'andamento dell'intervista, dalle competenze linguistico-comunicative e dalla disponibilità dei ragazzi. Ovviamente, a seconda dell'andamento delle conversazioni (risposte lunghe versus risposte sintetiche; concettualizzazioni versus narrazioni di esperienze), il numero sia delle domande è stato variato, fermo restando che nella traccia base del focus le domande previste toccavano tutti i temi dell'indagine previste nelle domande di ricerca.

Accanto alle domande predefinite, sono state inoltre poste delle domande sonda, ossia richieste di specificazioni per raccogliere maggiori dettagli o per stimolare la discussione dei partecipanti, qualora fosse stato necessario estenderla. Le domande sonda sono state utilizzate per richiedere agli intervistati esempi o dettagli in ordine ad una migliore comprensione di cosa veniva chiesto.

La lista predefinita delle domande è stata creata con lo scopo di stimolare una discussione aperta tra gli intervistati e di creare un clima sereno e rilassato.

Sono state evitate domande che richiedevano risposte chiuse del tipo “sì” o “no”, e redatte domande del tipo “Cosa ne pensate di ...”, “Secondo voi, come ...”, “A vostro avviso, perché ...”, “Quali sono le condizioni, secondo voi, per ...”, “Come si potrebbe ...”. In sintesi, stimoli che richiedevano risposte discorsive e che sollecitavano una condotta verbale elaborativa piuttosto che reattiva.

Si è ritenuto opportuno affidare la conduzione dei FG a una sola persona, che ha svolto contemporaneamente il ruolo di moderatore e osservatore. Si è voluto evitare, in questo modo, una situazione in cui si potesse creare un vissuto di imbarazzo o inadeguatezza con i ragazzi, di cui si sapeva in partenza avere un vissuto di fragilità e difficoltà.

Si è cercato di prestare molta attenzione a non approvare o disapprovare implicitamente le affermazioni date dai partecipanti; sono stati osservati e trascritti al termine di ogni focus il comportamento non verbale degli intervistati, eventuali relazioni di leadership o rapporti di dipendenza, aree di influenza dei membri e impatto delle loro opinioni sulle posizioni altrui l'avvicinarsi dei turni di parola.

Di seguito è riportata la traccia base dei temi e domande trattati nei 3 FG (tab. 9).

Tabella 10: Traccia Focus Group

| TRACCIA BASE PER I FOCUS GROUP |
|---|
| DOMANDE DI APERTURA Quando pensate alla scuola cosa vi viene in mente? Secondo la vostra esperienza, che ruolo ha la scuola nella vita di un ragazzo? |
| DOMANDA INTRODUTTIVA Cosa pensate del percorso scolastico che state facendo? Come e da chi vi è stato proposto? |
| DOMANDA DI TRANSIZIONE Questo percorso vi sta aiutando? Se sì, in che modo? Quali opportunità vi offre? E quali sono gli ostacoli che incontrate? |
| DOMANDE SOSTANZIALI 1.Immaginate di volere convincere altri ragazzi a intraprendere questo percorso, cosa gli direste per convincerli a partecipare? Provate a elencare aspetti positivi e negativi di questo percorso. |

TRACCIA BASE PER I FOCUS GROUP

2. In questo percorso vi vengono proposte diverse esperienze formative. Come le state utilizzando?
3. Che cosa vi aspettate di fare quando avrete terminato questa scuola?
4. In che modo questa scuola può esservi utile a raggiungere i vostri obiettivi futuri?
5. Se vi chiedessero di dare suggerimenti per far partecipare meglio i ragazzi a scuola che cosa suggerireste.
6. Pensate a qualunque aspetto, sia fuori che dentro la scuola, che potrebbe avere importanza per terminare la scuola con successo

CHIUSURA

Abbiamo parlato di diversi argomenti, qual è il principale per voi? Prendete un foglio e scrivete la frase che più riassume il vostro punto di vista.

Ho detto tutto ciò di cui abbiamo parlato durante la discussione? C'è qualcos'altro che dovremmo aggiungere?

6.3.2. L'ANALISI DEI FOCUS GROUP

Le trascrizioni dei focus di questa ricerca sono state considerate come un unico corpus testuale.

Il corpus è stato analizzato utilizzando il software T-Lab (Lancia, 2004) ed elaborando due suoi output in particolare. T-Lab è un software costruito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi dei testi, che possono essere utilizzati in molti modi, secondo le necessità e le scelte del ricercatore.

Le unità di analisi di T-LAB sono di due tipi: unità lessicali e unità di contesto.

Le unità lessicali sono parole, singole o multiple, archiviate e classificate in base a due campi: forma e lemma. Nel primo campo, denominato forma, sono elencate le parole così come compaiono nel corpus, mentre nel secondo, denominato lemma, sono elencate le label attribuite a gruppi di unità lessicali classificate secondo criteri linguistici (es. lemmatizzazione) o tramite dizionari e griglie semantiche.

Le unità di contesto sono porzioni di testo in cui può essere suddiviso il corpus e possono essere documenti primari (interviste, articoli, risposte a domande aperte), contesti elementari (frammenti di testo, frasi, paragrafi, in cui può essere suddiviso un testo) o sottoinsiemi del corpus (gruppi di documenti primari riconducibili alla stessa categoria o a cluster tematici).

A partire da questa organizzazione del database, T-LAB consente - in modo automatico - di esplorare e di analizzare le relazioni tra le unità di analisi di tutto il corpus o di suoi sottoinsiemi. In T-Lab la selezione di qualsiasi strumento attiva sempre un processo semiautomatico, sul quale il ricercatore può intervenire secondo una strategia o un piano di ricerca, per produrre un output statistico.

La scelta di utilizzare T-LAB è legata in primo luogo agli obiettivi della ricerca: far emergere una mappa dell'esperienza formativa dei ragazzi attraverso un approccio induttivo che limitasse l'intervento del ricercatore. Il software, infatti, mediante la possibilità di lavorare sui lemmi del corpus con una codifica semiautomatica consente di limitare inizialmente l'interpretazione del ricercatore.

La successione delle varie fasi segue lo schema sottostante:

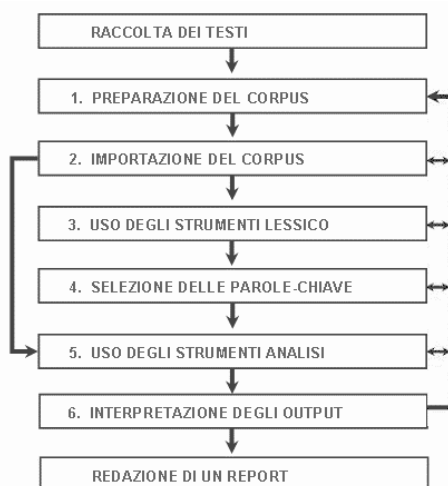


Figura 5: Fasi di analisi, tratta da <http://tlab.it>

Le fasi da 1 a 6 sono supportate da T-Lab, e quelle da 2 a 5 possono essere processate in maniera automatica o si può intervenire per apportare quelle modifiche necessarie alla propria indagine.

T-Lab si occupa di importare il testo come nuovo corpus, pronto per le analisi successive, dopo aver eseguito in successione i seguenti steps:

1. la normalizzazione del testo;
2. il riconoscimento di multi-words e stop-words;
3. la segmentazione in contesti elementari;
4. la lemmatizzazione automatica;
5. la costruzione del vocabolario;
6. la selezione delle parole chiave.

Secondo Bolasco (2005) per un'adeguata rappresentazione del corpus occorrono diversi step integrati fra loro in una filiera ideale che parte dalla preparazione del testo, procede con l'analisi lessicale, l'estrazione di informazione e termina con l'analisi testuale.

Attraverso l'analisi lessicale si ottiene una rappresentazione paradigmatica del corpus: lo studio del suo vocabolario, ossia del linguaggio, viene fatto senza tener conto dello sviluppo del discorso ma solo estraendo le parole come da una *bag of words*. Ricostruire il lessico di un corpus significa

evidenziare le statistiche relative a verbi, avverbi, sostantivi, aggettivi, ossia le principali classi di parole cosiddette piene (di contenuto) evidenziandone le più frequenti o appartenenti a determinati gruppi morfologici, utili ad evidenziare alcune costanti significative di quel lessico.

La fase di analisi testuale riguarda tutte le operazioni rivolte direttamente sul corpus, in grado di fornire una rappresentazione sintagmatica del testo, sia puntualmente attraverso analisi di concordanze, sia globalmente attraverso analisi di co-occorrenze.

Nel nostro studio si è scelto di effettuare due forme di analisi sul corpus:

- L'analisi delle co-occorrenze mediante l'associazione di parole, che consente di estrarre i contesti elementari in cui le parole chiave selezionate sono in coppia con altre parole (co-occorrenza binaria);
- L'analisi tematica mediante l'individuazione dei contesti chiave di parole tematiche: con questo strumento è possibile estrarre liste di contesti elementari che consentono di ricostruire la valenza tematica di parole chiave scelte dal ricercatore.

A differenza della prima funzione, il secondo strumento consente di estrarre i contesti elementari in cui la parola selezionata è significativamente associata con un gruppo di altre parole (co-occorrenze multiple) che definiscono il suo ambito tematico.

7.1 DESCRIZIONE DELLA CARATTERISTICA DEL CAMPIONE

I ragazzi che hanno risposto al questionario sono stati complessivamente 723. Sono 700 i questionari ritenuti validi e utilizzati per l'analisi dei dati, ovvero quelli che sono stati compilati almeno per il 98% degli items nelle scale e al 65% per tutto il questionario. La scelta è stata determinata dal fatto che il residuo delle risposte mancanti, esclusi i non rispondenti "gravi", sono per lo più sui dati personali di background e sul curriculum scolastico. Da ciò ne è conseguito anche che per rendere più robusti i calcoli, a seconda delle analisi effettuate, sono stati di volta in volta esclusi gli *outlier*³⁴. Di questi 700 questionari 260 sono stati compilati dai ragazzi provenienti dai CFP del Friuli Venezia Giulia, 123 frequentanti le classi prime e 137 le classi terze, e 440 dai ragazzi provenienti dai CFP del Veneto, 224 frequentanti le classi prime e 216 le classi terze.

La partecipazione dei ragazzi per ciascun centro è rappresentata nella tabella sottostante.

Tabella 11: Questionari validi

| Conteggio questionari validi | | Classe | Classe | Totale complessivo |
|------------------------------|-------------------|--------|--------|--------------------|
| Regione | CFP | 1 | 3 | |
| Friuli VG | IAL AVIANO | 37 | 41 | 78 |
| | IAL PORDENONE | 51 | 47 | 98 |
| | OSF PORDENONE | 35 | 49 | 84 |
| Friuli VG Totale | | 123 | 137 | 260 |
| Veneto | ENAIP ISOLA SCALA | 33 | 32 | 65 |
| | ENAIP LEGNAGO | 41 | 42 | 83 |
| | ENAIP VERONA | 31 | 32 | 63 |
| | CNOS SZENO | 64 | 60 | 124 |
| | CNOS TUSINI | 55 | 50 | 105 |
| Veneto Totale | | 224 | 216 | 440 |
| Totale complessivo | | 347 | 353 | 700 |

7.1.1 I PERCORSI DI QUALIFICA

I ragazzi che hanno partecipato alla rilevazione provenivano da sette diversi percorsi di qualifica professionale. Benché, come già detto in precedenza, non sia stato possibile un campionamento statistico, si è chiesto ai Centri di Formazione di poter inserire il maggior numero di qualifiche che

³⁴ In statistica gli outlier sono l'insieme delle osservazioni con valori anomali e aberranti, o anche mancanti. Si tratta quindi di valori chiaramente distanti dalle altre osservazioni disponibili. La loro esclusione rende quindi l'insieme dei dati più robusti.

erano state attivate tra le classi disponibili³⁵. Si voleva in questo modo diversificare il più possibile il gruppo e anche raggiungere un maggior numero di ragazze, la cui presenza in genere è maggioritaria, se non esclusiva, nelle qualifiche del Benessere (che al terzo anno si suddividono in Acconciatori e Estetiste).

In questo modo siamo riusciti a ottenere la partecipazione all'indagine di un gruppo molto ampio e variegato, come è possibile osservare nella tabella sottostante, e la partecipazione di 232 femmine (il 33%) e 468 maschi (il 67%).

Tabella 12: Rappresentatività delle qualifiche professionali nel campione

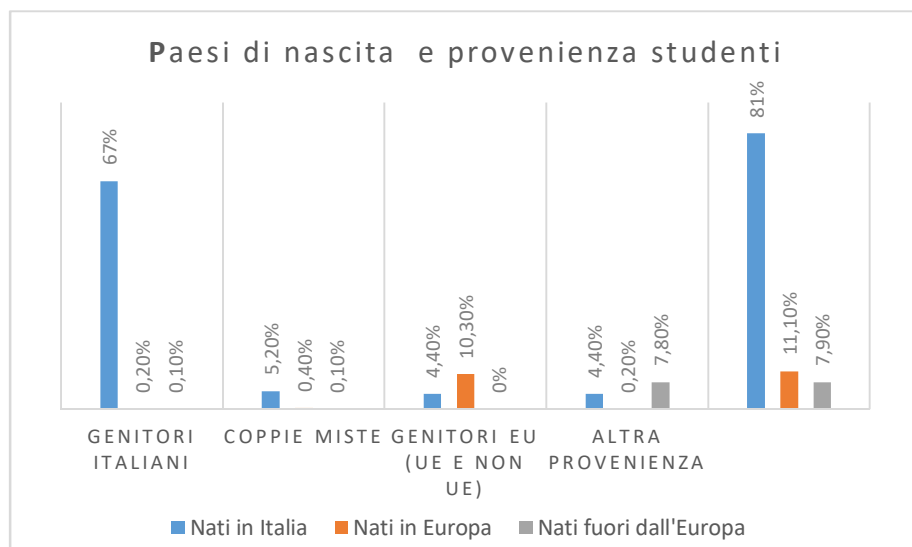
| Conteggio di classe | Classe | Classe | Totale complessivo |
|-------------------------------|--------|--------|--------------------|
| Qualifica | 1 | 3 | |
| Benessere Acconciatore | | 14 | 14 |
| Benessere | 42 | | 42 |
| Elettrico | 33 | 36 | 69 |
| Elettronico | 37 | 40 | 77 |
| Benessere Estetista | | 38 | 38 |
| Grafico | 46 | 36 | 82 |
| Meccanico | 44 | 86 | 130 |
| Ristorazione | 54 | 56 | 110 |
| Vendite | 56 | 28 | 84 |
| Meccanico Nautica | 19 | | 19 |
| Meccanico Motorista | 16 | 19 | 16 |
| Totale complessivo | 347 | 353 | 700 |

7.1.2. PROVENIENZA DEI RAGAZZI E DEI NUCLEI FAMILIARI

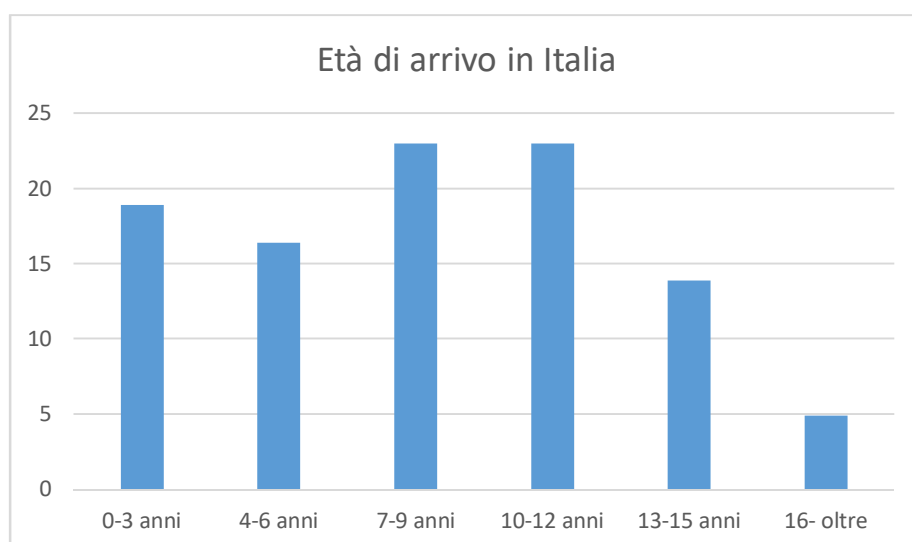
Riguardo alla composizione del gruppo, prendendo in considerazione le variabili di nascita dei ragazzi e provenienza dei genitori possiamo osservare che complessivamente il 67,3% degli studenti è italiano, nella quasi totalità nati in Italia, il 5,7% è figlio di coppie miste composte da un genitore italiano e un genitore straniero, anche questi nella quasi totalità nati in Italia, il 22,8% è straniero (l'11,3% proveniente da paesi europei e l'11,5% provenienti da paesi extraeuropei). Di questo 22,8% solo l'8,8% è nato in Italia e può essere considerato uno straniero di seconda generazione in senso stretto, mentre il 7,5% è nato in un paese europeo e il 6,9% è nato in un paese extraeuropeo.

Si può osservare la distribuzione nella tabella sottostante.

³⁵ Secondo i dati della Regione Veneto (2011) le percentuali di studenti iscritti ai corsi avviati nelle IeFP della provincia di Verona per comparto nell'anno formativo 2010/2011 riguardavano i profili di meccanico (26,2%), servizi al benessere (15,1%), Elettrico ed Elettronico (14,45), Grafico (11,9%), Commercio e Servizi (10,8%), e Ristorazione (9,6%).

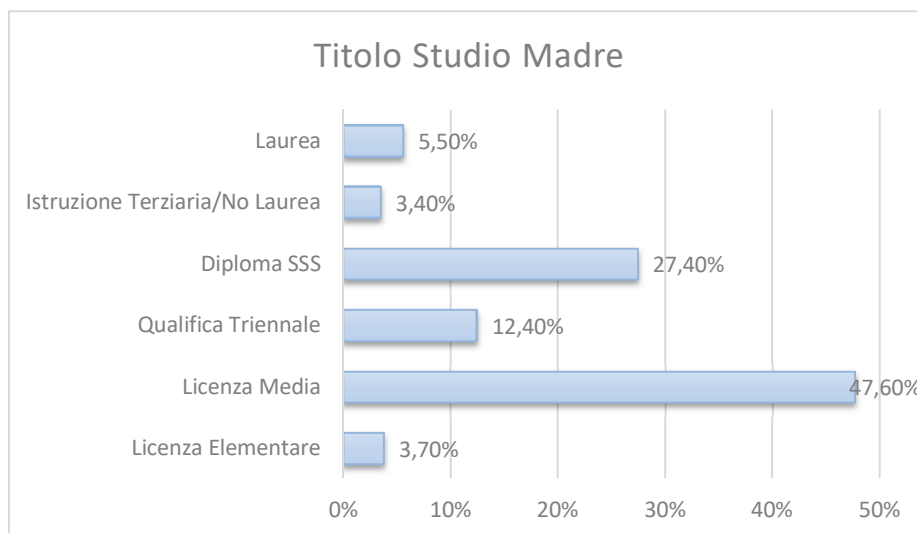
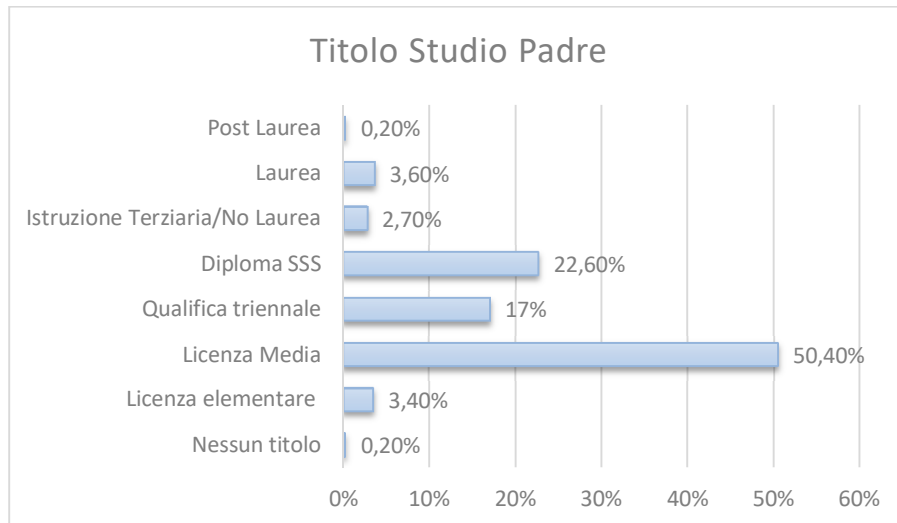


Gli studenti nati all'estero sono arrivati in Italia in età differenti. I gruppi più rappresentati sono quelli dei ragazzi arrivati in Italia quando avevano un'età compresa tra i 7 e i 9 anni e i 10 e i 12 anni (entrambi con una percentuale del 23%), entrati a scuola pertanto al termine della Scuola Primaria o durante la Scuola Secondaria Inferiore. Seguono poi coloro che sono arrivati in Italia quando avevano un'età compresa tra 0 e 3 anni (il 18,9%) e tra 4 e 6 anni (il 16,9%), prima o in corrispondenza dell'ingresso nella Scuola Primaria. Seguono infine coloro che sono arrivati tra i 13 e i 15 anni e oltre (rispettivamente il 13,9% e il 4,9%).



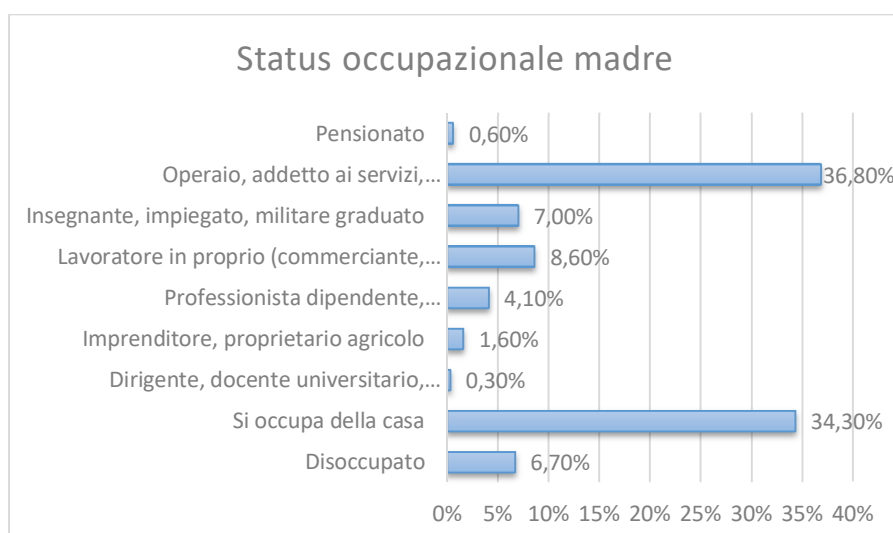
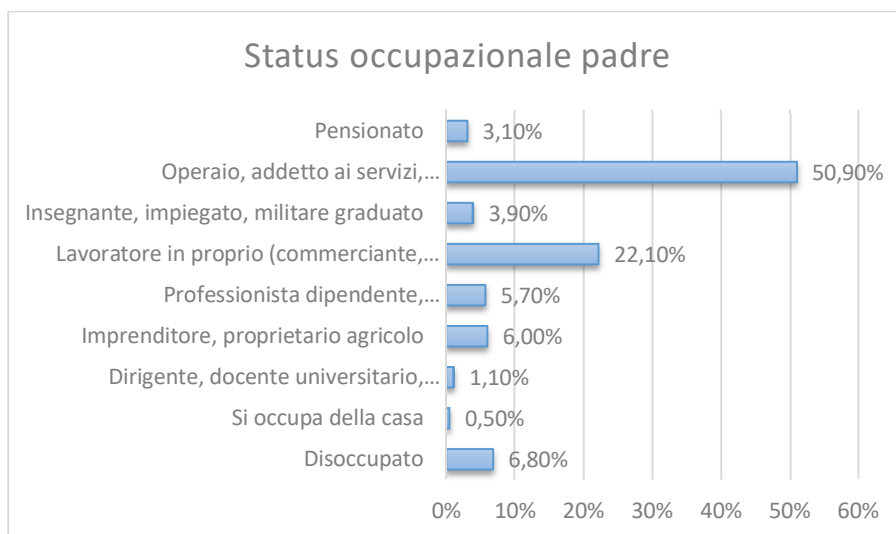
7.1.3 STUDIO, OCCUPAZIONE, STATUS SOCIOECONOMICO DEI GENITORI E INDICE DI PROBLEMATICITÀ FAMILIARE

I genitori dei ragazzi hanno titoli di studio prevalentemente bassi. Il 50,4% dei padri e il 47,6% delle madri possiede il titolo di Scuola Secondaria Inferiore, mentre solo il 22,6% dei padri e il 27,4% delle madri possiedono titoli di Scuola Secondaria Superiore. Quasi del tutto assenti sono titoli di Istruzione Terziaria o Laurea.



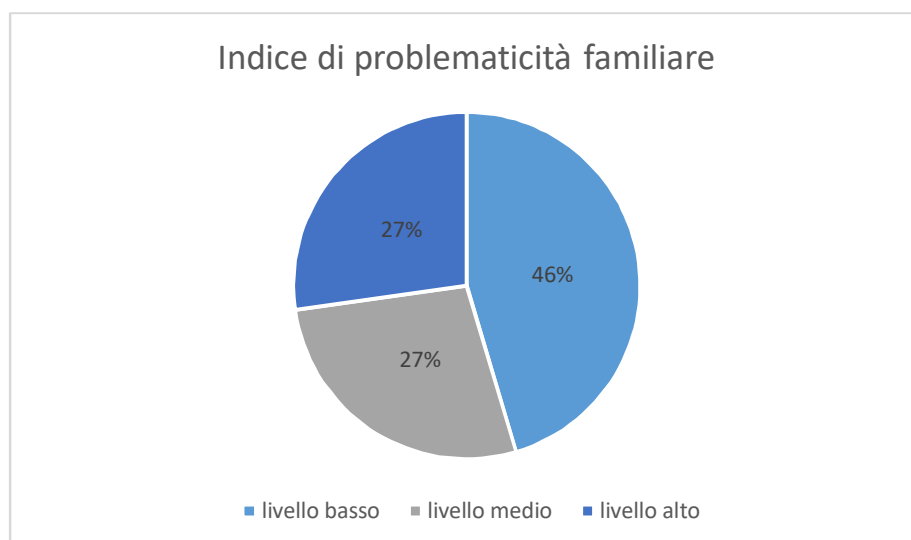
Anche l'occupazione risulta essere bassa. Il 50,9% dei padri e il 36,8% delle madri sono operai o addetti ai servizi. Un 34% delle madri è casalinga. Seguono poi un 22,1% dei padri che svolge una

professione in proprio, mentre con percentuali che si aggirano intorno al 5% si ritrovano le altre tipologie di professioni. Per le madri le altre tipologie di professioni sono tutte al di sotto del 10%.



Ai ragazzi è stato chiesto se ci fossero difficoltà familiari, per rilevare la presenza di ostacoli che in qualche modo potesse essere una condizione di svantaggio a monte. Le difficoltà riguardavano tre aree: salute psicofisica, difficoltà economiche e difficoltà relazionali. Veniva inoltre chiesto se negli ultimi 12 mesi qualcuno in famiglia avesse avuto comportamenti dannosi per la propria salute o per i familiari. A partire da questo è stato creato un indice di problematicità.

Dal grafico sottostante si può osservare che il 54% dei ragazzi ha dichiarato la presenza di un livello medio e alto di problematicità, più che altro riferibili a difficoltà economiche e tra i genitori.



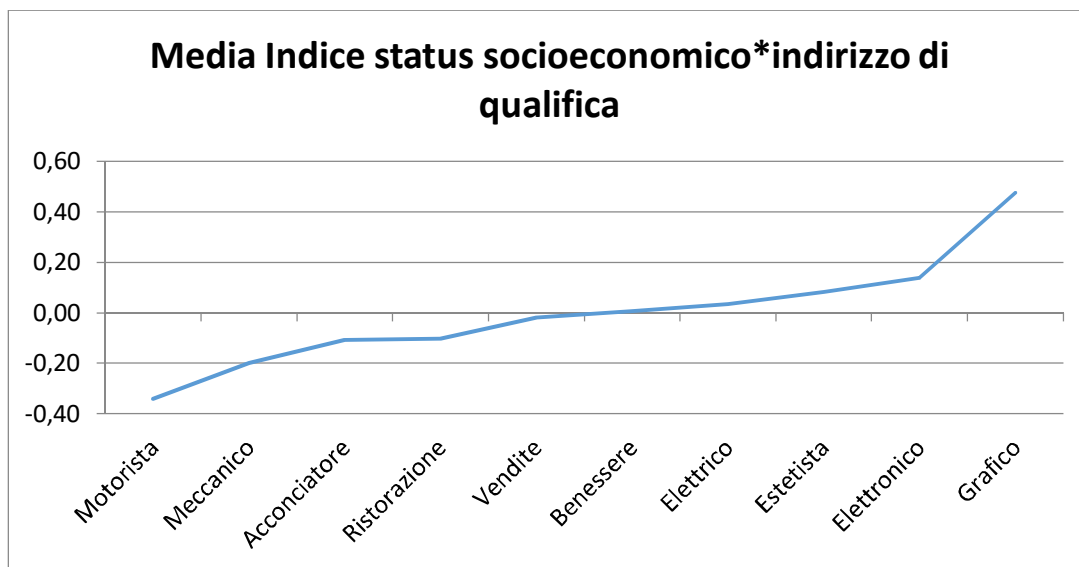
7.1.4 INDICE DI STATUS SOCIOECONOMICO E CULTURALE DEGLI STUDENTI

Sono molti e di vecchia data gli studi internazionali (OCSE PISA, IEA TIMSS) e nazionali (rilevazioni delle competenze dell'INVALSI) che sottolineano l'importanza del ruolo che le caratteristiche, sociali, economiche e culturali delle famiglie di provenienza giocano sull'apprendimento e sul successo scolastico. Alla stregua dell'Indice ESCS³⁶ (*economical social and cultural status*) è stato calcolato un indice di status socioeconomico e culturale di ciascuno studente secondo le indicazioni dichiarate nei manuali tecnici dell'OCSE e di INVALSI. L'indice è calcolato su 13 indicatori, gli stessi proposti da INVALSI, che esplorano il titolo di studio e il livello occupazionale di entrambi i genitori oltre al possesso di alcuni specifici beni materiali; questi ultimi sono stati identificati nei vari studi internazionali e nazionali come i migliori descrittori di un ambiente economicamente e culturalmente favorevole all'apprendimento. Coerentemente con quanto proposto negli studi PISA dell'OCSE, è stata effettuata una analisi della varianza delle Componenti Principali e sono stati utilizzati i punteggi fattoriali della prima componente principale, con auto valore superiore a 1, che nel nostro caso spiega il 48% della varianza, per generare l'indice con media uguale a zero e deviazione standard uguale a uno. Si ottiene così una scala standardizzata dalla quale si evince che studenti con un valore positivo hanno un background economico, sociale e culturale sopra la media e dunque più favorevole per l'apprendimento di quanti sono nella media e sotto la media, analogo e inverso discorso si può fare per gli studenti che hanno un valore negativo. La dimensione dello scostamento è facilmente valutabile con la deviazione standard, uno studente che per esempio

³⁶ L'ESCS è l'indice di status socio-economico-culturale complessivo ideato e calcolato nelle indagini internazionali cross-sectional dell'OCSE. Esso misura il livello del background dello studente, considerando principalmente il titolo di studio dei genitori, la loro condizione occupazionale e la disponibilità di risorse economiche.

mostra un indice uguale a -1 è al di sotto di una deviazione standard rispetto alla media dell'intero campione.

Nella grafico sottostante viene mostrato il punteggio medio dell'indice "simil-ESCS" per ciascuna delle qualifiche comprese nel nostro campione.



Si può osservare che l'indice più basso è in corrispondenza delle qualifiche di meccanico, a cui seguono le figure acconciatore e ristorazione, addetto alle vendite, benessere (il primo anno non ancora differenziato in acconciatori ed estetiste), elettrico ed elettronico con indice più elevato, per giungere infine alla qualifica di grafico.

Con una analisi della varianza si conferma che esiste una differenza statisticamente significativa (intervallo di confidenza al 95%) tra gli studenti che seguono i corsi di grafica e gli studenti che seguono i corsi di meccanica, motorista e ristorazione, mentre non vi è differenza significativa tra tutti gli altri gruppi.

Questo dato sembrerebbe indicare che nella scelta del percorso di qualifica avviene una sorta di autoselezione anche all'interno delle stesse qualifiche già a partire dal background familiare.

Successivamente la scala è stata categorizzata secondo cinque modalità utilizzando come cut-off ± 2 deviazione standard, ± 1 deviazioni standard e l'intorno del valore centrale dopo aver valutato che entro $\pm 0,35$ punti di distanza dal valore centrale non vi è differenza significativa.

La tabella seguente mostra la distribuzione dell'intero campione entro le categorie dell'indice di status socio-economico.

Tabella 13: Distribuzione campione per indice di status

| DISTRIBUZIONE CAMPIONE PER INDICE DI STATUS | | | | | |
|--|-------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| | | Frequenze | Percentuale | Percentuale valida | Percentuale cumulativa |
| Validi | Molto basso | 86 | 12,3 | 13,7 | 13,7 |
| | Basso | 120 | 17,1 | 19,1 | 32,8 |
| | Medio | 125 | 17,9 | 19,9 | 52,6 |
| | Alto | 117 | 16,7 | 18,6 | 71,2 |
| | Molto alto | 181 | 25,9 | 28,8 | 100,0 |
| | Total | 629 | 89,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 71 | 10,1 | | |
| Totale | | 700 | 100,0 | | |

Come si nota il 32,8% degli studenti si suddivide tra un 13,7% di indice molto basso e un 19,1% di indice basso; il 19,9% occupa una posizione centrale e il restante 47% degli studenti si suddivide in un 18,6% con indice alto e un 28,8% con indice molto alto.

Complessivamente dunque il 56,5% degli studenti possiede un indice di status medio basso.

7.2 IL PERCORSO DI STUDI

7.2.1 ITER E REGOLARITÀ DEI PERCORSI

Se si guarda alla regolarità dell'iter scolastico dichiarato dai ragazzi dal loro ingresso nella scuola primaria ad oggi la situazione si delinea in maniera grave.

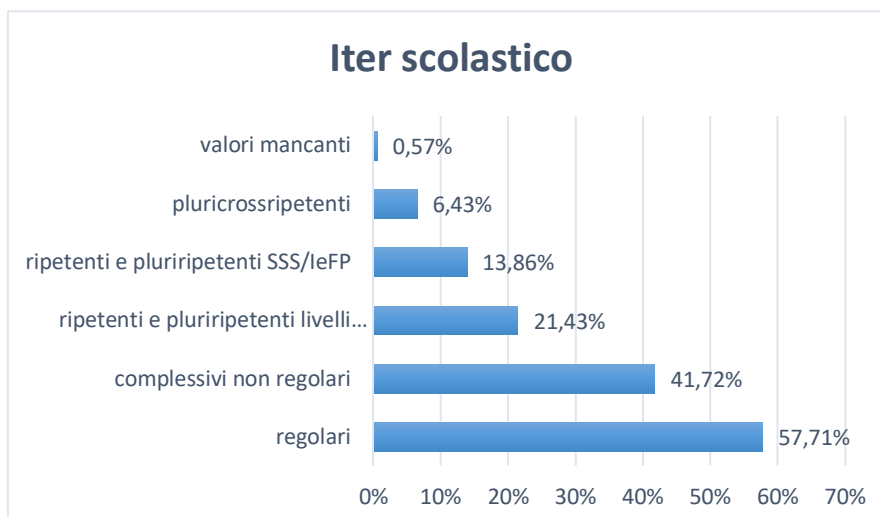
Per comprendere meglio qual è stato il percorso pregresso dei ragazzi, si è costruita una tipologia che tiene conto del numero delle bocciature e se queste sono avvenute durante il ciclo di base della scuola ordinamentale (Scuola Primaria e Scuola Secondaria Inferiore), durante la frequenza della Scuola Secondaria Superiore o in un altro percorso di formazione in leFP, o in entrambe le situazioni.

In base a questi criteri, sono stati delineati i due profili principali:

- I *regolari*, cioè coloro che non hanno mai ripetuto un anno scolastico e che si sono iscritti ai percorsi di leFP al termine della Scuola Secondaria Inferiore;
- gli *irregolari*, cioè coloro che avevano avuto esperienze precedenti di fallimento scolastico. Questi ultimi sono stati ulteriormente suddivisi in:
 - i *ripetenti nel livello scolastico precedente*, cioè coloro che sono stati bocciati una volta durante la Scuola Primaria o durante la Scuola Secondaria Inferiore;
 - i *"pluriripetenti nel livello scolastico precedente"*, cioè i ragazzi che sono stati bocciati due o più volte durante la Scuola Primaria o durante la Scuola Secondaria Inferiore;
 - i *"ripetenti nella Scuola Secondaria Superiore (SSS)/leFP"*, che comprendevano tutti coloro che erano avevano cambiato o erano stati bocciati una volta in una delle due tipologie;
 - i *"pluriripetenti nella Scuola Secondaria Superiore (SSS)/leFP"*, che comprendevano tutti coloro che erano avevano cambiato o erano stati bocciati due o più volte in una delle due tipologie.
 - i *"pluricrossripetenti"*, cioè i ragazzi che avevano collezionato fallimenti in entrambi i cicli scolastici, inferiore e superiore.

