



**Accompagnamento e valutazione
dell'Azione 3 "Contrasto alla dispersione
scolastica" del Piano di Azione Coesione,
a titolarità del Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca**

CIG 5314492987

Rapporto di valutazione dell'Azione F3

Novembre 2015



Questo Rapporto è il prodotto finale del servizio di Valutazione e accompagnamento dell'Azione F3, che il MIUR ha affidato ad Ismeri Europa (Leader) e Università di Genova. Il servizio è durato da gennaio 2015 a novembre 2015 e ha realizzato due precedenti prodotti intermedi (maggio e luglio 2015).

Il gruppo di lavoro del servizio di Valutazione e Accompagnamento dell'azione F3 è articolato nel seguente modo:

- Direttore scientifico: Prof. Mauro Palumbo (Università di Genova)*
- Coordinatore: Dott. Piero Zocchi (Ismeri Europa)*
- Project manager: Dott. Marco Pompili (Ismeri Europa)*
- Team centrale di valutatori senior e junior: Dott.ssa Luisa Palomba (Ismeri Europa), Dott. Carlo Miccadei (Ismeri Europa), Dott. Marco Razzi (Università di Genova), Dott.ssa Lucia Fiorillo (Ismeri Europa), Dott. Marco Pompili (Ismeri Europa), Prof.ssa Maddalena Colombo (Università Cattolica di Milano).*
- Team di esperti nei temi dell'educazione, dello sviluppo locale e delle politiche sociali: Prof. Guglielmo Wolleb, Prof. Domenico Cersosimo, Dott. Serafino Celano, Prof.ssa Michela Di Ciommo, Dott. Andrea Naldini, Prof. Enrico Wolleb, Prof.ssa Rosamaria Romano, Prof. Enrico Rocco, Prof. Giorgio Cavadi, Dott. Daniele Morciano, Prof. Filippo Amoroso, Dott.ssa Luana Franchini*

La Dott.ssa Eleonora Peruccacci si è occupata di assistenza in attività di carattere organizzativo e relazionale.

Il team di lavoro esprime un ringraziamento al MIUR per il supporto dato nel corso dell'intero periodo del servizio. Si ringrazia in particolare l'ufficio dell'AdG del PON, Dott.ssa Annamaria Leuzzi e il suo staff che ha seguito il servizio e le diverse attività, la Dott.ssa Giovanna Grenga, la Dott.ssa Loredana Boeti e la Dott.ssa Ely Suzanne.

Si ringraziano tutte le scuole ed i soggetti del terzo settore che hanno risposto ai questionari online e che hanno dato la loro disponibilità ad essere oggetto di visite sul campo e di studi di caso.

Infine, si ringrazia lo staff di INDIRE per aver messo a disposizione dati di monitoraggio sulle reti e fornito gli indirizzi mail degli enti membri delle reti F3.

Le informazioni e le analisi contenute nel rapporto sono il risultato del lavoro dei membri del team del servizio e non necessariamente riflettono le opinioni del MIUR e delle scuole intervistate. Il team del servizio resta il solo responsabile di eventuali errori o omissioni.

Sommario

INTRODUZIONE.....	8
1. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO.....	9
1.1. UN QUADRO NON FAVOREVOLE PER L'ITALIA.....	9
1.2. IL MODELLO DI INTERVENTO DELL'AZIONE F3.....	11
2. DOMANDE DI VALUTAZIONE E APPROCCIO METODOLOGICO.....	18
2.1. LE DOMANDE DI VALUTAZIONE.....	18
2.2. L'APPROCCIO METODOLOGICO.....	19
3. GLI ATTORI PARTECIPANTI ED IL FUNZIONAMENTO DELLE RETI ATTIVATE.....	25
3.1. INTRODUZIONE.....	25
3.2. LE RETI F3: DOVE SONO LOCALIZZATE, DA QUANTI ATTORI SONO FORMATE E CON QUALI CARATTERISTICHE.....	25
3.3. GENESI DELLE RETI E CRITERI DI SCELTA DEI PARTECIPANTI.....	30
3.4. MODALITÀ DI PROGETTAZIONE ESECUTIVA DEGLI INTERVENTI.....	36
3.5. ARTICOLAZIONE DEI RUOLI E DEI COMPITI FRA PARTNER.....	39
3.6. MODALITÀ DI RELAZIONE TRA I PARTNER E FUNZIONAMENTO OPERATIVO DELLA RETE.....	41
3.7. BENEFICI, SODDISFAZIONE E CRITICITÀ DEL LAVORO IN RETE.....	45
3.8. SINTESI DEL CAPITOLO.....	48
4. LE MODALITÀ DI ATTUAZIONE: INNOVAZIONI, PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ.....	51
4.1. INTRODUZIONE.....	51
4.2. GLI ESITI DELLA FASE DI PROGETTAZIONE: COERENZA E VALIDITÀ DEI PERCORSI F3.....	51
4.3. L'IDENTIFICAZIONE E IL RECLUTAMENTO DEI GRUPPI TARGET.....	56
4.4. SOLUZIONI OPERATIVE INNOVATIVE PREVISTE DALL'AZIONE F3.....	57
4.5. IL COINVOLGIMENTO DEGLI ADULTI NEI PROGETTI F3: EVIDENZE EMERSE DALL'ANALISI DEI PROTOTIPI.....	63
4.6. MODALITÀ DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE.....	69
4.7. SINTESI DEL CAPITOLO.....	74
5. I RISULTATI OTTENUTI DAI PROGETTI F3.....	77
5.1. INTRODUZIONE.....	77
5.2. IL PROFILO DEGLI ALLIEVI COINVOLTI.....	77
5.3. L'ABBANDONO DELLE ATTIVITÀ F3: AVVIENE PER MENO DEL 10% DEI DESTINATARI.....	79
5.4. LE ORE DI ASSENZA NEI PERCORSI/MODULI F3: CIRCA UN QUINTO.....	81
5.5. L'EFFICACIA DEI DIVERSI MODULI: LE RETI RITENGONO PIÙ EFFICACI QUELLE LABORATORIALI.....	83
5.6. I RISULTATI SUGLI ALLIEVI SECONDO LE SCUOLE: MAGGIORI MOTIVAZIONI E MIGLIORI CAPACITÀ RELAZIONALI.....	85
5.7. I RISULTATI SUGLI ALLIEVI SECONDO GLI INDICATORI DI RISULTATO.....	87
5.8. I RISULTATI IN TERMINI DI RICADUTE SUL LAVORO DEI DOCENTI E SU ASPETTI DI ORGANIZZAZIONE DELLE SCUOLE.....	99
5.9. SINTESI DEL CAPITOLO.....	103
6. UNA LETTURA TRASVERSALE DEGLI STUDI DI CASO.....	105
6.1. INTRODUZIONE.....	105
6.2. I CONTESTI DI RIFERIMENTO.....	105
6.3. CARATTERISTICHE DELLA RETE E RICADUTE SUGLI ASSETTI ORGANIZZATIVI.....	106
6.4. I PERCORSI.....	108
6.5. CRITICITÀ E PUNTI DI FORZA.....	112
6.6. I RISULTATI DEI PROGETTI.....	115
6.7. SINTESI DEL CAPITOLO.....	118
7. CONCLUSIONI E PROPOSTE DI MIGLIORAMENTO.....	125
7.1. LE RISPOSTE ALLE DOMANDE DI VALUTAZIONE.....	125
7.2. I MIGLIORAMENTI POSSIBILI.....	132

BIBLIOGRAFIA	135
APPENDICE.....	137
APPENDICE AL CAPITOLO 1 – LE PRINCIPALI FASI DELL’IMPLEMENTAZIONE DELLA F3	137
APPENDICE AL CAPITOLO 2 – CONFRONTO TRA UNIVERSO DI RIFERIMENTO E CAMPIONE DELLE DUE INDAGINI DIRETTE ONLINE	138
APPENDICE AL CAPITOLO 3 – ALTRE TABELLE E FIGURE	140
APPENDICE AL CAPITOLO 4 – ALTRE TABELLE E FIGURE	145
APPENDICE AL CAPITOLO 5 – ALTRE TABELLE E FIGURE	152

Indice delle tabelle

Tabella 1 Risorse assegnate ai principali interventi contro la dispersione scolastica in Italia – 2007-2013.....	11
Tabella 2 Confronto tra le caratteristiche dell’Azione F3 e quelle delle Azioni F1 e F2 del PON 2007-2013.....	14
Tabella 3 Metodologie di analisi e loro rilevanza rispetto alle domande di valutazione.....	20
Tabella 4 Elenco dei 20 studi di caso selezionati	22
Tabella 5 Un quadro di insieme delle risorse e degli attori coinvolti nell’Azione F3, per regione	25
Tabella 6 Media dei partner delle reti e loro caratteristiche, per regione	26
Tabella 7 Enti del terzo settore coinvolti nelle reti, per regione.....	26
Tabella 8 Territori partecipanti all’Azione F3, per regione.....	27
Tabella 9 Indicatori relativi ai territori ammessi alla F3, a quelli effettivamente partecipanti e al Obiettivo Convergenza	28
Tabella 10 Attori con cui le scuole capofila hanno collaborato negli ultimi tre anni (% dei rispondenti).....	31
Tabella 11 Adeguatezza della numerosità del partenariato secondo le scuole capofila, per numerosità delle reti	34
Tabella 12 Motivazioni degli enti del terzo settore a partecipare in F3, per enti che lavorano sul tema dispersione o meno.....	35
Tabella 13 Quali soggetti hanno dato i maggiori contributi alla progettazione esecutiva secondo le scuole capofila	37
Tabella 14 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, per i diversi tipi di partner rispondenti	39
Tabella 15 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner secondo le scuole capofila, per territorio e numerosità delle reti.....	41
Tabella 16 Cosa accade alla rete dopo il progetto F3, per numerosità delle reti.....	46
Tabella 17 Aspetti che hanno influito sulla scelta dei contenuti dei moduli	53
Tabella 18 Tipi di moduli realizzati e % allievi che l’hanno frequentati	53
Tabella 19 Modalità in cui è stata strutturata la fase di accoglienza	59
Tabella 20 Recezione del Portfolio sulla base di diverse caratteristiche della rete	62
Tabella 21 Recezione del Portfolio e utilizzo concreto del Portfolio.....	63
Tabella 22 Frequenza delle attività di verifica e monitoraggio da parte delle reti F3, per diverse caratteristiche.....	70
Tabella 23 Esempi di indicatori di risultato coerenti con gli obiettivi e i gruppi target di percorso.....	73
Tabella 24 Esempi di indicatori di risultato non coerenti con gli obiettivi e i gruppi target di percorso	73
Tabella 25 Allievi F3, per cittadinanza e regione.....	77
Tabella 26 Livello scolastico degli allievi F3, per regione	78
Tabella 27 Livello scolastico e tipologia di target nell’Azione F3.....	78
Tabella 28 Fattori che incidono sulla probabilità di ritirarsi dalle attività F3. Regressione logistica.....	80
Tabella 29 Lunghezza in ore dei moduli, per regione	81
Tabella 30 Percentuale di ore di assenza nei diversi tipi di moduli	81
Tabella 31 % di ore di assenza, per diverse caratteristiche degli allievi.....	82
Tabella 32 Confronto tra livello di scuola di baseline e quello rilevato a giugno, nel 2013, 2014, 2015.....	89
Tabella 33 Tasso di interruzione di frequenza scolastica degli allievi F3, per caratteristiche personali e della rete.....	91
Tabella 34 Distribuzione dei destinatari per classi di assenteismo (% media mensile di assenza) nella baseline.....	92
Tabella 35 Distribuzione dei destinatari per andamento delle assenze rispetto alla baseline	93
Tabella 36 Distribuzione dei destinatari per votazione di partenza in italiano (baseline) e per regione	93
Tabella 37 Regressione logistica con variabile dipendente il miglioramento o meno della votazione in italiano	96
Tabella 38 Possesso delle competenze trasversali nei primi quattro mesi dei percorsi (baseline)	97
Tabella 39 Possesso o meno delle competenze trasversali, nei primi quattro mesi (righe) e alla fine del percorso (colonne)	98
Tabella 40 Aspetti di miglioramento delle scuole in seguito al progetto F3 (% di riga).....	100
Tabella 41 Adozione futura di un sistema di presa in carico da parte delle scuole delle reti, per alcune caratteristiche.....	102
Tabella 42 Attività ipotizzate dalle scuole per un sistema di presa in carico.....	102
Tabella 43 Distribuzione delle reti per livello di estensione (numero di partner).....	107
Tabella 44 Distribuzione delle reti per livello di verticalizzazione.....	110
Tabella 45 Criticità rilevate per tipologia e frequenza.....	112
Tabella 46 Distribuzione delle reti per livello di incidenza dei percorsi sulle discipline curriculari	115
Tabella 47 Classificazione dei 20 Studi di caso: ampiezza rete, livello di verticalizzazione, criticità, coerenza interna, risultati.....	120
Tabella 48 Obiettivi dell’Azione F3 e risultati raggiunti	131
Tabella 49 Obiettivi dell’Azione F3 e le possibili azioni di miglioramento.....	134
Tabella 50 Universo di riferimento e campione di indagine – scuole capofila delle reti	138
Tabella 51 Universo di riferimento e campione di indagine – scuole membri delle reti	138
Tabella 52 Universo di riferimento e campione di indagine – enti privati delle reti	139
Tabella 53 Confronto fra progetti approvati (l’universo) e questionari compilati dalle scuole capofila - valori percentuali.....	139
Tabella 54 Esistenza precedente della rete F3, per dimensione della rete, secondo scuole capofila.....	140
Tabella 55 Motivazioni per coinvolgere altre scuole nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria)	140
Tabella 56 Motivazioni per coinvolgere enti pubblici nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria).....	141
Tabella 57 Motivazioni per coinvolgere enti privati nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria).....	141
Tabella 58 Con quali attori esterni alla rete si è collaborato di più, risposte della scuola capofila	141
Tabella 59 Giudizio medio sul contributo dei partner alla progettazione esecutiva, secondo le scuole capofila	141
Tabella 60 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo le scuole capofila	142
Tabella 61 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo le scuole partner	142
Tabella 62 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo gli enti privati	142
Tabella 63 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner, secondo le scuole partner	142
Tabella 64 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner, secondo gli enti del terzo settore	142

Tabella 65 Apporti specifici dei diversi tipi di partner, secondo le scuole capofila (% dei rispondenti)	143
Tabella 66 Benefici dal lavoro di rete per le scuole capofila (due risposte, prioritaria e secondaria)	143
Tabella 67 Benefici del lavoro in rete secondo le scuole partner (due risposte, prioritaria e secondaria, in % di colonna).....	143
Tabella 68 Punti di forza dell'intervento F3 per le scuole capofila, per Regione.....	144
Tabella 69 Punti di forza dell'intervento F3, secondo le scuole partner	144
Tabella 70 Punti di forza dell'intervento F3, secondo gli enti del terzo settore	144
Tabella 71 Punti di debolezza dell'intervento F3 per le scuole capofila, per regione	144
Tabella 72 Punti di debolezza dell'intervento F3, secondo le scuole partner	144
Tabella 73 Punti di debolezza dell'intervento F3, secondo gli enti del terzo settore	145
Tabella 74 Principali mezzi di comunicazione verso l'interno e l'esterno utilizzati dalle reti	145
Tabella 75 Prototipi che registrano debolezze nell'approccio agli adulti (in corsivo gli enunciati tratti dai testi dei prototipi)	147
Tabella 76 Prospetto di prototipi che registrano elementi di forza nell'approccio agli adulti	149
Tabella 77 Numero di svantaggi posseduto dai destinatari F3 e tipologia di svantaggio	152
Tabella 78 Livello scolastico indicato nell'anagrafica dello studente (righe) e nella baseline degli indicatori (colonne)	152
Tabella 79 Regressione logistica con variabile dipendente il miglioramento o meno della votazione in matematica	153

Indice delle figure

Figura 1 Indicatore di ESL al 2007 e al 2014 in EU (sx) e nelle regioni della convergenza in Italia (dx)	9
Figura 2 Numerosità dei partner di rete, per Regione	26
Figura 3 Comuni ammessi e non alla F3 e scuole dei comuni partecipanti o meno alla F3. Calabria, Puglia, Sicilia e Campania	29
Figura 4 Realizzazione o meno, dal 2013, di altri progetti sulla dispersione scolastica - scuole capofila	31
Figura 5 Tipologia di geni delle reti F3, per regione.....	33
Figura 6 Quali soggetti hanno contribuito di più alla progettazione, per tipo di ente che risponde	36
Figura 7 Difficoltà nella progettazione esecutiva riscontrate dagli enti privati, dalle scuole di rete, e dalle scuole capofila	38
Figura 8 Chi prende concretamente le decisioni all'interno delle reti. Scuole capofila a sx e enti del terzo settore a dx.....	40
Figura 9 Distribuzione dei giudizi delle scuole capofila sul contributo dei partner	42
Figura 10 Quali attività hanno realizzato gli enti del terzo settore nelle reti F3, sulla base delle loro risposte.....	44
Figura 11 Giudizi medi di soddisfazione (da 1 a 4). Scuole capofila e partner (in alto) ed enti del terzo settore (in basso)	47
Figura 12 % di percorsi con lo stesso numero di allievi nei moduli che componevano i percorsi	55
Figura 13 Diffusione della tematica <i>Interprofessionalità</i> e livello di rilevanza, per Regione	65
Figura 14 Metodi utilizzati per il monitoraggio (% dei rispondenti)	71
Figura 15 Frequenza di somministrazione dei questionari	72
Figura 16 Distribuzione dei destinatari per livello di capitale culturale delle famiglie	79
Figura 17 Distribuzione delle reti F3 su due indicatori di performance: % di assenze e di ritiro dei destinatari dai percorsi/moduli	83
Figura 18 Tipi di moduli progettati dalle reti (sx) e realizzati effettivamente (dx) - massimo erano 14 le tipologie	84
Figura 19 Livello di gradimento dei diversi tipi di moduli	84
Figura 20 % di risposte che indicano miglioramenti degli allievi molto consistenti rispetto a diverse voci	86
Figura 21 % di promossi, per baseline di partenza	90
Figura 22 Distribuzione % dei destinatari per numero di mesi con rilevazioni sulle assenze scolastiche.....	92
Figura 23 % di passaggio da una baseline insufficiente (sufficiente) ad un voto sufficiente (insufficiente) - italiano.....	94
Figura 24 % di passaggio da una baseline insufficiente (sufficiente) ad un voto sufficiente (insufficiente) - matematica	94
Figura 25 % di passaggio da una baseline insufficiente ad un voto sufficiente e viceversa – lingua straniera e scienze.....	96
Figura 26 Percentuale di destinatari senza possesso delle competenze trasversali per cui erano stati valutati	98
Figura 27 Giudizi dati sui risultati relativi al lavoro dei docenti.....	99
Figura 28 Livello di accordo con affermazioni riguardanti il trasferimento di quanto sperimentato in F3 sulle attività ordinarie	100
Figura 29 Principali "tappe" dell'implementazione dell'Azione F3.....	137
Figura 30 Chi ha preso l'iniziativa di costituire la rete F3, in generale (sx) e in base alla localizzazione della scuola capofila (dx) ..	140
Figura 31 Diffusione della tematica <i>Formazione docenti</i> e livello di rilevanza, per Regione	145
Figura 32 Diffusione della tematica <i>Coinvolgimento delle famiglie</i> e livello di rilevanza, per Regione.....	146
Figura 33 Numero di allievi che hanno interrotto la scuola e tasso di interruzione	152

Abbreviazioni

AdG	Autorità di gestione del PON
CdC	Consigli di classe
CdD	Collegio dei docenti
DS	Dirigente scolastico
ESL	Early school Leavers
EU	Unione Europea
F3	Azione prevista dal PAC contro la dispersione scolastica
FG	Focus group
FSE	Fondo Sociale Europeo
GdC	Gruppo di coordinamento delle reti F3
GPU	Sistema di gestione dei progetti unitario
IC	Istituto Comprensivo
IIS	Istituto di Istruzione superiore
INDIRE	Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
INVALSI	Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione
IPSIA	Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato
IS	Istituto scolastico
ITC	Istituto Tecnico Commerciale
ITIS	Istituto tecnico Industriale Statale
LS	Liceo Scientifico
MEURO	Milioni di Euro
MIUR	Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca
PAC	Piano di Azione e coesione
POF	Piano dell'Offerta formativa
PON	Programma operativo nazionale "Competenze per lo sviluppo" FSE
POR	Programma operativo regionale
SMS	Scuola Media Superiore
USR	Ufficio Scolastico Regionale

Introduzione

Il presente documento costituisce il rapporto finale del servizio di Valutazione e Accompagnamento dell'Azione F3 e fa seguito a due rapporti intermedi consegnati nei mesi di maggio e luglio 2015¹ e discussi in due seminari presso il MIUR.

Lo scopo del servizio è stato quello di analizzare il funzionamento dei progetti finanziati all'interno dell'Azione F3 contro la dispersione scolastica, verificando la validità dell'approccio integrato utilizzato da questi progetti e i risultati degli interventi finanziati. Il servizio mira a supportare il MIUR e gli altri stakeholder rilevanti nell'identificare i punti di forza e di criticità dell'Azione F3, anche ai fini di una possibile riproposizione di interventi simili nella programmazione 2014-2020.

In particolare, le domande di valutazione a cui il servizio mira a rispondere sono le seguenti:

- *Come hanno funzionato le reti e quale è stato il loro valore aggiunto?*
- *Le novità della misura F3, consistente soprattutto nella libertà delle scelte progettuali, come sono state attuate dalle scuole? Quali metodologie didattiche innovative sono state introdotte e come hanno funzionato alcuni strumenti previsti dall'intervento, come i moduli di accoglienza e il Portfolio?*
- *Quali risultati ha prodotto l'Azione F3: ad oggi quali miglioramenti si riscontrano nei destinatari degli interventi? L'Azione F3 ha consentito di introdurre modifiche nelle attività istituzionali delle scuole partecipanti alle reti?*

La valutazione non ha analizzato gli impatti degli interventi, per due motivi sostanziali. In primo luogo perché non era questo l'oggetto richiesto dal servizio: infatti, dato il carattere innovativo dell'intervento F3, il committente ha chiesto soprattutto una maggiore attenzione all'analisi delle problematiche di implementazione e gestione degli interventi. In secondo luogo perché vi erano ostacoli di natura metodologica. Infatti i progetti finanziati erano, nella maggioranza dei casi, in fase di svolgimento o conclusione durante la realizzazione del servizio. Le reti F3 hanno concluso le attività nei primi mesi del 2015² e un'analisi di impatto avrebbe richiesto di verificare gli effetti degli interventi a partire dall'annualità scolastica 2015/2016. L'attenzione, pertanto, è stata soprattutto rivolta al funzionamento delle reti e ai punti di forza e debolezza nell'implementazione dei progetti.

Il rapporto illustra i risultati di tutte le analisi realizzate da marzo 2015, sintetizzando quanto emerso nei due precedenti rapporti intermedi ed integrando i risultati dei due rapporti con le attività di analisi realizzate nei mesi successivi, in particolare gli studi di caso, la seconda indagine diretta e l'analisi dei dati di monitoraggio messi a disposizione da INDIRE.

Il rapporto si struttura in sette capitoli: nel primo capitolo si descrive brevemente il contesto di riferimento e le caratteristiche distintive dell'azione F3; nel capitolo due si presentano le domande di valutazione e la metodologia di analisi seguita; i capitoli tre, quattro e cinque riportano i principali risultati in merito al funzionamento delle reti, all'attuazione delle attività e alle metodologie applicate e infine ai risultati degli interventi. Il capitolo sei offre una lettura trasversale di quanto emerso negli studi di caso ed infine il capitolo sette riporta le conclusioni dello studio e le implicazioni di policy. Un secondo documento è consegnato al MIUR come allegato e riporta i singoli report degli studi di caso.

¹ (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015) e (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015a). Il primo rapporto intermedio ha sintetizzato i risultati delle attività del servizio realizzate tra marzo ed aprile: le conferenze di valutazione ed i *focus group* (FG), alcune interviste in profondità ai soggetti del terzo settore e l'approfondimento di alcuni temi attraverso una lettura trasversale dei questionari compilati dalle scuole in occasione delle conferenze di valutazione. Il secondo rapporto intermedio ha riportato i risultati di una prima indagine diretta rivolta a tutti i partner delle reti dell'azione F3 sul tema della rete e del suo funzionamento.

² Al 31 Dicembre 2014 solo 41 reti avevano chiuso il progetto (MIUR, 2015).

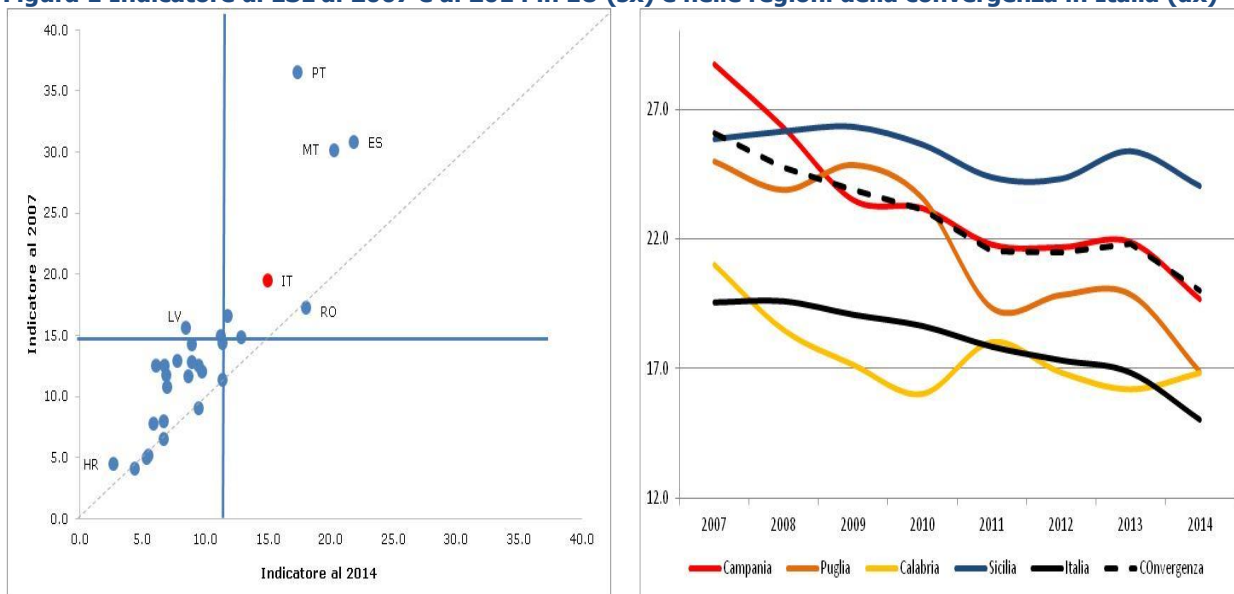
1. Il contesto di riferimento

1.1. Un quadro non favorevole per l'Italia

Il fenomeno della dispersione scolastica, come sostenuto dalla letteratura³ e dalle analisi comunitarie e nazionali, ha un carattere multifattoriale e multidimensionale e non si identifica solo con l'abbandono scolastico, ma è collegato a fattori quali l'irregolarità di frequenze, i ritardi, le non ammissioni, le ripetenze e le interruzioni che possono "sfociare nel fallimento formativo e nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico" (Camera dei Deputati, 2014).

In ogni caso è utile offrire un succinto inquadramento del fenomeno proprio a partire dall'indicatore utilizzato in sede europea per la misurazione dell'abbandono scolastico. Secondo la definizione concordata a livello europeo⁴, gli early school leavers (ESL) in Italia sono al 2014 il 15% della popolazione tra 18 e 24 anni (640 mila persone), contro una media dell'EU27 del 11.3%. L'Italia è al quintultimo posto tra i paesi europei e ha performance migliori solo al Portogallo, Malta, Spagna, Romania. *Il nostro paese ha vissuto un processo di avvicinamento al dato medio europeo dal 2007, anche se il progresso di avvicinamento di paesi come Malta, Portogallo e Spagna, ad eccezione della Romania che ha accresciuto la sua distanza dal valore medio europeo, è stato più rapido di quello dell'Italia* (come si vede dalla figura la loro distanza dalla bisettrice è maggiore dell'Italia).

Figura 1 Indicatore di ESL al 2007 e al 2014 in EU (sx) e nelle regioni della convergenza in Italia (dx)



Nota: Nella figura a sx le linee blu rappresentano i valori medi europei
Fonte: Eurostat - Istat

Oltre a questa tendenza generale, l'abbandono scolastico, in Italia, si caratterizza per:

- *una forte differenziazione territoriale*. Le regioni del Mezzogiorno tendono ad avere performance peggiori di quelle del Centro-Nord, come noto, anche se dal 2007 si assiste ad una convergenza verso i valori medi nazionali, soprattutto per le regioni della Campania e della Puglia, mentre per quanto riguarda la Sicilia non si riscontrano progressi rilevanti (anzi la regione aumenta la sua distanza sia dai valori medi nazionali che dai valori medi delle regioni convergenza; si veda figura precedente, grafico a dx);

³ Tra gli altri: (Colombo, 2015), (Colombo, 2010), (Benvenuto, 2011)

⁴ L'indicatore europeo è definito come la percentuale di popolazione di 18-24 anni, con al più un titolo di studio pari al livello 0-2 della classificazione ISCED 2011 (International Standard Classification of Education), cioè la licenza di scuola media inferiore, che non sono all'interno di percorsi di formazione o educazione nelle ultime quattro settimane al momento dell'indagine (la rilevazione delle forze di lavoro). Da osservare che fino al 2013 la classificazione ISCED utilizzata era quella ISCED 1997, livello 0-3C.

- una maggiore concentrazione del fenomeno nel genere maschile rispetto a quello femminile e negli studenti che hanno alle spalle famiglie con difficoltà economiche e a basso capitale culturale (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011);
- un rischio più elevato per gli studenti di cittadinanza non italiana (MIUR, 2013a) calcola un rischio di abbandono doppio degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto a quelli con cittadinanza italiana);
- un più elevato rischio nel primo biennio superiore, con una maggiore accentuazione nel segmento dell'istruzione professionale (nei dati presentati dal MIUR nelle audizioni della Camera dei deputati, (Camera dei Deputati, 2014), si rileva come il tasso di abbandono nel primo anno delle scuole superiori sia pari all'11%, il doppio di quello presente nelle scuole secondarie di I grado).

Oltre a quanto sopra va evidenziato che la necessità di interventi di contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico, deriva anche dai possibili effetti dell'attuale fase di crisi economica in cui il tessuto sociale e l'istruzione sono attraversati da fenomeni di indebolimento e crescente polarizzazione tra soggetti forti e deboli, che possono indebolire i lenti ma evidenti miglioramenti conseguiti negli ultimi anni dalla lotta alla dispersione e fare aumentare le disuguaglianze tra territori.

A fronte di questo quadro, l'Azione F3 rappresenta una delle iniziative specifiche⁵ per contrastare il fenomeno in Italia, in assenza di una strategia generale contro la dispersione scolastica (Colombo, 2015)⁶, in fase di definizione presso il MIUR per il ciclo di programmazione delle politiche europee 2014-2020⁷.

In particolare, data una spesa media annua italiana di circa 80-90 milioni di Euro per iniziative contro la dispersione scolastica, di cui il 70% concentrato nelle regioni dell'obiettivo Convergenza (vedi tabella successiva), l'Azione F3 ha messo in campo per il biennio 2012/2013 e 2013/2014 più di 40 milioni di Euro, una cifra importante, anche a fronte di una dinamica in diminuzione di alcune risorse specificatamente dedicate alla dispersione scolastica, come quelle stanziare a valere sull'articolo 9 del CCNL, che dai 53 Meuro del 2007 sono passate ai 18 Meuro previsti per l'anno scolastico 2014-2015⁸.

⁵ Tra gli interventi di sistema, invece, si possono citare, solo per fare alcuni esempi: la graduale implementazione dell'anagrafe nazionale degli studenti (D.Lgs 76/2005), un importante strumento per il monitoraggio del fenomeno, che però ancora oggi non contempla l'integrazione con le anagrafi regionali contenenti i percorsi di istruzione e formazione professionale e di apprendistato; l'aumento della durata dell'obbligo scolastico, che attualmente è di dieci anni (fascia di età 6-16), mentre dopo i 16 sussiste l'obbligo formativo, per il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno di età; le indicazioni nazionali sul curriculum della scuola di base, che definisce obiettivi e orientamenti per la scuola contro la dispersione scolastica; le linee guida sull'orientamento (C.M. 43 del 2009 e la recente nota 4232 del 2014 sull'orientamento permanente), basate "sulla consapevolezza dell'importanza strategica dell'orientamento nella formazione della persona, del suo ruolo nella prevenzione della dispersione scolastica e della necessità, oggi più pressante, di dover intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi per sostenere i giovani nell'assunzione coerente di processi di scelta e di decisione in una società sempre più caratterizzata da incertezza e complessità"; il rafforzamento del sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013). Cfr. (Camera dei Deputati, 2014), (Colombo, 2015), (Guglielmi, 2011), (Colombo, 2010).

⁶ Si veda anche (Cedefop, 2014). Sulla necessità di un approccio più sistematico nella lotta alla dispersione scolastica si esprime anche il lavoro conclusivo della recente indagine conoscitiva della Commissione VII Cultura, Scienza e Istruzione (Camera dei Deputati, 2014).

⁷ (MIUR, 2014)

⁸ Sono gli interventi nelle "Aree a rischio, a forte processo migratorio e contro l'emarginazione scolastica" (CCNL Comparto scuola 2006/2009, art. 9). Entro questi progetti sono finanziate attività di orientamento e/o ri-orientamento, attività socializzanti e ricreative, azioni di rafforzamento delle competenze, attività di sensibilizzazione alle famiglie sui temi legati al disagio e attività di formazione dei docenti. Per gli stranieri vengono supportate azioni di educazione interculturale, mirate a favorire il confronto, il dialogo e la convivenza delle differenze.

Tabella 1 Risorse assegnate ai principali interventi contro la dispersione scolastica in Italia – 2007-2013

Tipo di interventi	Copertura territoriale	Meuro 2007-2013 (circa)
PON Scuola 2007-2013. Azioni F1 – F2	Ob. Convergenza	270
Decreto 104/2013, art.7 – Anni scolastici 2013/2014 e 2014/2015 ⁹	Nazionale	15
Articolo 9 Contratto scuola (aree a rischio)*	Nazionale (di cui Ob. Conv.)	330 (149)
Azione F3 – due annualità (2012-2014)	Ob. Convergenza	42
Totale		657
Totale Ob. Convergenza (circa)		465

*=53 Meuro dagli anni scolastici 2007/2008 al 2011/2012, 42 Meuro nel 2012-2013 e 29 nel 2013-2014 (18 nel 2014-2015)

Fonte: MIUR

In particolare, l’Azione F3, “Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi”, è stata messa in campo in attuazione di quanto previsto dal Piano Azione Coesione (PAC) per le quattro regioni dell’Obiettivo Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia), è stata finanziata con risorse dei POR regionali sui fondi della programmazione FSE 2007-2013 ed è stata gestita dal MIUR in qualità di Organismo intermedio. La F3, avviata con la circolare 11666 del 31 luglio 2012, si è quasi definitivamente conclusa prima dell’estate 2015. Le caratteristiche ed i principi operativi dell’Azione F3 vengono illustrati nel prossimo paragrafo.

1.2. Il modello di intervento dell’Azione F3

L’Azione F3 è prevista nel PAC, che individua nella modalità di azione coordinata tra scuole e attori del territorio un elemento di “maggiore possibilità di riuscita” delle politiche di contrasto del fallimento formativo (Governo Italiano, 2012)¹⁰.

Nella versione di maggio 2012 il PAC, assegnando al MIUR il ruolo di “regista dell’azione”, prevede anche che si individuino “un numero limitato (circa 40) di aree territoriali ben delimitate, e non eccessivamente estese” dove concentrare gli interventi e che si costituiscano “un numero limitato (circa 40) di reti promotrici dei prototipi, ciascuna coordinata da una scuola-polo responsabile, che abbia comprovate capacità di leadership, competenze progettuali, competenze di valutazione dei percorsi, di costruzione partecipativa di reti tra scuole e di integrazione con le esperienze educative e formative del territorio”.

Nel dare seguito a quanto previsto nel PAC la circolare 11666 di avvio dell’azione F3 (MIUR, 2012) conferma la rete come principio attuativo dell’Azione F3 e individua le aree a maggiore esclusione sociale da cui le scuole possono candidare reti.

Come dichiarato nella circolare 11666, l’obiettivo principale dell’Azione F3 è quello di promuovere interventi diretti a “prevenire il fallimento formativo e l’esclusione sociale precoce che ne è la principale conseguenza, e a recuperare i giovani che abbandonano precocemente gli studi o vivono un difficile percorso scolastico”. Questo duplice obiettivo si colloca nel quadro di attuazione degli indirizzi contenuti nelle raccomandazioni espresse dal Consiglio dell’Unione Europea nel 2011 (2011/C/191/01) sulle politiche di riduzione dell’abbandono scolastico, in cui si afferma il principio che le iniziative per la riduzione della dispersione devono configurarsi come una “politica globale di sviluppo scolastico” che consideri la multidimensionalità delle cause dell’abbandono e del disagio nonché la speculare complessità degli interventi per combatterlo.

⁹ Si tratta di una recente azione contro la dispersione scolastica e l’abbandono, avviata con il Decreto legge 104 del 2013 (art.7), che finanzia progetti di didattica innovativa, percorsi individualizzati e prolungamento dell’orario delle scuole, con attenzione particolare al I ciclo della scuola. L’intervento e la selezione dei progetti sono stati avviati con il Decreto Ministeriale 87 del 2014, che prevede anche la possibilità per le scuole di presentare progetti in partenariato, con massimo altre tre istituzioni scolastiche e/o altri partner (università, terzo settore).

¹⁰ Tra i criteri guida contro la dispersione scolastica, il PAC individua i seguenti: “pre-esistenza di agenzie educative che hanno già acquisito il complesso know-how necessario e capaci di lavorare insieme (tra scuole e tra scuole ed extrascuola), le quali vanno sostenute, riattivate e rese protagoniste dei prototipi con metodologie fortemente partecipative” e “concentrazione dell’azione in sotto-aree ben delimitate, nelle quali agiscano reti non troppo larghe e con una regia unica, che sia dotata di buona cultura organizzativa e seri setting di manutenzione”.

Gli elementi che caratterizzano il modello operativo degli interventi F3 sono:

- *la costituzione o il rafforzamento di reti di scuole e attori del territorio*, come strumento per facilitare una condivisione delle conoscenze e competenze diversificate sul territorio e per avviare un'azione sinergica dei diversi attori per contrastare le debolezze del contesto territoriale;
- *l'apertura alle famiglie ed il loro coinvolgimento*, per facilitare processi di *empowerment* e responsabilizzazione condivisa;
- *il miglioramento della capacità diagnostica e terapeutica* per rafforzare le azioni preventive contro il disagio e la dispersione scolastica attraverso strumenti in grado di individuare con anticipo i fattori di rischio;
- *la costituzione di un "sistema" di misurabilità dei risultati* mirato a consentire al sistema educativo di "render conto" di successi ed insuccessi, attraverso anche l'utilizzo di un sistema di indicatori e di modalità di auto-valutazione in grado di rappresentare gli esiti degli interventi;
- *l'impegno a sostenere l'effettivo trasferimento delle esperienze* (metodologie) e degli strumenti innovativi nel piano formativo ordinario (POF) delle scuole delle reti.

Rispetto alle precedenti azioni di contrasto alla dispersione scolastica promosse in ambito PON 2007-2013, e in particolare alle misure F1 e F2, l'Azione F3 presenta alcuni importanti elementi innovativi, descritto di seguito (si veda anche la Tabella 2 che sintetizza i principali elementi di diversità tra i diversi interventi).

In primo luogo l'Azione F3 finanzia interventi in rete, tra scuole e attori del territorio.

La composizione "minima" della rete F3 richiede infatti la presenza di un istituto scolastico capofila, titolare del progetto autorizzato, almeno due istituzioni scolastiche con sede in una delle "aree a rischio" che costituiscano, preferibilmente, una rete verticale, e almeno un soggetto esterno alla scuola, sia esso un soggetto privato "non profit" o un ente pubblico¹¹.

Tale struttura è stata pensata per valorizzare simultaneamente sia la dimensione verticale interna, grazie alla presenza di istituti scolastici di ordine e grado differenti, dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, sia la dimensione orizzontale, essendo chiamati a cooperare attori territoriali di natura diversa: istituzioni scolastiche, enti pubblici locali e soggetti del privato sociale.

La rete si configura non tanto come un obiettivo in sé, ma come elemento funzionale al raggiungimento dell'obiettivo di prevenire e contrastare l'abbandono scolastico e promuovere il successo formativo¹². Le ragioni che vengono identificate a supporto dell'azione di rete, e del suo valore aggiunto rispetto a interventi realizzati da scuole singolarmente, sono varie, come illustrato di seguito. La rete *favorisce azioni differenziate ed integrate e consente a soggetti con competenze diverse di affrontare il nodo della dispersione scolastica*, che per sua natura, come già detto, si configura come un problema complesso e determinato da molte cause. Da questo punto di vista la teoria è piuttosto concorde nell'identificare le diverse cause dell'abbandono e delle dispersione sia con fattori soggettivi influenti sul vissuto dei diretti interessati, gli allievi, sia con fattori di contorno (la scuola, la famiglia, il contesto sociale di riferimento), che concorrono a determinare le condizioni per la dispersione o l'abbandono, e nel valutare che siano necessari azioni e strumenti diversi per far fronte a questi fenomeni, anche in funzione della varietà di target finali cui devono essere destinati. Si comprende quindi come servano, da un lato, azioni in grado di proporre un approccio di tipo preventivo, dall'altro veri e propri interventi volti al recupero di soggetti già in fase di dispersione e/o abbandono, perché le prime hanno ovviamente contenuti e impatti diversi rispetto ai secondi. Allo stesso tempo il contrasto alla dispersione scolastica (nel senso più ampio del termine) necessita di sforzi e attività concrete che non possono essere attuati solo dal mondo della scuola, ma che richiedono interventi anche da parte di altri attori (terzo settore, mondo del lavoro, enti locali e istituzioni pubbliche), le cui specifiche competenze e funzioni è opportuno siano utilizzate per la stessa finalità poc'anzi accennata. E' quindi facile intuire anche quanta importanza abbiano in particolare le reti di scuole.

¹¹ L'ente locale dell'area della rete deve dare la sua disponibilità a collaborare con il progetto, in coerenza con il suo ruolo in materia di dispersione previsto dall'art. 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. Inoltre, possono anche essere attivate, tramite la sottoscrizione di apposite Convenzioni, ulteriori collaborazioni esterne, ad esempio con aziende locali, artigiani, operatori delle produzioni e dei servizi, istituti di ricerca, Università etc.

¹² Su questo, a dire il vero, permane una certa confusione nei documenti attuativi. Il PAC, ad esempio, menziona la creazione delle reti tra i risultati attesi dell'azione F3, come se la creazione di reti fosse un obiettivo in sé.

Inoltre, la rete, soprattutto se verticale, consente alle scuole di intervenire meglio nelle fasi di transizione scolastica (dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado ma soprattutto dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado), in cui il rischio di abbandono scolastico è più elevato.

Infine, la rete permette l'apertura ad una interprofessionalità e l'accesso di figure esterne (psicologi, assistenti sociali, mediatori ...) a supporto degli insegnanti nel favorire le relazioni con studenti a rischio.

Oltre agli elementi che ispirano la *ratio* delle reti, l'Azione F3 individua anche alcuni fattori operativi che dovrebbero caratterizzarle per accrescerne l'efficacia: *la partecipazione di almeno una scuola che abbia acquisito in precedenza un know-how*¹³; *la non eccessiva numerosità delle reti*¹⁴ ("rispetto alla composizione della rete si raccomanda fortemente di evitare partenariati eccessivamente ampi" (MIUR, 2013)); *la chiara definizione dei compiti tra i partner* (MIUR, 2012).

In secondo luogo, l'Azione F3 adotta il principio di localizzazione territoriale per la selezione dei beneficiari.

Le reti F3 devono insistere su specifiche aree di grave esclusione sociale e culturale, le cosiddette "aree a rischio" all'interno delle regioni dell'Obiettivo Convergenza (costituite da Comuni o zone urbane/quartieri individuati dai Codici di avviamento postale), nella convinzione che esistano specificità micro-territoriali che richiedano risposte su misura. L'individuazione delle aree a rischio è avvenuta a cura dell'INVALSI, sulla base dei dati dell'Anagrafe Nazionale degli Allievi del MIUR e dei dati INVALSI relativi ai livelli di apprendimento, allo status socio-economico-culturale e alla percentuale di abbandoni scolastici¹⁵. I comuni (o porzioni di essi) che risultano ammessi all'Azione F3 sono 202¹⁶ e più di 100 sono le aree potenzialmente oggetto di aggregazione di reti di diversi territori, definite in modo orientativo. Da osservare, quindi, che le aree ammesse all'Azione F3 sono di numero superiore a quelle previste per il PAC.

Infine, l'Azione F3 ha la finalità di sperimentare azioni innovative.

L'Azione F3 adotta un'ottica prototipale, per la quale si intende sperimentare azioni innovative che possano costituire modelli di intervento per il futuro, in particolare per la programmazione 2014-2020. In virtù di questo approccio innovativo l'AdG, pur fissando un quadro strategico di riferimento, ha lasciato un ampio margine di libertà in termini di progettazione alle singole reti territoriali al fine di garantire "efficacia, dinamicità e flessibilità nell'attuazione dei progetti".

¹³ Questo si traduce operativamente nei criteri di selezione delle scuole capofila, i quali favoriscono istituti con esperienze significative di collaborazione in rete, istituti che nel PON 2000-2006 siano stati centri risorse e/o centri polifunzionali di servizio, istituti che negli ultimi tre anni si sono occupati di dispersione scolastica, istituti dotati di attrezzature.

¹⁴ Il numero minimo di partner è 4: l'Istituto capofila, due altre scuole del territorio, un soggetto a carattere privato del terzo settore o un ente pubblico. Non vi è obbligo per l'Istituto Capofila di essere localizzato in un'area selezionata come a rischio, il vincolo è che due scuole su tre della rete lo siano. Questo vincolo non vale per i soggetti del terzo settore, i quali si devono "impegnare a operare nelle zone a rischio". Variazioni nella composizione del partenariato (sostituzioni, nuovi inserimenti, etc.) sono ammesse solo nel caso in cui la rete sia stata interessata dal piano di razionalizzazione e dimensionamento scolastico del settembre 2013 Circ. prot. 8475 del 5 agosto 2013.

¹⁵ Le aree sono state individuate a partire da due elenchi di scuole: quelle con tassi di abbandono elevati (sopra l'1%) e quelle con tassi di criticità elevati, questi ultimi calcolati da INVALSI integrando tre diversi indicatori (un indicatore sui livelli di apprendimento, un indicatore di status socio-economico culturale, un indicatore relativo agli abbandoni). I comuni o porzioni di comuni sono stati scelti quando avevano tre scuole o più appartenenti all'elenco di cui sopra o anche quando vi era una sola scuola ma con tassi di dispersione pari al 5% o un alto livello dell'indicatore di criticità INVALSI (Ajello, 2014). Per l'elenco delle aree si veda la Circ. prot. 11666 del 31 luglio 2012, Allegato 1 *Elenco della aree, dei Comuni e delle zone Urbane destinatari degli interventi*.

¹⁶ 58 comuni (o porzioni di essi) in Sicilia su 390, 36 in Calabria su 409, 31 in Puglia su 258 e 77 in Campania su 551

Tabella 2 Confronto tra le caratteristiche dell’Azione F3 e quelle delle Azioni F1 e F2 del PON 2007-2013

Elementi	Azione F3	Azioni F1-F2
Copertura territoriale	Le 4 regioni della Convergenza, <i>solo i territori definiti critici per il fenomeno dell’abbandono</i>	Le 4 regioni della Convergenza
Scuole ammesse	<i>Tutte le scuole di ogni ordine e grado</i>	Scuole del I ciclo (F1) Scuole del II ciclo (F2)
Modalità di intervento	<i>Scuole in rete, anche con attori del terzo settore e/o istituzioni pubbliche</i>	Scuole singole (all’interno dei Piani integrati)
Destinatari	<i>Allievi e giovani che hanno abbandonato; Genitori; Personale docente e non delle istituzioni scolastiche del territorio</i>	Allievi e genitori degli allievi delle istituzioni scolastiche del I ciclo e del II ciclo (la partecipazione dei genitori è obbligatoria nelle scuole del I ciclo). MIUR consigliava di rivolgere gli interventi ad interi gruppi classe.
Moduli per gli alunni	<p>Massimo 1000 ore, strutturate in percorsi e moduli. Tipi di Moduli: Accoglienza, Laboratori, Formazione in situazione, Realizzazione di un prodotto, Attività sportiva, Orientamento, Esperienza presso aziende, Esperienza presso artigiani, Studio assistito, Educazione fra pari, Counselling, Sportello, Incontri/seminari, Manifestazioni.</p> <p>Ogni percorso deve essere focalizzato su un gruppo target; <i>il MIUR sollecita la partecipazione del gruppo target a tutti i moduli che compongono il percorso</i>. Non vi sono limiti numerici inferiori di allievi che devono frequentare un modulo.</p> <p>Le reti devono sperimentare il Portfolio dello studente nel corso delle loro attività.</p>	<p>F1: massimo 180 ore (3 moduli da 60h o 6 moduli da 30 ore) per gli alunni. F2: massimo 150 ore (3 moduli indipendenti di 50h ciascuno oppure 5 moduli di 30h ciascuno). Tipo di moduli F1: Abilità di studio/Orientamento; Tematiche carattere ambientale/ecologico/ naturalistico e salute; Tematiche di carattere psicomotorio/espressivo; Tematiche di carattere socio-relazionale/ buona convivenza; Tematiche di carattere tecnologico Tipo di moduli F2: Abilità di studio/Orientamento; Cultura della legalità e partecipazione civile; - Sviluppo sostenibile/salute; Tematiche estetico/espressive. Il tema ambientale deve ricorrere almeno una volta. Moduli minimo con 15 alunni. I diversi moduli in cui si articola un progetto possono essere svolti in contemporanea o in momenti successivi (se così gli allievi, tutti o in parte, sono ammessi a frequentare uno o più moduli di quelli che seguono).</p>
Moduli per i genitori	La partecipazione dei genitori è possibile e auspicabile, ma non obbligatoria. Non sono previsti incentivi per facilitare la loro partecipazione.	F1: obbligatorio un modulo di 60 ore per i genitori, preferibilmente genitori degli alunni coinvolti nelle attività dell’azione F1. E’ previsto un incentivo per facilitare la partecipazione dei genitori nei casi di disagio o necessità del nucleo familiare. F2: facoltativo. Il gruppo classe deve essere formato da almeno 20 genitori.
Tutor ed esperti	A ciascun modulo è associato un tutor, che deve appartenere ai soggetti associati della rete e può essere affiancato per l’intera durata del modulo, o, in alcune singole ore, da esperti che possono essere reclutati secondo due distinte procedure: A - vengono indicati dai partner della rete fra i propri operatori, unico vincolo che in un intervento tutor ed esperto non appartengano allo stesso partner della rete; B -vengono individuati con procedura di evidenza pubblica all’esterno a cura della scuola capofila. Il tutor, insieme agli allievi, compila il Portfolio e ha come compito essenziale quello di facilitare i processi di apprendimento degli allievi e collaborare con gli esperti nella conduzione delle attività. Mantiene, anche, il contatto con i Consigli di Classe di appartenenza dei corsisti per monitorare la ricaduta dell’intervento sul curricolare.	L’azione F1 prevede che 90 delle 180 ore di formazione degli allievi siano guidate da due figure di formatori in compresenza: l’esperto ed il tutor o due tutor. I tutor sono sempre individuati tra il personale docente della scuola sulla base delle specifiche competenze richieste per la realizzazione del dato modulo. Il docente tutor deve garantire che ci sia un collegamento strettissimo tra la didattica curricolare e le attività progettuali, affinché le attività proposte nei progetti finanziati dal PON abbiano chiaro riscontro anche in quelle del curriculum ordinario. L’esperto è personale che la scuola seleziona tramite procedura ad evidenza Pubblica e all’esterno dell’amministrazione scolastica e con cui stipula contratti di prestazione d’opera.
Attori rilevanti per il coordinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigente scolastico - Facilitatore (appartenente anche ad una scuola della rete) - Referente per la valutazione (anche scuole della rete) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigente scolastico - Facilitatore del Piano Integrato di interventi FSE e responsabile dell’integrità della documentazione

	<ul style="list-style-type: none"> - DSGA - Gruppo di coordinamento: Il Dirigente Scolastico della scuola capofila; Il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi della scuola capofila; I Dirigenti scolastici di tutte le scuole della rete; I referenti per il partenariato designati da ciascun ente partner; Il facilitatore; Il referente per la valutazione; Eventuali altri rappresentanti dei partner associati nella rete. <p>Per le attività del Gruppo di Direzione e Coordinamento della rete sono state previste al massimo 1.000 h complessive sui due anni di progetto (+ eventuali 100h di consulenze)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Referente per la valutazione - DSGA - GOP: Formato dai suddetti e da 1 tutor per ogni obiettivo specifico (scelto fra i tutor nominati nei moduli delle azioni del dato obiettivo), nonché <u>occasionalmente</u> e per motivate esigenze, da altri operatori con particolari competenze <p><i>Vi è l'obbligatorietà del coordinamento dei consigli di classe. Essa si articola in un monte ore complessivo pari al totale delle ore di ciascun modulo.</i></p>
Risorse finanziarie	<p>Il piano finanziario può essere massimo di 202.000 euro, di cui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 110 mila per l'area formativa (spese connesse alle attività svolte dai tutor e dagli esperti e all'eventuale tutoraggio nel caso di attivazione di collaborazioni esterne alla rete) - 41 mila per l'Area direzione e coordinamento (Gruppo di coordinamento della rete, per un tetto massimo di 1.000 ore) - 40 mila per l'Area Organizzativo - Gestionale (budget assegnato alla scuola capofila per le spese organizzativo - gestionali) + eventuali 8 mila per consulenze specialistiche - 3 mila per spese di pubblicità (gestite dalla capofila e destinate a far conoscere l'attività della rete nel territorio) <p>Le voci opzionali di spese possono pesare massimo il 10% del piano finanziario e riguardano il supporto per soggetti diversamente abili, l'assistenza parentale, la mensa, l'assistente mensa.</p>	<p>F1: 34.821 + eventuali spese per mensa (euro 7.200), assistenza parentale (euro 1.600), incentivo per 20 genitori (euro 12.000), costo del docente assistente durante il servizio mensa (euro 1.800) e la voce relativa al supporto dei diversamente abili (Max 2.065 per 5 allievi diversamente abili) + coordinamento dei docenti delle classi degli allievi che partecipano all'azione (euro 4.647).</p> <p>F2: Le voci di accompagnamento opzionale prevedibili per la F2 sono: il coordinamento dei docenti delle classi degli allievi che partecipano all'azione (euro 3.873), l'assistenza parentale (euro 1.600,00), l'incentivo per 20 genitori (euro 12.000), e la voce relativa al supporto dei diversamente abili (Max 2.065,00 per 5 allievi diversamente abili).</p>
Valutazione e monitoraggio	<p>Le reti sono obbligate a scegliere, per ogni percorso, uno o più indicatori tra un set proposto dal MIUR e indicare per ogni indicatore e allievo destinatario la baseline e il target, cioè il valore atteso di raggiungimento. Le scuole possono anche proporre eventuali indicatori aggiuntivi. Le reti devono anche compilare il Prototipo, documento di autovalutazione e di identificazione delle caratteristiche della rete sperimentate e delle condizioni di trasferibilità.</p>	<p>Le scuole devono compilare in sede di avvio e poi di conclusione degli interventi delle schede di valutazione che registrano i risultati curricolari degli studenti prima e dopo la partecipazione all'intervento PON relativamente agli insegnamenti di base. A partire dal 2011/12, è stata resa obbligatoria la compilazione della <i>scheda di valutazione</i> che consente ai consigli di classe di conoscere e valutare l'impatto della frequenza dei percorsi aggiuntivi sulle competenze di base degli allievi.</p>
Durata	Due annualità	Una annualità
Fonti: MIUR, circolari e documenti attuativi delle Azioni F1, F2, F3.		

I destinatari degli interventi dell’Azione F3 si distinguono in prioritari e strumentali. Tra i primi rientrano i giovani e gli allievi delle scuole delle reti¹⁷, tra i secondi i genitori e le famiglie, per sensibilizzare e rafforzare il legame scuola-famiglia, e il personale scolastico, docente e non, al fine di rafforzare la capacità delle scuole, attraverso la formazione del corpo docente, di gestire situazioni problematiche, affrontare situazioni di crisi nelle relazioni con gli studenti e con il territorio e trasmettere le competenze chiave di cittadinanza attiva e rafforzare la consapevolezza di sé negli alunni.

Ogni rete deve dotarsi di un Gruppo di Direzione e di Coordinamento (GdC), responsabile dell’attuazione e dello sviluppo del progetto. Il GdC si compone dei rappresentanti dei partner e di due figure di sistema: il facilitatore, ovvero un docente appartenente ad una scuola della rete, responsabile della documentazione del progetto nei sistemi informativi del PON e del coordinamento editoriale del documento finale di prototipo e il referente per la valutazione, ovvero un docente appartenente ad una scuola della rete, responsabile del monitoraggio, del conseguimento degli obiettivi individuati per ciascun soggetto target e del coordinamento delle azioni di valutazione interna del progetto.

Ciascuna rete F3, dopo essere stata selezionata, doveva presentare un progetto esecutivo, predisposto in linea teorica con il contributo dei partner della rete¹⁸. Ogni progetto doveva essere articolato in percorsi e moduli ad avere le seguenti caratteristiche:

- disporre complessivamente di un massimo di 1.000 ore, da articolare in percorsi, che a loro volta si dividono in moduli;
- associare a ciascun modulo un tutor, che deve appartenere ai soggetti associati della rete e può essere affiancato per l’intera durata del modulo o, in alcune singole ore, da esperti che possono essere reclutati o all’interno della rete o con procedura di evidenza pubblica;
- individuare i moduli sulla base delle libere strategie delle scuole, tra diverse tipologie¹⁹ e con il solo vincolo che il modulo di accoglienza fosse obbligatorio per tutti²⁰;
- sperimentare il Portfolio, quale strumento di documentazione e di orientamento dei percorsi di apprendimento dello studente, realizzati in contesti formali, informali e non formali (MIUR, 2013b). Il Portfolio è concepito come uno strumento di riflessione e di negoziazione fra docente tutor e allievo, per mettere in trasparenza, riconoscere e valutare gli esiti del percorso e le competenze dei singoli allievi. Il tutor del modulo di Accoglienza è colui che operativamente cura, insieme al referente per la valutazione, la rilevazione iniziale, quella in corso d’opera e la rilevazione finale degli indicatori di percorso.

Va osservato che il disegno dell’intervento ha avuto *alcuni elementi di criticità in sede di impostazione*. Vanno segnalati due principali questioni da questo punto di vista.

In primo luogo, il flusso temporale delle indicazioni e delle regole di funzionamento dell’intervento in alcuni casi non è stato adeguato. Ad esempio, in merito al Portfolio, strumento che veniva già citato nella prima circolare di avvio dell’azione F3, le indicazioni puntuali di impostazione sono venute solo ad ottobre 2013 (MIUR, 2013b), quando alcune delle reti avevano avviato le loro attività; inoltre l’avvio della piattaforma per la gestione dello stesso è stata stabilita solo a febbraio 2014 (una ricostruzione temporale delle principali tappe di implementazione dell’Azione F3 è presentata in appendice). In parte la stessa considerazione può essere svolta per il Prototipo, il quale è stato

¹⁷ Possono essere: allievi a rischio di abbandono del percorso scolastico e formativo di ogni ordine e grado di scuola; giovani che hanno abbandonato precocemente l’iter scolastico-formativo; allievi in possesso di bassi livelli di competenze di ogni ordine e grado di scuola; allievi bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione dal I al II ciclo d’istruzione; allievi bisognosi di accompagnamento e sostegno alla school-work transition e alla socializzazione al lavoro.

¹⁸ La progettazione doveva avvenire secondo le seguenti fasi: individuazione dei target, prioritari e strumentali, individuazione, per ogni target, degli obiettivi specifici da conseguire; definizione degli interventi da attivare; individuazione, per ciascun soggetto target, degli opportuni indicatori quantitativi di risultato, coerenti con gli obiettivi prefissati.

¹⁹ Moduli di: Accoglienza, Laboratori, Formazione in situazione, Realizzazione di un prodotto, Attività sportiva, Orientamento, Esperienza presso aziende, Esperienza presso artigiani, Studio assistito, Educazione fra pari, Counselling, Sportello, Incontri/seminari, Manifestazioni.

²⁰ Il modulo deve durare minimo 20h per ogni destinatario/gruppo di destinatari. Il tutor di questo modulo deve approfondire i bisogni dei destinatari e renderli partecipi del percorso di intervento pianificato. Inoltre è chiamato a relazionarsi con il referente della valutazione per la documentazione del portfolio dell’allievo e la rilevazione degli indicatori di percorso.

compiutamente definito solo ad ottobre 2014. Data la finalità dello strumento²¹, sarebbe stato più efficace introdurlo e condividerlo con le reti in fase di avvio dell’Azione F3. In molti casi, in effetti, la stesura del prototipo è diventata un’attività di mera compilazione di un documento a fini di soddisfazione di necessità burocratiche o al più di sintesi finale delle attività svolte, spesso riprendendo le informazioni contenute nella piattaforma gestionale e senza una vera riflessione sulla trasferibilità degli interventi.

In secondo luogo, è rilevabile una mancata chiarezza nel disegno della fase iniziale di impostazione. In particolare ci si riferisce al fatto che le linee guida allegate alla circolare 1631 di febbraio 2013 (Parte I: indirizzi attuativi), appaiono in contraddizione, in diversi passaggi, con gli indirizzi dell’Azione F3.

In particolare, riguardo allo strumento del “Portfolio dello studente”, esso viene correttamente presentato come strumento innovativo di valutazione e autovalutazione, senza però alcuna distinzione di livelli e tipologie di formazione a cui applicarlo. Le linee guida sottolineano soprattutto l’importanza dello strumento per “dar conto di acquisizioni informali e non tradizionali” e soprattutto “per la valutazione di competenze acquisite fuori dai contesti tradizionali dell’istruzione e della formazione” in quanto “potrebbe facilitare il ri-collocamento dei soggetti all’interno del mercato del lavoro durante tutto l’arco della vita” (pagine 22-28). Il che è indubbiamente valido, ma non pertinente ad un sistema di valutazione delle competenze acquisite, che come nell’Azione F3 è soprattutto all’interno e in funzione del rafforzamento dei percorsi scolastici. Manca inoltre qualsiasi cenno ad altri sistemi ugualmente pertinenti, come ad esempio il cosiddetto bilancio delle competenze, pur citato nell’Avviso iniziale del MIUR.

Inoltre, l’impianto complessivo degli orientamenti circa il fenomeno del “dropping-out”, soprattutto alla riduzione delle modalità di intervento al solo esempio delle scuole di “seconda opportunità” (pagine 28 e seguenti) configura un “modello di intervento” (o teoria del cambiamento) basato su una unica modalità di supporto al contrasto al disagio e alla dispersione scolastica, rispetto alle molte che di fatto la circolare 11666 di avvio della Azione F3 supporta.

Non vi è infine alcun cenno a chiarimento del quadro complessivo delle “competenze” e delle loro componenti (*knowledge* e *skill*), né tantomeno delle indicazioni metodologiche circa la loro promozione e valutazione, che pur hanno formato oggetto di precisi interventi istituzionali. Manca cioè un minimo supporto ad un’applicazione operativa di linee innovative di superamento degli insegnamenti e apprendimenti tradizionalmente legati alla trasmissione gerarchica e alla ricezione passiva dei saperi. Si tratta di una lacuna importante, soprattutto rispetto agli orientamenti innovatori istituzionali del sistema scolastico e delle indicazioni comunitarie.

²¹ Come citato nel modello di prototipo: “Documentare gli interventi prototipali, vale a dire di quelle azioni didattico-educative volte a traguardi di recupero e sviluppo di potenzialità che sono risultate rispondenti agli obiettivi prefigurati e ai fabbisogni su cui si è incentrata l’idea progettuale. Riflettere e valutare le azioni di rete e gli interventi operati, al fine di identificare gli elementi caratterizzanti e trasferibili in contesti simili o nella prosecuzione degli interventi progettati.”

2.Domande di valutazione e approccio metodologico

2.1.Le domande di valutazione

Le domande di valutazione sono state concordate con il MIUR e definite nel Piano di lavoro consegnato a febbraio 2015:

- *Il principio della rete ha funzionato? Ha avuto un valore aggiunto?*
- *La novità della misura F3, consistente soprattutto nella libertà progettuale, è stata colta? Quali metodologie innovative sono state messe in campo?*
- *Quali risultati ha prodotto l’Azione F3 sui destinatari? L’Azione F3 ha introdotto modifiche nelle attività istituzionali delle scuole partecipanti alle reti?*

Rispetto alla prima domanda, *quella relativa al funzionamento della rete*, si è già osservato nel capitolo precedente come l’elemento della cooperazione con altri attori del territorio costituisca uno degli aspetti di innovazione dell’azione F3 e come la letteratura ne sottolinei i potenziali effetti positivi nell’affrontare problemi multifattoriali come la dispersione scolastica. Più in generale, peraltro, la capacità di cooperazione delle scuole, sia tra gli attori al loro interno, che con il mondo esterno alle istituzioni scolastiche, è un fattore che si associa anche a migliori performance degli allievi in termini di competenze raggiunte (Pavolini, Asso, & Azzolina, 2015). All’interno di questo tema la valutazione ha approfondito i seguenti aspetti in particolare: *il livello di “democraticità e coesione” interna alle reti; la chiarezza dei ruoli e dell’assetto organizzativo; il livello di partecipazione attiva dei diversi partner, sin dalla fase della progettazione esecutiva dell’Azione F3; il valore aggiunto del rapporto tra le istituzioni scolastiche e i soggetti del terzo settore*²².

La seconda domanda di valutazione attiene alle *modalità attuative dell’Azione F3*. In questo ambito vi sono due potenziali livelli di analisi. Il primo è relativo agli elementi che caratterizzano il sistema dell’istruzione e la sua organizzazione (l’autonomia delle scuole, la stabilità dei docenti e dei dirigenti, le motivazioni dei dirigenti, la qualità degli insegnanti, le strutture a disposizione delle scuole, le composizioni delle classi): sono questi alcuni dei fattori che contribuiscono a spiegare perché nel nostro paese permangono “differenze enormi sulla qualità dei servizi di istruzione ricevuti, anche all’interno di aree molto omogenee dal punto di vista delle condizioni socio-economiche” (Cipollone, Montanaro, & Sestito, 2010). Il secondo è relativo agli elementi di attuazione dei progetti F3: le modalità di selezione del target; le modalità di realizzazione del modulo di accoglienza e del Portfolio, entrambi elementi obbligatori all’interno dei progetti dell’azione F3; la capacità di attuare gli interventi attraverso un approccio verticale; la sperimentazione sulle metodologie didattiche. Per vincoli di informazioni in nostro possesso e per limiti temporali, il secondo livello di analisi è quello più approfondito all’interno della presente valutazione²³.

Infine, la terza domanda di valutazione è relativa *ai risultati degli interventi realizzati*. Come si è detto in precedenza la presente valutazione non vuole essere una valutazione di impatto e giunge troppo a ridosso del termine degli interventi per dare una lettura compiuta dei possibili esiti. In ogni caso si è tentato di comprendere, nei limiti del possibile e delle informazioni a disposizione, due tipologie di risultati emergenti: quelli diretti, sugli allievi destinatari degli interventi (sulla base della percezione degli attori e degli indicatori di risultato) e quelli indiretti, nella modalità di programmazione e organizzazione delle istituzioni scolastiche (si sono guardati soprattutto il livello di diffusione delle lezioni apprese con la F3 all’interno delle scuole della rete, l’assimilazione delle esperienze nei consigli di classe e nei collegi dei docenti, il consolidamento delle reti tra scuole e con il territorio).

²² Oltre a questi indicatori, inoltre, si è indagato se la numerosità delle reti e la genesi delle reti (preesistenza all’Azione F3 o meno) si associassero con determinate performance e caratteristiche delle reti.

²³ Peraltro, a rigor di logica, va sottolineato che i due ambiti di analisi non sono completamente distinti; le modalità di attuazione dei progetti F3, infatti, risentono delle modalità organizzative delle stesse istituzioni scolastiche.

2.2.L'approccio metodologico

L'approccio seguito è stato prevalentemente qualitativo, basato su un mix di metodologie di analisi, con la finalità di indagare sulla base di diverse fonti di informazioni gli stessi oggetti di analisi, seguendo il principio della *triangolazione delle informazioni e dei metodi di analisi*²⁴.

Una scelta metodologica rilevante è stata quella di "ascoltare" da vicino la voce dei protagonisti che hanno realizzato i progetti F3. In primo luogo questa scelta è dipesa dalle caratteristiche proprie del servizio di accompagnamento e valutazione, che aveva anche l'obiettivo di stimolare e promuovere l'autovalutazione da parte degli attori protagonisti delle reti²⁵. In secondo luogo, essendo l'analisi molto focalizzata sull'implementazione dell'Azione F3 e sulla introduzione di innovazioni, abbiamo ritenuto opportuno basarci sulle informazioni di coloro che hanno vissuto da vicino i processi attuativi dei progetti. Sono stati ascoltati molti attori delle reti: i responsabili della gestione dei progetti, altri membri delle istituzioni scolastiche in rete, i soggetti del terzo settore. Limiti di privacy e temporali non hanno consentito di interpellare capillarmente anche gli allievi destinatari; negli studi di caso, comunque, quando possibile, sono state realizzate interviste anche ad alcuni allievi. L'analisi trasversale dei riscontri e delle evidenze raccolte dai molteplici attori coinvolti in F3, hanno consentito, secondo il principio della "saturazione"²⁶ degli elementi di "narrazione" soggettiva, di raccogliere evidenze e riscontri attendibili in merito agli elementi sottoposti ad indagine.

Nel dettaglio, gli strumenti di indagine sono stati i seguenti:

- *conferenze di valutazione e focus group* (e annessa somministrazione di una scheda valutativa su alcuni elementi caratterizzanti l'Azione F3, compilata dalle scuole capofila delle reti);
- *prima indagine quantitativa, rivolta a tutti i soggetti delle 207 reti F3* (scuole leader, scuole in rete e soggetti del terzo settore) e focalizzata sul funzionamento delle reti;
- *20 studi di caso*, che hanno approfondito da vicino alcune esperienze realizzate nelle 4 regioni dell'Obiettivo convergenza;
- *seconda indagine quantitativa*, rivolta alle sole scuole capofila e finalizzata a raccogliere opinioni e punti di vista su diversi esiti delle attività realizzate con la F3;
- *analisi degli indicatori di risultato*, messi a disposizione da INDIRE a fine ottobre 2015.

Nella tabella successiva si evidenziano come queste attività di analisi contribuiscano a rispondere alle domande di valutazione e di seguito si offrono alcuni elementi di dettaglio sulle modalità di applicazione delle singole metodologie.

²⁴ Tra gli altri si vedano (Saiani, 2003) e (Cresswell & Plano Clark, 2011).

²⁵ Un'attività, questa dell'autovalutazione, che le scuole realizzano nella loro vita ordinaria e che erano stimolate a praticare attivamente all'interno dell'azione F3 (si pensi per esempio alla compilazione del Prototipo, che nella prima sezione chiedeva alle scuole di riflettere sulla propria esperienza, evidenziando luci e ombre).

²⁶ Il principio della saturazione evidenzia il limite oltre il quale una serie di "narrazioni" intorno ad un qualsiasi "oggetto" raggiunge una serie di concordanze oltre le quali qualsiasi nuova narrazione non produce variazioni significative. Si vedano a questo proposito (Delli Zotti, 1997), (Bichi, 2003) o (Bichi & Bertaux, 1999).

Tabella 3 Metodologie di analisi e loro rilevanza rispetto alle domande di valutazione

Domande Valutazione	Conferenze valutazione Focus group	I indagine diretta	Studi di caso	II indagine diretta	Analisi dei dati di monitoraggio
<i>Come hanno funzionato le reti e quale è stato il loro valore aggiunto?</i>	++	+++	++		+
<i>Come sono state colte e attuate dalle scuole le novità della misura F3: Quali metodologie didattiche innovative sono state introdotte e come hanno funzionato alcuni strumenti previsti dall'intervento, come i moduli di accoglienza e il Portfolio?</i>	+++	+	+++	++	+
<i>Quali risultati ha prodotto l'Azione F3: ad oggi quali miglioramenti si riscontrano nei destinatari degli interventi? L'Azione F3 ha introdotto modifiche nelle attività istituzionali delle scuole partecipanti alle reti?</i>	+	+	+++	++	+++

Nota: + = bassa rilevanza, ++ = media rilevanza, +++=elevata rilevanza.

Conferenze di valutazione e focus group

Le conferenze di valutazione sono state uno strumento di ricerca finalizzato a raccogliere informazioni rilevanti e opinioni dagli attuatori dei progetti, stimolare il dibattito e lo scambio di esperienze tra le diverse reti e approfondire tematiche valutative attraverso *focus group* (FG).

Le conferenze ed i *focus group* sono stati realizzati nel mese di marzo 2015 e in tutte le 4 regioni dell'obiettivo Convergenza. Le conferenze sono state realizzate nella prima fase del servizio al fine di utilizzare i risultati emersi per impostare gli strumenti successivi di indagine, come i questionari per le indagini dirette e la metodologia per la realizzazione degli studi di caso. Le conferenze erano articolate in tre momenti: una prima fase in plenaria, per condividere l'impostazione della giornata e spiegare ai partecipanti l'obiettivo generale del servizio di valutazione; una seconda fase in sottogruppi (3 *focus group* in ogni regione); una terza fase in cui i risultati dei diversi gruppi di lavoro sono stati condivisi e dibattuti tra tutti i partecipanti. Alle conferenze si è riscontrata una elevata partecipazione, circa 150 scuole rappresentanti di reti, pari al 70% delle reti complessive.

Alle scuole era richiesto di compilare un breve documento, con domande a risposta aperta, prima della partecipazione alla conferenza, al fine di raccogliere informazioni di dettaglio e su questioni che non sarebbero state approfondite con i *focus group*.

I *focus group* erano, in ogni conferenza di valutazione, strutturati su tematiche differenziate, ad eccezione di una riflessione trasversale di tutti i gruppi sui risultati raggiunti dalle reti. In ogni conferenza sono stati organizzati tre diversi focus group: FG "A": reti e loro funzionamento (*Come hanno funzionato le reti, Punti di forza e criticità, Effetti "interni" alla scuola e sulla comunità territoriale*); FG "B": modalità attuative (*Scelte dei target e dei percorsi coerenti ai problemi dei target, Quali processi hanno prodotto quali risultati (intermedi e finali), Risultati attesi, inattesi, effetti collaterali*); FG "C": Temi specifici (*Elementi innovativi della F3, Validità degli strumenti: Modulo di accoglienza, Portfolio, Risultati interni alla scuola e in riferimento alla comunità territoriale, Trasferimento di metodologie e prassi del progetto nel curriculum istituzionale*)²⁷.

²⁷ Per ulteriori dettagli metodologici cfr. il Primo rapporto intermedio (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015) e la letteratura citata in bibliografia.

Prima indagine diretta

La prima indagine diretta era focalizzata sugli aspetti organizzativi e sul funzionamento delle reti F3 e coinvolgeva tutte le scuole capofila e gli altri soggetti membri delle reti. Il questionario aveva una base comune ai diversi tipi di attori, ma anche sezioni specifiche. Le domande in comune servivano a verificare se ci fossero distanze rilevanti in termini di punti di vista sul funzionamento delle reti tra i diversi tipi di attori intervistati.

I seguenti temi hanno costituito l'oggetto di indagine e sono confluiti nel questionario da somministrare online: *le esperienze precedenti di progettazione in rete dei membri delle reti F3; le esperienze delle scuole e degli enti del terzo settore rispetto al tema della dispersione scolastica; la modalità di nascita delle reti e di scelta dei partner; il ruolo dei partner nella progettazione esecutiva; la funzionalità del Gruppo di ricerca e coordinamento; la tipologia di relazioni stabilite tra i partner; il ruolo dei soggetti del terzo settore e delle istituzioni pubbliche; l'eventuale coinvolgimento informale di soggetti rilevanti del territorio; la presenza di soggetti rilevanti sul territorio (istituzioni-associazioni) che non è stato possibile coinvolgere nelle reti; i benefici dell'azione di rete e le criticità e i punti di forza.*

L'indagine è stata realizzata con *modalità CAWI*, sulla base degli indirizzi mail forniti da INDIRE ed è stata utilizzata la piattaforma *surveymonkey*. L'indagine è stata avviata il 20 marzo 2015 ed è proseguita per tutto il mese di aprile. In termini di risposte sono stati raccolti questionari di 162 scuole capofila su 207, 163 scuole della rete su 619, 143 enti privati su più di 600 e 18 enti pubblici su 179. In appendice si analizza il livello di rappresentatività del campione di coloro che hanno risposto all'indagine, rispetto all'universo di riferimento.

Studi di caso

Lo studio di caso costituisce una metodologia di ricerca spesso utilizzata nell'analisi di problemi complessi e in cui il fenomeno oggetto di analisi è condizionato dal proprio contesto (sociale, territoriale, organizzativo). In ambito educativo, così come nel nostro caso, lo studio di caso esalta l'importanza dei processi e dei modi con cui gli esiti (sia sui destinatari che "sul modo di fare scuola") sono stati raggiunti. Parte quindi dall'assunto secondo il quale il contesto influenza il modo in cui i processi attivati producono dei risultati e mira quindi a comprendere, da un lato, quali fattori abilitanti o inibenti hanno operato nella specifica situazione e, dall'altro lato, quali processi positivi possono essere riprodotti in contesti simili²⁸. Per questa ragione lo studio di caso approfondisce in modo adeguato il contesto nel quale il caso è collocato, anche attraverso l'osservazione diretta (nonché la realizzazione di interviste, colloqui di gruppo, analisi dei documenti) del ricercatore che si reca in loco per "andare a vedere cosa succede".

Sono stati realizzati 20 studi di caso relativi a 20 reti F3. Le domande generali alla base degli studi di caso erano le seguenti: *Cosa è cambiato e perché?, Quali successi si sono riscontrati? E, in caso negativo, cosa fa prevedere un possibile successo e perché?, Quali effetti attesi/inattesi si sono evidenziati?, Cosa poteva andare meglio?*

La selezione degli studi di caso è avvenuta sulla base di tre principali criteri: coprire i territori maggiormente coinvolti dalle reti nelle diverse regioni, avere un mix di reti con scuole capofila sia del primo ciclo che del secondo ciclo, garantire la copertura anche di reti operanti all'interno di contesti non metropolitani, anche se in numero inferiore. La selezione ha tenuto anche conto di 10 reti che erano oggetto di approfondimento da parte di INDIRE, che quindi sono state escluse dalla lista dei potenziali studi di caso. La scelta finale è avvenuta in ogni caso tenendo anche conto dei casi segnalati come esempi di buona progettazione da alcuni USR e dal MIUR.

La tabella successiva riepiloga i venti studi di caso selezionati nelle 4 regioni della Convergenza.

²⁸ Alla base di queste considerazioni l'assunto della *Realistic Evaluation* (Pawson & Tilley, 1997), secondo la quale ogni Outcome ottenuto è il prodotto di un "Meccanismo" (causale) che opera all'interno di un Contesto ed è influenzato da questo. Ciò conduce gli autori a proporre la nota formula "C+M=O", che invita gli analisti a non soffermare la propria attenzione sul solo Meccanismo (il processo attivato attraverso l'intervento).

Tabella 4 Elenco dei 20 studi di caso selezionati

N*	Regione	Tipo scuola leader	Provincia	Importo	% spesa	Partner	Scuole	Altri enti	Percorsi	Moduli	Allievi
1	Calabria	Istituto comprensivo	Cosenza	217,826	20	5	2	3 (P)	6	26	219
2	Calabria	Istituto istruzione superiore	Reggio Calabria	218,285	81	12	4	8 (P)	1	13	56
3	Calabria	Istituto comprensivo	Crotone	222,552	82	7	3	4	18	58	158
4	Campania	Istituto professionale	Avellino	215,752	93	7	3	4 (P)	10	34	51
5	Campania	Istituto comprensivo	Napoli	206,968	20	15	4	11 (P)	4	34	608
6	Campania	Istituto professionale	Salerno	202,320	20	5	4	1	12	44	109
7	Campania	Circolo didattico	Napoli	220,398	98	8	4	4 (P)	6	36	98
8	Campania	Istituto istruzione superiore	Napoli	171,222	21	7	3	4 (P)	9	3	
9	Campania	Istituto professionale	Napoli	221,358	88	4	3	1	7	33	188
10	Puglia	Istituto comprensivo	Bari	194,591	93	7	3	4	10	36	159
11	Puglia	Liceo scientifico	Brindisi	210,067	86	6	4	2	14	65	409
12	Puglia	Scuola superiore I Grado	Foggia	122,102	95	7	3	4	6	21	134
13	Puglia	Istituto istruzione superiore	Lecce	203,353	100	6	3	3	4	39	214
14	Puglia	Istituto istruzione superiore	Taranto	216,287	88	8	5	3	7	21	154
15	Sicilia	Istituto istruzione superiore	Caltanissetta	222,541	60	9	5	4 (P)	13	52	184
16	Sicilia	Istituto comprensivo	Catania	201,302	60	10	6	4	5	35	158
17	Sicilia	Istituto professionale	Palermo	201,226	60	9	3	6 (P)	17	76	430
18	Sicilia	Istituto tecnico	Palermo	199,451	60	9	7	2	8	26	209
19	Sicilia	Istituto comprensivo	Palermo	205,520	60	5	4	1	12	58	186
20	Sicilia	Liceo scientifico	Ragusa	202,320	60	6	2	4 (P)	3	32	138
Media				202,000	72	8	3	4	7	32	248

*=I numeri degli studi di caso sono utilizzati nel corso del testo quando si farà riferimento ai casi

(P)= Se vi è la presenza di un ente pubblico

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE – Dati MIUR (PON IN CHIARO) per l'importo finanziario

I casi studio sono stati realizzati da esperti territoriali, sulla base di una metodologia e di una griglia analitica condivise con il team centrale di valutazione. In particolare, è stato predisposto dal team centrale un documento metodologico sulla realizzazione degli studi di caso e lo stesso è stato condiviso con gli esperti responsabili dei casi e discusso in una giornata di lavoro a Roma, a metà aprile 2015.

Operativamente, le fasi degli studi di caso sono state le seguenti:

- *Analisi preliminare della documentazione* relativa alla rete oggetto di analisi, attraverso tutte le informazioni contenute nella piattaforma GPU (in particolare Progetto iniziale e Prototipo).
- *Interviste sul campo*: ai responsabili della scuola capofila della rete (Dirigente scolastico, il Facilitatore/Valutatore, alcuni tutor), ai rappresentanti delle scuole di rete, almeno alcune di esse, e ai rappresentanti degli enti (i più rilevanti in termini di attività realizzate) privati o pubblici che facevano parte delle reti F3. Inoltre, ove possibile sono stati intervistati anche altri attori, in particolare docenti che non hanno fatto parte del gruppo di lavoro della rete, ma che magari sono docenti di classi dalle quali sono stati selezionati allievi per la F3, allievi destinatari degli interventi, eventuali testimoni privilegiati non direttamente coinvolti nei progetti. Nella maggioranza dei casi le interviste sono state individuali, ma in diverse situazioni alcuni incontri sono stati realizzati attraverso interviste di gruppo. Nel complesso quasi 300 persone sono state incontrate durante le missioni sul campo presso le reti F3.
- *Eventuale raccolta presso le scuole di materiali utili*, anche non inseriti formalmente nella piattaforma gestionale GPU.
- *Stesura del rapporto dello studio di caso*, secondo un format unitario²⁹.

Il lavoro sul campo è stato realizzato nei mesi di maggio-luglio 2015 e in alcuni studi di caso le attività si sono prolungate sino al mese di settembre. Nel presente rapporto i risultati degli studi di caso sono presentati sia attraverso il riferimento ai casi nei capitoli 3-4-5 (presentandoli secondo la numerazione della tabella precedente), sia attraverso un capitolo di lettura trasversale delle 20 realtà oggetto di analisi.

Seconda indagine diretta

La seconda indagine diretta era rivolta alle sole scuole capofila delle reti F3 ed era finalizzata a raccogliere giudizi auto-valutativi su una serie di elementi relativi alla realizzazione dei percorsi/moduli, ai risultati ottenuti con il Portfolio a agli esiti dei percorsi realizzati. I seguenti sono stati i temi oggetto di indagine, confluiti nel questionario da somministrare online: *Gli elementi che hanno influito sulla scelta e progettazione dei percorsi/moduli; come sono stati selezionati gli allievi; come è stato utilizzato il Portfolio; quali tipi di moduli sono stati maggiormente efficaci; quali sono le percezioni in merito agli effetti, al momento dell'intervista, sugli allievi destinatari e sugli insegnanti.*

L'indagine è stata avviata nel mese di maggio 2015 ed è stata chiusa a giugno 2015. Come la prima indagine è stata effettuata in *modalità CAWI* ed è stata utilizzata la piattaforma surveymonkey. Rispetto alla precedente indagine, per accrescere l'efficacia in termini di tasso di risposta, è stata inviata una mail a metà maggio a tutte le 207 scuole, che anticipava il lancio dell'indagine e che chiedeva di segnalare eventuali problemi di ricezione del link al questionario. I risultati in termini di tasso di risposta da parte delle scuole sono stati buoni: 198 scuole capofila, su 207, hanno restituito il questionario. In appendice si analizza anche per questa seconda indagine il livello di rappresentatività del campione di coloro che hanno risposto all'indagine, rispetto all'universo di riferimento.

²⁹ L'indice del report del caso è il seguente: 1- Il contesto della rete, 2 -Le caratteristiche e il funzionamento della rete, 3- Le modalità di realizzazione del progetto di rete, 4- gli effetti della rete F3 (sui destinatari e sulle Istituzioni scolastiche della rete), 5- Conclusioni. 6- Elenco dei soggetti intervistati, 7- Eventuali allegati.

Analisi dei dati di monitoraggio

Abbiamo utilizzato due tipi di dati di monitoraggio, messi a disposizione da INDIRE:

- *i dati sulla composizione delle reti e sulla progettazione esecutiva*, pervenuti nel mese di marzo 2015. Oltre a reperire gli indirizzi per la somministrazione delle indagini questi dati sono stati utili per ricostruire il quadro descrittivo della numerosità e composizione delle reti e delle caratteristiche dei percorsi e dei moduli progettati dalle reti F3;
- *i dati relativi agli indicatori di risultato*, messi a disposizione alla fine del mese di ottobre 2015. Questi dati, nei limiti di tempo a disposizione, sono stati utilizzati per ricostruire un quadro esaustivo delle caratteristiche dei destinatari degli interventi (gli allievi) e analizzare gli andamenti di alcuni indicatori nel tempo, come le assenze o le performance scolastiche. Questi indicatori offrono una prima risposta in merito ai risultati della F3 nel breve periodo, anche se non possono essere utilizzati come una *proxy* dell'impatto dell'intervento. Abbiamo ricevuto due database:
 - o uno relativo alle iscrizioni di tutti gli allievi ai percorsi e ai moduli e articolato in 138 mila record;
 - o un altro relativo alle rilevazioni, per tutti gli allievi di tutti i percorsi, degli indicatori di risultato (baseline, target e rilevazioni temporali). Questo database era strutturato in più di 1,3 milioni di record. Sono state realizzate diverse azioni di pulizia dei dati (vengono spiegate nel capitolo 5 del rapporto) e ove necessario i due database sono stati integrati.

I dati di monitoraggio (allievi e indicatori) sono relativi a 203 reti (quattro non hanno formalmente chiuso i progetti). Va inoltre considerato che alcune reti (87) al momento dell'estrazione dei dati non avevano completato la immissione dei dati relativi ad alcuni indicatori che richiedevano un aggiornamento quadrimestrale e/o annuale (votazioni curriculari, interruzione di frequenza, passaggio alla classe successiva).

3. Gli attori partecipanti ed il funzionamento delle reti attivate

3.1. Introduzione

Il presente capitolo illustra le modalità di organizzazione e funzionamento delle reti territoriali. Nel primo paragrafo si fornisce un quadro sintetico delle principali caratteristiche delle reti F3: loro collocazione territoriale, numerosità delle reti e tipo di attori coinvolti. I paragrafi successivi indagano su come sono nate le reti e sui criteri di scelta dei partner; sul contributo dei diversi partner nella fase di progettazione degli interventi; sulla distribuzione interna dei ruoli e dei compiti; sullo specifico apporto fornito dai vari partner in fase operativa; e, infine, sui fattori critici e quelli che hanno contribuito all'adeguato funzionamento del principio partenariale.

3.2. Le reti F3: dove sono localizzate, da quanti attori sono formate e con quali caratteristiche

3.2.1. Gli attori coinvolti

Tramite l'Azione F3 sono state finanziate 207 reti³⁰ delle 352 che avevano presentato candidatura. Le 207 reti hanno incluso complessivamente 1.653 soggetti di cui:

- 207 scuole con ruolo di capofila
- 632 scuole in rete³¹
- 635 enti no profit
- 179 enti pubblici.

La regione in cui sono state costituite il maggior numero di reti è la Sicilia (69 reti) seguita dalla Campania (64 reti). In queste regioni il numero di reti F3 corrisponde a circa il doppio rispetto alle reti formatesi in Calabria (32 reti), mentre il Puglia il numero di reti è di 42.

Tabella 5 Un quadro di insieme delle risorse e degli attori coinvolti nell'Azione F3, per regione

Regioni	Risorse finanziarie	Reti	Partner totali	Scuole di rete	Altri enti	di cui pubblici
Calabria	6,637,821	32	274	111	131	36
Campania	13,093,661	64	500	178	258	44
Puglia	8,545,777	42	417	142	233	66
Sicilia	13,916,636	69	462	201	192	33
Totale	42,193,894	207	1653	632	814	179

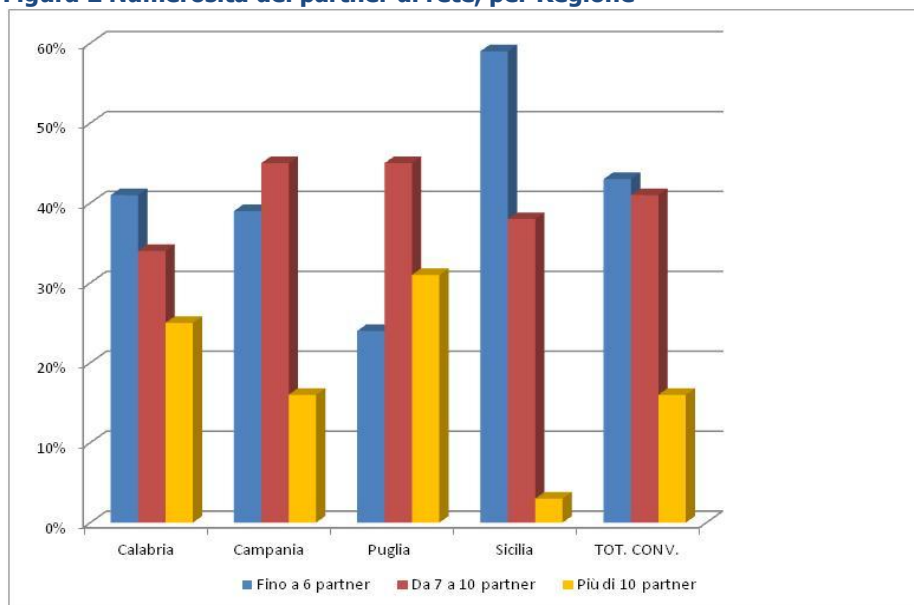
Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE e Dati PON IN CHIARO (per le risorse finanziarie)

La composizione numerica delle reti F3 appare abbastanza in linea con le indicazioni del MIUR, quelle di evitare partenariati "eccessivamente ampi". *In media le reti F3 sono state costituite da circa 8 partner, con situazioni moderatamente differenziate per regione*: le reti siciliane si caratterizzano per le piccole dimensioni, dato che quasi il 60% delle reti è costituito da 4/6 partner e solo il 3% supera i 10 componenti; viceversa in Puglia le reti ristrette sono la minoranza, mentre in più del 30% dei casi troviamo reti formate da un numero elevato di partner, in percentuale maggiore rispetto alle altre regioni.

³⁰ Inizialmente erano 209 ma due reti sono state revocate.

³¹ Le scuole in rete nei 207 progetti F3 sono in realtà 619, perché in 13 casi vi sono doppie partecipazioni: tre scuole capofila compaiono anche come partner in tre reti, e 10 scuole di rete sono partner in due reti diverse.

Figura 2 Numerosità dei partner di rete, per Regione



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Guardando alle caratteristiche delle scuole che costituiscono le reti F3 si evince che le 207 scuole capofila appartengono prevalentemente al II ciclo di istruzione (57%), ad eccezione della Sicilia dove la maggioranza delle scuole capofila sono del I ciclo; questo dato potrebbe essere collegato all'elevato tasso di abbandono presente in Sicilia anche nelle scuole del I ciclo (MIUR, 2013a). Per quanto riguarda le 632 scuole partner, esse appartengono prevalentemente al I ciclo di istruzione (72%).

Gli 814 enti partner sono in quasi l'80% dei casi enti del privato sociale. A livello regionale gli enti pubblici sono stati coinvolti in misura leggermente maggiore in Calabria e Sicilia.

Tabella 6 Media dei partner delle reti e loro caratteristiche, per regione

	Partner - media	Scuole - media	% capofila I CICLO	% scuole rete I CICLO	% scuole I CICLO	Altri partner - media
Calabria	8.6	4.5	44%	65%	60%	4.1
Campania	7.8	3.8	33%	81%	68%	4.0
Puglia	9.9	4.4	29%	70%	60%	5.5
Sicilia	6.7	3.9	61%	71%	69%	2.8
Totale	8.0	4.1	43%	72%	65%	3.9
Casi	1653	839	207	632	839	814

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Relativamente agli enti privati è da osservare che in più del 70% delle reti, come si vede dalla tabella successiva, il numero di enti coinvolti in ogni rete è stato superiore al minimo previsto; in media ogni rete ha coinvolto tre enti del terzo settore, un po' meno in Sicilia e un po' di più in Puglia e Campania.

Tabella 7 Enti del terzo settore coinvolti nelle reti, per regione

	N soggetti non profit	Numero medio per rete	% reti con zero soggetti non profit	% reti con 1 soggetto non profit	% reti con 2-3 soggetti non profit	% reti con 4 o più soggetti non profit
Calabria	95	3.0	3%	25%	47%	25%
Campania	214	3.3	2%	17%	41%	41%
Puglia	167	4.0	0%	17%	40%	43%
Sicilia	159	2.3	3%	36%	42%	19%
Totale	635	3.1	2%	25%	42%	31%

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

In sintesi le quattro regioni si caratterizzano nel seguente modo:

- in Sicilia i partenariati sono di ridotta dimensione, a prevalenza scolastica e con una minore presenza di enti di altro tipo. La regione si contraddistingue dalle altre per un maggiore protagonismo delle scuole del I ciclo ad assumersi la leadership;

- in Calabria la numerosità delle reti è superiore alla media, vi è una buona presenza di enti non scolastici ma le reti tendono ad essere in prevalenza caratterizzate dalle istituzioni scolastiche. Vi è un buon bilanciamento tra scuole del I ciclo e del II ciclo nel ruolo di capofila;
- in Puglia i partenariati sono maggiormente numerosi (il massimo è 35 partner in una rete) con un elevato numero sia di scuole che di altri enti, i quali in media sono superiori agli attori scolastici. Le scuole del II ciclo, più che in altre regioni, sono quelle che hanno assunto in prevalenza il ruolo di capofila;
- in Campania, infine, la numerosità delle reti è in linea con la media generale e come in Puglia vi è in media un elevato numero di enti non scolastici, generalmente più elevato nelle reti delle istituzioni scolastiche. Anche in questo caso vi è il ruolo predominante delle scuole del II ciclo nell'assunzione del ruolo di capofila.

Box. Un profilo degli enti privati

I dati di monitoraggio non contengono informazioni dettagliate sulla tipologia di enti privati coinvolti nelle reti F3. La prima indagine diretta consente di gettare luce su alcune caratteristiche di questi enti, con il dovuto caveat che la numerosità delle risposte da parte di questi enti è stata meno elevata di quella degli altri attori intervistati.

Gli enti intervistati hanno origini tendenzialmente recenti, se si considera che poco più del 40% è risultato costituito dal 2001 in poi. Oltre un quinto del totale è invece collocabile negli anni '90, mentre quasi un quarto ha avuto origine prima del 1990.

L'ambito territoriale di intervento degli enti intervistati è nel 40% dei casi locale, o comunale o provinciale (21% e 22% rispettivamente), seguito da quasi un 30% di enti che coprono tutto il territorio regionale. Il dato relativo a quello nazionale è risultato corrispondere ad un valore abbastanza vicino ad un quarto del totale, mentre sono più sporadici i casi di enti con bacini di intervento di livello sovranazionale (in Puglia e Sicilia tendono ad essere meno diffusi gli enti che operano a livello nazionale o sovranazionale).

Si riscontra anche una elevata esperienza maturata da questi soggetti sui temi direttamente e indirettamente correlati alla dispersione. Infatti le competenze relative ai temi dell'educazione e della gestione delle forme di disagio giovanile, estremamente significative rispetto alla tematica citata poc'anzi, sono state indicate da più dei due terzi dei rispondenti nel primo caso, e da poco meno del 55% nel secondo.

Alle caratteristiche poc'anzi accennate va anche aggiunta la elevata esperienza diretta in materia di contrasto alla dispersione scolastica, posseduta da più dell'80% degli enti intervistati (cioè 113), un po' meno nel caso di enti che operano maggiormente a livello locale.

3.2.2.I territori coinvolti dall'Azione F3

I comuni (o porzioni di essi) delle quattro regioni della Convergenza che potevano essere ammessi all'Azione F3 erano 202. Non tutte queste aree potenzialmente ammissibili, secondo la circolare 11666, sono state interessate dall'Azione F3: infatti le scuole dei progetti F3 si collocano in 126 Comuni delle regioni Convergenza, rispetto ai 202 ammissibili dalla circolare. La mancata presenza di alcune aree che erano state selezionate come critiche è dovuta principalmente al processo di selezione delle reti nella prima fase (alcune scuole di 32 comuni, sui 76 ammissibili che però non contengono progetti, avevano presentato la candidatura, ma non sono state ammesse), ma anche al processo di dimensionamento scolastico avvenuto nel 2013.

Tabella 8 Territori partecipanti all'Azione F3, per regione

	Comuni ammessi (critici)	Comuni ammessi e con scuole partecipanti	Comuni non critici ma con scuole partecipanti	Comuni partecipanti effettivamente	Peso comuni non critici	Scuole aree critiche	Reti scuole solo in aree critiche
Calabria	36	26	38	64	59%	64%	28%
Campania	77	45	20	65	31%	87%	67%
Puglia	31	20	28	48	58%	74%	52%
Sicilia	58	35	32	67	48%	84%	65%
Totale	202	126	118	244	48%	79%	58%
Casi						839	207

Fonti: Dati di monitoraggio INDIRE

Il 58% delle reti insiste esclusivamente sulle aree critiche identificate dall'Invalsi, ovvero nel 58% dei casi le scuole facenti parte le reti sono tutte dislocate nelle aree territoriali ammissibili all'Azione F3. Il rimanente 42% è invece costituito da reti comprendenti scuole collocate sia nelle aree critiche che in quelle non critiche. Questo diffuso ricorso ad alleanze con scuole localizzate in territori non candidabili

alla F3, particolarmente elevato in Calabria (72%), è dovuto alla necessità di selezionare scuole con esperienze pregresse di lavoro di rete o in grado di rispettare altri criteri di selezione del bando iniziale e alla necessità di attingere in altri territori per completare la verticalità della rete. Infatti, osservando le mappe nella figura successiva si nota che le aree di color celeste chiaro (quelle che non erano selezionate inizialmente dalla circolare ministeriale, ma in cui si trovano scuole che partecipano ai progetti F3) sono quasi sempre limitrofe alle aree blu scuro, territori cioè ammessi alla F3.

Pertanto, l'aver consentito nelle reti la presenza di scuole localizzate in territori non "critici" ha favorito una ampia partecipazione delle scuole e dei territori delle regioni Convergenza, senza compromettere le caratteristiche per cui i diversi territori erano stati ammessi. Infatti, sia questi ultimi che quelli effettivamente coinvolti nell'azione F3 si caratterizzano per:

- *un livello di urbanizzazione elevato*, superiore ai territori non F3: la densità abitativa dei territori F3 è più elevata della media e più del 60% di essi vanta una popolazione superiore a 10 mila abitanti, contro il 23% della media complessiva;
- *performance peggiori del mercato del lavoro*, anche se di poco, alla media delle regioni convergenza, con un tasso di disoccupazione, al 2011, di due punti percentuali più alto (22% contro 20%);
- *una incidenza limitata della popolazione straniera*, sia totale che all'interno del sistema scolastico, non molto differente dai territori non coinvolti nella F3.

Tabella 9 Indicatori relativi ai territori ammessi alla F3, a quelli effettivamente partecipanti e al Obiettivo Convergenza

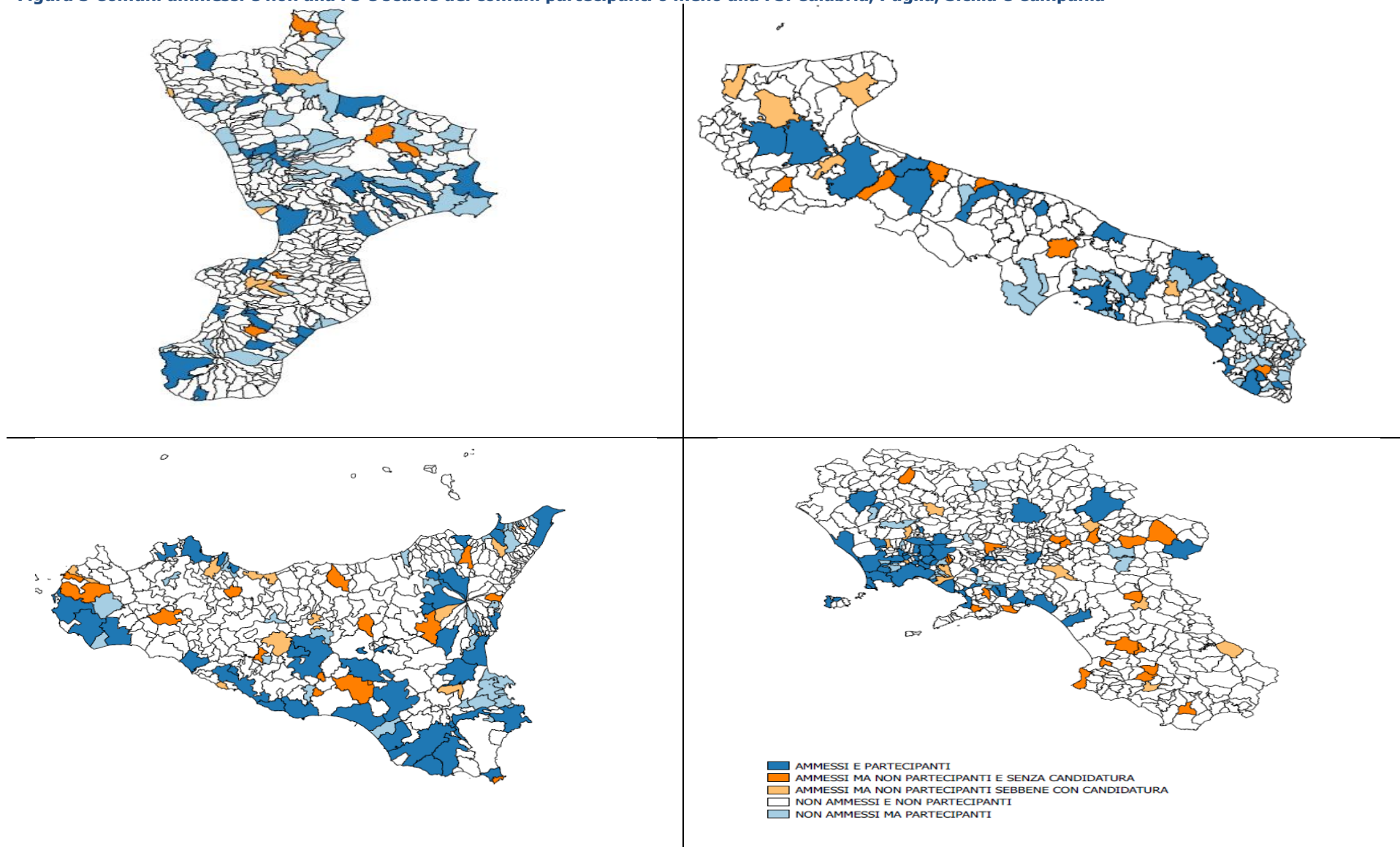
Indicatori	Comuni ammessi F3	Comuni con scuole partecipanti F3	Totale Ob. Convergenza
Densità della popolazione	453	461	226
A-Popolazione minore di 3000	13%	6%	43%
B-3000-10000	22%	32%	33%
C-10000-50000	43%	44%	20%
D->50000	23%	18%	3%
% Pop. straniera	2.6%	2.6%	2.5%
Tasso occupazione (su 15+)	34.9%	35.1%	35.7%
Tasso disoccupazione	22.3%	22.3%	20.7%
Alunni scuola primaria statale	385,548	411,243	796,925
Alunni scuole I grado statale	281,116	298,999	560,014
Alunni scuole II grado statale	535,236	569,042	842,923
Alunni scuole statali	1,201,900	1,279,284	2,199,862
Incidenza alunni stranieri	2.2%	2.2%	2.4%
Numero Comuni	202	244	1,607

Nota= I dati sulla popolazione e sui tassi di occupazione/disoccupazione sono riferiti al 2011. I dati sugli alunni sono al 2012.

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE e dati ISTAT (Censimento Popolazione e Atlante statistico dei comuni)

Rispetto a quanto sopra, la prima indagine presso le scuole capofila rivela che gli elementi di contesto percepiti come maggiormente critici sono legati specialmente alle condizioni economiche delle famiglie di appartenenza degli alunni e alla marginalità sociale, due aspetti strettamente correlati al fenomeno della dispersione scolastica. A questi se ne aggiungono altri due considerati significativi: la debolezza del mercato del lavoro e il basso livello di istruzione. Colpisce, invece, la bassa attenzione che le scuole capofila (ad eccezione di quelle della Campania e Calabria) danno alla criminalità come elemento negativo importante del contesto di riferimento. La scarsità dei riferimenti alle carenze di servizi sociali e delle infrastrutture di trasporto o ai problemi dell'immigrazione sembra invece non tanto un segnale di disinteresse o di scarsa percezione di questi problemi quanto una corretta valutazione comparativa, rispetto a quelli considerati in termini generali di gran lunga più importanti e più profondamente incidenti sugli obiettivi del progetto.

Figura 3 Comuni ammessi e non alla F3 e scuole dei comuni partecipanti o meno alla F3. Calabria, Puglia, Sicilia e Campania



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

3.3. Genesi delle reti e criteri di scelta dei partecipanti

3.3.1. L'iniziativa per costituire la rete F3: per lo più viene dalle scuole capofila, che vantano consolidate esperienze di partenariati e di lavoro sulla dispersione scolastica

La prima indagine diretta rivela che le reti F3 sono nate nella stragrande maggioranza dei casi per *diretta iniziativa delle scuole capofila dei progetti (84%)*. Negli altri casi sono state o le scuole della rete ad avanzare la proposta alla capofila (6% dei casi) o un mix di attori, in questo ultimo caso quindi si ha una situazione di iniziativa condivisa, maggiormente diffusa nelle reti preesistenti alla F3 e con partner che avevano relazioni consolidate (15% dei casi contro il 10% della media generale). Inoltre le scuole capofila localizzate in aree non selezionate come critiche per la F3 hanno dichiarato che in più del 30% dei casi non è stata la scuola capofila a prendere l'iniziativa (vedi Figura 30 in appendice); il dato evidenzia che nelle situazioni in cui la scuola capofila non è localizzata in un'area critica, più che la sua leadership, l'avvio dell'azione F3 è dovuto alla richiesta di altre scuole di territori ammessi alla F3, al fine di poter rispettare i criteri di selezione della F3.

Gli studi di caso gettano luce sui meccanismi alla base di quei casi in cui l'iniziativa di partecipare al progetto è stata condivisa da più attori. In una rete calabrese, ad esempio, l'idea iniziale di aderire al progetto F3 nasce dal dirigente scolastico di una scuola partner, ma, data la capacità gestionale di progetti curriculari ed extracurriculari, anche in rete, maturata negli anni da un altro istituto di zona, si decide di affidare a questo il ruolo di capofila (Studio di caso 1). In Puglia, un ruolo propositivo rilevante è stato assunto da un Comune del foggiano, il quale ha promosso e sostenuto la creazione di diverse reti F3 sul territorio, una delle quali è stata oggetto di approfondimento, al fine di portare a sistema la logica partenariale fra le istituzioni locali (scolastiche e non) e in previsione della costituzione di un Osservatorio Cittadino Permanente per la dispersione scolastica (Studio di caso 12). In una rete siciliana a capofila un Liceo Scientifico, l'adesione al progetto è nata invece dall'iniziativa congiunta di una Onlus partner e la scuola capofila (Studio di caso 20).

Le istituzioni scolastiche promotrici dei partenariati si qualificano per due fattori: *un'elevata esperienza pregressa di collaborazioni in rete, sia formali che informali, in cui nella maggioranza dei casi avevano ricoperto il ruolo di leader e una notevole attenzione al tema del contrasto alla dispersione scolastica.*

In tutte e quattro le regioni le scuole capofila vantano una elevata esperienza di partecipazione in reti nel triennio precedente la F3 (nel 90% dei casi) e spesso con ruolo di leader; questo avviene senza distinzione tra scuole leader del I e del II ciclo scolastico³².

I dati (tabella successiva) indicano una consolidata esperienza pregressa, da parte di più del 70% dei rispondenti, a costituire reti che interessano sia altre scuole del territorio, in prevalenza appartenenti allo stesso ciclo di istruzione, sia soggetti esterni al mondo scolastico, in particolare soggetti istituzionali e provenienti dal terzo settore e anche, seppur in misura minore, i settori produttivi³³. Le scuole del I ciclo dichiarano una maggiore propensione a collaborare con scuole del I ciclo e così quelle del II ciclo con le scuole del II ciclo; in entrambi i casi, inoltre, si osserva una bassa propensione a fare rete con le scuole dell'infanzia. Da questo punto di vista, pertanto, *l'Azione F3 ha sicuramente spinto verso comportamenti non usuali da parte delle scuole, quelli di collaborare maggiormente in rete in modo verticale.*

³² Questi dati confermano quelli ottenuti in indagini precedenti: nella ricerca condotta in Liguria era risultato come le reti fossero nate per iniziativa di promotori riconducibili alla sfera scolastica in poco meno dell'84% dei casi, mentre quella nazionale (relativa alla parte quantitativa) conclusa da LUISS nel 2010 evidenziava una quota ancora più elevata, prossima infatti all'87% (LUISS "Guido Carli" - Gruppo Clas - Fondazione per la scuola della Compagnia di S. Paolo, 2010).

³³ Risulta bassa, invece, la presenza delle famiglie degli allievi nelle reti precedenti a quelle dell'Azione F3. Delle scuole capofila del II ciclo, solo il 12% lo ha realizzato, mentre una percentuale un po' più alta fanno registrare le scuole del I ciclo, in linea anche con le ricerche condotte negli ultimi anni. (Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova, 2011) e (Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo, 2010).

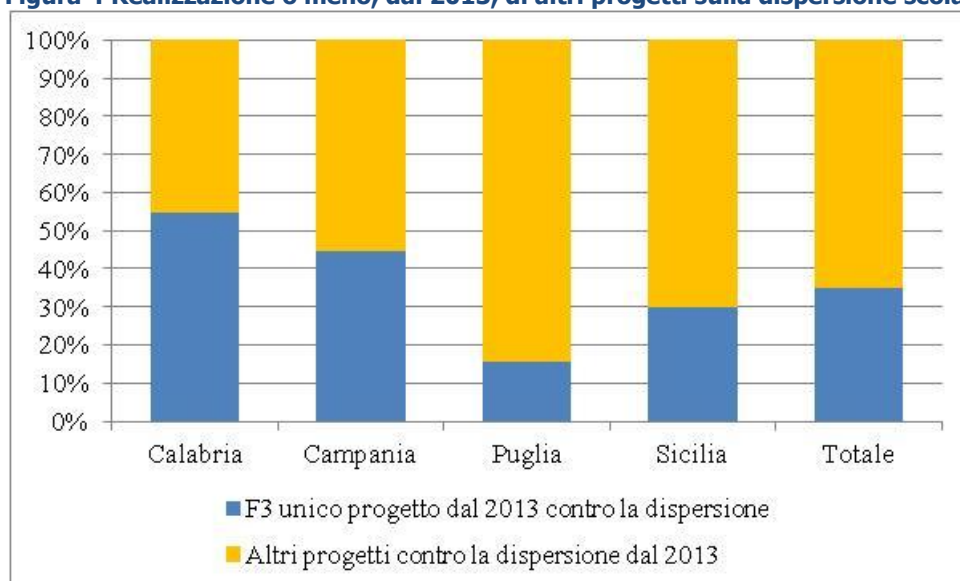
Tabella 10 Attori con cui le scuole capofila hanno collaborato negli ultimi tre anni (% dei rispondenti)

	I CICLO	II CICLO	TOTALE
Scuola infanzia	19%	11%	14%
Scuola primaria	39%	28%	33%
Secondarie I grado	36%	45%	41%
Secondarie II grado	56%	69%	63%
Istituti comprensivi	80%	52%	64%
Istituzioni del territorio	77%	76%	76%
Famiglie	17%	12%	14%
Terzo settore	66%	64%	65%
Imprese	13%	61%	40%
Enti esteri	14%	34%	25%
Altro	8%	6%	7%
Rispondenti	64	83	147

Fonte: I indagine diretta

A quanto detto sopra si deve aggiungere che *l'abitudine da parte delle scuole capofila a lavorare sul contrasto alla dispersione scolastica è emersa in occasione di tutti i focus group ed è testimoniata dal fatto che circa i due terzi delle scuole che hanno partecipato all'indagine dichiarano di aver realizzato negli ultimi tre anni anche altri progetti sul tema della dispersione scolastica*. Questa constatazione merita però un distinguo dal punto di vista territoriale: mentre l'84% delle scuole pugliesi risulta abituata a lavorare sul tema, in Calabria per la maggioranza dei rispondenti l'Azione F3 rappresenta l'unico progetto realizzato dal 2013 (si veda figura successiva).