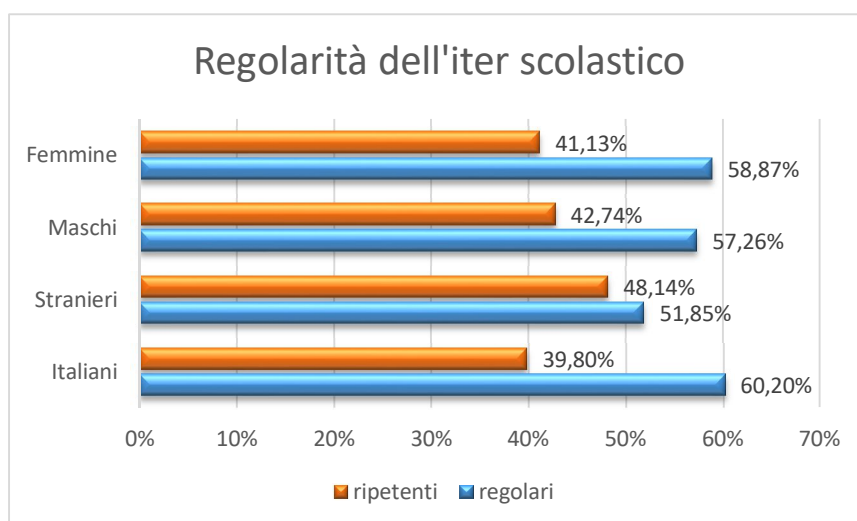
Mentre i dati non mostrano differenze sostanziali tra i ragazzi delle classi prime e quelli delle classi terze nell'insieme, le differenze sono molte tra i regolari e tutte le tipologie di irregolari.

Nel complesso, ben il 41,72% dell'intero campione dei ragazzi è stato bocciato durante almeno una volta durante il proprio iter scolastico. Di questo nutrito gruppo, il 21,43% è stato bocciato una o più volte nel ciclo precedente di studi (Scuola Primaria e Scuola Secondaria Inferiore) e il 13,86% è stato bocciato una o più volte nella Scuola Secondaria Superiore o nella leFP. C'è poi un 6% dei ragazzi che è pluricrossripetente, essendo stato bocciato tanto nel precedente ciclo inferiore che in quello superiore.



Se poi si guarda alla composizione del gruppo dei ripetenti nel suo insieme, si può osservare che in proporzione tra i ragazzi italiani regolari e non regolari la percentuale dei regolari è più elevata degli irregolari, mentre tra i ragazzi stranieri le due percentuali sono molto simili.

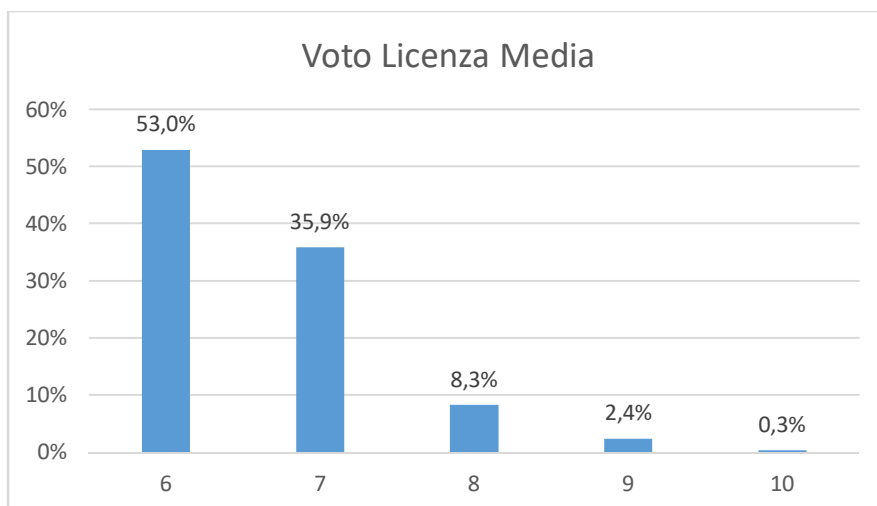
Anche prendendo in considerazioni maschi e femmine, non sembrano esservi differenze importanti tra i due gruppi, raggiungendo per entrambi quasi la percentuale del 60% dei regolari e piazzandosi gli irregolari per entrambi intorno al 40%.



7.2.2 I RISULTATI SCOLASTICI

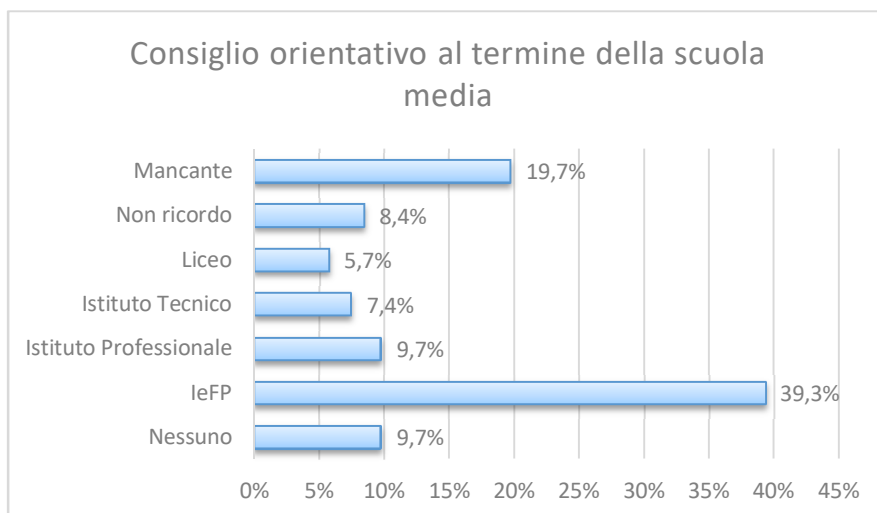
Un primo dato raccolto è quello relativo al voto complessivo raggiunto al termine della Scuola Media Inferiore e al giudizio orientativo dato dagli insegnanti in merito alla prosecuzione nel ciclo secondario di istruzione e formazione.

Come si può osservare il 6 è il voto che ha ricevuto il 53% dei ragazzi all'uscita dalla scuola media, seguito da un 35% di ragazzi che ha ricevuto 7, mentre il 10,7% raccoglie coloro che hanno ricevuto un voto dall'8 al 10.



Se guardiamo anche alle percentuali di risposte relative al consiglio orientativo dato al termine della scuola media dai professori, si può osservare come oltre al fatto che la leFP è stata l'indicazione più diffusa da parte degli insegnanti, una percentuale del 19% dei ragazzi non ha indicato nulla (il dato è mancante) oppure non ricorda (l'8,4%) o ancora non ha ricevuto nessun tipo di indicazione (il 9,7%). Insieme questo insieme di ragazzi raccoglie ben il 37,8%, e conferma la difficoltà rilevata già in altre ricerche nazionali di un'adeguata e significativa attività di informazione e orientamento di passaggio tra la scuola media inferiore e il livello successivo³⁷.

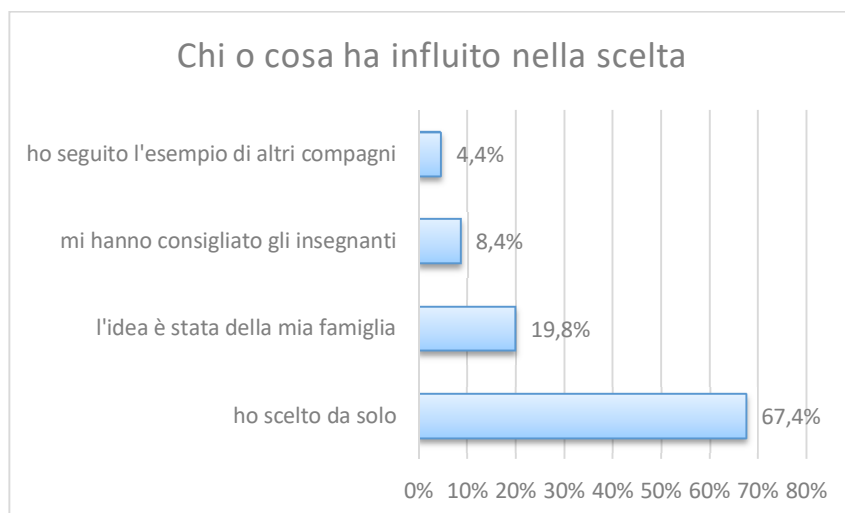
³⁷ Una delle domande di chiarimento più ricorrenti durante la somministrazione del questionario è stata proprio quella relativa a cosa significava "quale consiglio orientativo ti hanno dato al termine della scuola media". Moltissimi ragazzi, anche a seguito della spiegazione del somministratore, rimanevano smarriti, perché non riuscivano a capire di cosa si stesse parlando, oppure venivano incalzati da qualche compagno che diceva loro: "sì, dai, quando ti hanno detto che non eri buono a... che dovevi fare una scuola facile...una cosa terra terra". Dopo le prime somministrazioni era diventata un'abitudine inserire tra le spiegazioni iniziali cosa si dovesse intendere per consiglio orientativo.



7.2.3 I MOTIVI DELLA SCELTA E QUELLI DEL CAMBIAMENTO DEL PERCORSO SCOLASTICO

Ai ragazzi è stato chiesto chi o cosa ha influito nella scelta di questo indirizzo e quali sono le principali motivazioni, potendo indicare una tra le affermazioni indicate nel grafico sottostante.

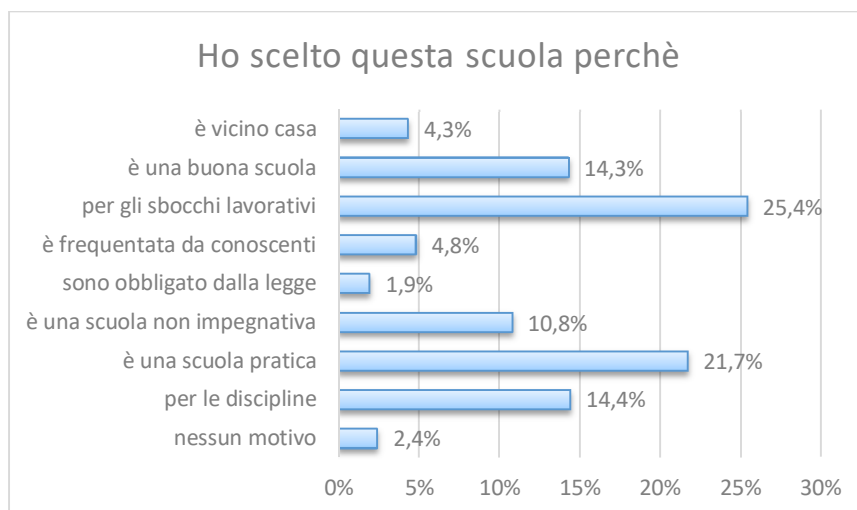
Nel complesso i ragazzi affermano in buona parte di avere scelto da soli il percorso intrapreso, ben il 67%, mentre in maniera molto minore è presente il suggerimento della famiglia e in maniera residua il consiglio degli insegnanti di scuola media o l'esempio dettato da altri compagni.



Nel questionario veniva poi chiesto di indicare le tre motivazioni principali per cui si è scelto questo indirizzo di studi, tra quelli presentati nel grafico seguente.

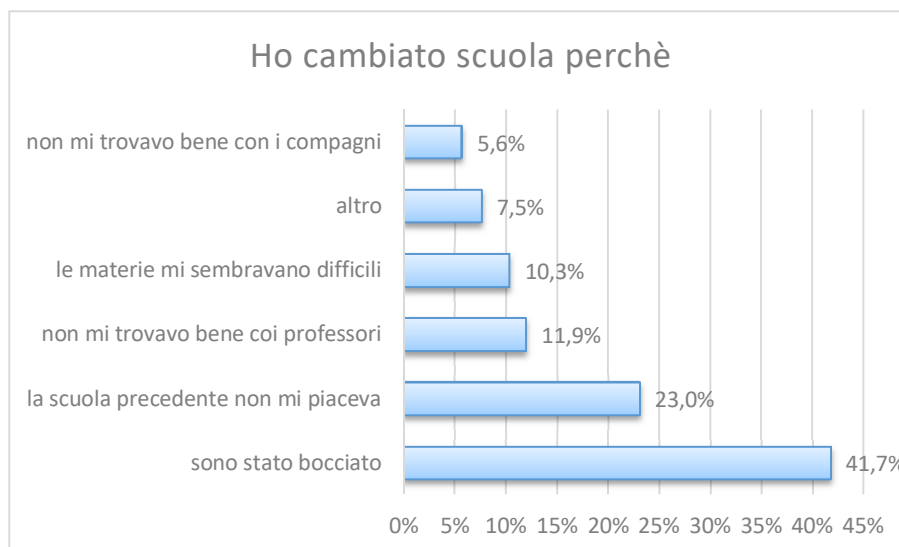
Le motivazioni indicate prevalentemente sono di due tipi: il primo è legato al fatto che questo tipo di percorso permette più facilmente l'ingresso nel mondo del lavoro; il secondo, che segue ed è connesso in buona parte al primo, è il fatto di essere una scuola pratica, orientata al fare. La terza motivazione maggiormente scelta è legata alle discipline e all'idea di una buona scuola, a voler

confermare ulteriormente che è proprio la specificità del percorso ad avere indirizzato i ragazzi, anche per quel 10,8% dei ragazzi che la ritiene non impegnativa. Rimangono in secondo piano scelte sia opportunistiche come la vicinanza a casa o ancora il fatto che sia frequentata da altri compagni.



Ai ragazzi che avevano già frequentato un'altra scuola prima del percorso attuale è stato inoltre chiesto di specificare il motivo principale per cui hanno cambiato scuola, scegliendo una tra le motivazioni indicate nella tabella sottostante. L'obiettivo è stato di quello di raccogliere un dato ulteriore che potesse dirci, attraverso la risposta diretta dei ragazzi, in presenza di quale motivazione è avvenuta la scelta di cambiamento della scuola.

La motivazione legata alla bocciatura tocca il 41,7%, delle scelte e si distanzia dalle altre motivazioni con un ampio margine, sia dalle motivazioni di tipo relazionale (professori, compagni) che dai contenuti e al grado di difficoltà delle discipline, mettendo in evidenza come l'ostacolo esterno, che si concretizza nella decisione dei docenti di bocciare lo studente durante il percorso abbia avuto per questi ragazzi un peso ben maggiore di possibili altri ostacoli, pur rilevanti.

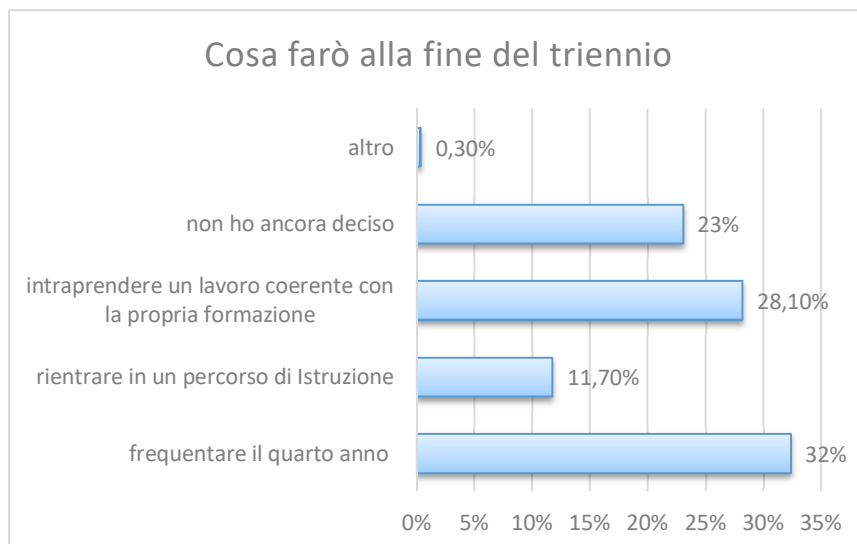


7.2.4 IDEE SUL POST-QUALIFICA

Nel questionario veniva chiesto anche quali fossero le intenzioni una volta terminato il percorso di qualifica triennale. I ragazzi, secondo il nuovo Sistema di Istruzione e Istruzione e Formazione Professionale integrato e con pari dignità formativa, possono scegliere infatti se terminare il loro percorso acquisendo la qualifica triennale che gli permette l'ingresso immediato nel mondo del lavoro, a partire dal profilo professionale conseguito, oppure frequentare il quarto anno di formazione sempre nelle IeFP e conseguire un livello superiore alla qualifica che è equiparato al diploma di Istruzione Secondaria Superiore, o ancora proseguire o rientrare in un percorso di Istruzione (Istituti Tecnici o Professionali di Stato quinquennali) per ottenere un Diploma di Istruzione Secondaria Superiore.

Una percentuale corposa ha espresso il desiderio di poter proseguire i propri studi, con un nutrito 32% dei ragazzi interessati a frequentare il quarto anno di formazione e un ulteriore 11,7% intenzionato a proseguire o rientrare in un percorso di Istruzione Secondaria Superiore.

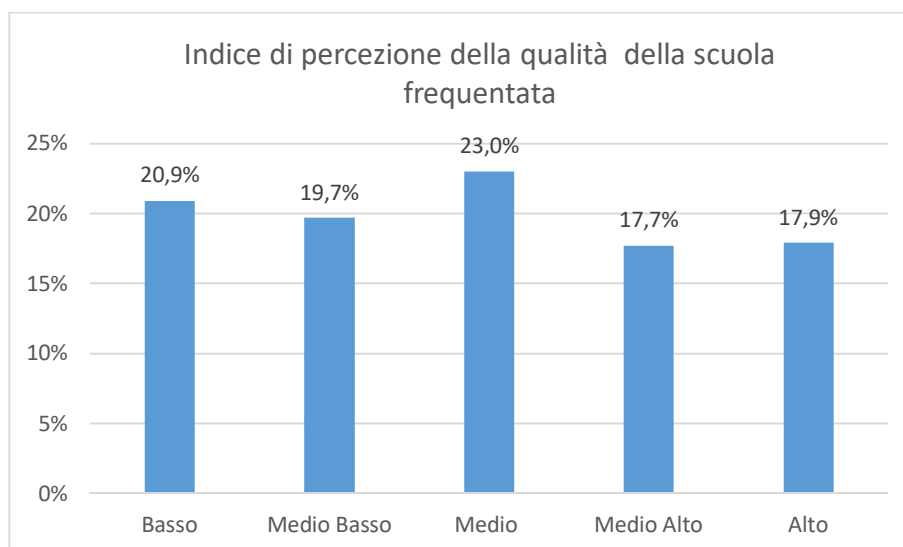
Troviamo poi un 23% di ragazzi che pensano di raggiungere la qualifica per intraprendere un lavoro, in una percentuale in linea con quanti hanno espresso la motivazione alla scelta del percorso per gli sbocchi lavorativi che offre.



7.2.5 LA PERCEZIONE DELLA QUALITÀ DEL PERCORSO FORMATIVO ATTUALE

Una sezione del questionario indagava la percezione dei ragazzi in merito alla qualità della scuola attuale frequentata a partire da una serie di affermazioni, valutate da 1 “per niente d’accordo” a 5 “assolutamente d’accordo”, che facevano riferimento al clima relazionale, alla qualità dell’offerta formativa e della didattica, all’attenzione rivolta al mercato del lavoro e alle aziende.

Il 40% dei ragazzi ha una percezione della qualità complessiva molto bassa e bassa e al suo opposto coloro che hanno una percezione della qualità alta e molto alta raggiungono il 35%.



7.3 L'INDICE DI SUCCESSO SCOLASTICO: UN MODELLO ESPLICATIVO

Come si è avuto già modo di argomentare, una valutazione in chiave di CA in ambito evolutivo ed educativo non può esimersi dal rilevare se e che tipo di funzionamenti utili un ragazzo realizza. All'interno di un'idea di sviluppo formativo fare riferimento unicamente ai risultati scolastici è indubbiamente riduttivo, ma questo, così come una serie di altri parametri che possono concorrere alla definizione del successo scolastico, sono riferimenti imprescindibili, se non altro perché segnali di un funzionamento che permette la prosecuzione del percorso formativo e l'accesso a ulteriori gradi di formazione e opportunità.

Il successo scolastico *"è distinto e complementare, con molti elementi di sovrapposizione, al successo formativo, nel quale però converge per il raggiungimento dell'obiettivo di successo"* (Bramanti, Oddifreddi, 2006:29).

Al fine di esplorare se vi sia una relazione di tipo lineare tra l'insieme delle caratteristiche socio demografiche, economiche e delle risorse familiari, scolastiche e di *agency* degli studenti (queste ultime rilevate con le scale sulla self efficacy, sull'autonomia, sulla partecipazione e sulla prospettiva del tempo futuro) con la loro carriera scolastica si è dunque proceduto alla definizione della variabile di output che possa funzionare da variabile dipendente (cioè la variabile che cerchiamo di spiegare nel modello mediante la relazione con le variabili di carattere sociale familiare e personale che definiamo indipendenti).

In considerazione del fatto che il voto finale del percorso di formazione professionale rischia di essere riduttivo e di non poter essere una espressione di sintesi di un intero percorso è stato generato un indice di successo scolastico (o carriera scolastica) che genera una informazione di sintesi dei risultati ottenuti alla scuola media e al termine della qualifica, tiene conto delle ripetenze (dell'intero percorso: scuole elementari, medie e superiori o FP) e dei giorni di frequenza a scuola così come tiene conto anche degli eventuali trasferimenti da una scuola all'altra.

L'indice così composto è stato generato con una tecnica molto simile a quella adottata per la strutturazione dell'indice di status socioeconomico. Si è proceduto in prima istanza ad una analisi fattoriale delle componenti principali con rotazione varimax e, considerando le prime due dimensioni che saturano complessivamente il 51,23% della variabilità.

Tabella 14: Totale Varianza spiegata

| Totale Varianza Spiegata | | | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| Componenti | Initial Eigenvalues | | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
| | Totale | % di varianza | % Cumulativa | Totale | % of Varianza | % Cumulativa | Totale | % di Varianza | % Cumulativa |
| | 1 | 1,526 | 30,524 | 30,524 | 1,526 | 30,524 | 30,524 | 1,474 | 29,481 |
| 2 | 1,036 | 20,712 | 51,236 | 1,036 | 20,712 | 51,236 | 1,088 | 21,755 | 51,236 |
| 3 | ,925 | 18,491 | 69,726 | | | | | | |
| 4 | ,809 | 16,179 | 85,906 | | | | | | |
| 5 | ,705 | 14,094 | 100,000 | | | | | | |

Extraction Metodo: Principal Component Analysis.

Il primo fattore che possiamo nominare **“Performance scolastica”** di fatto raggruppa le variabili di voto in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, il voto complessivo alla fine dell’anno di corso di FP e se e quante ripetenze ha avuto lo studente, mentre la seconda dimensione che chiamiamo **“Ingaggio”** raggruppa la proporzione di giorni ore di presenza sul totale teorico della propria scuola e se e quante volte ha cambiato scuola lo studente. Mediante la matrice rotata delle componenti principali emerse si sono ottenuti i pesi fattoriali di ciascuna dimensione sopra riportate.

Tabella 15: Matrice Rotata delle Componenti Principali

| Matrice Rotata delle Componenti Principali | | |
|--|-----------|-------|
| | Component | |
| | 1 | 2 |
| Voto complessivo | ,757 | |
| Voto licenza media | ,646 | |
| Ripetenze | | -,260 |
| Totale cambio scuola | | -,860 |
| Presenze su totale teorico | | ,525 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

Successivamente sono stati moltiplicati i pesi fattoriali con ciascuna variabile corrispondente, queste ultime infine sono state sommate tra loro e ricondotte su scala con media nulla e deviazione standard ± 1 . Questo indice sintetico riporta così in un’unica misura molte più informazioni (pesate) del semplice voto complessivo di fine anno.

Per 135 studenti non è stato possibile calcolare l’indice composto di successo scolastico a causa della mancanza, per 86 di loro, del dato riferito alle assenze, per i restanti 49 erano eccessive le

risposte mancanti su alcuni item che andavano a comporre l'indice (risposte mancanti su ripetenze o voto di scuola media ecc...) tanto da non poter calcolare l'indice.

7.4 RISULTATI ANALITICI DELLE SCALE

Di seguito vengono presentati i risultati analitici di ogni singola scala utilizzata per misurare i funzionamenti e le dimensioni di *agency* indagate.

Per ciascuna delle singole scale viene presentata una tabella con la distribuzione del campione per ciascuno dei livelli della scala. A seguire in un unico grafico si espone, sempre per ogni scala presa singolarmente, la sintesi della relazione tra la scala e la variabile proxy del successo scolastico (indice di successo scolastico) descritta precedentemente. Il grafico descrive il confronto tra le medie del punteggio di successo scolastico e ciascun livello della scala. Il valore medio è corredato di barre (verso l'alto e verso il basso) che definiscono l'errore standard di ciascuna media (cioè il range di variabilità entro cui si iscrive quel valore medio); il confronto tra gli errori standard delle medie aiuta visivamente a cogliere quali differenze siano statisticamente significative e quali no (dove le barre tra una media e l'altra, tracciata una linea orizzontale, idealmente si "toccassero" o sovrapponevano, la differenza tra le medie non è significativa, dove invece le due medie non avessero nessun punto in comune, le due medie sono statisticamente differenti. Una linea azzurra definisce l'andamento reale dei punti medi mentre una linea nera ne definisce il trend secondo la retta costruita mediante un modello di regressione lineare sempre per ciascuna scala (solo successivamente verrà presentato un modello di regressione lineare multiplo dove tutte le variabili saranno prese in considerazione contemporaneamente). Il valore di R quadro in alto a destra riferisce (moltiplicato per cento) la percentuale di variabilità spiegata per ciascuna regressione effettuata. In un solo grafico dunque si può stimare la linearità della relazione tra i valori della scala e la *proxy* di successo, se le differenze di punteggio tra un gruppo e un altro della scala (i livelli) sono significative e la forza della relazione espressa dalla percentuale di variabilità spiegata. Successivamente si illustrano gli effetti in termini di punteggio di variabile di successo che ciascuna scala ha su detta variabile.

7.4.1 La Academic Self Efficacy (ASE), Search of Work Self Efficacy (SWSE) e Work Self Efficacy (WSE).

La prima misura di *agency* formativa considerata è quella relativa alla dimensione di autoefficacia. Sono state utilizzate tre Scale di Auto-Efficacia, in considerazione della specificità dei percorsi di formazione al lavoro, che prevedono al loro interno una parte dedicata alla formazione nelle aree disciplinari, una parte alla formazione professionalizzante e le attività di stage.

La ASE è composta da 7 items che misurano la propria capacità percepita sulle discipline scolastiche e 12 items che misurano la propria capacità percepita di concentrarsi nello studio, di organizzarsi e gestire i tempi dello studio in autonomia e di rispondere alle aspettative degli adulti, insegnanti e genitori, sul proprio studio.

Per ogni item viene chiesto di valutare la propria capacità percepita riguardo ad affermazioni inerenti azioni o comportamenti nella ricerca del lavoro secondo una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto).

La WSE include 10 items che misurano le percezioni intorno ad alcuni domini specifici in ambito lavorativo, come l'abilità di intrattenere relazioni interpersonali (con i colleghi e con i superiori), di lavorare con colleghi con differenti caratteristiche ed esperienze, di rispettare ruoli, tempi e scadenze e di raggiungere gli obiettivi assegnati.

Per ogni item viene chiesto di valutare la propria capacità percepita riguardo ad affermazioni inerenti azioni o comportamenti nella ricerca del lavoro secondo una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto).

La SWSE è composta da 12 items.

Gli items riguardano la propria capacità percepita di selezionare tra le offerte di lavoro, di costruire strategie per raggiungere un obiettivo, di rispettare le competenze altrui, di lavorare con persone nuove, di gestire difficoltà nel tempo e situazioni stressanti tipiche della ricerca di lavoro ed infine di considerare un fallimento come una sfida piuttosto che un problema.

Per ogni item viene chiesto di valutare la propria capacità percepita riguardo ad affermazioni inerenti azioni o comportamenti nella ricerca del lavoro secondo una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (del tutto).

Osservando la Scala sulla Sel Efficacy Scolastica (ASE) le percentuali degli studenti che ricadono nei cinque range percentili, che vanno da molto basso a molto alto, si rileva che ben il 58% dei ragazzi si colloca nella fascia bassa e medio bassa di self-efficacy scolastica globale. Soltanto un 17% si

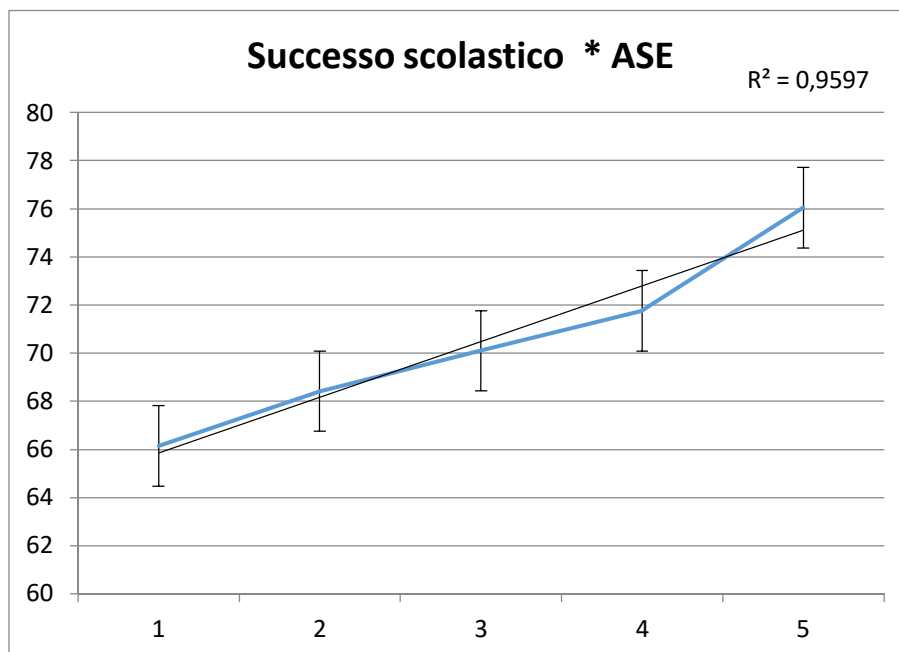
colloca nella fascia media e 23,3% raccoglie complessivamente coloro che hanno una percezione di autoefficacia scolastica alta o molto alta.

Uno sguardo analitico ai singoli items che compongono la scala mette in evidenza che le maggiori difficoltà dei ragazzi riguardano meno la capacità percepita da parte dei ragazzi di studiare alcune materie scolastiche e in misura maggiore la capacità di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle attività scolastiche e di trovare modalità di studio che lo favoriscano. Se prendiamo in considerazione gli items che mostrano le percentuali più elevate di risposta nei valori bassi della scala ASE infatti troviamo: la capacità di concentrarsi (50% di risposte cade su punteggi molto basso e basso), la capacità di impegnarsi nello studio (39,8% di risposte cade su punteggi 1 e 2), la capacità di prendere appunti (34,9% di risposte cade su punteggi molto basso e basso), la capacità di non distrarsi (36,7% di risposte cade su punteggi molto basso e basso) e ancora programmare le attività formative e interessarsi alle materie scolastiche (con il 31,8% e il 31,2% di risposte che cadono sui punteggi molto basso e basso).

Tabella 16: ASE. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentili

| ASE | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valid | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto Basso | 239 | 34,1 | 34,1 | 34,1 |
| | Basso | 173 | 24,7 | 24,7 | 58,9 |
| | Medio | 125 | 17,9 | 17,9 | 76,7 |
| | Alto | 83 | 11,9 | 11,9 | 88,6 |
| | Molto alto | 80 | 11,4 | 11,4 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

La relazione che intercorre tra percezione di autoefficacia scolastica e indice di successo scolastico, come si può osservare nel grafico sottostante, ha un rapporto di linearità: all'aumentare dell'uno corrisponde un aumento dell'altro, a dimostrazione del fatto che una migliore percezione di autoefficacia e controllo sui propri apprendimenti disciplinari e sull'organizzazione dello studio si accompagna a una migliore indice di successo scolastico. Una differenza statisticamente significativa molto elevata tra i gruppi si ha tra coloro che ottengono punteggi molto bassi e coloro che ottengono punteggi molto nella percezione di autoefficacia, di ben nove punti, a indicare di come questa dimensione sia incisiva rispetto al successo scolastico.



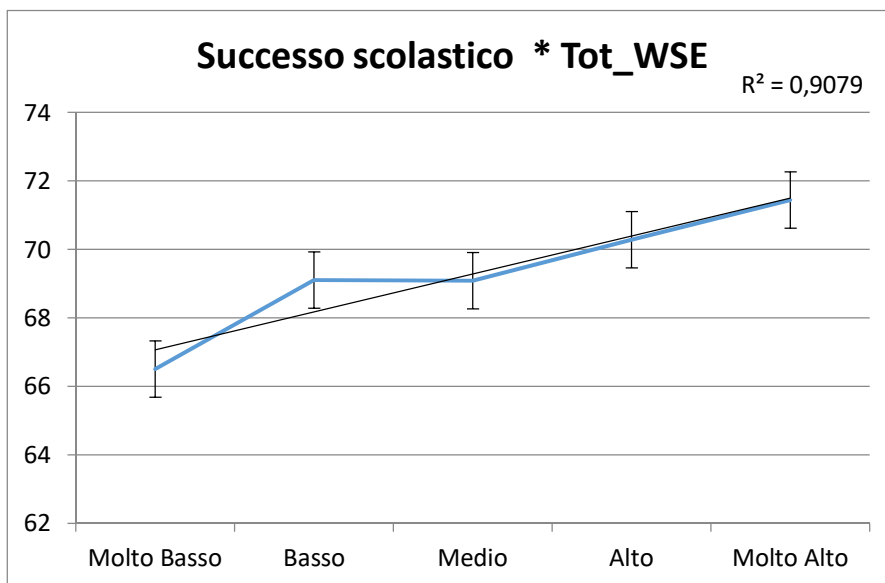
Differenza tra minimo e massimo: 9,8945

Per ciò che riguarda la WSE la tabella sottostante indica che il 46,1% dei ragazzi si colloca nella fascia molto bassa e bassa, il 15% nella fascia media e il 38,7% nella fascia alta e molto alta.

Tabella 17: WSE. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| Tot_Work Self Efficacy (WSE) | | | | | |
|------------------------------|-------------|-----------|----------|----------------|--------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent-Valide | Percent Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 146 | 20,9 | 20,9 | 20,9 |
| | Basso | 177 | 25,3 | 25,3 | 46,1 |
| | Medio | 106 | 15,1 | 15,1 | 61,3 |
| | Alto | 147 | 21,0 | 21,0 | 82,3 |
| | Molto alto | 124 | 17,7 | 17,7 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Anche per questa scala nel rapporto con l'indice di successo scolastico si conferma la corrispondenza tra efficacia percepita e indice di successo scolastico ed anche in questo caso la differenza tra coloro che si posizionano su punteggi medi molto bassi e coloro che si posizionano su punteggi medi molto elevati è di ben 4 punti.



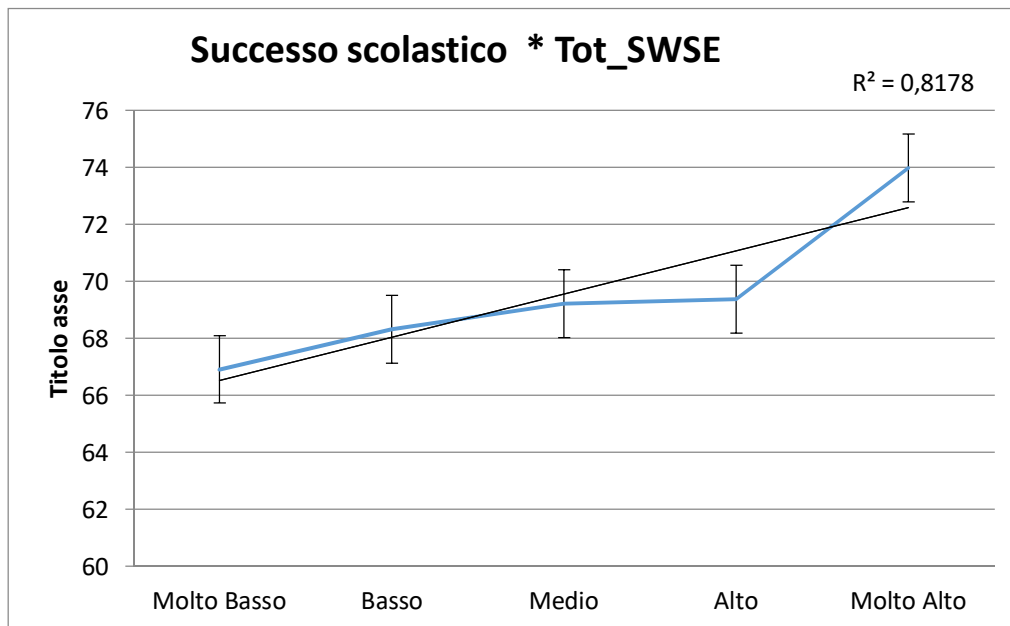
Differenza tra minimo e massimo: 4,9473

La SWSE mette in evidenza che il 44% dei ragazzi si colloca nella fascia molto bassa e bassa, il 21% nella fascia media e il 34,5% complessivo nella fascia alta e molto alta, con un andamento lineare rispetto all'indice di successo scolastico, come si evidenzia nel grafico successivo.

Tabella 18: SWSE. Distribuzione delle risposte per rango percentile

| Tot_Search of Work Self Efficacy (SWSE) | | | | | |
|---|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 149 | 21,3 | 21,3 | 21,3 |
| | Basso | 159 | 22,7 | 22,7 | 44,0 |
| | Medio | 149 | 21,3 | 21,3 | 65,3 |
| | Alto | 148 | 21,1 | 21,1 | 86,4 |
| | Molto Alto | 95 | 13,6 | 13,6 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Anche per questa scala la relazione con l'indice di successo scolastico mostra che la differenza tra coloro che ottengono un punteggio medio molto basso e coloro che ottengono un punteggio medio molto alto è molto ampia, di ben 7 punti.



Differenza tra minimo e massimo: 7,0603

In sintesi sembra che in tutte e tre le scale di autoefficacia una percentuale ampia (che si aggira tra il 44% e il 46% dei ragazzi) abbia una percezione di autoefficacia molto bassa e bassa in tutti e tre le aree indagate, anche se nelle due scale relative al lavoro la percentuale di coloro che mostrano una capacità percepita alta e molto alta è più elevata. Questo elemento è confermato anche da uno sguardo analitico ai singoli items che mostra un quadro più vario di quello della scala di autoefficacia scolastica e che per economia del presente lavoro non riportiamo.

7.4.2. SCALE DI PARTECIPAZIONE NEL CONTESTO SCOLASTICO E FAMILIARE

Le scale di partecipazione scolastica e familiare sono costituite rispettivamente da 8 items ciascuna. Queste indagano il grado in cui i ragazzi sono coinvolti in pratiche di partecipazione a diverse attività scolastiche e alla definizione delle stesse, così come sono coinvolti in pratiche di partecipazione familiare e nelle scelte e decisioni che riguardano la famiglia.

Per ogni item viene chiesto di valutare il proprio accordo a una serie di affermazioni secondo una scala Likert da 1 (per niente vero) a 5 (assolutamente vero).

La percentuale dei ragazzi che ricadono all'interno dei valori molto bassi e bassi nella scala di partecipazione scolastica è davvero molto elevata. Si tratta di un 52,5% complessivo, a fronte di un 23% che si colloca sulla fascia media e un 24,1% che si colloca su una fascia alta e molto alta di partecipazione.

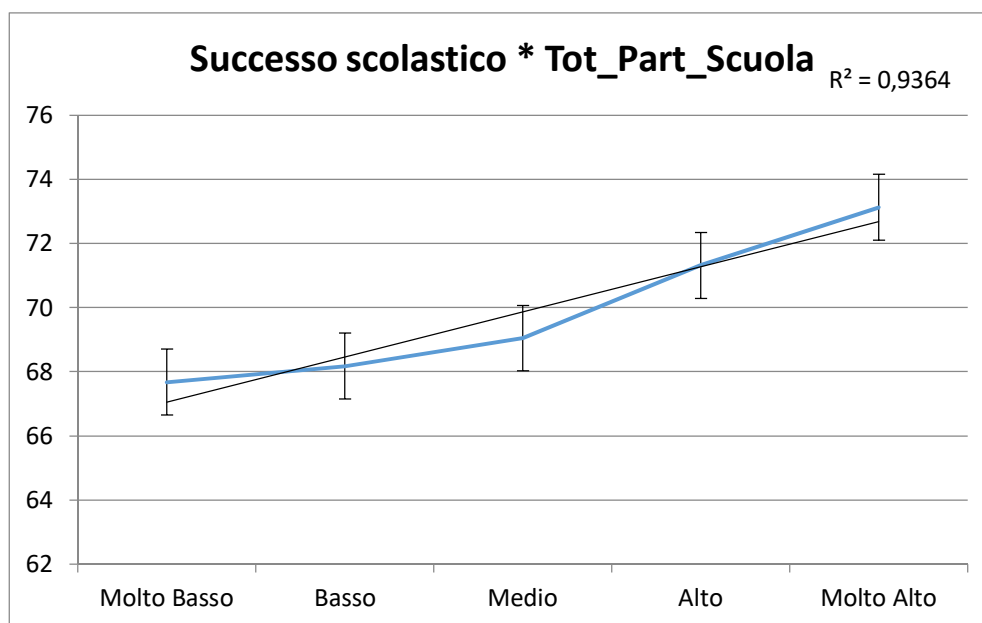
Tabella 19: Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| Tot_Scala Partecipazione Scuola | | | | | |
|---------------------------------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto Basso | 228 | 32,6 | 32,6 | 32,6 |
| | Basso | 140 | 20,0 | 20,0 | 52,6 |
| | Medio | 163 | 23,3 | 23,3 | 75,9 |
| | Alto | 77 | 11,0 | 11,0 | 86,9 |
| | Molto Alto | 92 | 13,1 | 13,1 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Questo dato mostra una criticità rispetto a una dimensione dell'agency molto importante, soprattutto se considerata nel contesto in cui si realizza, in una tipologia di scuola dove gli aspetti di pedagogia attiva, di coinvolgimento e personalizzazione dei percorsi devono necessariamente fondarsi sulla partecipazione dei ragazzi, nei termini di quel riconoscimento e assunzione di responsabilità del proprio percorso di cui ampiamente si è detto nella prima parte della ricerca.

Così come abbiamo osservato per le scale di autoefficacia anche nel caso della scala di partecipazione scolastica si conferma una relazione lineare tra questa dimensione e l'indice di successo scolastico.

Si evidenzia anche una differenza di ben 5,4 punti tra coloro che si posizionano sulla fascia molto bassa e coloro che si posizionano sulla fascia molto alta rispetto alla possibilità di successo scolastico.



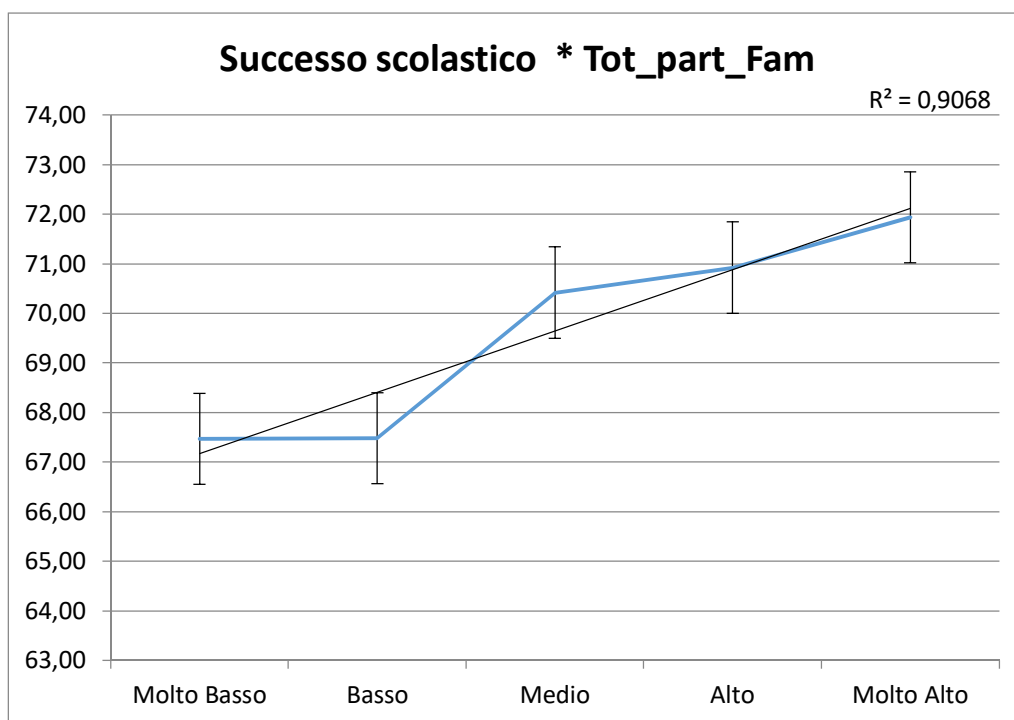
Differenza tra minimo e massimo: 5,4567

Per ciò che riguarda il grado di partecipazione in famiglia, troviamo una percentuale del 48,6% compreso nei valori compresi tra molto basso e basso, l'11,9% in corrispondenza del valore medio e un 39,5% compreso tra i valori alto e molto alto.

Tabella 20: Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| Tot- Scala Partecipazione Famiglia | | | | | |
|------------------------------------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 193 | 27,6 | 27,6 | 27,6 |
| | Basso | 147 | 21,0 | 21,0 | 48,6 |
| | Medio | 83 | 11,9 | 11,9 | 60,4 |
| | Alto | 190 | 27,1 | 27,1 | 87,6 |
| | Molto alto | 87 | 12,4 | 12,4 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Osservando il grafico che mette in relazione la subscala di partecipazione in famiglia e il successo scolastico si può osservare come il distacco sia netto e significativo tra coloro che ricadono in valori molto bassi e bassi della scala e tutti gli altri, mostrando che l'assenza o povertà di partecipazione nell'ambito familiare sia in relazione complessivamente in maniera molto più incisiva con un basso successo scolastico di quanto avvenga al contrario per i livelli medi, alti e medio alti di partecipazione in famiglia.



Differenza tra minimo e massimo:4,4667

7.4.3 IL RELATIVE INDEX AUTONOMY

Il Relative Index Autonomy (RAI) è una misura dell'autonomia motivazionale di un individuo e misura l'abilità di un soggetto di agire in base ai propri valori. È una misura dominio-specifica, che rende conto della variazione del livello individuale di autonomia in differenti ambiti di vita. Il RAI misura cioè quanto una persona si senta autonoma o controllata in una determinata sfera di vita.

Nella nostra misura abbiamo adottato un indice che combina le diverse forme di motivazione autonoma, che sono state descritte nel capitolo 4 al paragrafo 2.2, in una singola subscale, così come già sperimentato in precedenza da altri studiosi (Alkire 2005, Alkire et al., 2013).

Per ogni sfera di vita viene chiesto quanto le scelte dipendano da tre tipi differenti di motivazione, in un range che va da 1 (per niente vero) a 4 (del tutto vero).

Il risultato delle subscale è successivamente combinato in una singola misura, il RAI, che è la somma pesata dei risultati del soggetto nelle subscale. I pesi delle subscale sono una funzione della loro posizione lungo il continuum dell'autodeterminazione: -2 per la motivazione esterna, -1 per la motivazione introiettata, + 3 per la motivazione autonoma. Il RAI in questo modo varia tra -9 a +9. Risultati positivi sono interpretati come indicativi di una motivazione individuale e una relativa autonomia, mentre quelli negativi indicano una motivazione relativamente controllata.

Per la nostra ricerca sono stati realizzati tre RAI diversi: uno per il dominio scolastico, uno per il dominio lavorativo e un ultimo per il dominio delle relazioni amicali e con i pari, in considerazione dei tre ambiti esperienziali in cui si può realizzare una capacità di autonomia dei ragazzi di questo campione.

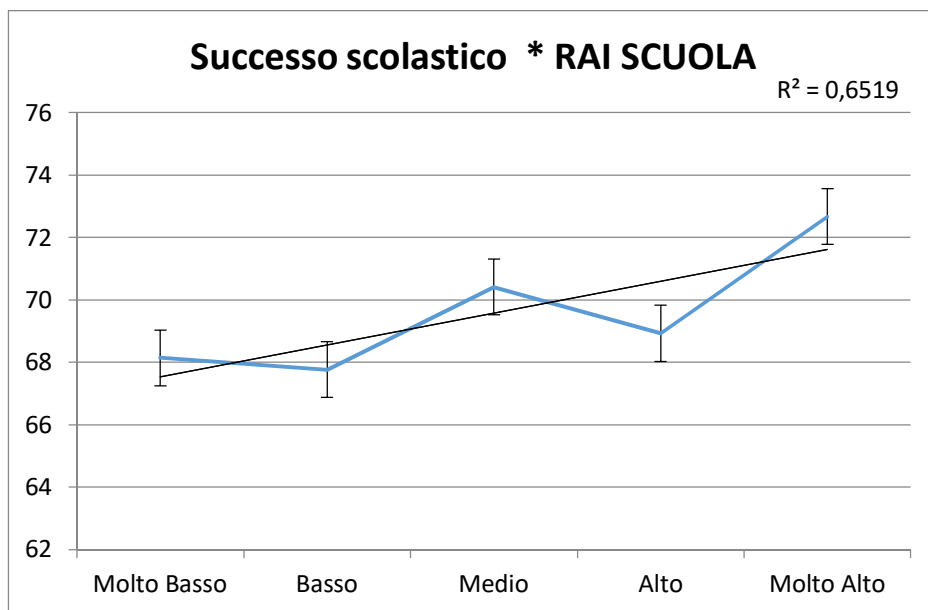
Per 99 ragazzi del campione non è stato possibile elaborare il RAI per mancanza del dato.

Riguardo all'autonomia percepita sulle decisioni scolastiche il 46,2% dei ragazzi ha un indice di autonomia molto basso o basso, mentre sul versante opposto il 35,5% dei ragazzi ha un indice di autonomia alto e molto alto.

Tabella 21: Frequenze di distribuzione delle risposte per indice di autonomia

| RAI SCUOLA | | | | | |
|------------|-------------|-----------|----------|----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valid | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto Basso | 126 | 18,0 | 21,3 | 21,3 |
| | Basso | 147 | 21,0 | 24,9 | 46,2 |
| | Medio | 108 | 15,4 | 18,3 | 64,5 |
| | Alto | 123 | 17,6 | 20,8 | 85,3 |

| RAI SCUOLA | | | | | |
|------------|------------|-----------|----------|----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valid | Percent. Cumulativa |
| | Molto alto | 87 | 12,4 | 14,7 | 100,0 |
| | Totale | 591 | 84,4 | 100,0 | |
| Missing | 99 | 109 | 15,6 | | |
| Totale | | 700 | 100,0 | | |



Differenza 4,5271

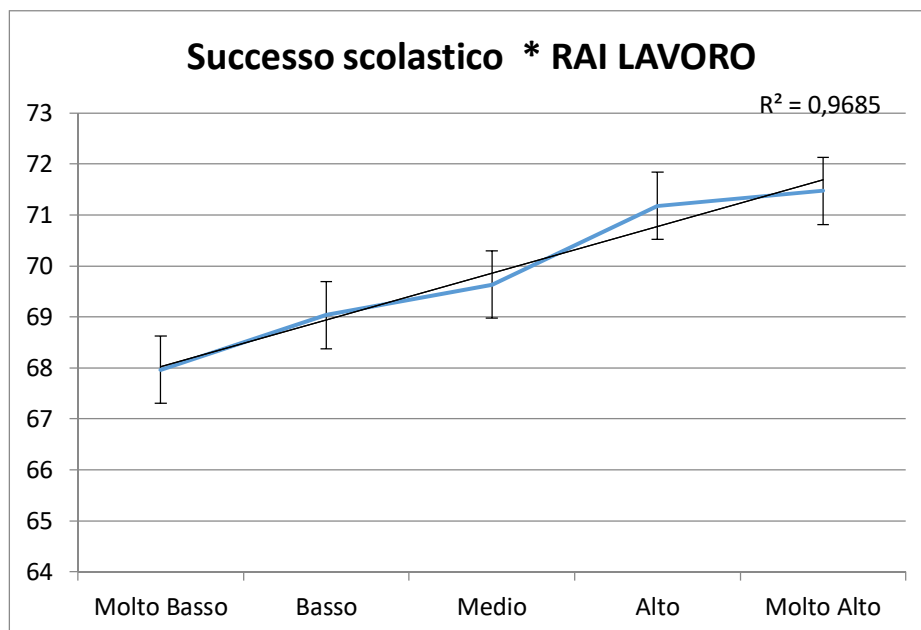
Riguardo all'indice di autonomia sulle scelte e decisioni sul futuro lavoro una percentuale del 49,7% dei ragazzi ha un indice di autonomia tra il molto basso e il basso, sente cioè che le sue scelte sul lavoro non sono autonome ma eterodirette o comunque influenzate dagli altri, mentre il 36,3% ha un indice di autonomia tra l'alto e il molto alto.

Tabella 22: Frequenze di distribuzione delle risposte per indice di autonomia

| RAI LAVORO | | | | | |
|------------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 194 | 27,7 | 32,9 | 32,9 |
| | Basso | 99 | 14,1 | 16,8 | 49,7 |
| | Medio | 82 | 11,7 | 13,9 | 63,7 |
| | Alto | 142 | 20,3 | 24,1 | 87,8 |
| | Molto alto | 72 | 10,3 | 12,2 | 100,0 |
| | Totale | 589 | 84,1 | 100,0 | |

| | | | | | |
|---------|----|-----|-------|--|--|
| Missing | 99 | 111 | 15,9 | | |
| Totale | | 700 | 100,0 | | |

La relazione tra l'indice di successo scolastico e l'indice RAI per il lavoro evidenzia, in questa direzione, una linearità e la differenza tra la media del gruppo di coloro che hanno un indice molto basso e coloro che hanno un indice molto alto è significativa, con una distanza di ben 3,5 punti tra gli uni e gli altri.



Differenza tra minimo e massimo:3,5103

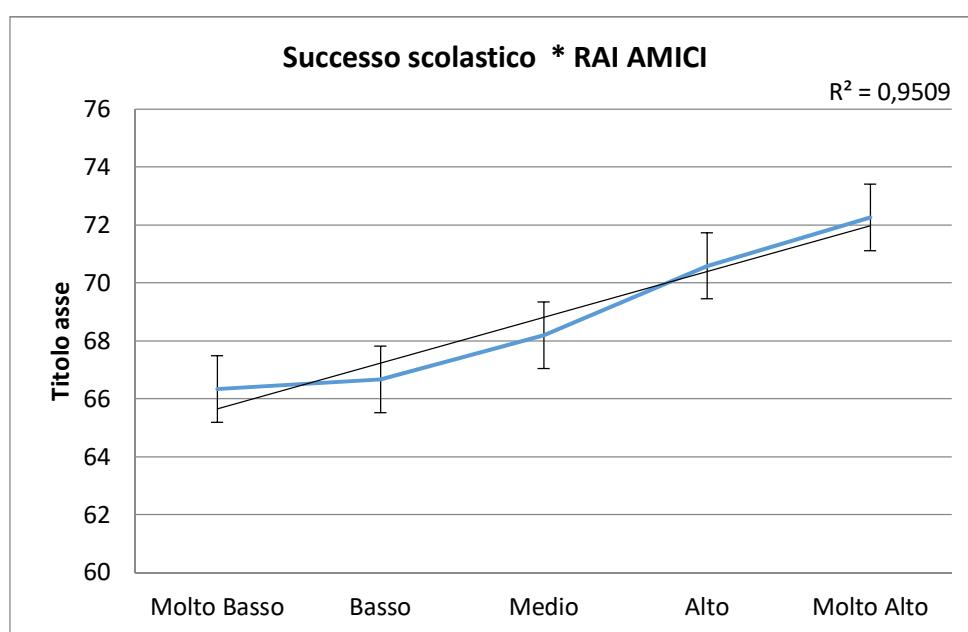
In ultimo, l'indice RAI per le amicizie e il tempo libero mette in evidenza che il 41% dei ragazzi si posiziona su valori bassi e molto bassi, mentre il 24,27% si posiziona su un valore medio e un 34,3% su valori alti e molto alti.

Tabella 23: Frequenze di distribuzione delle risposte per indice di autonomia

| RAI AMICI E TEMPO LIBERO | | | | | |
|--------------------------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenze | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 202 | 28,9 | 34,4 | 34,4 |
| | Basso | 39 | 5,6 | 6,6 | 41,0 |
| | Medio | 145 | 20,7 | 24,7 | 65,6 |
| | Alto | 92 | 13,1 | 15,6 | 81,3 |
| | Molto alto | 110 | 15,7 | 18,7 | 100,0 |

| | | | | | |
|---------|--------|-----|-------|-------|--|
| | Totale | 588 | 84,0 | 100,0 | |
| Missing | 99 | 112 | 16,0 | | |
| Totale | | 700 | 100,0 | | |

Anche la relazione tra indice di successo scolastico e indice di autonomia nelle relazioni e tempo libero mostra un linearità ed una differenza significativa tra coloro che hanno un punteggio medio molto basso e coloro che hanno un punteggio medio molto elevato, con una differenza di ben 5,9 punti.



Differenza tra minimo e massimo: 5,9275

7.4.4 LA SCALA DEL FUTURE TIME PERSPECTIVE

La scala del Future Time Perspective è stata utilizzata in una forma ridotta, per un numero complessivo di 36 items, 6 items per ogni subscale che la compone. Le subscale utilizzate sono rispettivamente quella sulla carriera scolastica e lavorativa, nel breve (SSP) e nel medio periodo (LSP), quella sulle relazioni sociali, nel breve (SSR) e nel medio periodo (LSR), e quelle sullo sviluppo personale, nel breve (SPD) e nel medio (LPD) periodo.

Per ogni item viene chiesto di valutare il proprio accordo a una serie di affermazioni secondo una scala Likert da 1 (per niente vero) a 5 (assolutamente vero). Gli items con direzione negativa sono stati ricodificati in modo che a un punteggio alto corrisponda una prospettiva positiva.

Ogni subscale cattura tre componenti relative all'ambito indagato:

- una componente affettiva, ovvero il sentimento verso l'obiettivo o l'attività indagata;

- una componente cognitiva, la conoscenza e l'opinione intorno agli obiettivi da raggiungere
- un'intenzione comportamentale verso il raggiungimento degli obiettivi.

Le differenti prospettive temporali, nel breve e medio periodo, sono state studiate separatamente e ciascuna messa in relazione con l'indice di successo scolastico.

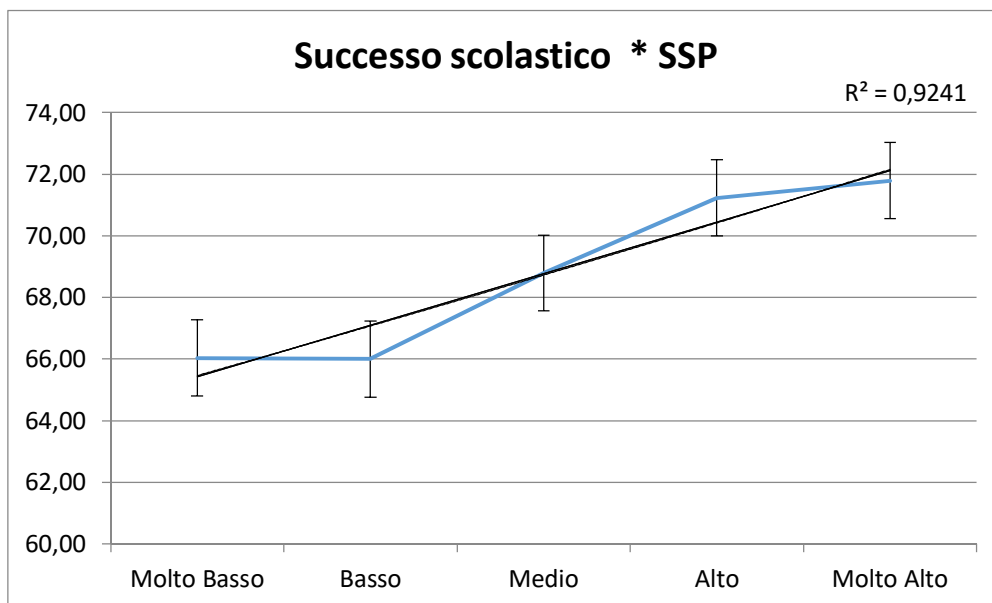
La prima subscale è quella relativa alla prospettiva temporale breve sulla carriera scolastica e lavorativa, da cui si evince che il 42,5% dei ragazzi ha valori elevati nella prospettiva temporale scolastica e lavorativa, riesce cioè ad immaginarsi nel prossimo futuro secondo una visione chiara e positiva, ed insieme a coloro che si posizionano in un valore medio rappresentano il 62,1% del campione complessivo, a fronte del 34,5% che mostra valori bassi e molto bassi.

Sembrerebbe dunque che i ragazzi, in buona percentuale riescono a prefigurarsi mete e obiettivi della scuola che stanno frequentando e del prossimo futuro lavorativo come qualcosa di raggiungibile e realizzabile.

Tabella 24: FTP-SSP. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| SSP | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|--------------------|-----------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent .Valida | Percent Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 122 | 17,4 | 17,4 | 17,4 |
| | Basso | 143 | 20,4 | 20,4 | 37,9 |
| | Medio | 137 | 19,6 | 19,6 | 57,4 |
| | Alto | 127 | 18,1 | 18,1 | 75,6 |
| | Molto alto | 171 | 24,4 | 24,4 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Dal grafico seguente si evince che esiste una linearità nella relazione tra indice di successo scolastico e prospettiva temporale breve sulla SSP e che la differenza tra coloro che possiedono un punteggio medio molto basso e coloro che possiedono un punteggio medio alto è significativa, con una differenza di ben 5,7 punti tra gli uni e gli altri.



Differenza tra minimo e massimo: 5,7540

alla prospettiva temporale breve di sviluppo personale il dato invece si inverte e ben il 66,9% dei ragazzi non ha una prospettiva di sviluppo personale positiva, posizionandosi su valori bassi e molto bassi, mentre la percentuale di coloro che hanno punteggi alti e molto alti si riduce al 16,1%.

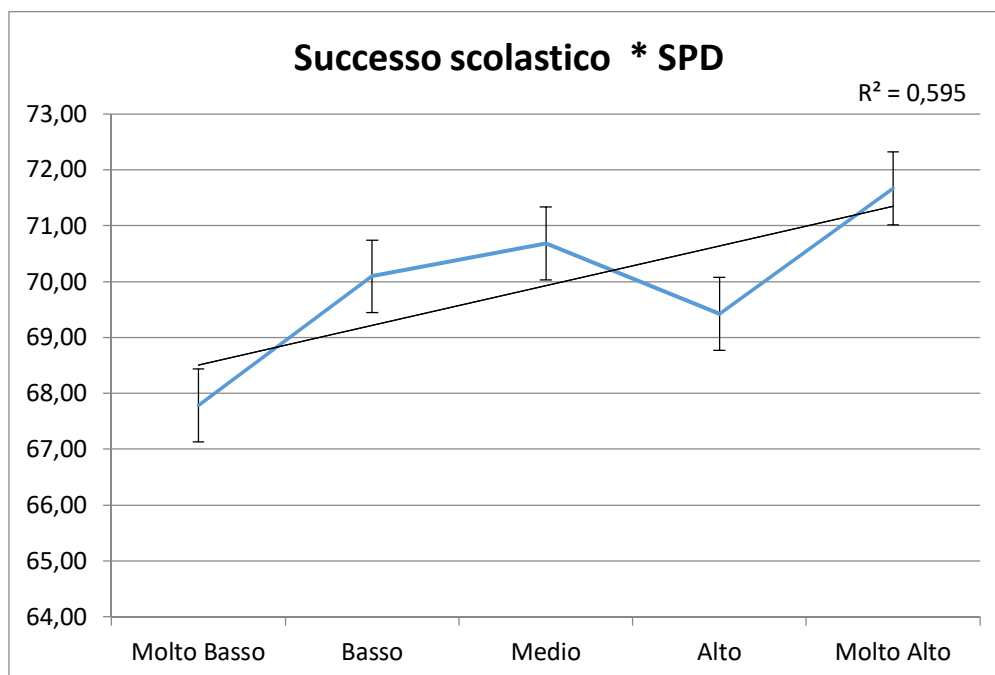
Gli items proposti nella subscale fanno riferimento allo sviluppo delle capacità personali attuali, da un punto di vista dell'impegno, dell'affettività e della valutazione cognitiva riguardo a questa sfera. Sembrerebbe che essi non valutino rilevante o non credano possibile lo sviluppo delle loro capacità attuali.

Tabella 25: FTP-SPD. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| | | SPD | | | |
|--------|-------------|------------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 303 | 43,3 | 43,3 | 43,3 |
| | Basso | 165 | 23,6 | 23,6 | 66,9 |
| | Medio | 117 | 16,7 | 16,7 | 83,6 |
| | Alto | 72 | 10,3 | 10,3 | 93,9 |
| | Molto alto | 43 | 6,1 | 6,1 | 100,0 |
| | Total | 700 | 100,0 | 100,0 | |
| | | | | | |

La relazione tra la SPD e l'indice di successo scolastico mostra che c'è una differenza significativa tra coloro che hanno punteggi medi molto bassi e coloro che possiedono punteggi medi molto elevati

di ben 3,8 punti. Il grafico mostra anche però che tra coloro che hanno un punteggi medio basso, medio e alto non ci sono differenze significative in relazione all'indice di successo scolastico.



Differenza tra minimo e massimo: 3,8860

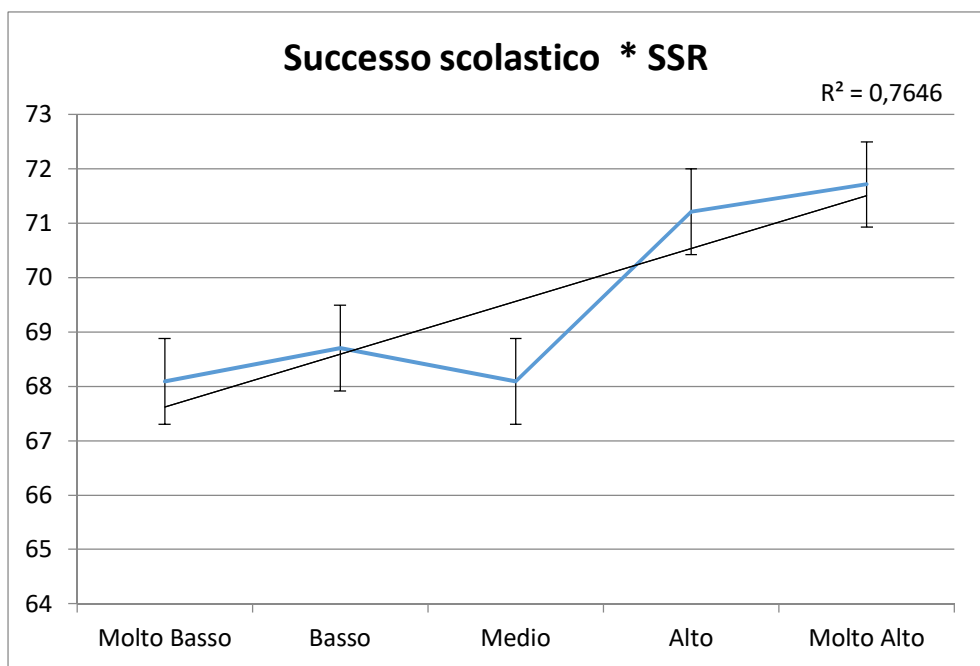
Sul fronte della prospettiva temporale breve sulle relazioni sociali il 50% dei ragazzi si colloca su punteggi bassi e molto bassi, contro il 30,4% di coloro che si posiziona su valori alti. I ragazzi sembrano poco interessati e dare poca importanza al rapporto con le altre persone, amici o familiari in una prospettiva a breve termine.

Tabella 26: FTP-SSR. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| SSR | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 182 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| | Basso | 168 | 24,0 | 24,0 | 50,0 |
| | Medio | 137 | 19,6 | 19,6 | 69,6 |
| | Alto | 155 | 22,1 | 22,1 | 91,7 |
| | Molto alto | 58 | 8,3 | 8,3 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

La relazione della SSR con l'indicatore di successo scolastico è una relazione lineare che mette in evidenza una differenza significativa tra i punteggi medi dell'indice di successo scolastico di coloro che hanno un punteggio molto basso nella scala e coloro che hanno un punteggio alto e molto alto.

I punteggi medi di coloro che si posizionano su valori medio della scala si sovrappongono a quelli di coloro che si posizionano sui valori molto basso della scala.



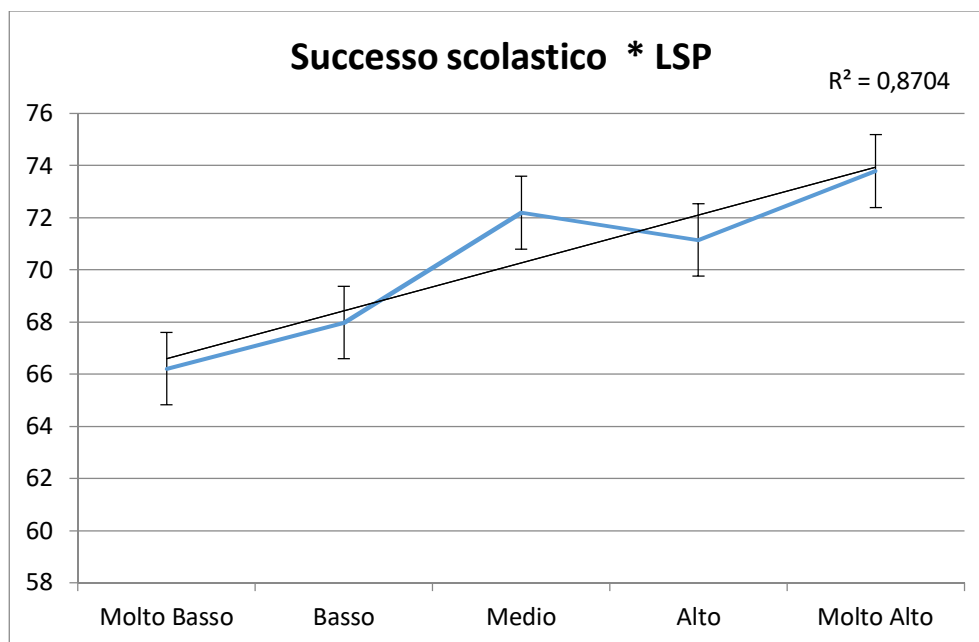
Differenza tra minimo e massimo: 3,6161

Per ciò che riguarda le subscale della prospettiva temporale sul lungo periodo possiamo osservare che in quella relativa alla carriera scolastica e professionale la percentuale dei ragazzi con un punteggio basso e molto basso raggiunge il 57,4%, contro un 28,3% di punteggi alti e molto alti. I ragazzi non sembrano in grado di prefigurarsi gli sviluppi sul lungo tempo in questi ambiti.

Tabella 27: FTP-LSP. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| LSP | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 220 | 31,4 | 31,4 | 31,4 |
| | Basso | 182 | 26,0 | 26,0 | 57,4 |
| | Medio | 100 | 14,3 | 14,3 | 71,7 |
| | Alto | 119 | 17,0 | 17,0 | 88,7 |
| | Molto alto | 79 | 11,3 | 11,3 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

La relazione tra successo scolastico e prospettiva temporale lunga è lineare e significativa la differenza tra coloro che hanno un punteggio medio molto basso e coloro che hanno un punteggio molto alto, nei termini di successo scolastico.



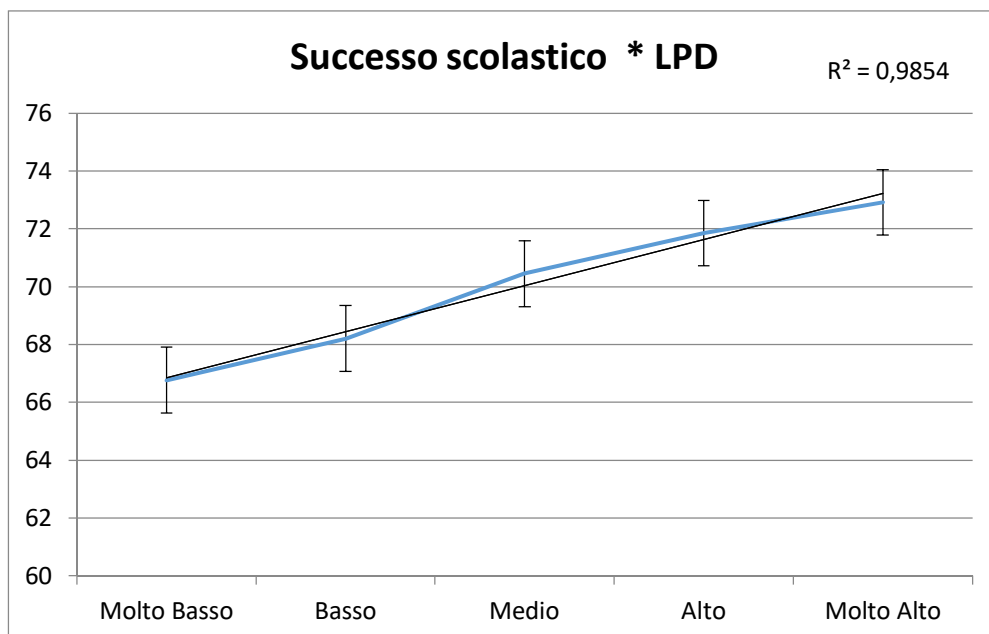
Differenza tra minimo e massimo: 7,35

ciò che riguarda la prospettiva temporale lunga sullo sviluppo personale la percentuale dei ragazzi con un punteggio basso e molto basso raggiunge il 54,6%, contro un 24,6% di punteggi alti e molto alti. I ragazzi non sembrano in grado di prefigurarsi gli sviluppi sul lungo tempo in questi ambiti.

Tabella 28: Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| LPD | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 215 | 30,7 | 30,7 | 30,7 |
| | Basso | 167 | 23,9 | 23,9 | 54,6 |
| | Medio | 153 | 21,9 | 21,9 | 76,4 |
| | Alto | 97 | 13,9 | 13,9 | 90,3 |
| | Molto alto | 68 | 9,7 | 9,7 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

La relazione tra successo scolastico e prospettiva temporale lunga della LPD è lineare e significativa la differenza tra coloro che hanno un punteggio medio molto basso e coloro che hanno un punteggio molto alto, nei termini di successo scolastico, con una distanza di ben 6 punti.



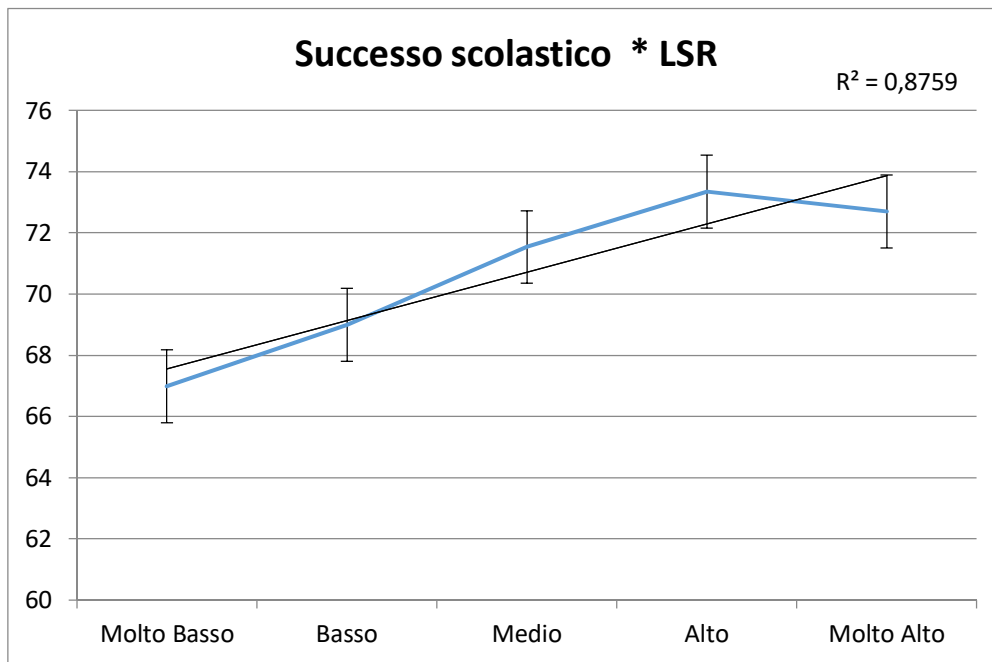
Differenza tra minimo e massimo: 6,1400

La subscale sulle relazioni sociali sul lungo periodo mostra che ben il 67% dei ragazzi si posiziona su valori bassi e molto bassi della scala, mentre solo il 18,4% si posiziona su valori molto alti.