Gli incontri diretti effettuati con le scuole hanno evidenziato inoltre che un certo numero di scuole che hanno assunto il ruolo di capofila si caratterizzavano anche per una notevole esperienza nella partecipazione e gestione diretta di progetti in ambito POR e PON (ad esempio le reti siciliane viste negli studi di caso 19 e 20).

Figura 4 Realizzazione o meno, dal 2013, di altri progetti sulla dispersione scolastica - scuole capofila

Casi: 161 risposte

Fonte: I indagine diretta

Anche i dati di monitoraggio del PON Competenze 2007-2013 evidenziano *l'intraprendenza delle scuole capofila F3 nei progetti PON*: dai dati del PON - in chiaro³⁴ si osserva come le 207 scuole capofila abbiano realizzato più di 6.400 progetti finanziati dal PON, su un totale di 61.500, con una media di 30 progetti a scuola, contro una media di 20 progetti delle scuole presenti nei dati PON in chiaro (3.169, identificate attraverso il codice meccanografico); tra le prima 50 scuole per numero di progetti PON ben 19 sono scuole capofila dell'Azione F3.

³⁴ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/pon/in_chiaro. Aggiornati a luglio 2015

Box. L'esperienza precedente alla F3 per le scuole partner e per gli enti privati del terzo settore

Come per le scuole capofila anche per le scuole partner è molto diffusa la partecipazione a reti nel triennio precedente al progetto F3; la quota di coloro che non avevano mai avuto esperienza di rete risulta infatti il 14%, di poco superiore al dato riguardante le scuole capofila (8%).

Le scuole di rete del II ciclo risultano con una minore esperienza di rete negli ultimi tre anni rispetto a quelle del I ciclo, a differenza dei risultati che erano emersi per le scuole capofila. Un dato da rilevare, inoltre, è che le scuole partner della Campania dichiarano di non avere esperienze precedenti di reti solo nel 7% dei casi, contro l'11%, il 15% ed il 24% rispettivamente di Puglia, Sicilia e Calabria.

Il progetto presentato nell'ambito dell'azione F3 ha rappresentato il primo caso di partecipazione a progetti mirati alla lotta alla dispersione scolastica dal 2013 per poco più di un terzo delle scuole partner di F3 intervistate (un dato simile a quello riportato dalle scuole capofila ed anche per le scuole partner si conferma che per quelle localizzate in Calabria in misura maggiore l'Azione F3 è l'unico progetto dedicato alla lotta alla dispersione scolastica dal 2013).

Gli enti privati del terzo settore intervistati hanno indicato di avere una esperienza piuttosto consolidata con riferimento alle reti di scuole: i casi di partecipazioni a reti formalizzate o informali negli ultimi 3 anni sono infatti state dichiarati in oltre l'87% dei casi.

Quasi tutti gli enti che hanno dichiarato esperienze precedenti di lavoro in rete (ad eccezione di 3 su 114 che hanno risposto) hanno collaborato già con scuole e molto diffusa è anche la cooperazione con le altre associazioni del terzo settore e le istituzioni del territorio.

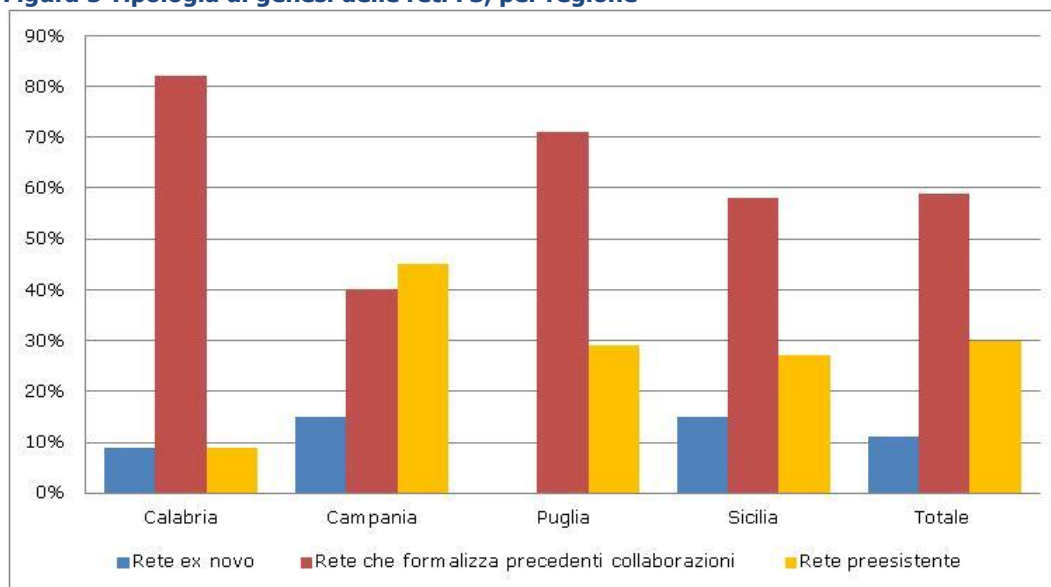
3.3.2. Processi di costituzione delle reti F3: prevale il consolidamento di pregresse collaborazioni

La costituzione delle reti, e quindi la selezione dei partner da parte delle scuole capofila, appare essere stata condotta attraverso due approcci: *quello prevalente si configura come il consolidamento e la formalizzazione di precedenti rapporti e collaborazioni fra partner, sia di tipo formale che informale; minoritaria appare invece la costituzione di reti ex novo.*

Da un punto di vista formale, il 70% delle reti è stato specificatamente costituito in occasione dell'Azione F3, secondo quanto riportato dalle scuole capofila. Ciò tuttavia non implica l'assenza di preesistenti relazioni fra i partner, ma piuttosto indica che la specifica configurazione del partenariato F3 è stata formalizzata per la prima volta in vista della candidatura; si noti infatti che solo il 10% dei rispondenti ha confermato di non aver avuto alcun tipo di collaborazione pregressa con i partner.

Incrociando le risposte al questionario relative alla formalizzazione o meno della rete per il progetto F3 e alla conoscenza pregressa fra alcuni o tutti i membri della rete, si osserva infatti che per *quasi il 60% delle scuole capofila la rete è un nuovo soggetto, ma formato da attori che del tutto o in parte si conoscevano o avevano già collaborato.* Questo approccio costitutivo si riscontra in maniera non pienamente omogenea per tutte le regioni: in Calabria è l'approccio dominante, adottato da più dell'80% delle scuole, mentre in Campania è diffuso in meno della metà delle scuole. Le reti campane, infatti, si configurano principalmente come la prosecuzione di precedenti reti (quasi la metà dei casi, contro il 30% del dato medio complessivo delle quattro regioni). Va osservato anche che le reti F3 più numerose in termini di membri sono anche quelle preesistenti, più che negli altri casi, alla esperienza F3 (nel 12% dei casi esisteva già da prima, nel 24% dei casi esisteva parzialmente; vedi Tabella 54 in appendice).

Figura 5 Tipologia di genesi delle reti F3, per regione



Fonte: I indagine diretta

In occasione dei *focus group* è emerso che le reti costituite ad hoc per l’Azione F3 hanno assunto spesso come criterio guida per la costruzione delle alleanze la vicinanza territoriale fra le scuole o la volontà di non escluderne nessuna. Si ritrovano però anche scuole, in particolare in Puglia, che hanno dedicato una grande attenzione alla fase preliminare di selezione dei partner, svolgendo indagini mirate ad individuare la partnership più adeguata.

3.3.3. Criteri di selezione dei partner di rete: verticalizzazione del curriculum scolastico e competenze specifiche

Il criterio principale che ha sostenuto l’aggregazione tra le diverse scuole è stato quello di rispondere a uno dei requisiti posti dal MIUR per l’approvazione dei progetti: la rappresentatività dei diversi ordini e gradi scolastici (scelta prioritaria per il 54% delle scuole – Tabella 55 in appendice). Da questo punto di vista l’Azione F3 ha spinto verso comportamenti non usuali da parte delle scuole, infatti sebbene la quasi totalità delle scuole poteva vantare esperienze di rete fra istituti scolastici appartenenti ad uno stesso ciclo di istruzione, decisamente minore risultava essere la collaborazione con scuole di ciclo differente, a cui si aggiunge la bassa propensione a fare rete con le scuole dell’infanzia.

Criteri determinanti per l’individuazione dei partner scolastici sono anche la contiguità territoriale e l’esistenza di pregresse collaborazioni. La dislocazione delle scuole appare un elemento significativo se si considera che gli aspetti logistici sono stati indicati come fra i fattori critici per l’adeguato funzionamento della rete. Le pregresse collaborazioni appaiono invece come un fattore che indubbiamente facilita le relazioni interpersonali offrendo garanzia d’intesa e riduce gli investimenti di tempo nella costituzione del partenariato.

Le indagini qualitative arricchiscono il suddetto quadro di motivazioni mostrando che spesso scuole di grado diverso si sono aggregate perché, tradizionalmente, alcuni istituti di grado inferiore rappresentano il principale bacino d’utenza da cui attingono specifici istituti di grado superiore. La rete F3 ha in questi casi consolidato una preesistente dinamica socio-territoriale che dà continuità alla platea studentesca (dato emerso in almeno 3 Studi di caso, il 6, 11 e 13). Non mancano poi criteri di selezione dei partner anche di tipo “opportunistico”, per cui alcune scuole sono state intercettate in primo luogo per adempiere al vincolo di insistere su specifiche aree geografiche a rischio (per esempio questo veniva indicato da un Istituto Alberghiero siciliano che ha partecipato al focus group).

I partner privati sono stati individuati in prima battuta per la comprovata esperienza e competenza in tema di contrasto alla dispersione scolastica (scelta prioritaria per il 70% dei rispondenti – Tabella 57 in appendice), e in secondo luogo per le pregresse collaborazioni formali e informali intrattenute con le scuole di rete. Tale aspetto è confermato anche dalle risposte al questionario da parte degli stessi

enti del terzo settore, che risultano qualificarsi per una competenza consolidata e diffusa su temi direttamente e indirettamente correlati alla lotta alla dispersione scolastica, a conferma quindi di un apporto specialistico di indubbio peso e di elevata utilità per lo sviluppo dei diversi progetti attuati. I dati, quindi, evidenziano che le scuole hanno cercato il contatto con soggetti esterni capaci di curare le attività curriculari ed extracurriculari su aspetti funzionali (e laddove possibile innovativi), che sono quelli che più possono fare breccia sui propri allievi, in particolare quelli a rischio: ma non è un caso che, con specifico riferimento ai soggetti privati, guardino anche agli aspetti pratici, come quelli relativi alla gestione e all'organizzazione, che in progetti di un certo tipo possono davvero mettere le scuole in difficoltà. Quest'ultima motivazione (le capacità organizzative e gestionali del partner) è stata fornita infatti, sia come risposta prioritaria che secondaria, dal 16% dei rispondenti. Dagli studi di caso emerge inoltre che talvolta, all'interno di una stessa rete, gli enti privati sono stati selezionati con criteri e finalità diverse. Alcuni (di solito un solo ente) sono stati ingaggiati affinché fornissero un apporto di capacità progettuali e organizzative oltre che professionali (partner "strategici"), mentre agli altri è stato richiesto un contributo solo in termini professionali e/o di competenze su tematiche specifiche realizzate nei moduli (partner "funzionali").

Le motivazioni alla base del coinvolgimento di specifici enti pubblici assumono un carattere maggiormente formale: per il 30% dei rispondenti (sommando le scelte prioritarie e secondarie – Tabella 56 in appendice) l'intercettazione delle istituzioni locali è dettata dagli adempimenti delle circolari attuative dell'Azione F3. In seconda battuta le scuole indicano anche la comprovata esperienza sulle problematiche relative alla dispersione scolastica a tutto campo e le precedenti forme di collaborazione di tipo formale. Sebbene l'approccio agli enti locali sia stato prioritariamente sorretto da motivazioni di tipo meramente formale, le rilevazioni qualitative mostrano che in alcuni casi le scuole nutrivano sincere aspettative nel contributo istituzionale sia in termini di supporto logistico/organizzativo, sia in termini fattivi, come ad esempio nello Studio di caso 2, in cui è stato intercettato il Commissariato di Pubblica Sicurezza locale ritenendolo "decisivo" per la diffusione far i propri studenti dei valori di legalità e rispetto della legge.

Box. Possibili configurazioni di reti differenti: un'autovalutazione delle scuole capofila

Nell'insieme le scuole capofila ritengono che le reti, per la loro numerosità, siano state costituite in modo adeguato, ad eccezione di un 13% che ritiene l'elevata numerosità dei partner coinvolti una difficoltà per il buon funzionamento dei progetti, problema che viene sollevato soprattutto nel caso delle reti più numerose, specialmente quelle con più di 10 partner. Il tema delle difficoltà dovute all'elevata numerosità dei partner, che era emerso in sede di conferenza di valutazione (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015) e nei seminari con i membri dei Gruppi di coordinamento da parte di INDIRE (MIUR, 2015), sembra quindi essere presente ma non diffusissimo.

Tabella 11 Adeguatezza della numerosità del partenariato secondo le scuole capofila, per numerosità delle reti

	Fino a 6 partner	7-10 partner	>11 partner	Totale
Si	94%	82%	74%	87%
No, troppi partner	4%	18%	26%	13%
No, pochi partner	1%	-	-	1%
Totale	100%	100%	100%	100%

Fonte: I indagine diretta

Oltre alla numerosità del partenariato si è quindi cercato di approfondire il tema della tipologia di configurazione dei partenariati. Da questo punto di vista per un quinto dei rispondenti la rete nata per il progetto F3 è la migliore possibile, date le specificità dei territori e degli attori presenti, infatti per queste reti non ci sono soggetti che sarebbero potuti essere coinvolti ma che non lo sono stati. Negli altri casi (80%, 125 reti) si afferma che nelle reti avrebbero potuto essere inseriti, in qualità di membri, pure ulteriori o differenti soggetti, principalmente scuole ma anche enti privati (rispettivamente poco più del 45% e quasi un quarto del totale). Meno del 10% dei rispondenti, invece, afferma che altri enti pubblici sarebbero potuti essere inseriti come partner.

Osservando le principali motivazioni che hanno spinto gli enti del terzo settore a partecipare alle reti F3 (tabella successiva) si evince che sono emerse in primo luogo, sia come motivazione primaria che secondaria, le relazioni pregresse e consolidate con le scuole delle reti F3. Una pregressa conoscenza e la consuetudine di lavoro con il mondo dell'educazione, quindi, sono state la spinta principale per gli enti ad entrare nella rete F3. In effetti l'83% degli enti del terzo settore ha dichiarato di aver avuto relazioni precedenti con i partner delle reti F3, soprattutto con le scuole.

Un elemento di motivazione, per gli enti del terzo settore, è stato in secondo luogo il fatto che il tema della dispersione scolastica fosse già da tempo fra quelli di competenza degli stessi enti. L'Azione F3,

in questo caso, è stata quindi colta anche come occasione per consolidare le proprie conoscenze e capacità in un ambito perseguito nel tempo.

Hanno avuto un ruolo più contenuto nella scelta di aderire alle reti F3 altri due fattori, ossia l'aver ricevuto un invito mirato da parte delle capofila, e il fatto che l'adesione potesse rappresentare un'occasione per ampliare le proprie competenze in materia di dispersione e abbandono scolastici, quindi in un'ottica di loro implementazione, su temi di attualità e di certa potenziale rispondibilità.

In base a quanto affermato dai rispondenti, la motivazione finanziaria avrebbe invece avuto un ruolo decisamente marginale, e comunque prevalentemente di secondo livello: un elemento positivo, perché evidenzia che pochi sono i casi che sono stati attratti dalla F3 per convenienze squisitamente finanziarie.

Tabella 12 Motivazioni degli enti del terzo settore a partecipare in F3, per enti che lavorano sul tema dispersione o meno

Motivazioni/Risposte (primarie e primarie + secondarie)	Enti che non si occupano di dispersione		Enti che si occupano di dispersione		Totale	
	I°	I° + II°	I°	I° + II°	I°	I° + II°
Relazioni già consolidate con le scuole della rete	36%	29%	39%	34%	38%	33%
Problematiche oggetto da tempo di interventi	8%	7%	40%	35%	33%	30%
Invito da parte della scuola capofila	16%	27%	11%	16%	12%	18%
Ampliamento delle attività dell'Ente con quelle relative al contrasto alla dispersione scolastica	36%	27%	10%	13%	15%	16%
Quota finanziaria riconosciuta agli Enti	0%	9%	1%	2%	1%	3%
Altro	4%	2%	0%	0%	1%	0%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Risposte (multiple)	25	45	101	197	126	242

Fonte: I indagine diretta

Si nota una certa differenziazione tra enti del terzo settore con una vocazione preminente alla lotta alla dispersione scolastica e gli altri enti: per i secondi le ragioni di ingresso nella F3 sono in misura maggiore di tipo "opportunistico", cioè rispondere affermativamente ad un invito delle scuole, ampliare il proprio raggio di azione o ragioni finanziarie (9% dei casi, un dato basso ma superiore al dato medio di tre punti percentuali).

3.3.4. Le collaborazioni esterne alla rete

L'indagine ha inoltre tentato di comprendere se e come le reti, una volta formatesi, si siano relazionate con il "mondo" esterno del loro territorio, in termini di relazioni significative attivate esternamente al partenariato. *L'analisi dei valori rilevati in merito alle collaborazioni con soggetti esterni mostra per prima cosa come esse siano state dichiarate da meno della metà delle reti* (il 42% - Tabella 58 in appendice). Il dato può essere indicatore sia di un agire in rete molto concentrato verso l'interno in funzione del tipo di attività svolte, sia di un partenariato definito e strutturato a priori in modo esaustivo rispetto alle specifiche esigenze progettuali.

Laddove le scuole capofila hanno invece dichiarato l'attivazione di collaborazioni esterne, sono emerse in particolare quelle con il mondo del lavoro in più del 40% delle risposte (soprattutto con imprese), con altre scuole della regione e con Università/altri soggetti del settore della ricerca (13% delle risposte). Sono invece risultate decisamente residuali le forme di collaborazione con altre eventuali istituzioni scolastiche delle Regioni Convergenza e con i Centri per l'Impiego, in quest'ultimo caso forse anche per problemi correlati alla progressiva scomparsa delle Province e per la riconosciuta debolezza dei CPI italiani a realizzare attività di networking con gli attori del territorio.

Questi dati evidenziano una discreta 'apertura' delle reti a soggetti soprattutto esterni alla sfera scolastica, nell'ottica di ciò che essi possono offrire in termini sia di miglioramento del POF, sia di competenze mirate utili alle stesse scuole per la soluzione di problemi interni. Da osservare inoltre che non si notano tendenze di differenziazione tra le 4 regioni, così come tra tipologia di scuola capofila (I e II ciclo scolastico).

3.4.Modalità di progettazione esecutiva degli interventi

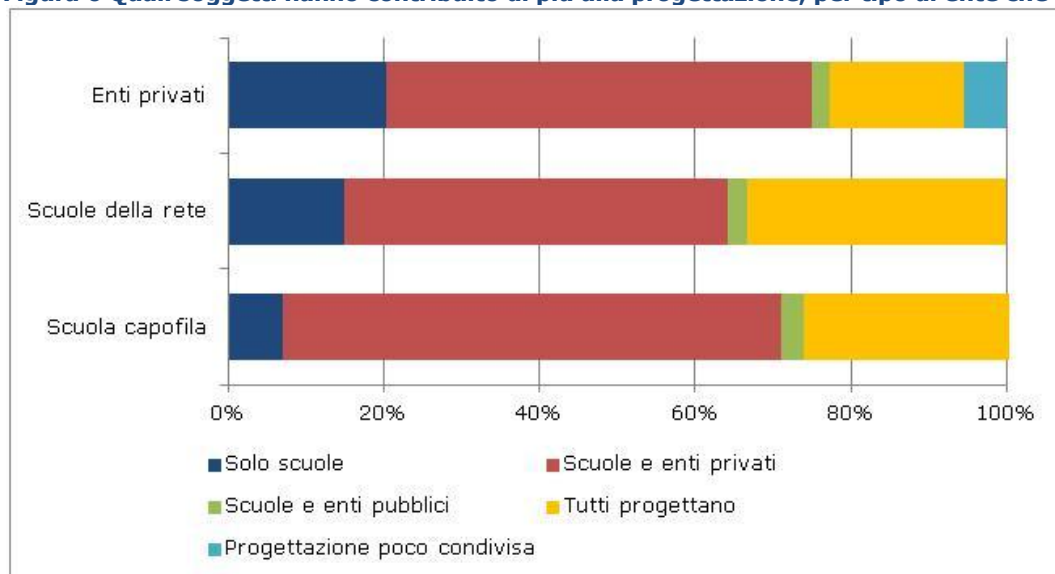
La progettazione esecutiva costituiva la seconda fase di selezione dell’Azione F3. E’ stata formalmente avviata nel gennaio 2013 con la circolare 199 e poi con la circolare 1631 di febbraio 2013. Dopo che tutte le reti hanno presentato i progetti e hanno ricevuto l’autorizzazione vi è stata la necessità di riprogettare i percorsi per molte reti, ben 150, in seguito agli effetti del dimensionamento scolastico.

La fase di progettazione esecutiva rappresenta uno snodo centrale dell’Azione F3. La portata innovativa di questa fase risiede essenzialmente nel soggetto incaricato di condurre la progettazione, ovvero la rete territoriale, e non le singole istituzioni scolastiche. Le circolari e le linee guida predisposte dal MIUR indicavano chiaramente le principali attività intorno alle quali la progettazione doveva articolarsi, ma veniva lasciata ampia libertà sulle modalità attraverso le quali elaborare la progettazione. L’analisi di queste modalità permette di chiarire alcune dinamiche che hanno guidato l’azione di rete.

3.4.1.Modello di progettazione esecutiva: prevale la collaborazione fra scuole e enti del terzo settore

L’indagine svolta presso i soggetti beneficiari ha mostrato che il modello di progettazione prevalente è quello in cui la progettazione è frutto della collaborazione fra scuole ed enti privati. Secondariamente si afferma una progettazione condivisa tra tutti i tipi di attori (scuole, enti pubblici e privati) riscontrabile in circa un quarto delle reti (anche se gli attori hanno diverse opinioni sulla presenza di questo modello: le scuole si rispecchiano nel modello condiviso in misura maggiore rispetto agli enti del terzo settore). Una progettazione ad appannaggio esclusivo delle istituzioni scolastiche, con contributi scarsi o nulli da parte degli altri attori, viene considerata minoritaria dalle scuole, ma più frequente dagli enti del terzo settore. Un 20% degli enti dichiara infatti che le scuole hanno “monopolizzato” la fase di progettazione. Inoltre una parte degli enti privati rispondenti (il 6%) afferma che nel complesso la progettazione è stata poco condivisa, con contributi scarsi da parte di quasi tutti gli attori. In ogni caso, la maggioranza degli intervistati del terzo settore indica la collaborazione fra le scuole e gli enti come modalità di progettazione prevalente. Infine tutti gli attori concordano nell’assegnare un ruolo marginale agli enti pubblici.

Figura 6 Quali soggetti hanno contribuito di più alla progettazione, per tipo di ente che risponde



Fonte: I indagine diretta

Secondo le scuole capofila il maggior apporto in fase di progettazione esecutiva lo hanno dato le scuole partner e i referenti del terzo settore coinvolti nelle reti. Per contro i soggetti che hanno

fornito l'apporto in assoluto più scarso o nullo, sempre secondo le scuole capofila, sono stati identificati nei Comuni. Sull'apporto delle scuole si può osservare come il tipo di contributo indicato dalle capofila sia risultato pressoché interamente positivo, a differenza delle valutazioni date in tal senso rispetto agli altri partner (Tabella 59 in appendice). Questo dato sembra quindi in linea con altri aspetti emersi in sede di *focus group*, in particolare con il forte ruolo (riconosciuto ma probabilmente anche rivendicato) delle istituzioni scolastiche nella fase di progettazione, magari anche a scapito di altri membri, chiamati a far parte delle reti solo a "giochi fatti". Da un lato questo aspetto sembra in linea con l'idea che solo le scuole, dirette interessate, possano conoscere i reali fabbisogni e quindi la correlata progettazione funzionale, ma dall'altro richiama anche la riflessione emersa durante la conduzione dei *focus group* sul fatto che le reti debbano essere a regia e governo esclusivamente o prevalentemente 'scolastici'. Va anche osservato che l'assenza di collaborazioni pregresse fra i partner delle reti F3 si associa a processi di progettazione meno condivisi.

Tabella 13 Quali soggetti hanno dato i maggiori contributi alla progettazione esecutiva secondo le scuole capofila

	Rete costituita per F3	Rete esisteva prima	No esperienze pregresse di collaborazione con partner F3	Si esperienze pregresse di collaborazione con partner F3	Totale
Capofila e altre scuole	10%	0%	11%	7%	7%
Scuole e enti privati	59%	74%	61%	64%	64%
Scuole e enti pubblici	4%	0%	6%	2%	3%
Tutti i partner	27%	26%	22%	27%	27%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%

Risposte: 156

Fonte: I indagine diretta

Il giudizio delle scuole di rete e degli enti del terzo settore confermano quanto visto in precedenza. Essi assegnano un ruolo particolarmente elevato per quel che concerne il soggetto capofila; un contributo significativo o elevato è stato riconosciuto ai soggetti del terzo settore e, anche se in misura più contenuta, agli altri enti privati, mentre meno rilevante in tal senso è stato valutato quello dei Comuni e degli altri enti pubblici. Sembra quindi che i soggetti divenuti membri di rete pressoché per necessità (ossia i Comuni) siano anche quelli che hanno inciso meno sulla progettazione, mentre i soggetti del terzo settore ma anche i privati, 'opzionali' ma rilevanti per l'integrazione delle competenze possedute, siano stati in grado di fornire ai progetti contributi maggiori e significativi nei contenuti.

Box. Diverse esperienze di progettazione esecutiva: centralizzazione vs partecipazione.

I focus group e le interviste in profondità con gli attori di rete hanno fatto emergere le caratteristiche specifiche dei due approcci polarizzati di progettazione esecutiva visti sopra:

Una progettazione centralizzata e poco coordinata, in cui obiettivi e strategie sono decisi a livello di singola scuola e in cui il modello prototipale scaturisce in una fase successiva. In questo caso: a) il privato sociale è stato coinvolto in un secondo momento; b) l'apporto delle associazioni risulta strumentale/specialistico; c) i percorsi appaiono molto differenziati, con il rischio di polverizzazione e di scarsa coerenza interna del progetto

Un esempio di questo approccio è fornito da una rete operante nel territorio di Napoli, guidata da un Istituto tecnico e con 9 partner, che afferma: "Ogni scuola ha effettuato un'analisi dei propri fabbisogni e è approdata a percorsi diversificati perché i bisogni erano diversi. Ad esempio la scuola primaria, a cominciare dalla materna, ha ideato percorsi finalizzati alle competenze linguistiche in quanto frequentata da Rom e da emigrati, soprattutto provenienti dall'Asia e dall'Est europeo. Una volta elaborate le proposte progettuali, le tre scuole della rete si sono rivolte al privato sociale, con cui avevano già rapporti, per definire l'apporto di ciascuna Associazione, il cui ruolo è stato soprattutto quello di un contributo specialistico e di gestione del modulo di accoglienza".

Una progettazione condivisa tra tutti i partner della rete, in maniera paritaria e sinergica. In questo caso: a) sono stati realizzati percorsi dai contenuti e finalità simili, seppur differentemente articolati in base all'età e al livello scolastico dei destinatari; b) il privato sociale ha partecipato attivamente fin dalla fase iniziale; c) spesso è stata sperimentata da reti che vantano rapporti consolidati nel tempo; d) sono presenti ostacoli collegati a un maggior investimento in termini di tempo sia per organizzare gli incontri interni, sia per uniformare i linguaggi e le posizioni dei diversi attori, gli interni e gli esterni alla scuola.

È questo il caso della scuola capofila esaminata nello Studio di caso 7, che ha guidato una rete in cui i partner hanno collaborato in una condizione di "pariteticità" e "le associazioni non sono state subordinate alle scuole". Gli esponenti del terzo settore hanno testimoniato che, in occasione della progettazione F3, si è assistito a qualcosa

"che negli altri progetti in genere non si verifica mai": invece di chiamare a collaborare scuole e soggetti esterni a un progetto già predeterminato, è stato subito aperto un tavolo di riflessione interna fra i vari attori sulle possibili modalità di partecipazione al bando, mettendo a confronto le proposte di intervento e proseguendo con una progettazione congiunta. Tale modalità, definita "entusiasmante" da un testimone del terzo settore, ha sicuramente beneficiato del bagaglio di esperienza accumulato in occasione di precedenti collaborazioni. La scuola capofila ha ammesso che una siffatta modalità di progettazione ha impegnato notevolmente lo staff scolastico coinvolto, ma ha anche determinato una proficua contaminazione fra mondi professionali diversi.

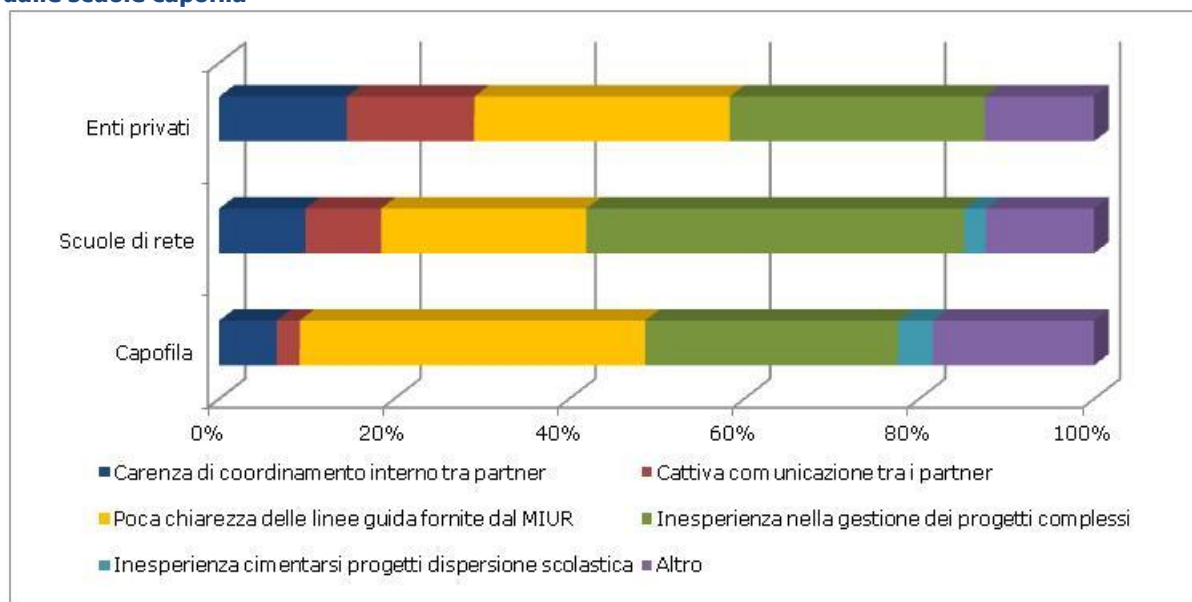
3.4.2. Le difficoltà incontrate durante la fase di progettazione esecutiva: in metà dei casi sono presenti

Le indagini mostrano che, qualsiasi sia stato il modello progettuale adottato dalle reti, *circa la metà delle scuole intervistate segnala che la progettazione è stata caratterizzata da alcune difficoltà*, correlate sia a fattori esogeni che endogeni. La quota di enti privati che indica la presenza di difficoltà di progettazione è leggermente inferiore, ma pur sempre significativa (41%). Si noti che le difficoltà incontrate dalle reti appaiono maggiormente presenti laddove i partner si trovavano a collaborare per la prima volta, mancando una pregressa rete di relazioni e rapporti anche di tipo informale.

Per le scuole capofila che hanno incontrato problemi di progettazione (il 50% circa), la principale criticità attiene alla poca chiarezza delle linee guida del MIUR (indicata dal 20% dei rispondenti), seguita dalle difficoltà di gestione di progetti complessi a causa della propria limitata esperienza in quest'ambito (15%). Le scuole della rete attribuiscono soprattutto a quest'ultimo fattore le maggiori difficoltà di progettazione (22%). Le stesse fanno gli enti del terzo settore, i quali, però, indicano come fattori negativi anche il mancato coordinamento o l'insufficiente comunicazione tra partner.

Altri fattori individuati dalle scuole, anche se in pochi casi, sono: la mancata continuità degli attori coinvolti, che fossero i Dirigenti scolastici o i membri del gruppo di coordinamento, spesso determinati dai processi di dimensionamento scolastico, le caratteristiche di sperimentality e complessità del progetto F3, difficoltà logistiche e distanza tra le scuole, la complessità della Piattaforma gestionale o la sua non coerenza con le linee guida MIUR.

Figura 7 Difficoltà nella progettazione esecutiva riscontrate dagli enti privati, dalle scuole di rete, e dalle scuole capofila



Fonte: I indagine diretta

In definitiva emerge che per le reti F3 la fase della progettazione è stata complessa e, in circa la metà dei casi essa è stata resa particolarmente critica dalla presenza di una pluralità di attori e dal succedersi di eventi esogeni; tuttavia, nel complesso, il processo di pianificazione degli interventi ha funzionato discretamente, rilevando un buon livello di condivisione e la valorizzazione dell'apporto del terzo settore.

3.5. Articolazione dei ruoli e dei compiti fra partner

3.5.1. Condivisione e chiarezza nella distribuzione dei ruoli fra i partner

Due aspetti che necessitano di approfondimento sono la modalità di assegnazione dei ruoli e dei compiti fra i partner di rete e la chiarezza nella loro identificazione prima dell'avvio delle attività. È infatti ampiamente riconosciuto in letteratura che l'ambiguità su ruoli e posizioni all'interno della rete è un fattore in grado di determinarne il fallimento, inficiando la sostenibilità nel tempo e il funzionamento operativo della rete stessa.

Stando a quanto dichiarato dalla quasi totalità delle scuole, sia capofila che partner, *la ripartizione dei compiti e l'assegnazione dei ruoli è avvenuta nei diversi partenariati in modo condiviso* (rispettivamente per l'89% delle capofila e l'80% delle partner). Gli enti del terzo settore esprimono una valutazione più critica (la condivisione fra tutti i partner è indicata dal 67% dei rispondenti). La scelta di indicare una distribuzione dei compiti avvenuta in modo gerarchico per ordine della scuola capofila, è venuta dal 9% degli intervistati, contro l'1-2% delle scuole.

Tabella 14 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, per i diversi tipi di partner rispondenti

Condivisione ruoli/chiarità compiti	Capofila	Scuole rete	Enti privati
Sì, fra tutti i partner	89%	80%	67%
Sì, fra le scuole	5%	14%	4%
Sì, fra la scuola capofila e gli enti	5%	4%	21%
No, è stata decisa autonomamente dalla scuola capofila	1%	2%	9%
Totale	100%	100%	100%
Casi	161	162	129

Fonte: I indagine diretta

I diversi soggetti, inoltre, concordano nel riconoscere che ruoli e compiti erano chiaramente identificati (vedi Tabella 60, Tabella 61 e Tabella 62 in appendice).

Queste affermazioni, come altre proposte nelle parti seguenti, sembrano andare nella direzione dell'idea (emersa in particolare dai partecipanti ai *focus group*) che le reti possano rappresentare lo strumento in grado di favorire almeno in parte il superamento dell'autoreferenzialità delle scuole, grazie al confronto e allo scambio in termini di esperienze pregresse e di competenze capitalizzate.

3.5.2. Composizione e funzionamento dell'organo decisionale di rete: il Gruppo di direzione e coordinamento

Fondamentale per la coesione della rete è stato il ruolo di regia svolto dal Gruppo di direzione e coordinamento, la cui composizione standard prevedeva la presenza necessaria di a) un rappresentante per ciascuno dei soggetti componenti la rete; b) il DS e il DSGA della scuola capofila; c) un docente facilitatore; d) un docente referente per la valutazione. Eventualmente le scuole potevano integrare tale composizione allargandola ad ulteriori rappresentanti dei soggetti di rete.

Le interviste ed i focus group hanno evidenziato l'esistenza di Gruppi di coordinamento strutturati a geometrie variabili, a cui si associano diversi benefici. Due sono gli aspetti che differenziano maggiormente la struttura di questo soggetto collettivo: l'istituzione scolastica di appartenenza del facilitatore e del referente per la valutazione e l'integrazione nel Gruppo di figure aggiuntive intermedie.

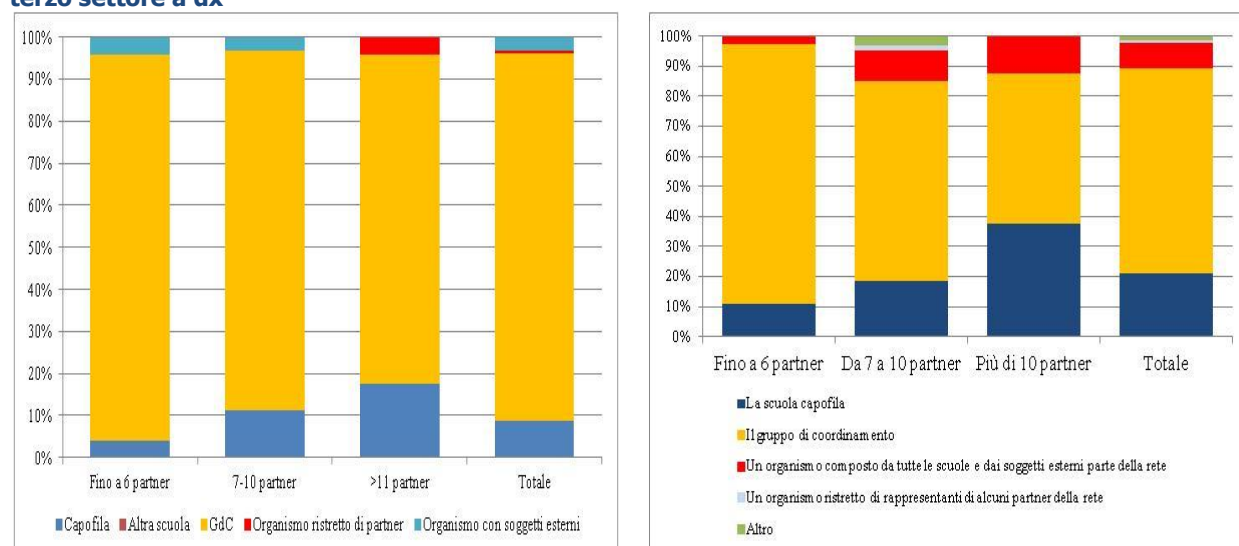
Riguardo alla prima questione emerge che le reti che hanno selezionato le due figure di sistema internamente alla scuola capofila hanno giovato della presenza di un nucleo organizzativo e gestionale forte e chiaramente identificato. In questo caso il ruolo di perno della scuola capofila è stato rafforzato anche in termini di monitoraggio: l'internalizzazione del facilitatore e del valutatore ha permesso alla scuola leader di avere chiaramente il polso della situazione, rispetto agli altri partner di rete (si veda ad esempio, lo Studio di caso 10). L'altra configurazione del Gruppo vede una o entrambe le figure di sistema provenire da scuole partner. I benefici in questo caso di associano ad una maggiore democraticità della rete e ad una maggiore responsabilizzazione dei partner (vedi Studio di caso 20).

Il secondo aspetto che merita una riflessione è l'istituzione di figure intermedie con funzioni di collettori delle diverse scuole, nello sviluppo del progetto e nelle relazioni con il Gruppo di coordinamento stesso. Le indagini sul campo rivelano che queste figure "extra", laddove presenti seppur non esplicitamente previste dalle circolari attuative, o sono state incluse formalmente nel Gruppo, o sono state incaricate formalmente come figure di sistema ma non incluse nel Gruppo, oppure hanno operato senza una formalizzazione dell'incarico. In tutti i casi è emerso che l'istituzione di un presidio stabile in ogni scuola ha rafforzato il coordinamento e facilitato la comunicazione fra i partner, sgravando, inoltre, l'oneroso ruolo di pivot che altrove ha gravato solo sulle spalle di pochi operatori³⁵.

Per quanto riguarda il ruolo decisionale assunto dal Gruppo di Coordinamento esso è stato ampiamente riconosciuto da tutti i rispondenti alla survey, sebbene per gli enti del terzo settore l'incidenza decisionale di tale organo è percepita in misura minore rispetto a quanto dichiarato dalle scuole. Il 21% degli enti infatti identifica la scuola capofila come unico centro decisionale della rete, contro più dell'9% dei casi nelle risposte delle scuole capofila e il 13% dei casi nelle risposte delle scuole di rete.

In tutti i casi, infine, si evidenzia che al crescere della numerosità dei partner che compongono le reti, il GdC è riconosciuto in maniera minore come strumento di guida strategica, a vantaggio di una regia incentrata sulla scuola capofila o su un organismo ristretto di partner, indicando che di regola le reti più ampie presentano una *governance* più accentratrice.

Figura 8 Chi prende concretamente le decisioni all'interno delle reti. Scuole capofila a sx e enti del terzo settore a dx



Nota: 157 risposte dalle scuole capofila e 128 risposte dagli enti del terzo settore
Fonte: I indagine diretta

Per le scuole capofila il GdC è stato sia il luogo di condivisione strategica e operativa, in cui individuare e condividere gli obiettivi progettuali, definire le azioni da intraprendere, specie se di tipo prototipale, concorrere al coordinamento operativo dei diversi progetti e valutare l'efficacia degli interventi, ma anche uno strumento fondamentale per il conseguimento stesso degli obiettivi attesi. Questo giudizio viene confermato anche dalle scuole partner, le quali in generale si sono sentite valorizzate relativamente alla adeguata rappresentanza avuta nel Gruppo di coordinamento e per il ruolo loro riconosciuto all'interno di questo specifico organo, laddove previsto, ma in qualche caso hanno identificato le scuole capofila come le uniche titolate a decidere della vita e dello sviluppo delle diverse reti. Come menzionato, su questo punto il giudizio finale degli enti del terzo settore risulta positivo sebbene in misura minore rispetto alle dichiarazioni degli altri partner. In ogni caso gli enti hanno sottolineato il fatto che, in oltre il 71% dei casi, ai rappresentanti del terzo settore insediati all'interno del Gruppo è stato riconosciuto un ruolo adeguato.

³⁵ Casi esemplari di reti che si sono dotate di figure intermedie a supporto del GdC quelle degli Studi di caso 7 e 13.

3.6.Modalità di relazione tra i partner e funzionamento operativo della rete

3.6.1.Configurazioni dei modelli relazionali di rete: prevale il modello interconnesso

Nel corso dell'indagine presso i beneficiari, abbiamo chiesto a tutti gli intervistati di individuare quale modello identificasse meglio le modalità relazionali intercorse nello svolgimento del progetto F3, scegliendo tra quattro possibili opzioni:

- Modello radiocentrico: il capofila è il punto di riferimento unico e gli attori partner della rete interagiscono prevalentemente con il capofila senza rilevanti scambi tra loro.
- Modello interconnesso: esistono scambi e relazioni fra tutti gli attori di rete (partner-capofila e partner-partner).
- Modello multipolare: oltre al soggetto coordinatore della rete, si attivano scambi intensi tra gruppi di partner della rete all'interno dei quali un attore assume il ruolo di nodo di riferimenti, pertanto la rete è composta da diversi sottogruppi di attori fortemente integrati tra loro.
- Modello gerarchico: l'ente capofila attiva relazioni con altri attori "forti" della rete, che a loro volta attivano relazioni con altri nodi "minori" della rete.

Tutti i diversi rispondenti, dalle scuole capofila agli enti del terzo settore, hanno ricondotto le relazioni all'interno nelle reti F3 al modello 'interconnesso', in circa metà dei casi (il 46% delle capofila e il 48% sia delle scuole partner che degli enti privati³⁶, vedi tabella seguente e Tabella 63 e Tabella 64 in appendice).

Viene quindi espresso un giudizio positivo sulla coesione e la democraticità delle relazioni. Da questo punto di vista la rete F3 nella maggior parte dei casi non opera solo su impulso del capofila ma vive anche di relazioni tra le sue componenti, ossia rafforzando il capitale sociale disponibile a livello territoriale. E' interessante rilevare che il modello più accentrato, quello radiocentrico, viene indicato da un quarto dei rispondenti, ma, al crescere della dimensione della rete (con più di sette partner) il modello radiocentrico diviene maggiormente menzionato (ad esempio, il 36% delle scuole capofila di reti numerosi lo indicano come modello più rappresentativo, rispetto al 27% di media). Mentre la configurazione che meno rispecchia i modelli relazionali di rete è a detta di tutti i rispondenti quella gerarchica (indicato dal 6% di capofila e enti e dal 10% di scuole partner).

Tabella 15 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner secondo le scuole capofila, per territorio e numerosità delle reti

	Modello radiocentrico	Modello interconnesso	Modello multipolare	Modello gerarchico	Totale casi
< 6 partner	19%	49%	25%	7%	73
7-10 partner	33%	43%	17%	6%	63
>11 partner	36%	44%	16%	4%	25
Calabria	14%	68%	14%	5%	22
Campania	38%	36%	17%	9%	47
Puglia	25%	41%	31%	3%	32
Sicilia	25%	48%	20%	7%	60
Totale	27%	46%	20%	6%	161

Nota= % di riga

Fonte: I indagine diretta

Sulla base delle risposte fornite dalle scuole capofila è possibile rintracciare alcune specificità territoriali: in Campania prevale, rispetto alle altre regioni, il modello radiocentrico, mentre in Calabria quello interconnesso e in Puglia quello multipolare.

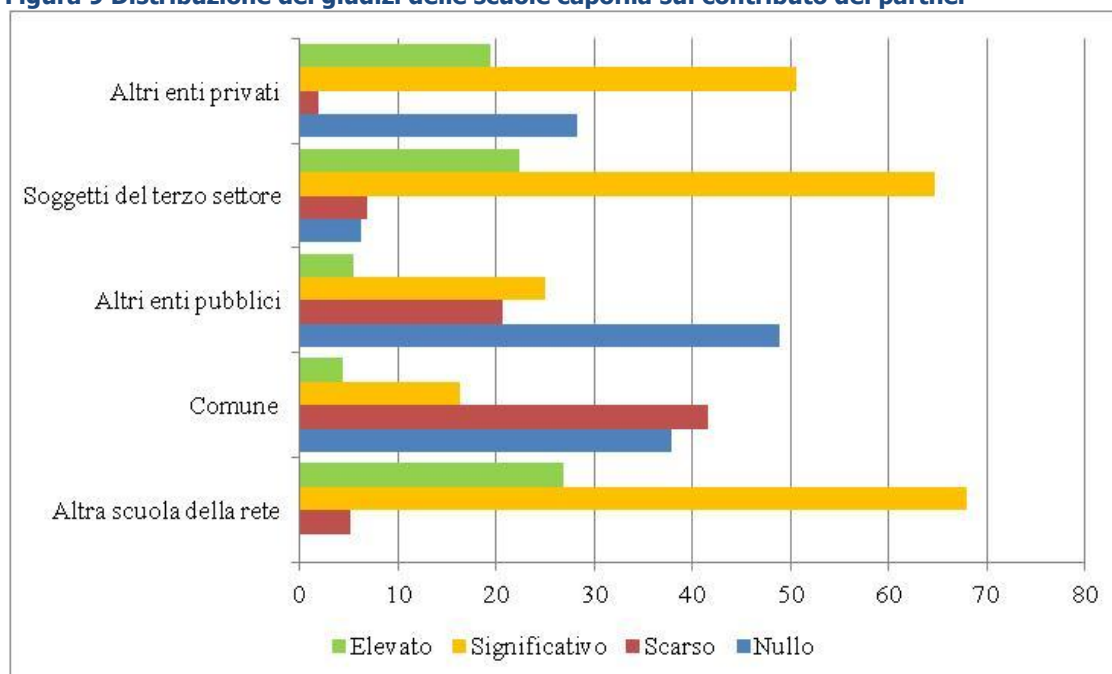
³⁶ Sull'opinione degli enti del terzo settore incide anche la loro vicinanza ai territori di intervento F3 e il loro pregresso rapporto con i partner delle reti F3: - quando gli enti hanno un raggio di azione nazionale o sovranazionale (quindi operano nelle reti F3 con sedi distaccate, ma spesso hanno sede principale altrove) presentano un giudizio molto più sbilanciato verso il modello radiocentrico, mentre il contrario quando gli enti operano solo a livello locale (comunale o provinciale); - gli enti che hanno conoscenze pregresse con i partner precedenti alla rete F3 hanno una visione del modello relazionale di tipo interconnessa (più della metà di essi), più degli enti senza relazioni.

3.6.2.L'apporto dei diversi partner: ruoli differenziati

All'interno di questo quadro generale, l'indagine evidenzia che i diversi membri della rete hanno potuto offrire apporti differenziati e coerenti con le loro competenze.

Per quanto riguarda il contributo dei partner in termini di apporto di risorse umane e strumentali le scuole capofila indicano la preminenza delle altre scuole di rete, seguite dai soggetti del terzo settore (che in meno del 10% delle risposte vengono identificati come aventi un contributo nullo) e dagli altri enti privati (il giudizio è meno buono che nel caso degli enti del terzo settore, ma nella maggioranza dei casi il loro contributo è ritenuto significativo o elevato). Anche in questo caso gli enti pubblici sembrano avere dato un apporto scarso o nullo. Se il giudizio negativo sulla componente istituzionale è comprensibile nel caso della progettazione esecutiva per il fatto che possono essere le stesse scuole ad aver dato minore spazio agli enti locali a vantaggio del terzo settore, nel caso dell'apporto di risorse umane e strumentali gli enti locali risulterebbero avere apparentemente meno motivazioni che spieghino l'esiguità del supporto offerto (anche se in realtà potrebbero essere stati coinvolti in momenti politicamente sbagliati o in fasi delicate di cambiamenti istituzionali, come ad esempio le soppressioni delle Province, che anche su alcuni Comuni hanno prodotto impatti diversi, di entità variabili ma non per questo irrilevanti). Al di là delle possibili giustificazioni specifiche questa situazione costituisce testimonianza di una carenza delle relazioni fra i diversi soggetti e contesti "generali" che sono istituzionalmente coinvolti nelle politiche riguardanti la scuola/formazione.

Figura 9 Distribuzione dei giudizi delle scuole capofila sul contributo dei partner



Fonte: I indagine diretta

Rispetto agli apporti specifici dei diversi partner per il buon funzionamento delle rete, le scuole capofila indicano i seguenti aspetti per ciascuna delle tre macro-tipologie di soggetti (Tabella 65 appendice):

- per le *scuole partner*: il supporto nella gestione attuativa del progetto, la capacità di coinvolgimento dei destinatari in modo appropriato e apporto di conoscenze-competenze;
- per gli *enti privati*: le competenze e conoscenze sono diffusamente considerate uno degli aspetti più importanti alla base della scelta di un partner privato, cui seguono le metodologie didattiche innovative e, nuovamente pure in questo caso, la capacità di coinvolgimento dei destinatari finali delle attività, che per la scuola risultano spesso quasi irraggiungibili a causa dell'utilizzo di modalità e approcci più 'tradizionali'. Questi aspetti sono stati ben evidenziati dalle scuole capofila anche nei *focus group*, a conferma della positiva esperienza fatta in collaborazione con il settore sociale privato.

- per gli *enti pubblici*: le dotazioni di strutture, infrastrutture e strumentazioni, la diffusione delle attività svolte dalle reti e il coinvolgimento dell'opinione pubblica. Tuttavia le risposte in questo caso sono poche, a testimonianza di un contributo che nel complesso viene considerato esiguo.

Box. Un'eccezione: il ruolo di accompagnamento dell'Osservatorio Dispersione Scolastica di Marsala

L'Osservatorio sulla dispersione scolastica di Marsala ha svolto un ruolo interessante, ritenuto proficuo da rappresentanti scolastici in sede di focus group. Esso infatti ha favorito il più ampio coinvolgimento possibile delle scuole del territorio di Marsala nel progetto F3 e ha apportato notevoli benefici in fase di progettazione esecutiva. In pratica, l'Osservatorio, che ha sede all'interno della SMS G. Mazzini di Marsala, si è fatto promotore in tutta l'area di Marsala di un'azione di sensibilizzazione per la creazione delle reti F3. Questa attività di promozione è risultata efficace e tutte le scuole del territorio hanno aderito a diversi partenariati, dando vita a quattro reti territoriali. Il ruolo di coordinamento e stimolo dell'Osservatorio è stato rilevante anche in fase di progettazione esecutiva. Esso infatti ha promosso vari incontri fra le scuole capofila e i rappresentanti delle diverse reti. Questi incontri si sono rivelati utili momenti di riflessione comune, di scambio di esperienze e materiali. Inoltre, creando consapevolezza sui fattori di successo e di insuccesso delle diverse esperienze, si è generato un processo di apprendimento per il quale gli errori commessi da una rete non sono stati commessi dalle altre (ad esempio, ci si è progressivamente orientati sul lavoro in compresenza durante le ore mattutine e sulla maggiore integrazione fra la progettazione extra-curricolare e curricolare).

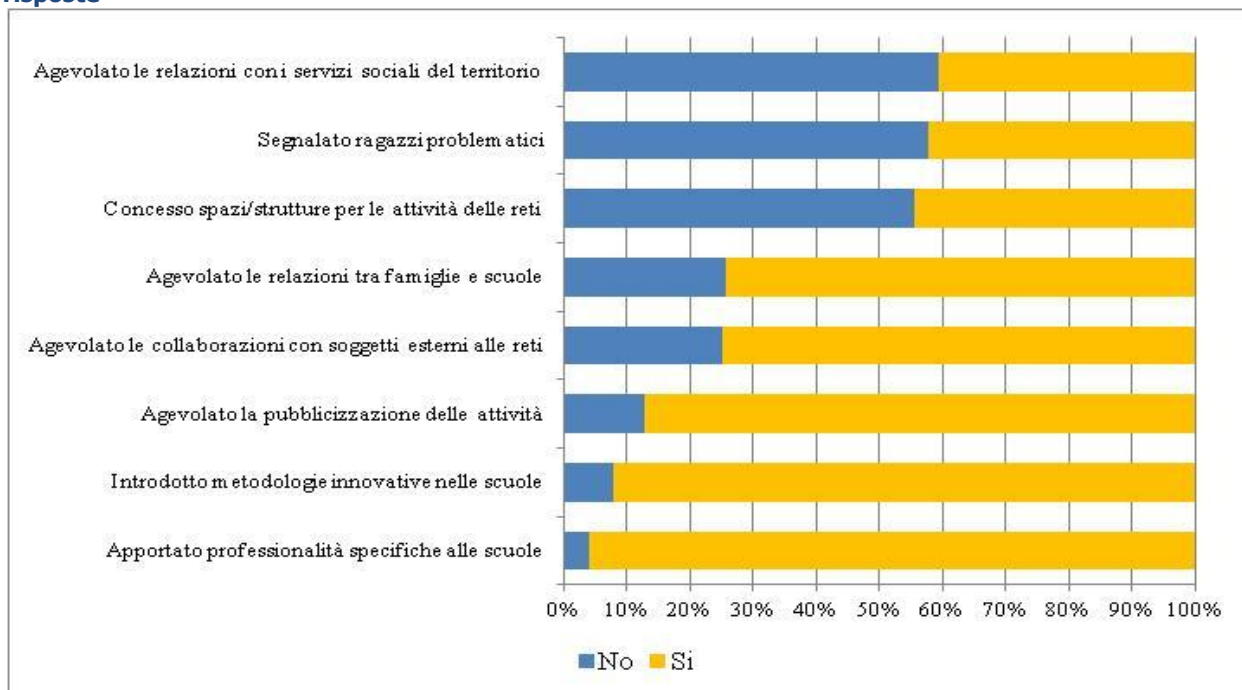
Pur riconoscendo l'aggravio di lavoro aggiuntivo per l'organizzazione degli incontri, la SMS G. Mazzini replicherebbe "senza dubbio" l'attività di accompagnamento dell'Osservatorio.

3.6.3. Il punto di vista del terzo settore sul funzionamento del principio partenariale e sul proprio contributo

Il gruppo di lavoro ha poi proposto agli stessi enti privati di definire il proprio apporto allo sviluppo del progetto su diversi ambiti di intervento. Dall'analisi dei dati è possibile evidenziare tre principali blocchi di attività. In particolare:

- *un primo blocco nel quale convergono le 'innovazioni' che in prima istanza gli enti del terzo settore hanno apportato all'interno delle reti, in particolare in termini di professionalità e metodologie nuove;*
- *un secondo blocco dove si evidenziano le attività svolte dagli enti per agevolare da un lato la diffusione in esterno delle attività svolte, dall'altro le relazioni con possibili collaboratori esterni alle reti, dall'altro ancora quelle tra famiglie e allievi;*
- *un terzo blocco dove l'apporto c'è stato ma in modo meno significativo rispetto ai due precedenti: dalle relazioni con i servizi sociali, alla correlata segnalazione di casi problematici, alla messa a disposizione di spazi e strutture per le attività delle reti stesse (vedi figura successiva).*

Figura 10 Quali attività hanno realizzato gli enti del terzo settore nelle reti F3, sulla base delle loro risposte



Fonte: I indagine diretta

Rispetto alle attività di cui sopra vi è un esiguo gruppo di enti, poco più del 13% che possiamo definire "focalizzati", in quanto dichiarano di avere realizzato solo poche attività (1-3); vi è poi un ampio gruppo (il 65% del totale) di enti a "ruolo esteso", con molte attività realizzate (fino a 6) ed infine un gruppo di enti (22% del totale) che ha svolto un ampio ruolo all'interno delle reti F3, realizzando attività in tutti e tre i blocchi visti prima. Come era prevedibile, gli enti che hanno avuto un ruolo più ampio, sono soprattutto coloro che hanno esperienza nel campo della dispersione scolastica e quelli che avevano avuto già esperienze di collaborazione con alcuni partner delle reti F3.