Tabella 29: FTP-LSR. Frequenze di distribuzione delle risposte per rango percentile

| LSR | | | | | |
|--------|-------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Molto basso | 309 | 44,1 | 44,1 | 44,1 |
| | Basso | 161 | 23,0 | 23,0 | 67,1 |
| | Medio | 101 | 14,4 | 14,4 | 81,6 |
| | Alto | 65 | 9,3 | 9,3 | 90,9 |
| | Molto alto | 64 | 9,1 | 9,1 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

La relazione tra successo scolastico e prospettiva temporale lunga della LSR è lineare e significativa la differenza tra coloro che hanno un punteggio medio molto basso e coloro che hanno un punteggio molto alto, nei termini di successo scolastico, con una distanza di ben 5 punti.



Differenza tra minimo e massimo: 5,7136

Complessivamente, riguardo le relazioni tra la prospettiva temporale nei tre differenti domini di vita e l'indice di successo scolastico, tutte le subscale sembrano avere una forte relazione con l'indice di successo, sia quelle a breve che quelle a lungo termine.

Anche all'interno dello stesso dominio vi è coerenza tra le scale a breve e quelle a lungo periodo, fatta eccezione per la scala SSR, la prospettiva temporale breve nel dominio delle relazioni, dove si può osservare che coloro che possiedono valori medi nella scala hanno anche un punteggio medio nell'indice di successo scolastico equivalente a coloro che si posizionano su valori molto bassi della scala. Questo dato è forse attribuibile alla possibilità che, mentre le scale di sviluppo personale e di carriera scolastica e professionale sono più *"person-oriented"*, la scala sulle relazioni sociali è più *"externally oriented"*, come anche gli studi di standardizzazione della scala da parte degli autori hanno messo in evidenza (Peetsma).

Riguardo alle scale di prospettiva temporale sulla carriera scolastica e professionale (SSP e LSP) si può osservare come la percentuale di coloro che hanno punteggi bassi e molto bassi nella scala aumenti sensibilmente nel passaggio da quella breve a quella lunga (si passa dal 37,9% dei ragazzi al 57,4% nei valori basso e molto basso). In questo caso un elemento potrebbe essere che la prospettiva temporale in questo dominio è molto più *"tempo-dipendente"* delle scale sullo sviluppo personale e sulle relazioni sociali, come già emerso negli studi di standardizzazione già citati.

7.5 FUNZIONAMENTI FORMATIVI, LAVORATIVI E PERSONALI AUTONOMI

Uno degli aspetti che si proponeva di indagare all'interno del nostro modello era quanto i ragazzi esprimessero dei funzionamenti nella sfera scolastica, lavorativa e personale, che fossero indicativi della presenza di una capacità agentic sottostante. Ancor di più, nelle considerazioni teoriche avanzate, si sono espressi dubbi sulla possibilità di considerare l'agency unicamente nei termini di *capability* non espressa, di quella potenzialità che in un soggetto adulto può essere presente, ma non necessariamente espressa per stessa volontà del soggetto agente.

Per i ragazzi, l'importanza di valutare l'agency come *capability* in azione è importante sia in considerazione dell'idea che questa si accresca solo attraverso il suo esercizio costante, ma anche in considerazione dell'importanza di valutare funzionamenti, che siano indicativi di uno stato di salute e benessere dei ragazzi.

Uno degli indicatori circoscritti di funzionamento che si è deciso di rilevare ha riguardato la realizzazione da parte dei ragazzi, su propria iniziativa, di attività formative extrascolastiche, di ricerca di lavoro e conoscenza del mercato, così come la partecipazione ad attività di volontariato, sportive e legate a interessi personali.

Quale indicatore della presenza di questo funzionamento si è scelta la frequenza con cui i ragazzi hanno realizzato una serie di attività nell'arco degli ultimi 12 mesi.

Nella tabella sottostante si può osservare che il 46,7% dei ragazzi ricade all'interno dei valori che corrispondono a nessuna o bassa frequenza di attività di studio e di ricerca autonome, al di fuori dell'ambito scolastico, mentre solo il 33,2% ha una frequenza alta o molto alta nell'ultimo anno.

Ciò che è interessante è che le attività di cui si chiedeva erano relative a interessi e curiosità proprie, non imposte da altri (leggere riviste, fare ricerche su internet, corsi non scolastici, etc.).

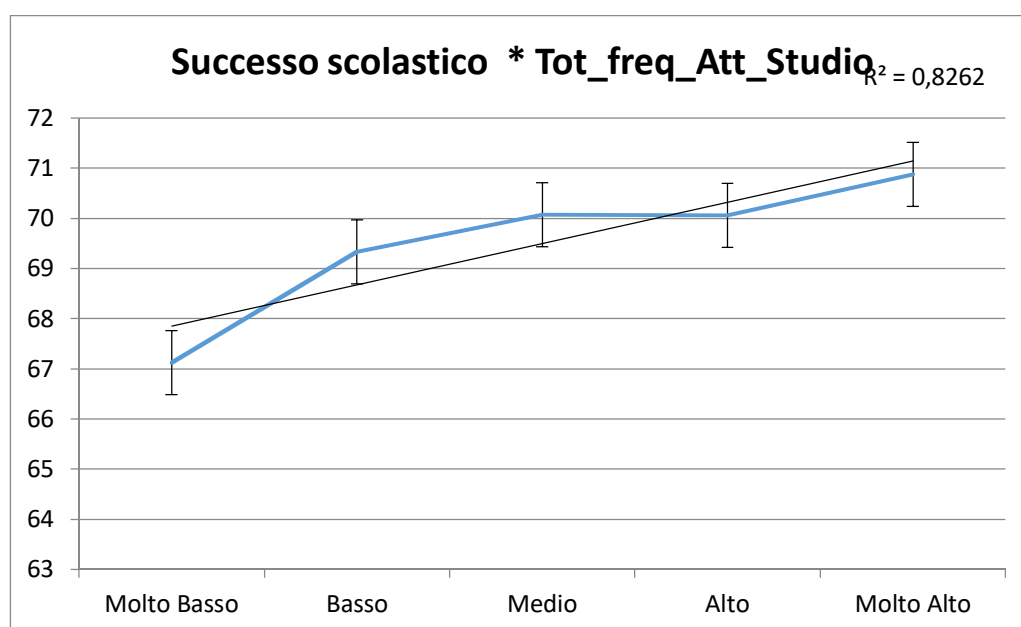
È dunque un dato importante che quasi la metà del campione dichiara di non aver fatto nulla di tutto ciò nell'arco degli ultimi 12 mesi.

Tabella 30: Distribuzione della frequenza con cui si sono svolte attività di studio autonome

| Tot. Frequenza Attività Studio | | | | | |
|--------------------------------|------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Validi | Percent. Cumulativa |
| Validi | Nessuna | 197 | 28,1 | 28,1 | 28,1 |
| | Bassa | 130 | 18,6 | 18,6 | 46,7 |
| | Media | 134 | 19,1 | 19,1 | 65,9 |
| | Alta | 109 | 15,6 | 15,6 | 81,4 |
| | Molto alta | 130 | 18,6 | 18,6 | 100,0 |

| | | | | | |
|--|--------|-----|-------|-------|--|
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |
|--|--------|-----|-------|-------|--|

Mettendo in relazione questo dato con l'indice di successo scolastico si può osservare però che esiste una relazione lineare tra la scala di frequenza e l'indice di successo. Si può osservare inoltre che la differenza di punteggio tra un gruppo e un altro è significativa solo tra coloro che dichiarano di non aver fatto nulla o poco e coloro che all'opposto dichiarano di aver svolto con regolarità attività di questo tipo. Sembra cioè che solo tra la situazione di assoluta mancanza di iniziativa personale nell'intraprendere delle attività e la situazione in cui invece questa iniziativa è fortemente presente emerga un evidente disparità di successo scolastico.



Differenza tra minimo e massimo: 3,7490

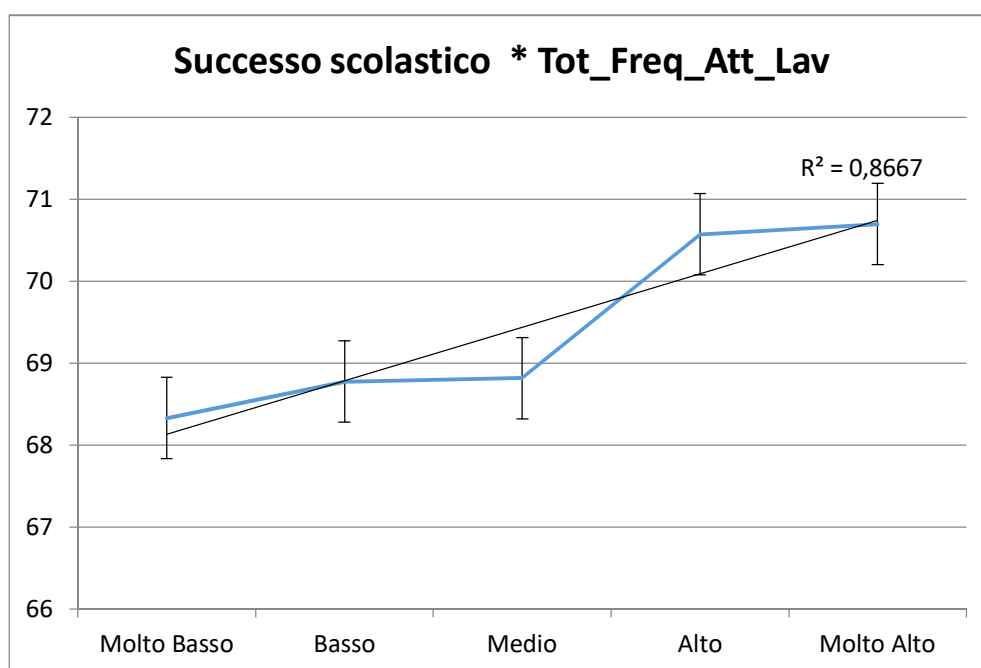
Per ciò che riguarda le attività in autonomia che riguardano il lavoro (cercare informazioni o contatti, fare esperienze, partecipare a eventi informativi, etc.), il 58,3% dei ragazzi ricade all'interno dei valori che corrispondono a nessuna o bassa frequenza di esperienze o attività di ricerca autonome, al di fuori di ciò di cui fanno esperienza all'interno dei CFP, mentre la percentuale di coloro che ricade nei due valori più elevati è complessivamente del 18,6%.

Tabella 31: Distribuzione della frequenza con cui si sono svolte attività di lavoro

| | | Tot. Frequenza Attività Lavoro | | | |
|--------|---------|--------------------------------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Nessuna | 245 | 35,0 | 35,0 | 35,0 |

| Tot. Frequenza Attività Lavoro | | | | |
|--------------------------------|------------|-----------|----------|------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. |
| | | | Valida | Cumulativa |
| | Bassa | 163 | 23,3 | 23,3 |
| | Media | 162 | 23,1 | 81,4 |
| | Alta | 55 | 7,9 | 89,3 |
| | Molto alta | 75 | 10,7 | 100,0 |
| | Total | 700 | 100,0 | 100,0 |

La relazione tra la frequenza di attività per il lavoro e l'indice di successo scolastico, anche in questo caso, è lineare ed evidenzia che lo scarto realmente significativo è tra le fasce medio e basse complessive e quelle alte e molto alte, ad indicare che un alto funzionamento sul fronte dell'intraprendenza lavorativa si associa in maniera inequivocabile a un indice di successo scolastico.



Differenza tra minimo e massimo: 2,3693

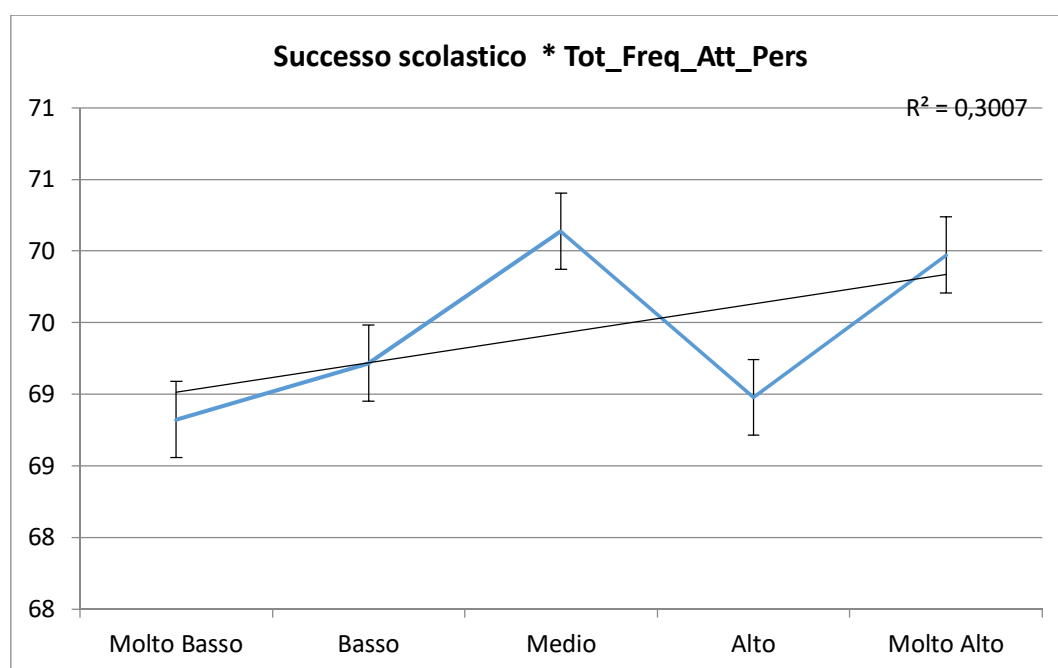
In ultimo il funzionamento sul fronte degli interessi personali e del tempo libero evidenzia che il 66,9% dei ragazzi ha un indice di frequenza di attività personali (sport, musica, materiali multimediali, hobby, chattare, gruppi, associazioni culturali, etc...) basso o assente e solo il 18% si colloca nei valori più alti, mettendo in evidenza che il continuum delle esperienze di questi ragazzi è molto limitato.

Tabella 32: Distribuzione frequenze con cui si sono svolte attività personali

| Tot_Frequenza Attività Personali | | | | | |
|----------------------------------|------------|-----------|----------|-----------------|---------------------|
| | | Frequenza | Percent. | Percent. Valida | Percent. Cumulativa |
| Validi | Nessuna | 278 | 39,7 | 39,7 | 39,7 |
| | Bassa | 190 | 27,1 | 27,1 | 66,9 |
| | Media | 104 | 14,9 | 14,9 | 81,7 |
| | Alta | 72 | 10,3 | 10,3 | 92,0 |
| | Molto alta | 56 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| | Totale | 700 | 100,0 | 100,0 | |

Riguardo alla relazione tra la frequenza di attività personali e l'indice di successo scolastico le differenze di punteggio tra i gruppi non sono significative (la percentuale di variabilità spiegata è molto bassa, dello 0,3007).

L'unica osservazione che si può fare è che coloro che si posizionano su un valore alto di frequenza di attività personali hanno un indice di successo scolastico basso, forse a indicare che possono essere fonte di attrazione alternativa che allontanano dal percorso formativo.



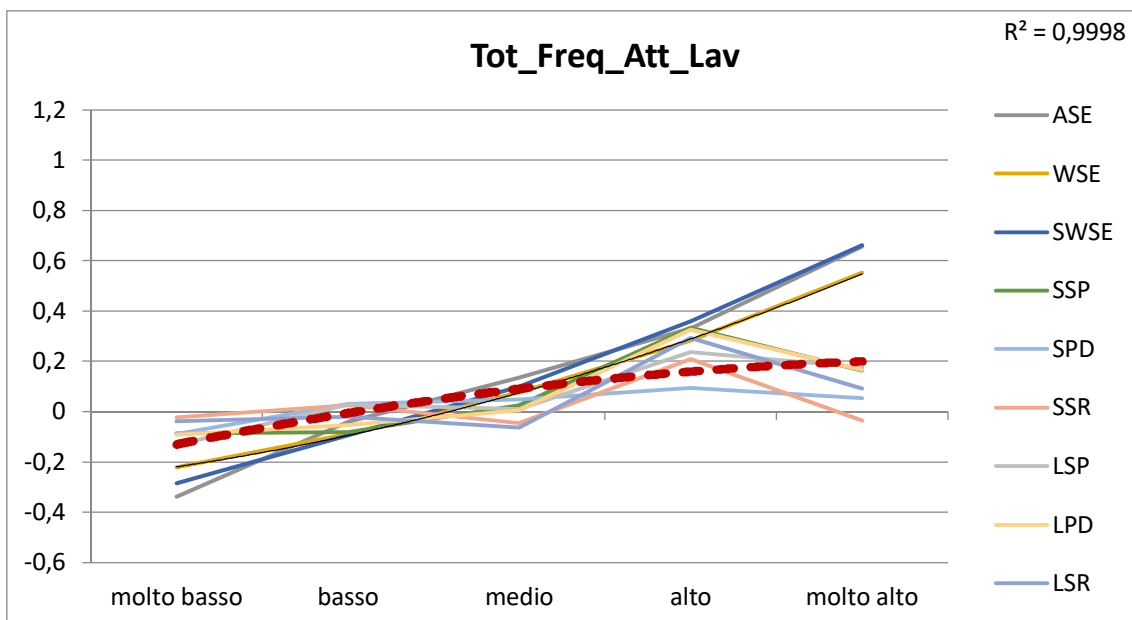
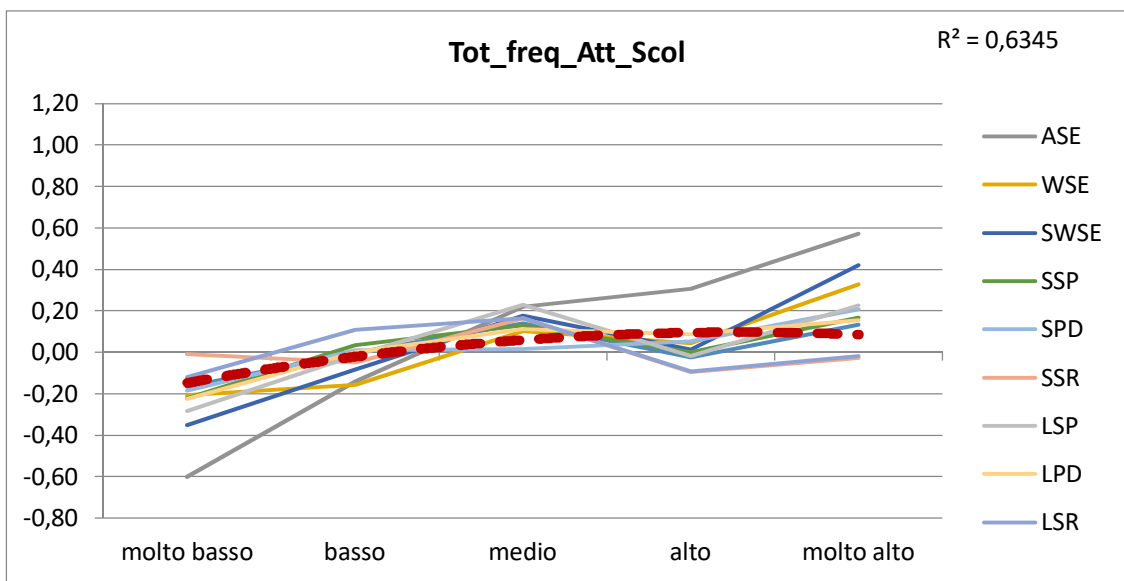
Differenza tra minimo e massimo: 1,1489

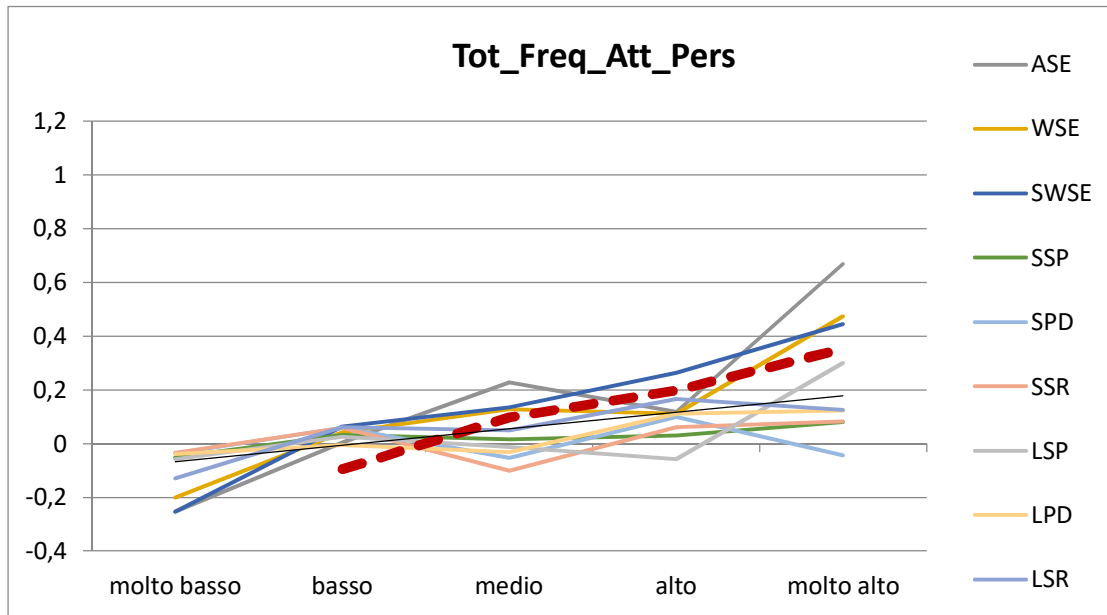
Ma quale relazione c'è tra i funzionamenti formativi, lavorativi e personali intrapresi in autonomia dai ragazzi e le dimensioni di agency considerate?

Nella prima parte di questo lavoro si è detto che nel considerare il successo formativo è necessario andare oltre il successo scolastico e considerare quelle capacità che consentono di "formare

all'apprendimento permanente, inteso come il pieno sviluppo delle potenzialità di scelta, di valorizzazione dei talenti, di sostegno della forza creativa, anche in vista di percorsi individuali autonomi e innovativi” (Ellerani, 2014:12).

Sotto questa lente la relazione che ciascuno dei funzionamenti rilevati mostra con le dimensioni di *agency* è lineare. Seppur con qualche differenza nei valori medi delle scale, si può osservare che in corrispondenza di valori molto bassi nelle scale di *agency* si ritrovano valori bassi anche nei funzionamenti rilevati.





7.6 LE DIFFERENZE TRA GLI STUDENTI CON PERCORSI REGOLARI E IRREGOLARI

Dopo aver osservato come si caratterizza l'intero campione dei ragazzi per caratteristiche, indicatori di agency e funzionamenti, che abbiamo preso in considerazione quali elementi necessari a una prima valutazione del successo scolastico e formativo, si può adesso passare ad osservare più nel dettaglio se esistono e quali sono le differenze tra i ragazzi che sono entrati nei percorsi di leFP in maniera lineare e coloro i cui percorsi sono irregolari, per rispondere nel dettaglio alle domande e alle ipotesi di ricerca avanzate.

Riguardo alla prima domanda *“C'è una relazione tra agency e successo scolastico? E nelle esperienze di re-engagement? E nei percorsi pensati specificatamente per il recupero? E in che modo?”* è necessario in prima istanza evidenziare che esiste una differenza significativa tra le medie in 9 scale su 17 tra il gruppo degli studenti regolari e i ripetenti, come si può osservare nelle due tabelle seguenti.

Tabella 33: Media e deviazione standard nelle scale per regolarità del percorso

| Dimensioni di agency * regolarità percorso | | N | Media | Std. Error Mean |
|--|-----------|-----|-----------|-----------------|
| SSP | regolari | 404 | 22,69 | ,246 |
| | ripetenti | 296 | 21,96 | ,272 |
| SPD | regolari | 404 | 20,34 | ,179 |
| | ripetenti | 296 | 19,82 | ,201 |
| LSR | regolari | 404 | 22,83 | ,216 |
| | ripetenti | 296 | 21,57 | ,244 |
| LSP | regolari | 404 | 22,18 | ,216 |
| | ripetenti | 296 | 21,30 | ,248 |
| LPD | regolari | 404 | 21,33 | ,169 |
| | ripetenti | 296 | 20,86 | ,196 |
| SSR | regolari | 404 | 23,62 | ,240 |
| | ripetenti | 296 | 22,37 | ,276 |
| Frequenza Att Scolastiche | regolari | 404 | ,0188478 | ,04754442 |
| | ripetenti | 296 | -,0257247 | ,06153375 |
| Freq Att Lavorative | regolari | 404 | -,0095382 | ,04880585 |
| | ripetenti | 296 | ,0130184 | ,05968817 |
| Freq Att Personali | regolari | 404 | ,0237060 | ,04781491 |
| | ripetenti | 296 | -,0323555 | ,06112321 |
| Partecipazione scuola | regolari | 404 | ,0383389 | ,04804758 |
| | ripetenti | 296 | -,0523274 | ,06070030 |
| Partecipazione Famiglia | regolari | 404 | ,0416931 | ,04711290 |
| | ripetenti | 296 | -,0569054 | ,06202765 |
| ASE | regolari | 404 | ,1341951 | ,04717075 |

| Dimensioni di agency * regolarità percorso | N | Media | Std. Error Mean |
|---|---------------------|-----------------|--------------------|
| ripetenti | 296 | -,1831582 | ,06049167 |
| WSE | regolari 404 | ,0663946 | ,04657973 |
| ripetenti | 296 | -,0906197 | ,06254086 |
| SWS | regolari 404 | ,0681294 | ,04777926 |
| ripetenti | 296 | -,0929874 | ,06080925 |
| RAI_SCUOLA | regolari 337 | 2,52 | ,194 |
| ripetenti | 254 | 1,87 | ,233 |
| RAI_LAVORO | regolari 336 | 3,15 | ,191 |
| ripetenti | 253 | 2,86 | ,215 |
| RAI_AMICI | regolari 335 | 3,07 | ,194 |
| ripetenti | 253 | 2,77 | ,218 |
| ESCS | regolari 369 | ,0919531 | ,04722303 |
| ripetenti | 260 | -,1305027 | ,06867944 |
| Voto complessivo | regolari 398 | 71,2313 | ,50161 |
| ripetenti | 284 | 66,4320 | ,51490 |
| Presenze su tot teorico | regolari 404 | ,1264129 | ,04530321 |
| ripetenti | 296 | -,1725365 | ,06327272 |

Tabella 34: Grado di significatività delle differenze tra medie nelle scale

| scale | t-test per l'uguaglianza delle medie | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------|---------------------------------|--|
| | t | Sig. (2-tailed) | ipotesi nulla = medie uguali | ipotesi alternativa = medie differenti |
| Voto complessivo | 6,520 | ,000 | rifiutata | accettata |
| ASE | 4,197 | ,000 | rifiutata | accettata |
| Presenze a scuola rapportato su tot teorico | 3,948 | ,000 | rifiutata | accettata |
| LSR | 3,841 | ,000 | rifiutata | accettata |
| SSR | 3,406 | ,001 | rifiutata | accettata |
| ESCS | 2,762 | ,006 | rifiutata | accettata |
| LSP | 2,687 | ,007 | rifiutata | accettata |
| RAI_SCUOLA | 2,150 | ,019 | rifiutata | accettata |
| SWS | 2,111 | ,035 | rifiutata | accettata |
| WSE | 2,057 | ,040 | rifiutata | accettata |
| SSP | 1,985 | ,048 | rifiutata | accettata |
| SPD | 1,993 | ,049 | rifiutata | accettata |
| LPD | 1,805 | ,072 | accettata | rifiutata |
| Partecipazione Famiglia | 1,289 | ,198 | accettata | rifiutata |
| Partecipazione Scuola | 1,185 | ,236 | accettata | rifiutata |
| RAI_AMICI | 1,020 | ,308 | accettata | rifiutata |
| RAI_LAVORO | 1,010 | ,313 | accettata | rifiutata |
| Freq Att Pers | ,733 | ,464 | accettata | rifiutata |

| | | | | |
|---------------|-------|------|-----------|-----------|
| freq Att Scol | ,582 | ,561 | accettata | rifiutata |
| Freq Att Lav | -,295 | ,768 | accettata | rifiutata |

Mentre non vi è nessuna differenza significativa tra quanti cambiano scuola e quanti no, tranne che per la scala della prospettiva futura breve nella carriera scolastica e professionale (SSP), dove invece vi è differenza significativa.

Tabella 35: Grado di significatività della scala SSP per la variabile cambiamento di percorso

| Dimensioni di agency * cambiamento percorso | | N | Media | Std. Error Mean |
|---|---------------------|---|-------|-----------------|
| SSP | Non cambiano scuola | # | 22,7 | 0,215 |
| | Cambiano scuola | # | 21,55 | 0,343 |

Osserviamo nel dettaglio quali sono le scale nelle quali esiste una differenza significativa tra i due gruppi di studenti.

Partiamo dalle scale di SE. Per tutte e tre le scale, quella scolastica (ASE), quella relativa al lavoro (WSE) e alla ricerca del lavoro (SWSE), la differenza tra le medie dei ragazzi regolari e gli irregolari è significativa. Questi ultimi hanno una capacità autopercepita delle proprie capacità di studio, autoregulatorie, di strategie per la ricerca del lavoro e di capacità relazionali più debole dei ragazzi con percorsi regolari.

Lo stesso accade per le tre subscale della FTP relative al tempo futuro a breve termine (SSP, SPD, SSR). I ragazzi con percorsi irregolari sono significativamente meno capaci di proiettarsi nel breve futuro, di darsi degli obiettivi e sono meno convinti di poterli raggiungere, a fronte dei loro compagni con percorsi regolari.

Lo stesso accade anche per due delle tre subscale della FTP relative al tempo futuro più lungo, quando cioè sarà terminata la scuola. Si tratta della scala relativa alle relazioni sociali e a quella relativa allo sviluppo della carriera scolastica e professionale. Anche in questo caso possiamo osservare che i ragazzi con percorsi irregolari sono significativamente meno capaci di immaginare il proprio futuro dopo la scuola dei propri compagni con un percorso regolare.

Non vi è invece una differenza significativa per la scala riguardante lo sviluppo personale (LPD). Ciò significa che pur essendo una scala molto significativa in termini di relazione con il successo scolastico per tutti i ragazzi (come abbiamo potuto osservare in fase di descrizione delle singole scale la differenza tra le medie di chi ha un elevato indice di successo e chi lo ha molto basso rispetto a questa scala è di ben 6 punti), questa scala è trasversale ai regolari e i non regolari e non li differenzia in maniera significativa.

Possiamo poi osservare che differenze significative si evidenziano sia nel voto complessivo ottenuto al termine dell'anno scolastico che nell'indice di frequenza scolastica (calcolato come rapporto tra le ore realmente frequentate e il totale teorico). I ragazzi irregolari frequentano meno assiduamente e hanno un maggior numero di assenze dei regolari e raggiungono risultati peggiori.

In ultimo si può osservare come l'ESCS risulti anch'esso significativo in questa comparazione: i ragazzi irregolari hanno un indice di status socioeconomico e culturale più basso dei loro compagni regolari.

Riguardo alla mancanza di significatività delle diverse scale in funzione del cambiamento di scuola ciò che possiamo dedurre, ai fini di questo lavoro, è che, in termini di re-engagement, è maggiormente esplicativa la variabile che traccia le ripetenze di quella che traccia i cambiamenti di scuola. Rimane sottinteso che entrambe le variabili se unite, così come è stato fatto nell'indice di successo scolastico complessivo, producono un loro valore, o disvalore, in termini di successo e della relazione tra questo e le dimensioni di agency. In altre parole, uno studente ripetente, che ha anche cambiato scuola, con un voto sufficiente alle scuole medie e con un altrettanto voto sufficiente nella scuola in cui si trova, ha generalmente valori bassi nelle dimensioni di agency indagate.

Fatta questa necessaria premessa rispondiamo dunque alla prima domanda.

Sì, esiste una relazione tra le molteplici dimensioni dell'agency e il successo scolastico, come abbiamo potuto osservare nelle descrizioni relative alle singole scale e alla relazione che ciascuna intrattiene con l'indicatore di successo scolastico, dove per successo scolastico abbiamo inteso più largamente l'insieme della carriera scolastica, il suo percorso più o meno accidentato e i risultati ottenuti.

I dati, in tal senso, confermano l'ipotesi H1 *"Quanto più è forte l'agency dei ragazzi tanto maggiore sarà il successo scolastico"*.

In presenza di una forte agency si può di fatto osservare che ci sono migliori risultati scolastici, una frequenza scolastica più assidua e percorsi regolari. Lo studio della relazione tra le singole scale e l'indicatore di successo scolastico mostra come la relazione che intercorre tra le dimensioni d'agency e il successo scolastico riguardi tutto il campione degli studenti e rafforza quanto sostenuto in sede di discussione teorica sulla centralità dell'agency nel nostro oggetto di studio.

Dai risultati emerge anche come l'agency funzioni meglio (anche se in stretta correlazione con le dimensioni di *background* economico) del solo ESCS, o delle altre dimensioni socio familiari considerate, nei modelli di regressione multipla quale predittore del successo scolastico. In altre parole, appare sufficientemente chiaro come un'agency ben strutturata in età precoce sia un più

che buono predittore di successo scolastico; un'agency debole al contrario si associa con percorsi e risultati altrettanto deboli o con l'insuccesso.

Il confronto dei dati tra regolari e irregolari mostra conferma di fatto l'ipotesi H2 *“Quanto è più fragile il precedente percorso scolastico e caratterizzato da fallimenti ripetuti tanto più debole sarà l'agency dei ragazzi”*.

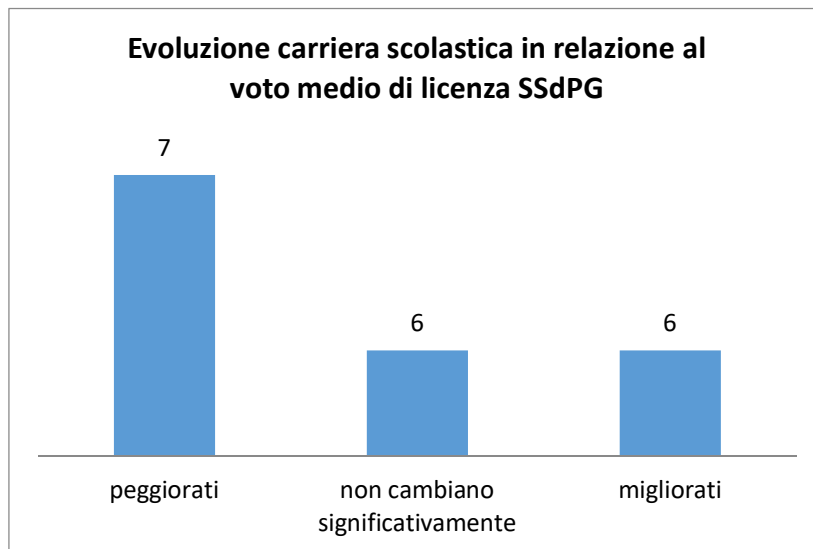
Se poi consideriamo la seconda domanda *“I percorsi di leFP sono una misura efficace per il recupero della dispersione scolastica e formativa”*, questa parte della ricerca ci dice che ci troviamo di fronte ad un'arma a doppio taglio. Vediamo perché.

Per rispondere a questa domanda è stato stimato un indice che, con un modello di previsione e un successivo confronto tra i risultati ottenuti nell'ultimo anno di scuola e il modello di previsione, misura quanto ciascuno studente è “migliorato” o “peggiorato” rispetto alla condizione di partenza. A definire l'insieme delle condizioni di partenza concorrono il voto di scuola media, la ripetenza o meno, il cambio di scuola o meno, la proporzione di tempo scuola frequentato rapportato al tempo scuola teorico. Gli scostamenti tra il modello di previsione e il risultato generano il punteggio dell'indice.

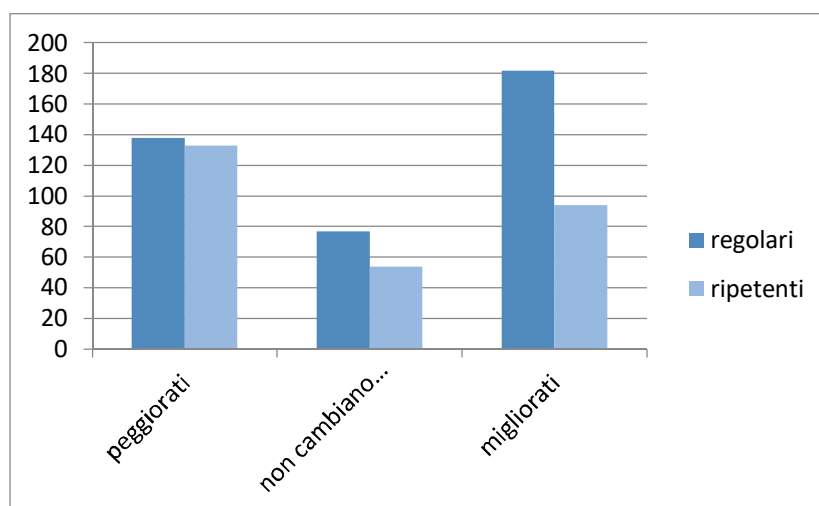
Proviamo ora a rispondere a questa domanda, con la dovuta cautela in considerazione che gli output degli apprendimenti sono solo connessi ai giudizi delle scuole di uscita (voto licenza media) e di entrata e manca dunque una base standardizzata di informazione in tal senso, che avrebbe potuto aggiungere informazione utile. Detto ciò, possiamo comunque affermare che i dati in nostro possesso rispondono con un “fendente” a doppio taglio.