Le interviste sul campo con gli enti del terzo settore hanno fatto emergere che mentre alcuni soggetti si ritengono soddisfatti del proprio apporto alla vita partenariale, altri enti sono critici su quest'aspetto, ritenendo che il proprio contributo non sia stata adeguatamente valorizzato. In generale, le esperienze di rete degli intervistati si caratterizzano in maniera marcata a seconda dall'atteggiamento assunto dalle scuole in termini di apertura/chiusura al mondo extrascolastico. Pertanto, mentre una parte degli intervistati ha riscontrato un'effettiva apertura al terzo settore e un riconoscimento ed integrazione fra i diversi ruoli e professionalità (scaturita spesso da una intensa attività di riflessione interna al Gruppo di Coordinamento), un'altra parte ritiene che le scuole non abbiano colto pienamente le potenzialità del processo di contaminazione, ma si siano semplicemente servite delle professionalità del terzo settore per attivare attività circoscritte al progetto. I sostenitori di questa posizione ritengono che, non essendo le scuole abituate alla logica di rete, né come strumento, né come obiettivo, "la principale innovatività del modello F3" non sia stata colta, e che i contatti e le alleanze scaturite dal progetto non siano state concepiti in maniera lungimirante, ma meramente funzionali alla realizzazione del progetto stesso. A metà strada fra queste due posizioni estreme, si situa il parere predominante, per il quale l'Azione F3 ha dato un interessante contributo alla sperimentazione di una collaborazione che valorizzi maggiormente, rispetto al passato, il ruolo attivo e propositivo del terzo settore, ma il progetto da solo (considerando anche la sua brevità) non ha permesso il radicamento e prosecuzione di una collaborazione sistematica. Inoltre, è emerso molto chiaramente che l'effettiva apertura al sociale da parte delle scuole è fortemente dipendente dalla predisposizione in tal senso dei dirigenti scolastici e dall'esistenza di preesistenti collaborazioni con gli enti partner.

3.7. Benefici, soddisfazione e criticità del lavoro in rete

3.7.1. Il valore aggiunto del lavoro in rete secondo le scuole: innovazione didattica e ampliamento dell'offerta formativa

L'indagine diretta ha consentito di rilevare quale sia il valore aggiunto del lavoro in rete percepito dalle scuole. Gli aspetti da cui le scuole, capofila e non, hanno tratto i maggiori benefici sono quelli centrati sulle attività di diretta pertinenza della scuola, ovvero *la sperimentazione di nuove metodologie didattiche e l'ampliamento, innovazione e diversificazione dell'offerta formativa*³⁷ (indicati come risposta primaria rispettivamente dal 39% e 35% dalle scuole capofila, e dal 34% e 32% delle scuole partner). Da questo punto di vista il dato sembra confermare che le scuole sono state in grado di capitalizzare l'apporto determinato dalla presenza nelle reti di altri soggetti esterni dotati di specifiche competenze e conoscenze innovative, funzionali a integrare e implementare quelle interne. Ulteriori benefici, seppur meno rilevanti, risultano essere il rafforzamento del legame con il territorio e un'aumentata capacità di attrarre famiglie e studenti (vedi Tabella 66 e Tabella 67 in appendice). Le interviste con i referenti scolastici hanno inoltre indicato come beneficio diffuso, l'essere entrati in contatto, spesso per la prima volta, con scuole di grado differente. Già in precedenza è stato sottolineato che l'Azione F3 ha spinto verso il comportamento non usuale di collaborare in rete in modo verticale. Il lavoro congiunto fra docenti e dirigenti ha spinto a riflettere in termini operativi sulle possibili modalità di rimozione di una delle cause più frequenti di dispersione: la forte discontinuità fra i livelli scolastici, che può rendere traumatica per gli studenti la fase di passaggio (specialmente fra la secondaria di I e II grado). È significativo che molte scuole abbiano dichiarato di voler, almeno nelle intenzioni, proseguire la riflessione sulle modalità di verticalizzazione del curriculum anche dopo la conclusione del progetto³⁸.

Per contro, le attività di rete che hanno prodotto apporti pressoché nulli sono state il miglioramento dell'organizzazione generale della stessa istituzione scolastica, l'innovazione dei servizi offerti e le occasioni di informazione e aggiornamento per il personale non docente (plausibile vista la correlazione non propriamente diretta con il tema della dispersione scolastica).

La validità dei percorsi fatti in rete è attestata anche dalla diffusa volontà, anche se per ora teorica, di far proseguire le reti nel tempo quindi anche dopo la conclusione dell'Azione F3. I rispondenti hanno dichiarato che, in prospettiva, le reti continueranno ad esistere per lo più in modo informale. Questo dato è in linea con quanto emerso dai *focus group*, dove una quota significativa di reti che ha dichiarato di continuare a svolgere le proprie attività, senza tuttavia dare specifiche sul tipo di prosecuzione.

Si deve tenere conto, comunque, che questo aspetto di genericità prospettica sembra rappresentare più che una intenzione positiva una sorta di vaga adesione non impegnativa a quella che viene interpretata come un altrettanto vaga esigenza delle strutture di valutazione. Gli studi di caso hanno infatti evidenziato l'esistenza di reti F3 che si configurano come "reti di progetto", ovvero come aggregazioni strettamente finalizzate alla promozione di un percorso formativo nell'ambito specifico dell'Azione F3, anziché come "reti strategiche", che presuppongono che i soggetti coalizzati cerchino, attraverso l'implementazione di uno specifico Progetto, di sperimentare e introiettare insegnamenti e modalità organizzative stabili, tematizzando possibili sviluppi futuri dell'esperienza collaborativa (Studio di caso 1).

³⁷ Le scuole capofila del I ciclo mettono l'accento sull'ampliamento e diversificazione dell'offerta formativa, mentre le scuole del II ciclo sull'innovazione delle metodologie.

³⁸ Su quest'aspetto si vedano, ad esempio, due Studi di caso pugliesi. Studio di caso 12 dove si legge: "(...) *gli insegnanti ascoltati riferiscono che, a seguito dell'esperienza con docenti di scuole di ordine diverso, con altri professionisti e con le associazioni, ritengono di dover avviare tra loro un confronto rispetto alle attività di orientamento scolastico e lavorativo ma anche relativamente alla possibilità di ipotizzare un lavoro curricolare in verticale*". Lo Studio di caso 10 riporta: "*Dall'intervista alla tutor di una scuola partner emerge il contributo significativo che le attività formative rivolte ai docenti hanno avuto (o potrebbero avere in futuro) sulla strategia di verticalizzazione dei percorsi. Gli incontri formativi, infatti, hanno coinvolto gruppi di docenti che provenivano dalle diverse scuole della rete. Ciò ha reso possibile uno scambio formativo tra docenti dei diversi cicli sulle "carriere del disagio" che si strutturano nel passaggio tra un ciclo e quello successivo.*"

Tabella 16 Cosa accade alla rete dopo il progetto F3, per numerosità delle reti

Etichette di riga	>11 partner	7-10 partner	Fino a 6	Totale
Rete cessa di esistere	13%	10%	22%	16%
Rete continua in modo informale	48%	79%	57%	64%
Rete continua con risorse proprie	9%	2%	7%	5%
Rete continua con altre risorse	30%	10%	14%	15%
Totale	100%	100%	100%	100%

Fonte: I indagine diretta

Box. La formalizzazione della rete F3

Alle scuole intervistate è stato chiesto di fare una previsione in merito alla formalizzazione delle diverse reti costituite per poter partecipare all'azione F3. Nel complesso, poco meno del 24% l'ha indicata come fattibile nel prossimo anno scolastico, mentre poco meno del 31% la prevederebbe non prima di 2-3 anni.

Resta quindi una quota non bassa (45,5%) che pare aver deciso di non procedere alla formalizzazione delle reti create per questo progetto. Si può ipotizzare che le motivazioni siano prevalentemente riconducibili:

- da un lato all'avvenuta acquisizione degli strumenti necessari per poter comunque procedere in modo autonomo in futuro, senza necessariamente dover costituire un nuovo soggetto gestore;
- da un altro, a un'esperienza negativa di agire congiunto;
- da un altro ancora al fatto che la rete fosse in realtà preesistente all'avvio dell'azione F3.

Va anche tenuto presente che la formalizzazione non era considerata in passato una condizione imprescindibile per la sua vita operativa: in tal senso vi sono state esperienze consolidate (anche se non frequenti) di reti non formalizzate ma perfettamente operative³⁹, comunque poi evolute in formalizzate anche per ragioni di opportunità pratiche (ad esempio la possibilità di accedere a certe forme di finanziamento, per cui la costituzione in rete era "conditio sine qua non").

3.7.2. Fattori di successo e criticità delle reti F3

Alle scuole e agli enti è stato chiesto anche di esprimere il proprio livello di soddisfazione rispetto al buon funzionamento della rete correlato ad alcuni aspetti specifici.

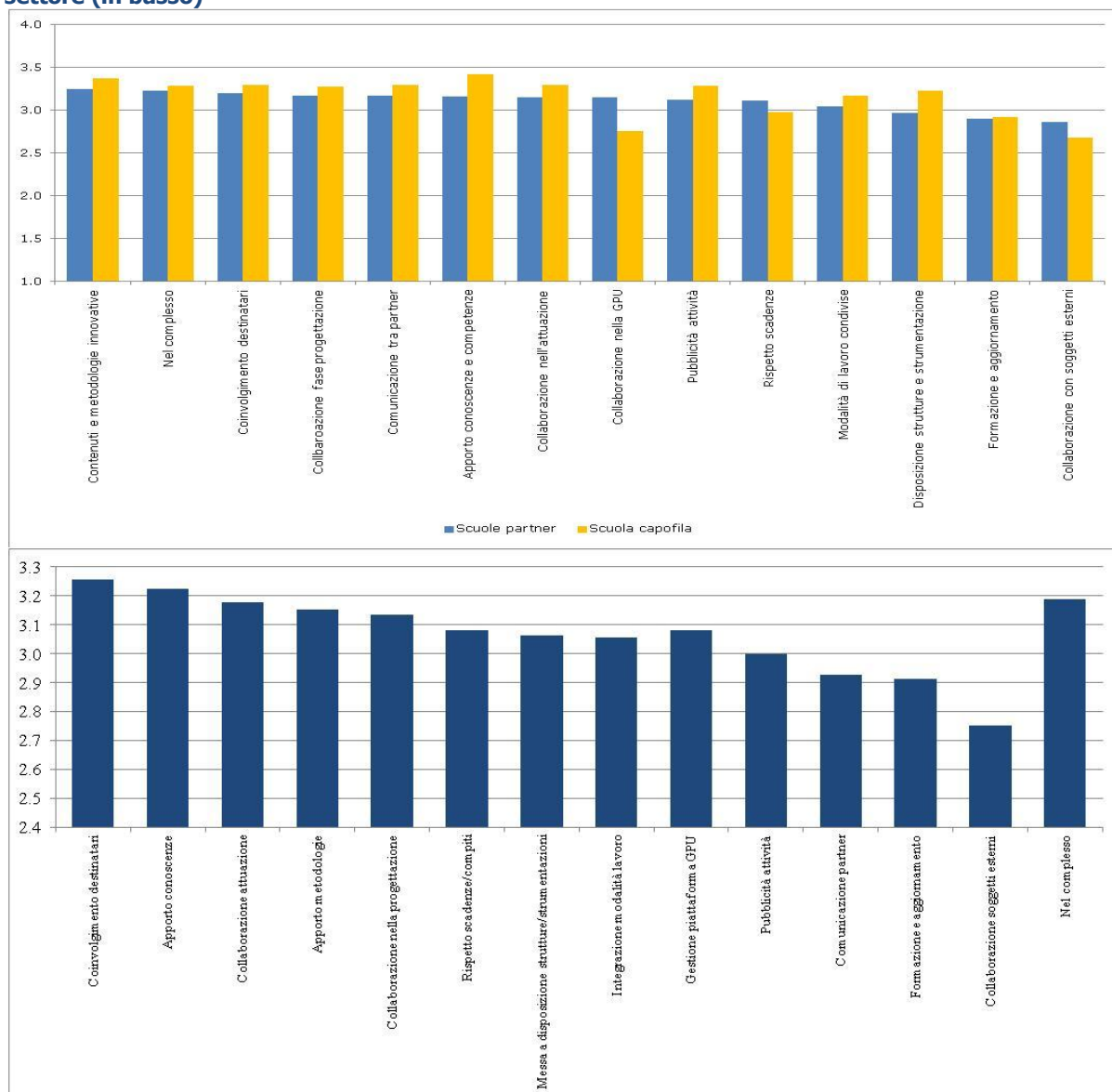
Gli aspetti riconosciuti come più significativi dalle scuole sono stati indicati *nell'incremento delle competenze e conoscenze* prodotto dal lavoro in rete, seguito dalla *capacità di coinvolgimento dei destinatari, dall'apporto di contenuti e metodologie innovative e dalle modalità di comunicazione interna delle reti*. In particolare, l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze da parte delle scuole si associa ad una loro apertura verso l'esterno, che ha determinato una proficua "contaminazione" a discapito del tradizionale approccio autoreferenziale, spesso contestato al mondo dell'istruzione. Il livello di soddisfazione dichiarato dagli enti del terzo settore non si distingue in modo rilevante da quanto espresso dalle scuole.

Sembrano invece avere raccolto minore soddisfazione l'organizzazione di attività formative e di aggiornamento per il personale docente, il sostegno fra partner nella collaborazione con soggetti esterni e nella gestione operativa della piattaforma GPU (per le capofila) e la scarsa disponibilità a fornire strutture e strumentazioni da parte dei partner (per le scuole non capofila). Meno positivi sono quindi i risultati sul funzionamento della istituzione scolastica. Da questo punto di vista, l'Azione F3 evidenzia insufficienze, interne e esterne al sistema, che costituiscono un possibile limite alla capacità di coinvolgimento e contaminazione delle modalità ordinarie di funzionamento della scuola.

Nel complesso, ad ogni modo, il lavoro in rete è stato valutato in modo decisamente positivo.

³⁹ Ne è un esempio la storica rete ligure "Merani", nata negli anni '80 da una aggregazione spontanea e informale di Dirigenti Scolastici di varie istituzioni scolastiche statali della zona Tigullio - Golfo Paradiso (zona levante della Provincia di Genova), i quali erano soliti incontrarsi una volta al mese per affrontare le varie problematiche scolastiche. Dopo l'autonomia, nel 2001 la rete è stata formalizzata utilizzando una formula 'leggera' (alternativa a quella più complessa e costosa della costituzione davanti a notaio), ossia l'accordo di programma, mutuato dalla legge n. 142/90.

Figura 11 Giudizi medi di soddisfazione (da 1 a 4). Scuole capofila e partner (in alto) ed enti del terzo settore (in basso)



Fonte: I indagine diretta

Il successo dell'azione di rete, a detta di tutti i rispondenti, è stato dovuto principalmente alle dinamiche di agire congiunto, in termini di collaborazione/condivisione e scambio/confronto fra partner (il primo di questi aspetti è stato indicato come risposta primaria da circa la metà dei rispondenti). In relazione alle criticità i giudizi dei tre macro-gruppi di rispondenti differiscono su alcuni aspetti. Le scuole segnalano in particolare le difficoltà di tipo logistico, i problemi di continuità del personale delle scuole coinvolte e la mancanza di tempo da parte dei partner per realizzare le diverse attività. Gli enti privati evidenziano invece come principale criticità, oltre alla mancanza di continuità di personale anche la carenza di risorse finanziarie. Le difficoltà di tipo logistico e di mancanza di tempo disponibile, sono comunque indicate anche qui come punti di debolezza (tabelle in appendice).

I punti dolenti evidenziati dalle scuole sono quindi risultati, in alcuni casi, correlati a specifiche caratteristiche 'fisiche' del territorio; nell'opinione di alcune delle scuole partecipanti ai *focus group*, un elemento che ha contribuito ad aggravare la situazione logistica è stato il vincolo di localizzazione delle scuole in rete. Infatti dovendo stabilire un partenariato comprendente scuole situate in aree "critiche", in alcuni casi sono state intercettate istituzioni anche molto distanti fra loro. Inoltre, per rispettare la concomitante indicazione di costituire partenariati ristretti numericamente, alcune scuole hanno sacrificato la collaborazione, potenzialmente proficua per lo meno in termini logistici, fra istituti limitrofi.

La mancanza di continuità del personale scolastico coinvolto è un aspetto che in altre ricerche sul tema delle reti scolastiche è stato segnalato di frequente. Del resto è facilmente intuibile l'impatto negativo che può avere lo spostamento dei referenti (siano essi dirigenti o docenti) in altre istituzioni scolastiche: è vero che la vita delle reti può, peraltro, continuare nelle vecchie e in particolare nelle nuove strutture (se in tal senso si adoperano i referenti stessi), ma se al loro interno non sono presenti risorse con la stessa sensibilità e capacità ad agire in gruppo o se, in quelle di origine, le nuove risorse non sono interessate a continuare il lavoro svolto dai predecessori, è molto probabile che l'epilogo vada nella direzione della cessazione delle reti stesse.

Il fattore tempo è risultato, infine, un altro aspetto decisamente determinante. Le reti richiedono risorse dedicate, per evitare che docenti (in particolare) e dirigenti siano distolti dall'ordinario o, ancora peggio, che debbano moltiplicare le ore della giornata per poter stare dietro ad ogni attività. E' invece la regola (specialmente per ragioni di budget, generalmente non adeguati) che alcuni aspetti chiave della vita delle reti (esempio gli aspetti amministrativi o relazionali) non siano curati da personale dedicato, ma lasciati alla libera iniziativa di qualcuno. Se a questo si aggiunge poi che, nelle reti, l'agire dei singoli è spesso su base volontaria, pressoché mai con riconoscimento economico adeguato, si intuisce come in caso di carichi eccessivi in capo alla stessa persona sia nuovamente la vita della rete a risentirne.

Box. Gli enti pubblici in rete: una lettura qualitativa delle risposte ricevute

Le risposte ai questionari inviati agli enti pubblici presenti nelle reti F3 sono risultate solo 18, un numero non sufficiente per un'analisi generale e quantitativa dei dati. In questo box, pertanto, si offre una lettura qualitativa e trasversale delle risposte pervenute, senza possibilità di essere facilmente generalizzate, visto che il campione non è rappresentativo degli enti partecipanti.

Gli enti pubblici che hanno risposto sono, in pari numero, Università ed enti di ricerca, Enti locali e Uffici (Dipartimenti) che si occupano di servizi sociali, quasi tutti con precedenti esperienze di collaborazioni in reti e tutti con precedenti collaborazioni con le scuole e gli enti privati partner dei progetti F3.

In generale gli enti pubblici non manifestano atteggiamenti critici riguardo alla condivisione delle decisioni all'interno delle reti e alla chiarezza dei ruoli, nonché alla comunicazione tra i partner, che viene giudicata fluida e realizzata con frequenza. In ogni caso va osservato che nella metà dei casi gli enti pubblici identificano la scuola capofila e non il gruppo di coordinamento come soggetto che nel concreto ha assunto le decisioni principali relative all'attività di rete, anche se la maggioranza degli enti dichiara di avere avuto un proprio rappresentante all'interno del Gruppo di coordinamento.

L'autovalutazione che gli enti fanno del proprio ruolo in quanto partner restituisce un quadro diviso in modo equo tra un gruppo che ritiene di aver partecipato attivamente a tutte le fasi del progetto F3 e un altro che invece "ammette" di aver partecipato per quanto possibile ed in pochi casi anche per sola formalità. Dichiarano soprattutto di aver fornito figure professionali alle reti e svolto un ruolo di interfaccia con il territorio, mentre non sono intervenuti in termini di contributi finanziari, messa a disposizione di strutture e/o spazi per le attività della F3 e/o supporto alle scuole nell'individuazione dei ragazzi fuoriusciti dal sistema scolastico.

In pochi casi gli enti affermano di non poter individuare fattori di successo dell'esperienza, mentre nella maggioranza dei casi è la condivisione con gli altri partner ad essere indicata come elemento di successo, laddove poca attenzione è data infine alla continuità dell'iniziativa avviata. Tra i fattori di insuccesso, vengono individuati in modo più diffuso la carenza di risorse finanziarie e la mancanza di tempo disponibile.

In definitiva, pur con alcuni limiti dovuti alla bassa numerosità campionaria, l'indagine conferma molti aspetti emersi già menzionati e cioè un ruolo contenuto, ad eccezione di pochi casi, dell'ente pubblico, il quale riconosce egli stesso di aver delegato in parte le decisioni, di aver partecipato poco attivamente e svolto più che altro un ruolo di networking, per quanto possibile, con il territorio. Tale ruolo dell'ente locale ha inciso sulla capacità di realizzare azioni in grado di costituire forme di "regia di micro-aree e/o di quartiere", cioè azioni non solo della e nella scuola, ma nel e del territorio di riferimento.

3.8.Sintesi del capitolo

Le indagini hanno evidenziato che l'Azione F3 è stata prevalentemente colta come una opportunità da parte di Istituzioni scolastiche con una elevata esperienza pregressa di collaborazione in reti, formali ed informali, e con una elevata attenzione al tema della dispersione scolastica. Questo è riconoscibile non solo per le scuole capofila, per le quali era esplicitamente richiesto questo requisito in fase di selezione, ma anche per le scuole partner. La spiegazione principale risiede nel fatto che, nella maggior parte delle situazioni, le reti F3 sono nate per lo più sulla base di collaborazioni pregresse tra i partner, tra le scuole e tra queste e gli enti del terzo settore.

L'azione F3, pertanto, più che caratterizzarsi come una innovazione per la modalità di lavoro in rete si è caratterizzata come strumento di consolidamento e approfondimento di esperienze di collaborazione già avviate e di allargamento o rimodulazione delle stesse. Il che appare confermato dal fatto che la stragrande maggioranza delle reti, il 60%, ha esplicitamente rimodellato le forme di collaborazione e relazioni pregresse, quando esistevano, dimostrando con ciò una motivata consapevolezza dei caratteri effettivamente innovativi della rete F3. Maggiore innovazione è stata invece apportata dall'Azione F3 in termini di collaborazioni in verticale (tra cicli scolastici diversi), almeno nella metà dei casi circa. Questo si rivela infatti essere il criterio principale per l'aggregazione tra scuole, insieme alla precedente collaborazione e all'esperienza consolidata sul tema della dispersione e dell'abbandono.

La scelta degli enti del terzo settore da coinvolgere nelle reti F3 è avvenuta soprattutto sulla base della loro specifica competenza sui temi oggetto delle reti e della fiducia e stima mediate dalle pregresse collaborazioni formali e informali.

L'aggregazione degli enti pubblici è avvenuta in generale in base a considerazioni non strategiche, ma dettata in molti casi soprattutto dalla necessità di rispettare le regole dettate dall'Azione F3.

Nel complesso si evidenzia che le istituzioni scolastiche riconoscono la validità del principio di partnership con altri soggetti, il cui apporto colma innegabilmente ciò che nel quotidiano esse non possiedono, talvolta per limiti soggettivi, il più delle volte invece oggettivi.

In riferimento alla progettazione la metà dei soggetti intervistati, sia scuola capofila, scuole di rete, che enti del terzo settore, ammette che la progettazione esecutiva è stata caratterizzata da difficoltà. Queste sono maggiormente presenti quando la collaborazione precedente tra i partner o l'esistenza della rete prima della F3 erano assenti.

Va sottolineato che gli intervistati non indicano solo elementi esogeni come causa di difficoltà (per esempio la poca chiarezza delle linee guida MIUR) ma anche elementi endogeni, quali l'inesperienza nella gestione dei progetti complessi. Alla poca chiarezza delle linee guida del MIUR danno più peso le scuole capofila, mentre le scuole della rete attribuiscono le maggiori difficoltà alla propria inesperienza nei progetti complessi, così come gli enti del terzo settore, i quali, però, indicano come fattori negativi anche il mancato coordinamento o l'insufficiente comunicazione tra partner.

Altri fattori individuati dalle scuole, anche se in pochi casi, sono: la mancata continuità degli attori coinvolti, che fossero i Dirigenti scolastici o i membri del gruppo di coordinamento, spesso determinati dai processi di dimensionamento scolastico, le caratteristiche di sperimentality e complessità del progetto F3, difficoltà logistiche e distanza tra le scuole, la complessità della Piattaforma o la sua non coerenza con le linee guida MIUR. Sono casi limitati, ma si ritiene necessario sottolinearne l'importanza come dimostrazione della necessità di dare a imprese sperimentali come l'Azione F3, dove non è pensabile una pianificazione rigida a priori, strumenti di sostegno agili e flessibili per fronteggiare variabili e imprevisti in corso d'opera.

Relativamente alle modalità di progettazione, le scuole capofila, quelle partner e gli enti privati sono concordi nell'assegnare un ruolo marginale agli enti pubblici. Il modello progettuale che prevale, in tutti i casi, è quello ove la progettazione è avvenuta per lo più attraverso la collaborazione delle scuole e gli enti privati (almeno alcuni di quelli presenti nelle reti), mentre una progettazione condivisa tra tutti i tipi di attori, scuole, enti pubblici e privati è stata dichiarata in circa un quarto dei casi (ma qui le opinioni variano: le scuole indicano una maggiore rilevanza del percorso condiviso rispetto agli enti del terzo settore). Infine, una progettazione esclusivamente appannaggio delle istituzioni scolastiche, con contributi scarsi o nulli da parte degli altri attori, viene considerata minoritaria dalle scuole, ma più frequente dagli enti del terzo settore; in ogni caso essa non si è avuta che in circa il 20% dei casi.

In definitiva, la fase della progettazione, con la sua complessità dovuta alla presenza di una pluralità di attori e a eventi esogeni, ha evidenziato varie difficoltà, anche non trascurabili; nel complesso, in ogni caso, il percorso progettuale ha funzionato discretamente, rilevando un buon livello di condivisione e la valorizzazione dell'apporto del terzo settore.

In merito alla operatività della rete l'impostazione dei compiti e l'assegnazione dei ruoli è avvenuta nei diversi partenariati in modo condiviso, stando a quanto affermato dai rispondenti. Gli enti del terzo settore esprimono una valutazione più critica, ma in meno del 10% dei casi affermano che vi è stata una distribuzione dei compiti avvenuta in modo gerarchico per ordine della scuola capofila.

Viene riconosciuto un ruolo importante al Gruppo di Coordinamento. Per le scuole capofila esso è stato un elemento fondamentale per il conseguimento degli obiettivi attesi ed elemento centrale per la condivisione delle scelte e la presa di decisioni. Il ruolo del Gruppo di coordinamento è stato fondamentale nell'individuare e condividere gli obiettivi progettuali, nel definire le azioni da intraprendere, specie se di tipo prototipale, nel concorrere al coordinamento operativo dei diversi progetti, nel valutare l'efficacia degli interventi in relazione agli obiettivi attesi. Questo giudizio viene confermato dalle scuole partner, le quali in pochi casi hanno identificato le scuole capofila come le uniche titolate a decidere della vita e dello sviluppo delle diverse reti mentre in generale si sono sentite valorizzate relativamente alla adeguata rappresentanza avuta nel Gruppo di coordinamento e per il ruolo loro riconosciuto all'interno di questo specifico organo, laddove previsto. Sebbene in misura minore, positivo è anche il giudizio degli enti del terzo settore, anche se va ricordato che le risposte ottenute non sono numerose.

Tutti i diversi rispondenti, dalle scuole capofila agli enti del terzo settore, hanno ricondotto le relazioni all'interno nelle reti F3 al modello 'interconnesso', in circa metà dei casi. Viene quindi espresso un giudizio positivo sulla coesione e la democraticità delle relazioni. Da questo punto di vista la rete F3 nella maggior parte dei casi non opera solo su impulso del capofila ma vive anche di relazioni tra le sue componenti, ossia rafforzando il capitale sociale disponibile a livello territoriale. E' interessante rilevare che il modello più accentrato, quello radiocentrico, viene indicato da un quarto dei rispondenti, ed esso tende ad essere più presente quando il partenariato è più ampio.

All'interno di questo quadro generale, le analisi evidenziano che i diversi membri della rete hanno potuto offrire apporti coerenti con le loro competenze. I contributi positivi delle scuole partner sono stati, in particolare, riferiti alla gestione operativa dei progetti, alla capacità di coinvolgimento dei vari nodi delle reti e al fatto che dai partenariati derivi comunque la condivisione e scambio di nuove conoscenze e competenze. Gli enti privati sono stati considerati invece fondamentali per le conoscenze e competenze che hanno apportato, per le nuove metodologie didattiche che hanno condiviso e per la capacità di coinvolgere i destinatari finali, che per la scuola risultano invece quasi irraggiungibili a causa dell'utilizzo di modalità e approcci più 'tradizionali'. Gli stessi enti privati hanno identificato il loro apporto soprattutto in termini di professionalità e introduzione di metodologie innovative, un po' meno in termini di connettività e di facilitazione delle relazioni con le famiglie e con i soggetti esterni della rete e in modo decisamente minoritario in termini di facilitazione di relazioni con i servizi sociali, di segnalazione di ragazzi in situazioni problematiche e di messa a disposizione di spazi e strutture per le attività delle reti.

Se si considerano gli aspetti da cui le scuole hanno tratto i maggiori benefici, sia le scuole capofila che le scuole di rete indicano come prevalenti l'ampliamento, innovazione e diversificazione dell'offerta formativa e la sperimentazione di nuove metodologie didattiche. Da questo punto di vista il dato sembra confermare che le scuole sono state in grado di capitalizzare l'apporto determinato dalla presenza nelle reti di altri soggetti esterni dotati di specifiche competenze e conoscenze innovative, funzionali a integrare e implementare quelle interne.

Nel complesso il lavoro in rete è stato valutato in modo decisamente positivo per le nuove conoscenze e competenze che le stesse scuole, capofila e non, hanno avuto l'opportunità di conoscere e di acquisire grazie alla 'contaminazione' determinata dalla loro apertura verso l'esterno, a scapito del tradizionale approccio autoreferenziale, così spesso contestato al mondo dell'istruzione. Fra le criticità sono state segnalate in particolare le difficoltà logistiche e i problemi di continuità del personale delle scuole e del poco tempo disponibile dei partner per realizzare le diverse attività.

Meno positivi sono i risultati sul funzionamento della istituzione scolastica, sia in termini di formazione e aggiornamento per il personale docente, sia in termini di miglioramento dell'organizzazione scolastica e delle capacità progettuali. Da questo punto di vista, quindi, l'Azione F3 evidenzia insufficienze, interne e esterne al sistema, che costituiscono un possibile limite alla capacità di coinvolgimento e contaminazione delle modalità ordinarie di funzionamento della scuola.

4. Le modalità di attuazione: innovazioni, punti di forza e criticità

4.1. Introduzione

Nel capitolo precedente abbiamo approfondito il funzionamento e l'organizzazione delle reti. In questa sede si intende esaminare e confrontare le diverse soluzioni attuative e verificarne la coerenza esterna (rispetto delle disposizioni attuative) ed interna (adeguatezza degli strumenti operativi rispetto agli obiettivi prefissati). Nello specifico, il capitolo analizza le modalità e le soluzioni operative sperimentate dalle reti per dare attuazione all'Azione F3⁴⁰.

L'impostazione flessibile della progettazione ha determinato la produzione di una vastissima gamma di soluzioni operative e contenutistiche che è pressoché impossibile cogliere in maniera compiuta e ridurre a un numero ragionevole di "stereotipi" funzionali. Tuttavia sulla base di una varietà di attività di indagine quantitative (indagine diretta presso le scuole capofila) e soprattutto qualitative (studi di caso, *focus group*, somministrazione di questionari di auto-valutazione, analisi dei prototipi redatti dalle reti) è stato possibile cogliere i principali elementi che hanno caratterizzato l'attuazione dei progetti F3 e una serie di procedimenti operativi ricorrenti attraverso i quali le reti hanno tradotto la flessibilità di pianificazione.

4.2. Gli esiti della fase di progettazione: coerenza e validità dei percorsi F3

4.2.1. La definizione degli obiettivi

Un primo aspetto da indagare riguarda *la chiarezza e l'adeguatezza nella definizione degli obiettivi progettuali*. *Focus group* e studi di caso hanno fatto emergere che le reti F3 sono state in grado di individuare i fabbisogni concreti dei giovani studenti, tenendo in considerazione la natura multifattoriale del disagio e della dispersione scolastica, e di tradurli in obiettivi coerenti, prioritariamente di tipo preventivo.

Tuttavia, è emerso che la buona lettura dei bisogni e delle problematiche non è associata, in molti casi, alla loro traduzione in termini di competenze in uscita, rispetto alle attività formative proposte. Questo elemento era già stato rilevato nel primo rapporto intermedio di valutazione (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015), in cui si indicava che solo una quota minoritaria delle reti partecipanti ai *focus group* aveva intenzionalmente ragionato in termini di "competenze-obiettivo", mentre la maggioranza aveva progettato i percorsi F3 orientandoli verso un più o meno generico supporto e miglioramento in termini socio-formativi (ad es. "supportare i ragazzi nel processo di transizione fra i due cicli di istruzione", "favorire l'integrazione fra il gruppo di pari", "promuovere azioni volte al reinserimento degli allievi fuoriusciti precocemente dal percorso formativo", ecc.).

L'utilità insita nella progettazione per competenze risiede da una parte nella possibilità di definire ex ante i risultati attesi, in termini di competenze di base e trasversali, e di verificare ex post l'effettivo raggiungimento di tali risultati, dall'altra l'approccio è funzionale a introdurre un sistema condiviso di valutazione e bilancio delle competenze degli allievi, in ingresso e in uscita, favorendo il continuum della filiera formativa, la cui mancanza è spesso causa di dispersione scolastica per i ragazzi che, transitando da un ciclo di istruzione a un altro, si scontrano con sistemi didattici e valutativi profondamente diversi.

⁴⁰ Come ricordato più volte, rispetto ad altre Azioni del PON, la progettazione esecutiva dell'Azione F3 è caratterizzata a monte da un'ampia flessibilità. Le disposizioni attuative si limitano infatti ad individuare le principali attività attraverso cui articolare la predisposizione del progetto, lasciando ampia libertà alle reti per la loro traduzione in termini operativi. Nello specifico, la circolare 11666 del 2012 prevede che le reti 1) individuino i target di riferimento, 2) definiscano gli obiettivi specifici da conseguire, 3) individuino per ciascun target gli opportuni indicatori quantitativi di risultato; 4) pianifichino gli interventi da attuare e 5) predispongano una loro calendarizzazione.

Di fatto, gli studi di caso mostrano che sono pochi i progetti F3 che specificano chiaramente le competenze in uscita rispetto alle attività formative. Questa situazione è attribuibile in parte all'assenza di indicazioni ministeriali in questa direzione, dall'altra all'inesperienza delle scuole ad adottare formalmente tale approccio, nonostante gli impulsi in tale direzione a livello nazionale e europeo. Questo tuttavia non significa che i docenti e i dirigenti scolastici non siano stati in grado di identificare e motivare la scelta di determinate attività in termini di competenze bersaglio, ma che piuttosto il loro inquadramento è avvenuto in maniera non esplicita e non formale, rendendo più difficile la verifica ex post del conseguimento degli obiettivi prestabiliti.

Da una lettura trasversale degli studi di caso emerge infatti che i progetti F3 si sono orientati, in maniera più o meno esplicita e consapevole, verso l'obiettivo di aiutare i ragazzi a maturare prioritariamente le competenze trasversali (le cosiddette *life skill*) attinenti soprattutto le relazioni sociali, l'autostima, la motivazione, la conoscenza di sé e il rispetto delle regole e delle differenze. Non mancano i casi in cui si è atteso anche un miglioramento delle competenze di base (italiano e matematica), posto sia come obiettivo prioritario (si pensi ai percorsi incentrati su attività di studio assistito) sia come effetto indiretto di altre attività.

Box. La progettazione per competenze nell'esperienza di una rete pugliese (Studio di caso 11)

Il progetto della rete guidata da un Liceo scientifico, si è imperniato intorno l'area di competenze dell'imprenditorialità. Partendo dalla constatazione che una delle principali cause di dispersione nel biennio è rappresentata dalle difficoltà per gli studenti nello studio delle materie scientifiche, il progetto ha promosso una continuità nei metodi di insegnamento di queste materie tra il I e il II ciclo di istruzione, focalizzandosi sulle competenze-obiettivo a cui tendere. L'intento trasversale a diversi percorsi è stato cercare di presentare l'esperienza formativa a scuola non solo come un'esperienza di studio finalizzato al conseguimento di un titolo, ma come l'offerta di una pluralità di stimoli e risorse per costruire gradualmente le proprie competenze lavorative e per iniziare a metterle in pratica. In vista di un rafforzamento della continuità del curriculum formativo, comune a tutti i percorsi è stato l'obiettivo di sviluppare negli studenti abilità rilevanti rispetto alla creazione e gestione di un'impresa. Tali abilità hanno riguardato sia tratti trasversali della propria personalità (le soft skill della sfera del "saper essere") quali l'autostima, la cittadinanza attiva, l'autovalutazione delle proprie competenze e la creatività; sia abilità in ambito applicativo quali l'uso di software nell'ambito della multimedialità (grafica, video, audio). L'idea chiave che ha spinto e orientato le attività dei vari percorsi è stata quella di stimolare negli studenti la capacità di ricercare possibili sinergie tra scienza e creatività. Nei percorsi, quindi, si è provato a praticare un modo diverso di studiare le materie scientifiche curricolari, dove la conoscenza scientifica si sviluppa soprattutto come un percorso di ricerca, esplorazione, ideazione, invenzione, sperimentazione, creatività di gruppo, creazione di prototipi e valutazione del loro potenziale pratico.

4.2.2. La coerenza fra gli obiettivi progettuali e le scelte operative

La seconda questione da approfondire riguarda la *coerenza fra gli obiettivi progettuali e i percorsi formativi* sviluppati, nonché la loro *adeguatezza in termini di contenuti, strumenti didattici e risorse mobilitate*.

La seconda indagine diretta presso le capofila dei progetti ha rilevato, in primo luogo, che 160 scuole (circa l'84% del totale) hanno dichiarato un'esperienza pregressa rispetto al contenuto dei percorsi/moduli sperimentati nell'ambito del progetto realizzato per l'Azione F3, risultata peraltro consolidata in poco meno del 58%. Sembra dunque che questi progetti abbiano rappresentato un'ottima occasione, da un lato, per affinare le competenze pregresse, ma dall'altro per testare eventuali migliorativi e/o nuove aggiunte, definiti proprio grazie alla base conoscitiva di partenza.

La successiva tabella evidenzia in funzione di quali aspetti siano stati scelti i moduli e i relativi contenuti delle attività realizzate dalle scuole. Come era abbastanza presumibile attendersi, la priorità è stata data alla soddisfazione dei fabbisogni degli studenti, risultato l'aspetto più citato sia tra i prioritari che tra i secondari. Significativi sono stati i risultati ottenuti dai propri allievi, evidentemente in quanto elemento su cui poter intervenire per apportare eventuali ulteriori correttivi in presenza di specifiche criticità.

Sono stati invece meno considerati i fabbisogni di docenti, famiglie e personale non docente presi singolarmente, che peraltro potrebbero indirettamente essere ricompresi nella terza modalità più scelta dai rispondenti, ossia le istanze della rete di specifica appartenenza che, in quanto tale, è presumibile abbia riunito istituzioni scolastiche con problematiche similari.

Tabella 17 Aspetti che hanno influito sulla scelta dei contenuti dei moduli

Aspetti	% Risposta prioritaria	% Risposta secondaria	% Risposte totali
Fabbisogni degli studenti	51,3	33,2	42,3
Risultati scolastici, in particolare le criticità	42,1	29,5	35,8
Istanze della rete di cui la scuola è capofila	4,6	24,2	14,3
Fabbisogni delle famiglie	0,0	6,3	3,1
Fabbisogni dei docenti	0,5	1,6	1,0
Istanze dei soggetti del terzo settore	0,5	1,1	0,8
Fabbisogni del personale non docente	0,0	0,5	0,3
Altro	1,0	3,7	2,3
Totale	100,0	100,0	100,0
Casi	195	190	385

Fonte: II Indagine diretta

Pertanto, prioritariamente in funzione dei risultati dell'analisi dei fabbisogni del target selezionato le reti hanno promosso, grazie alla fondamentale collaborazione dei partner del privato sociale, l'utilizzo di metodologie didattico-formative molto diverse da quelle della scuola ordinaria. La tipologia di attività più diffusa è stata quella laboratoriale (35,5% del totale dei moduli), in ambito artigianale e artistico, ma anche riguardanti le scienze naturali e l'informatica. Diffusi sono stati anche la formazione in situazione, spesso effettuata in aziende locali o nelle strutture degli enti partner del privato sociale, e le attività sportive. Gli studi di caso rivelano che interventi individualizzati di counselling, rivolti talvolta anche ai familiari degli studenti, sono stati promossi diffusamente all'interno dei moduli di accoglienza (pertanto in questo caso, i dati di monitoraggio non riflettono la numerosità di questo tipo di attività).

Tabella 18 Tipi di moduli realizzati e % allievi che l'hanno frequentati

	N Moduli	% allievi frequentanti
Accoglienza	28.3%	101%
Laboratori	35.5%	87%
Esperienze presso Aziende	2.8%	5%
Esperienze presso artigiani	0.8%	1%
Realizzazione di un prodotto	5.2%	14%
Formazione in situazione	8.1%	20%
Educazione fra pari	1.2%	3%
Orientamento	3.1%	8%
Counselling	1.6%	4%
Attività sportiva	4.0%	9%
Sportello	1.3%	4%
Studio Assistito	5.1%	9%
Incontri e Seminari	1.5%	4%
Manifestazioni	1.4%	4%
Totale	100.0%	

Nota: per il modulo di accoglienza la % è superiore a 100 perché in diversi casi sono stati frequentati più moduli di questo tipo

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Gli studi di caso, confermando quanto già emerso nei *focus group*, mostrano che i referenti scolastici hanno indicato in maniera pressoché unanime il carattere innovativo, e potenzialmente efficace, degli approcci formativi non formali e informali. L'utilizzo dei laboratori su "materie" nuove, ma insospettabilmente veicolo di competenze "tradizionali", quali il teatro, la musica, lo sport, il giornalismo ecc.; la destrutturazione degli ambienti di apprendimento (l'aria aperta, i luoghi di lavoro o della memoria storica); l'approccio didattico finalizzato a creare collaborazione piuttosto che competitività tra gli studenti: sono state scelte ampiamente diffuse, che vanno tendenzialmente in direzione di un processo di descolarizzazione della didattica, e che sembra siano state molto efficaci per la terapia del disagio scolastico, in termini di aumento dell'attrattività della scuola, miglioramento dell'autostima e dell'integrazione nel gruppo dei pari.

Box. Esempi di attività/metodologie innovative e efficaci

"Le attività di alternanza scuola-bottega è un'offerta per sostenere una vocazione culturale dei ragazzi del territorio al lavoro precoce, come mezzo per il reddito; il percorso si propone di indirizzare queste scelte dal mero addestramento (spesso vicino allo sfruttamento) verso l'apprendimento, e quindi costruire una cultura dell'investimento verso la formazione, come risorsa per l'avvenire e per la stessa inclusione, formativa e sociale, in una prospettiva di legalità.

Studio di caso 8 (ISIS, Campania):

in relazione a moduli di alternanza scuola-lavoro per gli allievi del biennio

È enfatizzata la "didattica laboratoriale", per la presenza e l'uso di strumenti, di linguaggi, di tecniche, di forme specifiche nella relazione esperto/novizio, di una prevalenza del fare, di forme specifiche di valutazione che esaltano la produzione di oggetti oltre il primato o monopolio della valutazione attraverso la parola.

La proposta della bottega non è solo finalizzata all'acquisizione delle competenze tecniche e professionali di base, ma è dettata anche dalla sua valenza orientativa e formativa per le competenze sociali e emotive, l'innalzamento delle literacy attraverso la loro pratica in contesti situati. Riparazione dell'autostima, scoperta dei propri saperi informali sono le condizioni che consentono una riapertura emotiva e cognitiva all'apprendimento, intorno a percorsi riconosciuti sensati dai destinatari" (intervista ad un referente di un partner del terzo settore).

Il progetto ha attivato interventi molto diversi per contenuti, metodologie e durata delle attività, ai quali si associano un diverso grado di partecipazione dei beneficiari.

Studio di caso 2 (IIS, Calabria):

in relazione alla diversa efficacia di metodologie didattiche e contenuti nel coinvolgimento del target

Le attività di tipo professionalizzante (alternanza scuola-lavoro e formazione in situazione in ambito alberghiero) e quelle laboratoriali "pratiche" (corso di sommelier di 50 ore), sono risultate accattivanti e coinvolgenti per i destinatari, nonché maggiormente rispondenti ai loro fabbisogni ed aspirazioni. del target, e hanno permesso di sfruttare l'expertise interno alla scuola capofila.

Viceversa attività svolte con modalità didattiche frontali tradizionali, dai contenuti maggiormente teorici e di lunga durata (200-300 ore) hanno visto una partecipazione ridotta, e un tasso di abbandoni elevato.

Per quanto riguarda l'ingente numero di risorse umane mobilitate per attivare gli interventi⁴¹, la modalità di lavoro congiunto fra docenti-tutor ed esperti è stata proficua ed efficace, sia in termini di scambio interprofessionale fra le due figure, sia per aver conferito un'impronta didattica innovativa alle attività, in grado di coinvolgere maggiormente i ragazzi a rischio dispersione o con specifiche problematiche. A titolo esemplificativo di un'impostazione condivisa dalla larga maggioranza delle reti, si riporta quanto emerso dallo Studio di caso 11:

"Una dinamica virtuosa segnalata ha riguardato l'interazione tra i docenti nel ruolo di tutor e gli esperti esterni. La presenza di quest'ultimi ha creato un ambiente didattico innovativo e molto coinvolgente, grazie all'introduzione di metodi, strumenti e contenuti innovativi (tecniche di animazione, attività di gruppo, role play, tecniche informatiche particolari, utilizzo di strumenti quali la video camera e software di montaggio video). Il docente tutor invece ha potuto orientare il proprio lavoro sulla base di una conoscenza pregressa degli studenti, offrendo loro una base sicura su cui appoggiarsi per aprirsi alla novità portata dagli esperti in termini di idee, metodi e contenuti. La compresenza di tutor-docenti ed esperti esterni, quindi, ha inteso facilitare un passaggio graduale dai metodi dell'educazione formale a quelli dell'educazione non formale".

Una soluzione particolarmente efficace è risultata l'assegnazione del ruolo di tutor a docenti "interni" ovvero provenienti dalla stessa scuola di appartenenza dei destinatari. I referenti scolastici

⁴¹ Secondo il Rapporto di monitoraggio 2015 del PON al 31 dicembre 2014 gli operatori coinvolti nell'Azione F3 ammontano a più di 11 mila, la maggior parte (quasi 9.400) selezionati all'interno delle reti (tra i partner) ed una piccola parte selezionati ad evidenza pubblica o provenienti da strutture con cui le reti hanno attivato una collaborazione (circa 1400 e 300 rispettivamente). Le figure selezionate all'interno delle reti sono per lo più tutor scolastici (quasi il 60% del totale) ed esperti delle tematiche oggetto di formazione (27% circa); seguono poi psicologi o psicopedagogisti (4%) o esperti del mondo del lavoro per le attività laboratoriali (4%); residuali sono altri tipi di figure, come il mediatore culturale, operatori esperti di accompagnamento, gli assistenti sociali, counselor. Per gli esperti selezionati all'esterno della rete le figure prevalenti sono quelli dell'esperto nelle tematiche oggetto di formazione (56%), l'esperto del mondo del lavoro, in relazione alle attività laboratoriali (16% circa), psicologi e psico-pedagogisti (13,4%) e tutor di strutture ospitanti (6%). Anche in questo caso rimangono marginali alcune figure quali il mediatore culturale o linguistico e gli assistenti sociali.

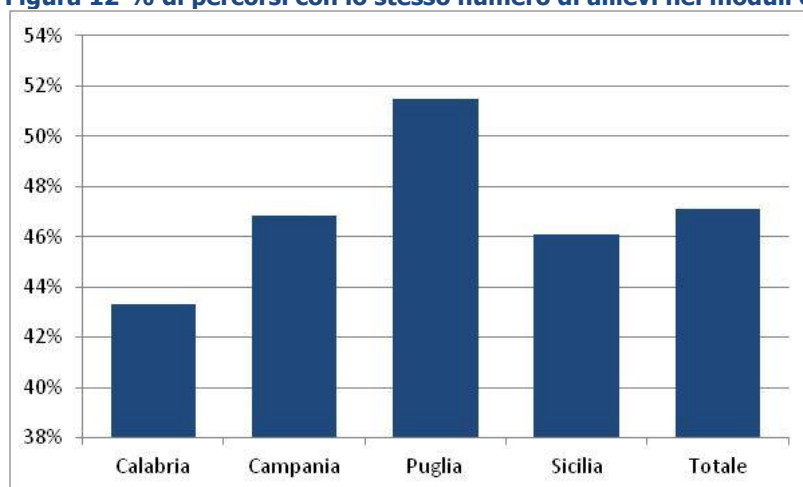
concordano sul fatto che la pregressa conoscenza dei ragazzi e della scuola in cui si svolgono gli interventi possa favorire sia il ruolo organizzativo del tutor sia il *trait d'union* fra allievi ed esperti. Inoltre, l'eventuale assegnazione del ruolo di tutor ai docenti curricolari dei ragazzi, può favorire una loro maggiore presa in carico anche durante le ore mattutine.

4.2.3. Uniformità e coerenza interna ai percorsi F3

E' rilevante gettar luce sul grado di *uniformità e coerenza interna ai vari percorsi* rispetto allo sviluppo delle singole unità formative (i moduli). Un indicatore della coerenza interna dei percorsi consiste nel rilevare l'effettiva partecipazione degli allievi a tutti i moduli inerenti un medesimo percorso, nell'idea che le diverse unità didattiche rappresentino l'articolazione coerente di un unico percorso formativo. Lo stesso MIUR suggeriva questa soluzione.

Questo elemento è stato riscontrato nella metà dei percorsi realizzati dalla F3, 692 su 1.470, un po' meno nelle reti calabresi e un po' di più nelle reti pugliesi.

Figura 12 % di percorsi con lo stesso numero di allievi nei moduli che componevano i percorsi



NOTA: il dato include i ragazzi ritirati.

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

In termini di reti il 6% del totale di esse ha realizzato tutti percorsi in questo modo, mentre un terzo circa presenta più del 50% dei percorsi articolati in moduli frequentati dagli stessi allievi; anche l'analisi per rete conferma che i partenariati pugliesi hanno maggiormente perseguito questa strategia, mentre quelli calabresi lo hanno fatto in misura inferiore.

Il dato non va necessariamente considerato come dato negativo, ma come indicatore dei reali bisogni dei vari gruppi di allievi iscritti ai diversi moduli. Al contempo non vanno sottovalutati ulteriori fattori (tempo extrascolastico, docenti non disponibili, ecc.), che potrebbero avere indotto scelte 'forzate', indirizzate verso alcuni moduli (perché magari più utili e/o necessari) a scapito invece di altri considerati come 'accessori'.

La questione della coerenza interna ai percorsi può essere esaminata anche in relazione al grado di unitarietà del gruppo target di riferimento. Da questo punto di vista un esempio di progetto con un basso livello di coerenza interna è rappresentato dal modello proposto da una rete pugliese in cui all'interno dello stesso percorso i moduli sono stati considerati unità didattiche a sé stanti e gruppi di alunni di una stessa scuola hanno frequentato un solo modulo, a loro appositamente dedicato, oltre quello di accoglienza. I percorsi, in questo caso, sono stati considerati dei "contenitori" di micro-interventi (i moduli) indirizzati di volta in volta a gruppi di partecipanti diversi (Studio di caso 12).

D'altra parte si riscontrano anche esempi di progetti articolati in percorsi altamente coerenti al loro interno. Ad esempio una rete siciliana ha articolato i 12 percorsi proposti differenziandoli per target di riferimento trasversalmente alle diverse scuole in rete dello stesso ordine⁴². Semplificando, una possibile tipologia dei moduli in cui si sono articolati i percorsi è la seguente:

⁴² 4 percorsi sono stati indirizzati ad allievi a rischio di abbandono (due per gli allievi della scuola dell'infanzia e della prima classe elementare, due per quelli delle classi di snodo fra primaria e prima secondaria) realizzati nei due Istituti comprensivi; 4 percorsi hanno avuto come target studenti con basse competenze (due per gli allievi

- Moduli di socializzazione, di sostegno psicologico e di orientamento (accoglienza, sportello, counseling)
- Moduli di didattica alternativa per il rafforzamento delle competenze trasversali (danza, ceramica, cittadinanza attiva, sport etc.)
- Moduli di didattica disciplinare per il rafforzamento delle competenze di base (studi assistito).

Questa tipologia riflette la strategia implicita dei percorsi che mira a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica da più lati. Un lato prevalentemente psicologico e relazionale che punta al recupero e alla valorizzazione dell'allievo, un lato di didattica ludica che mira alla ricostruzione di un rapporto positivo fra l'allievo, la scuola e la famiglia ed un lato, infine, disciplinare che mira al recupero delle competenze (Studio di caso 19).

4.3.L'identificazione e il reclutamento dei gruppi target

I destinatari dell'Azione F3 possono appartenere al target primario, ovvero giovani e allievi, o al target strumentale (genitori e famiglie; personale scolastico delle istituzioni scolastiche del territorio).

Gli indirizzi MIUR rimandano l'identificazione dei target specifici alle istituzioni scolastiche in rete, in base a quella che si presume debba essere la loro conoscenza approfondita e individualizzata delle condizioni dei loro allievi o dei giovani a rischio o drop-out del loro intorno immediato. Nella stessa ottica, non sono posti limiti quantitativi alla loro numerosità né alla loro distribuzione per livello educativo.

Un primo elemento innovatore di grande portata è l'aver attribuito la responsabilità del loro reclutamento alla documentata valutazione delle singole reti, essendo le modalità di individuazione e selezione proposte dalle circolari soltanto indicative. I focus group e gli studi di caso hanno fatto emergere i principali criteri attraverso i quali sono state identificate le situazioni di rischio di abbandono, ovvero: le condizioni socio-economiche della famiglia, le valutazioni curricolari, il numero delle assenze, gli esiti delle prove Invalsi, le ripetenze, le difficoltà di apprendimento, la scarsa autostima, le difficoltà relazionali, e, parzialmente, l'essere diversamente abili. Particolare attenzione è stata rivolta agli allievi frequentanti le classi di snodo fra i due cicli di istruzione, tradizionalmente riconosciute come una fase molto delicata del percorso educativo (quasi la metà del totale degli allievi destinatari si concentrano nelle classi di passaggio dalla scuola prima alla scuola secondaria di I grado, 20%, e dalla scuola secondaria di I grado a quella secondaria di II grado, 24% del totale).

*Questa impostazione ha stimolato il massimo allargamento del target suscettibile di sostegno in ciascun progetto, che è risultato di regola estremamente composito per età, livello di istruzione, tipologia di disagio. La flessibilità di progettazione emerge anche in questa fase di selezione del target. Molto frequente è stata infatti l'integrazione dei gruppi target con una platea di studenti non in condizioni di disagio. L'ampliamento del bacino di destinatari delle attività F3 ha assunto diverse declinazioni. In alcuni casi, sono stati intercettati interi gruppi classe, in cui inevitabilmente si trovavano anche allievi "virtuosi", in altri casi la partecipazione è stata allargata anche a candidature volontarie. I referenti scolastici hanno sostenuto l'opportunità di creare gruppi misti sia per non generare fenomeni di ghettizzazione e labelling verso ragazzi particolarmente vulnerabili, sia per favorire l'integrazione nel gruppo dei pari di tutti i ragazzi e attivare processi di *peer education*. Questa modalità di selezione "allargata" era stata già ampiamente sperimentata nei progetti a valere sulle Azioni F1 e F2 ed è stata riconosciuta in maniera diffusa come particolarmente efficace. Su questo punto bisogna tuttavia rilevare che, anche a causa della vaghezza delle linee guida, le scuole hanno assunto diverse strategie di registrazione dei partecipanti all'interno della piattaforma GPU. Di conseguenza in alcuni casi gli allievi "non target" sono stati registrati al pari di quelli target, in altri casi ciò non è avvenuto, il che ha comportato serie difficoltà per la puntuale quantificazione sia degli allievi propriamente "target" sia del fenomeno di "selezione allargata" del target.*

A titolo esemplificativo, riportiamo quanto emerso dallo Studio di caso 11, che ben evidenzia i pro e i contro associati alle diverse modalità di selezione:

"Il progetto ha visto la realizzazione di percorsi rivolti sia a intere classi, sia a gruppi pluriclasse. I percorsi realizzati nei gruppi mono-classe hanno funzionato bene per due motivi: da una parte, non

degli IC, due per gli allievi dei Licei); 2 percorsi hanno riguardato i drop-out; e infine 2 percorsi per studenti che richiedevano un orientamento nel passaggio dalla secondaria di primo a quella di secondo grado.

hanno richiesto un lavoro preliminare volto a creare uno spirito di gruppo e una relazione costruttiva con docenti sconosciuti (che spesso ha ritardato o messo in difficoltà l'avvio dei percorsi); dall'altra, la selezione di intere classi ha permesso di rivolgersi contemporaneamente a gruppi di partecipanti non formati esclusivamente o prevalentemente da studenti problematici, mitigando così il rischio di labelling sociale del disagio. D'altra i vantaggi dei gruppi pluri-classe, anche quando formati esclusivamente da allievi "target", risiedono nell'opportunità offerta a questi ragazzi di conoscere nuove persone diverse dai propri compagni di classe. Inoltre, la collaborazione con studenti di classi diverse ha permesso di aprire una rete più capillare di trasmissione dell'esperienza innovativa del progetto F3 negli istituti scolastici. Provenendo da diverse classi, infatti, gli studenti si sono fatti portatori di un'esperienza innovativa in un maggior numero di classi della loro scuola."

Alla grande varietà di criteri per selezione dei beneficiari si associano altrettanto variegata modalità di reclutamento. La seconda indagine diretta presso le scuole indica che la modalità prioritaria più significativa (oltre il 78% del totale di quelle prioritarie e in ogni caso la più opzionata fra le varie previste) è stata l'individuazione degli utenti finali a cura dei Consigli di classe, sulla base di indicatori condivisi. Fra le modalità secondarie sono emerse il criterio di scelta basato sulle specifiche conoscenze dei diversi docenti, che hanno quindi selezionato gli allievi in base alla loro storia personale, ma anche l'adesione spontanea (sebbene indicata in seconda battuta) è risultata incidere per oltre un terzo del totale delle modalità secondarie (oltre un quinto considerando peraltro la sommatoria di prioritarie e non). Famiglie e terzo settore non hanno invece avuto molto peso in questa specifica fase.

I dati sottolineano il lavoro svolto dai docenti per riuscire a incanalare i propri studenti nei percorsi maggiormente correlati alle rispettive criticità, ma anche la partecipazione spontanea degli stessi allievi che, dimostrando un buon livello di consapevolezza dei propri limiti, hanno comunque deciso di prendere parte ai moduli senza dover essere segnalati dagli insegnanti o dalle famiglie stesse.

4.4. Soluzioni operative innovative previste dall'Azione F3

4.4.1. Il modulo di accoglienza

Ogni percorso all'interno dei progetti F3 include un modulo di "Accoglienza, condivisione degli obiettivi e delle strategie di attuazione, autovalutazione" (modulo di accoglienza), attraverso il quale ciascun destinatario possa "valutare i propri cambiamenti, capire gli ostacoli e riflettere su sé stesso nel percorso di crescita e miglioramento".

Le disposizioni specificano le modalità attuative dell'intervento, per le quali il tutor, coadiuvato eventualmente da "esperti psicologi e/o professionisti nel campo delle dinamiche relazionali, approfondisce i bisogni del destinatario e lo rende partecipe del percorso pianificato". In questa sede inoltre, tramite anche l'intervento del referente per la valutazione, vengono registrati i livelli di partenza (baseline) di ogni destinatario, relativamente agli indicatori di risultato prescelti per il dato percorso, nonché la loro evoluzione durante tutto il periodo di attività (valutazione in itinere e finale). Infine è previsto che anche la redazione del Portfolio debba essere curata nel modulo di accoglienza.

I *focus group* con le scuole capofila e i questionari preliminari compilati dalle reti partecipanti alle conferenze di valutazione, hanno fatto emergere che, complessivamente, i moduli di accoglienza sono stati pressoché unanimemente considerati come uno degli elementi di innovazione nell'esperienza dei percorsi attivati. A ciò non appare aver corrisposto un altrettanto ampia condivisione delle scelte specifiche per renderne operativa l'attuazione né, soprattutto, una piena consapevolezza della portata strategica dei moduli di accoglienza.

La maggioranza delle reti ha adeguatamente interpretato, e conseguentemente tradotto, la ratio dell'attività di accoglienza, caratterizzando il modulo per la sua valenza di osservazione delle abilità e delle dinamiche relazionali e comunicative, da parte di docenti interni e di esperti esterni, per raggiungere un quadro conoscitivo di ciascun alunno e per adattare le metodologie innovative alle prospettive di competenza. In questo senso, i 20 studi di caso segnalano che la maggioranza delle reti ha concepito il modulo come strumento di accompagnamento, orientamento ed empowerment complessivo, orientato al rafforzamento delle competenze trasversali a sostegno dello svolgimento dei

percorsi⁴³. Tuttavia si riscontra in alcune esperienze una sostanziale confusione fra moduli di accoglienza e moduli di area (laddove il modulo di accoglienza è stato finalizzato al miglioramento degli apprendimenti) nonché la concezione del modulo come una attività che rimane confinata alla pratica di "valutazione in ingresso" o di esercitazione di produzione di un Portfolio⁴⁴.

Emerge pertanto una certa differenziazione di opinioni rispetto al valore specifico di questa esperienza. Ad esempio, il modulo di accoglienza è stato ritenuto da alcune reti uno strumento operativo fondamentale ed innovativo, tanto da proporre l'inserimento nelle attività scolastiche curricolari, mentre secondo altre è stato poco innovativo (perché confuso con la tradizionale attività di accoglienza che le scuole già operano) o poco efficace, vuoi per la durata ritenuta troppo limitata (o, in altri casi, troppo lunga), per la sua scarsa flessibilità rispetto alla varietà dei percorsi, o anche perché è sembrato che sia stato vissuto da molti allievi come una sorta di valutazione/incasellamento in un profilo predeterminato (in riferimento alla realizzazione del Portfolio).

Impostazione del modulo di accoglienza

La tabella successiva permette di osservare come si sia strutturata la fase di accoglienza degli studenti, con particolare riferimento alle modalità utilizzate nella fase di primo approccio con l'utenza. Le scuole hanno indicato come preferenza più ricorrente i colloqui, sia individuali che di gruppo (approccio qualitativo) e, in seconda battuta, la somministrazione di questionari (approccio quantitativo).

Le rimanenti opzioni, riconducibili invece alla sfera qualitativa, sono state tutte scelte da quote di rispondenti piuttosto omogenee (con la sola eccezione dei test psicoattitudinali, non particolarmente diffusi); il dato fa quindi supporre che possano essere considerate come integrative rispetto ad uno dei due macro aspetti individuati, più probabilmente (ma non esclusivamente) a quello di tipo quantitativo

In ogni caso è plausibile ritenere che la scelta di modalità di rilevazione diverse nella fase di approccio iniziale con gli studenti sia quella più giusta per poter poi disporre di una base dati sufficientemente esaustiva e articolata, in grado di mettere le scuole nella condizione di poter lavorare su indicazioni utili rispetto alle diverse problematiche con cui confrontarsi nelle fasi successive.

⁴³ "Il modulo dell'Accoglienza emerge dalle interviste come una componente fondamentale del progetto volta a stimolare e cogliere le idee e le proposte degli studenti, provando a fare della loro partecipazione attiva uno degli elementi chiave dei percorsi di educazione non formale sperimentati." (Studio di caso 11); "I moduli, scrivono nelle relazioni gli psicologi, «si sono caratterizzati per l'accompagnamento periodico dei destinatari durante l'intero percorso, allo scopo di aiutarli a dare continuità e senso alle attività condividendo con gli stessi studenti gli obiettivi del proprio miglioramento e documentandolo». L'attività, rivolta sempre a tutto il gruppo degli studenti, è stata condivisa attraverso la sottoscrizione iniziale del Patto Formativo e ha previsto interventi di educazione inclusiva volti al potenziamento delle capacità di aiuto reciproco, allo sviluppo della capacità di saper chiedere aiuto agli altri, e in particolare ai docenti, alla definizione e rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione a un numero crescente di aspetti della vita scolastica" (Studio di caso 13).

⁴⁴ "I moduli di accoglienza sono stati realizzati in maniera differenziata tra i vari percorsi: due, @rte in progress e Regoliamoci in rete, sono stati costruiti solo in funzione dell'argomento proprio del percorso tematico (studio della figura di Di Vittorio nel primo e dell'associazione Libera nell'altro) e considerati, dalla facilitatrice, come "propedeutici" alla conoscenza degli argomenti degli altri moduli del percorso, interpretando la propedeuticità solo nel senso di anticipazione dei contenuti del percorso stesso.(...) Non è stata colta, spesso, la funzione di generale orientamento e accompagnamento di questi moduli, più che ai contenuti dei percorsi corrispondenti, ai loro obiettivi di empowerment e di acquisizione e rafforzamento delle competenze trasversali." (Studio di caso 12).

Tabella 19 Modalità in cui è stata strutturata la fase di accoglienza

Modalità	Valori assoluti	Valori percentuali su rispondenti
Colloqui individuali e/o di gruppo	137	70,6
Somministrazione di questionari	94	48,5
Osservazione partecipante	68	35,1
Brainstorming	61	31,4
Bilancio di competenze	59	30,4
Focus Group	54	27,8
Counselling psicologico	54	27,8
Test psicoattitudinali	20	10,3
Altro ⁴⁵	6	3,1
Totale rispondenti	194	
Totale risposte	553	

Fonte: II Indagine diretta

L'analisi delle frequenze riferite alla domanda precedente hanno permesso anche di notare come nella fase di accoglienza la rilevazione di tipo quantitativo (realizzata attraverso il questionario) sia stata sempre prevista in abbinata con altre tecniche e relativi strumenti. In particolare nell'84% dei casi i rispondenti hanno dichiarato di utilizzarlo insieme ad altre due, nell'8,5% con una sola, infine per la quota rimanente con tre-quattro. In abbinata al questionario, nello specifico, i rispondenti hanno fatto ricorso in prevalenza ai colloqui individuali/di gruppo, poi a brainstorming, quindi a bilanci di competenze, osservazione partecipante e counselling con pressoché la stessa incidenza, poi ai *focus group* e, in ultimo, ai test psicoattitudinali.

Le scelte operative

La varietà delle scelte operative, come emerge dagli studi di caso, si è differenziata principalmente sulla base dei seguenti fattori:

- *le modalità di approccio con l'utenza*: un approccio prevalentemente qualitativo, sperimentato attraverso diverse metodologie, che privilegia i colloqui, sia individuali che di gruppo è quello maggiormente diffuso; anche altre modalità, sia quantitative che un mix di quantitative e qualitative sono diffuse;
- *l'articolazione delle attività all'interno dei percorsi*: minoritaria appare la scelta di svolgere le 20 ore di accoglienza⁴⁶ in maniera unitaria e separata, preliminare all'avvio dei moduli di area, mentre più diffusa, nonché maggiormente coerente rispetto alle indicazioni dell'AdG, è la scelta di distribuire le attività durante tutto un percorso, sia intrecciandosi direttamente con gli altri moduli di area, sia in tempi distinti rispetto a questi;
- *la collocazione temporale del modulo*: la maggioranza delle reti ha optato per lo svolgimento dell'accoglienza in orario extra scolastico o alternata in parte in orario pomeridiano in parte in orario curricolare. Un'attuazione del modulo completamente in orario mattutino è stata minoritaria e indirizzata prevalentemente agli allievi della scuola primaria;
- *la frequenza con cui il modulo è stato realizzato*: un'impostazione coerente con le indicazioni dell'AdG, ovvero di predisporre un modulo per ogni percorso, rappresenta la scelta più diffusa, ma vi si contrappongono la predisposizione di un unico modulo per tutti i percorsi e, soprattutto, la scelta di più moduli per percorso, che appare motivata dall'esigenza di adattare il modulo di accoglienza prevalentemente all'accompagnamento di singoli moduli di area o di differenziarlo in base all'età dei frequentanti.

Per quanto riguarda le modalità gestionali del modulo e nello specifico le modalità di conduzione didattica, le indagini mostrano l'applicazione di approcci piuttosto omogenei, che prediligono la co-presenza dell'esperto esterno, quasi sempre con esperienza nel campo della psicologia e counselling, e del tutor interno.

⁴⁵ Parte delle indicazioni fornite sembra riguardare informazioni non tanto sulla fase di accoglienza, quanto più sui contenuti di altre successive: così nel caso delle scuole che hanno risposto "Attività laboratoriali oltre a quelle ordinarie", "Accompagnamento durante gli altri moduli del percorso", "Compilazione del portfolio". Sembrano invece più centrate le tre seguenti: "Problematiche adolescenziali", "Role playing" e "Setting pedagogico".

⁴⁶ Il minimo di ore da impiegare in questo modulo era di 20, ma molte reti ne hanno offerte di più, anche il doppio o il triplo.

Una parte della differenziazione delle scelte appare dovuta ad una scarsa comprensione delle linee guida (riferite sia alla strutturazione dei percorsi e dei relativi moduli, sia specificatamente alla strutturazione del modulo di accoglienza) ma anche alle ricorrenti difficoltà operative di gestire un'attività complessa e fortemente innovativa, che in diversi casi ha visto la partecipazione, anche simultanea, di un utenza estremamente variegata per età e bisogni educativi. Ciò ha prodotto una diffusa complicazione organizzativa, cui tuttavia la grande maggioranza delle reti sembra aver trovato soluzioni efficaci flessibilizzando, appunto, tempi e vincoli. Va aggiunto, che questa pur auspicata flessibilità non è stata facilitata dall'impianto rigido della piattaforma GPU, che in molti casi non ha consentito di registrare con esattezza molte delle variazioni apportate e conseguentemente non è stata in grado di controllarne la coerenza con le indicazioni generali dell'AdG.

Rispetto ai suddetti elementi caratterizzanti il modulo, gli studi di caso indicano alcuni fattori di potenziale efficacia delle modalità operative sperimentate:

- In questo modulo, ancora più che negli altri, risulta fondamentale la presenza di un esperto esterno, preferibilmente con competenze nell'ambito psicologico/counselling, per permettere di ridefinire le modalità con cui gli studenti a rischio si "approcciano" al sistema scolastico, coadiuvata ad un tutor interno, che conosca i ragazzi partecipanti nonché la struttura scolastica in cui si svolge il modulo, per affrontare celermente eventuali complicazioni organizzative⁴⁷.
- Il coinvolgimento dell'intera classe di appartenenza degli allievi target ha permesso agli operatori esterni di osservare gli alunni nel loro contesto quotidiano, e tramite l'utilizzo di giochi di gruppo ed esercizi per rilevare i bisogni specifici si è potuto, successivamente, procedere alla definizione di interventi personalizzati⁴⁸.
- Il coinvolgimento delle famiglie sembra poter aumentare l'efficacia del processo di accompagnamento. Interessante è stato l'intervento "a domicilio" sulle famiglie, in qualità di "strumento diagnostico" dal quale si ricavano informazioni utili a valutare l'incidenza dell'ambiente familiare sul rischio di dispersione⁴⁹.
- La collocazione del modulo in orario extracurricolare permette di non far perdere ore di lezione agli allievi, ma d'altra parte rischia di riportare un basso livello di frequenza per le difficoltà logistiche connesse con il ritorno a scuola oltre la fine delle lezioni⁵⁰.
- Quando la durata oraria dei moduli di accoglienza è stata ampliata fino a 80 ore, il tasso di frequenza si è progressivamente e notevolmente ridotto⁵¹.
- Il simultaneo coinvolgimento di un target troppo differenziato per età e bisogni specifici, rischia di creare complicazioni organizzative difficilmente superabili⁵².

Sembra di poter quindi osservare, dall'analisi della ripartizione delle scelte all'interno degli ambiti sopra indicati, un risultato positivo in termini di flessibilità e di consapevolezza innovativa: un bisogno di coerenza nell'affrontare in modo realistico ma anche creativo i vincoli e le sedimentazioni formali, ma anche culturali, che in alcuni punti sembrano emergere anche dall'apparato progettuale F3.

Va infine riconosciuta la scarsa rilevanza delle ricadute sul sistema scolastico delle linee di metodo sperimentate nel modulo di accoglienza. Dalle osservazioni delle reti coinvolte si evidenzia la sostanziale inesistenza di qualsiasi ricaduta formale e una modesta ricaduta informale. Questa situazione appare legata, in linea generale, a condizioni oggettivamente negative, quali la tendenziale estraneità di buona parte degli operatori scolastici rispetto al progetto F3; la confusa o mancata applicazione delle procedure di apprendimento e valutazione per competenze; l'apparente inconsapevolezza delle possibilità di autonome scelte organizzative e didattiche previste dalle norme sull'autonomia scolastica; la mancanza di controllo sull'effettivo uso didattico della pratica laboratoriale, ecc. Tuttavia, a parziale attenuazione del giudizio critico sulla scarsa sensibilità verso la possibile (e auspicabile) ricaduta effettiva dei risultati del modulo di accoglienza, va ricordato che esistono numerose riflessioni e proposte da parte delle reti circa la necessità di intrecciare più

⁴⁷ Studi di caso 7; 17.

⁴⁸ Studio di caso 3.

⁴⁹ Studi di caso 3, 5, 11.

⁵⁰ Studi di caso 3 e 1.

⁵¹ Studio di caso 13.

⁵² Studi di caso 5, 1.

intensamente le azioni sperimentate nel modulo di accoglienza con la conduzione didattica curricolare, anche al fine di garantire perlomeno la visibilità e continuità degli esiti del modulo per gli allievi, anche oltre la conclusione del progetto⁵³.

Il quadro descritto sembra poter inferire un giudizio tendenzialmente positivo sul piano progettuale e attuativo del modulo di accoglienza, come prova di una sostanziale capacità delle reti di muoversi con una certa flessibilità e con una sufficiente coerenza rispetto agli obiettivi assegnati dal progetto.

4.4.2. Il Portfolio

Il Portfolio dello studente è presentato come potenziale strumento da utilizzare nelle reti F3 sin dalla prima circolare attuativa, la AOODGAI/11666 del luglio 2012. La sua funzione viene meglio chiarita nella circolare AOODGAI/1631 del 5 febbraio e in uno specifico documento di orientamenti sul Portfolio, rilasciato ad ottobre 2013 (Circ. AOODGAI/10267).

I documenti citati presentano il Portfolio come strumento alternativo alle prove tradizionali di verifica delle competenze e come strumento per aiutare lo studente a comprendere i propri apprendimenti e la propria autovalutazione, nonché ad evidenziare gli apprendimenti non solo formali ma anche informali.

In linea di massima le reti hanno correttamente interpretato la produzione del Portfolio *in funzione del sostenere i processi di autovalutazione e di empowerment rispetto alle competenze trasversali* anche tenendo conto delle variabili derivanti dalle diverse tipologie formative degli allievi coinvolti e dei percorsi specifici attivati dalle singole reti. Riguardo alle capacità di adeguamento dello strumento in base alle specifiche caratteristiche dei gruppi target, solo una minoranza delle reti oggetto di studio di caso ha specificato che la progettazione del Portfolio ha mirato a calibrare distintamente il Portfolio sui diversi livelli educativi degli alunni partecipanti⁵⁴. E' prevalsa invece la predisposizione di un modello unico per tutti i livelli scolastici degli allievi al fine di evidenziare le potenziali continuità delle loro esperienze formative⁵⁵.

Le modalità di progettazione del Portfolio risultano variegata: alcune reti lo hanno progettato attraverso il contributo primario del Gruppo di Coordinamento, altre hanno utilizzato anche l'apporto di esperti e tutor dei percorsi avviati, altre ancora hanno adottato le indicazioni di singoli consulenti interni (spesso i DS o gli esperti psicologi del modulo di accoglienza) o modelli già in atto (come in alcune reti con capofila istituti tecnici o professionali), altre infine hanno soltanto recepito la modellizzazione di base proposta dagli Orientamenti sul Portfolio dell'AdG.

Notevoli differenziazioni sono emerse anche in relazione ai soggetti incaricati di compilare il Portfolio e al loro diverso grado di coinvolgimento in questa attività. In particolare, la seconda indagine diretta ha rilevato quanto segue:

- i genitori sono stati coinvolti *sempre* in poco meno del 30% dei casi, mentre più di frequente (oltre il 55%) il loro coinvolgimento è stato solo *parziale*;
- gli allievi che hanno *sempre* compilato la parte loro riservata in autonomia sono stati solo una quota limitata, pari a poco più del 22%, mentre in oltre il 63% la compilazione autonoma è risultata più *sporadica*;

⁵³ "L'esperienza dei moduli d'accoglienza ha fatto emergere l'opportunità di una assistenza psicologica costante per singola scuola. Gli attuali servizi offerti tramite una psicologa che serve numerose scuole sono infatti inadeguati e risultano utili solo nelle situazioni di emergenza" (Studio di caso 19); "Una prima potenziale continuità di quanto sperimentato riguarda il modulo dell'Accoglienza che nel Prototipo si ipotizza di inserire in via sperimentale nelle due ore mensili di assemblea di classe. In particolare, per questa sperimentazione si immagina di far interagire un docente della classe nel ruolo di tutor e un esperto esterno. A tale proposito, nel Prototipo si segnala che nella scuola capo-fila esiste già una figura indicata come docente "Focal Point", ovvero una figura di guida e orientamento su cui gli studenti della classe possono contare. Per il coinvolgimento di esperti esterni provenienti dal mondo lavorativo e dal volontariato, invece, si continuerebbe a fare leva sulla collaborazione con i CSV Poiesis" (Studio di caso 11).

⁵⁴ Un esempio di taratura dello strumento in funzione del target è fornito una rete siciliana che ha elaborato tre diversi modelli di portfolio: uno per gli studenti della scuola primaria, uno per quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado, e uno per gli studenti drop out inseriti in percorsi di alternanza scuola-lavoro (Studio di caso 17).

⁵⁵ Studi di caso 3, 10, 19.

- gli allievi che hanno invece compilato lo strumento *sempre* con il supporto dei docenti o dei tutor sono risultati corrispondere a poco più di un terzo, mentre la compilazione è risultata solo *occasionalmente* assistita in poco più del 60% del totale.

Alcuni referenti scolastici hanno osservato che non sempre le informazioni relative alla sezione riguardante la valutazione dell'allievo da parte della famiglia sono risultate veritiere. Ciò a causa della scarsa consapevolezza da parte delle famiglie della necessità di collaborare con la scuola nell'individuazione dei punti di debolezza su cui lavorare per garantire il successo formativo dei propri figli. Si legge ad esempio che: *"Spesso i genitori tendono a sottovalutare o a "coprire" situazioni di disagio e inadeguatezza che possono essere spia di futuri insuccessi"*⁵⁶.

Le indagini evidenziano inoltre che solo una parte delle reti oggetto di studio ha esplicitamente richiesto che al Portfolio contribuissero non solo le risorse umane di progetto (tutor ed esperti) ma anche i docenti curricolari dei beneficiari, nell'ottica di favorire un organico collegamento fra scuola del "mattino" e sperimentazione progettuale. Questa collaborazione tuttavia, laddove sperimentata, non ha dato i frutti sperati, e non sono rari i casi in cui gli insegnanti ordinari si sono "disinteressati" a questo strumento, se non addirittura ne hanno negato la valenza in termini valutativi⁵⁷.

Per comprendere il livello di efficacia di questo strumento, tramite la seconda indagine diretta si è indagato sull'eventualità di un recepimento del Portfolio nei procedimenti didattici ordinari al termine del progetto F3, anche in considerazione del fatto che non esistono norme che obbligano le scuole a compilarlo.

Sulla base delle risposte delle scuole capofila si osserva come in poco più della metà delle reti (il 56%) lo hanno recepito come elemento di valutazione istituzionale da utilizzare nelle attività ordinarie, in particolare nel 22% dei casi questo è avvenuto in tutte le scuole delle reti, mentre nel 34% dei casi solo in alcune delle istituzioni scolastiche in rete⁵⁸. Un dato questo che può essere considerato soddisfacente, considerata la non obbligatorietà di questo strumento all'interno delle attività ordinarie scolastiche.

Tabella 20 Recezione del Portfolio sulla base di diverse caratteristiche della rete

	Portfolio adottato da tutte le scuole	Portfolio adottato in alcune scuole	Portfolio non adottato	Totale	Casi
Calabria	17%	23%	60%	100%	30
Campania	26%	33%	41%	100%	58
Puglia	15%	41%	44%	100%	39
Sicilia	24%	36%	40%	100%	67
Rete paritaria I e II ciclo	21%	33%	46%	100%	24
Rete a prevalenza I ciclo	21%	36%	43%	100%	149
Rete a prevalenza II ciclo	24%	24%	52%	100%	21
No difficoltà di progettazione	25%	28%	47%	100%	72
Si difficoltà	21%	26%	53%	100%	76
nd	17%	57%	26%	100%	46
Modello radiocentrico	11%	30%	59%	100%	44
Modello interconnesso	22%	30%	48%	100%	73
Modello multipolare	41%	31%	28%	100%	32
Modello gerarchico	20%	20%	60%	100%	10
nd	17%	54%	29%	100%	35
Totale	22%	34%	44%	100%	194

Fonte: II Indagine diretta

Si osserva una minore capacità di adozione del Portfolio sperimentato da parte delle reti calabresi (vedi tabella precedente) e una maggiore adozione dello strumento nelle reti a prevalenza composte da scuole del I ciclo. Inoltre, una progettazione esecutiva senza particolari difficoltà segnalate dalle scuole si associa ad una maggiore diffusione del Portfolio, così come modelli relazionali meno "gerarchici"; in questo ultimo caso il dato evidenzia la necessità di una ampia condivisione delle scelte

⁵⁶ Studio di caso 18.

⁵⁷ Studi di caso 3; 12; 18.

⁵⁸ Lo studio di caso 17 afferma che: *"Durante il progetto, lo strumento del portfolio è divenuto parte integrante del curricolo, in quanto le schede di valutazione in esso contenute sono state utilizzate in sede di scrutinio finale come contributo alla valutazione complessiva finale dello studente"*. D'altra parte assistiamo a esperienze anche molto diverse: *"La gran parte degli altri intervistati sa che il portfolio è stato stilato durante il modulo di accoglienza e utilizzato, ma non ne conoscono il contenuto nel dettaglio e riferiscono che non si sia mai riflettuto sull'opportunità di dividerlo con i docenti curricolari, né tanto meno di utilizzarlo nei percorsi ordinari di studio"* (Studio di caso 13).

della rete e delle sue sperimentazioni da parte degli attori per accrescere la consapevolezza verso dell'importanza e dell'efficacia degli strumenti sperimentati.

Concretamente, i Portfoli compilati sono stati prevalentemente conservati dalle scuole in quanto documenti parte del progetto (oltre il 58% dei casi); in un quinto dei casi sono stati acquisiti e diventati oggetto di discussione nei Consigli di classe, mentre in poco meno del 12% sono stati restituiti agli studenti o alle loro famiglie (nei casi di allievi minorenni). In un 10% dei casi viene indicato "altro": "discussione in Consiglio di classe e poi restituzione agli allievi e famiglie", "messa on-line o digitalizzazione del Portfolio", "conservazione da parte delle scuole partner". Come era da attendersi il coinvolgimento dei Consigli di classe nell'esame del Portfolio si associa ad una maggiore capacità delle reti di adottare lo strumento stesso per attività di valutazione scolastica, come evidenziato nella tabella successiva.

Tabella 21 Recezione del Portfolio e utilizzo concreto del Portfolio

	Portfolio adottato da tutte le scuole	Portfolio adottato in alcune scuole	Portfolio non adottato	Totale	Casi
Restituiti alle famiglie	17%	26%	57%	100%	23
Conservati come documentazione	20%	33%	47%	100%	113
Acquisiti dai consigli di classe	33%	33%	33%	100%	39
Altro	11%	53%	37%	100%	19
Totale	22%	34%	44%	100%	194

Fonte: II Indagine diretta

L'auspicio è che al di là della conservazione resa necessaria dal progetto, i Portfoli siano stati sempre oggetto di riflessione principalmente degli insegnanti, ma anche degli allievi e delle famiglie, in modo che il contenuto di ognuno di questi strumenti abbia avuto la funzione per cui era stato pensato, ossia di punto di raccolta delle varie esperienze fatte dagli allievi, ma soprattutto di rilevazione e messa nero su bianco delle competenze di volta in volta acquisite anche negli ambiti di apprendimento non formali o informali. Il rischio, infatti, è quello che il Portfolio diventi un mero adempimento formale o un'incombenza burocratica, "un fascicolo", ha detto qualcuno, "da riempire con più carte possibili"⁵⁹.

4.5. Il coinvolgimento degli adulti nei progetti F3: evidenze emerse dall'analisi dei prototipi

4.5.1. I criteri di analisi

I prototipi prodotti dalle reti sono stati analizzati in relazione alla modalità di relazione/approccio verso gli *adulti* a vario titolo coinvolti nell'Azione F3: i docenti, sia tutor che i docenti curricolari, gli esperti del terzo settore, i genitori degli allievi⁶⁰. Nello specifico, sono state esaminate le seguenti tematiche:

- formazione docenti: al fine di verificare se la formazione dei docenti è intesa come strumento essenziale in una strategia di prevenzione e contrasto alla dispersione; la sua diffusione tra le scuole partecipanti all'azione F3; la presenza di "tipologie" simili di formazione; la soddisfazione e le criticità legate a queste attività⁶¹;
- interprofessionalità: al fine di verificare l'importanza attribuita allo scambio tra professionisti all'interno della strategia di prevenzione e contrasto alla dispersione; i diversi livelli di *commitment* degli esperti esterni; le "tipologie" di scambio interprofessionale e le criticità emerse⁶²;

⁵⁹ La maggior parte degli intervistati durante l'elaborazione dello Studio di caso 19 ha considerato il portfolio uno strumento utile. Tuttavia al riguardo sono state espresse anche opinioni differenti, come quella riportata.

⁶⁰ 172 prototipi sono stati analizzati.

⁶¹ Le informazioni su questo tema sono ricavate dalle risposte alla domanda n. 3 prevista nella sezione tematico-analitica del format di restituzione del prototipo: *Quale è stata l'impostazione di fondo scelta dalla rete per la formazione dei docenti? Quali i tempi (inizio, durata, articolazione annuale/biennale)? Quali contenuti? Come sono stati selezionati i partecipanti? Quale percentuale di docenti coinvolti rispetto al totale dei colleghi? Chi sono i formatori (enti/esperti) e secondo quale procedura d'assegnazione? Quale è stata l'utilità percepita rispetto alla ricaduta della formazione sulla totalità del progetto? Punti di forza e criticità.*

⁶² Le informazioni su questo tema sono ricavate dalle risposte alla domanda n. 4 prevista nella sezione tematico-analitica del format di restituzione del prototipo: *C'è stato nel progetto uno spazio per l'interprofessionalità tra insegnanti e personale appartenente ad enti esterni pubblici e/o del privato sociale? Era prevista sin dall'inizio?*

- coinvolgimento delle famiglie: al fine di verificare la diffusione del coinvolgimento dei genitori nelle attività F3, e con quali scopi/attività sono stati agganciati; di individuare le modalità di approccio seguite (approccio passivo o di attivazione del genitore)⁶³.

Per ciascuno dei tre temi di analisi si è utilizzata una griglia di lettura, individuando 4 livelli di rilevanza (*Assente, Basso, Medio, Elevato*) per ciascuno delle variabili osservate, come segue:

TEMATICA	GRADO DI RILEVANZA DELLA TEMATICA			
	Assente	Bassa	Media	Elevata
Formazione docenti	Non prevista	Formazione solo di alcune figure in funzione del progetto	Formazione a tutti i docenti partecipanti a vario titolo al progetto, ma senza il coinvolgimento dei Collegi e Consigli di Classe	Formazione estesa ai docenti di tutte le scuole con il coinvolgimento dei Consigli di Classe
Interprofessionalità	Non prevista	Prevista solo nel raccordo fra professionalità scolastiche	Prevista ed agita con il coinvolgimento di operatori extrascolastici nell'ambito del gruppo di coordinamento	Pianificata ed organizzata con il coinvolgimento di tutti i partner scolastici e non e con ricadute nella didattica curricolare
Coinvolgimento famiglie	Non previsto	Coinvolgimento formale delle famiglie degli allievi target tramite colloqui informativi	Coinvolgimento delle famiglie in incontri a tema, e tramite apertura di sportelli di ascolto/counselling	Coinvolgimento attivo delle famiglie in percorsi specifici

Ad ogni prototipo sono stati attribuiti i suddetti valori di rilevanza relativi alle tematiche in oggetto, che permettono una lettura di sintesi trasversale dei prototipi di Azione F3. La lettura trasversale è stata inoltre arricchita di un'ulteriore categoria di analisi, ovvero la dimensione delle reti, sulla base di tre livelli di numerosità dei partner: *ridotta* (fino a 5 partner); *media* (da 6 a 10 partner); *estesa* (oltre 10 partner).

L'individuazione dei prototipi con livelli di rilevanza più elevati, in una o più delle tematiche prese in esame, permette di ricostruire la funzione assolta dalla formazione e dallo scambio interprofessionale, con riguardo a quelle situazioni che appaiono di maggiore successo o efficacia (buone prassi), viceversa è possibile individuare criticità ricorrenti nell'approccio con gli adulti.

Da un punto di vista quantitativo, la compresenza, in un medesimo prototipo, di livelli elevati di rilevanza in relazione a ciascuna delle 3 tematiche considerate potrebbe indicare una particolare attenzione posta dalle scuole all'approccio con gli adulti coinvolti e, quindi, una buona prassi di prevenzione della dispersione. Supponendo, infatti, che l'adulto rappresenti un fattore chiave sia nella genesi dei problemi scolastici sia nella possibilità di diagnosi della situazione critica e soprattutto nell'attivazione del supporto al ragazzo a rischio, una sua "attivazione" non può che contribuire a rimuovere le cause a far emergere le responsabilità di una situazione di stallo⁶⁴. Tuttavia un elevato livello di attenzione verso le tre tematiche in analisi, nonché un'elevata qualità/validità delle soluzioni adottate, non può considerarsi elemento esclusivo di qualità, poiché il progetto potrebbe avere destinato gran parte di risorse ad altri beneficiari (gli studenti), conseguendo comunque risultati significativi.

Allo stesso modo, l'assenza di attività con/per gli adulti (o la "bassa" rilevanza/qualità delle 3 attività analizzate) non va letta necessariamente come scarsa qualità del progetto; tuttavia risulta

Come si è realizzata? Valutare l'efficacia del contributo offerto dal personale esterno in termini di contenuti, metodologie, strumenti professionali, ecc. Come è stata impostata la relazione tra tutor, valutatore, consigli di classe e gruppo di coordinamento? Ci sono stati dei momenti in cui gli operatori esterni erano presenti nella scuola del mattino? Che relazione hanno stabilito con i docenti? È stato veramente utile il contributo dei soggetti esterni? Punti di forza e criticità.

⁶³ Le informazioni su questo tema sono ricavate dalle risposte alla domanda n. 9 prevista nella *sezione tematico-analitica* del format di restituzione del prototipo: *Quale è stata la modalità di coinvolgimento dei genitori? Quali interventi ha offerto la rete? Quali professionisti sono stati coinvolti? Come si è articolata nel tempo la partecipazione alle attività? C'è stata un'utilità percepita rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica? Siete riusciti a stabilire una collaborazione scuola-famiglia? Se sì, come? Se no, perché? Punti di forza e criticità.*

⁶⁴ (European Parliament, 2011); (European Commission, 2013)

significativa la correlazione tra mancanza di formazione dei docenti e difficoltà di coinvolgimento delle famiglie, segni che il progetto non ha tenuto conto delle "alleanze educative" su cui far leva⁶⁵.

Diffusione delle tematiche e livelli di rilevanza

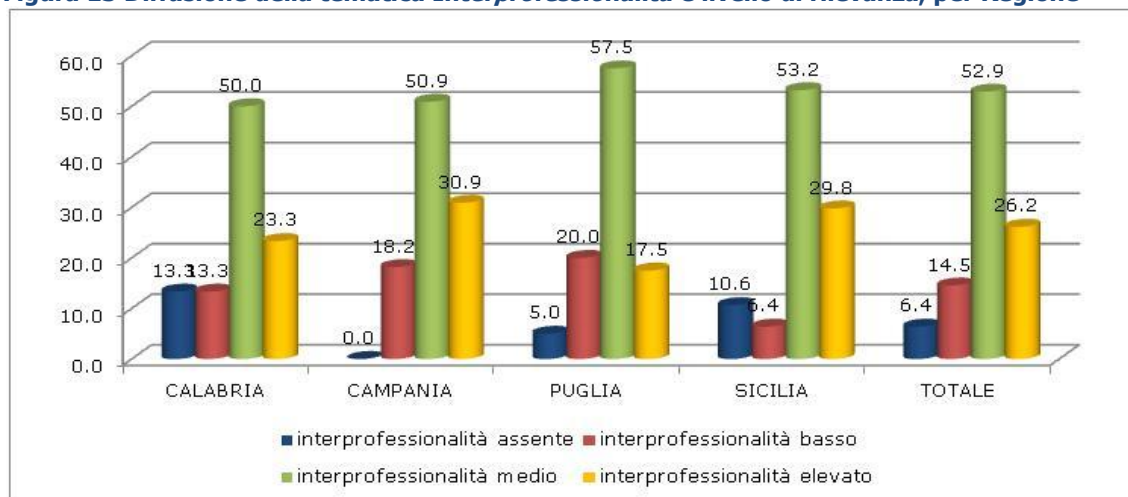
La formazione docenti

La formazione docenti assume complessivamente un grado medio-alto di rilevanza all'interno dei prototipi: l'attività risulta di livello elevato nel 16,9% di progetti, e di livello medio nel 58,9%. Le differenze tra le regioni sono visibili, ma non molto significative: in Puglia e Calabria vi sono più progetti ad elevato utilizzo della formazione docenti rispetto a Sicilia e Campania. Vi è comunque una quota non poco rilevante (12,2%) di progetti dove le attività formative per i docenti sono assenti (Figura 31, in appendice).

L'interprofessionalità

Dalla distribuzione dei prototipi si deduce che questa modalità di lavoro sia stata molto utilizzata, poiché solo nel 6,4% dei casi si registra assenza di interprofessionalità. Inoltre, più di un progetto su 4 prevede un livello elevato di scambio fra docenti e personale extrascolastico. La distribuzione per regione è illustrata nel grafico successivo. In Calabria i livelli di interprofessionalità sono mediamente più bassi che altrove. In Campania tutti i progetti sperimentano l'interprofessionalità e vi è la più elevata proporzione di attività con il coinvolgimento di tutti i partner e con ricadute nella didattica curricolare (rilevanza elevata).

Figura 13 Diffusione della tematica *Interprofessionalità* e livello di rilevanza, per Regione



Fonte: Prototipi

Il dettaglio delle province mostra infine che a Siracusa e Palermo vi sono quote importanti di progetti con medio-alti livelli di interprofessionalità.

Il coinvolgimento dei genitori

La quasi totalità delle reti ha promosso azioni di coinvolgimento delle famiglie, tuttavia il numero delle scuole che hanno organizzato attività ad alto livello di coinvolgimento è limitato (8,7%). Due terzi dei progetti, complessivamente, si limitano ad attività di formazione "a tema", rivolte a tutti genitori, ma in veste per lo più di ascoltatori (livello Medio); pochi (meno di 1 su 10) sono i progetti che prevedono un'attivazione delle famiglie di livello superiore: quote più significative di scuole che hanno previsto un coinvolgimento elevato delle famiglie si trovano in Campania e in Calabria (figura in appendice).

Elementi di criticità/debolezza nell'approccio agli adulti

Un primo elemento da evidenziare è la ristretta dimensione della rete che accomuna tutti i casi individuati come "deboli" rispetto alle 3 tematiche analizzate (formazione docenti, interprofessionalità,

⁶⁵ Si veda (Gilles, Potvin, & Tièche-Christinat, 2012)

coinvolgimento genitori) (tabella 1 in appendice). Malgrado l'indubbio vantaggio di dover assumere decisioni in tempi più brevi, sembra che una rete più ridotta non incentivi la presa di carico di attività finalizzate al rinforzo delle figure adulte, dando forse la priorità ad altri obiettivi. Se si tiene conto che le attività rivolte agli adulti possono richiedere investimenti più robusti sia in termini economici che di ore/lavoro, rispetto alle attività rivolte agli studenti (specie se il target è circoscritto a precise categorie), è giustificabile questa mancanza nella pianificazione delle azioni. Ma ciò potrebbe valere per la formazione docenti, che è più costosa e impegnativa; il coordinamento interprofessionale e l'integrazione fra competenze complementari sono invece auspicabili (e sempre sostenibili) come modus operandi, indipendentemente dal numero di partner di progetto.

In secondo luogo, si nota che nei prototipi che affrontano le tematiche in maniera "debole" ricorrono analoghe criticità organizzative. Ciò non dovrebbe sorprendere se si pensa che gli adulti di fatto hanno sulle spalle i progetti ed è dalla loro convinzione che può derivare il successo di una proposta. Per questo, laddove vi sono bassi livelli di coinvolgimento professionale, vi è anche assenza di una prospettiva di sviluppo per i professionisti (scolastici o extrascolastici) coinvolti, cosa che può rendere il progetto, per il docente, un mero adempimento burocratico o un impegno aggiuntivo sconnesso dalla didattica quotidiana, e per l'esperto, una prestazione che si esaurisce nel contingente, senza finalità socio-educative. Sembra appropriata, in questi casi, l'espressione di "burocrati sul campo"⁶⁶.

Elementi di buone prassi

All'interno dei prototipi analizzati ve ne sono 10 che presentano livelli elevati in tutte e tre le tematiche analizzate; in questo caso si tratta di progetti sviluppati da reti con dimensione media o elevata, cioè con diversi tipi di istituto e con una pluralità di partner locali e associativi (da 6 a 10 e più soggetti coinvolti) (tabella 2 in appendice). La lettura analitica di questi prototipi suggerisce alcune considerazioni.

- A) Laddove la formazione dei docenti rappresenta uno degli assi portanti del progetto, si comprende come l'investimento dei protagonisti della scuola sia più intenso e distribuito: ogni docente può ragionevolmente attendersi una ricaduta anche personale del progetto, un miglioramento del proprio modo di lavorare e vivere la scuola. Uno dei risultati di tale investimento è visibile quando si riesce a passare *"dalla fase riflessiva a quella operativa"* (IC - Calabria 1), cosa che risulta rara in genere nella erogazione di formazione ai docenti, giudicata dagli stessi insegnanti troppo accademica, disciplinare e slegata dal singolo contesto professionale⁶⁷.
- B) Un altro utilizzo intelligente della formazione è quello in funzione di auto-monitoraggio del gruppo degli adulti (vale sia per i docenti sia per i genitori). Laddove gli incontri sono stati diluiti lungo tutto l'arco delle attività progettuali, il pretesto della formazione ha lasciato spazio a commenti sulle attività già svolte e ad eventuali rimodulazioni del percorso in ottica costruttiva. *"Come nel caso della formazione dei docenti e dell'accoglienza, anche per quanto riguarda la formazione dei genitori, in sede di progettazione esecutiva si è scelto di diluire le attività lungo tutto l'arco della durata dei singoli interventi, così da trasformare gli spazi della formazione anche in spazi di monitoraggio in itinere e valutazione degli interventi stessi"* (IC - Campania 2).
- C) Inoltre, quando la formazione diventa occasione di scambio interprofessionale, si è visto come l'incontro tenda ad andare al di là delle esigenze tecniche di passaggio informativo o di collegialità del *decision-making*, ma diventa un momento per condividere il problema. *"Il lavoro in sinergia, non solo tra scuole, ma con il privato sociale e gli enti locali ha, di fatto, permesso di affrontare la dispersione scolastica in modo condiviso non come problema individuale del singolo alunno a rischio ma come problema collettivo dell'intero gruppo classe, dell'intera scuola e comunità educante e, pertanto, ha coinvolto tutti (personale scolastico, famiglie e territorio)"* (IC - Calabria 1). Indicatore di tale livello di condivisione è il succedersi di incontri interprofessionali, oltre il calendario formalizzato: *"La relazione tra tutors, valutatore, Consigli di classe e GDC si è avvalsa di numerosi incontri formali e informali utili a seguire le varie fasi e attività del progetto e risolvere nel contempo le problematiche intercorse ricercando le soluzioni più adatte"* (IIS - Calabria 3). E ancora: *"Gli esperti esterni alla scuola hanno agito come esperti (generando processi di apprendimento on the job) e da formatori in numerosi incontri, organizzati anche al di fuori di quanto previsto ufficialmente dal progetto"* (IC - Campania 2).

⁶⁶ Cfr. (Lipsky, 1980)

⁶⁷ Cfr. (Moscati, 2010)

- D) Quanto ai benefici dello scambio interprofessionale, è sintomatico che - dove questi momenti sono stati pianificati e gestiti con regolarità - vi sia stata anche una ricaduta organizzativa, nel senso che si è toccato con mano l'efficacia del team per aggredire problemi molto più vasti di quanto il singolo docente possa ritenere di avere sotto controllo: *"Con l'esperienza effettuata si è introdotta e evinta la riorganizzazione del personale scolastico, ossia la necessaria implementazione di un'équipe stabile e sempre più specializzata in grado di rispondere alla frammentazione delle tecniche, delle conoscenze ed alla complessità degli strumenti scolastici e didattici. L'équipe multidisciplinare rappresenterebbe dunque la modalità più coerente di erogazione di interventi sul bisogno e sul disagio"* (IC - Campania 1). L'output sembra essere quello di insegnare ai docenti a valorizzare il lavoro multidisciplinare, cosa che spesso non viene fatta a causa dell'individualismo professionale tipico del lavoro scolastico: *"consoliderebbe una metodologia di lavoro improntato sul riconoscimento"* (IC - Campania 1); *"migliora il reciproco rispetto delle diverse professionalità e la capacità di "ascolto"* (IIS - Puglia 4).
- E) Un esito favorevole, per quanto abbastanza scontato, che deriva dall'apertura di una rete scuola-territorio, è che migliorano i canali di comunicazione con il mondo del lavoro e quindi il lavoro educativo-didattico si auto-legittima in quanto anello di congiunzione tra la famiglia e la professionalità futura degli studenti, rinforzando la loro motivazione allo studio: *"Il collegamento con la realtà socio-economica del territorio (...) punta a coinvolgere studenti e genitori in una co-progettazione condivisa e sostenibile che punti alla valorizzazione degli interessi e dei bisogni formativi degli alunni. In questo modo, i ragazzi, sentendosi i veri protagonisti del processo formativo e parte integrante della scuola insieme agli altri soggetti che vi operano e percependo il docente come l'esperto che li guida e facilita il loro compito, sono incoraggiati al confronto e alla partecipazione. Solo facendo intravedere agli stessi i risultati concreti che con l'impegno costante possono realizzare è possibile invogliare i ragazzi ad andare a scuola e, di conseguenza, contrastare il fenomeno della dispersione scolastica."* (IIS - Puglia 3).
- F) Dal dialogo interprofessionale può derivare, inoltre, una ricaduta sugli operatori esterni, cosa che non sempre viene considerata utile per la scuola (dal momento che la loro prestazione è limitata all'arco temporale del progetto), mentre dovrebbe avere un senso specifico: come e quanto l'interazione scuola-agenzie esterne modifica il modus operandi degli educatori informali e dei tecnici che facilitano l'apprendimento nell'area del *no-schooling*? E' questo un tema molto dibattuto in Europa⁶⁸. E' interessante constatare invece che i progetti F3 hanno permesso alla scuola di "rilasciare" input all'esterno e quindi di interconnettersi alla questione della validazione delle competenze: *"La prospettiva degli esperti coinvolti nel progetto ha beneficiato dell'incontro con i saperi e gli expertise propri delle tre comunità scolastiche coinvolte nella rete. Di particolare interesse sono stati gli interventi realizzati dagli esperti nell'ambito della programmazione didattica ordinaria (la cosiddetta "scuola del mattino"), come nel caso delle osservazioni realizzate dagli psicologici in classe. Si sono dunque attivate logiche di apprendimento diffuso di tipo interprofessionale"* (IC - Campania 2).
- G) Rispetto al coinvolgimento dei genitori, si rimarca una diffusa criticità associata a quest'area di intervento. Se ne sente la necessità ma anche le difficoltà di comunicazione, di approccio reciproco e di fattibilità di qualunque proposta mirante a richiedere al genitore tempo ed impegno attivo. *"La comunicazione con le famiglie e il loro coinvolgimento attivo sono stati faticosi"* (IIS - Puglia 3). Vale per molte scuole il paradosso, assai noto nell'esperienza professionale scolastica, che a scuola vengono "i genitori che non ne hanno bisogno" mentre il target privilegiato per la prevenzione del disagio (i genitori degli alunni a rischio) resta ben lontano dai confini della scuola *"Purtroppo non siamo riusciti a far frequentare alcune famiglie in seria difficoltà e molto bisognose di supporto"* (IIS - Puglia 1). In particolare i genitori degli adolescenti sono un target difficile e poco agganciabile, bisognoso di supporto perché ha a che fare con la ribellione dei ragazzi alle regole quotidiane. Lodevoli sono i tentativi di superare le barriere "naturali" fra scuola e famiglia, ad esempio mettendo a disposizione servizi ad orario continuato e allargando le maglie della partecipazione (es. sportello - come intervento a bassa soglia e a frequenza occasionale). Si contribuisce in questo caso a rompere l'isolamento della famiglia, mostrando la scuola come luogo "aperto": *"Le attività hanno permesso ai genitori di rompere l'isolamento entro cui spesso si trovano ad affrontare il loro difficile compito, di costruire un luogo privilegiato di comunicazione tra adulti, di condividere il proprio sapere sull'educazione, di vivere il piacere della ricerca, di incrementare la consapevolezza del loro ruolo educativo, di migliorare le competenze comunicative"*

⁶⁸ Cfr. (Schut, 2014)

e relazionali nei confronti dei figli, di valorizzare il ruolo educativo della famiglia all'interno della comunità scolastica" (IC – Sicilia 1).

- H) Resta comunque elevata la possibilità che gli operatori della scuola, innescando dei tentativi (talvolta "a vuoto") di aggancio delle famiglie, utilizzino queste opportunità per comprendere più a fondo le dinamiche della dispersione e il ruolo ambivalente della famiglia, come è stato ben espresso da IIS – Puglia 4: "Per il target genitori punti di forza e criticità costituiscono i due aspetti di una stessa medaglia: da un lato fiducia e complicità con l'istituzione scolastica e dall'altro chiusura e resistenza."
- I) Un aspetto importante, anche se sottolineato in un solo prototipo, è la ricaduta indiretta sui genitori del modo di lavoro in rete tra gli istituti. I genitori, guardando alla "composizione eterogenea ma complementare degli istituti superiori e dei partner territoriali aggregati sui singoli moduli, possono osservare intenzionalmente i diversi curricoli formativi proposti, rappresentati da testimonial d'eccezione assegnati ai moduli stessi" (IS – Puglia 2). Si pensi, infatti, ai genitori come utenza potenziale che adotta in un regime di *free school choice* un modello di ottimalità (scegliere il meglio per i propri figli senza perdite eccessive di tempo e limitando i rischi di scelte inconcludenti); si pensi inoltre al fatto che la dispersione scolastica può essere talvolta derivata da una scelta debole, operata in fretta e senza informazioni sufficienti del quadro completo dell'offerta locale. La rete tra istituti garantisce, invece, una circolazione ottimale di informazioni che il genitore coinvolto nei progetti può fare proprie, orientandosi sia per eventuali trasferimenti da scuola a scuola, sia per le scelte dei figli in entrata nel sistema scolastico locale.
- J) Il lavoro di rete, infine, prelude ad un vero e proprio modello di *governance*, che per alcuni risulta essere un obiettivo finale del progetto; queste le caratteristiche della *governance* ottimale richiamate dal prototipo di IC – Sicilia 2: "numero contenuto dei partecipanti alla rete del partenariato; omogeneità territoriale; eterogeneità dei componenti della rete (pubblico/privato/privato sociale); continuità verticale garantita dalla presenza in rete di scuole che hanno stretti rapporti di "dipendenza"; dialogo tra istituti che gravitano nello stesso bacino scolastico e possibilità di scambio di informazioni preziose in chiave di contrasto alla dispersione e di migliore conoscenza dei singoli individui."

Box. I genitori degli allievi come target strumentale

L'Azione F3 ha previsto il coinvolgimento strumentale di due categorie di destinatari: i genitori degli allievi e il personale scolastico, docente e non docente.

Target strumentali	Num. di destinatari previsti	
	Totale	Per rete
Genitori	7164	35
Personale docente delle istituzioni del territorio	5048	24
Personale scolastico non docente	116	1

Fonte: Rapporto di monitoraggio, dati al 31-12-2014 (MIUR, 2015)

Le indagini hanno fatto emergere la presenza di un ampio ventaglio di attività proposte ai genitori, che si differenziano per finalità, contenuti e strumenti per agganciare il target. In generale sono state proposte sia attività strettamente strumentali al supporto dei propri figli, riguardanti tanto la dimensione formativa quanto quella affettiva, sia attività maggiormente incentrate al sostegno diretto dei genitori, soprattutto in concomitanza di situazioni particolarmente svantaggiate (affidamento ai servizi, genitori in carcere o ai domiciliari, status di delinquente abituale, ecc.). Nel primo caso, sono stati attivati ad esempio corsi di formazione sul ruolo genitoriale o attività anche di tipo laboratoriale che prevedevano la compresenza di genitori e figli. Nel secondo caso, le reti F3 hanno proposto attività laboratoriali in vari ambiti rivolte esclusivamente ai genitori e finalizzate a stimolare la loro espressività e rafforzare il legame con la scuola di appartenenza dei figli. In generale, appaiono vincenti, per lo meno a livello di coinvolgimento del target, quelle attività che uniscono all'obiettivo di miglioramento scolastico dei figli, elementi di interesse più personali e diretti.

Si rileva un orientamento prevalente a reclutare i genitori di allievi del primo ciclo (in particolar modo della scuola dell'infanzia e primaria), i quali peraltro hanno dimostrato, a detta dei referenti scolastici, un maggior interesse e un livello di partecipazione più elevato, rispetto ai genitori degli allievi più grandi. La risposta di questi ultimi (in particolar modo dei genitori di allievi della secondaria superiore) è stata infatti piuttosto debole, con una scarsa

adesione alle iniziative proposte e progressivi abbandoni delle attività in corso d'opera⁶⁹. Un altro aspetto che caratterizza trasversalmente la maggioranza delle esperienze indagate è la prevalente partecipazione femminile.

Le modalità più efficaci di reclutamento del target risultano essere i colloqui individuali preliminari all'avvio delle attività, attraverso i quali sensibilizzare i genitori agli obiettivi del progetto, ed eventualmente, coinvolgerli in qualche misura nella loro progettazione.

Fra le attività maggiormente apprezzate si ritrovano gli interventi di counselling, individualizzati o rivolti congiuntamente a genitori e figli, con esperti psicologi e le attività laboratoriali, di didattica alternativa di tipo partecipativo e cooperativo, che stimolino l'espressione creativa di adulti i quali in molti casi non posseggono i mezzi culturali ed economici per sperimentarla nel quotidiano.

Un'esperienza di successo: il corso di teatro-danza per i genitori dei giovani allievi di un IC Siciliano

In due percorsi di una rete siciliana oggetto di approfondimento (Studio di caso 19), sono stati attivati dei moduli laboratoriali rivolti ai genitori degli allievi delle due scuole primarie in rete. In contemporanea con lo svolgimento delle attività dei propri figli, una trentina di mamme (sebbene la partecipazione fosse stata aperta a entrambi i genitori) ha preso parte ad un corso di teatro-danza che ha portato alla fine del percorso ad una rappresentazione pubblica, cui hanno partecipato bambini e famiglie. Nelle parole dei referenti scolastici, i genitori durante il percorso hanno superato le inibizioni e diffidenze iniziali, imparato ad esprimersi liberamente, acquisito maggiore coscienza di sé, scoperto il valore del gruppo e trovato nuovi modi di relazionarsi fra loro. L'entusiasta partecipazione risulta collegata anche al fatto che le mamme partecipanti provengono da famiglie disagiate sotto molti punti di vista, trattandosi nella maggior parte dei casi di casalinghe con un bagaglio culturale molto modesto, per le quali questa attività ha rappresentato una straordinaria e unica occasione per esprimere la propria personalità in contesti per loro del tutto nuovi.

I moduli genitoriali hanno sortito pertanto un duplice effetto positivo, oltre ad aver stimolato una crescita personale delle mamme partecipanti, hanno permesso di mostrare la scuola come un luogo accogliente favorendo il superamento di diffidenze, pregiudizi e timori reverenziali verso i docenti-tutor e l'istituzione nel suo complesso.

4.6.Modalità di monitoraggio e valutazione

L'Azione F3 poneva l'accento sulla necessità da parte delle scuole, anche in vista del carattere sperimentale dell'azione, di migliorare la propria capacità di autovalutazione e di monitorare i progressi dei progetti e i risultati degli stessi. Oltre alla rilevazione degli indicatori di risultato previsti dal MIUR e inseriti nella piattaforma gestionale, le scuole potevano utilizzare propri indicatori di risultato e dovevano "prevedere, sin dalla fase di progettazione, forme, modalità e strumenti di autovalutazione del progetto complessivo; monitorare e valutare l'avanzamento attuativo dei singoli interventi autorizzati per consentire la rilevazione degli esiti delle attività rispetto agli obiettivi attesi e la loro efficacia rispetto alle risorse impegnate; valutare l'efficacia degli interventi e la loro ricaduta negli apprendimenti disciplinari e nella vita dell'istituzione scolastica; monitorare i rientri a scuola o in formazione, la frequenza scolastica, diminuzione delle assenze ecc." (MIUR, 2012).

4.6.1.Tipologia e frequenza delle attività di monitoraggio e valutazione

Con la seconda indagine abbiamo approfondito questo elemento, cercando di comprendere come le reti di scuole si siano organizzate, anche autonomamente, rispetto al tema del monitoraggio e valutazione.

Delle 192 reti che hanno risposto, solo 11 di esse hanno dichiarato di non avere realizzato alcuna attività di monitoraggio, cioè il 6% del totale delle reti rispondenti (in Calabria più del 10% delle reti dichiara di non aver fatto monitoraggio). Tra quelle che hanno realizzato attività di monitoraggio prevale attività di tipo strutturato e non occasionale, nel 64% dei casi.

Nel 40% delle reti che hanno realizzato attività di monitoraggio esso è avvenuto lungo tutto il percorso progettuale, cioè all'inizio, a metà e fine percorso ed in alcuni casi (18%) anche con cadenza superiore, attraverso step intermedi di verifica. Queste reti hanno quindi attivato un processo di verifica e accompagnamento costante nel tempo, seguendo più da vicino le indicazioni ministeriali; il dato non consente di approfondire la qualità di queste attività di monitoraggio, ma evidenzia positivamente lo sforzo di più della maggioranza delle reti di riflettere in modo continuativo sulla propria esperienza F3 e sui risultati. Il 10% delle reti ha invece realizzato il momento di verifica e

⁶⁹ La seconda indagine diretta ha evidenziato che circa il 20% dei genitori iscritti non ha concluso le attività loro dedicate.

monitoraggio in un solo momento lungo il percorso, a metà o a fine del progetto (3% e 7% rispettivamente).