È vero che la leFP può essere considerata una misura efficace per il recupero della dispersione, i ripetenti e gli studenti entrati con la sufficienza hanno ottima probabilità di migliorare durante il percorso di studi; di contro i dati mostrano come studenti regolari e con un discreto voto di uscita alla licenza media hanno la stessa probabilità dei ripetenti di peggiorare durante il corso di studi.

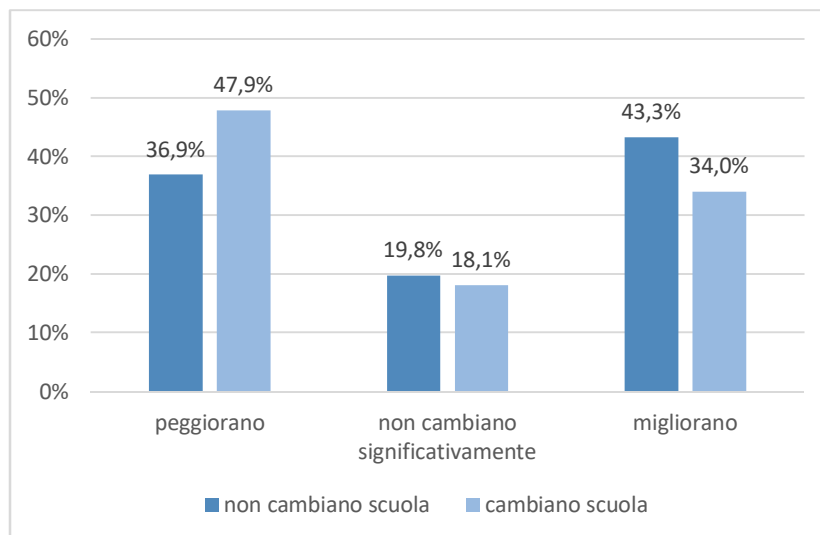
Se guardiamo ai grafici sottostanti il dato parla da sé. Ragazzi entrati con il 6 nei percorsi di leFP considerati hanno uguale opportunità di migliorare o di rimanere in una situazione invariata. Al contrario ragazzi entrati con 7 come voto di licenza media peggiorano in misura doppia rispetto ai loro compagni.



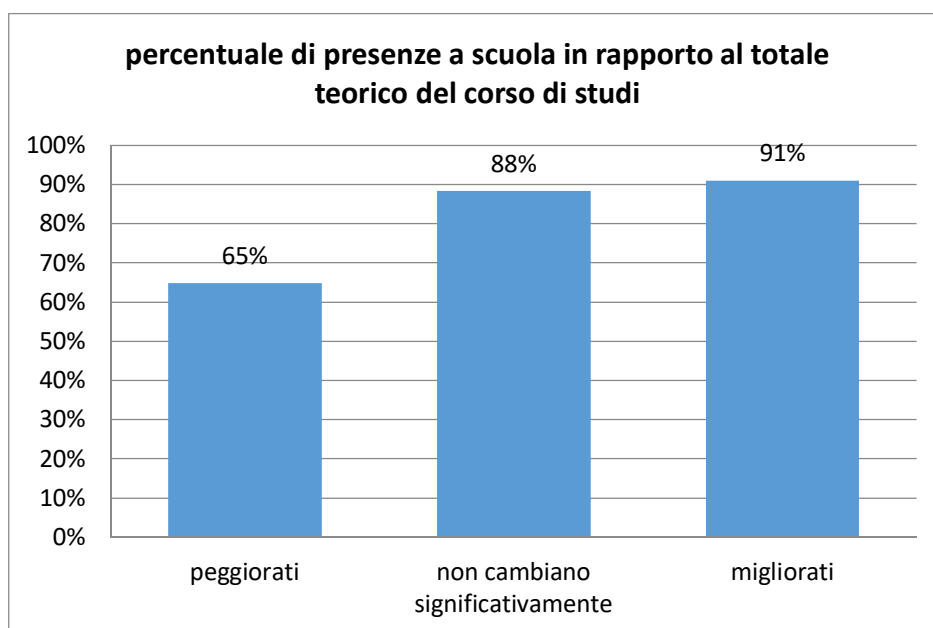
Se poi mettiamo a confronto i regolari con i ripetenti possiamo osservare che mentre migliorano il doppio degli studenti regolari rispetto ai ripetenti e non c'è grande differenza tra coloro che non cambiano, il numero di coloro che peggiorano è praticamente quasi uguale tra coloro che peggiorano.



Se poi osserviamo il dato relativi agli studenti che cambiano scuola a fronte di coloro che migliorano, che vedono una percentuale leggermente più alta in coloro che hanno percorsi più lineari e un'uguale percentuale tra coloro che non cambiano, si può osservare che la percentuale di coloro che peggiorano vede una presenza consistente tanto di coloro che cambiano scuola tanto di quelli che hanno percorsi lineari.



Adesso prendiamo in considerazione la percentuale di presenza a scuola. In questo caso, se consideriamo la presenza a scuola anche come una dimensione dell'engagement, osserviamo che nella relazione tra questa e l'esito rispetto alle condizioni di partenza vi è un trend positivo che non possiamo definire di causa effetto, ma rappresenta una differenza significativa dove al gruppo dei peggiorati corrisponde una percentuale di presenza intorno al 65%, al gruppo di chi sostanzialmente non cambia vi è una presenza intorno all'88% e al gruppo degli studenti che migliorano corrisponde una media di frequenza pari al 91%. La presenza a scuola si rivela un indicatore importante rispetto agli esiti dei ragazzi.



7.7 PREDITTORI DEL SUCCESSO SCOLASTICO

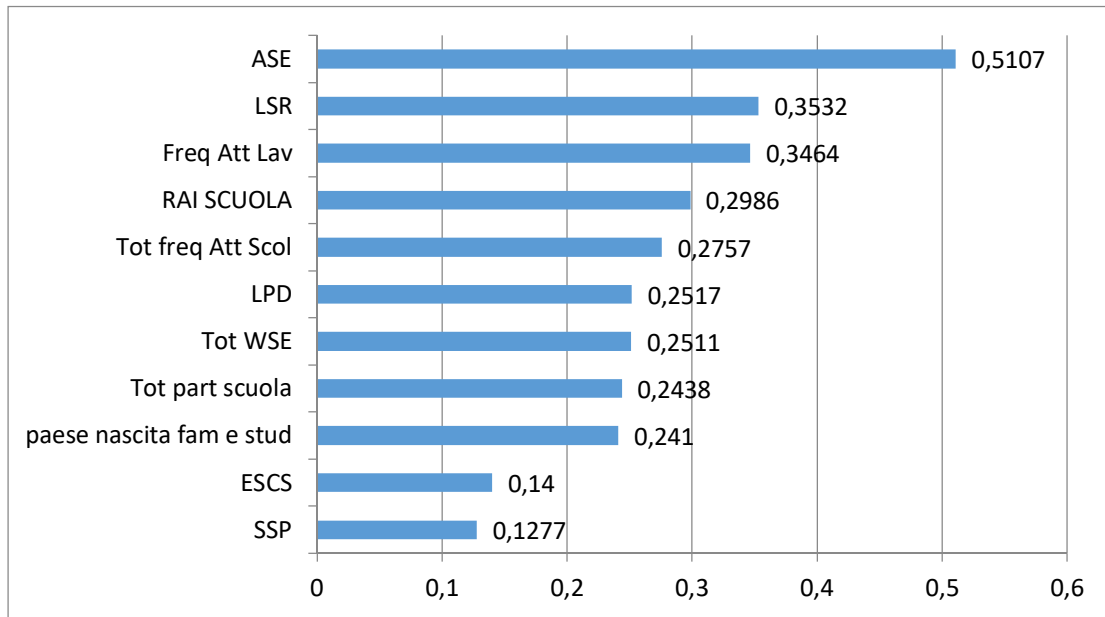
Per definire meglio il ruolo di ciascun indicatore (scala o variabile socio demografica che sia) nell'influenzare il successo scolastico, è stata effettuata un'analisi di regressione multipla, stimando così il contributo specifico di ognuno degli indici, presi contemporaneamente, alla spiegazione della variabilità dei punteggi nell'indice di successo scolastico.

Queste le variabili selezionate per l'elaborazione del modello di regressione.

Tabella 36: Variabili selezionate per l'analisi di regressione

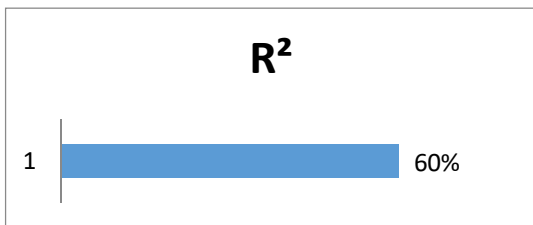
| progressivo | variabile | ruolo nell'analisi |
|--------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| | successo scolastico | variabile dipendente |
| 1 | Freq Att Scol | Predittore |
| 2 | Part Famiglia | Predittore |
| 3 | RAI LAVORO | Predittore |
| 4 | Freq Att Lav | Predittore |
| 5 | LPD | Predittore |
| 6 | LSR | Predittore |
| 7 | RAI SCUOLA | Predittore |
| 8 | SSP | Predittore |
| 9 | LSP | Predittore |
| 10 | WSE | Predittore |
| 11 | Part scuola | Predittore |
| 12 | SWSE | Predittore |
| 13 | ASE | Predittore |
| 14 | SPD | Predittore |
| 15 | Paese nascita fam e stud | Predittore |
| 16 | ESCS | Predittore |
| 17 | Genere | Predittore |
| 18 | Indice di problematicità familiare | Predittore |
| 19 | RAI AMICI | Predittore |

La tabella che segue riassume i risultati dell'analisi. I valori dei coefficienti lineari delle variabili sono in ordine decrescente in base all'importanza che hanno nel determinare il punteggio sul successo scolastico. Al modello definitivo sopravvivono per indice di significatività 11 delle 18 variabili selezionate. Segue l'elenco e il relativo indice di importanza che queste variabili hanno nell'analisi.

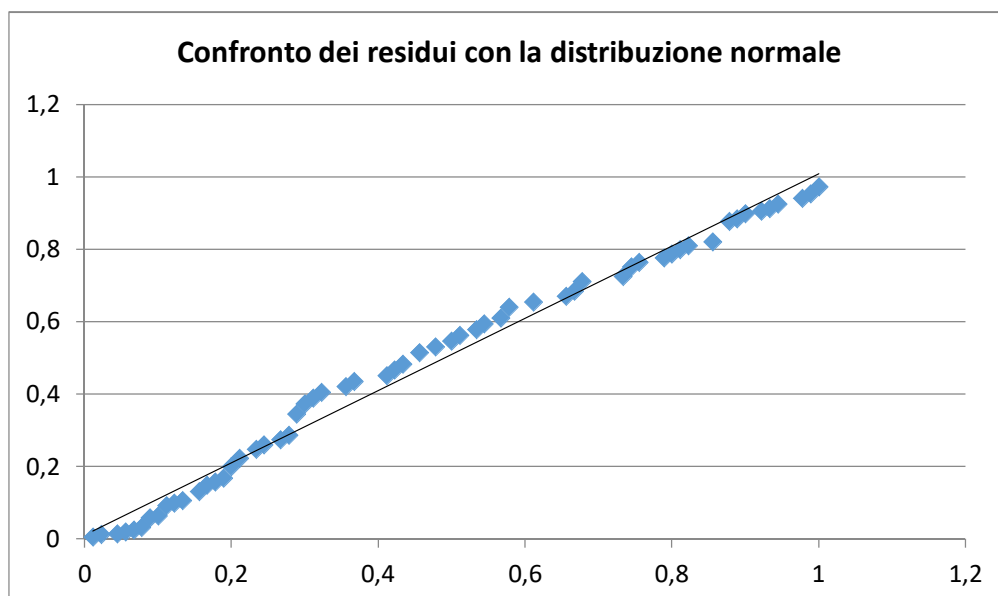
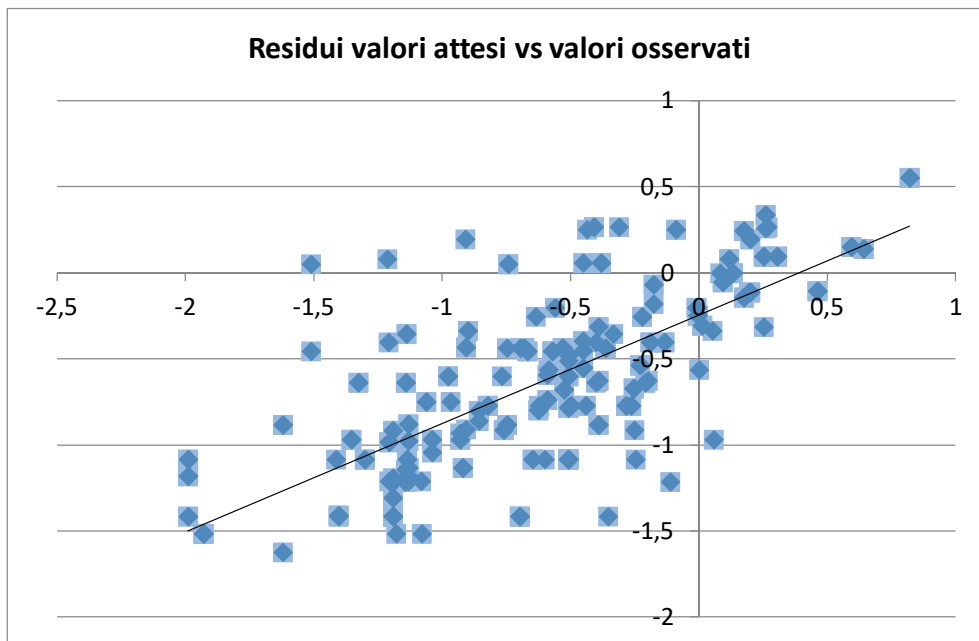


seguito viene illustrato e descritto il modello di regressione finale.

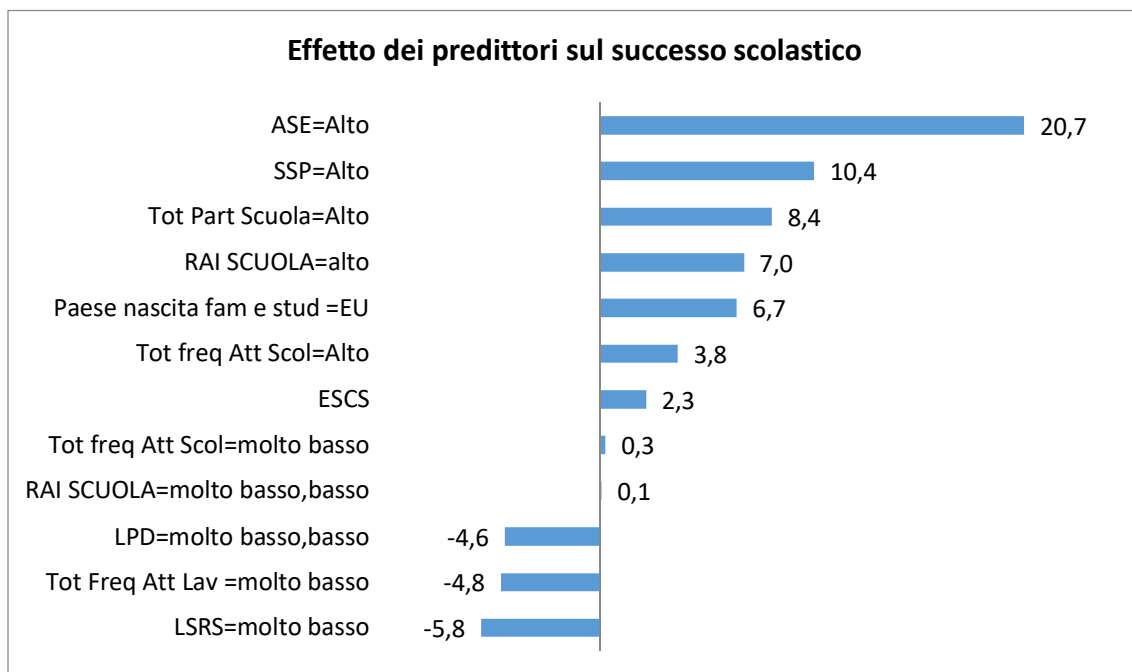
Evidenziamo innanzitutto l'indice di adattamento dei dati al modello, il coefficiente di determinazione R^2 infatti moltiplicato per 100 ci restituisce la percentuale di varianza spiegata dal modello, che in questo caso risulta essere del 60% attestando dunque un buon adattamento del modello ai dati.



Se rappresentiamo sugli assi cartesiani il rapporto tra risultati attesi dal modello e risultati effettivamente osservati e il confronto i valori residui standardizzati e la distribuzione normale valori attesi e la probabilità dei valori osservati vediamo effettivamente come ci sia una buona rispondenza del modello ai dati:



Il grafico successivo invece mostra l'effetto che ciascun predittore ha sulla variabile di successo scolastico, esso riassume i risultati definitivi dell'analisi. I valori dei coefficienti lineari delle variabili sono in ordine decrescente in base all'effetto esercitato sul punteggio dell'indice di successo scolastico.



Come si può notare rispetto agli effetti calcolati separatamente per ciascuna scala, gli effetti stimati tenendo conto di tutti gli indicatori contemporaneamente, appaiono, in alcuni casi ancora più solidi e in altri ridimensionati, in particolare per quanto riguarda alcuni di essi.

Quello che si conferma come il predittore più robusto del successo scolastico è la scala di Self Efficacy Scolastica (ASE); da un effetto netto di 9,9 punti passa ad un effetto di 20,7 punti.

Seppure in maniera minore, si confermano rilevanti altre tre subscale: quella relativa al futuro prossimo scolastico e professionale (SSP), quella relativa al grado di partecipazione a scuola (Part Scuola) e quella relativa al vissuto di autonomia nelle scelte e decisioni scolastiche (RAI SCUOLA).

Ciò, oltre a essere una conferma ulteriore dell'importanza che ciascuna scala presa singolarmente ha rispetto al successo scolastico, è anche una prima conferma del modello di agency proposto. In effetti le quattro dimensioni di agency individuate sono presenti e soprattutto sono presenti quelle relative al dominio scolastico, a rafforzare il concetto di agency come concetto dominio specifico.

Il coefficiente dell'indicatore "attività formative autonome" (Tot_freq_Att_Scol), con un effetto di 3,7 punti già abbastanza debole nella prima analisi attutisce ulteriormente in suo effetto quasi prossimo allo zero, stessa cosa accade con l'indice "RAI scuola" per i valori molto bassi con 0,1. Hanno invece un effetto negativo "imponente" le subscale LPD, il coefficiente dell'indicatore "attività lavorative autonome" (Tot_Freq_Att_Lav) e LSRS che in corrispondenza di un livello basso o molto basso in ciascuna di esse produce un effetto negativo rispettivamente di -4,6; -4,8 e -5,8 punti. Questo significa che queste scale in particolare producono un punteggio molto più penalizzante nei livelli bassi di indice più di quanto beneficio producano nei livelli alti o in altre parole

i livelli alti in queste scale non producono immediato beneficio sul successo scolastico, ma i loro livelli inferiori producono sicuramente uno svantaggio in termini di successo.

Guardiamole nel dettaglio. La subscale LPD è quella relativa alla capacità di vedere il proprio sviluppo personale quando sarà terminata la scuola, a come i ragazzi pensano, sentono e immaginano di usare le proprie capacità complessive nel loro futuro. Se valori alti nella scala non producono un beneficio immediato, come si è appena detto, valori molto bassi pongono un freno alla capacità di prendere carico su di sé la formazione, di collocarla in uno spazio di progettualità per sé significativo. Il coefficiente dell'indicatore "attività lavorative autonome" (Tot_Fre_Att_Lav) ci dice invece che l'assenza di iniziativa personale e di ricerca autonoma di esperienze lavorative o di tirocinio, che è un elemento qualificante di questi percorsi, incide negativamente sul successo.

In ultima e con peso ancora maggiore delle due precedenti troviamo la subscale sulla prospettiva temporale sulle relazioni al termine della scuola (LSR). I dati ci dicono che coloro che hanno valori molto bassi nella capacità di pensare, sentire e immaginare relazioni significative per sé nel futuro incide sul successo scolastico. Come abbiamo osservato in sede di descrizione delle singole scale, in questa subscale interviene con maggior peso l'influenza di fattori esterni, come la stessa autrice ha evidenziato. E non possiamo non tener conto che in sede di descrizione delle caratteristiche del campione il background di una fetta molto importante di questi ragazzi emerge come difficile sul piano socioeconomico e culturale. Se l'ESCS in sé e per sé ha un ruolo relativamente importante, come abbiamo già avuto modo di evidenziare, la capacità di pensare il futuro in situazione di vulnerabilità può invece pesare ben di più.

Ci troviamo in presenza di ben 2 subscale della prospettiva temporale del futuro a lungo termine, la cui incidenza ha un ruolo importante nella sua debolezza o assenza, a ribadire dell'importanza della prospettiva temporale futura nell'orientare l'agency dei ragazzi, dal punto di vista della tensione valoriale e verso il raggiungimento di obiettivi definiti.

8.1 I RISULTATI DEI FOCUS GROUP

La realizzazione dei FG ha dovuto fare fronte a due ordini di difficoltà: il primo le contenute competenze linguistiche dei diversi partecipanti di origine straniera, i quali erano frenati nell'espressione di un discorso articolato sia dalle difficoltà incontrate nell'Italiano L2 sia dalla timidezza nell'esporre un'opinione in prima persona; il secondo ordine di difficoltà è stato determinato dalla presenza di alcuni ragazzi, il cui atteggiamento era oppositivo, non tanto verso l'intervista in sé o verso il conduttore, quanto per il fatto che veniva realizzata a scuola ed era passata attraverso la richiesta ufficiale del Dirigente Scolastico.

Questo ultimo aspetto ha reso la realizzazione di uno dei tre FG molto faticosa, mentre per gli altri due si è potuto rilevare una ridondanza nei contributi che si sono susseguiti e una difficoltà a portare esempi ed esperienze personali, che avrebbero potuto offrire una ricchezza di contenuti maggiori. Di pari passo proprio la "relativa povertà" nel dibattito è divenuta un oggetto di riflessione e un dato chiave per interrogarsi sulle opportunità e i limiti che questi ragazzi incontrano nel loro percorso, come diremo più oltre.

10.2 L'ANALISI LESSICALE

Il testo complessivo del corpus dei FG conta 5951 occorrenze in tutto, con 1267 forme diverse e una ricchezza lessicale molto bassa (il rapporto Type/Token di 0,213 e l'Hapax è 0,555³⁸).

Il primo passo per l'analisi del testo è stato lo studio del vocabolario utilizzato, finalizzato all'individuazione delle parole tema e/o parole chiave del testo, vale a dire quelle parole che sono in grado di sintetizzarne il contenuto e di cui è necessario approfondire successivamente il contesto d'uso.

Le parole tema sono quelle che compaiono con maggiore frequenza nel corpus: tra i sostantivi, i lemmi più frequenti sono - come è naturale visto il contesto della ricerca - <scuola> (131 occorrenze in tutto), <anni> (52 occorrenze in tutto), <professore> (31 occorrenze in tutto), <percorso> (28 occorrenze in tutto), <ragazzo> (27 occorrenze in tutto), <scuole medie> (27 occorrenze in tutto),

³⁸ Per esaminare la ricchezza lessicale del testo si sfrutta la Token Type Ratio (TTR), che si calcola come il rapporto tra il numero di token type che costituiscono il vocabolario e la grandezza complessiva del corpus. Il valore è compreso tra 0 e 1 e più è alto più il testo è lessicalmente vario. La TTR può essere analizzata anche in altri modi; ad esempio è possibile considerare il rapporto tra il numero di hapax legomena (parole che appaiono una sola volta nel testo) e la lunghezza totale di questo. Un valore vicino allo 0 in questo caso può indicare un testo ripetitivo.

<lavoro> (21 occorrenze in tutto), <terzo anno> (20 occorrenze in tutto), <amico> (19 occorrenze in tutto), <primo anno> (15 occorrenze in tutto), <quarto anno> (15 occorrenze in tutto), <macchine_utensili> (13 occorrenze in tutto) che è uno dei corsi attivati, <corso> (12 occorrenze in tutto), <opportunità> (11 occorrenze in tutto), <materia> (11 occorrenze in tutto), <tempo> (10 occorrenze in tutto), <esperienza> (10 occorrenze in tutto).

Poiché i verbi sono forme ad elevata dispersione nel testo, abbiamo effettuato un confronto tra lemmi. I verbi sono stati distinti in stativi (legati alla dimensione dell'essere e dell'avere), fattivi (legati alla dimensione del fare) e dichiarativi (legati alla dimensione del dire e del pensare) (Ghiglione, Molette, Landré, & Bromberg, 1998)³⁹.

La presenza maggiore è legata ai verbi fattivi, legati alle azioni che caratterizzano la vita della scuola, come <aiutare>, <pensare>, <studiare>, <parlare>, <bocciare>, <capire>, <scrivere>, <riuscire>, con uno stacco iniziale tra la frequenza del verbo aiutare e tutti gli altri, a indicare come la dimensione in cui si è maggiormente coinvolti è quella dell'aiuto o del mancato aiuto, come una lettura attenta dei FG mette in evidenza.

Ancora si ritrovano verbi fattivi legati alla scelta, la scelta della scuola e la scelta del dopo la scuola come <trovare>, <prendere>, <scegliere>, <arrivare>, <lavorare>, <vedere> e <cambiare>.

Quello che colpisce è la scarsità di verbi dichiarativi, per cui una riflessione può essere fatta a partire dal fatto che sembra esserci un vuoto comunicativo nelle esperienze scolastiche di questi ragazzi. I soggetti non informano né indicano, non segnalano, non raccontano, non spiegano, non suggeriscono, non avvertono, non assicurano, solo per citare quei verbi che più ci si aspetterebbe in un contesto scolastico.

Anche sul fronte dei verbi stativi c'è una grande povertà espressiva, non si è bravi né incapaci, non c'è l'espressione di una qualche condizione.

³⁹ Si è fatto riferimento in questo caso ad alcune categorie di rappresentazione logica dei concetti espressi durante un discorso, secondo l'analisi proposizionale del discorso di Ghiglione e Blanchet (Ghiglione & Blanchet, 1991). Attraverso quest'analisi il testo viene scomposto in proposizioni di cui si ricercano i referenti nodali, ossia gli oggetti rilevanti della trattazione, si raggruppano i verbi in apposite categorie e si valorizzano le singole frasi. Lo scopo è quello di evidenziare le caratteristiche del messaggio, le modalità discorsive che lo caratterizzano e le strategie comunicative della fonte, che offrono informazioni importanti tanto sull'enunciatore che sull'enunciato. È sembrato utile allargare la prospettiva di riflessione sugli elementi lessicali del testo, attraverso queste categorie, in funzione della centralità comunicativa del discorso, soprattutto in riferimento ai contenuti della ricerca, pur non prendendo in considerazione, nell'economia di questo lavoro, un suo utilizzo più ampio. Come afferma Losito, "il riferire le produzioni discorsive alla situazione della comunicazione – sia essa quella immediata che caratterizza qui ed ora l'interazione comunicativa, sia essa la più generale situazione socio-culturale che esercita i propri condizionamenti sugli interlocutori – determina un orientamento che individua nel discorso il luogo privilegiato per riuscire a cogliere, con modalità adeguate di analisi, opinioni, atteggiamenti, rappresentazioni sociali, ideologie" (Losito, 1993:35). In questo contesto dunque può essere utile perché ci offre un'informazione ulteriore oltre che sui temi rilevanti emersi nei FG anche sull'atteggiamenti che i ragazzi comunicano intorno a questi temi.

L'impressione generale, a una rilettura attenta, è che i ragazzi siano "immersi" in un fare le cui principali caratteristiche sono quelle temporali e definitorie di contenuto: gli anni in cui si articolano i percorsi (il primo, il secondo, il terzo e il quarto anno), il tipo di percorso e l'opportunità che può offrirti una volta fuori dalla scuola, non tanto per i suoi contenuti, di cui nulla si dice, quanto per il profilo in sé.

L'analisi del vocabolario e il confronto con risorse linguistiche esterne hanno permesso di fornire un primo sguardo d'insieme sugli argomenti affrontati nel testo, mentre con l'analisi successiva si cercherà di dare conto estesamente del contesto di riferimento in cui sono utilizzate le parole chiave, in modo da ricostruire una mappa ragionata delle dimensioni tematiche che hanno caratterizzano le discussioni.

10.3 L'ANALISI TESTUALE

L'obiettivo principale per cui sono stati realizzati i focus group è stato quello di approfondire la percezione generale della scuola nei ragazzi e poi del percorso di recupero che stanno affrontando, con particolare attenzione alle opportunità e agli ostacoli che i ragazzi ritengono di incontrare.

I risultati dell'analisi saranno sintetizzati in base ai temi esplorati nei focus. Per ognuno di questi saranno presi in considerazione le analisi condotte con T-Lab su: 1. i Contesti Elementari chiave delle parole tematiche con maggiore occorrenza per ricostruire la loro valenza tematica; 2. il significato locale di queste stesse parole chiave esplorato attraverso la funzione Associazioni.

Verranno riportati a scopo illustrativo i contesti elementari più significativi (in corsivo virgolettato) e i grafici relativi alle associazioni⁴⁰.

10.3.1 LA SCUOLA: ESPERIENZA TRA CONOSCENZE E SOCIALITÀ

Il punto di partenza per capire in che modo è stato affrontato e discusso il tema della scuola all'interno dei focus è quello di esaminare il contesto d'uso della parola scuola, che nel testo compare 131 volte.

La scuola si caratterizza per questi ragazzi in maniera polivalente, è luogo di conoscenze e relazioni, immerse in una polarità: mancate o raggiunte, piacevoli o noiose.

Il rapporto con quello che si fa a scuola è frammentato, fatto di qualche esperienza positiva e di molte esperienze lontane dai propri interessi, noiose. Ci sono attività o discipline che piacciono,

⁴⁰ Nei grafici presentati di seguito ogni parola in analisi è posta al centro del grafico e le altre parole sono in un rapporto di vicinanza ad essa. La vicinanza indica il rapporto di associazione che ogni parola intrattiene con la parola centrale all'interno dei contesti elementari del corpus.

coinvolgono, sono quelle laboratoriali o spesso sono quelle più marginali rispetto al curriculum, ma anche implicano un maggiore coinvolgimento dei ragazzi nell'espressione di sé.

Questo si traduce in molti casi in una contrapposizione tra un dentro noioso e un fuori in cui ci si diverte.

Le relazioni fanno in molti casi la differenza, perché intorno alle esperienze di socializzazione si costruisce la quotidianità di questi ragazzi.

Della scuola, pur nelle difficoltà, si coglie l'importanza per il presente e per il futuro, per gli strumenti che offre per lo stare nel mondo, sia che si tratti di conoscenze, sia che si tratti delle relazioni.

“La scuola mi fa pensare a Arte. E anche un po' la storia, pochissimo però. La Storia dell'Arte intendo, non la Storia, è bella.”

“Un ostacolo fuori sono gli amici ... perché quando stai con loro vuoi divertirti. E io preferisco stare fuori con gli amici a divertirmi che venire a scuola. La scuola è noiosa e basta. Fuori stai bene”.

“La scuola è un passaggio, è un modo per andare poi nel mondo del lavoro, una porta per entrare nel mondo del lavoro”.

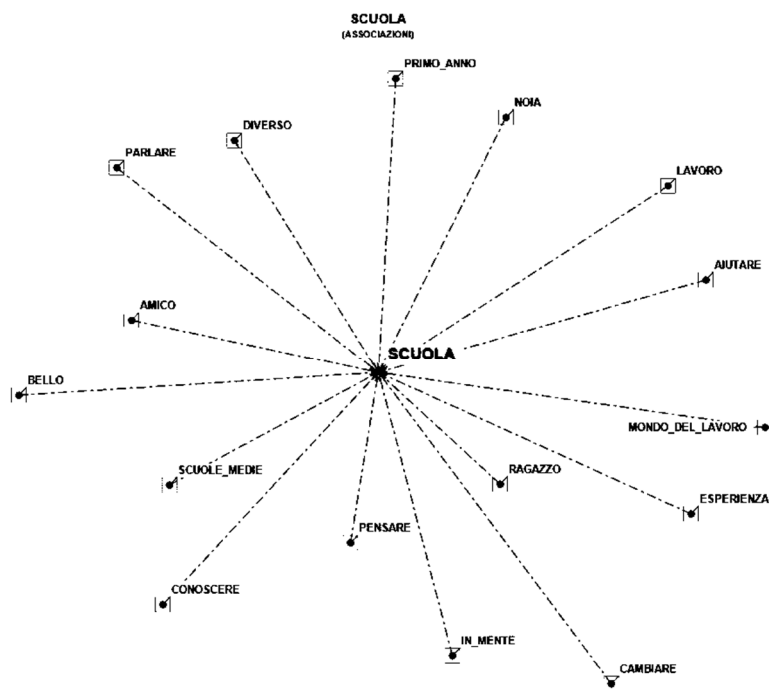
“Secondo me è un posto sociale, perché dà l'opportunità di conoscersi l'un l'altro”.

“Poi penso che tutti i giorni la scuola ha il compito di educarlo un ragazzo. Per insegnarli. Educarli a un lavoro. A dargli un mestiere e a comportarsi. E basta. Poi tipo, ad esempio in fabbrica, il comportamento è fondamentale anche”.

Nel grafico sottostante, relativo alle associazioni di parole alla parola chiave SCUOLA, il legame tra quest'ultima e i ragazzi è forte, così come con gli amici. La scuola è un luogo di socialità, come si diceva, di relazioni con i pari che media il tipo di esperienza che se ne fa, ma è anche un luogo in cui è presente la dimensione del pensare.

Parole come lavoro, mondo del lavoro, esperienza, ma anche i verbi conoscere, parlare, aiutare, presenti nei discorsi dei ragazzi, ravvisano il legame tra la scuola e il cambiamento, inteso come sviluppo personale e professionale, ma rimangono, seppur presenti, più lontane dalla scuola.

Si può pensare da un lato al fatto che i ragazzi sono in una fase del percorso che ancora non mette in gioco quelle dimensioni del fare e dell'apprendere dell'esperienza, che li vedrà coinvolti nei due anni successivi (durante il primo anno i ragazzi non fanno esperienza di stage); dall'altro al perpetuarsi delle difficoltà dello stare a scuola che implicano un maggiore coinvolgimento attivo, quel parlare e conoscere che vanno di pari passo con l'aiutare e il cambiare.



10.3.2 IL PERCORSO DI RECUPERO: TRA STIGMA, SCOPERTA E IMPOSSIBILITÀ DI SCELTA

Nell'analizzare come i ragazzi percepiscono il percorso di recupero che hanno intrapreso emergono informazioni importanti nei termini della possibilità di quest'ultimo di favorire il successo formativo. Il percorso per alcuni è una piacevole scoperta casuale, che si è trasformata in una fonte di soddisfazione, che consente di appassionarsi a un mestiere a cui non si era pensato prima e con il quale ci si scopre in sintonia.

Per altri emerge invece come preponderante il vissuto di rassegnazione, la mancanza di scelta, la casualità con cui si è finito in un settore piuttosto che un altro.

Pesano le difficoltà precedenti che hanno funzionato ad imbuto, diminuendo il ventaglio delle scelte, anzi costringendo a una scelta obbligata.

E si rivela forte la dimensione dello stigma di un percorso di ripiego, confermato tanto dall'immagine veicolata nel modo esterno di questo CFP, quanto dalla percezione dei ragazzi di vivere in un ghetto (di soli ragazzi maschi e difficili).

Quest'aspetto ha un peso sulla dimensione della scelta che diviene la scelta di scarto, una costrizione inevitabile a fronte di vincoli insormontabili, tanto da lasciare inesprese valutazioni su una sua positività in generale o sulla valenza di certe sue specificità, come il curriculum flessibile o la semplificazione del percorso pensate per facilitare gli apprendimenti, che vengono lette solo come deviazioni da un modello standard di scuola e dunque alto per definizione.

In questo modo, paradossalmente, rimane idealizzato, come meta irraggiungibile e migliore, la scuola che non si è potuto scegliere o che ha escluso, che nell'immaginario finisce con l'essere più sicura proprio perché non si discosta da un modello tradizionale di studio, fatto di libri e compiti.

“A me piace il percorso. Mi piace quel mestiere. Io sono stato obbligato a fare questo percorso, anche per il discorso della terza media e, boh, come scuola è bella, solo che ha troppe ore, si finisce alle sei, è troppo tardi”.

“C'è chi non è interessato alla scuola, ha dovuto accettare un percorso che non ha scelto e che non avrebbe scelto”.

“Io avevo scelto Grafica perché c'era più computer ma poi non c'era posto. Che dire...”

“I maschi che non conoscono la scuola oppure ne parlano male, è perché ci sono solo maschi, non ci sono ragazze e quindi nessuno vuole venire”.

“Ma sì, questa scuola è conosciuta anche perché non si fa un cavolo”.

“Io avrei detto a un mio amico che avesse voluto venire in questa scuola : “Tranquillo, non c'è nulla da studiare, passi l'anno anche se studi solo le cose che stai studiando, ma il resto è tutto semplice, facile”.

“Io non credo che questa scuola ci possa offrire delle opportunità, io sono venuto qui semplicemente per il fatto che il mio documento della scuola fatta a Los Angeles qui non era riconosciuto, avrei dovuto rifare la terza media e allora ho preferito venir qua per fare due anni in uno, ma appena ottengo la terza media io cambio scuola”.