Tabella 22 Frequenza delle attività di verifica e monitoraggio da parte delle reti F3, per diverse caratteristiche

	Una sola volta: metà o fine	Due volte: metà e fine	Tre o più volte durante il progetto	Altro
I CICLO	3%	38%	53%	6%
II CICLO	16%	21%	61%	3%
Calabria	4%	28%	64%	4%
Campania	14%	27%	54%	5%
Puglia	19%	27%	49%	5%
Sicilia	3%	30%	63%	3%
Fino a 6 partner	8%	27%	60%	5%
Da 7 a 10 partner	12%	27%	56%	5%
Più di 10 partner	11%	36%	54%	0%
Totale	10%	28%	57%	4%

Fonte: II Indagine diretta

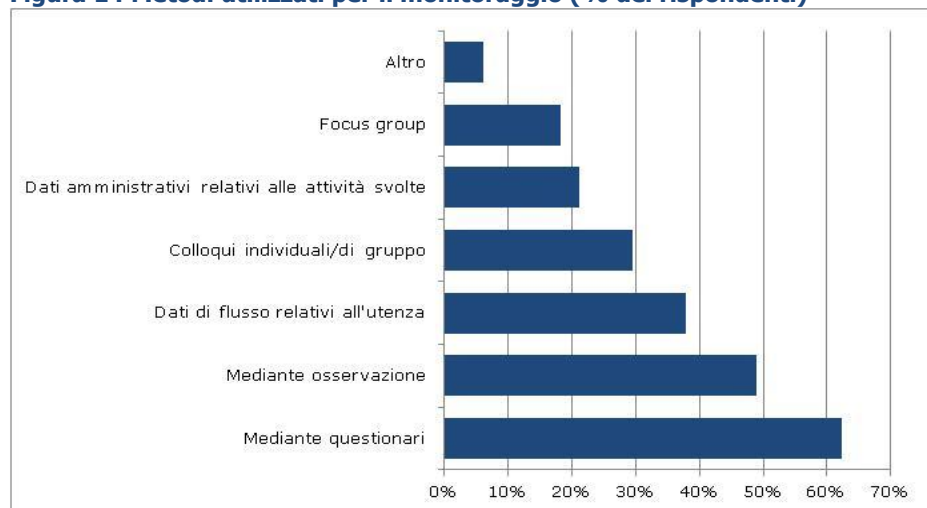
Non si evidenziano rilevanti differenze territoriali, tra le reti, sebbene le reti campane e pugliesi sembrano aver preferito maggiormente attività di monitoraggio e verifica in un solo momento, a metà o fine percorso. Anche la tipologia di scuola (leader della rete F3) non si associa in modo rilevante a diversità di comportamento. Si osserva invece nei partenariati ridotti una maggiore facilità di strutturare percorsi di monitoraggio e verifica spalmati su più momenti.

Da quanto evidenziato in precedenza sembra quindi che ai vari progetti le scuole capofila abbiano tributato una particolare attenzione, vista la frequenza abbastanza elevata con cui ne hanno controllato gli andamenti e i risultati di volta in volta ottenuti.

Le modalità con cui il monitoraggio stesso è stato condotto sono risultate diverse. I dati rilevati mostrano (vedi figura successiva) una certa preferenza per i percorsi di rilevazione basati su questionari, indicati da oltre il 62% dei rispondenti. Sempre dati quantitativi - di flusso sull'utenza o amministrativi sui progetti - sono stati dichiarati alla base delle attività di monitoraggio rispettivamente in poco meno del 38% e in oltre il 21% degli intervistati. Poco meno della metà ha invece segnalato il ricorso al metodo dell'osservazione, quindi di tipo qualitativo, presumibilmente abbinato ad uno dei sistemi di rilevazione poc'anzi accennati. E' risultato ancora abbastanza significativo il dato riferito a forme di colloquio, individuale o di gruppo, mentre non sembra essere stata molto percorsa la strada del monitoraggio attraverso la conduzione di *focus group* (anche in questo caso in probabile abbinata con altre tecniche).

Nel dettaglio: i casi in cui sono stati utilizzati esclusivamente tecniche/strumenti quantitativi (dati amministrativi, di flusso e questionari) sono risultati corrispondere a poco meno di un terzo del totale; quelli in cui i rispondenti hanno indicato solo il ricorso al qualitativo (colloqui, focus, osservazione) sono stati poco meno del 12%; l'abbinata quantitativo/qualitativo è stata infine privilegiata da oltre il 58%.

Figura 14 Metodi utilizzati per il monitoraggio (% dei rispondenti)



Rispondenti: 180

Fonte: II Indagine diretta

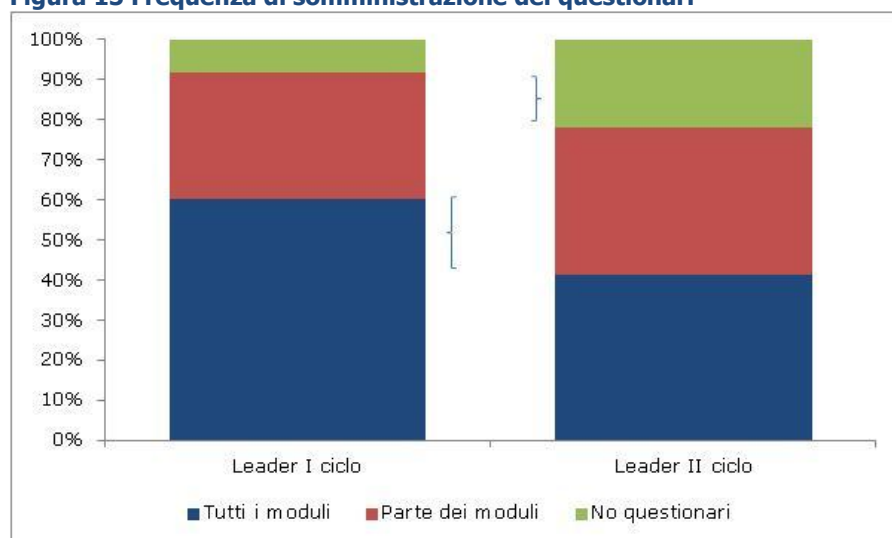
Un elemento trasversalmente realizzato da quasi tutte le reti, in ogni caso, è stata la somministrazione di questionari di gradimento al termine delle attività dei moduli: poco meno dell'84% delle scuole ha provveduto a somministrare un questionario ai propri utenti (il 50% delle reti lo hanno fatto per tutti i moduli, mentre un 34% solo per alcuni moduli). Così facendo le capofila hanno dimostrato di voler conoscere sia gli aspetti positivi, sia quelli critici, ma soprattutto di avere l'intenzione di prevedere correttivi, laddove ritenuti necessari. Solo 31 scuole (poco più del 16%) non hanno previsto nulla in tal senso.

Non si può quindi dire che le scuole abbiano cercato di sottrarsi al giudizio degli utenti: in un ambiente come quello scolastico, dove la valutazione è tendenzialmente poco apprezzata e ricercata, il livello rilevato può dunque considerarsi soddisfacente e, in ogni caso, indicatore della volontà di accettare eventuale critiche/miglioramenti, ma soprattutto della concreta previsione di correttivi, laddove necessari.

Non si sono registrati scostamenti significativi con riferimento al livello regionale, se non che in Calabria e Campania la pratica dei questionari di gradimento è stata meno utilizzata dalle reti (più del 20% non lo ha fatto).

Nelle reti con Leader le scuole del I ciclo si osserva una maggiore attenzione alla pratica dei questionari di gradimento rispetto alle reti "guidate" da scuole del II ciclo, come si osserva nella figura successiva.

Figura 15 Frequenza di somministrazione dei questionari



Fonte: II Indagine diretta

La diffusione dei risultati derivati dal monitoraggio è stata effettuata attraverso vari canali, oltre due in media per ogni rete. Il più accreditato è risultato quello relativo all'organizzazione e realizzazione di dibattiti periodici interni alle reti, per confrontarsi sui risultati prodotti dai progetti (forma sicuramente efficace, anche se con caratteristiche di potenziale autoreferenzialità), segnalato da oltre il 71% dei rispondenti. Seguono poi l'organizzazione di convegni mirati (poco più del 42%) e, in poco meno del 39% dei casi, di incontri periodici di restituzione con i vari partecipanti ai progetti. Scarso invece il ricorso a social network o a internet in generale, visto che solo poco più del 16% dei rispondenti lo ha indicato. In 7 casi le scuole capofila hanno invece deciso di non dare diffusione alcuna dei risultati del monitoraggio e, di conseguenza, del proprio progetto, preferendo probabilmente gestirne la circolazione solo a livello interno, tra i membri aderenti alle rispettive reti.

Più nel dettaglio la sola diffusione interna è stata dichiarata in poco meno del 44% dei casi, seguita da casi di ricorso simultaneo ad entrambe forme di divulgazione, ossia interna ed esterna (poco meno del 38%); quella soltanto esterna si allontana da queste performance, corrispondendo a poco più del 12% del totale. Tra le risposte date come specifica della modalità altro, su dieci casi otto hanno aggiunto dettagli ma confermato forme di diffusione solo interna, mentre nei due rimanenti è stato dichiarato anche un momento di divulgazione esterna, oltre a quelli interni già dichiarati.

Risulta quindi, da un lato, una certa disponibilità a mettersi in gioco con la diffusione pubblica dei risultati, anche se la prima modalità indicata, come già detto, ha fatto emergere in particolare la tendenza a voler mantenere il livello di discussione all'interno delle reti. In realtà peraltro, essendo ammesse più risposte, è possibile che alle discussioni interne siano poi seguiti anche momenti pubblici di condivisione e confronto, in modo da diffondere quanto ottenuto dalle varie attività svolte.

4.6.2.L'uso degli indicatori di risultato

Le disposizioni attuative del MIUR prevedevano che, in riferimento a ciascun gruppo target inserito nei percorsi F3, venissero definiti degli indicatori quantitativi, coerenti con gli obiettivi di miglioramento individuati, per consentire la misurare dei risultati ottenuti.

Al fine di verificare l'adeguatezza del processo valutativo incentrato sugli indicatori di risultato, due questioni devono essere analizzate: la capacità delle reti di selezionare indicatori coerenti con gli obiettivi di miglioramento dei percorsi F3 e la capacità di effettuare un adeguato monitoraggio e la relativa registrazione sulla piattaforma GPU, degli indicatori selezionati. Per questa verifica ci si è basati sulle informazioni raccolte attraverso gli studi di caso, per svolgere i quali si è proceduto a una analisi dei dati contenuti nella piattaforma INDIRE.

Riguardo alla prima dimensione, si rileva che nella maggioranza dei casi il set di indicatori selezionato appare idoneo a rilevare i potenziali cambiamenti innescati dalle attività F3 e i miglioramenti ottenuti dai destinatari, rivelando una buona capacità delle reti di tradurre in termini quantificabili gli obiettivi dei percorsi. Ad esempio, a percorsi che mirano ad un supporto trasversale degli allievi a rischio di abbandono si associano indicatori relativi alla frequenza scolastica o al tasso di passaggio alla classe

successiva; a percorsi indirizzati ad allievi con scarse competenze di base si associa la verifica del miglioramento del profitto scolastico; i cambiamenti relativi ai bambini della scuola dell'infanzia sono invece misurati in termini di accresciute capacità relazionali-comunicative.

Tabella 23 Esempi di indicatori di risultato coerenti con gli obiettivi e i gruppi target di percorso

Progetto F3 - Capofila	Percorso F3	Gruppo target	Tipologia di moduli	Indicatori di risultato dei percorsi
Caso IIS Puglia	1	allievi delle classi di snodo primaria-secondaria di I grado e secondaria di I grado-secondaria di II grado, a rischio di abbandono del percorso formativo bisognosi di orientamento e stimoli motivazionali	Accoglienza Laboratori	- Passaggio alla classe successiva - Percentuale di assenza
	2	alunni del biennio della scuola del secondo ciclo bisognosi di interventi di rinforzo delle competenze di base	Accoglienza Studio assistito	- Votazione curriculare in italiano/ matematica /lingua straniera / scienze
Caso IC Campania	1	alunni Senni frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia	Accoglienza Laboratori	- Percentuale di assenza - Competenza nei 5 campi di esperienza trasversale
	2	allievi delle classi terze in fase di transizione dal I ciclo al II ciclo e delle classi del primo biennio del liceo a rischio di dispersione e/o bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione.	Accoglienza Formazione in situazione Laboratori	- Passaggio alla classe successiva - Percentuale di assenza - Risultato Prove SNV in italiano/ matematica - Votazione curriculare in italiano/ matematica

Fonte: Piattaforma GPU

Tuttavia si riscontrano anche casi in cui gli indicatori di risultato selezionati sono poco coerenti con gli obiettivi di miglioramento dichiarati nei percorsi, o per lo meno, non permettono di misurare appieno i potenziali effetti di breve periodo, né di apprezzare il loro dispiegamento sulle diverse dimensioni inerenti il disagio o il rischio di abbandono scolastico. Ad esempio, aver selezionato un unico indicatore inerente il passaggio alla classe successiva oppure la frequenza del percorso F3, risulta molto limitante: in questo caso siamo informati sul fatto che un ragazzo è stato promosso alla classe successiva, ma nulla è detto sulla sua frequenza scolastica; oppure, sappiamo che un allievo ha frequentato con costanza i corsi a lui dedicati, ma non ci è dato sapere se il suo profitto scolastico ne sia stato in qualche modo influenzato.

Tabella 24 Esempi di indicatori di risultato non coerenti con gli obiettivi e i gruppi target di percorso

Progetto F3 - Capofila	Percorso F3	Gruppo target	Tipologia di moduli	Indicatori di risultato dei percorsi
Caso IPIA Campania	1	alunni delle classi I, II superiore	Accoglienza Formazione in situazione Laboratorio	Interruzione di frequenza
	2	alunni delle classi III, IV superiore	Accoglienza Laboratorio	Passaggio alla classe successiva

Fonte: Piattaforma GPU

Per quanto riguarda la questione dell'effettiva misurazione degli indicatori selezionati, emergono numerose e significative criticità.

Le norme attuative dell'Azione F3 prevedevano che ad ogni indicatore di risultato, riferito ad ognuno degli allievi target, fosse associato un valore di partenza (baseline) e un valore obiettivo da conseguire alla fine del percorso (target).

Le baseline sono state definite, in accordo con quanto previsto dal MIUR, prevalentemente in fase di accoglienza, sia attraverso analisi ad hoc (ad es. calcolo della media dei voti riportata nel quadrimestre precedente l'avvio delle attività), sia basandosi sui dati di monitoraggio precedentemente elaborati dalle scuole riferiti ad esempio ai ritardi nell'entrata a scuola o alla frequenza scolastica. Un dato che emerge in relazione ad una ampia fetta di progetti è che, spesso, sono stati inseriti nei percorsi F3 allievi che riportavano situazioni di partenza buone, o comunque non particolarmente problematiche (tassi di frequenza elevati e/o votazioni curricolari buone o ottime). Il dato non deve essere interpretato come negativo, ovvero come sintomo di una scarsa capacità delle scuole di individuare e intercettare un target bisognoso di supporto, quanto piuttosto è indicativo delle variegate modalità di selezione del target, fra cui una selezione di tipo "allargato" a soggetti non a rischio (si veda paragrafo 4.2).

La definizione dei valori obiettivo risulta invece un aspetto critico per più della metà delle reti. In molti casi si incontra un approccio abbastanza superficiale, che ha condotto all'identificazione di target

poco accurati e, talvolta, privi di significato. In alcuni percorsi, ad esempio, è stato fissato un valore obiettivo uguale per tutti i partecipanti, a prescindere delle specifiche situazione di partenza, oppure si è previsto un miglioramento uniforme per tutti i destinatari che ha prodotto esiti surreali, come il caso in cui una rete del napoletano, fissando come obiettivo un miglioramento del profitto scolastico di due punti applicato a tutti i partecipanti, dichiara di attendere che studenti con una votazione curriculare pari a 9 ottengono a fine percorso una votazione pari a 11. Similmente in altri casi, il tasso di assenza target è uniformato intorno a un valore del 10% per tutti i partecipanti, sia quelli che riportavano un valore iniziale di assenza pari allo 0% sia per quelli che si assentavano in oltre la metà delle lezioni.

Notevoli criticità sono emerse anche nella procedura di misurazione mensile degli indicatori. Numerosi sono infatti i casi in cui questa è stata condotta in maniera discontinua (valori riportati solo per alcune mensilità progettuali) o poco omogenea (in uno stesso percorso vi sono indicatori registrati adeguatamente ed altri no). Talvolta si incontrano anche casi di misurazioni poco attendibili in cui, in relazione all'indicatore "votazione curriculare in matematica"⁷⁰, si riporta per il mese di febbraio 2015 una votazione pari a 6 per tutti i partecipanti (oltre 100) sia coloro che partivano da 0 sia coloro che partivano da 10 (Studio di caso 5).

Queste diffuse carenze metodologiche sono da attribuirsi da una parte a fattori esogeni, principalmente riconducibili ad una piattaforma rigida e con dei deficit di impostazione⁷¹ e che ha richiesto un impiego di risorse non indifferente, per affrontare il quale le scuole hanno spesso adottato un atteggiamento superficiale e poco rigoroso. D'altra parte l'inadeguata misurazione degli indicatori da parte di un ampio numero di reti, rivela una certa debolezza nel destreggiarsi con una valutazione di tipo quantitativo. Infatti in alcuni dei casi citati come esperienze deboli nella misurazione degli indicatori proposti dalla F3, le scuole hanno sopperito alle carenze nella misurazione quantitativa dei risultati così come richiesta dall'AdG, con l'elaborazione di autonomi strumenti di monitoraggio e valutazione orientati principalmente alla verifica del grado di soddisfazione e gradimento dei soggetti coinvolti, come descritto nel paragrafo precedente.

4.7.Sintesi del capitolo

Il processo di progettazione è stato caratterizzato da i seguenti fattori:

- Una definizione, da parte delle reti, degli obiettivi progettuali coerente con i fabbisogni degli allievi target, la quale tuttavia non è stata sempre guidata esplicitamente dalla logica della progettazione per competenze in uscita, la quale favorisce la verifica dell'effettivo raggiungimento dei risultati nonché, l'introduzione di un sistema condiviso di valutazione e bilancio delle competenze degli allievi nell'ottica del rafforzamento della verticalità del curriculum formativo. Tuttavia, si rintraccia una diffusa tendenza a orientare i progetti in funzione del rafforzamento delle competenze trasversali, prioritariamente in ottica preventiva.
- Il ricorso a contenuti didattici e strumenti metodologici innovativi rispetto all'offerta formativa curriculare e che si presentano come potenzialmente efficaci per il conseguimento degli obiettivi prefissati. La tipologia di attività "non-tradizionali" più diffusa è stata quella laboratoriale, seguita dalla formazione in situazione, spesso effettuata in aziende locali o nelle strutture degli enti partner del privato sociale, e dalle attività sportive. Per quanto le risorse umane mobilitate per attivare gli interventi, la modalità di lavoro congiunto fra docenti-tutor ed esperti è stata giudicata quasi unanimemente efficace, sia in termini di scambio interprofessionale fra le due figure, sia per aver conferito un'impronta didattica innovativa alle attività, in grado di coinvolgere maggiormente i ragazzi a rischio dispersione o con specifiche problematiche.
- Un diverso grado di coerenza interna ai percorsi: in alcuni casi si è verificata la polverizzazione dei percorsi in micro interventi, ci si è limitati – per così dire – ad una semplice sincronia di momenti educativi; in altri le singole unità formative risultano coerenti fra di loro, dando luogo a un

⁷⁰ In riferimento ad un percorso specifico.

⁷¹ Alcune incongruenze nella registrazione dei dati si sarebbero potute evitare tarando con maggiore attenzione le impostazioni di inserimento delle informazioni: ad esempio escludendo dalla piattaforma i mesi di giugno e dicembre, in cui l'orario scolastico è ridotto, onde evitare che i dati (in primis sulla frequenza scolastica) siano distorti; oppure prevedendo una misurazione dell'indicatore separata per gli allievi target e gli allievi "non target" ma ugualmente ammessi a frequentare i corsi F3.

intervento coeso che tiene in considerazione in maniera congiunta la multidimensionalità del disagio e della dispersione scolastica.

La selezione degli allievi e gruppi target è stata guidata da un numero di criteri relativamente alto (le condizioni socio-economiche della famiglia di provenienza, il basso livello di competenze di base/curricolari con conseguente scarso profitto, l'elevato numero di assenze, le ripetenze, la scarsa autostima e le difficoltà relazionali, l'abbandono del percorso formativo, ecc.). Particolare attenzione è stata rivolta agli allievi frequentanti le classi di snodo fra i due cicli di istruzione. Questa impostazione, ha stimolato il massimo allargamento del target suscettibile di sostegno in ciascun progetto, che è risultato estremamente composito per età, livello di istruzione, tipologia di disagio. Molto frequente è stata l'integrazione dei gruppi target con una platea di studenti non in condizioni di disagio, un'impostazione questa che è stata ampiamente riconosciuta come vincente sia per non generare fenomeni di ghettizzazione dei ragazzi più deboli, sia per innescare l'integrazione di tutti gli studenti nel gruppo di pari.

Alla grande varietà di criteri per selezione dei beneficiari si associano altrettanto variegata modalità di reclutamento. La modalità più diffusa in assoluto è stata l'individuazione degli utenti a cura dei Consigli di classe, sulla base di indicatori condivisi, testimoniando l'importante lavoro svolto dai docenti per a incanalare i propri studenti nei percorsi maggiormente correlati alle rispettive criticità. Secondariamente si rileva il criterio di scelta basato sulle specifiche conoscenze dei diversi docenti, che hanno quindi selezionato gli allievi in base alla loro storia personale, ma anche l'adesione spontanea.

Per quanto riguarda gli elementi operativi caratterizzanti l'impianto F3, è stato svolto un approfondimento valutativo sulle tematiche del Modulo di accoglienza e accompagnamento ed il Portfolio. Le indagini mostrano che la maggioranza delle reti ha adeguatamente interpretato, e conseguentemente tradotto, la ratio innovativa dell'attività di Accoglienza, caratterizzando il modulo per la sua valenza di accompagnamento, orientamento ed empowerment complessivo, orientato al rafforzamento delle competenze trasversali a sostegno dello svolgimento dei percorsi. Tuttavia non mancano i casi di sostanziale confusione dell'obbiettivo del modulo con la tradizionale attività di accoglienza che le scuole già operano. L'efficacia del modulo sembra essere associata a specifiche soluzioni operative, nello specifico: a) un approccio con l'utenza che faccia uso sia di modalità di qualitative (colloqui) sia quantitative (questionari); b) la distribuzione delle ore di formazione lungo tutto l'arco del percorso; c) la co-docenza di tutor e un esperto nell'ambito della psicologia il quale possa operare almeno per un breve periodo nel contesto di classe degli allievi; d) il contatto con le famiglie. Uno dei principali elementi di difficoltà, spesso indicato come principale fonte di fallimento del modulo, è stato invece il simultaneo coinvolgimento di un target altamente differenziato per età e bisogni educativi. Va infine riconosciuto che, nonostante una diffusa volontà dei referenti scolastici di intrecciare più intensamente le azioni sperimentate nel modulo di accoglienza con la conduzione didattica tradizionale, è emersa la scarsa rilevanza delle ricadute effettive sul sistema scolastico delle linee di metodo sperimentate nel modulo.

In linea di massima le reti hanno correttamente interpretato la produzione del Portfolio in funzione del sostenere i processi di autovalutazione e di empowerment rispetto alle competenze trasversali anche tenendo conto delle variabili derivanti dalla diverse tipologie formative degli allievi coinvolti e dei percorsi specifici attivati dalle singole reti. Le modalità di progettazione e gestione del Portfolio risultano variegata, ma complessivamente si riscontra una compilazione congiunta dello strumento da parte di alunni e docenti ed un coinvolgimento parziale dei genitori, mentre il coinvolgimento dei docenti curricolari degli allievi è stato più sporadico. Il portfolio è stato recepito nei procedimenti didattici ordinari di valutazione, in poco più della metà delle reti: un dato che può essere considerato soddisfacente, considerata la non obbligatorietà di questo strumento all'interno delle attività ordinarie scolastiche. Tuttavia questo recepimento assume per lo più la forma di conservazione della documentazione prodotta più che di un'estensione funzionale dello strumento nei processi curricolari istituzionali.

Sulla base dei prototipi prodotti dalle reti, al fine di individuare le buone prassi sperimentate, sono state analizzate la modalità di relazione/approccio verso gli *adulti* a vario titolo coinvolti nell'Azione F3: i docenti, sia tutor che i docenti curricolari, gli esperti del terzo settore, i genitori degli allievi. Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori, si rintraccia un'ampia gamma di attività proposte, alcune più strettamente strumentali al supporto dei propri figli (corsi di formazione sul ruolo genitoriale) altre maggiormente incentrate al sostegno diretto degli adulti. Le indagini mostrano inoltre un orientamento prevalente a reclutare i genitori di allievi del primo ciclo (in particolar modo

della scuola dell'infanzia e primaria), i quali peraltro dimostrano un maggior interesse e un livello di partecipazione più elevato, rispetto ai genitori degli allievi più grandi (secondaria superiore). Un altro aspetto che caratterizza trasversalmente la maggioranza delle esperienze indagate è la prevalente partecipazione femminile. Le modalità più efficaci di reclutamento del target risultano essere i colloqui individuali preliminari all'avvio delle attività. Gli interventi di counselling, insieme alle attività laboratoriali di tipo creativo e partecipativo, si rivelano inoltre le attività maggiormente apprezzate.

L'ultimo aspetto esaminato è stata la capacità delle scuole di sperimentare modalità di autovalutazione e di monitoraggio dei progetti e dei risultati prodotti. L'indagine diretta rivela che la stragrande maggioranza della rete ha effettivamente realizzato attività di monitoraggio, principalmente di tipo strutturato. Inoltre si evidenzia positivamente lo sforzo di più della maggioranza delle reti di riflettere in modo continuativo e ripetuto sulla propria esperienza F3 e sui risultati. Un elemento trasversalmente realizzato da quasi tutte le reti, è stata la somministrazione di questionari di gradimento al termine delle attività dei moduli, testimoniando la volontà delle scuole capofila di venire a conoscenza degli elementi critici del progetto.

Altamente critiche sono invece le evidenze rilevate dagli studi di caso sulla capacità delle reti di utilizzare gli indicatori quantitativi di risultato. Sebbene le reti abbiano, nella maggioranza dei casi, selezionato indicatori coerenti con gli obiettivi di miglioramento dei percorsi F3, rivelando una buona capacità di tradurre in termini quantificabili gli obiettivi dei percorsi, esse non sono state in grado di effettuare un adeguato monitoraggio e la relativa registrazione sulla piattaforma GPU degli indicatori selezionati. Infatti oltre a una definizione di valori di baseline e target poco accurata (se non talvolta priva di significato), la misurazione degli indicatori è stata condotta in maniera discontinua o poco omogenea. Queste diffuse carenze metodologiche, se da una parte sono da attribuirsi alle difficoltà di comprendere operativamente piattaforma informatica, dall'altra rivelano una certa debolezza nel destreggiarsi con una valutazione di tipo quantitativo.

5.I risultati ottenuti dai progetti F3

5.1.Introduzione

In questo capitolo si focalizza l'attenzione sui risultati, ad oggi, dei progetti F3. Nel capitolo si offre una descrizione delle principali caratteristiche degli allievi destinatari dell'azione F3 e si riportano le considerazioni delle scuole capofila in ordine ai principali risultati percepiti ("auto-valutati") sugli allievi che hanno partecipato alla F3, sulla efficacia dei diversi moduli utilizzati e sulle modalità di lavoro delle istituzioni scolastiche coinvolte. Infine, si evidenziano i risultati che emergono da una lettura degli indicatori di risultato inseriti dalle scuole nella piattaforma GPU e relativi a diversi indicatori (assenze, votazioni curriculari, promozioni alla classe successiva, acquisizione delle competenze trasversali). Si è ristretta l'analisi ad un numero limitato di indicatori, a causa dei tempi ridotti a disposizione⁷² e per concentrare l'attenzione sugli indicatori più rilevanti.

5.2.Il profilo degli allievi coinvolti

Dai dati di monitoraggio INDIRE, che si riferiscono a 203 reti (di cui 202 hanno chiuso i progetti ed una è in fase di chiusura), possono essere evidenziate le caratteristiche degli allievi selezionati dalle scuole per le attività dell'Azione F3.

Nel database a disposizione⁷³ gli allievi coinvolti (iscritti alle attività F3) sono 50.516, di cui il 54% di sesso maschile (nelle azioni F1 e F2 prevale al contrario il genere femminile, (MIUR, 2015)).

Il 3% degli allievi è di cittadinanza non italiana, un dato poco superiore a quello rilevato nelle azioni F1 e F2 dalla valutazione realizzata nel 2012 (pari a 1,3%, si veda (ISFOL, 2012)). Non vi sono differenze rilevanti tra le regioni in termini di percentuale di destinatari con cittadinanza non italiana (la quota degli allievi non italiani tende ad essere superiore all'interno delle reti calabresi rispetto alle altre regioni, ma di poco).

Tabella 25 Allievi F3, per cittadinanza e regione

Regioni	Italiani	Non italiani	Totale	Casi
Calabria	95%	5%	100%	7,339
Campania	98%	2%	100%	14,141
Puglia	97%	3%	100%	10,197
Sicilia	96%	4%	100%	18,834
Totale*	97%	3%	100%	50,511

* = 5 casi senza attribuzione di cittadinanza

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Relativamente alla informazione sul livello scolastico frequentato dai ragazzi in 6.948 casi non si hanno dati, mentre in 116 casi vi sono dati discordanti, cioè per la stessa persona è stato indicato più di un dato relativo al livello scolastico. Questo è teoricamente possibile, in quanto l'Azione F3 ha avuto una durata biennale e può essere che gli allievi abbiano seguito moduli in diversi anni scolastici; tuttavia, nei dati di monitoraggio vi sono molti casi in cui per lo stesso allievo vengono indicati livelli troppo distanti nel tempo (ad esempio lo stesso allievo compare una volta, al momento dell'iscrizione al modulo, come iscritto al II anno della scuola primaria e un'altra volta come iscritto al III anno della scuola secondaria di primo grado). Questi 116 casi vengono esclusi dall'analisi.

Più del 60% degli allievi appartiene al primo ciclo di Istruzione, un dato questo coerente con il fatto che sono più numerose le scuole del I ciclo che hanno partecipato alla F3 e che evidenzia la funzione

⁷² Gli indicatori sono stati ricevuti al 30 ottobre 2015, a breve termine dalla chiusura del Rapporto di valutazione.

⁷³ Il database degli allievi è strutturato per eventi (l'iscrizione ai moduli degli allievi) e non per persona. Esso contiene 138.340 righe. Esistono due codici per l'identificazione delle persone, un campo univoco, derivante dal Codice fiscale (criptato) e un campo "anagrafica" inserito nel sistema GPU dalle scuole. Sebbene i due codici dovrebbero avere una piena corrispondenza in quanto il codice anagrafica serve come identificativo delle persone, ciò non avviene; vi sono in particolare 637 allievi che hanno più di una anagrafica (di solito due, ma in pochi casi anche 3 o 4).

prevalentemente di contrasto preventivo alla dispersione scolastica che l’Azione F3 ha svolto⁷⁴. Circa il 3% dei destinatari appartiene alla scuola dell’infanzia, un elemento questo di novità dell’Azione F3 (almeno rispetto alle azioni F1 e F2), anche se la percentuale appare ancora modesta. Un quarto circa dei destinatari frequenta il biennio della scuola di II grado, dove il rischio di abbandono scolastico è più elevato.

Dalla tabella successiva si evince anche che non vi sono rilevanti differenze tra regioni, con l’eccezione della Calabria, le cui reti si concentrano più che nelle altre regioni sugli allievi del II ciclo (45% degli allievi totali, contro il 33-37% delle reti delle altre regioni).

Tabella 26 Livello scolastico degli allievi F3, per regione

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale	Casi
Infanzia	3.0%	2.2%	2.2%	3.2%	2.7%	1,168
Primaria	23.4%	29.1%	25.5%	31.2%	28.3%	12,290
Secondaria di I grado	27.9%	30.6%	36.1%	32.3%	32.0%	13,896
Secondaria II grado - biennio	25.1%	25.7%	26.2%	24.1%	25.1%	10,911
Secondaria II grado - triennio	20.6%	12.4%	10.0%	9.3%	11.9%	5,187
Totale	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	43,452

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Il 90% degli allievi presenta un solo svantaggio tra quelli che potevano essere oggetto di intervento da parte delle reti F3⁷⁵, mentre nel 10% dei casi lo stesso allievo può avere diverse problematiche (vedi Tabella 77 in appendice). *Nello specifico, metà degli allievi sono caratterizzati da basse competenze e quasi il 40% degli allievi è a rischio di abbandono.* Meno numerosi sono i destinatari bisognosi di accompagnamento nella fase di transizione tra scuola e lavoro e ancora meno coloro che hanno già abbandonato precocemente l’iter scolastico-formativo, pari rispettivamente al 4,5% e 1,4% del totale.

Il basso numero degli allievi che hanno già abbandonato la scuola, 710, poco più dell’1% del totale, è un ulteriore indicatore della prevalente caratterizzazione dell’Azione F3 come una politica preventiva e non compensativa⁷⁶. L’intervento su questo target si concentra in 66 reti, cioè il 30% di quelle complessivamente finanziate; vi è comunque una elevata concentrazione in 10 di queste reti, di cui 5 pugliesi, 3 siciliane, 1 calabrese ad 1 campana, che assorbono da sole la metà dei ragazzi che hanno abbandonato e che sono stati considerati dall’Azione F3. In queste reti il peso di questo target va dal 5% al 14% del totale dei ragazzi della rete. Sono le reti pugliesi che in proporzione hanno focalizzato di più l’attenzione su questo target prioritario, mentre in modo minore quelle campane.

Tabella 27 Livello scolastico e tipologia di target nell’Azione F3

	A rischio	Abbandonato	Basse competenze	Bisognosi Orientamento	School- to work
Infanzia	2%	0%	3%	1%	0%
Primaria	28%	11%	32%	16%	4%
Secondaria I grado	30%	30%	30%	61%	7%
Secondaria II grado - biennio	29%	41%	25%	18%	31%
Secondaria II grado - triennio	11%	18%	10%	4%	58%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%
Casi	16,629	312	23,467	5,551	2,257

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

La Tabella 27 evidenzia anche una discreta coerenza tra i livelli scolastici frequentati e le problematiche dei target selezionati per la F3: i ragazzi bisognosi di orientamento sono per lo più i destinatari tra le scuole secondarie di I grado, mentre la problematica del passaggio dalla scuola al mondo del lavoro si concentra soprattutto nelle scuole del II ciclo. Distribuiti su tutti i livelli scolastici sono invece gli allievi con problematiche di basse competenze o a rischio di abbandono.

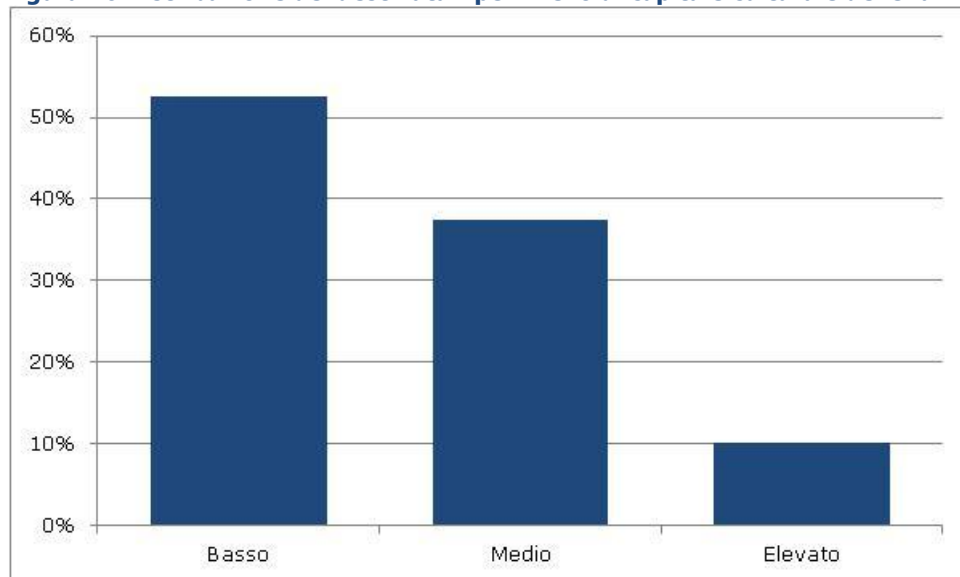
⁷⁴ In ogni caso, nelle Azioni F1 e F2, il I ciclo era ancora più prevalente (79% dei 360 mila alunni coinvolti). Cfr. (MIUR, 2015)

⁷⁵ Si ricorda che erano cinque: Allievi a rischio di abbandono, Allievi già fuoriusciti dalla scuola, Allievi con basse competenze, Allievi bisognosi di orientamento, Allievi bisognosi di accompagnamento per la transizione school-to-work

⁷⁶ La seconda indagine diretta ha confermato i dati inseriti nel sistema di monitoraggio, sebbene gli allievi che hanno già abbandonato la scuola risultano essere, secondo quanto dichiarato dalle scuole capofila, un numero superiore, di 200 unità (circa il 2% degli allievi totali dichiarati dalle scuole nell’indagine).

I dati offrono anche informazioni sui titoli di studio posseduti dalle famiglie degli allievi selezionati per la F3⁷⁷. Incrociando i dati sui titoli di studio posseduti da padre e madre del destinatario si è definita una variabile di "capitale culturale", che prende i seguenti valori: basso, se entrambi di genitori hanno al più il titolo di licenza media, medio se uno dei due ha almeno il diploma di scuola superiore, elevato se almeno uno dei due ha il titolo della Laurea o più. La figura successiva evidenzia che la maggioranza dei destinatari proviene da famiglie con basso capitale culturale e che un 10% di destinatari appartiene a famiglie con elevato capitale culturale.

Figura 16 Distribuzione dei destinatari per livello di capitale culturale delle famiglie



Casi: 27.904

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

I ragazzi della Campania sono maggiormente (56%) provenienti da famiglie con basso capitale culturale ed inoltre vi è un'associazione tra il capitale culturale delle famiglie e gli svantaggi rilevati sul target degli allievi, nel senso che i destinatari che possiedono più di uno svantaggio sono anche quelli che in maggiore proporzione provengono da famiglie a basso capitale culturale, un risultato in linea con quanto riscontrato in letteratura sull'influenza del background familiare sulle performance scolastiche degli studenti.

5.3.L'abbandono delle attività F3: avviene per meno del 10% dei destinatari

Un primo elemento per analizzare l'efficacia dell'Azione F3 è quello relativo ai ritiri degli allievi destinatari. Si tratta di un indicatore di "efficacia interna", finalizzato cioè a verificare che le attività dell'Azione F3 siano state portate a termine in modo corretto e secondo l'obiettivo previsto.

Circa il 16% dei destinatari ha fatto esperienza di almeno un ritiro dai percorsi/moduli a cui era stato iscritto; avendo però molti allievi frequentato più di un modulo, *la percentuale di ritirati effettivi dalla F3 (cioè da tutti i moduli che gli allievi hanno frequentato) è meno della metà, circa il 7,5%, un dato inferiore a quello che alla fine del 2014 veniva rilevato per le altre azioni del PON (13,2%), in linea con i dati riscontrati per l'azione F1 contro la dispersione scolastica (8,4%) e inferiore al dato relativo alla F2 sempre contro la dispersione scolastica (21,3%) – si veda (MIUR, 2015).*

Per capire quali fattori possano incidere sulla probabilità di un ritiro abbiamo stimato in modo esplorativo un modello di regressione logistica, usando come variabile dipendente l'essersi ritirato o meno da tutti i moduli previsti e come variabili indipendenti una serie di fattori sulle caratteristiche

⁷⁷ Anche in questo caso il database ha un elevato numero di dati mancanti, quasi 6.400 casi relativamente al titolo di studio del padre e della madre. Risultano poi molti casi in cui non è stato dichiarato, ma per scelta soggettiva; nel complesso si arriva a più del 40% di dati mancanti.

personali dei destinatari e anche una serie di fattori che caratterizzano le reti F3. I risultati sono riportati nella tabella successiva.

Tra le caratteristiche personali degli allievi si evidenzia come il sesso e la cittadinanza non siano statisticamente significativi e sembrano pertanto non incidere sulla probabilità di abbandono delle attività F3.

Si evidenzia invece che l'appartenenza a livelli scolastici più elevati, in particolare il I biennio delle scuole secondarie di secondo grado aumenta il rischio di ritirarsi dai moduli F3: il coefficiente B ha valore positivo per i ragazzi della scuola secondaria di II grado, ad indicare una probabilità superiore di ritiro rispetto ai ragazzi della secondaria di II grado del triennio; come si vede, al contrario, i destinatari provenienti dalla scuola di infanzia, primaria e secondaria di I grado hanno un B con segno negativo, ad indicare che la probabilità di ritiro dalle attività F3, per questi livelli scolastici, è inferiore a quella del triennio superiore.

Il risultato precedente viene confermato dal fatto che gli allievi più a rischio sono anche quelli che sono caratterizzati dal bisogno di accompagnamento nella transizione tra scuola e lavoro (infatti, tutti gli altri svantaggi hanno un segno negativo del coefficiente della regressione, come evidenziato in tabella).

Un dato interessante è che, contrariamente alle aspettative, le ore di frequenza previste nei moduli non incidono sul rischio di abbandono, nel senso che gli allievi che hanno più ore da frequentare, oltre alle ordinarie attività scolastiche, non presentano un rischio di ritiro più elevato, ma anzi più basso, sebbene di poco.

Tabella 28 Fattori che incidono sulla probabilità di ritirarsi dalle attività F3. Regressione logistica

Fattori	B	E.S.	Sig.	Exp(B)
Calabria (vs Sicilia)	-.553	.063	.000	.575
Campania (vs Sicilia)	-.318	.050	.000	.727
Puglia (vs Sicilia)	-.415	.056	.000	.661
Scuola leader del I ciclo (vs II ciclo)	-.174	.041	.000	.840
Importo progetto	.000	.000	.000	1.000
Numero Partner	.031	.005	.000	1.032
Femmina (vs maschio)	.010	.038	.790	1.010
Età	.033	.011	.002	1.034
Cittadinanza italiana (vs non italiana)	-.013	.110	.909	.988
Ore previste nei moduli	-.006	.000	.000	.994
Infanzia (vs. Second. II grado – triennio)	-.820	.217	.000	.440
Primaria (vs. Second. II grado – triennio)	-.141	.104	.174	.868
Second I grado (vs. Second. II grado – triennio)	-.102	.081	.206	.903
Second II grado – biennio (vs. Second. II grado – triennio)	.215	.066	.001	1.239
A rischio abbandono (vs. bisognosi school-to-work)	-.006	.091	.943	.994
Abbandonato (vs. bisognosi school-to-work)	-1.129	.376	.003	.324
Basse competenze (vs. bisognosi school-to-work)	-.103	.090	.255	.902
Bisognosi di orientamento (vs. bisognosi school-to-work)	-.395	.109	.000	.674
Svantaggi plurimi (vs. bisognosi school-to-work)	-.865	.124	.000	.421
Costante	-.199	.328	.544	.820

Nota: La variabile dipendente assume 1 quando l'allievo si è ritirato da tutti i moduli frequentati, 0 altrimenti. Il numero dei casi totali è 43528

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Relativamente alle caratteristiche delle reti e alla loro influenza sul rischio di abbandono dei progetti F3, si osserva come le reti a guida da parte di scuole del I ciclo evidenziano performance migliori (cioè si associano ad un minor rischio di ritiro di quelle con scuole leader del II ciclo).

L'importo del progetto F3 non si associa in nessun modo al rischio di ritiro, mentre il numero di partner della rete, quando crescente si associa ad un maggiore rischio di ritiro, anche se l'effetto non appare elevato.

Infine, a parità di tutte le altre condizioni, le reti siciliane evidenziano maggiori rischi di ritiro da parte degli allievi (in effetti anche una semplice lettura della % di ritiri per territorio fa emergere che in Sicilia la % di ritiri è di circa 2 punti percentuali più elevata della media).

5.4. Le ore di assenza nei percorsi/moduli F3: circa un quinto

I percorsi attivati dalle 203 reti F3 sono stati 1.470, per corrispettivi 6.517 moduli. Questi ultimi sono, nella metà quasi dei casi, strutturati, su un arco di 20-29 ore a modulo, come si vede dalla tabella successiva. Dalla tabella si evince anche che non ci sono rilevanti differenze tra regioni, anche se in Sicilia prevale maggiormente, tra le reti, la scelta di articolare i percorsi in moduli più brevi.

Tabella 29 Lunghezza in ore dei moduli, per regione

Lunghezza moduli	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
<20	1%	3%	3%	4%	3%
20-29	43%	40%	45%	47%	44%
30-39	18%	22%	19%	21%	20%
40-49	16%	11%	10%	12%	12%
50-69	15%	14%	14%	10%	13%
70-99	6%	5%	4%	2%	4%
100-149	1%	4%	3%	2%	3%
>149	1%	1%	1%	1%	1%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%
Casi	992	1,690	1,370	2,465	6,517

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Considerando i diversi destinatari di ogni modulo, più di 5 milioni di ore erano da realizzare, secondo le previsioni iniziali dei progetti.

Le ore di assenza possono essere considerate come una proxy dell'interesse suscitato dal contenuto dei diversi moduli sui destinatari degli interventi. *In generale si riscontra una percentuale complessiva di assenza pari al 20% del totale delle ore previste.* Il dato risulta quindi decisamente accettabile, se si considera che nella stessa formazione professionale, e dallo stesso MIUR negli interventi del FSE, esse sono ammesse in ragione del 25% del totale.

Il dato sembra quindi confermare un buon livello di interesse per i contenuti dei moduli, considerando che l'unica "arma" in mano agli studenti per contrastare le attività era proprio quella di non frequentarle.

Non si riscontrano differenze a livello territoriale, mentre per quanto riguarda il tipo di modulo, percentuali più elevate di assenza si evidenziano nei moduli "realizzazione di un prodotto" e nei moduli di "attività sportiva", come si vede nella tabella successiva.

Tabella 30 Percentuale di ore di assenza nei diversi tipi di moduli

	% di ore di assenza	Lunghezza media dei tipi di moduli	% Ore totali agli allievi
Accoglienza	22%	22	25%
Laboratori	23%	40	37%
Esperienze presso Aziende	3%	55	3%
Esperienze presso artigiani	9%	55	1%
Realizzazione di un prodotto	26%	38	5%
Formazione in situazione	21%	43	9%
Educazione fra pari	18%	38	1%
Orientamento	21%	28	2%
Counselling	0%	38	2%
Attività sportiva	25%	41	4%
Sportello	0%	57	3%
Studio Assistito	22%	59	6%
Incontri e Seminari	0%	23	1%
Manifestazioni	0%	17	1%
Totale	20%	36	100%
Valori assoluti	1,035,839*		5,093,346*

*=Valori calcolati includendo anche i casi ritirati

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Si evidenzia anche che non sono i moduli più lunghi a collezionare le percentuali di assenza più elevate, come ben esemplificato dai moduli di esperienza presso aziende e presso artigiani, i più

lunghe e con basse % di assenze da parte degli allievi. Questo risultato è coerente con quanto emerso sopra rispetto ai ritiri dai moduli: la lunghezza delle attività non comporta necessariamente maggiori difficoltà per gli allievi e quindi non si riscontrano maggiori assenze e livelli di ritiri.

Riguardo all'associazione tra livello di assenze e caratteristiche degli allievi destinatari, non si rileva una forte distinzione tra maschi e femmine (tabella successiva). Queste ultime presentano un paio di punti percentuali di minori assenze. I destinatari non italiani fanno meglio degli italiani, con quasi tre punti percentuali in meno di assenza degli allievi di nazionalità italiana.

Tabella 31 % di ore di assenza, per diverse caratteristiche degli allievi

	Ore totali previste	Ore assenza	% di assenza
Femmine	2,310,880	448,808	19.4%
Maschi	2,782,466	587,031	21.1%
Cittadinanza italiana	4,922,685	1,005,420	20.4%
Cittadinanza non italiana	170,499	30,366	17.8%
Infanzia	78,870	14,670	18.6%
Primaria	1,224,774	205,847	16.8%
Secondaria I grado	1,441,518	283,957	19.7%
Secondaria II grado - biennio	1,157,022	271,974	23.5%
Secondaria II grado - triennio	511,133	96,572	18.9%
A rischio abbandono	2,059,356	429,307	20.8%
Abbandonato	73,685	18,775	25.5%
Basse competenze	2,580,541	521,397	20.2%
Bisogno di orientamento	580,897	103,432	17.8%
Bisogno di accomp. School-to-Work	217,732	33,857	15.5%

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Sono i ragazzi che hanno abbandonato già la scuola ad evidenziare percentuali di assenze più elevate dai moduli F3, un dato in linea con le aspettative: infatti questi soggetti presentano maggiori problematiche che ostacolano un percorso regolare di frequenza delle attività (sono già fuori dal sistema scolastico e possono avere scelto l'inserimento nel mercato del lavoro ...). Un dato in linea con le aspettative è anche quello che indica un tasso di maggiore assenza da parte dei ragazzi del primo biennio della scuola secondaria di II grado.

Box. La percezione delle reti sulle assenze

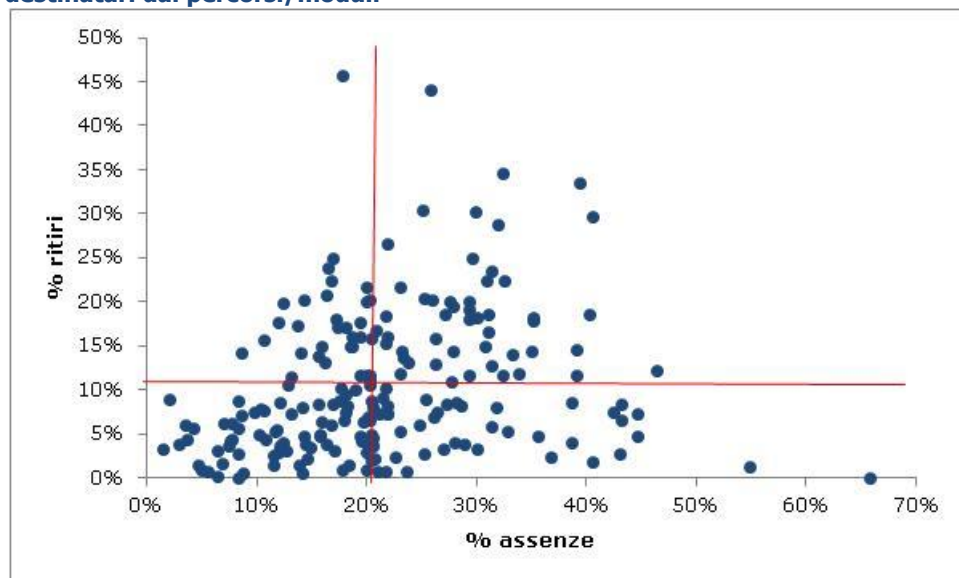
I dati raccolti con la seconda indagine diretta risultano in linea con quelli di monitoraggio. In particolare, l'86% delle reti rispondenti indica quote percentuali contenute di assenze dalle attività dei moduli, nello specifico entro un quarto delle ore totali.

Dalle risposte delle reti si osserva che nelle reti che hanno adottato una strategia flessibile di inserimento degli allievi nei moduli dei percorsi (cioè non obbligandoli a frequentare tutti i moduli del percorso) si verifica una minore intensità delle assenze dai moduli. Tale risultato è spiegabile semplicemente con il fatto che una organizzazione dei moduli/percorsi a geometria variabile ha consentito di avere gruppi di allievi all'interno dei moduli più omogenei, interessati, con caratteristiche rispondenti alle attività, ecc. D'altra parte, nelle reti che hanno dichiarato difficoltà nella progettazione esecutiva la % di assenze è superiore alle altre. In questo caso la differenza non è rilevante, ma potrebbe essere dovuta a fattori di minore accuratezza nella progettazione logistica dei moduli, dei gruppi di allievi, ecc.

Incrociando i dati delle ore di assenze con quelli dei ritiri dei destinatari all'interno delle reti si può identificare una sorta di indicatore di "efficienza" realizzativa, che tende ad essere elevato quando assenze e ritiri sono bassi.

La figura successiva suggerisce che possono essere distinti quattro gruppi di reti: nel primo riquadro in basso vi sono le reti "best performer", quelle cioè che hanno vissuto basse percentuali (inferiori alla media, rappresentata dalle linee rosse) di ritiri e basse percentuali di assenze da parte dei destinatari. E' il gruppo più numeroso, il 37% delle reti. Vi sono poi quelle reti (quasi un quarto) in cui a fronte di una % di assenze superiori alla media presentano basse percentuali di ritiro degli allievi dalle attività F3, indice di una capacità di tenere i destinatari all'interno dei percorsi e dei moduli progettati anche a fronte di diverse difficoltà (segnalate dalle numerose assenze). Un 15% di reti è caratterizzato (quadrante in alto a sinistra) da percentuali di assenze non elevate ma da un numero consistente di ritiri. Infine un ultimo gruppo di reti è rappresentato da quelle con performance peggiori nei due indicatori (quadrante in altro a destra): si tratta di un quarto delle reti complessive.

Figura 17 Distribuzione delle reti F3 su due indicatori di performance: % di assenze e di ritiro dei destinatari dai percorsi/moduli



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Non si evidenziano differenze territoriali accentuate, se non che la Sicilia si caratterizza per un peso maggiore di reti con maggiori assenze e ritiri (il 32% delle reti totali).

Le reti guidate dalle scuole del II ciclo presentano una percentuale lievemente superiore di criticità nell'indicatore di assenze e ritiri rispetto alle reti guidate dalle scuole del I ciclo, mentre non vi è una evidente associazione con la numerosità dei partenariati, ma semmai con il numero delle scuole in rete (vi è più probabilità che nelle reti con molte scuole le criticità siano maggiori). Infine, neanche l'estensione territoriale (il numero di comuni in cui sono collocate le scuole della rete) appare associato ad una maggiore criticità delle reti: questo dato è interessante in quanto smentirebbe, in parte, le diffuse criticità logistiche che le reti hanno rilevato nelle conferenze di valutazione e nelle indagini online.

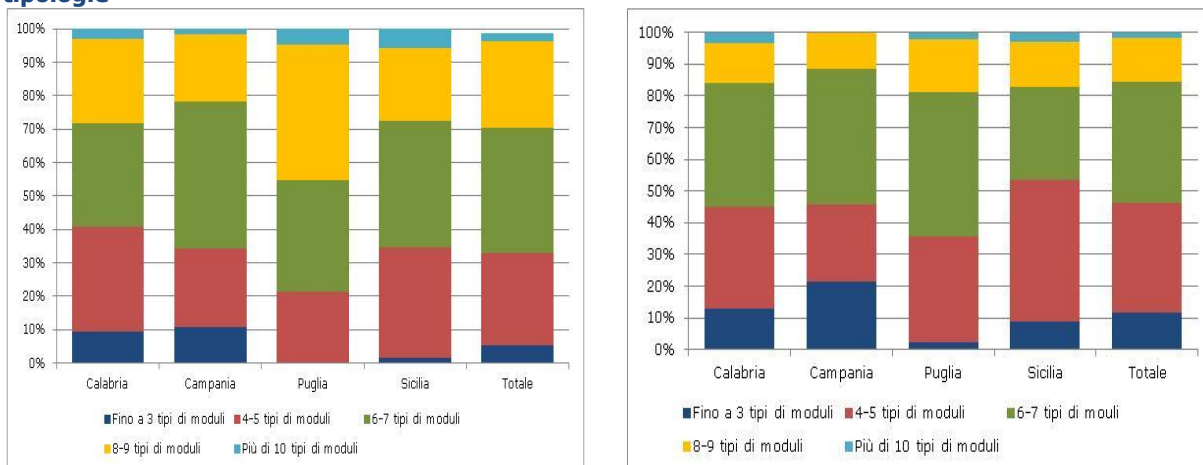
5.5.L'efficacia dei diversi moduli: le reti ritengono più efficaci quelle laboratoriali

L'Azione F3 lasciava ampia libertà di progettazione alle scuole e ad eccezione dell'obbligatorietà del modulo di accoglienza non indicava particolari set di progettazione da seguire. Le reti hanno infatti progettato un ampio ventaglio di tipologie di percorsi e moduli differenti.

Rispetto ai possibili 14 diversi tipi di moduli che potevano essere messi in campo⁷⁸ è da rilevare come quasi tutte le reti abbiano previsto almeno 4 tipi di moduli differenti all'interno dei diversi percorsi, come evidenziato nella figura successiva. Questo a testimonianza di una strategia articolata, non solo in termini di numerosità di percorsi e moduli, ma anche di tipologie di attività da realizzare.

⁷⁸ Tipi di moduli: Accoglienza, Laboratori, Formazione in situazione, Incontri/seminari, Realizzazione di un prodotto, Studio assistito, Attività sportiva, Orientamento, Esperienza presso aziende, Counselling, Sportello, Manifestazioni, Educazione fra pari, Esperienza presso artigiani.

Figura 18 Tipi di moduli progettati dalle reti (sx) e realizzati effettivamente (dx) - massimo erano 14 le tipologie



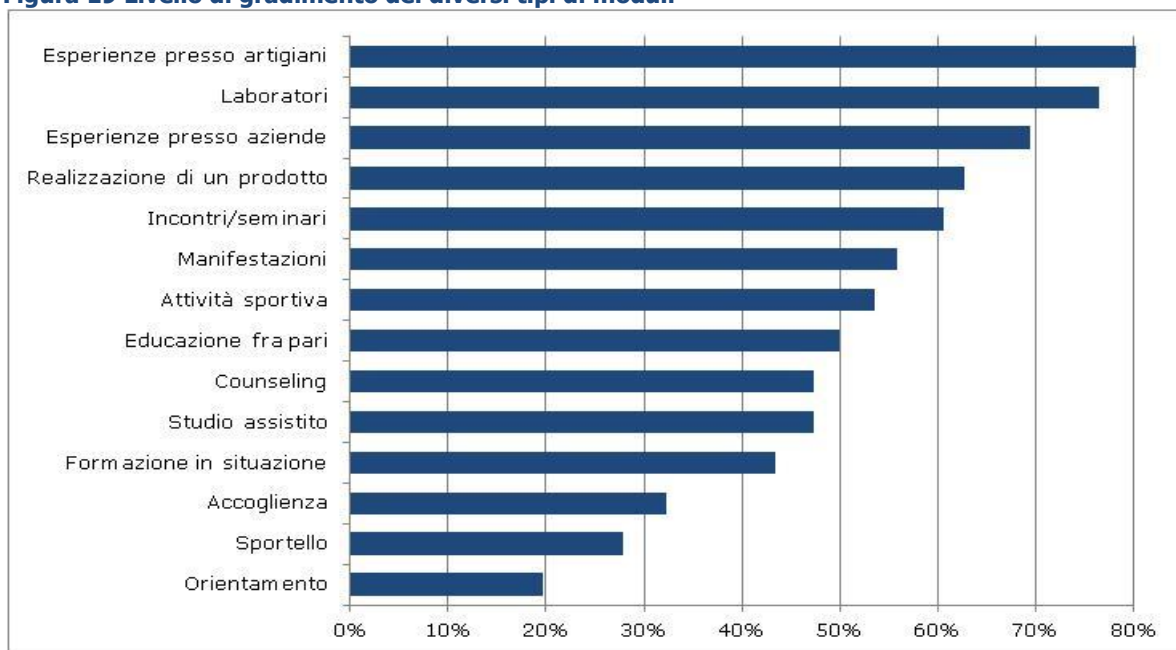
Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Non vi sono differenze particolari tra le regioni, se non che le reti pugliesi hanno previsto l'utilizzo di diversi tipi di moduli con maggiore intensità che nelle altre regioni, mentre in Campania e Calabria vi è una quota superiore di reti (10%, contro lo 0-1% di Puglia e Sicilia) che mettono in campo un numero basso di tipologie di moduli, fino a 3 all'interno dei percorsi progettati. Queste differenze permangono osservando i dati di quanto realizzato effettivamente (grafico a destra) e si evince anche una tendenza diffusa e generalizzata alla riduzione delle tipologie di moduli, probabilmente per la caduta e il venir meno di alcuni moduli all'interno dei percorsi, rispetto a quanto inizialmente progettato.

Con la seconda indagine abbiamo chiesto alle reti di esprimere la loro valutazione in merito alla riuscita positiva ed efficacia dei diversi tipi di moduli. Pesando le risposte date dalle reti sulle loro preferenze (potevano indicare tre tipi di moduli come riusciti bene) rispetto alla diffusione effettiva dei tipi di moduli nella rete, la figura successiva evidenzia tre gruppi di moduli.

Il primo, che contiene moduli che vengono considerati ampiamente positivi per la loro riuscita, composta dai moduli laboratoriali, di esperienza presso artigiani e aziende e di realizzazione di un prodotto (presumibilmente nuovamente attraverso laboratori); più del 60% delle reti che li hanno attivati ritiene che abbiano avuto una buona riuscita.

Figura 19 Livello di gradimento dei diversi tipi di moduli



Fonte: II Indagine diretta e Dati di monitoraggio INDIRE

Un secondo gruppo di moduli è rappresentato da attività sportive, manifestazioni, studio assistito, educazione fra pari, counselling e formazione in situazione; per questi tipi di moduli il 40-50% delle reti che li hanno sperimentati li ha scelti come una pratica positiva.

Un ultimo blocco comprende i moduli di accoglienza, sportello e orientamento. In questo caso la percentuale di reti che identifica questi moduli come pienamente riusciti è più bassa, meno del 30% delle reti che li hanno attivati.

Nell'insieme si osserva pertanto una decisa preferenza per moduli che rimandano ad attività operative, in ogni caso poco connotate da momenti teorici e più improntate al fare e al conseguimento di risultati immediati. Tali risultati sono coerenti con quanto emerso nel primo rapporto intermedio, così come la buona performance di tipologie di moduli come lo studio assistito e il *peer to peer*, considerato (in funzione delle esperienze diffuse a livello nazionale piuttosto a ragione) a più livelli uno degli aspetti su cui poter fare leva per la lotta alla dispersione, ma anche all'abbandono. In tal senso non sono poche le esperienze sviluppate in varie scuole di doposcuola svolti in orario extrascolastico interamente gestiti da "docenti" coetanei⁷⁹.

D'altra parte il minor valore positivo assegnato dai rispondenti al modulo relativo all'orientamento potrebbe essere dipeso non tanto dai contenuti, quanto dal modo in cui è stato proposto agli studenti (in particolare se, come ancora accade, viene impostato tendendo a privilegiare l'impostazione frontale). Con tutto ciò le pratiche orientative restano un elemento da valorizzare quanto più possibile, essendo in grado di fornire agli utenti un bagaglio di informazioni e conoscenze utili, da un lato per colmare lacune (talvolta imperdonabili), dall'altro per supportare l'incrocio tra le specifiche attitudini degli studenti con le varie opportunità offerte sia dalla sfera degli studi (in particolare universitari) sia da quella del mondo del lavoro.

5.6.I risultati sugli allievi secondo le scuole: maggiori motivazioni e migliori capacità relazionali

Nella seconda indagine diretta si è chiesto alle scuole stesse di indicare quali siano stati i miglioramenti più evidenti degli allievi in seguito alla realizzazione delle attività dei progetti F3, relativamente ad una serie di aspetti che il gruppo di lavoro ha considerato particolarmente meritevoli di attenzione.

Rispetto ai diversi temi i rispondenti dovevano indicare quale livello di miglioramento avessero osservato sui diversi target, con giudizi che andavano da "molto" a "per nulla" (su una scala di quattro livelli).

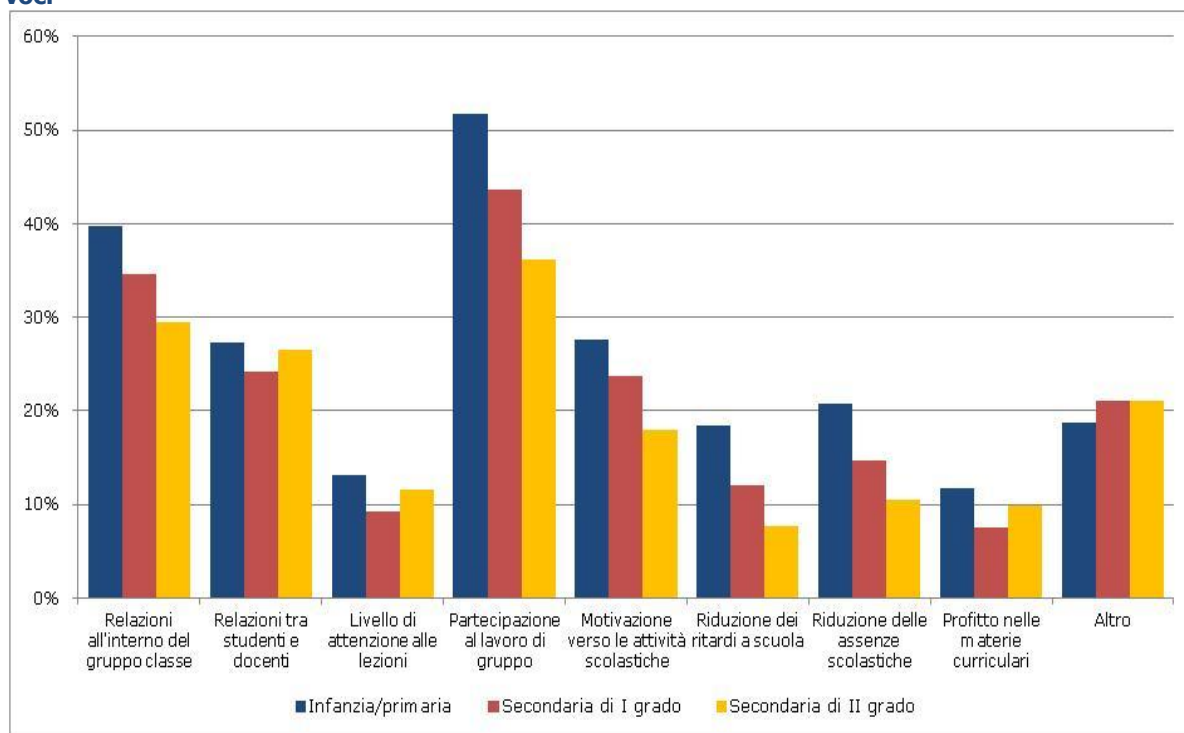
La figura successiva evidenzia che i miglioramenti degli allievi che le scuole hanno rilevato in maniera più consistente sono quelli relativi alla partecipazione degli allievi al lavoro di gruppo e alle relazioni all'interno della classe. Questo accade per tutti i tipi di target considerati. Si osservano anche miglioramenti nelle motivazioni degli studenti e nelle relazioni tra questi e gli insegnanti.

Meno rilevanti, invece, sono i miglioramenti relativi alla riduzione delle assenze scolastiche e al profitto scolastico nelle materie curriculari. Anche il livello di attenzione alle lezioni non viene rilevato come un miglioramento evidente da parte delle reti.

Sempre dalla figura si evidenzia che in generale le reti riportano risultati più elevati per il target degli allievi della scuola primaria e secondaria del I ciclo, rispetto agli allievi della scuola secondaria.

⁷⁹ A titolo puramente esemplificativo si ricordano: A- il progetto "Il compagno di banco", tre incontri da quattro ore ciascuno organizzati a Napoli nel 2015 presso l'Istituto di Istruzione Superiore "Francesco Saverio Nitti" e rivolto a studenti stranieri; B- il corso di formazione sulla *peer education* organizzato dalla cooperativa sociale Dedalus nuovamente a Napoli nell'aprile 2015, rivolto agli studenti stranieri dei Licei "Pasquale Villari (Liceo linguistico, delle scienze sociali e scientifico) e "Renato Caccioppoli (scientifico); C- il progetto "Attive compagnie" sul tema delle dipendenze organizzato dalla ASL TO3, che ha previsto il coinvolgimento di sei scuole secondarie di secondo grado di altrettanti comuni della provincia di Torino, con 160 *peer educator* coinvolti nelle classi terze e quarte.

Figura 20 % di risposte che indicano miglioramenti degli allievi molto consistenti rispetto a diverse voci



Fonte: II Indagine diretta

Entrando più nello specifico dei diversi target considerati, con riferimento agli *allievi della scuola di infanzia e scuola primaria* è emerso che: l'aspetto più significativo per gli intervistati è risultato l'incremento nel livello di partecipazione al lavoro di gruppo, l'unico che ha ottenuto un valore superiore al 50% con riferimento alla modalità 'molto'; gli aspetti che hanno ricevuto le valutazioni negative più incidenti (ottenute dalla somma delle due modalità 'poco' e "per nulla") sono stati la riduzione dei ritardi a scuola (indicato da oltre un quarto dei rispondenti) e delle assenze (poco meno del 23% dei casi)⁸⁰; solo il 10% delle reti intervistate evidenzia miglioramenti molto positivi sul profitto scolastico, mentre la maggior parte delle reti rilevano un miglioramento discreto (78% dei casi) ed un altro 10% nessuno o uno scarso miglioramento⁸¹.

Per quanto riguarda invece la *scuola secondaria di primo grado*, nessuno degli aspetti proposti ha ottenuto una valutazione alta (modalità 'molto') superiore al 50% dei casi e anche in questo caso, ma in modo più accentuato, gli aspetti che hanno ricevuto le valutazioni negative più incidenti (ottenute dalla somma dei valori relativi alle due modalità 'poco' e "per nulla") sono stati nuovamente la riduzione dei ritardi a scuola (indicato come un aspetto non migliorato da poco meno di un quarto dei rispondenti) e delle assenze (oltre il 31% dei casi).

Infine, per quanto riguarda i destinatari della *scuola secondaria di secondo grado*, anche in questo caso nessuno degli aspetti proposti ha ottenuto, come nel caso precedente, una valutazione alta (modalità 'molto') superiore al 50% dei casi e si osserva tendenzialmente una valutazione meno positiva su tutti gli aspetti, rispetto ai due livelli precedenti.

Sintetizzando, a livello generale si osserva la ricorrenza, per tutti i gradi di istruzione, di minori risultati, riscontrati ad oggi, sul livello di assenze, di ritardi e sui livelli di profitto, evidenziando che da questo punto di vista i progetti non hanno forse prodotto gli effetti attesi. Di certo andrebbe concesso un poco più di tempo per poter apprezzare i loro effetti reali su questi specifici aspetti; in ogni caso nei paragrafi successivi si offriranno elementi oggettivi anche rispetto all'andamento delle assenze e del profitto scolastico.

⁸⁰ Trattandosi di scuola dell'infanzia e scuola primaria, il dato potrebbe essere dovuto al fatto che il fenomeno dei ritardi e delle assenze non è molto accentuato.

⁸¹ Fra le indicazioni date attraverso la modalità "altro" vanno segnalati il miglioramento delle competenze di cittadinanza e legalità, del metodo di studio, il miglioramento nell'affezione alla stessa scuola e anche nel rapporto con gli altri studenti.

5.7.I risultati sugli allievi secondo gli indicatori di risultato

L'azione F3 prevedeva la selezione da parte delle reti di alcuni indicatori di risultato, sulla base di un set definito dal MIUR. Per ogni percorso e per ogni destinatario le reti dovevano inserire, per gli indicatori selezionati, i valori relativi agli allievi frequentanti le attività F3, sia di baseline che durante il corso delle attività e oltre; inoltre le reti dovevano fissare un target del percorso. In questo paragrafo si presentano i risultati delle analisi effettuate su alcuni di questi indicatori. Va premesso in ogni caso che non si tratta di un'analisi degli impatti *netti* dei progetti F3, in quanto gli indicatori sono stati analizzati solo per i destinatari degli interventi e non anche per un gruppo di controllo.

5.7.1. Il passaggio alla classe successiva: avviene per più dell'80% dei casi

Il primo indicatore esaminato è quello relativo al passaggio alla classe successiva. Per questo indicatore le scuole dovevano rilevare la baseline (classe frequentata al momento dell'iscrizione alla F3) e poi annualmente l'eventuale passaggio alla classe successiva. Il database iniziale ha richiesto un ampio lavoro di pulizia (vedi box successivo), che è stato eseguito anche nell'analisi degli altri indicatori.

Box. La pulizia dei dati relativi all'indicatore "passaggio alla classe successiva"

Il database iniziale per questo indicatore conteneva 100.797 record. Il database degli indicatori non è costruito per individui, per cui un record non rappresenta una persona, ma le molte rilevazioni (target, baseline, valori rilevati) inserite per ogni percorso e persone iscritte. Si sono eliminati diversi record che presentavano problematiche o che erano inutili: in particolare sono stati eliminati i record che indicavano il valore target, in quanto sempre uguale a 1 (promozione) e si sono eliminati i record che non avevano rilevazioni dell'indicatore o non avevano la baseline. Questo ha ridotto il database a 61.985 righe; si sono eliminate inoltre le anagrafiche corrispondenti a 637 allievi rappresentati dal codice fiscale (criptato), in quanto questi 637 casi presentano più di una codice anagrafico, come se allo stesso codice fiscale corrispondesse due persone diverse. Dopo queste operazioni il database è composto da 60.192 record, utilizzabili per le elaborazioni.

Questo è uno degli indicatori maggiormente utilizzato dalle reti F3 (170 su 203 reti) ed è stato considerato in 742 percorsi e 25.154 allievi.

Anche dopo la pulizia descritta sopra i dati presentano diversi errori. Ad esempio 606 allievi hanno diverse baseline, cioè diverse classi frequentate al momento dell'iscrizione ad un percorso F3. Classi distanti di 2-3 anni possono anche essere plausibili, ma superiori no: 108 dei 606 allievi presentano dati poco plausibili (es. viene identificata come baseline dello stesso destinatario una volta la secondaria di I grado I anno e poi la secondaria di II grado I anno). Questi 108 casi non sono stati considerati.

Per i restanti casi si è fatto un ulteriore check confrontando la baseline inserita per la rilevazione degli indicatori con l'anno scolastico inserito nella scheda anagrafica dello studente. Come si vede dalla Tabella 78 in appendice, sono molti i casi di non corrispondenza tra i due valori, circa il 30% (quelli pienamente corrispondenti sono evidenziati in rosso).

Per eliminare in parte queste problematiche si è considerata buona la baseline inserita al momento della rilevazione degli indicatori e si è confrontato per ogni singolo allievo il dato rilevato su ogni singolo percorso⁸².

Le analisi che seguono, in ogni caso, vanno prese con i dovuti *caveat*. Infatti, il confronto tra la baseline (classe di partenza) e il livello scolastico rilevato dalle scuole al 30 giugno 2013, 30 giugno 2014 e 30 giugno 2015 rileva che vi sono molti casi di incoerenza, come si vede dalla tabella successiva⁸³.

Lungo la bisettrice abbiamo i valori correttamente inseriti, con l'arancione scuro che indica i casi di promozione e quelli in arancione chiaro che indicano le non promozioni.

I dati sotto le caselle in arancione chiaro sono dati inseriti non correttamente, in quanto i valori rilevati a giugno di ogni anno, indicherebbero livelli scolastici inferiori alla baseline.

⁸² In sostanza, invece di analizzare i dati per anagrafica si sono considerate tutte le rilevazioni di quella anagrafica nei diversi percorsi.

⁸³ Che considera i casi in cui vi era una sola rilevazione a giugno degli anni 2013, 2014 e 2015, cioè 20.323 casi.

I valori sopra la bisettrice sono invece casi opposti, con dati rilevati a giugno di ogni anno che identificano in molti casi classi troppo superiori alla baseline: ad esempio nella cella in giallo sono evidenziati 24 casi in cui a fronte di una baseline pari al secondo anno di scuola di infanzia viene dichiarato a giugno 2014 il passaggio al III anno della secondaria di I grado. Tra questi, in ogni caso, vi possono essere situazioni che indicano casi di promozioni e sono identificati in azzurro chiaro: questi indicano situazioni in cui alla baseline inserita nel 2013 non ha corrisposto una rilevazione nel giugno 2013, ma una nel giugno 2014.

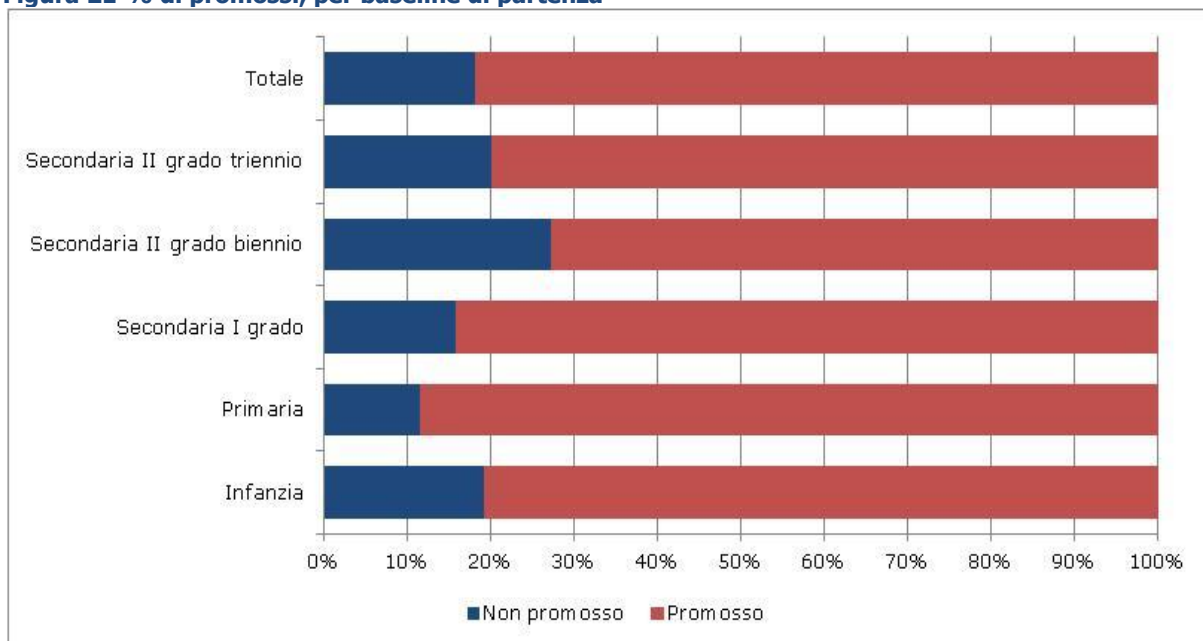
Tabella 32 Confronto tra livello di scuola di baseline e quello rilevato a giugno, nel 2013, 2014, 2015

2013	Inf.1	Inf.2	Inf.3	Prim.1	Prim.2	Prim.3	Prim.4	Prim.5	Secon d.I.1	Secon d.I.2	Secon d.I.3	Secon d.II.1	Secon d.II.2	Secon d.II.3	Secon d.II.4	Secon d.II.5	IeFP.1	IeFP.2	IeFP.3	Conclu so	Tot.	
Inf.1																						
Inf.2																						
Inf.3				3																	3	
Prim.1					4			1													5	
Prim.2						4			2												7	
Prim.3							13									1					13	
Prim.4								5	17				4								28	
Prim.5									23	14		4									85	
Second.I.1										13	10	34		1							68	
Second.I.2										2	9	18	11							1	42	
Second.I.3				1							1	6	35			1					44	
Second.II.1								1			1		19	31		4					56	
Second.II.2									1	2			3	24	44						74	
Second.II.3															16	4					20	
Second.II.4																				4	9	
Second.II.5																				5	2	
IeFP.1																					4	
IeFP.2																					2	
IeFP.3																					2	
Conclu so																					2	
Tot.																					2	
2014																						
Inf.1	13	15	7	11	4		1			5	1		2								59	
Inf.2	2	45	76	42	3	17			2	3	24		2							2	218	
Inf.3		1	56	370	27	29	19		4			2	2	1						1	510	
Prim.1		8		11	143	5	15	3	3	8	2	1	1	1						1	202	
Prim.2			4		26	280	46	2	5	9	18	3	1	1						1	396	
Prim.3		1		1	3	97	425	95	14	9	5	8		2	4					2	666	
Prim.4			1		1	18	115	865	131	13	1	2	3	2	1					1	1154	
Prim.5		1		4	9	11	24	163	1254	78	16	9	6	1						1	1578	
Second.I.1				1	8	1	5	11	349	1303	187	105	141	12	2					2	2130	
Second.I.2		3	3		6	16	5	5	43	325	1705	292	28	65	4					8	2508	
Second.I.3		1			4	25	6	151	62	284	1740	31	9	17						102	2451	
Second.II.1	8	2			1	1	3	31	75	22	493	1180	161	28	10				1	11	2037	
Second.II.2	6		1		2	3	4	2	10	25	80	34	440	1311	92				6	6	2034	
Second.II.3						1	1	1	4	5	9	28	39	156	604	51					2	902
Second.II.4								2	3		2	12	34	14	79	306					6	459
Second.II.5											1	1	2	7	3	5	47				2	231
IeFP.1											9	2									1	11
IeFP.2																					1	1
IeFP.3																					1	1
Conclu so													1	1		1					19	22
2015																						
Inf.1															1						1	
Inf.2																3					3	
Inf.3			2	21	1	1	2	7		1											35	
Prim.1					4	5	2	1													12	
Prim.2					1	28	8	2				2									41	
Prim.3						6	33	23								1					75	
Prim.4							4	173			47	9									235	
Prim.5				1				2	103	14	6	2	1								129	
Second.I.1									15	126	17	12	5	2							177	
Second.I.2									4	13	175	75	19	7	4					3	300	
Second.I.3									10	2	13	296	8	3	12					1	345	
Second.II.1									4	5	1	43	84	21	17					4	179	
Second.II.2									1	4	4	3	35	159	56						263	
Second.II.3										1		2	1	60	184	39					288	
Second.II.4											3		2	2	21	110					153	
Second.II.5																8					54	62

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Considerando solo i dati certi, quelli arancione chiaro e scuro, si rileva che il tasso di promozione risulta pari all'82% ed il tasso di insuccesso scolastico pari al 18%, come si vede nella figura successiva.

Figura 21 % di promossi, per baseline di partenza



Nota: solo casi con una rilevazione oltre alla baseline, 16578

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Come si evince dalla figura, inoltre, il tasso di passaggio alla classe successiva risulta più elevato nei primi livelli del ciclo scolastico, come da aspettarsi. Il tasso di non promozione raggiunge livelli più elevati nella scuola secondaria di II grado, in particolare nel primo biennio, dove si attesta intorno al 27%. Il dato delle non promozioni della scuola di infanzia appare insolitamente elevato, forse a causa del fatto che si sta considerando un sottocampione.

5.7.2.L'interruzione di frequenza scolastica: coinvolge il 5% dei destinatari

Un altro indicatore che abbiamo sottoposto ad analisi è quello relativo all'interruzione di frequenza scolastica⁸⁴. Questo indicatore è strettamente collegato all'oggetto dell'Azione F3, la prevenzione contro il rischio di abbandono⁸⁵.

L'indicatore è stato utilizzato da 130 reti, in corrispondenza di 425 percorsi ed è stato rilevato su 14.549 allievi. La rilevazione di questo indicatore ha comportato minori problematiche di errori, solo in poco più di 30 casi vi sono rilevazioni dubbie, in quanto per lo stesso allievo e nello stesso anno viene rilevata sia la interruzione che la non interruzione.

La tabella successiva evidenzia che tra i destinatari della F3, il 5% ha interrotto la frequenza delle attività scolastiche (pari a 714 destinatari), di cui il 2% è rappresentato da casi che hanno più rilevazioni negli anni 2013-2015 e si caratterizzano per non aver interrotto la frequenza nelle prime rilevazioni, ma per averlo fatto successivamente.

Il dato, va ricordato, non è immediatamente confrontabile con quello sugli abbandoni scolastici registrati dall'anagrafe nazionale degli studenti, in quanto l'interruzione non comporta in senso stretto l'abbandono. Inoltre in questo caso il dato è rilevato solo sugli alunni partecipanti, mentre gli abbandoni restituiscono un dato medio per scuola.

⁸⁴ L'indicatore indica gli studenti che lasciano l'anno in corso mentre lo stanno frequentando. Le interruzioni di frequenza possono distinguersi in formalizzate o meno: le prime vengono denunciate alla scuola, mentre le seconde avvengono senza motivo e/o comunicazione.

⁸⁵ Anche in questo caso abbiamo dato luogo a operazioni preliminari di pulizia: eliminazione di record senza valori dell'indicatore, eliminazione dei record che identificavano il target, in quanto in automatico era inserito come "non interrompe", eliminazione dei record errati (ad esempio quando l'indicatore era stato rilevato in mesi diversi da quello di giugno di ogni anno, come previsto dalle regole di funzionamento della F3).

Non si riscontrano differenze rilevanti per quanto riguarda il sesso dei destinatari (il dato sulle interruzioni è appena superiore per il genere maschile, in linea con quanto riscontrato dalla letteratura rispetto al rischio di abbandono) mentre si osserva una maggiore associazione con la condizione di cittadinanza, nello specifico i non italiani presentano una maggior tasso di interruzione, di quasi 3 punti percentuali.

Si osservano poi performance peggiori per gli allievi del primo biennio della scuola secondaria di II grado, che hanno un tasso di interruzione pari all'8,5%. Anche in questo caso il risultato è in linea con le aspettative ed evidenzia una minore performance dell'Azione F3 nel contrastare i fattori di rischio per questo livello scolastico.

Tabella 33 Tasso di interruzione di frequenza scolastica degli allievi F3, per caratteristiche personali e della rete

	Non interrotto	Interrotto	Non interrotto all'inizio, ma poi si	Totale*
Femmine	95.8%	2.4%	1.6%	100.0%
Maschi	94.0%	3.5%	2.1%	100.0%
Infanzia	100.0%			100.0%
Primaria	95.7%	1.9%	2.0%	100.0%
Secondaria I grado	96.2%	1.5%	2.1%	100.0%
Secondaria II grado - biennio	91.3%	6.4%	2.1%	100.0%
Secondaria II grado - triennio	97.0%	2.2%	.6%	100.0%
Italiani/e	95.0%	3.0%	1.8%	100.0%
Non italiani/e	92.4%	3.3%	3.7%	100.0%
Calabria	96.8%	1.9%	1.0%	100.0%
Campania	92.8%	3.6%	3.3%	100.0%
Puglia	94.7%	3.0%	1.9%	100.0%
Sicilia	95.8%	3.0%	1.0%	100.0%
Da 7 a 10 partner	94.2%	4.0%	1.5%	100.0%
Fino a 6 partner	94.5%	2.2%	3.0%	100.0%
Più di 10 partner	97.2%	2.4%	.3%	100.0%
Totale	94.9%	3.0%	1.9%	100.0%

Casi: 14549. Chi-quadrato significativo al 5% in tutti gli incroci

*=Il totale non è esattamente pari a 100, in quanto una piccola % è rappresentata da dati errati

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Territorialmente si osserva un tasso di interruzione più elevato in Campania, rispetto alle altre regioni, ma il dato non è generalizzabile, in quanto vi è una forte concentrazione degli abbandoni in alcune reti, in particolare 9 reti su 130 assorbono più del 50% degli abbandoni complessivi e, ad eccezione di un paio di reti, hanno tassi di interruzione piuttosto elevati, pari al 40% o oltre (si veda Figura 33 in appendice).

Per quanto riguarda la dimensione delle reti non si evidenziano invece rilevanti associazioni tra la numerosità dei partner e i tassi di interruzione.

5.7.3. Le assenze scolastiche: metà degli allievi migliorano la situazione di partenza

Le assenze scolastiche (giorni di assenza rispetto ai giorni scolastici del mese) è uno degli indicatori maggiormente utilizzato dalle reti, esattamente da 195 reti⁸⁶. Le reti dovevano inserire il dato di baseline (per i quattro mesi precedenti), le assenze rilevate nei mesi successivi all'iscrizione F3 e il valore target.

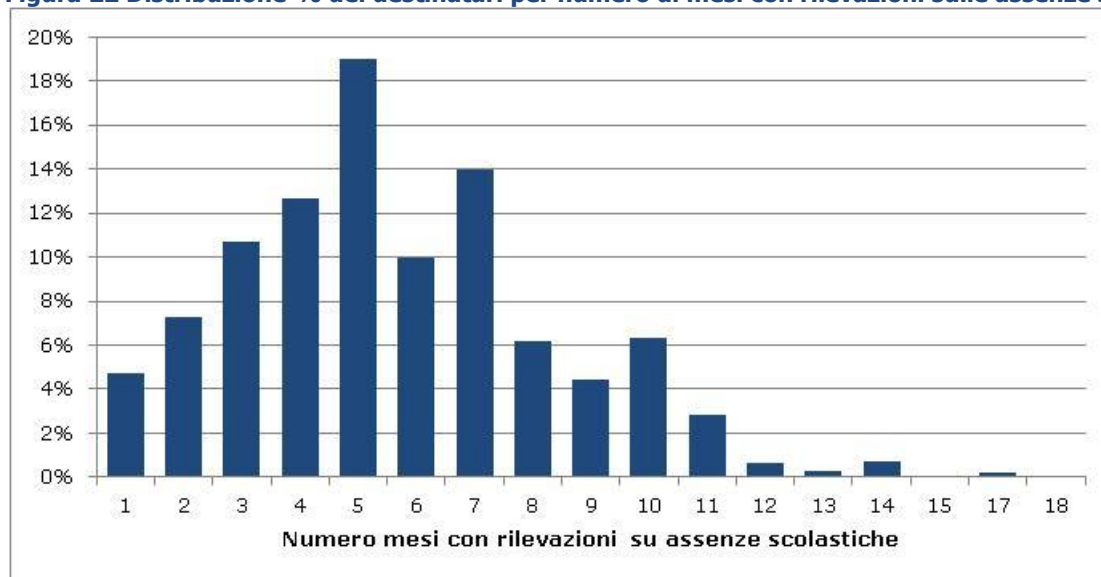
In primo luogo va rilevato che non tutte le reti hanno correttamente inserito il numero dei giorni scolastici del quadrimestre per il calcolo della baseline; infatti il range di valori inseriti va da 1 giorno scolastico a 200, valori entrambi poco plausibili per esprimere il numero di giorni scolastici in un

⁸⁶ Oltre alla consueta pulizia dei dati, già descritta in precedenza (eliminazione dei record che non presentavano dati rilevati o baseline quantificate, o ancora dati errati) in questo indicatore sono stati anche eliminati i record che avevano come valore 0 sia al numeratore dell'indicatore (giorni di assenza) che al denominatore (giorni scolastici del mese), in quanto il denominatore non può mai essere zero, ad eccezione dei mesi di luglio e agosto, che non sono però contenuti nel database. Come al solito poi sono state eliminate quelle anagrafiche di destinatari che non corrispondono in modo univoco al codice fiscale.

quadrimestre. E' probabile pertanto che in molti casi le reti abbiano considerato un periodo diverso dal quadrimestre⁸⁷.

In secondo luogo le reti hanno rilevato le assenze scolastiche nei mesi successivi all'inserimento nelle attività F3 in modo molto diversificato, rilevando le assenze degli allievi da un solo mese a 18 mesi. Come si vede dal grafico successivo, per il 77% dei destinatari totali (36.419 allievi) si hanno rilevazioni per 4 mesi o più a seguito della F3.

Figura 22 Distribuzione % dei destinatari per numero di mesi con rilevazioni sulle assenze scolastiche



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Pur con i limiti evidenziati sopra i dati indicano che i destinatari selezionati per l'intervento partono da una percentuale di assenteismo pari a poco più del 14% dei giorni scolastici mensili e che il 38% dei destinatari si trova sopra questa soglia.

Le reti siciliane e campane, come si vede dalla tabella successiva, sono quelle che hanno selezionato un numero superiore di destinatari con elevate problematiche di assenteismo: infatti in queste reti il 40% ed il 43%, rispettivamente, dei destinatari partono da un livello medio di assenteismo del 16% o più.

Tabella 34 Distribuzione dei destinatari per classi di assenteismo (% media mensile di assenza) nella baseline

Classi di assenteismo	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
A-Fino al 5%	25%	16%	32%	21%	22%
B-6-10%	26%	22%	28%	22%	24%
C-11-15%	18%	19%	16%	17%	18%
D-16-20%	13%	14%	9%	13%	13%
E-20-50%	17%	26%	13%	24%	22%
F->50%	2%	2%	2%	3%	2%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Osservando tutti i dati rilevati a disposizione sulle assenze nel corso e dopo la F3 (sia di coloro che avevano un solo dato, sia di quelli che avevano dati per molti mesi) e confrontando il dato medio post F3 con la *baseline* si rileva che il 52% dei destinatari presenta una situazione di miglioramento, cioè una riduzione della percentuale di assenze medie mensili, come evidenziato nella tabella successiva. Il dato è in linea con quello riscontrato dalla valutazione ISFOL relativamente alle azioni F1 e F2 (ISFOL, 2012), che era pari al 48%, anche se i dati non sono direttamente comparabili, non fosse altro perché la valutazione F1 e F2 aveva come riferimento un campione minore di quello che stiamo analizzando.

⁸⁷ Non vi è modo, in ogni caso, di sapere quale periodo abbiano considerato le reti dai dati a disposizione. Nelle analisi successive si prendono per buoni, pertanto, i valori indicati dalle reti.

Tabella 35 Distribuzione dei destinatari per andamento delle assenze rispetto alla baseline

Baseline (classi di assenze)	Migliori	Peggiori	Stabili	Totale	Casi
A-Fino al 5%	20%	75%	5%	100%	7,959
B-6-10%	43%	54%	3%	100%	8,640
C-11-15%	55%	42%	3%	100%	6,392
D-16-20%	67%	31%	2%	100%	4,591
E-20-50%	78%	21%	1%	100%	7,832
F->50%	78%	17%	4%	100%	857
Totale	52%	45%	3%	100%	36,271

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

La tabella evidenzia anche che i miglioramenti maggiori si sono registrati di più per il target che partiva più svantaggiato, cioè quello con percentuali di assenze più elevate; questo spiega perché nelle regioni di Campania e Sicilia le percentuali di miglioramento risultano più elevate che altrove. Non si osserva inoltre evidenti differenze di performance tra reti ampie e reti ridotte.

Va infine evidenziato che sebbene più della metà degli allievi presentino un trend di miglioramento nella percentuale di assenze, vi è una percentuale considerevole di essi, il 45% che le peggiora; entrambi questi effetti portano al risultato che la percentuale di assenze generale passi dal 14,5% in media al 14%, un progresso, ma non eccezionale.

5.7.4. Le votazioni curriculari

Quattro indicatori facevano riferimento alle votazioni curriculari in italiano, matematica, lingua straniera e scienze. Le reti dovevano indicare la baseline (ultima votazione curriculare prima della F3), i voti dei successivi quadrimestri e il target. Dopo la pulizia dei dati⁸⁸ abbiamo dati su questi indicatori forniti da 170 reti.

Italiano

L'indicatore relativo al voto in italiano è stato rilevato in modo completo su più di 24,5 mila allievi. La tabella successiva evidenzia che per quasi il 40% di questi allievi il voto di partenza è una insufficienza (voto inferiore a 6) e che nelle reti campane il gruppo dei destinatari con voto insufficiente raggiunge quasi il 50%. Il dato rileva come il voto sia stato pertanto, e giustamente, solo una delle componenti per la selezione dei destinatari, altrimenti ci saremmo attesi una quota maggiore di ragazzi con la insufficienza.

Tabella 36 Distribuzione dei destinatari per votazione di partenza in italiano (baseline) e per regione

Voto di italiano	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Baseline < 6	32%	50%	30%	39%	39%
Baseline > = 6	68%	50%	70%	61%	61%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%
Casi	3,730	6,780	5,098	9,003	24,611

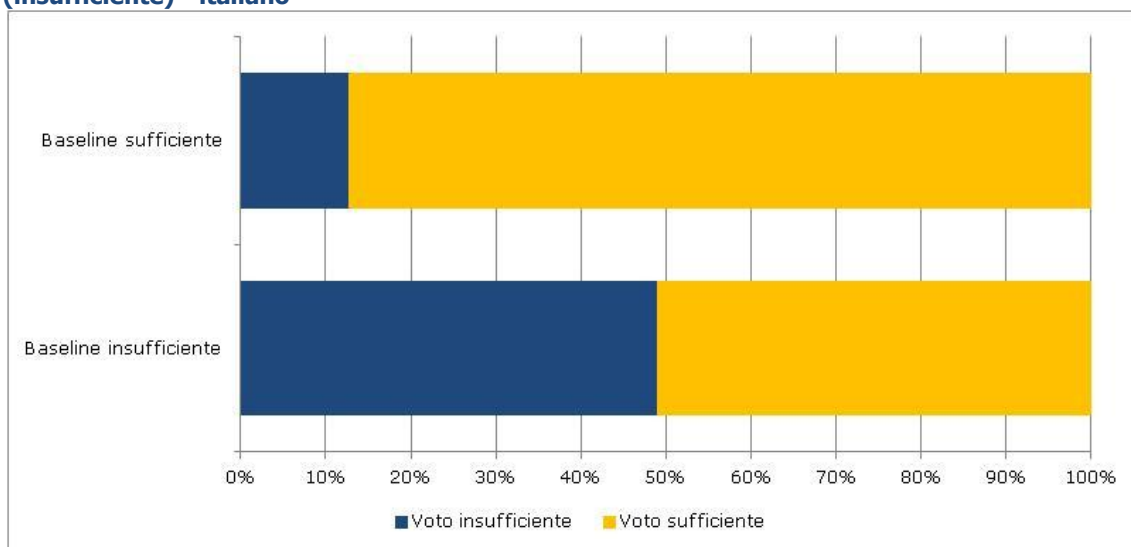
Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Il confronto tra i dati rilevati dopo l'Azione F3 (attraverso la media dei voti curriculari, quando più di una rilevazione si è verificata)⁸⁹ e la baseline indica che la probabilità di un miglioramento è superiore di quella di un peggioramento, infatti tra coloro che partivano da una non sufficienza circa la metà raggiungono la sufficienza, in media, nelle votazioni curriculari successive, mentre un 13% di casi passa da una baseline sufficiente ad una insufficiente.

⁸⁸ Oltre alle operazioni indicate per gli altri indicatori abbiamo tolto i casi in cui venivano dati voti di baseline o quadrimestrali pari a 0, in quanto la rilevazione degli indicatori doveva avvenire su una scala 1-10

⁸⁹ Il 74% dei destinatari ha 1 o 2 voti rilevati in seguito alla F3, il 18% tre quadrimestri rilevati e quasi un 7% ben 4-5 votazioni.

Figura 23 % di passaggio da una baseline insufficiente (sufficiente) ad un voto sufficiente (insufficiente) - italiano



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

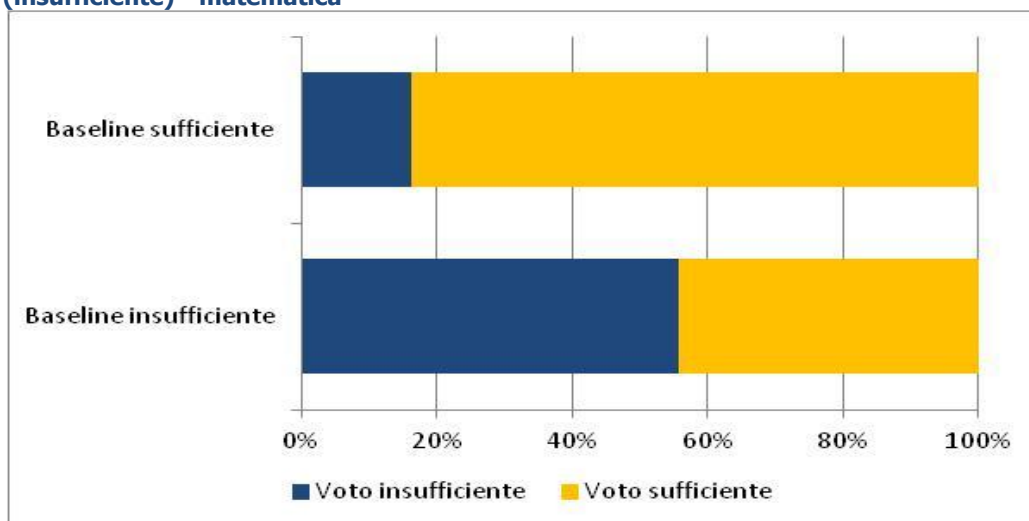
Va osservato peraltro che tra i destinatari che partono da una baseline insufficiente e presentano voti insufficienti anche dopo le attività F3 si osserva comunque un miglioramento nel 70% dei casi (con un voto medio che passa da 4,4 a 5,3). Considerando tutti gli allievi il miglioramento avviene per il 56% di essi, un dato in linea con quanto riscontrato per le Azioni F1 e F2 ed inferiore per quelle C1 (57% e 62% rispettivamente, si veda (ISFOL, 2012)).

Matematica

La votazione in matematica è stata selezionata dalle reti per quasi 19 mila destinatari, di cui il 40% o poco più con una baseline di partenza non sufficiente (anche in questo caso la percentuale di destinatari con voto insufficiente di partenza è più elevata nelle reti campane, pari al 52% del totale).

Rispetto all'indicatore sulla votazione curriculare in italiano si osserva una minore probabilità di passaggio da una baseline insufficiente ad un voto medio sufficiente: questo, infatti, accade per il 44% dei destinatari, contro il 51% del voto in italiano. Anche in questo caso per più dei due terzi di coloro che non raggiungono la sufficienza partendo ad una baseline insufficiente si osserva comunque dei miglioramenti, con il voto medio che passa da 4,3 a 5,2.

Figura 24 % di passaggio da una baseline insufficiente (sufficiente) ad un voto sufficiente (insufficiente) - matematica



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Per approfondire quali fattori incidano sulla probabilità di ottenere un miglioramento in italiano e matematica abbiamo stimato un modello di regressione logistica, con variabile dipendente il miglioramento del voto in italiano e matematica rispetto alla baseline e come variabili indipendenti una serie di caratteristiche relativi ai destinatari e relative alle reti. Lo abbiamo fatto considerando due universi di riferimento: l'intera popolazione di allievi e il sottocampione di allievi che partivano da una baseline insufficiente. I risultati per quanto riguarda l'italiano sono riportati nella tabella successiva.

Un primo elemento da rilevare è che nelle diverse specifiche del modello che abbiamo adottato i risultati sono simili. In primo luogo si osserva che vi è una relazione inversa con il voto di partenza, sia nel campione complessivo che nel campione di soli allievi che partivano dalla insufficienza: il dato è in linea con le aspettative, ma indica in ogni caso che i progressi maggiori si hanno nei ragazzi maggiormente svantaggiati nei voti di baseline. Questo vale sia per il caso dei voti in italiano, tabella successiva, che per quelli in matematica (Tabella 79 in appendice).

Le femmine evidenziano una probabilità del 30% più elevata di migliorare la propria condizione di partenza in italiano, così come una maggiore probabilità di ottenere un miglioramento la evidenziano i ragazzi con genitori che hanno titoli di studio più elevati. Sono dati del tutto in linea con quanto riscontrato in letteratura. Per il voto curriculare in matematica i dati non sono molto diversi, ma il titolo di studio dei genitori non è significativo nei ragazzi che partono da una votazione insufficiente.

Un elemento da sottolineare è quello relativo ai ritiri degli allievi dalle attività F3: come si vede dai risultati quando questo non avviene, a parità di altre condizioni, la probabilità di ottenere un miglioramento cresce. E' difficile dire se questo possa essere un segno indiretto dell'efficacia degli interventi F3, in quanto potrebbe essere che si siano ritirati di meno i ragazzi che andavano già bene. In ogni caso anche considerando solo quelli che partono da voti insufficienti il dato rimane invariato, pertanto una indicazione indiretta di efficacia può essere rilevata. Questo viene in parte anche confermato osservando la variabile delle ore di assenze: anche in questo caso maggiori ore di assenza si associano a minori probabilità di avere un miglioramento nel voto curriculare in italiano. La stessa cosa vale per l'indicatore del voto curriculare in matematica, anzi, l'effetto del non ritiro dai moduli risulta anche più alto di quello evidenziato in italiano.

Per quanto riguarda i risultati in termini territoriali, i dati danno indicazioni meno univoche, in quanto non sempre la variabile territoriale è significativa; emerge un lieve vantaggio nelle reti calabresi e pugliesi rispetto a quelle siciliane per quanto riguarda il voto in italiano. Queste ultime invece si associano, a parità di altre condizioni, ad una maggiore probabilità, rispetto agli altri territori, di migliorare il voto curriculare in matematica.

In entrambi i casi (il voto in italiano e il voto in matematica) sia l'importo dei progetti che il numero dei partner non appaiono fattori determinanti. Le reti con leader del I ciclo appaiono invece evidenziate, sia per la votazione in italiano che matematica, una maggiore probabilità di miglioramento del voto.

Tabella 37 Regressione logistica con variabile dipendente il miglioramento o meno della votazione in italiano

	Tutti i destinatari				Solo destinatari che avevano una insufficienza in italiano come baseline			
	Modello 1		Modello 2: senza titolo studio dei genitori		Modello 3		Modello 4: senza titolo studio dei genitori	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Voto di partenza in italiano	-0.856	.425	-0.812	.444	-0.281	.755	-0.157	.855
Femmine (vs Maschi)	.331	1.393	.298	1.347	.274	1.316	.273	1.314
Non italiani (vs italiani)	-.015	.985	-.160	.852	.074	1.076	-.130	.878
Livello scolastico	-.132	.876	-.110	.896	-.152	.859	-.140	.869
Numero di svantaggi	.022	1.022	-.023	.977	-.108	.898	-.008	.992
Titolo studio del padre	.075	1.078			.057	1.059		
Titolo studio della madre	.107	1.112			.034	1.035		
Non ritirato da tutti i moduli (vs si)	.884	2.422	.697	2.008	1.138	3.119	1.024	2.784
Ore di assenza dai moduli	-.004	.996	-.005	.995	-.004	.996	-.005	.995
Numero Moduli	-.003	.997	-.004	.996	.037	1.038	.129	1.137
Numero tipi di moduli	.053	1.054	.010	1.010	-.067	.936	-.162	.850
Numero di percorsi	.161	1.175	.135	1.145	.252	1.287	-.023	.977
Calabria (vs Sicilia)	.166	1.181	.290	1.336	.307	1.359	.538	1.713
Campania (vs Sicilia)	-.012	.988	-.037	.964	-.052	.949	.013	1.013
Puglia (vs Sicilia)	.226	1.254	.248	1.282	-.040	.961	.215	1.240
Leader I ciclo (vs Leader II ciclo)	.163	1.177	.124	1.132	.274	1.316	.258	1.295
Importo del progetto	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000
Capofila con sede in area non critica (vs critica)	-.121	.886	-.133	.875	.379	1.461	.166	1.181
Numero partner della rete	-.022	.979	-.015	.985	.027	1.027	.036	1.037
Costante	3.511	33.468	5.244	189.418	.773	2.167	2.423	11.276
Casi	13,059		22,018		4,962		8,578	

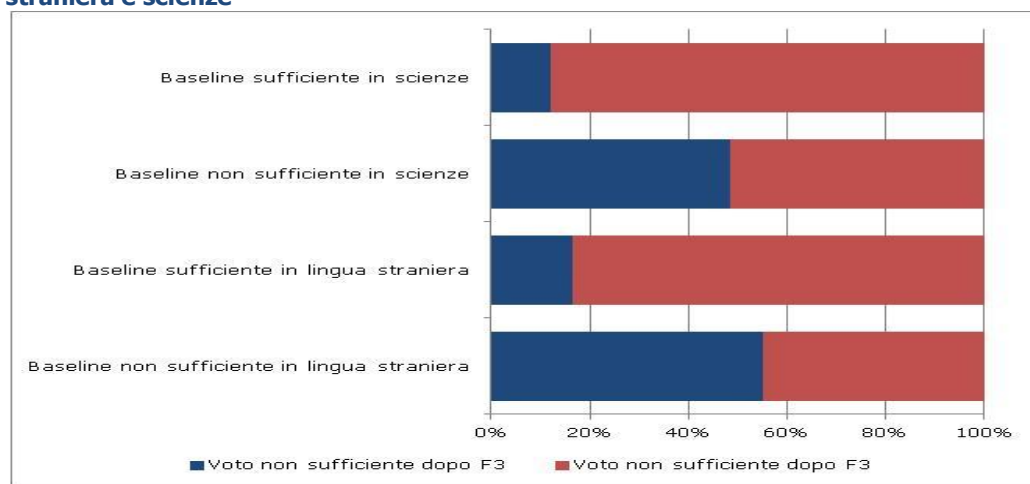
In rosso: coefficienti significativi al 5%

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Lingua straniera e scienze

Rispetto agli indicatori di votazione curriculare nella lingua straniera e nelle scienze, il grafico successivo evidenzia come i progressi nel campo delle scienze siano appena più evidenti: tra coloro che partivano dalla insufficienza il 52% raggiunge un voto sufficiente, contro il dato del 45% per quanto riguarda il voto curriculare nella lingua straniera.

Figura 25 % di passaggio da una baseline insufficiente ad un voto sufficiente e viceversa – lingua straniera e scienze



Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

5.7.5. Le competenze trasversali: un elevato livello di raggiungimento

Gli indicatori relativi alle competenze trasversali sono stati inseriti successivamente alla circolare 199/2013, con la finalità sia di offrire strumenti di analisi e rilevazione utili per i destinatari del primo ciclo scolastico (anche se non esclusivamente) sia di avere una misurazione di competenze diverse da quelle curriculari ed in grado di cogliere la consapevolezza della propria identità, di sapere usare il proprio corpo, di sapersi esprimere con il linguaggio visuale e del corpo, di saper comunicare con la lingua italiana e di sapere andare oltre la propria esperienza personale.

Questi indicatori sono stati utilizzati da un quarto delle reti (51, di cui 24 siciliane, 10 calabresi, 9 campane e 8 pugliesi) e per 3.806 destinatari (considerando tutti e 5 gli indicatori). Sono per lo più stati scelti per i destinatari della scuola del I ciclo, in linea con la loro finalità, ma nel 22% dei casi sono stati anche utilizzati per destinatari del II ciclo.

Un primo elemento da rilevare (tabella successiva) è che il possesso delle competenze trasversali viene indicato come acquisito già nei primi quattro mesi delle attività F3 (periodo in cui le reti dovevano inserire la baseline) per la maggioranza dei destinatari: più del 60% di questi in tutti gli indicatori, con il massimo dell'82% dei destinatari che hanno il possesso della competenza del corpo e del movimento. Il dato conferma quanto rilevato nel primo rapporto intermedio di valutazione (Ismeri Europa - Univ. di Genova, 2015) e cioè che secondo la percezione delle scuole ascoltate i progressi rispetto al tema delle competenze trasversali sono stati buoni e rilevabili anche nel breve, brevissimo periodo. Va ricordato, per completezza, che rispetto agli altri indicatori, in questo caso il possesso o meno delle competenze trasversali era valutato dalle scuole/reti con tecniche e metodi che liberamente sceglievano caso per caso, pertanto la comparazione dei dati soffre di questa debolezza.

Tabella 38 Possesso delle competenze trasversali nei primi quattro mesi dei percorsi (baseline)

Baseline*	Se e altro	Corpo e movimento	Immagini suoni e colori	Discorsi e parole	Conoscenza del mondo
Possesso	64%	82%	73%	68%	67%
Non possesso	36%	18%	27%	32%	33%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%
Casi	2,900	1,705	1,941	1,750	2,221

*=La baseline doveva identificare il possesso o meno della competenza nei primi 4 mesi dei percorsi

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Alla fine del percorso il possesso delle competenze trasversali avviene, secondo i dati inseriti dalle scuole, per più del 90% dei destinatari finali. Il dato è il frutto soprattutto dell'acquisizione di queste competenze durante la realizzazione dei percorsi F3, infatti sono pochi i casi di destinatari che manifestavano un possesso iniziale e che alla fine del percorso risultano non aver acquisito le competenze trasversali. Come si vede dalla tabella successiva per tutti gli indicatori considerati questo accade solo per il 5% dei destinatari. E' invece abbastanza evidente che per più dell'80% dei destinatari che all'inizio presentavano debolezze rispetto a questi indicatori il raggiungimento delle stesse alla fine del percorso viene dichiarato dalle reti per circa il 95% degli stessi.

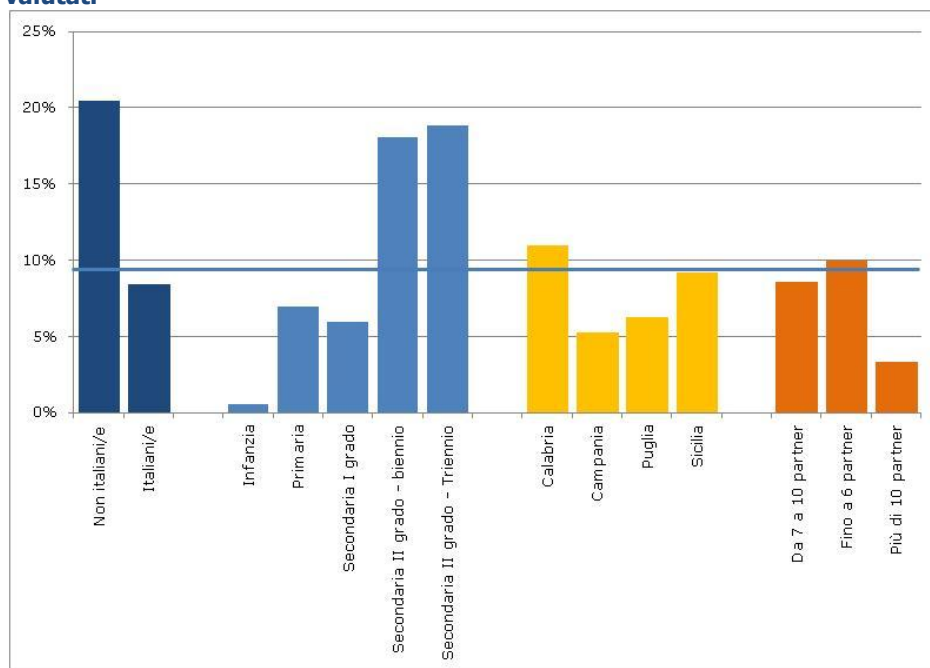
Tabella 39 Possesso o meno delle competenze trasversali, nei primi quattro mesi (righe) e alla fine del percorso (colonne)

Tipo di competenze	Possesso	Non possesso	Totale	Casi
Se e altro				
Possesso	95%	5%	100%	1,816
Non possesso	81%	19%	100%	1,006
Totale	90%	10%	100%	2,822
Corpo e movimento				
Possesso	96%	4%	100%	1,368
Non possesso	90%	10%	100%	271
Totale	95%	5%	100%	1,639
Immagini suoni e colori				
Possesso	95%	5%	100%	1,398
Non possesso	84%	16%	100%	513
Totale	92%	8%	100%	1,911
Discorsi e parole				
Possesso	96%	4%	100%	1,178
Non possesso	88%	12%	100%	507
Totale	93%	7%	100%	1,685
Conoscenza del mondo				
Possesso	95%	5%	100%	1,471
Non possesso	86%	14%	100%	718
Totale	93%	7%	100%	2,189

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

Nel complesso ci sono 331 destinatari, il 9% circa del totale, che alla fine dei percorsi F3 non hanno acquisito nessuna delle competenze trasversali sulle quali sono stati valutati (da 1 a 5 che fosse). Le criticità maggiori si evidenziano per i destinatari con cittadinanza straniera e del secondo ciclo scolastico, mentre non si evidenziano distinzioni per sesso (figura successiva).