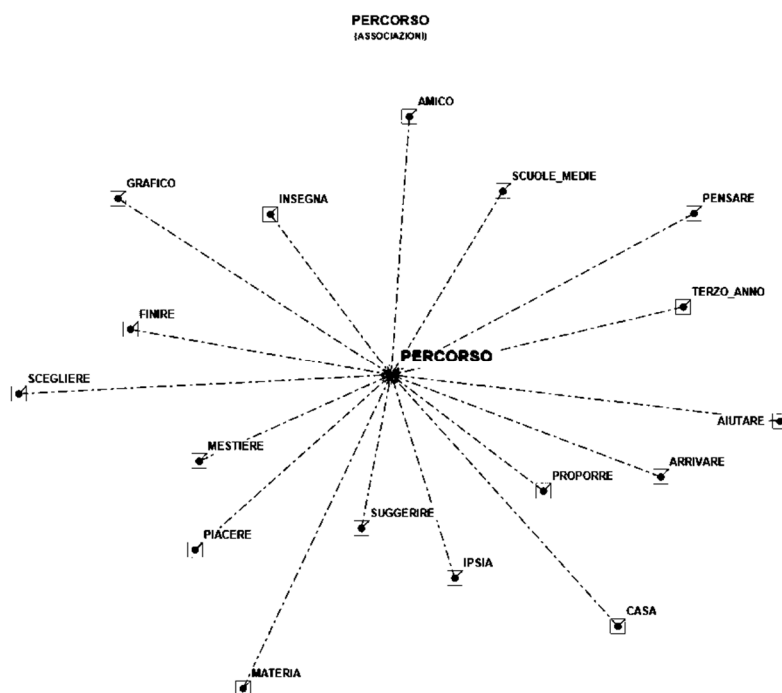
“Io invece ho cambiato un casino di scuole, sono stato in giro per il mondo, sono stato a San Donà di Piave, a Portogruaro, a Pramaggiore e adesso sono in questa scuola, perché mio padre ha cercato lavoro qui, ma non mi fermo, ho sempre cambiato scuola. Sono stato bocciato tipo quattro volte”.

“Probabilmente avrei scelto l'IPSIA, prima perché è una scuola che si dedica più alla teoria, lì forniscono materiale scolastico come libri dove poter studiare, qui invece non li forniscono ed è un po' difficile studiare”.

Nel grafico che segue, l'associazione di parole alla parola PERCORSO è in stretta relazione con l'insegnare, proporre e suggerire un mestiere. La sua valenza pratica e orientata al conseguimento di una meta ben definita, espressi con il verbo arrivare e con la parola terzo anno, emergono come importanti nel vissuto dei ragazzi. Ed è interessante osservare come in questo caso sia presente anche una valenza affettiva, che il verbo piacere porta con sé.

Di contro la dimensione dello scegliere, del pensare, è distante, a conferma di quanto già emerso nei contesti elementari illustrati più sopra.

Il percorso rimane lontano dalle materie scolastiche, segnando un solco profondo tra l'esperienza attuale e la precedente e l'esperienza scolastica a cui non si è potuto prendere. E rimane anche più lontano dalla famiglia e dagli amici. Nel primo caso molto probabilmente perché l'orario scolastico è molto impegnativo, lasciando poco tempo per la casa. Nel secondo caso si può ipotizzare che il percorso, in quanto non scelto, rimane fuori dalla traiettoria degli interessi condivisi con gli amici.



10.3.3 OPPORTUNITÀ E OSTACOLI: IN BILICO TRA ATTIVITÀ/CONTENUTI DI APPRENDIMENTO E ASSETTI DI RELAZIONE

Alle domande relative alle opportunità e agli ostacoli che i ragazzi incontrano nello studio, questi emergono in bilico tra quelli che sono assetti di contenuto e metodologici dello studiare da una parte e le relazioni che accompagnano l'esperienza scolastica dall'altra.

I ragazzi trovano che studiare è difficile, le discipline sono difficili, e per superare queste difficoltà è necessario avere la volontà di studiare. Secondo alcuni questa difficoltà è accentuata dalla mancanza di chiarezza della progressione nello studio e dalla mancanza di materiale che può aiutare nell'organizzare la conoscenza, quella che un libro può offrire come medium tra quello che si fa a scuola e l'informazione che si riorganizza a casa.

I ragazzi dunque non vedono necessariamente un ostacolo nel libro o nello studio inteso in senso tradizionale (inteso come studio della teoria contrapposto alla pratica) quanto piuttosto l'assenza di quei suggerimenti e quelle indicazioni che permettono loro di organizzare lo studio teorico.

Sembra dunque che, pur nella fragilità dei loro percorsi di studio, questi ragazzi sappiano riconoscere ed apprezzare gli elementi formativi che facilitano l'apprendimento, ossia feedback costruttivi su cosa e come fare per procedere verso il conseguimento degli obiettivi stabiliti, e interventi didattici concreti, anche semplici (ad esempio, ulteriori spiegazioni ed esercitazioni), per fornire strumenti che li mettano effettivamente in grado di proseguire con maggiore successo.

“L'ostacolo è la difficoltà dello studio. Io personalmente faccio fatica a studiare. Un pò non ne avevo voglia di studiare, un pò erano difficili le materie”.

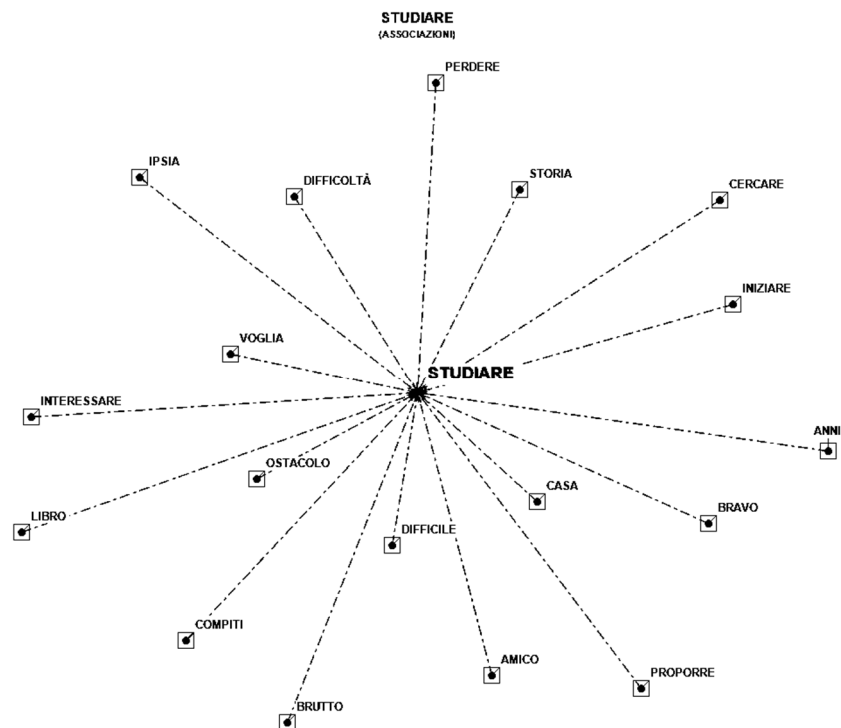
“Innanzitutto per aiutarci avrebbero dovuto dare per ogni materia un libro per seguire meglio il percorso di ogni materia e così esercitandosi a casa e anche dando dei compiti, magari piano piano, dell'argomento che si sta svolgendo, così per fare apprendere e capire cosa si sta facendo”.

“Gli avrei detto di aspettarsi che gli orari cambieranno, diventeranno più pesanti, e che non ci sarà tanta educazione, non avrà un libro, non avrà niente, quindi se la dovrà cavare da solo ... Io non so fuori dalla scuola cosa potrebbe aiutare. Siccome non danno compiti, io proprio non saprei cosa dire su questo”.

Osservando nel grafico che segue l'associazione di parole alla parola chiave STUDIARE si evidenzia il legame di più forte è proprio quello con gli ostacoli che si incontrano, prima di tutto la difficoltà di svolgere questa attività a casa senza un adeguato supporto, a cui si associa la mancanza di volontà e l'idea che per fare ciò in solitudine bisogna essere bravi oltre che volenterosi.

Nell'esperienza dello studiare di questi ragazzi sono presenti ma lontani i compiti, i libri, un certo tipo di scuole.

Iniziare, proporre, cercare, interessare, sono azioni distanti dallo studiare e richiamano l'idea di una debolezza sul fronte della piena messa in gioco e partecipazione al processo formativo e a quella esperienza agentiva che nella nostra ricerca si suppone essere centrale per un vero successo formativo.



Se si prende in considerazione il contesto tematico della parola PROFESSORE l'importanza di un'azione professionale qualificata sul fronte dei contenuti e del metodo emerge come nodo nevralgico e debole del percorso e va a rafforzare quell'aspetto di disvalore che i ragazzi attribuiscono a un percorso visto come scelta di ripiego, di minor valore rispetto alla scuola, evidenziato però sul fronte dell'incapacità o delle scelte fatte dagli insegnanti.

“Se i prof non danno compiti io non saprei come dire a un amico cerca di studiare anche fuori, cerca di recuperare Storia o che ne so, così, perché non c'è niente da recuperare, perché tanto i compiti non li danno per casa, quindi ... alla fin fine se la deve cavare lui da solo a scuola e basta”.

“Perché, ora come ora, un ragazzo non sa mai cosa stiamo facendo, perché lo stiamo facendo, perché il Prof scrive alla lavagna, scrive sul quaderno, ma poi, come succede spesso, gli alunni se ne fregano, buttano il quaderno da qualche parte e la lezione non la sanno neanche”.

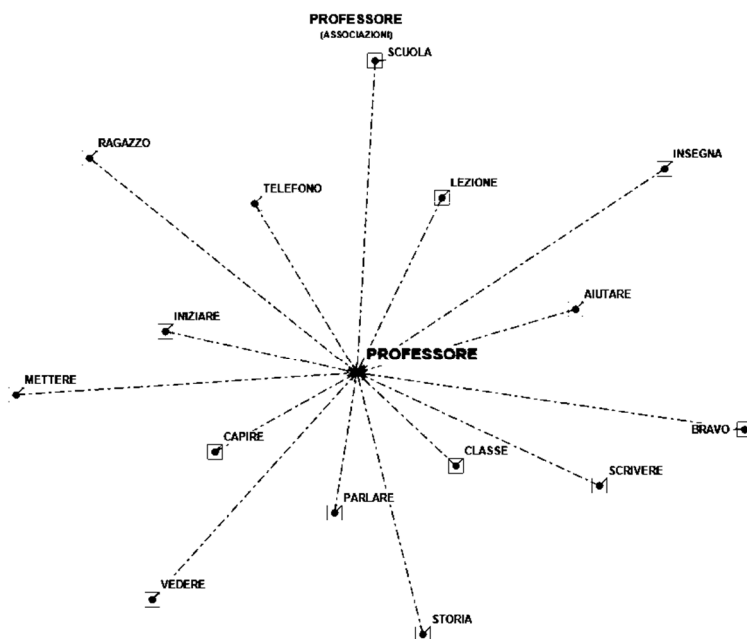
Ostacolo e opportunità sono però anche le relazioni che non sono necessariamente definite a priori e imm modificabili. Se da un lato può essere rilevante una disposizione caratteriale, un sapere stare in

relazione e in ascolto, dall'altro lato i ragazzi sono perfettamente consapevoli che la relazione di aiuto, che ritengono importante per proseguire con successo il percorso, implica una reciprocità e una volontà da entrambi le parti.

“Certi professori ti aiutano. Si alcuni ti aiutano, ma altri ti prendono di punta. Non puoi neanche guardare l'ora che subito ti mettono la nota. Sul tuo telefono non puoi fare qualcosa che già ti segnano, ti mettono un due”.

“Anche se ci sono ostacoli, è la volontà che ti aiuta, se ce l'hai. Poi si, se ci sono i Prof che ti danno una mano, altrimenti ti bocciano senza problemi. Da una parte ci vuole il ragazzo e dall'altro il Prof”.

“Se un Prof vede che tu hai voglia di fare ti aiuta. Ti devi aiutare tu e poi gli altri ti aiutano. In ogni caso, per una buona riuscita sono indispensabili tanto la volontà e la predisposizione dei ragazzi che quella dei professori, soprattutto in una scuola “difficile”.



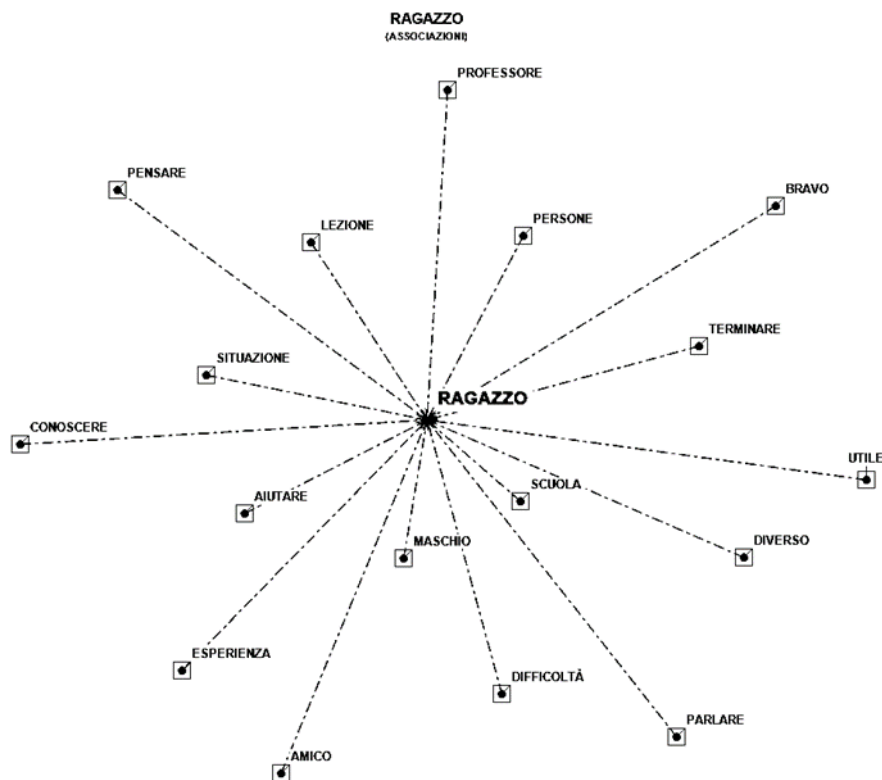
Ma sul piano delle relazioni intervengono anche i pari, i compagni di scuola e gli amici, a fraporsi fondamentalmente come ostacolo. I compagni talvolta sono difficili e ci si può trovare coinvolti in situazioni spiacevoli di cui non si sono previste adeguatamente le conseguenze.

La scuola ghetto, così come è emersa nelle pagine precedenti, rischia di essere un ostacolo grande se le relazioni con i pari rimangono estranee al percorso formativo, potenziali situazioni esplosive, anche quando i pari sono gli stessi amici, tali per cui si renderebbe necessario trovare valvole di scarico come gli stessi ragazzi suggeriscono.

“I bastoni tra le ruote possono metterli gli amici, sicuramente gli amici. Gli amici possono essere un fatto positivo, ma anche negativo. Dipende dagli amici che frequenti, possono coinvolgerti in risse o altre azioni che non dovrebbero essere fatte e possono influenzarti negativamente e questo ha delle conseguenze”.

“Alleggerire le lezioni, fare sfogare un po’ i ragazzi, che possono fare un po’ quello che vogliono. Tipo venti minuti”.

Come il grafico che segue illustra, le associazioni di parole più vicine alla parola RAGAZZO sono scuola, maschio, diverso, situazione, aiutare e terminare. I ragazzi sono immersi in un contesto maschile, in situazioni a volte difficili, per cui l’esperienza e il bisogno più prossimo è quella dell’aiuto, mentre sullo sfondo rimangono le esperienze di crescita personale e di sviluppo formativo che l’esperienza, il conoscere, il pensare, il parlare e la figura dei professori evocano a se.



10.3.4 IL FUTURO: UNA SPERANZA NON ANCORA DELINEATA

In ultimo ai ragazzi veniva chiesto del rapporto tra ciò che stavano facendo e il proprio futuro.

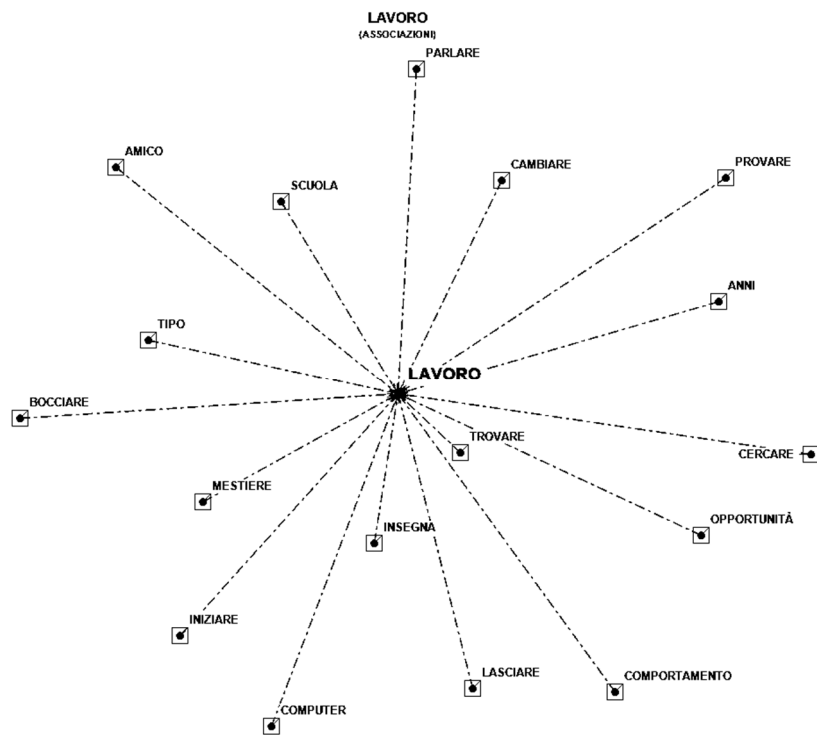
I ragazzi hanno fatto riferimento quasi esclusivamente al futuro lavorativo. Ciò non stupisce, tenuto conto della specificità del CFP, come percorso formativo orientato al lavoro e attraverso il lavoro.

Alla parola LAVORO il contesto tematico associato è quello della scoperta di un mestiere che è fonte di opportunità non ancora ben definite, piuttosto vaghe. Siamo all’inizio di un percorso e i ragazzi si avvicinano per la prima volta a mestieri concreti, di cui sapevano poco o nulla prima.

Così come non si è scelto il percorso, per similitudine anche il lavoro immaginato non è qualcosa che si cerca o si sceglie, ma è qualcosa che si trova.

Questo aspetto non toglie il piacere della scoperta o non diminuisce la valenza positiva del lavoro, a cui viene riconosciuto di essere scuola e possibilità di vita e per questo anche occasione di socialità e di relazione.

“C’è chi non ha scelto questo percorso ma ha trovato un lavoro che gli piace e pensa che gli darà delle opportunità quando esce da qui e che gli insegna come stare al mondo, oltre che un mestiere”.



10.4 UNA PRIMA VALUTAZIONE IN TERMINI DI CA

Nel contesto educativo il focus valutativo deve comprendere il set di *capability* delle alternative possibili (le opportunità reali) e la possibilità di realizzare dei funzionamenti (ovvero ciò che i ragazzi sono in grado di essere e fare nel qui e ora) (Sen, 1999).

Il possesso di una capacità agentiva e il suo esercizio in presenza di adeguate condizioni esterne sono la premessa necessaria per il raggiungimento di funzionamenti irrinunciabili che alimentano una propensione al futuro, quel darsi degli obiettivi a breve e a medio termine che sostengono la fatica, l'impegno e la volontà di raggiungere uno scopo.

Oltre a ciò, nel caso specifico dei giovani, è necessario tenere a mente che la libertà futura è definita dalle scelte disponibili nel presente: scelte ampie e informate nel presente danno più opportunità alle libertà future e a una vita buona (Walker & Mkwanzani, 2015).

La formulazione delle domande stimolo nei FG ha avuto come cornice di riferimento queste considerazioni ed è stata guidata a maglie larghe dai concetti chiave del CA di *risorse, agency, fattori di conversione e capability*, e questi hanno in parte configurato ma non determinato la codifica e l'analisi iniziale dei dati.

Queste ultime sono avvenute, come illustrato nei precedenti paragrafi, a partire dalla rilevanza e dalla significatività dei temi emersi dagli stessi ragazzi, che gli strumenti di analisi del testo hanno permesso di evidenziare, e i risultati sono stati raggruppati per aree tematiche secondo le domande stimolo poste all'interno dei FG.

I concetti chiave del CA investono trasversalmente queste aree tematiche, motivo per cui in questo paragrafo si è guardato ai risultati riorganizzandoli nella lente del CA Framework e traendo alcune prime conclusioni presentate qui di seguito.

In aggiunta è stato svolto anche un lavoro di rilettura dei testi integrali dei FG, allo scopo di riprendere anche le eventuali informazioni che l'analisi testuale poteva aver tralasciato (anche in considerazione del fatto che ciò è stato possibile per le dimensioni relativamente contenute dei tre FG).

Risorse di accesso alla formazione superiore

- Le esperienze scolastiche

L'esperienza precedente di questi ragazzi è caratterizzata da fallimenti ripetuti: non sono riusciti a terminare la scuola media inferiore nei tempi istituzionali previsti e a causa dei limiti di età gli è stato proposto un percorso ponte che consenta loro di ottenere il titolo di scuola media inferiore mentre frequentano il primo anno del CFP.

I percorsi attraverso i quali giungono a questa esperienza sono diversi: bocciature o abbandoni ripetuti nel corso degli anni precedenti, per difficoltà individuali nello studio, per motivi familiari che vanno dallo spostamento continuo per motivi di lavoro alla migrazione di un altro paese, al mancato riconoscimento del titolo di studio ottenuto in un paese straniero.

Ciononostante, non tutti riferiscono in maniera negativa della loro esperienza scolastica precedente e malgrado i fallimenti, molti di loro riferiscono di essere stati aiutati dai loro insegnanti o di avere un ricordo bello del loro tempo a scuola.

- La conoscenza di come si articolano i percorsi di Istruzione e Formazione

Molti ragazzi non hanno un'idea chiara di come si articolano i percorsi di Istruzione e di Formazione Secondaria. Non è chiaro quale titolo di studio otterranno, non sanno se c'è una differenza tra la qualifica triennale e il titolo che si ottiene frequentando un quarto anno di formazione. Non sanno se all'interno del percorso di qualifica che stanno frequentando è stato attivato un quarto anno e se con quel titolo potrebbero accedere a studi successivi.

Conoscono alcuni Istituti Tecnici o Professionali, di cui parlano solo con il nome dell'Istituto ("il Kennedy", ad esempio), che conoscono perché sono quelli più vicini o frequentati dagli amici e non necessariamente perché ne conoscono la specificità.

L'agency

- Obiettivi e ragioni delle scelte

I ragazzi hanno avuto ed hanno un raggio di azione molto limitato riguardo alla scelta degli studi. La maggioranza di loro si esprime chiaramente in merito, dicendo che se avessero potuto avrebbero scelto altro o, addirittura, che faranno quello che è possibile perché l'esperienza attuale rimanga una parentesi.

Il limbo in cui si trovano, o in attesa di fuggire per andare altrove o in attesa di ottenere una qualifica che li proietterà nel modo del lavoro, è una condizione dalla quale è difficile recuperare l'idea di una dimensione di sviluppo.

Vi è anche l'esperienza di chi ha trovato un percorso di cui è contento e che lo sta aiutando a crescere ed imparare, ma nel complesso, anche per coloro che comunque stanno maturando degli interessi verso gli studi della specifica qualifica in cui sono inseriti, rimane il senso dello scacco e la frustrazione della scelta obbligata.

Quello che emerge è una mancanza di agency intesa come libertà di decidere i propri obiettivi secondo scelte ragionate e di attingere alle proprie risorse per agire verso la realizzazione di questi obiettivi (Robeyns & Crocker, 2010).

Una libertà di agency, seppur parziale tenuto conto che il percorso di recupero è obbligato (terza media + 1 anno di un CFP), avrebbe dovuto perlomeno consentire loro di scegliere l'indirizzo preferito tra quelli presenti. Questa garanzia è venuta meno, diversi ragazzi si sono ritrovati in un percorso di qualifica che non era quello scelto o addirittura in quello che in alcun modo avrebbero scelto.

In una condizione che è già vincolante in partenza (perché le risorse per recuperare il drop-out sono un ventaglio limitato) e dove la reale possibilità di scegliere è ulteriormente ridotta, si determina un effetto di ineguaglianza esponenziale (rispetto a chi porta avanti un regolare percorso di studi, ad esempio).

-Partecipazione

L'agency espressa in termini di partecipazione attiva ai processi scolastici e formativi è molto contenuta. È indubbiamente presente la dimensione del fare laboratoriale, che coinvolge i ragazzi, ed è vissuta come interessante, piacevole e coinvolgente. È un risolvere problemi ogni giorno diversi, una sfida che rende le attività meno noiose. I ragazzi però emergono fundamentalmente come esecutori e lamentano anche l'impossibilità di accompagnare la loro esperienza pratica con una riflessione teorica, di potersi appropriare di quegli strumenti che consentono di staccarsi dal fare per un altro tipo di apprendimento.

Non è presente un aspetto di riflessione condivisa, né una condivisione o contrattazione di aspetti o contenuti del percorso, né di come avviene la valutazione o ancora di aspetti di regolazione della vita scolastica.

Intervistati su cosa vorrebbero proporre alla scuola o ai docenti, non riescono a pensare a proposte utili oppure ritengono che tanto non verranno prese in considerazione, perché la loro esperienza è che anche quando gli viene chiesto formalmente un parere (attraverso questionari o colloqui), a questo poi non seguono cambiamenti o azioni di rilievo.

Fattori di conversione

- Economici

All'interno dei FG I ragazzi non hanno riportato vincoli o impedimenti di natura economica. Le famiglie di questi ragazzi sono presenti e sostengono da un punto di vista economico la frequenza scolastica di questi ragazzi.

- Sociali

I ragazzi si sono espressi molto poco riguardo alla famiglia e al supporto che può dare. Nessuno dei ragazzi ha riportato che la famiglia sia in qualche modo intervenuta nella scelta del percorso fatto,

né tantomeno che in qualche modo segua i ragazzi in quello che stanno facendo. In due soli casi la famiglia è stata nominata: in un caso un ragazzo ha detto che la fatica di questo percorso, che occupa molte ore durante la giornata, gli ha fatto capire il valore del lavoro e i sacrifici che fanno i suoi genitori, la loro sofferenza quando li vede la sera, dopo turni di lavoro molto duri; in un altro caso un ragazzo ha detto che ha cambiato molte scuole per via del lavoro del padre, motivo dei ripetuti abbandoni e bocciature, e che molto probabilmente lascerà anche questa scuola senza terminarla. Dei compagni di scuola e degli amici si parla in più occasioni e come abbiamo avuto modo di rilevare nel primo caso i ragazzi hanno sottolineato la problematicità dei compagni di scuola, compagni difficili, e nel secondo caso gli amici sono un fattore distraente, che allontana dalla scuola, con cui si condividono esperienze piacevoli altre e mai formative.

- Ambientali

Il CFP viene fondamentalmente vissuto come un ghetto, un luogo stigmatizzante, che non aiuta e che mette in cattiva luce i ragazzi con gli altri all'esterno. Questi ragazzi trovano che gli svantaggi della loro permanenza nella scuola sono maggiori del vantaggio di recuperare un anno perso, di prendere il titolo di terza media e di imparare un mestiere. Coloro che frequentano percorsi simili, ma all'interno del Sistema Istruzione, sono visti come avvantaggiati, più capaci e pronti per una professione.

- Personali

Anche la presenza di fattori di conversione personali risulta molto limitata. I ragazzi incontrano molte difficoltà nella propria esperienza scolastica: ci sono difficoltà di ordine linguistico-comunicativo, per i ragazzi di recente immigrazione, e difficoltà legate a conoscenze sommarie e superficiali per molti altri, le cui lacune sono sommative e legate ai fallimenti precedenti per molti di loro.

Per coloro che invece possiedono un bagaglio più solido il fattore motivazionale risulta l'ostacolo maggiore, perché i percorsi semplificati rappresentano un livellamento verso il basso demotivante. Sebbene siano presenti le capability fondamentali (tutti i ragazzi erano in salute, vivevano e venivano mantenuti in famiglia ed avevano accesso a un percorso formativo) la garanzia che essi possano trasformare queste capability in funzionamenti adeguati e in ulteriori capability da un punto di vista della formazione è veramente limitata.

La presenza delle capability fondamentali ha permesso loro di frequentare la scuola nel primo segmento della formazione iniziale senza grossi impedimenti, ma già a partire dalle scuole medie

inferiori sono venute meno le condizioni (i fattori di conversione) perché terminassero secondo un regolare percorso e perché emergessero *capability* più complesse.

L'agency di questi ragazzi è estremamente fragile, tanto nel senso di autoefficacia percepita quanto come senso di autodeterminazione o di aspirazione al raggiungimento di obiettivi: non pensano di poter fare dei compiti in autonomia, non saprebbero cosa suggerire a un amico per studiare meglio, né chi o cosa potrebbe aiutarli dentro e fuori la scuola, a fare meglio e dichiarano consapevolmente che la motivazione li aiuterebbe, ma non è sufficiente.

Questa debolezza dell'*agency* è un campanello d'allarme, se consideriamo che l'*agency* è a fondamento della capacità di perseguire gli obiettivi che ciascuno valuta e ha ragione di valutare (Biggeri & Santi, 2012).

A ciò si aggiunge una varietà di fattori che aggravano questa situazione: non hanno informazioni adeguate e/o corrette sui percorsi di studio o su come potrebbero proseguire, una volta terminato il percorso.

Inoltre le difficoltà di studio che dichiarano di incontrare attualmente e l'assenza di supporto adeguato fanno pensare che per diversi di loro sarà difficile terminare con successo questo percorso, tanto da far dire a più qualcuno espressamente che lo stesso anno si concluderà con una probabile bocciatura.

Possiamo dunque rispondere alla seconda domanda della ricerca "*I percorsi di FP sono una misura efficace per il recupero del drop out? E i percorsi pensati specificatamente per il recupero?*" nella parte relativa ai percorsi specifici pensati per il recupero, affermando che, nell'esperienza di questi ragazzi, la misura pensata per il loro recupero con molta probabilità non è efficace.

In sintesi potremmo rappresentare in maniera figurata la comparazione tra le *capability* e le risorse disponibili a sostenere lo sviluppo di questi ragazzi e i fattori di conversione che possono influenzare il loro successo. Complessivamente non si sono identificati fattori positivi di conversione (condizioni che comportano e incoraggiano i ragazzi nel perseguire e innalzare il livello di formazione).

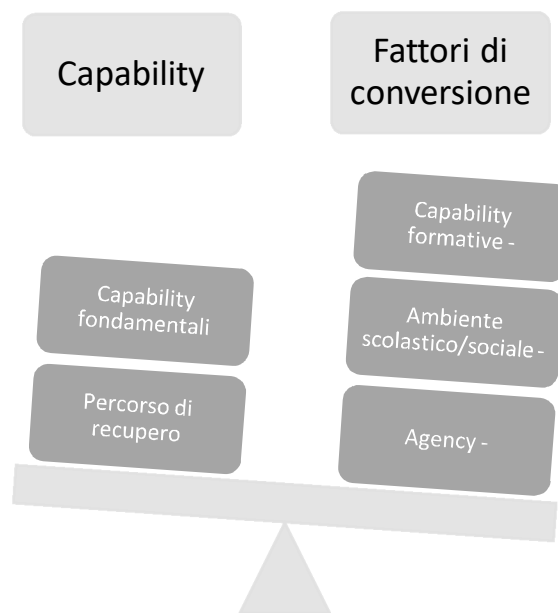


Figura 6: Capability versus fattori di conversione dell'agency dei ragazzi

Questi elementi, benché ovviamente non generalizzabili, in quanto ristretti all'esperienza particolare di un piccolo gruppo di ragazzi, che affrontano anche un percorso speciale, sono però uno spunto di riflessione sulla necessità di indagare in maniera più ampia (coinvolgendo un maggior numero di ragazzi che intraprendono la FP come recupero di un precedente dropout) e in profondità (attraverso interviste qualitative) i diversi aspetti connessi al recupero del *dropout* in chiave di equità e sviluppo umano.

Il rischio connesso all'individuazione di soluzioni al problema del *dropout*, che bypassi le condizioni, i bisogni e le aspirazioni specifiche di ognuno, è presente e mette in evidenza la banalità di un certo pensiero che individua nel target degli alunni con percorsi fragili, coloro che sono necessariamente bisognosi di percorsi semplificati o maggiormente orientati al "fare".

CAPITOLO IX DISCUSSIONE DEI DATI

In questo capitolo tiriamo le somme di quanto è emerso tanto nell'indagine quantitativa che nella ricerca qualitativa in modo da dare risposta alle domande della nostra ricerca, ma anche ad allargare i risultati a considerazioni più ampie rispetto alle strategie messe in campo per il recupero della dispersione, rischi e potenzialità connesse a quanto abbiamo rilevato.

Prima di entrare nello specifico delle domande, riassumeremo quello che i dati ci dicono sul nostro campione di ragazzi in maniera più generale, perché questi dati ci descrivono una situazione complessiva che merita attenzione.

Il campione complessivo dei ragazzi, costituito per tre quarti da studenti italiani, con un leggera prevalenza di genere maschile, si caratterizza per un background socio economico e culturale fragile. I genitori hanno titoli di studio, in genere non oltre la scuola secondaria inferiore, e occupazioni basse, per una percentuale molto alta e l'indice di status socioeconomico culturale complessivo è basso per il 56,5% dell'intero campione dei ragazzi. A ciò si aggiunge che i ragazzi dichiarano che in famiglia ci sono problemi di tipo economico, di salute e relazionali per un buon 54%.

È indubbiamente una situazione in partenza di svantaggio relativo per tutti i ragazzi, non soltanto per coloro che si trovano in una situazione di re-ingaggio o con percorsi scolastici travagliati.

Nel rilevare la relazione tra indice di status e percorsi di qualifica scelti, questa prima osservazione di svantaggio viene confermata. Questo dato, infatti, sembrerebbe indicare che nella scelta del percorso di qualifica avviene una sorta di autoselezione anche all'interno delle stesse qualifiche già a partire dal background familiare, in una graduatoria che vede al livello più basso coloro che sono iscritti ai percorsi di qualifica per meccanico, per giungere al livello più alto, di coloro che frequentano i percorsi da grafico.

Quanto emerge è indubbiamente fonte di riflessione se si considera che, come emerge dalle indagini nazionali e internazionali, esiste già una forte differenziazione tra i percorsi nel sistema dell'Istruzione (tra i Licei, gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali) in corrispondenza dell'ESCS.

Sembra, nel nostro caso, che questa differenziazione si riproponga anche nel campione di questi studenti che afferiscono al sistema della leFP, ponendo una seria questione di equità di accesso.

A ciò si aggiunge il quadro dell'iter formativo di questi ragazzi che, anche in questo caso per tutti i ragazzi, si evidenzia come molto fragile: il 41,72% dei ragazzi ha un percorso di studi irregolare, è stato bocciato una o due volte anche nella scuola secondaria inferiore, oltre che nella scuola secondaria superiore; il voto in uscita dalla scuola media inferiore è la sufficienza per il 53% dei ragazzi e solo il 10% è uscito con un voto di 8 o maggiore.

Il 40% di loro ha ricevuto come consiglio orientativo al termine della scuola media di frequentare un corso di qualifica triennale, il 20% non ha saputo rispondere alla domanda (anche dopo una ulteriore chiarimento in sede di somministrazione del questionario) e il 10% afferma di non aver ricevuto alcun tipo di indicazione al termine della scuola. Se consideriamo la difficoltà con cui ci si confronta riguardo alle pratiche orientative nella scuola secondaria inferiore, si comprende come in questo frangente la scelta del percorso al termine della scuola media può nella più probabile delle ipotesi essere casuale o dettata da un orientamento, dove c'è stato, sul quale possono avere influito considerazioni anche lontane dalla specificità e dal talento dei ragazzi. In questo senso il consiglio orientativo, presente o assente, potrebbe essere un ulteriore elemento di svantaggio.

Questa considerazione è avallata dagli studi che hanno messo in luce il nesso tra orientamento scolastico e disuguaglianza scolastica. Di fatto il rendimento scolastico (nel nostro caso basso per i più) è uno strumento efficace per predire gli orientamenti scolastici solo per gli studenti che si situano sui livelli più elevati o più bassi della valutazione, mentre in tutte le situazioni intermedie la valutazione delle capacità dei ragazzi spesso cede il posto a considerazioni relative alle risorse economiche e culturali delle famiglie di origine, che contribuiscono a definire se un alunno è adatto a intraprendere un corso di studi o meno (Checchi, 2010). I consigli orientativi spesso riflettono le disuguaglianze sociali in molti punti di vista: i soggetti più vulnerabili vengono indirizzati verso percorsi che inibiscono la mobilità ascendente; o ancora viene dato maggior peso al capitale sociale della famiglia anche di fronte a buone capacità espresse dal singolo studente; e in ultimo attraverso al peso attribuito al possesso di specifiche competenze, risorse e tratti culturali nella definizione di cosa esprime l'eccellenza scolastica (Romito, 2014).

Questo dato, insieme ai precedenti, mostra la vulnerabilità complessiva dei ragazzi di questo campione, che mostrano un quadro molto desolante, sul piano del background socioeconomico e culturale, su quello del percorso, che per molti studenti è fatto di una costellazione di fallimenti, e di una situazione complessiva di "disorientamento".

Nel rispondere ai motivi della scelta del percorso, i ragazzi in una percentuale complessiva del 46,1% indicano "per gli sbocchi lavorativi immediati" e "perché è una scuola pratica", confermando quanto emerso in altre sedi, del valore della scelta vocazionale e di affinità per molti ragazzi (ISFOL, 2013). I ragazzi che hanno cambiato scuola rispondono però che la motivazione principale è stata la bocciatura nel precedente corso di studi per un 41,7%, mettendo in evidenza come la scelta sia stata determinata da un restringimento del ventaglio delle opportunità e non da un interesse specifico verso il percorso che si è intrapreso. Questo è un elemento che, visto sotto una lente motivazionale,

dovrebbe essere tenuto nella dovuta considerazione rispetto all'engagement scolastico, laddove gli studi sull'autonomia e la SD ci dicono che solo una forte motivazione interiorizzata e autonoma sostengono gli sforzi e le difficoltà che si incontrano strada facendo. Si tratta cioè di sostenere i ragazzi sul fronte della comprensione della strumentalità di quello che stanno facendo e di lavorare a uno spazio di risignificazione della loro esperienza guardando a possibili sviluppi alternativi, non necessariamente immodificabili.

Rispondendo alle domande di ricerca, vedremo che effettivamente, nel *reengagement* in generale e nei percorsi di recupero pensati ad hoc, questo è un tassello che, se non adeguatamente considerato, pone delle criticità importanti.

Sarebbe interessante, riguardo alla dimensione della scelta, indagare in profondità quali dinamiche sottostanno anche alle dichiarazioni di scelta del campione più allargato, tenuto conto della caratterizzazione del campione.

Malgrado si sia considerato a più riprese il modo di mettere in luce l'eventuale presenza di una dimensione di preferenza adattiva della scelta, questo non è stato possibile, per la difficoltà di far emergere una preferenza adattiva in maniera distinta da una scelta valoriale dichiarata (una preferenza adattiva è percepita dal soggetto come una meta desiderabile e una giusta aspettativa a fronte della propria situazione) e di tradurre anche nella forma di un item plausibile in un questionario, come messo in evidenza anche da altri studi (Burchardt, 2009; Kèvin, 2013). Questo rimane un elemento di difficile realizzazione in una ricerca quantitativa, mentre d'altro canto emerge come dato importante nella rilevazione qualitativa, di cui diremo più oltre.

Nell'esprimere le loro ipotesi di sviluppo, al termine della qualifica triennale, molti ragazzi hanno espresso l'interesse alla frequenza del IV anno, che li porterebbe al conseguimento di un diploma. Questa tendenza è in linea con quanto rilevato in altre sedi e può essere letta come un dato positivo, che si lega alla diffusione e il rafforzamento del profilo verticale della leFP, come canale alternativo al Sistema Istruzione. C'è un interesse a completare un iter formativo che porti a un diploma, o comunque che porti a un innalzamento del profilo formativo. Un interesse che trova alcuni ostacoli nella realizzazione.

L'offerta formativa regionale ad oggi, tanto in Veneto che in Friuli, offre un numero limitato di quarti anni, sia complessivamente (il numero delle classi di quarto anno è molto limitato sul territorio in entrambe le regioni), sia rispetto alle qualifiche (non per tutte viene attivato un quarto anno).

Questo vuol dire che oggettivamente non è possibile garantire, a tutti i ragazzi che volessero proseguire, l'opportunità di farlo⁴¹.

Per coloro che invece intendono rientrare in un percorso quinquennale il passaggio dalla formazione professionale al Sistema Istruzione implica un passaggio faticoso e non affatto scontato nella sua linearità, sul quale non esistono dati che consentano conclusioni. Certamente, di fronte a profili fragili, come quelli con cui ci siamo confrontati, gli ostacoli non si attenuano. Si tratta comunque di un passaggio, prosecuzione o rientro, tra due sistemi formativi ancora molto diversi tra loro, formazione professionale e istruzione, il secondo dei quali non si presta in maniera scontata a facilitare l'ingresso di giovani con percorsi fragili.

Presente in maniera significativa è una parte di ragazzi che al termine della qualifica vuole entrare nel mondo del lavoro, perché ha interesse a fare il lavoro che sta imparando e vuole realizzarsi al più presto attraverso la professione. Questo dato è in linea con quanto rilevato in altre sedi, sull'attrattività della formazione al lavoro per i ragazzi che ne fanno una scelta vocazionale (ISFOL, 2013).

Quanto detto ci offre il quadro degli ostacoli a monte con cui i ragazzi si confrontano nel loro ingresso e negli sviluppi del percorso di IeFP, quelle *capability* in ingresso (intese come risorse e opportunità presenti o mancanti) con cui i ragazzi, e la scuola, devono fare i conti.

Vedremo però che, lungi dal voler mettere l'accento su vetuste letture deterministiche, ciò che emerge dallo studio dell'*agency* formativa e dai funzionamenti di questi ragazzi, permette di cogliere meglio l'interagire complesso delle variabili in gioco, proprio come la lezione del CA ci spinge a osservare.

Nel nostro lavoro abbiamo infatti ipotizzato che l'*agency* svolga un ruolo cruciale nel successo scolastico e formativo dei ragazzi e che bisogna guardare ad essa per comprendere se vi sono le condizioni perché ciò possa avere luogo.

Riguardo alla prima domanda della ricerca *"C'è una relazione tra agency e successo scolastico? E nelle situazioni di re-engagement? E nei percorsi pensati specificatamente per il recupero? E in che modo?"* possiamo affermare che questa relazione c'è. Lo studio della relazione tra le singole scale e l'indicatore di successo scolastico mostra come la relazione che intercorre tra le dimensioni d'*agency* e il successo scolastico riguardi tutto il campione degli studenti e rafforza quanto

⁴¹ Secondo il più recente monitoraggio condotto dall'ISFOL (2016), nell'anno scolastico 2014-2015 il Friuli Venezia Giulia ha attivato 10 percorsi di 4° anno per un totale di 145 iscritti, a fronte di 97 percorsi di 3° anno con 4617 iscritti. Il Veneto ne ha attivati 26 con 475 iscritti a fronte di 352 percorsi di 3° anno con 22346 iscritti. È palese che l'attuale offerta è ancora molto limitata in entrambe le Regioni.

sostenuto in sede di discussione teorica sulla centralità dell'*agency* nel nostro oggetto di studio. Questa relazione vede corrispondere a bassi valori nelle scale un basso indice di successo scolastico e viceversa, ad alti valori nelle scale di *agency* un corrispondente indice elevato di successo scolastico.

Se poi guardiamo al *reengagement*, i risultati della ricerca hanno evidenziato che esiste una differenza significativa tra il gruppo degli studenti regolari e gli irregolari. Questa differenza riguarda alcune dimensioni dell'*agency*: la percezione di autoefficacia scolastica, lavorativa e di ricerca del lavoro, la capacità di proiettarsi in tutti gli ambiti del futuro immediato indagati e in due ambiti del futuro a lungo termine, dopo la fine della scuola.

Gli studenti irregolari hanno una capacità autopercepita delle proprie capacità di studio, autoregolarie, di strategie per la ricerca del lavoro e di capacità relazionali più deboli dei ragazzi con percorsi regolari e sono significativamente meno capaci di proiettarsi nel breve futuro, di darsi degli obiettivi, sono meno convinti di poterli raggiungere, a fronte dei loro compagni con percorsi regolari.

I ragazzi irregolari hanno risultati scolastici peggiori, frequentano meno assiduamente, hanno un numero più alto di assenze durante l'anno ed hanno anche un indice di status socioeconomico e culturale più basso dei loro compagni.

I dati ci permettono anche di dire che, in termini di re-engagement, è maggiormente esplicativa la variabile che traccia le ripetenze di quella che traccia i soli cambiamenti di scuola. La bocciatura cioè ha un suo ruolo rilevante nel mancato successo scolastico dei ragazzi, come anche le ricerche nazionali ci dicono (MIUR, 2015).

Rimane sottinteso che entrambe le variabili se unite, così come è stato fatto nell'indice di successo scolastico complessivo, producono un loro valore, o disvalore, in termini di successo e della relazione tra questo e le dimensioni di *agency*. In altre parole, uno studente ripetente, che ha anche cambiato scuola, con un voto sufficiente alle scuole medie e con un altrettanto voto sufficiente nella scuola in cui si trova, ha generalmente valori bassi nelle dimensioni di *agency* indagate.

Esiste dunque una relazione tra le molteplici dimensioni dell'*agency* e il successo scolastico, dove per successo scolastico abbiamo inteso più largamente l'insieme della carriera scolastica, il suo percorso più o meno accidentato e i risultati ottenuti.

I dati, in tal senso, confermano l'ipotesi H1 *"Quanto più è forte l'agency dei ragazzi tanto maggiore sarà il successo scolastico"*.

In presenza di una forte agency si può di fatto osservare che ci sono migliori risultati scolastici, una frequenza scolastica più assidua e percorsi regolari. Dai risultati emerge anche come l'agency funzioni meglio (anche se in stretta correlazione con le dimensioni di background economico) del solo ESCS, o delle altre dimensioni socio famigliari considerate, nei modelli di regressione multipla quale predittore del successo scolastico.

In altre parole, appare sufficientemente chiaro come un'agency ben strutturata in età precoce sia un più che buono predittore di successo scolastico; un'agency debole al contrario si associa con percorsi e risultati altrettanto deboli o con l'insuccesso.

Il confronto dei dati tra regolari e irregolari conferma di fatto l'ipotesi H2 *“Quanto è più fragile il precedente percorso scolastico e caratterizzato da fallimenti ripetuti tanto più debole sarà l'agency dei ragazzi”*.

Quanto va emergendo porta a considerare che se da un lato rimane chiaro l'obiettivo di individuare prassi che supportino questi studenti re-ingaggiati nel rinforzo o nella ricostruzione di un'agency funzionale, dall'altro diventa tuttavia cruciale la riflessione più allargata intorno all'engagement formativo precoce. Laddove infatti è strutturato un buon livello di *agency* in genere si osservano carriere “lineari” senza grandi difficoltà e queste ultime si svolgono in un contesto sociale, familiare e culturale che le favorisce.

Occorre allora, ancora una volta, ripensare, in funzione dei grandi cambiamenti sociali, famigliari, economici e culturali, a come supportare la scuola nella ridefinizione di un processo didattico-formativo che, per favorire o meglio garantire le competenze di base e di cittadinanza (MIUR, 2007; Unione Europea, 2006) deve necessariamente lavorare anche sulle dimensioni di *agency* per un engagement necessario alla costruzioni di quelle competenze; o forse, possiamo in tutta tranquillità affermare che l'agency, usando il quadro terminologico delle competenze chiave per l'apprendimento permanente appena richiamato, è la competenza latente di cittadinanza e quindi può a pieno titolo rientrare tra queste e in quanto tale essere appresa, costruita e supportata nell'intero percorso di studi e di vita.

Se poi consideriamo la seconda domanda *“I percorsi di leFP sono una misura efficace per il recupero della dispersione scolastica e formativa”*, questa parte della ricerca ci dice che ci troviamo di fronte ad un'arma a doppio taglio. Vediamo perché.

Per rispondere a questa domanda è stato stimato un indice che, con un modello di previsione e un successivo confronto tra i risultati ottenuti nell'ultimo anno di scuola e il modello di previsione, misura quanto ciascuno studente è “migliorato” o “peggiorato” rispetto alla condizione di partenza.

Proviamo ora a rispondere a questa domanda, con la dovuta cautela in considerazione che gli output degli apprendimenti sono solo connessi ai giudizi delle scuole di uscita (voto licenza media) e di entrata e manca dunque una base standardizzata di informazione in tal senso, che avrebbe potuto aggiungere informazione utile. Detto ciò, possiamo comunque affermare che i dati in nostro possesso rispondono con un “fendente” a doppio taglio.

È vero che la leFP può essere considerata una misura efficace per il recupero della dispersione, i ripetenti e gli studenti entrati con la sufficienza hanno ottima probabilità di migliorare durante il percorso di studi; di contro i dati mostrano come studenti regolari e con un discreto voto di uscita alla licenza media hanno la stessa probabilità dei ripetenti di peggiorare durante il corso di studi.

Nel confronto tra regolari e irregolari, laddove migliorano il doppio dei studenti regolari rispetto ai non regolari, il numero di quelli che peggiorano è quasi uguale tra regolari e irregolari.

Nel confronto tra ragazzi che hanno cambiato scuola e non, si osserva allo stesso modo che mentre tra coloro che migliorano è maggiore il numero dei regolari, tra coloro che peggiorano sono presenti allo stesso modo in maniera consistente tanto i regolari che quelli che hanno cambiato scuola.

Allora possiamo affermare con le cautele più sopra indicate che è confermata l'ipotesi H3 *“I ragazzi con percorsi irregolari migliorano i propri risultati scolastici proporzionalmente ai ragazzi con percorsi regolari”*, ma diventa importante in questo frangente comprendere quali sono i margini entro cui si muove l'acquisizione di competenze dei ragazzi nella leFP, almeno per il nostro campione. Questo dato non c'è, non solo nel nostro campione ma nell'intera leFP, poiché nella leFP non si svolgono prove standardizzate per competenze⁴². Lo diviene ancora di più proprio perché le situazioni di partenza mostrano per tutti una condizione di grande fragilità.

Un altro elemento importante che emerge dalla nostra analisi e che a parità di condizioni di partenza la presenza a scuola si rivela un indicatore importante rispetto agli esiti dei ragazzi. Tra coloro che migliorano di fatto troviamo una frequenza pari al 91% del totale delle presenze.

L'analisi di regressione multipla effettuata su tutte le variabili misurate ci ha permesso di confermare ulteriormente il peso che ciascuna scala di misura di *agency* ha rispetto al successo scolastico ed è anche una prima conferma del modello di *agency* proposto. In effetti le quattro dimensioni di *agency* individuate sul piano teorico sono presenti e soprattutto sono presenti quelle relative al dominio scolastico, a rafforzare il concetto di *agency* come concetto dominio specifico. Ciò significa

⁴² Soltanto in Trentino, ad oggi, le Prove Invalsi vengono svolte nella leFP, in via sperimentale e nell'auspicio di poterle negli anni a seguire allargare anche nelle altre Regioni. Questo è un fronte su cui urge un cambiamento, perché in sua assenza ogni tipo di valutazione rischia di essere approssimativo e incompleto.

che sono proprio le misure di *agency* formativa ad avere la relazione più stretta con il successo scolastico e non una *agency* generale.

Il quadro che si delinea è dunque quello per cui se è presente un vissuto di autoefficacia scolastica alto, una capacità di prefigurarsi il proprio futuro prossimo che sostiene gli obiettivi scolastici e di carriera lavorativa, se il vissuto di autonomia nella scelta e nelle decisioni che riguardano la propria formazione e se il grado di partecipazione a scuola è elevato, questi elementi si accompagnano al successo scolastico.

Un elemento interessante è quello che emerge da quelle variabili che incidono sul successo scolastico, laddove i valori sono molto bassi. Si tratta di quelle scale che in particolare producono un punteggio molto più penalizzante nei livelli bassi di indice più di quanto beneficio producano nei livelli alti o in altre parole i livelli alti in queste scale non producono immediato beneficio sul successo scolastico, ma i loro livelli inferiori producono sicuramente uno svantaggio in termini di successo.

La prima riguarda la capacità di vedere il proprio sviluppo personale quando sarà terminata la scuola, cioè a come i ragazzi pensano, sentono e immaginano di usare le proprie capacità complessive nel loro futuro. Questa capacità, che riguarda il ragazzo nella sua globalità, se non ha effetti immediati sul successo, sostiene i ragazzi nel dare forma e perseguire i propri obiettivi. La sua assenza è il segnale di quello che Appadurai con altre parole definisce l'incapacità di aspirare (Appadurai, 2004). La capacità di aspirare richiede pratica, ripetizione ed esplorazione e la sua assenza può essere il segnale di un impoverimento progressivo, di una vulnerabilità che è frutto di una diminuzione di opportunità (Appadurai, 2011).

Ciò significa che è necessario garantire lo sviluppo di quelle capacità che consentono di fare esperienza di padronanza personale, di controllare i propri apprendimenti, definirne la direzionalità e partecipare in pieno nel qui ed ora al prendere forma del percorso formativo, perché si accresce la corresponsabilità dell'apprendimento, che avviene anche in forma vicariante, attraverso il gruppo dei pari, e perché si alimenta il vissuto motivazione autonoma nel perseguimento dell'attività formativa. Ma allo stesso modo non si deve perdere di vista l'importanza di sostenere la capacità dei ragazzi di esplorare le possibilità su di sé che non sono ancora espresse perché collocate in un futuro più lontano.

Questa incapacità di vedere il futuro, che incide sul successo scolastico, è anche e in maniera più incisiva quella relativa alle relazioni significative nel futuro. I dati ci dicono che coloro che hanno valori molto bassi nella capacità di pensare, sentire e immaginare relazioni significative per sé nel futuro hanno scarsi risultati scolastici. Questo dato ci riporta a quanto già detto sulle caratteristiche

generali del nostro campione. Non possiamo non tenere conto che il *background* di una fetta molto importante di questi ragazzi emerge come difficile sul piano socioeconomico e culturale. Se l'ESCS in sé e per sé ha un ruolo relativamente importante, come abbiamo già avuto modo di evidenziare, la capacità di pensare il futuro in situazione di vulnerabilità può invece pesare ben di più. Ma questo significa anche che quando ci si trova di fronte a situazioni di disagio, povertà o marginalità, non è questo elemento in sé a doverci dare la misura dell'intervento (che in questo caso si risolverebbe in un mero intervento compensativo) quanto piuttosto come questo si lega alla possibilità di un individuo di agire in funzione di un cambiamento. L'*agency* e l'*empowerment* diventano allora l'obiettivo da promuovere.

Un ultimo elemento importante dell'analisi si è rivelato l'indicatore di funzionamento lavorativo autonomo, perché l'assenza di iniziativa personale e di ricerca autonoma di esperienze lavorative o di tirocinio, che è un elemento qualificante di questi percorsi, può incidere negativamente sul successo.

Si colloca in questo frangente un elemento importante della formazione al lavoro, la capacità di orientarsi nel mondo del lavoro, di raccogliere informazioni utili e di saper cercare e cogliere opportunità, anche intessendo contatti personali. Questo dato suggerisce che l'attenzione ad adeguate forme di orientamento e di accompagnamento che sostengano e consentano l'esercizio dell'*agency* dei ragazzi, come funzionamento utile, è assolutamente prioritario, anche in previsione di un futuro lavorativo che è molto vicino per questi ragazzi in termini temporali. Comprendere inoltre quali ostacoli possono accompagnarsi a questo basso funzionamento (disorientamento, mancanza di informazioni adeguate, scarsità di risorse nel territorio, etc...) potrebbe indirizzare ulteriormente azioni migliorative.

Veniamo a questo punto a quanto è emerso nella ricerca qualitativa, che ci consente di rispondere alla seconda parte della domanda della ricerca *"I percorsi di FP sono una misura efficace per il recupero del drop out? E i percorsi pensati specificatamente per il recupero?"* nella parte relativa ai percorsi specifici pensati per il recupero.

Quello che i risultati di questa parte della ricerca mettono in luce è che, nell'esperienza di questi ragazzi, la misura pensata per il loro recupero con molta probabilità non è efficace.

Complessivamente non si sono identificati fattori positivi di conversione che comportano e incoraggiano i ragazzi nel perseguire e innalzare il livello di formazione.

In questo gruppo ristretto è stato possibile osservare come i vincoli e le opportunità a loro disposizione non hanno lo stesso peso per il loro sviluppo.

Sul piano della scelta del percorso emerge in pieno per loro lo scacco subito, il restringimento del ventaglio delle loro possibilità che li costringe a fare un percorso in cui non si riconoscono. La ricerca qualitativa permette, per questo gruppo di ragazzi, di comprendere come la mancanza di scelta incida sulla motivazione allo studio, ma anche su quella strumentale del raggiungere una qualifica. Le difficoltà incontrate durante il percorso, per una mancanza di una vera e propria personalizzazione (a fronte di una sorta di “individualizzazione collettivizzata”, in cui vengono erogati saperi minimi per tutti indistintamente) incidono sull’autostima dei ragazzi. A ciò si aggiunge che la presenza dei pari, in un contesto scolastico degradato, agisce sulla motivazione ad apprendere ma più in generale ad agire livellandola verso il basso.

La mancanza di una reale partecipazione, sulle scelte personali, di classe e nel rapporto con l’istituzione, porta i ragazzi a non saper fare richieste adeguate, a una deresponsabilizzazione nei comportamenti e negli atteggiamenti, che li sottraggono da una condizione di aduttità, che anagraficamente hanno (dato che a causa delle ripetenze questi ragazzi hanno 17).

Questi elementi, benché ovviamente non generalizzabili, in quanto ristretti all’esperienza particolare di un piccolo gruppo di ragazzi, che affrontano anche un percorso speciale, sono però uno spunto di riflessione sulla necessità di indagare in maniera più ampia (coinvolgendo un maggior numero di ragazzi che intraprendono la FP come recupero di un precedente *dropout*) e in profondità (attraverso interviste qualitative) i diversi aspetti connessi al recupero del *dropout* in chiave di equità e sviluppo umano.

Il rischio connesso all’individuazione di soluzioni al problema del dropout, che bypassi le condizioni, i bisogni e le aspirazioni specifiche di ognuno, è presente e mette in evidenza la banalità di un certo pensiero che individua nel target degli alunni con percorsi fragili, coloro che sono necessariamente bisognosi di percorsi semplificati o maggiormente orientati al “fare”.

In ultimo rispondiamo alla domanda se *“il recupero di questi ragazzi può essere inteso come successo formativo”*.

A quest’ultima domanda possiamo rispondere solo parzialmente e indirettamente. Abbiamo visto che per i ragazzi dell’indagine qualitativa è molto improbabile alla luce attuale parlare di successo formativo, perché è perfino a rischio il successo scolastico.

Per il campione della ricerca quantitativa possiamo solo affermare che coloro che hanno livelli elevati di *agency* mostrano anche alti livelli di funzionamento negli ambiti formativi, lavorativi e personali autonomi. I ragazzi con un elevato livello di *agency* svolgono attività di ricerca e di studio autonomi, prendono l’iniziativa di conoscere il loro territorio per cercare contatti lavorativi, si

informano sulle iniziative e portano avanti interessi personali di tipo associativo, comunitario e/o sportivo. Questi funzionamenti, visti in un'ottica di formazione permanente, sono segnali positivi del mettersi al "timone". Allora, ancora una volta possiamo rispondere che se l'obiettivo a cui tendere è il successo formativo è necessario focalizzarsi sullo sviluppo dell'*agency* dei ragazzi.

LIMITI DELLA RICERCA

La ricerca fin qui condotta ha messo in luce molti e diversificati aspetti dei percorsi vulnerabili e a rischio all'interno del campione dei ragazzi coinvolti in percorsi di formazione professionale iniziale. Lo sviluppo di un modello di indagine dell'*agency* formativa dei ragazzi, della loro capacità di mettere in gioco risorse personali e trasformarli in funzionamenti per sé proficui, alla luce e in considerazione di un ventaglio ampio di dati sulle condizioni di *background* e sul percorso scolastico precedente, merita di essere ulteriormente esplorato ed implementato per le potenzialità d'indagine che può offrire.

La ricerca, purtroppo, ha tre limiti.

Il primo riguarda il disegno di ricerca. Il campione degli studenti preso in considerazione non è un campione probabilistico. Quest'obiettivo auspicato non ha potuto essere realizzato a causa della difficoltà ad accedere a database aggiornati relativi alle anagrafi regionali degli studenti. Il contatto con i Centri di Formazione Professionale è stato dunque diretto e i ragazzi sono stati raggiunti grazie alla disponibilità di Referenti d'Area e Dirigenti Scolastici degli stessi centri. Si è scelto di concentrare la ricerca su due aree territoriali ristrette, la provincia di Verona e quella di Pordenone. I CFP afferiscono a grandi Enti di Formazione, presenti sul territorio nazionale, ma sul territorio sono presenti molti altri piccoli Enti che svolgono attività di formazione. La disponibilità degli Enti più grandi ha permesso di svolgere la ricerca su un ventaglio di percorsi di qualifiche professionali più ampio (elettricisti, meccanici, acconciatori, estetiste, grafici, etc.).

Il secondo limite è determinato dal fatto che lo studio quantitativo misura aspetti discreti dell'*agency*, le dimensioni selezionate (autoefficacia, autonomia, partecipazione e prospettiva temporale futura) che non catturano il complesso dell'esperienza agentiche dei ragazzi. Esso è una "fotografia" dell'*agency* di questi ragazzi in un determinato momento. Non offre elementi sui processi e gli sviluppi dell'*agency*, né una comprensione delle motivazioni e del punto di vista dei ragazzi. Per ovviare a quest'ultimo punto si è pianificato uno studio qualitativo con un gruppo ristretto di ragazzi, coinvolti in un'intervista realizzata attraverso dei *focus group*. Questo secondo studio ha coinvolto un gruppo di 15 ragazzi, partecipanti a un percorso di recupero ad hoc nella FP, disponibili a partecipare all'intervista. In merito ai processi e gli sviluppi dell'*agency*, andrebbe realizzato uno studio longitudinale che i tempi di una ricerca di dottorato non hanno consentito.

In ultimo, in funzione di una maggiore completezza della valutazione del successo formativo dei ragazzi, sarebbe stato utile possedere una valutazione delle competenze dei ragazzi riferita a prove

standardizzate di competenze apprese. Queste non sono contemplate nelle classi prime e terze (le classi che noi abbiamo considerato strategiche per la nostra ricerca, ma al momento nella FP non è svolta la Rilevazione Nazionale Invalsi neanche nelle classi seconde.

Malgrado i limiti delineati, gli esiti della ricerca sono complessivamente promettenti, per ulteriori sviluppi e piste d'indagine da esplorare.

CONCLUSIONI

Specificità della ricerca

Fare ricerca in campo formativo dentro la cornice del *Capability Approach* è un'impresa coinvolgente e allo stesso tempo una sfida complessa, soprattutto perché in Italia è ancora poco diffuso. Amartya Sen avverte chiaramente che lavorare nella cornice dello Sviluppo Umano implica lo sforzo di tenere presenti contemporaneamente una base notevole di dati, perché le variabili che intervengono nel definire i processi di sviluppo di ogni persona e che la rendono tale nella sua unicità si situano in momenti, in livelli e in contesti diversi della formazione biopsicosociale di un individuo. Nella ricerca si è cercato di tenere costantemente conto di questo, anche in considerazione del tema trattato, la dispersione scolastica e formativa e il suo recupero, che di per sé non può essere affrontato in maniera riduttiva e univoca.

La posizione da cui ha preso il via la ricerca è quella per cui si può parlare di recupero della dispersione scolastica e formativa soltanto nei termini di successo formativo, e cioè nella possibilità che il recupero sia per i ragazzi non soltanto il raggiungimento di un titolo di studio, che realmente può essere una meta a rischio, ma la capacità di divenire i protagonisti della propria formazione per il presente e per l'avvenire, di dare un significato, una direzione e un orizzonte al proprio apprendere.

Il rischio di non essere sulla strada del successo formativo è grave tanto e di più che il mancato raggiungimento di una qualifica, per quanto quest'ultimo si accompagni a svantaggi immediati ben più visibili e quantificabili sia come perdita per il singolo individuo che per la collettività e dunque necessariamente un elemento da cui non si può prescindere.

In ambito educativo lo spettro delle misure tradizionali di successo formativo e gli indicatori di sviluppo fanno riferimento in genere ad un numero circoscritto di funzionamenti scolastici (gli anni di scolarizzazione, le bocciature, le ripetenze, il tasso di frequenza, il livello delle competenze raggiunte).

Queste misure, pur permanendo un dato a cui fare riferimento, non ci permettono di comprendere appieno se al percorso formativo di un ragazzo si accompagna un suo sviluppo complessivo in quanto persona, se ad esso si associa la piena espressione delle sue potenzialità, e se la sua esperienza avviene in una dimensione di equità e giustizia sociale, o ancora se si riesce a pervenire a queste ultime attraverso il percorso formativo stesso a cui il ragazzo prende parte.

Centrale nel nostro discorso è così divenuto lo studio dell'*agency* formativa dei ragazzi, cioè della capacità dei ragazzi di esercitare un controllo sulla propria formazione, di scegliere in autonomia e partecipare pienamente ai processi formativi che lo vedono protagonista. Abbiamo lavorato alla definizione di un modello di *agency* in funzione di una sua misura e abbiamo rivolto la nostra attenzione ai ragazzi che frequentano i corsi triennali di qualifica professionale regionale (IeFP) perché sono il punto di arrivo di coloro che hanno percorsi scolastici travagliati e a rischio; ci siamo dati come obiettivo di studiare le caratteristiche dell'*agency* di questi ragazzi e della sua relazione con i tradizionali indicatori di successo scolastico, attraverso un'indagine quantitativa fondata su un'ampia base numerica, di 700 ragazzi.

Nell'intraprendere questo lavoro abbiamo avuto sempre ben presente che uno studio dell'*agency* di questi ragazzi in chiave olistica, uno studio cioè che rilevi l'*agency* come capacità in azione, è la meta auspicabile di un lavoro che restituisca la pienezza dell'esperienza agentiva. Ciò non è possibile quando si prendono in considerazione campioni di grande numerosità. E nel nostro lavoro l'obiettivo prioritario è stato di studiare un'area della formazione che, pur essendo oggetto di attenzione delle policy educative, è poco esplorata dalla ricerca.

Ciononostante, nella nostra ricerca si è dato in parte seguito anche a questo obiettivo, attraverso un'indagine qualitativa con 15 ragazzi, accomunati da una precedente esperienza di *drop out* e da un successivo rientro nella formazione. Benché la narrazione della propria esperienza in chiave riflessiva rappresenti sempre un aspetto parziale dell'*agency* di cui andiamo parlando, essa rappresenta un tassello ulteriore che ha permesso di raccogliere elementi ulteriori per rispondere in maniera più puntuale alle domande della nostra ricerca.

Rimangono molti aspetti da indagare, soprattutto in merito allo sviluppo dell'*agency* nel tempo e alle strategie più efficaci per un suo potenziamento nei sistemi formativi. Da questo punto di vista si apre un frontiera ricca di potenzialità per la ricerca, ma soprattutto per il lavoro con i ragazzi, con o senza percorsi fragili, nel più ampio orizzonte dell'equità e della giustizia sociale.

I risultati

Seppur con i limiti già indicati nel capitolo di discussione dei dati, abbiamo dato risposta alle domande da cui siamo partiti. L'*agency* ha un ruolo importante nel perseguimento del successo scolastico e formativo dei ragazzi e i ragazzi con percorsi travagliati vanno incontro a una vulnerabilità dell'*agency*. I ragazzi reingaggiati nella IeFP hanno livelli di *agency* significativamente più bassi dei compagni con percorsi regolari, anche se complessivamente i ragazzi del nostro

campione mostrano di portare il carico di un background socioeconomico e culturale difficile. Quest'ultimo di per sé non genera insuccesso, se non vi si innesta una debolezza dell'*agency*, che amplifica il disagio per tutti i ragazzi, non solo per chi ha un precedente *drop out*. I ragazzi con un alta capacità agentiva hanno non solo migliori risultati scolastici ma portano avanti attività di formazione, di ricerca in ambito lavorativo e di interessi personali e sociali in maniera autonoma, sono cioè orientati verso il successo formativo. I ragazzi del nostro campione reingaggiati nella leFp mostrano miglioramenti nei loro risultati; in questo senso possiamo affermare che il reingaggio funziona, ma allo stesso tempo riscontriamo che in egual proporzione molti ragazzi regolari che partono in vantaggio hanno un peggioramento. Su questo fronte è necessario indagare ulteriormente per comprendere il ruolo delle istituzioni formative e del contesto in cui sono inserite. Il gruppo circoscritto dei giovani intervistati ha fatto emergere come un dispositivo pensato apposta per il recupero del *drop out* possa essere poco utile se non è connotato fortemente in termini di personalizzazione e se si realizza in un contesto scolastico problematico.

Rilevanza del contributo per la ricerca educativa

Possiamo affermare che il possibile valore aggiunto di questa indagine, benché non estensibile all'intera popolazione della leFP, sta proprio nel dare la possibilità di cogliere quali siano i margini di miglioramento che le scuole possono definire in funzione di un potenziamento della capacità agentiva degli studenti. Intervenire anche su queste dimensioni può contribuire al cambiamento di un "approccio" al successo formativo e in definitiva significa cogliere l'opportunità di usare quest'ultimo come mediatore delle diseguaglianze sociali economiche e culturali. E quanto affermato trova conferma nel fatto che, comunque, studenti che condividono gli stessi profili di *agency*, al di là dall'essere ripetenti o meno, hanno un vantaggio inequivocabile rispetto agli studenti frequentanti lo stesso tipo di istituto ma classificati entro profili più deboli di *agency*, anche questo purtroppo al di là dal risultato soddisfacente alla scuola media o del fatto che non si hanno particolari difficoltà socio economiche e culturali evidenti. Allora trova forza la necessità di affermare che l'*agency* si può apprendere e la ricerca può offrire il suo contributo in questo campo.

Implicazioni per l'intervento sociale, le prassi educative e le politiche

Un sistema scuola che mira all'obiettivo della padronanza da parte di tutti delle competenze chiave e di cittadinanza non può, anche sulla base dei dati fin qui discussi, non orientare la sua azione per integrare, anzi semmai per superare prassi ancora troppo definite in termini di apprendimento di contenuti disciplinari e a metodologie di tipo trasmissivo e/o addestrativo.

È necessario definire gli elementi ineludibili per una formazione che favorisca la padronanza consapevole dei processi con cui si apprende, per consentire l'esercizio dell'autonomia e la responsabilità nelle proprie scelte e decisioni formative, che vanno garantite tanto a monte, come risorse di accesso, quanto come processo durante il percorso che si è intrapreso, attraverso la piena e attiva partecipazione alle esperienze, concordate, condivise e covalutate. Questo ancoraggio della realtà formativa nelle mani dei ragazzi rende il futuro una dimensione concreta che può alimentarsi nell'esercizio e sostenere ciò che si fa in funzione di ciò che si vuole divenire.

Per ciò che riguarda il *re-engagement* dei ragazzi nella leFP riteniamo che questo debba realizzarsi con tempi e dispositivi che possano favorire il più rapido sviluppo delle capacità dei ragazzi, che debba fondarsi su una logica di personalizzazione che consenta ai ragazzi di acquisire gli strumenti per decidere quale orientamento ulteriore dare al proprio percorso dopo il reingaggio ed infine che vengano messe in campo risorse atte a sostenere e qualificare ulteriormente le istituzioni formative che operano in contesti difficili, affinché si possa garantire quell'equità formativa, che è venuta meno in precedenza.

BIBLIOGRAFIA

- Ahearn, L. (2001). Agency/Agentività. In A. Duranti, *Culture e Discorso: Un Lessico per le Scienze Umane*. Parma: Meltemi Editore srl.
- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia implicita di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Alkire, S. (2005). Briefing Note—Capability and Functionings: Definition & Justification. *Human Development and Capability Association Website: Wwww. Capabilityapproach.com/pubs/HDCA_Briefing_Concepts. Pdf*
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicator Research*, 74, 217–260.
- Alkire, S. (2006). Public debate and value construction in Sen's approach. *Capabilities Equality: Basic Issues and Problems*, 18, 133.
- Alkire, S. (2008). Concepts and measures of agency. In Basu, K., Kanbur, R. *Arguments for a Better World: Amartya Sen*. Oxford University Press, Vol. 1: Ethics, Welfare and Measurement, (pp. 355–474). Oxford
- Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341–364.
- Ambrosini, M. (2000). Senza distinzioni di razza. Terzo settore e integrazione degli immigrati. *Sociologia E Politiche Sociali*, 3(3). 127-152.
- Amerio P., Fedi A., & Tartaglia S. (2003). Azione sociale, appartenenza grupppale e costruzione identitaria. *Gp*, 605–622.
- Angotti, R., Del Cimmuto, A., & Filosa, G. (2014). *L'Offerta di formazione professionale nelle regioni Italiane tra estensione della crisi e nuovi modelli di governance. Dati ISFOL OFP 2012*. (Isfol Research Paper No. 11). Roma: ISFOL.
- Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 369–379.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire. *Culture and Public Action*, 3–36.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Et al.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno: qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), 15.

- Ballarino, G. (2013). Istruzione, formazione professionale, transizione scuola-lavoro. Il caso italiano in prospettiva comparata. *Rapporto Di Ricerca IRPET*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). *Self Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 1206–1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Bassani, R. (2015). XIV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere - Istruzione e Formazione Professionale a.f. 2014-15. Isfol, Roma.
- Bazzanella, C. (2009). *Noi come meccanismo di intensità*. na.
- Besozzi, E. (1983). *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*. Milano: Vita e pensiero.
- Besozzi, E. (2006). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Biddle, S. J., Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., & Lippke, S. (2007). Theoretical frameworks in exercise psychology. *Handbook of Sport Psychology, Third Edition*, 537–559.
- Biggeri, M., & Arciprete, C. (2015). Educazione di qualità per tutti per uno sviluppo sostenibile. Presented at the *XIX Meeting sui diritti umani*, Città di Castello: Regione Toscana.
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities: results of the survey during the First Children's Congress on Child Labour. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development.*, 7(1), 59–83.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). Missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development.*, 13(3), 73–95.

- Black, D., Polidano, C., Tabasso, D., & Tseng, Y.-P. (2011). Second chance education: Re-engagement in education of early school leavers.
- Bolasco, S. (2005). Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi. *Quaderni Di Statistica*, 7.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. France: Les Editions de Minut.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, 115–141.
- Brighenti, E. (2006). *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*. Trento: Iprase.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. Cambridge: The MIT Press.
- Bruner, J. S. (1984). *Actual minds, possible words*. London: Harvard University Press.
- Burchardt, T. (2009). Agency goals, adaptation and capability sets. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development.*, 10(1), 3–19.
- Caliendo, M., & Kunn, S. R. (2011). Fighting youth unemployment: The effect of ALM. Iza and University of Postdam.
- Cauce, A. M., & Gordon, E. W. (2012). *Toward the measurement of human agency and the disposition to express it (Educational)*. Princeton, New Jersey: Gordon Commission on the Future of Educational Assessment.
- CEDEFOP. (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*. (Working Paper No. 16). Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Cecchi, D. (2010). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. *Ricercazione*, 2, 215–235.
- Cecchi, D. (2014). Qual è la misura corretta dell'abbandono scolastico in Italia? In *LOST DISPERSIONE SCLASTICA: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253–262.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 95–120.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2–10.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea. (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.
- Commissione Europea. (2010). EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. *COM (2010), 2020*.
- Commissione Europea. (2011). La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020. Bruxelles.
- Commissione Europea. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. (Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving). Bruxelles.
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Eurydice e Cedefop.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*. Roma: Las.
- CONSEIL de l'Emploi des revenus et de la cohésion sociale. (2008). Origine et insertion des jeunes sans diplôme. France.
- Consiglio Europeo. (2011). Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.
- Consiglio Europeo di Lisbona. (2000). Conclusioni della Presidenza. *Sessione Straordinaria, 23*. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2014). Agency formativa per il nuovo learnfare. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 10(2), 83–108.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. *Handbook of Educational Policy*, 455–472.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage

- Crispolti, E. (2016). *leFP - XIV Rapporto di Monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*. Rapporto ISFOL, Milano.
- Crocker, D. (2008). *Ethics of Global Development: Agency, Capability and Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- d'Aniello, F. (2014). *Il lavoro (che) educa. I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Dalton, B., Glennie, E., & Ingels, S. J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts*. Descriptive Analysis Report. NCES 2009-307. National Center for Education Statistics.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: Franco Angeli.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2003). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.
- Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education (Report)*. Ecorys.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
- Deneulin, S. (2013). Recovering Nussbaum's Aristotelian roots. *International Journal of Social Economics*, 40(7), 624–632.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia ed educazione*, trad. it. 2004. Milano: Sansoni
- Drèze, J., & Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi Editore.
- Dustmann, C., & Van Soest, A. (2008). Part-time work, school success and school leaving. In *The economics of education and training* (pp. 23–45). Springer.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Ellerani, P. (2014). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione E Della Formazione*, 11(4), 15–32.
- Ellerani, P. (2014). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: FrancoAngeli.

- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? 1. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181–1205.
- ETUC/ETUI. (2011). *Benchmarking working Europe*. Bruxelles: European Trade Union Institute.
- Consiglio Europeo, (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*.
- Fabietti, U. (2009). Culture e riconoscimento. Una prospettiva antropologica. In L. Ruggiu, & I. Testa (a cura di), *Lo spazio sociale della ragione. Da Hegel in avanti* (pp. 219-232). Milano : Mimesis.
- Fabris, F. (2014). *Percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)*. (Rapporto di monitoraggio). Direzione Centrale Lavoro, Formazione, Istruzione, Pari Opportunità, Politiche giovanili e Ricerca Servizio programmazione e gestione interventi formativi. Friuli Venezia Giulia
- Fabris, F., & Plazzi, G. (2014). *Rapporto sugli esiti occupazionali degli allievi dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (leFP)* (Rapporto di monitoraggio). Direzione Centrale Lavoro, Formazione, Istruzione, Pari Opportunità, Politiche giovanili e Ricerca. Friuli Venezia Giulia
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299–313.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* Psychology Press.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. WZB discussion paper.
- Freire, P. (1973). *La Pedagogia degli Oppressi. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P., & Horvath, S. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Gardner, H. (1993). Educare al comprendere. *Stereotipi Infantili E Apprendimento Scolastico*, 147.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione* (Vol. 2). Pearson Italia Spa.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. France: Dunod.
- Ghiglione, R., Molette, P., Landré, A., & Bromberg, M. (1998). *L'analyse automatique des contenus*.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis* (Vol. 241). University of California Press.

- Giovannini, M., Marcuccio, M., & Truffelli, E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. *Le Nuove Sfide Della Ricerca Didattica Tra Saperi, Comunità Sociali E Culture*, 21–34.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*.
- Grolnick, W. S., & Seal, K. (2008). *Pressured parents, stressed-out kids: Dealing with competition while raising a successful child*. Prometheus Books.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Firenze: UNICEF.
- Heckmann, F., & Schnapper, D. (2003). *The integration of immigrants in European societies: National differences and trends of convergence* (Vol. 7). Lucius & Lucius DE.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2006). Agency: An empirical model of an abstract concept. *Advances in Life Course Research*, 11, 33–67.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and Empowerment. A proposal for internationally comparable indicators. OPHI Working Paper Series.
- ISFOL. (2011). *Indagine su Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*. (Research Paper). Roma.
- ISFOL. (2013). *Percorsi di qualificazione: l'Istruzione e la Formazione Professionale oltre la seconda opportunità*. (Research Paper No. 8).
- ISFOL. (2015). *L'offerta di Formazione Professionale nelle regioni italiane*. (Research Paper No. 2).
- ISFOL, C. E., Spigola, C., & Stroppa, S. (2012). Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto. (*Occasional Paper*, N. 5).
- ISTAT. (2013). *100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. ERIC.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kèvin, A. (2013). *Applying the Capability Approach to the French Education System: An assessment of the "Purquois pas moi?" Programme* (ESEC Working Paper). Centre de Reserche de l'ESSEC.
- Kidd, W., & Czerniawski, G. (2011). *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Bingley: Emerald Group Publishing.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2010). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. London: Springer Science & Business Media.
- Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi. *Introduzione all'uso Di T-LAB*. Milano: Franco Angeli.
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). *Parental background and early school leaving* (Research Paper SSL/2013.06/1.1.1). Leaven: Steunpunt Studie-en Scholloopbanen.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173–190). London: Springer.
- Lens, W., Simons, J., & Siegfried, D. (2002). From duty to desire. *Academic Motivation of Adolescents*, 221–241.
- Leone, M. (2009). Prefazione al volume. *Attanti, Attori, Agenti—Lexia (New Series)*, 11–27.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano, Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Martin, J. (2006). Re-interpreting internalization and agency through G.H. Mead's perspectival realism. *Human Development*, 49, 65–86.
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 413–433.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141–151.
- McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. In M. Baltodano, R. D. Torres, & A. Darder, *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 61–83). New York: Routledge.
- Menon, N. (2002). Universalism without foundations? *Economy and Society*, 31(1), 152–169.
- Miller, W. R., & Atencio, D. J. (2008). Free will as a proportion of variance. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister, *Are we free? Psychology and free will* (pp. 275–295). Oxford: Oxford University Press.
- MIUR. Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica, Pub. L. No. D.D.1138 (2015).
- MIUR, (2007). Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento Recante Norme in Materia Di Adempimento Dell'obbligo Di Istruzione*.

- Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla vita buona: la lezione aristotelica in Alasdair MacIntyre, Martha Nussbaum e Amartya Sen*. Padova: CLEUP.
- NESSE. (2012). *Mind the gap/ education inequality across EU regions*. Retrieved from www.nesse.fr/nesse/activities/reports
- Nicoli, D. (2011). L'istruzione e la formazione professionale è un sistema. Valore culturale del lavoro e responsabilità delle regioni. *Rassegna CNOS*, (1), 137–150.
- Nicoli, D. (2013). Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata. *Scuola Democratica*, (1), 195–203.
- Noar, S. M., & Zimmerman, R. S. (2005). Health Behavior Theory and cumulative knowledge regarding health behaviors: are we moving in the right direction? *Health Education Research*, 20(3), 275–290. <https://doi.org/10.1093/her/cyg113>
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Presses universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Leuven, Belgium and Hillsdale, NJ.: Leuven University Press and Erlbaum.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press. Retrieved from <https://books.google.it/books?id=nqi5uXYDr08C>
- Otto, H. U., & Ziegler, H. (2008). *Capabilities*. Wiesbaden: Otto; Ziegler.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Palmonari, A. (2004). Si può pensare ad una psicologia sociale fondata sulla teoria delle rappresentazioni sociali? N. De Piccoli E GP Quaglino (a cura Di), *Psicologia Sociale in Dialogo. Scritti in Onore di Piero Amerio [Social Psychology in Dialogue. Writings in Honour of Piero Amerio]*. Milano: Unicopli.
- Parlamento Europeo, (2011). Study on reducing Early School Leaving in the EU. Retrieved from www.europarl.europa.eu
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270.

- Pattarin, E. (2013). Carenze e limiti dell'istruzione e formazione professionale in Italia. *Scuola Democratica*, 4(3), 691–710.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481–494.
- Pellerey, M. (2014). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (7), 107–111.
- Peters, S. J. (2003). Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs. *Washington, The World Bank*.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59–89.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(2), 143–158.
- Raciti, P. (2008). Definizione di partecipazione. In A. Scialdone, *Quattordici voci per un glossario del welfare* (Vol. 29, pp. 159–168). Isfol, Roma.
- Regione Friuli Venezia Giulia. (2012). *Linee guida per la realizzazione dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale Gli standard regionali del Friuli Venezia giulia*. Direzione centrale Lavoro, Formazione, Commercio, Pari Opportunità Servizio Programmazione e gestione interventi formativi.
- Regione Veneto (Ed.). (2014). *La Formazione Iniziale in Veneto. Indagine quali-quantitativa*. Dipartimento Formazione, Istruzione e Lavoro, Regione Veneto.
- Ribolzi, L. (1984). *La Scuola incompiuta: un'analisi degli abbandoni nella scuola secondaria superiore*. Milano: Vita e pensiero.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–114.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–84.
- Robeyns, I., & Crocker, D. (2010). Capability and Agency. In C. Morris, *Amartya Sen*. New York: Cambridge University Press.
- Romito, M. (2014). Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico. *Mondi Migranti*.

- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematizing early school leaving. *European Journal of Education, 48*(3), 405–418.
- Rumberger, R. (2004). *Why Students Drop Out of School*,|| in *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis* ed. G. Orfield, 131–155. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review, 22*(4), 353–366.
- Russell, J. (1996). *Agency: Its role in mental development*. Erlbaum, UK: Taylor & Francis.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education, 37*(1), 17–32.
- Sandelli, A. (2006). Istruzione. In *Dizionario di diritto Pubblico* (Vol. IV). Milano: Giuffrè.
- Santinello, M., Dallago, L., & Vieno, A. (2009). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Milano: Il Mulino.
- Saronjini Hart, C. (2012). *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- Saronjini Hart, C., Biggeri, M., & Babic, B. (2014). *Agency and Participation in Childhood and Youth*. London: Bloomsbury.
- Sbisà, M. (2009). Senso e Azione. *Attanti, Attori, Agenti–Lexia (New Series)*, 31–54.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology, 73*(1), 93.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 313.
- Sen, A. (1980). Equality of what? (lecture delivered at Stanford University, 22 May 1979). In *MacMurrin, Sterling M. The Tanner lectures on human values* (Vol. 1). Salt Lake city: University of Utah Press.
- Sen, A. (1987). The Standard of living. In *The Standard of Living: The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.

- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2003). The importance of Basic Education. Presented at the Commonwealth Education Conference, Edinburgh: Guardian.
- Sen, A. (2004). Introduzione a Readings in Human Development. In *Readings in Human Development: Concepts, measures and policies for a development paradigm*. Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin.
- Shahani, L., & Deneulin, S. (2009). *An Introduction to the Human Development and Capability Approach : Freedom and Agency*. International Development Research Centre.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109–132.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation. *South Hadley, MA: Bergin & Garvey*, 10.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139.
- Smith, J. S. (2006). Exploring the challenges for nontraditional male students transitioning into a nursing program. *Journal of Nursing Education*, 45(7).
- Smyth, J., & McInerney, P. (2012). *From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-Engaging with Learning. Adolescent Cultures, School, and Society. Volume 55*. ERIC.
- Steinberg, L., Brown, B., & Dornbusch, S. (1996). Beyond the classroom: Why schools are failing and what parents need to do. *Nueva York: Simon & Schuster*.
- Stetsenko, A., & Arievitch, I. (2004). The self in cultural-historical activity theory: reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory and Psychology*, 14, 475–503.
- Stouthard, M. E., & Peetsma, T. T. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99.
- Sugarman, J., & Sokol, B. (2012). Human agency and development: An introduction and theoretical sketch. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 1–14.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). London: Sage.
- Tikly, L. (2013). Tikly L. (2013). Reconceptualising TVET and development: a human capability and social justice approach. in *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp.1-39). Retrieved from UNESCO-UNEVOC website: <http://www.unevoc.unesco.org>. In

- Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 1–39). UNESCO-UNEVOC. Retrieved from www.unevoc.unesco.org
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- TuttoScuola. (2014). Dossier Dispersione nella scuola secondaria superiore statale. Retrieved from www.tuttoscuola.com
- UNESCO. (2012). *Opportunità perse: L'impatto della ripetizione degli anni scolastici e della dispersione scolastica*.
- UNESCO_UNEVOC. (2013). *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*.
- Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 30(2006), 10–18.
- Unterhalter, E. (2003). The capability approach and gendered education: an examination of South African complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7–22.
- Unterhalter, E. (2009). What is equity in Education? *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 415.
- Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The Capability Approach and Education. *Prospero*, 13(3), 13–21.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94–102.
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology*, 1–13.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., & Deci, E. (2004). Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.
- Vaughn, S., Schumm, S., & Sinagub, J. M. (2003). *Il focus group in pedagogia e psicologia*. Milano: CLEUP.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development*, 54(5), 313–338.
- Vitale, G. (2015). Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro. *L'educazione Ai Tempi Della Crisi*, (1) MeTis.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185.

- Walker, M. (2007). Selecting Capabilities for gender equality in education. In *Amartya Sen Capability Approach and Social Justice in Education*. NewYork/Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Walker, M., & Mkwanzani, F. (2015). Challenges in accessing higher education: A case study of marginalised young people in one South African informal settlement. *International Journal of Educational Development, 40*, 40–49.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: Its potential for work in education. In *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 1–18). London: Springer.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2000). Citizen participation and community organizations. In *Handbook of community psychology* (pp. 247–272). London: Springer.
- Wieland, U., Piirto, J., Johansson, A., & Lang, V. (2012). Europe in figures: Eurostat yearbook 2012. *Publications Office of the European Union*.
- Wilson, R. A. (2004). *Boundaries of the mind: The individual in the fragile sciences-Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winch, C. (2013). The attractiveness of TVET. In UNESCO_UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86–122). Retrieved from www.unevoc.unesco.org
- Zagardo, G. (2010). *La punta di diamante: scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*. Cava dei Tirreni SA: Ediguida.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual—Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 5*, 45–69.

APPENDICE

1. Questionario
2. Tavola sinottica questionario
3. Tavole Funzionamenti indagati
4. Tavola Dimensioni di Agency indagate



Università
Ca' Foscari
Venezia

Questionario Studenti

Dottorato in Scienze Filosofiche e della Formazione
Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali,
Palazzo Malcanton Malcorà, Dorsoduro 3484/D
30123 Venezia

Negli ultimi anni la Formazione Professionale ha acquistato sempre più rilevanza nel quadro dell'istruzione italiana ed europea, per i giovani che vogliono intraprendere percorsi professionali.

L'indagine alla quale stai partecipando è realizzata all'interno del Dottorato in Filosofia e Scienze della Formazione dell'Università Cà Foscari di Venezia ed ha l'obiettivo di raccogliere indicazioni utili ad accrescere la qualità dell'offerta formativa ed avvicinarla alle esigenze dei ragazzi.

Nel seguente questionario troverai domande che riguardano:

- te e la tua famiglia
- il tuo percorso formativo
- alcuni aspetti della tua esperienza scolastica
- le tue aspettative presenti e future sulla scuola, il lavoro e il tuo sviluppo personale

Leggi attentamente le domande e rispondi nel modo più preciso possibile barrando la casella corrispondente alla tua risposta.

Le tue risposte saranno messe insieme a quelle di altri studenti e saranno utilizzate per elaborazioni statistiche nelle quali sarà impossibile identificare i singoli studenti.

Le tue risposte resteranno pertanto strettamente confidenziali.

Nel questionario non ci sono risposte «giuste» o «sbagliate». Rispondi indicando quello che è giusto per te, secondo il tuo modo di pensare ed essere.

Se non ti è chiara una domanda o se non capisci come devi rispondere, puoi chiedere spiegazioni al somministratore.

Grazie della tua collaborazione

SEZIONE 1**1.1. Scrivi la tua data di nascita.**

Giorno Mese Anno

1.2. Sei femmina o maschio?

Femmina Maschio

1.3. Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

Barra una casella per te, una per tua madre e una per tuo padre

| | tu | tua madre | tuo padre |
|--|----|-----------|-----------|
| Italia | | | |
| Unione Europea (Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria) | | | |
| Paese europeo non dell'Unione Europea | | | |
| Altro..... | | | |

1.4. Se non sei nata/o in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivata/o in Italia?

Se sei nato in Italia salta questa domanda e vai alla successiva

| | |
|-----------------|--|
| Da 0 a 3 anni | |
| Da 4 a 6 anni | |
| Da 7 a 9 anni | |
| Da 10 a 12 anni | |
| Da 13 a 15 anni | |
| Dopo i 16 anni | |

1.5. Qual è il titolo di studio più elevato posseduto dai tuoi genitori?

Barra una casella per tua madre e una per tuo padre.

| | tua madre | tuo padre |
|--|-----------|-----------|
| Licenza elementare | | |
| Licenza media | | |
| Qualifica professionale triennale | | |
| Diploma di scuola secondaria superiore (liceo, istituto tecnico o professionale) | | |
| Titolo di studio superiore al diploma, diverso dalla laurea (ISEF, Accademia di Belle Arti, Conservatorio) | | |
| Laurea | | |
| Non so | | |

| 1.6. Che cosa fanno attualmente i tuoi genitori? <i>Barra una casella per tua madre e una per tuo padre</i> | tua madre | tuo padre |
|--|-----------|-----------|
| Disoccupato | | |
| Si occupa della casa | | |
| Dirigente, docente universitario, funzionario, ufficiale militare | | |
| Imprenditore, proprietario agricolo | | |
| Professionista dipendente, sottoufficiale militare, libero professionista (psicologo, ricercatore, medico, avvocato, commissario di polizia, etc.) | | |
| Lavoratore in proprio (commerciante, artigiano, coltivatore diretto, meccanico, sarto, etc.) | | |
| Insegnante, impiegato, militare graduato | | |
| Operaio, addetto ai servizi, tecnico, infermiere, cameriere, commesso, assistente agli anziani, colf, etc... | | |
| Non so | | |
| Pensionato | | |

| 1.7. A casa c'è... | SI | NO |
|----------------------------------|----|----|
| una TV | | |
| un telefono fisso | | |
| un telefono cellulare | | |
| un computer per studiare | | |
| una camera per te | | |
| un collegamento ad Internet | | |
| libri | | |
| abbonamenti a riviste/quotidiani | | |
| un'automobile | | |

| 1.8. In famiglia c'è... | SI | NO |
|--|----|----|
| un problema di salute fisica o mentale di un familiare | | |
| mancanza di lavoro o scarsità di soldi | | |
| disaccordo tra i genitori | | |
| assenza di un genitore | | |
| difficoltà di dialogo tra i familiari | | |

1.9. Negli ultimi 12 mesi qualcuno dei componenti della tua famiglia ha avuto un comportamento rischioso o dannoso per la salute?

SI NO

1.10. Se SI puoi specificare il tipo di comportamento?

.....

SEZIONE 2

In questa sezione ti chiediamo di darci alcune informazioni sulla tua carriera scolastica, a partire dagli inizi fino ad oggi, alcune informazioni relative alla scuola che stai frequentando e alle attività in cui sei impegnato.

2.1. Prima delle elementari, sei andata/o alla scuola dell'infanzia? Barra la tua scelta con una x

| | |
|-----------------------------------|--|
| No | |
| Si, per un anno o meno di un anno | |
| Si, per più di un anno | |
| Non so | |

2.2. Quanti anni avevi quando hai cominciato le elementari? anni

2.3. Hai mai ripetuto un anno di scuola? Barra la tua scelta con una x

| | No, mai | Si, una volta | Si, più di una volta |
|-----------------------------------|---------|---------------|----------------------|
| Alle scuole elementari | | | |
| Alle scuole medie | | | |
| Alla scuola che stai frequentando | | | |

2.4. Qual è stato il tuo voto finale all'esame di scuola media?

| | | | | |
|---|---|---|---|----|
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|----|

2.5. Qual è stato il giudizio orientativo che ti è stato dato al termine della scuola media?

.....

2.6. Al termine della scuola media ti sei iscritto direttamente alla scuola che stai frequentando?

SI NO

Se la tua risposta è NO ti chiediamo di rispondere alle domande 2.7 e 2.8 In caso contrario vai alla domanda 2.9.

2.7. Hai frequentato altre scuole prima di quella attuale?

Se si indica con una x quale e per quanto tempo

| | Meno di 1 anno | Per 1 anno | Per 2 o più anni |
|------------------------|----------------|------------|------------------|
| Altro CFP | | | |
| Istituto Tecnico | | | |
| Istituto Professionale | | | |
| Liceo | | | |

2.8. Per quale motivo/i hai cambiato scuola? Barra con una x la tua scelta

| | |
|---|--|
| La scuola che frequentavo non mi piaceva | |
| Sono stato bocciato | |
| Le materie mi sembravano difficili | |
| Non mi trovavo bene con i miei compagni | |
| Non mi trovavo bene con i miei professori | |
| Altro..... | |

2.9. Chi o cosa ha maggiormente influito nella scelta di questo indirizzo di studi? Barra con una x

| | |
|--|--|
| Ho scelto da solo | |
| L'idea è stata della mia famiglia | |
| Sono stato orientato dai miei insegnanti | |
| Ho seguito l'esempio di altri compagni | |
| Altro..... | |

2.10. Quali motivi hanno avuto peso nella scelta del tuo indirizzo di studi? Barra max. fino a 3 scelte

| | |
|--|--|
| nessun motivo in particolare, l'ho scelta a caso | |
| per le materie che vengono trattate | |
| perché è un tipo di scuola pratico e non teorico | |
| perché è un tipo di studi poco impegnativo | |
| perché sono obbligato per legge | |
| perché è frequentato da parenti o amici | |
| perché mi permette immediate possibilità di lavoro e di guadagno | |
| perché è considerata una buona scuola | |
| perché è la scuola più vicina o comoda da raggiungere | |

2.11. Cosa pensi di fare al termine del percorso di studi triennale? Barra con una x la tua scelta.

| | |
|--|--|
| frequentare il quarto anno di formazione | |
| rientrare in un percorso di istruzione | |
| intraprendere un lavoro coerente con la mia formazione | |
| non ho ancora deciso | |
| altro..... | |

2.12. Indica quanto le affermazioni sottostanti corrispondono alla tua esperienza in una scala da 1 a 5.

per niente vero parzialmente vero mediamente vero molto vero assolutamente vero
1 2 3 4 5

La mia scuola ...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| è accogliente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| mi offre un'adeguata preparazione nelle discipline di base | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| mi offre un'adeguata preparazione per proseguire gli studi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| cura il rapporto con le aziende e il mercato del lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| usa metodi di insegnamento validi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| da importanza al rapporto tra formatori e allievi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| coinvolge i ragazzi nella progettazione di attività | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| da il giusto spazio alle attività pratiche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| chiede il parere o la valutazione dei ragazzi sulla propria offerta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| sviluppa capacità operative e manuali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| da spazio ai ragazzi e accoglie le loro esperienze personali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2.13. Con quale frequenza negli ultimi 12 mesi hai svolto le seguenti attività in una scala da 1 a 5?

mai raramente qualche volta spesso regolarmente
1 2 3 4 5

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Leggere libri non scolastici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Leggere quotidiani, riviste, etc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Consultare dizionari o enciclopedie, anche on line (ad esempio Wikipedia®) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cercare informazioni, anche su Internet, a proposito di un argomento che ti interessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Frequentare lezioni (corsi di recupero) al di fuori dell'orario scolastico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Frequentare corsi non scolastici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cercare informazioni e/o contatti con chi già svolge la professione che ti interessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fare esperienza del lavoro che ti interessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Partecipare ad eventi informativi o attività di orientamento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Produrre materiali multimediali (CD musicali, DVD, video YouTube, ...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Coltivare hobbies personali durante il tempo libero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Praticare uno sport | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Chattare (facebook, twitter,...) per comunicare con altri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SEZIONE 3

SEZIONE 3

In questa sezione le affermazioni che seguono si riferiscono a situazioni di ogni giorno, in cui ti trovi a svolgere delle attività, a scuola, in famiglia e in altri contesti. Leggi attentamente ogni affermazione e indica quanto senti che le affermazioni corrispondono alla tua esperienza secondo la scala da 1 a 5 che segue.

per niente vero parzialmente vero mediamente vero molto vero assolutamente vero
1 2 3 4 5

3.1. A scuola ...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| ho letto e conosco i Regolamenti d'Istituto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| esprimo le mie opinioni o proposte nelle assemblee degli studenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| evito di partecipare ad attività extra-formativa perché le trovo poco utili | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| intervengo nelle discussioni quando ho un'opinione su un argomento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| con i formatori evito di esprimere apertamente la mia opinione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| propongo argomenti di studio che mi interessano (ai compagni o ai formatori) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| avanzo proposte autonome di attività (laboratorio o stage professionali) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| penso sia interessante candidarsi come rappresentante di classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3.2. In famiglia ...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| sono ascoltato nelle scelte che riguardano i miei studi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| posso dire la mia sull'organizzazione del tempo libero e delle attività sportive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| contratto aspetti della mia autonomia (ad esempio gli orari di rientro a casa) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| sono ascoltato sulle decisioni (ad esempio quali acquisti o quale vacanza fare) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| assumo diversi compiti e responsabilità ed è normale che dia il mio aiuto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| quando c'è una discussione ed esprimo le mie opinioni vengo ascoltato | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ci interessiamo di questioni che riguardano la politica e la comunità | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| vengo incoraggiato a partecipare ad associazioni, centri giovanili o attività sportive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3.3 Adesso ti chiediamo di valutare le affermazioni che seguono utilizzando la scala da 1 a 4 che segue:

per niente vero in parte vero abbastanza vero del tutto vero
1 2 3 4

Quanto senti che le tue decisioni e le tue azioni riguardo allo studio sono motivate ...

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| dal desiderio di essere premiato o di evitare una punizione | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dal desiderio che gli altri abbiano una buona opinione di te | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dai tuoi interessi e da ciò in cui credi | 1 | 2 | 3 | 4 |

Quanto senti che le tue decisioni e le tue azioni riguardo al tuo futuro lavoro sono motivate...

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| dal desiderio di essere premiato o di evitare una punizione | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dal desiderio che gli altri abbiano una buona opinione di te | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dai tuoi interessi e da ciò in cui credi | 1 | 2 | 3 | 4 |

Quanto senti che le tue decisioni e azioni riguardo ai tuoi amici e il tempo libero sono motivate...

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| dal desiderio di essere premiato o di evitare una punizione | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dal desiderio che gli altri abbiano una buona opinione di te | 1 | 2 | 3 | 4 |
| dai tuoi interessi e da ciò in cui credi | 1 | 2 | 3 | 4 |

SEZIONE 4

In questa sezione ti chiediamo di rispondere ad alcune affermazioni che descrivono situazioni che possono essere difficili da affrontare a scuola, nel lavoro e nella ricerca di un lavoro. Indica quanto ti senti capace di affrontare ogni situazione descritta, mettendo una crocetta secondo la scala da 1 a 5 che segue.

per nulla capace poco capace abbastanza capace molto capace del tutto capace
1 2 3 4 5

4.1. Quanto sei bravo a imparare:

| | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|
| la matematica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l'informatica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| le scienze | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l'italiano | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| la grammatica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| la storia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| le lingue straniere | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4.2. Quanto sei capace di...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Finire in tempo i compiti che ti sono assegnati per casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Concentrarti nello studio senza farti distrarre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Prendere appunti dalle spiegazioni dei formatori | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fare le ricerche che ti vengono assegnate utilizzando altre fonti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Organizzarti nello svolgimento delle attività formative | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Programmare le tue attività formative | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ricordare ciò che il formatore ha spiegato in classe e ciò che hai letto sui libri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Trovarti un posto dove studiare senza essere distratto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Interessarti alle materie scolastiche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Soddisfare i desideri dei tuoi genitori su quello che si aspettano da te | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Soddisfare le richieste dei tuoi formatori | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4.3. Pensando a un futuro lavoro, credi di essere capace di...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Raggiungere gli obiettivi che ti assegneranno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rispettare gli orari e i tempi di lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Apprendere nuovi metodi di lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Concentrare tutta la tua energia nel lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Terminare il lavoro assegnato | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Collaborare con i colleghi di lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lavorare con persone di età ed esperienza diversa dalla tua | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Avere buoni rapporti con i superiori | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Relazionarti in maniera efficace con i clienti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lavorare insieme ad altri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4.4. Pensando alle attività che si possono intraprendere per cercare lavoro, ti senti capace di...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Cercare le informazioni di cui hai bisogno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Comprendere l'informazione trovata | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Selezionare le offerte di lavoro più adatte alle tue competenze | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Considerare un fallimento come una sfida e non come un problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fronteggiare i fallimenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Chiedere consiglio a chi ha maggiore esperienza di te | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rispettare le competenze degli altri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lavorare con persone nuove | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pianificare i tuoi progetti professionali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cogliere nuove opportunità nel mondo del lavoro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Superare le difficoltà incontrate | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Elaborare strategie utili a conseguire i tuoi obiettivi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SEZIONE 5

In questa sezione le affermazioni si riferiscono al presente, il tempo scuola adesso, e al futuro, dopo che avrai finito questa scuola. Siamo interessati ai tuoi piani e alle tue aspettative sulla scuola, il lavoro, gli amici, e a come pensi che sarai dopo la scuola. Indica quanto sei in accordo mettendo una crocetta secondo la scala da 1 a 5 che segue.

| Non sono per niente d'accordo | Sono poco d'accordo | Sono abbastanza d'accordo | Sono molto d'accordo | Sono completamente d'accordo | |
|--|---------------------|---------------------------|----------------------|------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nella mia vita presente gli altri hanno poca importanza per me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Quello che imparo a scuola mi è poco utile al momento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi sta a cuore pensare a che persona potrò diventare in futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso di avere un buon rapporto con gli altri quando avrò terminato questa scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi piace pensare agli studi o al lavoro che farò in futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi preoccupa un pò lo sviluppo delle mie capacità attuali | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi piace mantenere forti legami con la mia famiglia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Quello che imparo a scuola ha un ruolo importante nella mia vita presente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi aspetto di riuscire a usare le mie capacità nella mia vita futura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso che le altre persone avranno poca importanza nella mia vita alla fine della scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso che le mie possibilità di trovare lavoro dopo la scuola sono molto scarse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sono molto preoccupato per il mio prossimo futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sono poco interessato al rapporto con le altre persone | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Quello che sto imparando quest'anno a scuola fa poca differenza nella mia vita attuale | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso raramente a come sarò dopo che avrò finito questa scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso sia una cosa buona se al termine di questa scuola avrò molti amici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Credo che quando lavorerò, alcune cose imparate a scuola mi saranno molto utili | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Non sto lavorando molto sullo sviluppo delle mie capacità in questo momento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nella mia vita attuale gli amici sono molto importanti per me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso che sia molto importante quello che imparo a scuola adesso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sono molto preoccupato per lo sviluppo delle mie capacità nella mia vita futura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pensando alla mia vita, dopo la scuola, credo che il rapporto con la mia famiglia sarà poco importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La mia formazione ha uno scarso valore per il mio lavoro futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso che sia molto importante sviluppare adesso le mie capacità | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sono poco interessato al rapporto con i miei familiari | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Quello che imparo a scuola adesso fa poca differenza per me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi piace pensare al modo in cui potrò sviluppare le mie capacità dopo la scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi aspetto di mantenere buoni rapporti con i miei familiari quando finirò la scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Penso di avere buone possibilità di ottenere un buon lavoro o continuare studi interessanti dopo questa scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Al momento do il mio futuro per scontato | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Stare bene con gli amici ha molta importanza per me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Credo di stare imparando molte cose nuove questo anno scolastico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sono poco preoccupato per la mia vita futura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi aspetto di mantenere delle buone amicizie al termine di questa scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fa poca differenza per me quale lavoro o studio sarò in grado di fare dopo la scuola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Al momento sto lavorando duramente per sviluppare le mie capacità | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Per concludere metti una crocetta sulla risposta che più si avvicina a quello che vorresti rispondere

Mentre rispondevo alle domande di questo fascicolo mi sentivo

| | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| Molto tranquillo | Abbastanza tranquillo | Poco tranquillo | Per niente tranquillo |
|------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|

Ho trovato le domande di questo fascicolo

| | | | |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Molto facili da capire | Abbastanza facili da capire | Poco facili da capire | Per niente facili da capire |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------|

Penso di aver risposto sinceramente

| | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| A tutte le domande del fascicolo | A parecchie domande del fascicolo | A poche domande del fascicolo | A molte poche domande del fascicolo |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|

Qual è stata la difficoltà maggiore?

| | | | |
|-----------|--------------|--------------------------|------------------------------|
| La lingua | Il contenuto | La lingua e il contenuto | Né la lingua né il contenuto |
|-----------|--------------|--------------------------|------------------------------|

GRAZIE

Tavola sinottica questionario

| | Macro Aree | Sotto sezioni | Indicatori |
|-----------|---|---|--|
| Sezione 1 | Informazioni anagrafiche | personali | - Sesso, età, nazionalità |
| | | famiglia | - livello scolarizzazione genitori - condizione lavorativa genitori - possesso di alcuni beni - condizione abitativa - condizioni di salute psico-fisica |
| Sezione 2 | Percorso scolastico ed esperienze formative | percorso pre-scolastico e scuola primaria | - regolarità e frequenza |
| | | percorso scolastico nella scuola media | - valutazione finale |
| | | passaggio dalla scuola dell'obbligo al percorso superiore | - prima scelta post licenza media - passaggio nella scuola superiore |
| | | esperienza nella FP | - posizione formativa attuale - fattori di scelta della FP - fruizione dei servizi dei CFP - valutazione del CFP - indicatori oggettivi di engagement scolastico (assenze, modalità di frequenza, bocciature, giudizi intermedi e finali) - indicatori di percezione a valutazione dell'offerta formativa (percezione dei contenuti didattici, metodologie insegnamento, percezione complessiva esperienza) |
| | | esperienze extrascolastiche | - frequenza di attività svolte nel tempo libero - attività sociali |
| | | esperienze di lavoro | - tipologia, periodicità e frequenza di attività lavorative svolte |
| Sezione 3 | Capacità agentiva | dimensione di autoefficacia | - percezione di autoefficacia scolastica - percezione di autoefficacia lavorativa |
| | | dimensione presa di decisione/partecipazione | - decision making - partecipazione |
| | | dimensione di autonomia | - autonomia personale |
| | | aspettativa del futuro | - aspettative (personali, scolastiche professionali) |
| | | dimensione valoriale | - indicatori opinione di valore |

Tavola Funzionamenti indagati

| Ambito e definizione | Indicatori | Tipo di rilevazione (in parentesi items questionario) |
|--------------------------------------|--|--|
| Funzionamento scolastico e formativo | <p>Frequenza scolastica Bocciatura/Abbandono/Cambio di corso Risultati scolastici</p> <p style="text-align: right;">} <i>engagement scolastico</i></p> <p>Accesso e uso risorse scolastiche (orientamento, lezioni opzionali/recupero) Attività di autoformazione Esperienze di lavoro Rientro in un percorso di istruzione Scelta di frequentare il 4 anno di formazione</p> <p style="text-align: right;">} <i>sviluppo percorso formativo</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dati dell'istituzione scolastica Domande chiuse su dati personali (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5) - Domande aperte (4.4, 4.5) - Domande chiuse di opinione concepita per il questionario (2.7, 2.10) - Domande su frequenza di comportamenti (3.6) |
| Salute e integrità psicofisica | <p>Vulnerabilità per condizioni di disagio familiare Percezione condizione salute psico-fisica Comportamenti rischiosi per la salute Qualità relazioni familiari Attività sportiva Presenza/assenza famiglia Sostegno economico famiglia</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Domande su frequenza di comportamenti (1.8,1.9, 1.10) - Domande dirette su dati familiari (1.5, 1.6, 1.7) - Domande di opinione concepita per il questionario (1.8) |
| Socialità | <p>Associazionismo Volontariato Hobby</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Domande su frequenza di comportamenti (3.6) |

Tavola Dimensioni di Agency indagate

| Dimensioni e definizione | Indicatori | Tipo di rilevazione (in parentesi items questionario) |
|--|---|--|
| <p>Self-Efficacy <i>capacità di padroneggiare e controllare la definizione e il corso delle proprie azioni formative.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - grado di auto-efficacia scolastica - grado di autoefficacia nella ricerca del lavoro e lavoro | <p>Scale di self-efficacy: -(4.1) scolastica (Pastorelli, Picconi, 2001) -(4.2) lavoro (Avallone et al., 2007) -(4.3) ricerca del lavoro (Avallone et al., 2007)</p> |
| <p>Decision-making-partecipazione <i>capacità di prendere decisioni e partecipare attivamente</i> <i>Offre una misura per:</i> - valutare se l'agency attuale dei ragazzi è limitata da relazioni di potere istituite in ambito familiare e/o scolastica nella scelta della carriera scolastico/professionale e nelle scelte personali</p> | <ul style="list-style-type: none"> - grado di coinvolgimento nella scelta scolastica e di carriera - grado di coinvolgimento nelle decisioni della classe e nella vita della scuola - grado di coinvolgimento nelle valutazioni scolastiche - grado di coinvolgimento nelle decisioni familiari | <ul style="list-style-type: none"> - (2.8, 2.9) Domande chiuse ad ordinamento forzato sulla scelta di percorso concepite per il questionario - (3.1) Scala adattata di partecipazione scolastica (da CEVAS, 2011) - (3.2) Scala adattata di partecipazione familiare (da CEVAS, 2011) |
| <p>Autonomia percepita <i>Offre una misura per:</i> - valutare il grado con il quale i ragazzi si sentono protagonisti delle proprie azioni o influenzati dagli altri</p> | <ul style="list-style-type: none"> - grado di autonomia percepita nelle proprie scelte personali, formative, relazionali | <ul style="list-style-type: none"> - (3.3) Relative Autonomy Index (Ryan e Deci 2000; Chirkov et al., 2003) -(2.10) Domanda chiusa di opinione concepita per il questionario |
| <p>Intensità delle aspirazioni e traiettoria valoriale <i>capacità di proiettarsi verso scenari futuri dotati di senso</i> <i>Offre una misura per:</i> - valutare l'intensità della prospettiva temporale futura - valutare la dimensione valoriale dei ragazzi</p> | <ul style="list-style-type: none"> - aspettative di sviluppo personale - aspettative di sviluppo scolastico e professionale - aspettative relazioni, familiari e amicali | <ul style="list-style-type: none"> - (5.1) Scala Future Time Perspective (Peetsma, 2008) |