Figura 26 Percentuale di destinatari senza possesso delle competenze trasversali per cui erano stati valutati



NOTA= La linea orizzontale rappresenta la media complessiva

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE

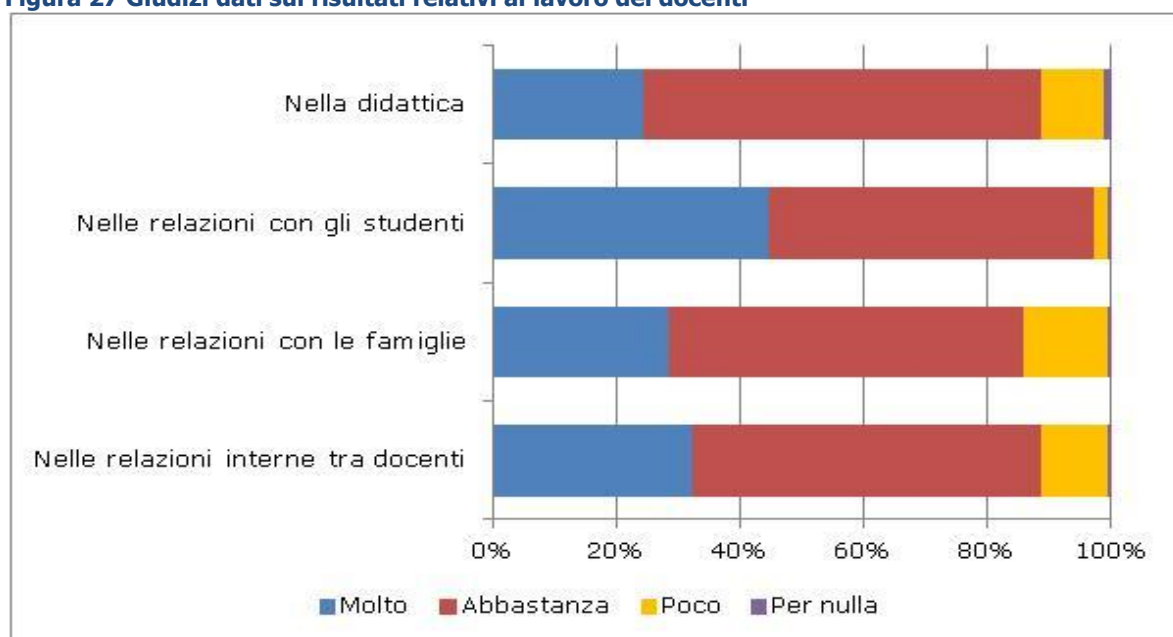
I destinatari di reti collocate in Calabria e Sicilia, inoltre, si caratterizzano per maggiori difficoltà, soprattutto all'interno di reti di alcune province, mentre la dimensione della rete non sembra avere una influenza determinante, anzi le reti più ampie presentano una minore quota di destinatari non nessuna competenza trasversale acquisita (il 3% nelle reti con più di 10 partner, contro il 10% delle reti fino a sei partner).

5.8.I risultati in termini di ricadute sul lavoro dei docenti e su aspetti di organizzazione delle scuole

L'indagine ha mirato a comprendere se i progetti F3 hanno avuto risultati sul corpo docente, più direttamente coinvolto in F3 (in qualità di tutor, esperto o come destinatario degli interventi⁹⁰) o coinvolto indirettamente.

Come si vede dalla figura successiva nessuno degli aspetti sottoposti ad indagine ha avuto un valore percentuale pari o superiore al 50% per il livello più alto di miglioramento ("molto"); la modalità "abbastanza" è risultata invece quella prevalente, con variazioni tra poco meno del 53% (relazioni con gli studenti) al 64,4% (didattica), mentre quello più dubbio (circa il 14% del totale dei due livelli negativi) ha riguardato le relazioni con le famiglie.

Figura 27 Giudizi dati sui risultati relativi al lavoro dei docenti



Fonte: II Indagine diretta

La figura evidenzia come anche per i docenti gli effetti maggiori si riscontrano sulla capacità relazionale degli stessi con gli studenti, le famiglie e tra docenti; meno positivi i risultati in termini di didattica.

Se si considerano infine i cambiamenti in positivo rilevati su alcuni aspetti delle scuole in rete (tabella successiva), la relazione tra i partner è risultato l'unico indicatore con la percentuale superiore al 50%; il recupero dei soggetti in fase di abbandono ha riportato un dato prossimo al 65% nella modalità 'abbastanza', mentre quello più dubbio (quasi il 24% del totale dei livelli negativi) ha riguardato le relazioni con il territorio, su cui molto ancora si dovrà lavorare da parte del mondo della scuola, anche in funzione dell'innegabile vantaggio di poter contare su contatti stabili e duraturi, specie con i soggetti del mondo del lavoro.

⁹⁰ E' interessante osservare come 5 reti non hanno risposto a questa domanda motivando la non risposta con il fatto che i docenti non erano stati destinatari di interventi formativi, come se per queste reti l'azione F3 non potesse in ogni caso avere effetti di spill-over, cioè al di là degli attori coinvolti.

Tabella 40 Aspetti di miglioramento delle scuole in seguito al progetto F3 (% di riga)

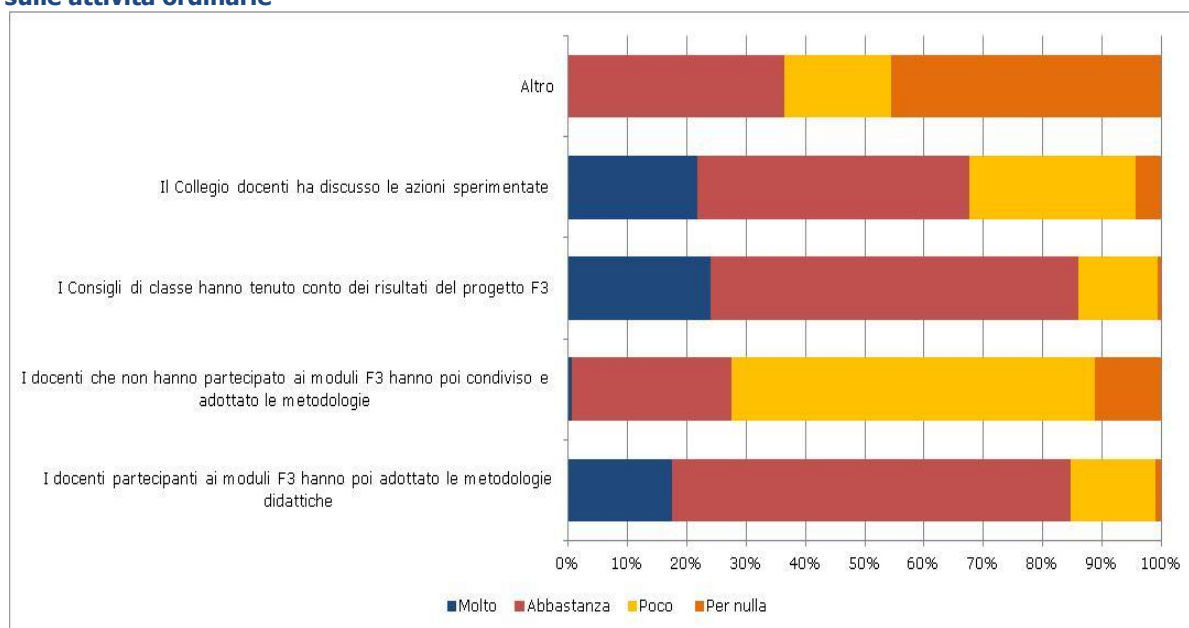
Aspetti di miglioramento	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Casi
Nelle relazioni con i componenti della rete	56,6	39,2	4,2	0,0	189
Nelle relazioni con il territorio	35,1	41,0	21,8	2,1	188
Nel recupero dei soggetti in fase di abbandono	27,8	64,7	7,0	0,5	187
Altro (specificare) ⁹¹	0,0	30,0	20,0	50,0	10

Fonte: II Indagine diretta

Alle scuole capofila è stato chiesto anche di indicare il proprio livello di accordo/disaccordo su alcune specifiche considerazioni, strettamente correlate con la sperimentazione avvenuta nei progetti e al suo trasferimento nelle attività ordinarie delle scuole.

Le prime due hanno riguardato l'adozione delle metodologie didattiche sperimentate nei progetti nei propri insegnamenti da parte sia dei docenti partecipanti ai moduli dell'azione F3, sia di coloro che invece non vi avevano partecipato.

Come era presumibile attendersi, i livelli positivi sono prevalenti nel primo caso, ossia quello degli insegnanti che hanno aderito ai moduli previsti dai progetti, con decisa dominanza della modalità 'abbastanza' (poco più del 67%) rispetto a 'molto' (17,5%). Nel caso invece dei docenti che *non* hanno partecipato ai moduli i livelli positivi scendono al 27,5% (livello 'abbastanza', visto che la modalità 'molto' è risultata pressoché ininfluente), mentre sono risultati più incisivi quelli negativi, complessivamente pari al 72,5% del totale.

Figura 28 Livello di accordo con affermazioni riguardanti il trasferimento di quanto sperimentato in F3 sulle attività ordinarie

Fonte: II indagine diretta

Gli studi di caso confermano che, mentre nei docenti direttamente coinvolti nelle attività F3, sia in qualità di tutor/esperto sia in quanto destinatari di specifici moduli, è accresciuta la consapevolezza della necessità di ricorrere a metodiche didattiche e modalità relazionali diverse da quelle tradizionalmente adottate nella scuola curricolare, per catturare l'attenzione e coinvolgere gli studenti più problematici, queste consapevolezze tendono a ridursi fino a scomparire man mano che ci si allontana dal nucleo degli attori rilevanti del progetto. Diversi referenti scolastici intervistati riferiscono che, "purtroppo", le conquiste raggiunte, in termini di competenze metodologiche, da una piccola parte di operatori della scuola (i quali fra l'altro risultano in qualche modo auto-selezionati, e perciò già motivati) non sono state socializzate con i colleghi non direttamente coinvolti dal progetto, e non hanno perciò contribuito al miglioramento collettivo. Si evince che nell'esperienza F3 il processo

⁹¹ L'unica specifica fornita da una scuola ha riguardato "la maggior attenzione alla continuità didattica in un percorso di formazione comune".

di trasferimento di metodologie didattiche innovative all'interno della scuola curricolare, è avvenuto in maniera "non formale", affidato alla volontà dei singoli docenti che, a titolo personale, hanno deciso di far trascinare strategie e strumenti oltre i confini delle recinte progettuali.

Un ulteriore aspetto su cui ai soggetti capofila è stato chiesto di esprimersi è stato quello relativo a quanto i Consigli di classe abbiano tenuto conto, nelle valutazioni dei propri allievi, dei risultati dei progetti attuati in rete. In questo caso, contrariamente a prima, le valutazioni sono decisamente più orientate ai livelli positivi, che insieme raggiungono l'86%, anche se grazie alla maggior incidenza del livello 'abbastanza'. Si tratta ovviamente di un giudizio che fa riferimento ai Consigli di classe dei ragazzi partecipanti alla F3 e appare comunque eccessivamente ottimista, se confrontato con quanto emerso nel corso dei Focus group e dagli studi di caso relativamente al grado di coinvolgimento degli organi scolastici, che spesso veniva evidenziato come un elemento di debolezza. Infatti, benché non manchino esempi virtuosi di reti che hanno coinvolto i Consigli, oltre che nelle fasi di selezione dei target e progettazione esecutiva, anche in tavoli di riflessione per tentare di contestualizzare i risultati raggiunti dagli allievi ai fini delle valutazioni curricolari, nella maggioranza dei casi questa dinamica di lavoro congiunto o non è stata sperimentata o non ha prodotto gli esiti sperati. Innanzitutto bisogna considerare che un coinvolgimento sistematico dei Consigli di classe, mette questi in condizione di apprezzare in maniera sostanziale gli eventuali miglioramenti dei beneficiari, che possono riguardare aspetti di competenza trasversale non "direttamente" collegati alle materie curricolari. Partendo da questo presupposto, la difficoltà, più volte richiamata nel presente Rapporto, e talvolta la resistenza da parte dei docenti, in particolar modo quelli delle scuole superiori, ad effettuare una valutazione per competenze, ha di fatto ostacolato il riconoscimento dei risultati dei progetti in sede di scrutinio finale. Così, ad esempio, il docente di matematica di un Istituto professionale, non potendo (o non volendo) riconoscere le accresciute "competenze" matematiche di un allievo, eventualmente sviluppate in ambiti laboratoriali di apprendimento non formali, ne dà una valutazione insufficiente, basandosi sui mancati progressi strettamente collegati alla "conoscenza" della materia.

Gli studi di caso hanno anche permesso di individuare alcuni fattori, sia esogeni che endogeni, che hanno ostacolato l'effettivo trasferimento delle sperimentazioni F3 nel contesto istituzionale e curricolare delle scuole:

- la breve durata degli interventi (da 6 mesi ad un anno), da una parte non ha permesso di apprezzare il pieno dispiegamento dei potenziali effetti positivi, dall'altro ha impedito una sedimentazione delle esperienze e un'attenta valutazione di questo realizzato;
- la mancata previsione formale di specifici tavoli di riflessione, che accolgano contemporaneamente gli operatori progettuali e i rappresentanti dei Consigli di classe, in cui contestualizzare l'esperienza F3 e cercare le strategie per ricondurla nell'ambito curricolare;
- la difficoltà "culturale", diffusa nel sistema scolastico, di pensare ai progetti extra-curricolari come realtà parallele, distaccati dalla pratica quotidiana, anziché come occasioni di sperimentazione e apprendimento di competenze e modalità didattiche da riproporre durante la "scuola del mattino";
- l'assenza di un sistema di incentivi, che vincoli il rifinanziamento all'effettivo trasferimento di pratiche e metodiche.

Infine l'ultima considerazione ha riguardato la discussione, da parte del Collegio docenti, delle azioni sperimentate nell'ambito dell'azione F3, con la finalità di modificare il Piano dell'Offerta Formativa in funzione dei risultati positivi raggiunti. In questo caso, pur prevalendo i livelli positivi, tali discussioni sono state indicate da poco meno del 68% del totale, mentre il 28% ha affermato come se ne sia parlato poco e, infine, poco più del 4% per nulla.

Anche in questo caso, le valutazioni richieste forse dovrebbero essere proposte una volta trascorso un lasso di tempo maggiore dalla fine dei progetti, proprio per dare il tempo di dispiegare appieno i propri effetti e di poter quindi apprezzare o meno i risultati raggiunti e la loro diffusione interna nelle varie scuole in rete.

Box. La trasferibilità della sperimentazione secondo le scuole e le azioni future per un sistema di presa in carica

Alle scuole capofila è stato richiesto di indicare il grado di trasferibilità del progetto come buona pratica. La replica dell'esperienza è stata dichiarata come fattibile, in base alle risposte date, ma prevalentemente con adattamenti, essenziali secondo poco più del 57% dei rispondenti e significativi invece secondo poco più del 34%. Agli estremi

si trovano 16 intervistati, per 13 dei quali il progetto sarebbe immediatamente e totalmente trasferibile in altre realtà, mentre per i rimanenti 3 la disseminazione non sembra essere invece affatto praticabile.

Il questionario della seconda indagine ha inteso anche indagare se l'esperienza F3 abbia costituito una importante occasione di riflessione per le scuole in merito alla intenzione di costruire un sistema finalizzato alla presa in carico degli studenti in situazione di difficoltà.

Da questo punto di vista, secondo il 56% degli intervistati entro il prossimo anno scolastico le scuole in rete avvieranno un sistema finalizzato alla presa in carico degli studenti in situazione di difficoltà, mentre per oltre il 31% ciò sarà fattibile entro al massimo tre anni. Una quota minima (24 referenti di altrettante scuole capofila) ha invece affermato che questo non sarà mai un output di progetto e che quindi nessun sistema di presa in carico deriverà dalle varie esperienze progettuali fatte nell'ambito dell'azione F3. I dati, quindi, sembrano attestare un livello elevato di risultati prodotti dall'agire congiunto in relazione al target dell'azione F3, considerando che in oltre l'87% dei casi le scuole sono intenzionate a strutturare un modello per il supporto agli allievi in difficoltà di vario tipo.

Non si riscontrano particolari differenze dal punto di vista territoriale, mentre alcuni elementi relativi alla genesi delle reti e alla organizzazione dei progetti si associano alle risposte delle reti in merito alla costituzione di un sistema di presa in carico che scaturisce dagli interventi F3. In particolare, quando le reti esistevano già in precedenza del progetto F3 con maggiore frequenza dichiarano di avviare un sistema di presa in carico, così come quando la progettazione esecutiva è avvenuta senza problemi e soprattutto la F3 è stata gestita secondo un processo di monitoraggio, strutturato o meno.

Tabella 41 Adozione futura di un sistema di presa in carico da parte delle scuole delle reti, per alcune caratteristiche

	Sistema di presa in carica entro un anno	Sistema di presa in carica entro 2-3 anni	Nessun sistema di presa in carico	Totale
Monitoraggio strutturato	65%	28%	7%	100%
Monitoraggio non strutturato	44%	37%	19%	100%
No Monitoraggio	18%	45%	36%	100%
Rete costituita appositamente	50%	33%	17%	100%
Rete esisteva prima	74%	21%	4%	100%
Nessun problema nella progettazione esecutiva	58%	31%	11%	100%
Problemi nella progettazione esecutiva	57%	26%	18%	100%
Totale	56%	31%	13%	100%

Fonte: II Indagine diretta

E' interessante osservare anche quali potrebbero essere gli aspetti che saranno oggetto di interventi vari da parte delle scuole risultate 'possibiliste' rispetto alla creazione di tali sistemi di presa in carico (tabella successiva).

A questo proposito sono emersi tre blocchi differenti tra loro, in base all'incidenza delle scelte operate dai rispondenti. Il primo comprende aspetti che sono risultati ricorrere in oltre la metà delle risposte degli intervistati, ossia: 1- la realizzazione di attività mirate in base alle specifiche criticità emerse (indicato da più dell'84% dei rispondenti); 2- il potenziamento dell'accoglienza (poco più del 69%). Segue poi un secondo blocco, formato da aspetti dichiarati da quote di intervistati comprese tra il 30 e il 45%, ossia: 1- il monitoraggio delle attività scolastiche (segnalato da oltre il 44% dei rispondenti); 2- l'incremento dei colloqui con le famiglie (poco meno del 39%); 3- l'incremento dei colloqui con gli studenti (poco più del 34%).

Tabella 42 Attività ipotizzate dalle scuole per un sistema di presa in carico

Aspetti	Valori assoluti	Valori percentuali
Realizzazione di attività mirate in base alle specifiche criticità emerse	140	84,3
Potenziamento dell'accoglienza	115	69,3
Monitoraggio delle attività scolastiche	74	44,6
Incremento dei colloqui con le famiglie	64	38,6
Incremento dei colloqui con gli studenti	57	34,3
Diffusione dei risultati dei monitoraggi realizzati	15	9,0
Altro (specificare)	2	1,2
Totale rispondenti	166	281,3

Fonte: II Indagine diretta

E' infine risultata residuale la diffusione dei risultati dei vari monitoraggi, dichiarata solo dal 9% delle scuole capofila che hanno compilato i questionari. Il dato in questo caso potrebbe essere interpretato in vari modi, a seconda di come le scuole hanno inteso i soggetti destinatari dei risultati. Infatti se la non diffusione è stata considerata rispetto all'esterno (territorio nel senso più ampio del termine), la sua valenza negativa è più contenuta; se invece essa intende il mancato coinvolgimento di soggetti come gli allievi stessi o le famiglie, quindi i destinatari 'naturali' di tali risultati, la scelta sarebbe ovviamente più criticabile, ma soprattutto farebbe risaltare la scarsa utilità dello stesso monitoraggio svolto.

5.9.Sintesi del capitolo

Il profilo degli allievi destinatari dell’Azione F3, più di 50 mila, è per lo più di sesso maschile, con una ridotta presenza di studenti di cittadinanza non italiana, in linea in ogni caso con il peso dei non italiani all’interno del sistema scolastico delle regioni della convergenza. *Più del 60% degli allievi appartiene al primo ciclo di Istruzione*, un dato coerente con la numerosità delle scuole del I ciclo partecipanti ed inferiore a quello delle azioni F1 e F2. Circa il 3% dei destinatari appartiene alla scuola dell’infanzia, un elemento questo di novità dell’Azione F3 (almeno rispetto alle azioni F1 e F2), anche se la percentuale appare ancora modesta.

Metà degli allievi è caratterizzata da basse competenze e quasi il 40% degli allievi è a rischio di abbandono. Meno numerosi sono i destinatari bisognosi di accompagnamento nella fase di transizione tra scuola e lavoro e ancora meno coloro che hanno già abbandonato precocemente l’iter scolastico-formativo, pari rispettivamente al 4,5% e 1,4% del totale. I dati evidenziano la prevalente caratterizzazione dell’Azione F3 come una politica preventiva e non compensativa, difficilmente in grado di incidere nel breve periodo nella riduzione dell’indicatore europeo degli Early School Leavers. La maggioranza degli allievi coinvolti proviene da famiglie dove entrambi i genitori hanno al più il titolo di licenza media (soprattutto in Campania).

Il 7,5% dei destinatari risulta essersi ritirato da tutti i percorsi e moduli F3, un dato inferiore a quello medio del PON e a quello relativo alle azioni F1 e F2, rilevato alla fine del 2014. La probabilità di ritiro dagli interventi F3 cresce con il livello scolastico (in particolare nel I biennio delle scuole secondarie di secondo grado); le ore di frequenza previste nei moduli non incidono sul rischio di ritiro, nel senso che gli allievi che hanno più ore da frequentare, oltre alle ordinarie attività scolastiche, non presentano un rischio di ritiro più elevato, ma anzi più basso, sebbene di poco. Oltre ai ritiri, *in generale si riscontra una percentuale complessiva di assenza pari al 20% del totale delle ore previste*, che risulta più alta per i ragazzi che aveva già abbandonato già la scuola.

Un quarto delle reti evidenzia performance inferiori alla media generale sia per quanto riguarda le ore di assenza e i ritiri dei suoi studenti e sono maggiormente diffuse in Sicilia e più presenti tra quelle con capofila scuole del II ciclo.

L’opinione delle scuole è che i miglioramenti degli allievi più consistenti siano stati di tipo motivazionale e relazionale; meno rilevanti, invece, vengono considerati i miglioramenti relativi alla riduzione delle assenze scolastiche e al profitto scolastico nelle materie curriculari. In generale le reti rilevano risultati più elevati per il target degli allievi della scuola primaria e secondaria del I ciclo, rispetto agli allievi della scuola secondaria.

I dati di monitoraggio, pur con i caveat ad alcune imprecisioni che essi contengono, offrono alcune evidenze rispetto alla performance dei destinatari su un set di indicatori di monitoraggio, sebbene essi consentano solo un confronto prima-dopo l’azione F3:

- su 20 mila allievi per cui è stato rilevato in modo coerente il dato relativo al passaggio alla classe successiva si evince che questo avviene in più dell’80% dei casi, nel 73% nel caso del biennio della scuola secondaria di II grado
- il 5% di 14 mila allievi interrompe la frequenza scolastica durante o dopo l’azione F3; anche in questo caso si osservano performance peggiori per gli allievi del primo biennio della scuola secondaria di II grado, che hanno un tasso di interruzione pari all’8,5%. Non si evidenziano invece performance differenti tra le reti sulla base della numerosità dei partner;
- più della metà degli allievi migliora la percentuale media di assenze, un dato in linea, anzi di poco superiore, con quanto era stato riscontrato dalla valutazione della F1 e F2; i miglioramenti più consistenti si sono registrati di più per il target che partiva più svantaggiato; anche in questo caso non si rilevano differenze di performance tra reti ampie e reti ridotte;
- rispetto ai voti curriculari, il 40% degli allievi partiva da una situazione di non sufficienza, in italiano e in matematica. In italiano si registra un miglioramento per il 56% degli allievi coinvolti, un dato in linea con quanto riscontrato per le Azioni F1 e F2. Osservata solo sui ragazzi che partivano da una insufficienza la percentuale di miglioramento è del 51%; appena meno per quanto riguarda il voto curriculare in matematica, pari al 44% dei casi. Sui voti maggiori probabilità di ottenere un miglioramento le si osservano per le femmine ed per gli allievi che hanno un capitale culturale delle famiglie più elevato (questo incide solo per il voto in italiano). Il

territorio, così come la dimensione della rete, non presenta associazioni evidenti con la possibilità di miglioramento dei ragazzi nei voti curriculari delle materie base;

- per quanto riguarda infine le competenze trasversali, sebbene questo indicatore sia caratterizzato da una minore comparabilità nei dati, in considerazione del fatto che vengono rilevate dalle scuole con diverse metodologie, i dati indicano che gli indicatori su queste competenze sono stati utilizzati per un ridotto gruppo di allievi, quasi quattromila, che la situazione di partenza era piuttosto buona (cioè i ragazzi possedevano in partenza queste competenze) e che comunque tra l'80-90% dei ragazzi che non le possedevano inizialmente le raggiungono alla fine dei percorsi F3.

Rispetto ad altri risultati relativi al miglioramento della didattica, delle relazioni con gli insegnanti gli studenti e con le famiglie e delle relazioni tra docenti, per nessuno di questi più del 50% delle reti intervistate ha indicato miglioramenti "molto" evidenti; miglioramenti vengono comunque indicati in tutti gli aspetti dalla maggioranza delle reti, soprattutto sulle relazioni tra insegnanti e studenti. Le reti evidenziano anche che le attività F3 hanno avuto maggiore possibilità di trasferimento per i docenti direttamente coinvolti nelle attività, mentre per i docenti che non hanno partecipato per il 72% delle reti questo risultato non vi è stato. Gli studi di caso hanno confermato che vi sono maggiori difficoltà nel socializzare i positivi elementi emersi con la F3 con i docenti che non vi hanno partecipato, in termini di metodiche didattiche e modalità relazionali diverse da quelle tradizionalmente adottate nella scuola curricolare. Gli studi di caso, inoltre, evidenziano che la partecipazione dei Consigli di classe è meno positiva di quanto dichiarato dalle scuola capofila nella indagine diretta e nella maggioranza dei casi questa dinamica di lavoro congiunto tra F3 e Consigli di classe o non è stata sperimentata o non ha prodotto gli esiti sperati; gli elementi che sembrano aver inciso su tale risultato sono diversi: la breve durata degli interventi (da 6 mesi ad un anno), la mancata previsione formale di specifici tavoli di riflessione, la difficoltà "culturale", diffusa nel sistema scolastico, di pensare ai progetti extra-curricolari come realtà parallele, distaccati dalla pratica quotidiana.

6. Una lettura trasversale degli studi di caso

6.1. Introduzione

Gli studi caso, condotti su 20 reti (vedi il capitolo 2), hanno consentito di analizzare in profondità in che modo i progetti siano stati realizzati, quale sia stata l'effettiva ricaduta sull'efficienza e l'efficacia dei percorsi, se e quanto le scuole abbiano compreso appieno e fatto proprie le innovazioni che l'Azione F3 ha introdotto rispetto ai progetti finanziati dal PON "Competenze per lo sviluppo".

Oltre a descrivere sinteticamente le caratteristiche comuni e le peculiarità dei casi analizzati, nel presente capitolo si cerca di rilevare quali possano essere state le sinergie e le coerenze interne tra le diverse variabili di progetto, già analizzate singolarmente attraverso metodologie d'indagine di tipo quantitativo. Più nello specifico si individuano, tra i 20 casi, similarità e/o differenze che rendono possibile una sorta di clusterizzazione dei progetti, che, sia pure limitata a un numero esiguo di casi, costituisce una premessa all'attività di modellizzazione prevista dal Piano di lavoro.

6.2. I contesti di riferimento

La descrizione puntuale dei contesti in cui sono situate le scuole delle reti consente di tracciare alcuni profili all'interno del quadro di riferimento, che essendo definito ex ante (le aree a maggior rischio di dispersione nelle Regioni dell'Obiettivo Convergenza) presenta ovviamente molte caratteristiche comuni.

Si tratta di territori fortemente deprivati, sia dal punto di vista economico (tasso elevato di povertà relativa), sia dal punto di vista del tessuto sociale, caratterizzati da un indebolimento delle reti di protezione primaria, da elevato rischio di isolamento ed esclusione, soprattutto per alcuni gruppi e categorie di cittadini, e dalla presenza pervasiva della criminalità organizzata. Tuttavia, anche in questo quadro in cui tutti gli elementi del disagio socio-economico sono compresenti, si possono rintracciare alcune caratteristiche che, isolate dalle altre per comodità d'analisi, connotano il contesto della rete in modo peculiare.

Un primo gruppo di reti si colloca in un contesto totalmente degradato in cui lo stato di disagio, generalizzato e diffuso, nasce da gravi condizioni di povertà, materiale e culturale, ed esclusione sociale: *"il progressivo decadere di quasi tutte le attività economiche, collocano la provincia di Crotone nella situazione peggiore fra tutte quelle della regione Calabria, a sua volta posta in fondo alla classifica economica delle regioni italiane. Sono pesantissimi i problemi legati alla riconversione economica e sociale, tra i quali la disoccupazione di lunga durata, i gravi problemi di bonifica delle aree industriali degradate, l'elevato tasso di criminalità e di delinquenza"* (Studio di caso 3; simile è anche il contesto dello Studio di caso 14). E ancora il caso di due reti del napoletano (Studi di caso 7 e 8), caratterizzate da una percentuale molto alta di famiglie povere, spesso monogenitoriali, con un livello di istruzione che non supera la licenza media, da situazioni diffuse di disoccupazione, lavoro irregolare e fenomeni endemici di micro-criminalità e di una rete pugliese, collocata in un quartiere urbano periferico interessato da problemi di marginalità, carenze di servizi e micro-criminalità (Studio di caso 10).

Un secondo gruppo di reti si colloca in un ambiente "misto", in cui accanto a gruppi sociali in situazione di grave disagio (capi famiglia disoccupati o precari, presenza di attività illecite in cui sono coinvolti anche i minori ecc.), convivono gruppi sociali appartenenti alla piccola e media borghesia. In una rete siciliana, ad esempio, *"la popolazione del quartiere in cui si concentrano le scuole della rete, è disomogenea e diversificata, e vede convivere professionisti, commercianti, impiegati, artigiani e venditori ambulanti, nonché un'ampia percentuale di disoccupati e sottoccupati"* (Studio di caso 17). In altri casi l'eterogeneità del bacino di riferimento dell'utenza è definita dalla collocazione geografica delle scuole, come nella rete siciliana in cui il fenomeno della dispersione scolastica è significativo nell'Istituto comprensivo primario collocato nella zona "alta" della città, mentre è di scarso rilievo negli Istituti di ordine superiore situati nella città "bassa" (Studio di caso 20). Altrettanto significativo, in questo gruppo di reti, è il caso delle scuole in cui prevalgono, da un lato, famiglie di ceto medio impiegatizio e, dall'altro, famiglie a basso reddito in ragione della scarse opportunità di lavoro stabile: *"è presente uno strato significativo di piccola e media borghesia legata alle professioni (legali,*

sanitarie e commerciali), ma anche un segmento, in crescita negli ultimi anni, di attività economiche e sociali illegali/illecite (usura, racket, droga) che fanno riferimento a grandi e piccole organizzazioni criminali locali e non" (Studi di caso 1 e 12).

All'interno di contesti economici fortemente svantaggiati, si individuano altre povertà di ordine culturale e socio-culturale, che configurano un sottogruppo di reti il cui contesto è caratterizzato "dalla diffusa e mal contrastata illegalità, dal ruolo anche ideologico svolto dalla criminalità, carente dotazione di strutture culturali (biblioteca, cinema, teatro, auditorium, etc.) e dall'inadeguatezza e incertezza di tutti i pubblici servizi. Tutto ciò in assenza di attività commerciali e di strutture amministrative, il che riduce un terzo della città a un quartiere dormitorio, senza una gratificante attività diurna, ad eccezione delle scuole e di azioni sporadiche di socializzazione" (Studio di caso 16). In altri casi l'assenza di strutture culturali e aggregative è dovuta a motivi di relativo isolamento, soprattutto per carenze nel sistema dei trasporti, come nel caso di una rete campana, caratterizzata dalla "mancanza di risposte rispetto alle domande di luoghi in cui i giovani possano esprimersi con linguaggi diversi da quelli "istituzionali". Sul fronte socio-culturale si registra l'assenza di strutture culturali e ricreative, aggravata dalla carenza di strutture per l'istruzione e la formazione" (Studio di caso 4). In certi casi nel territorio non esistono forme di aggregazione di cittadini e di imprese, ad eccezione della parrocchia (Studi di caso 2).

Un fenomeno presente nelle situazioni più a rischio, è quello dei ragazzi abbandonati a se stessi all'interno di famiglie caratterizzate da carenza nei rapporti primari, a partire dall'infanzia, che mina l'equilibrio della personalità, la crescita personale e che è causa non ultima dell'interruzione precoce dei percorsi formativi. A ciò si aggiungono i profondi cambiamenti intervenuti nel contesto familiare con il maggior inserimento lavorativo delle donne, l'incremento delle separazioni coniugali, l'aumento delle famiglie monogenitoriali, della disoccupazione e della precarietà economica. Tutto ciò si traduce in un disagio diffuso nell'universo giovanile, che si esprime attraverso atteggiamenti aggressivi di ribellione e di sfida, atti di vandalismo e di teppismo, isolati o collettivi, e/o con il rifugio nella droga e nell'alcool. Tale quadro di marginalizzazione fisica e sociale, di diffusione di devianza giovanile determina, a sua volta, la formazione di una subcultura locale, che spesso coincide con il proprio quartiere, ripiegata su se stessa e che si fa forte del proprio isolamento. Valga per tutti il caso di un Istituto Comprensivo di Palermo, in cui "alcuni giovani, nei propri quartieri tendono a riunirsi in bande sviluppando una identità forte, antagonista ad altre simili bande di aree contigue. I comportamenti che si sviluppano al loro interno sono ai limiti della legalità e non contemplano il rispetto delle istituzioni e delle regole. L'attaccamento al quartiere di questi giovani è molto forte tanto che la loro conoscenza e la loro frequentazione del "resto" della città è spesso molto limitato. E' proprio in queste fasce giovanili che il rischio di dispersione scolastica si manifesta in modo molto accentuato" (Studio di caso 19). A livello scolastico, che rappresenta l'ultimo anello di una lunga catena che ha origine nel tessuto sociale, i sintomi del disagio si traducono in assenze saltuarie frequenti, profitto scarso, ripetenze che sfociano infine nell'abbandono. Infatti, nelle scuole delle reti oggetto di approfondimento, i tassi di dispersione oscillano tra il 12,6% e il 26%.

6.3. Caratteristiche della rete e ricadute sugli assetti organizzativi

Nella costituzione della rete l'analisi di caso evidenzia modalità pressoché uniformi. Ad eccezione di un progetto⁹², tutti i partner delle 20 reti oggetto di studio avevano attivato in precedenza forme di collaborazione (fra scuole, enti pubblici, privato sociale, mondo del lavoro), che hanno sicuramente favorito una conoscenza reciproca e una altrettanto reciproca valutazione delle diverse competenze professionali possedute da ciascuno. Tuttavia, l'innovazione rappresentata dall'Azione F3 circa la costituzione della rete è stata un'occasione per consolidare e formalizzare tali rapporti, attraverso forme regolamentate di collaborazione, estremamente proficue per la progettazione e l'attuazione dei percorsi.

Altrettanto diffusa, all'interno delle reti, è la centralità della scuola capofila, quale elemento promotore all'inizio e trainante nella fase attuativa. La scuola capofila, infatti, ha inizialmente

⁹² La rete esaminata per lo Studio di caso 4 è una rete neofita rispetto al partenariato. La difficoltà maggiore, infatti, è stata quella della individuazione e del coinvolgimento degli Enti del terzo settore, poco interessati all'idea progettuale. Gli unici due partner esterni che si sono resi disponibili sono stati Unicef e una Cooperativa sociale, i quali, una volta avviato il progetto, hanno partecipato attivamente alla progettazione esecutiva in base alle proposte della scuola capofila: tale progettazione è stata condivisa tra tutti i partner di rete in maniera paritetica

individuato i partner e proposto la rete; i partner individuati hanno condiviso l'idea progettuale e hanno partecipato attivamente al progetto. In alcuni casi la centralità della scuola capofila – e in generale delle scuole – rispetto ai partner del terzo settore è confermata dall'esiguità del numero di risorse messe in campo da queste ultime, sia in termini finanziari (Studio di caso 2), sia in termini di risorse umane (Studio di caso 4).

Un'eccezione è rappresentata dalla rete esaminata per lo Studio di caso 8, in cui il ruolo del privato sociale, e in particolare di un'associazione locale con una forte tradizione sul territorio, è stato molto attivo, se non preponderante: anche se *"le caratteristiche di estrema qualificazione, esperienza, radicamento territoriale e capacità di innovazione delle associazioni partner ha fatto sì che si sviluppassero metodi, prodotti e processi di estremo interesse, forse anche a causa della forte personalità delle associazioni partner, le scelte di progettazione non sono state oggetto di particolare discussione e approfondimento, finendo per costruire un "assemblaggio" di proposte, in ogni caso tutte di alto profilo metodologico"*.

In molti casi la scelta dei partner del privato sociale è stata effettuata in un secondo tempo, dopo l'aggregazione delle scuole in rete. La rete di scuole ha, infatti, solo successivamente identificato le organizzazioni non profit con le quali vi erano già state collaborazioni e che possedevano competenze ed esperienze tali da costituire una buona premessa per la riuscita delle attività (Studio di caso 13).

Una variabile presa in considerazione dalla presente analisi è quella della dimensione della rete in termini di numero di partecipanti. Si sono classificate le reti in base all'ampiezza del partenariato, come si evince dalla tabella che segue.

Tabella 43 Distribuzione delle reti per livello di estensione (numero di partner)

Capofila della rete	Numero di scuole	Numero di enti privati/pubblici/collaborazioni
Estensione ridotta della rete (da 1 a 5 partner)		
Studio di caso 19	4 scuole	1 partner del privato sociale
Studio di caso 6	4 scuole	1 partner del privato sociale
Studio di caso 9	3 scuole	1 partner del privato sociale
Studio di caso 1	2 scuole	2 partner del privato sociale/1 ente pubblico
Estensione media della rete (da 6 a 7 partner)		
Studio di caso 4	3 scuole	2 partner del privato sociale/ 2 enti pubblici
Studio di caso 3	3 scuole	4 partner del privato sociale
Studio di caso 10	3 scuole	4 partner del privato sociale
Studio di caso 20	2 scuole	3 partner del privato sociale/1 ente pubblico
Studio di caso 11	4 scuole	2 partner del privato sociale
Studio di caso 12	3 scuole	4 partner del privato sociale
Studio di caso 8	3 scuole	3 partner del privato sociale/1 ente pubblico
Studio di caso 13	3 scuole	3 partner del privato sociale
Estensione elevata della rete (da 8 a 12 partner)		
Studio di caso 7	4 scuole	3 partner del privato sociale/ 1 ente pubblico
Studio di caso 14	5 scuole	3 partner del privato sociale
Studio di caso 17	3 scuole	4 partner del privato sociale/2 enti pubblici
Studio di caso 2	4 scuole	4 partner del privato sociale/4 enti pubblici
Studio di caso 18	7 scuole	2 partner del privato sociale
Studio di caso 5	4 scuole	9 partner del privato sociale/2 enti pubblici
Studio di caso 16	6 scuole	4 partner del privato sociale
Studio di caso 15	5 scuole	4 partner del privato sociale/1 ente pubblico

L'ampiezza e l'articolazione della rete è spesso giustificata dagli obiettivi progettuali, quale quello di offrire un ampliamento delle possibilità lavorative, attraverso l'inserimento in rete di enti di formazione professionale o di associazioni di categoria (Studio di caso 2); in altri casi, si è trattato di offrire un'opportunità a tutte le scuole di territori particolarmente svantaggiati. Viceversa, un numero limitato di partecipanti può essere determinato dallo scarso numero di Associazioni del terzo settore presenti nel territorio o dalla presenza all'interno del progetto delle competenze necessarie ad attuare efficacemente il progetto (Studio di caso 19).

L'apporto dell'ente pubblico è variamente giudicato: in alcuni casi si è rivelato pressoché formale (Studio di caso 1), mentre in altri è stato importante, anche se non formalmente coinvolti nella rete (Studio di caso 19, in cui l'Osservatorio per la prevenzione della dispersione scolastica di Distretto e il

Comune di Palermo hanno fornito dati sul tema della dispersione e utili suggerimenti in fase di progettazione). Nel caso di una rete pugliese, la realizzazione del progetto ha visto anche la partecipazione del Comune e della Provincia con i quali la rete ha formalizzato specifici accordi di collaborazione istituzionale, pur senza assumerli come partner del progetto. Il Comune ha fornito i mezzi di trasporto per lo spostamento degli studenti da una sede scolastica ad un'altra o verso le aziende, gestendo questo servizio con particolare cura e molta flessibilità. La Provincia, invece, ha dato la disponibilità della Biblioteca Provinciale (Studio di caso 11).

L'ampiezza della rete incide sul tipo di organizzazione e coordinamento interni, mentre sembra non avere connessioni con i risultati conseguiti (v. paragrafo 6.6). Infatti, sono soprattutto le reti con molti partner (estensione media o elevata della rete) ad aver incontrato problemi organizzativi, comunque risolti in itinere in due modi: o moltiplicando gli sforzi di DS e docenti coinvolti o, più efficacemente, modificando l'assetto organizzativo "classico", con la creazione di figure intermedie di coordinamento (ad esempio, per il coordinamento dei facilitatori e valutatori delle singole scuole). In generale, a livello organizzativo e di "tenuta" dei progetti un ruolo determinante è stato svolto non solo dalla scuola capofila, ma soprattutto dalla figura del dirigente scolastico. In alcune reti è netta la prevalenza degli istituti scolastici rispetto agli enti del privato sociale (ad esempio, Studi di caso 6, 11 e 18), sia in termini di numero di partecipanti che in termini di distribuzione del budget. In questi casi, frequentemente, il ruolo del privato sociale si configura come un apporto specialistico, piuttosto che come un partenariato attivo a livello di scelte progettuali e organizzative.

6.4.I percorsi

I percorsi attuati dalle reti sono generalmente articolati come segue:

- percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze trasversali (competenze relazionali, di cittadinanza attiva, rafforzamento del sé, inclusione nel gruppo dei pari, educazione alla legalità ecc.), realizzati attraverso metodologie laboratoriali e/o attività sportive;
- percorsi finalizzati al rafforzamento delle competenze di base e disciplinari, realizzati attraverso moduli di studio assistito, anche se non mancano casi di implementazione di tali competenze attraverso metodologie alternative a quelle tradizionali;
- percorsi di alternanza scuola-lavoro, realizzati sotto forma di tirocinio soprattutto in botteghe artigianali, ma anche in azienda. Quest'ultima tipologia è stata quella più frequentemente utilizzata nel caso dei drop-out, con il duplice obiettivo di far loro conseguire un titolo di studio e sperimentare un inserimento lavorativo.

In tutti i percorsi è stato realizzato il modulo di accoglienza, che generalmente viene considerato positivo soprattutto quando gestito da uno psicologo messo a disposizione dai partner del privato sociale⁹³.

In generale si osserva come, in fase progettuale, non fossero ben chiari gli obiettivi didattico-formativi soprattutto per quanto riguarda le competenze trasversali: si ritiene che i percorsi realizzati con metodologie didattiche interattive e personalizzate, condotte per lo più in outdoor, abbiano conseguito buoni risultati in termini di ricadute sugli allievi, ma non si ha contezza del rapporto tra l'utilizzo di tali metodologie e i risultati ottenuti, tanto che in questi casi risulta molto difficoltoso per le scuole, se non impossibile, effettuare una valutazione ex post. Ancora più difficile risulta stabilire un nesso specifico tra obiettivi e risultati, risultando i primi eccessivamente generici, mentre, in molti casi, è possibile ricondurre quanto progettato e realizzato alla situazione di contesto disegnata ex ante. È esemplare a tale proposito lo Studio di caso 10 su una rete pugliese, in cui le scuole si collocano in un contesto che vede fenomeni diffusi di disagio giovanile, di marginalizzazione fisica e sociale, di devianza che determinano la formazione di una subcultura locale. La rete ha quindi identificato un unico obiettivo dei percorsi: "riportare il centro città nel quartiere", attraverso attività laboratoriali sull'identità urbana, in funzione soprattutto di prevenzione a tutti i livelli dei fenomeni di disagio, evasione, dispersione, ecc. presenti nella realtà scolastica territoriale.

⁹³ Rappresenta un'eccezione lo Studio di caso 6, in cui i professionisti esterni (il 30% del totale circa) sono stati coinvolti nella rete tramite collaborazioni ad hoc ed è stato trascurato l'apporto che avrebbe potuto dare l'unico ente del privato sociale presente nella rete.

Un'altra chiave di lettura dei percorsi è rappresentata dalla rilevazione della coerenza interna del progetto, condotta attraverso un'analisi comparativa dei percorsi attivati nello stesso progetto. Osservando i progetti con questa ottica, si possono individuare tre tipologie di intervento:

- *interventi in cui è alta la coerenza interna*, come nel caso della rete con capofila un IC siciliano: i dodici percorsi, destinati a 6 gruppi target diversi, sono riconducibili a 3 tipologie d'intervento (Studio di caso 19). Una scelta diversa, ma che garantisce un'elevata coerenza interna del progetto, è quella della rete analizzata nello Studio di caso 2, in cui a fronte dell'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica, conclamata e/o potenziale, attraverso azioni di integrazione scuola-territorio e scuola-lavoro, il progetto è stato articolato in un solo percorso di 10 moduli: Accoglienza, Counselling, Laboratori (enogastronomia e turismo, scoperta del territorio, marketing, comunicazione, E-commerce), Formazione in situazione (Pasticceria), Esperienza presso un'azienda;
- *percorsi che potremmo definire "alla carta"*, ovvero percorsi paralleli con diverso contenuto e diversi target, anche se unificati dal comune obiettivo di ridurre il disagio scolastico e dalle stesse metodologie. Due esempi, per descrivere tale tipologia di intervento sono gli Studi di caso 3 e 4. Nel primo caso, il progetto è stato articolato in 10 percorsi, ai quali hanno partecipato 51 alunni delle tre scuole partecipanti alla rete, suddivisi in gruppi di 5/6 componenti. I percorsi, finalizzati generalmente al riconoscimento e/o al rafforzamento delle competenze trasversali e delle competenze di base/disciplinari, sono molto difforni quanto al contenuto e sembrano progettati sulla base delle competenze dei partner del privato sociale. Nel secondo caso il progetto è articolato in 18 percorsi di circa 80-90 ore ciascuno, è stato utilizzato nei tre istituti della rete con le stesse modalità organizzative, ma all'interno delle singole classi. I contenuti dei percorsi sono i più vari (vela, cultura popolare, contrasto al bullismo e recupero delle competenze disciplinari) e l'articolazione in moduli è riferita alla metodologia utilizzata (modulo di accoglienza, laboratorio, sport e studio assistito);
- *percorsi che di fatto coincidono con singoli moduli*. Ad esempio una rete pugliese ha attivato sei percorsi articolati in 25 moduli per un totale di 590 ore di formazione di cui, però, gruppi di alunni di una stessa scuola hanno frequentato un solo modulo per percorso, a loro appositamente dedicato, oltre quello di accoglienza (Studio di caso 12).

Nel primo gruppo di reti si registra, dunque, un'elevata coerenza interna dei progetti, anche se talvolta per tenere ferma l'unitarietà si rischia di non focalizzare perfettamente il target⁹⁴.

Nel secondo gruppo la coerenza interna del progetto è più debole: costituiscono elementi unificanti le metodologie utilizzate (laboratori, supporto individualizzato, attività outdoor) o l'organizzazione dei moduli. La verticalizzazione in questi casi è scarsa e parte dell'innovatività dell'Azione F3 è disattesa: l'Azione funge da contenitore unico di progetti sostanzialmente diversi.

Nel terzo dei casi citati, siamo in presenza di un intervento che non ha le caratteristiche di un vero e proprio progetto.

L'articolazione dei percorsi all'interno dei progetti può avere una qualche ripercussione sulla verticalizzazione, anche se, come vedremo, non necessariamente. Nella tabella che segue sono classificate le reti in base all'attenzione dedicata al tema della verticalizzazione del curriculum scolastico. I casi classificati a livello di verticalizzazione "elevato" sono quelli che più degli altri hanno recepito, in pratica, la portata innovativa della compresenza nella rete di scuole di diverso ordine e grado, mentre le reti che si collocano a un livello "basso", sono quelle che pur apprezzando l'innovazione dell'Azione F3, non sono riuscite a concretizzarla nei fatti oppure che si sono concentrate su un numero limitato di dimensioni potenzialmente rilevanti per rafforzare il continuum della filiera formativa. Le dimensioni considerate nella seguente classificazione riguardano: 1) la previsione formalizzata di incontri di riflessione sul tema delle competenze in entrata e in uscita e sul curriculum; 2) l'interscambio sistematico nella docenza fra insegnanti appartenenti a gradi di istruzione diversi; 3) la promozione di azioni di orientamento e consulenza per facilitare la transizione tra i diversi cicli scolastici e 4) la transizione scuola/lavoro; 5) la presenza di modalità innovative di supporto agli allievi delle classi di snodo, quali ad esempio il tutoraggio e la *peer education*.

⁹⁴ Ad esempio, il una rete calabrese, è mancata la tipizzazione dei moduli rispetto agli alunni target e alle diverse scuole coinvolte. I moduli, pensati prioritariamente per gli studenti dell'alberghiero, sono stati realizzati con le stesse finalità e modalità a prescindere dal ciclo educativo degli studenti (Studio di caso 2).

Tabella 44 Distribuzione delle reti per livello di verticalizzazione

Capofila della rete	Modalità in cui è stata utilizzata la verticalizzazione *
Livello di verticalizzazione "debole"***	
Studio di caso 8	I 2 percorsi attivati si riferiscono rispettivamente al biennio della secondaria superiore e alla scuola media e non hanno previsto momenti di interscambio. Le attività di orientamento, seppur presenti e valide, non hanno innovato la tradizionale proposta delle scuole per gli alunni delle ultime classi delle secondarie di I e II livello.
Studio di caso 7	Si è svolta un'analisi e comparazione fra le differenti strategie didattiche dei vari cicli di istruzione, e ci si è occupati per la prima volta del passaggio dall'infanzia alla primaria. Tuttavia, in tutti i percorsi vi è stata una sorta di "autonomia relazionale" fra le scuole della rete, che ha tenuto distinta l'attuazione di percorsi e moduli dentro ogni singola scuola, senza "contaminazione" tra alunni di scuole diverse.
Studio di caso 20	Pur percependo i vantaggi dell'interazione fra insegnanti di scuole diverse per grado e contesto di riferimento, non è stata sfruttata appieno l'opportunità della verticalizzazione del curriculum. Ogni scuola ha gestito in autonomia il proprio percorso, a causa, probabilmente, dalla distanza fisica fra gli istituti e dal fatto che i licei non sono storicamente i bacini naturali dell'IC di rete.
Studio di caso 15	Accresciuta consapevolezza sull'importanza dello sviluppo verticale dei percorsi scolastici e formativi, grazie al confronto tra docenti di scuole di diverso ordine e grado.
Studio di caso 12	La scarsa coerenza tra obiettivi, destinatari e contenuti dei percorsi si è tradotta in una debole verticalizzazione del curriculum. È mancata una solida progettazione (anche in termini organizzativi) delle attività in questa direzione. Il focus sulle competenze professionalizzanti si rivela poco adeguato a sviluppare un percorso verticale valido anche per i gradi inferiori. Lo scambio fra alunni di diverse scuole e classi è avvenuto solo nel modulo di accoglienza.
Studio di caso 14	I 7 percorsi realizzati sono stati dedicati ciascuno ad un unico gruppo di alunni frequentanti la stessa scuola, pertanto è avvenuto solo un confronto tra docenti. La tematica della verticalizzazione del curriculum è stata affrontata solo in maniera marginale nei documenti di progettazione.
Studio di caso 3	L'impostazione progettuale ha previsto l'"immersione" del target nelle classi di appartenenza, ma non ha consentito un'esperienza "comune" per allievi di livelli scolastici diversi. La riflessione sulle opportunità offerte da una didattica per competenze, è stata svolta in maniera informale, e non è stata esplicitata formalmente nel progetto in termini operativi, ma ha promosso, con esito positivo, la collaborazione diretta (scambio esperti/tutor) tra docenti di diverso ordine e grado di scuola.
Livello di verticalizzazione "medio"***	
Studio di caso 6	È stata utilizzata una scheda sul "Disagio" come base per unificare per ogni tipologia di scuola il sistema di valutazione del disagio scolastico e sviluppare le attività. La continuità del curriculum è stata orientata alla transizione al mondo del lavoro, a discapito della transizione fra i diversi cicli di istruzione. Lo scambio di informazioni sugli studenti a rischio non si è pienamente realizzato, per la breve durata del progetto e la mancanza di pregresse attività al riguardo.
Studio di caso 4	Si è lavorato per abbattere i reciproci pregiudizi fra i docenti di dei diversi cicli di istruzione. La collaborazione ha accresciuto la consapevolezza sulla necessità di confronto e integrazione didattica e valutativa. Si è garantita la diversa provenienza nei percorsi di attori/ambienti, con uno scambio programmato di esperti, tutor, studenti. Mancano però azioni specifiche volte all'orientamento.
Studio di caso 18	Il progetto ha "costretto" i docenti coinvolti come tutor, come target strumentale e come insegnanti degli alunni destinatari, a condividere scelte progettuali e confrontarsi sui curricula e sulle competenze. Le azioni si sono focalizzate sull'orientamento scolastico al passaggio alle superiori, anche con il coinvolgimento delle famiglie, ma non sulla transizione scuola-lavoro.
Studio di caso 10	Il progetto ha offerto opportunità di confronto tra insegnanti di cicli e/o quartieri diversi anche grazie a azioni formative specifiche per questo target sul tema delle "carriere del disagio". Vari percorsi hanno previsto la compresenza di allievi di età diversi e l'attivazione di processi di tutoraggio. Solo due su dieci percorsi si sono focalizzati sulla prevenzione degli abbandoni scolastici nella fase di transizione tra cicli.
Studio di caso 2	La "verticalità" della rete scolastica è stata limitata ai due soli segmenti della scuola secondaria, di I e di II grado, senza coinvolgere alunni della scuola primaria. La verticalizzazione è stata tentata presidiando percorsi di orientamento e di accompagnamento nelle fasi di transizione da un ciclo scolastico a un altro e del passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, soprattutto attraverso attività professionalizzanti.
Studio di caso 1	Sono state rafforzate le attività di orientamento che due Istituti di rete già promuovevano per i propri studenti in maniera congiunta. L'orientamento promosso in F3 ha riguardato il passaggio fra i due cicli di istruzione e la school-to-work transition, facendo emergere attitudini e domande professionalizzanti. È migliorata la conoscenza e la consapevolezza del continuum della filiera formativa ma vi è stata scarsa attenzione al tema delle competenze in entrata e in uscita dai diversi cicli di istruzione.
Livello di verticalizzazione "elevato"***	

Studio di caso 5	La continuità verticale è stato uno degli obiettivi fondanti del progetto. Gli incontri fra referenti delle diverse scuole hanno permesso 1) lo scambio di informazioni relative al POF di ogni scuola coinvolta e alle specifiche metodologie poste in atto, 2) di fissare le competenze in uscita (dalla scuola media) e in ingresso (nella scuola superiore) e strutturare prove di accertamento disciplinare. Anche i moduli di formazione per genitori e docenti si innestano nel processo di rafforzamento del curriculum verticale.
Studio di caso 9	È stato sperimentato un percorso specifico per comprendere meglio le dinamiche del passaggio fra i due cicli di istruzione e agevolare la fase. Sono stati costituiti gruppi misti, con soggetti provenienti dalle ultime classi della scuola media e dalle classi dell'istituto superiore. Il percorso ha evidenziato il ruolo di traino e di "tutoraggio" svolto dai ragazzi più grandi, il coinvolgimento degli stessi genitori nel percorso di orientamento e motivazione e l'efficacia del laboratorio professionalizzante.
Studio di caso 17	La verticalizzazione è stata promossa attraverso percorsi specifici, rivolti agli allievi di tutti i gradi di scuola e articolati in moduli differenti a seconda del target. Da rilevare l'utilità dei laboratori che hanno utilizzato modalità di peer education e tutoring fra i ragazzi delle superiori e quelli delle medie.
Studio di caso 16	I percorsi hanno coinvolto simultaneamente allievi appartenenti a istituti scolastici diversi, con risultati tangibili per gli studenti bisognosi di azioni di orientamento nella fase di transizione dal primo al secondo ciclo di istruzione. Particolarmente positiva è risultata l'azione di tutoraggio svolta dagli studenti del superiore nei confronti dei più giovani.
Studio di caso 19	Il progetto ha permesso di intervenire con successo nei momenti di transizione fra diversi ordini, a partire dalla scuola dell'infanzia. Studenti e genitori, hanno potuto conoscere l'ambiente scolastico che li aspettava superando diffidenze e timori reverenziali. L'orientamento per gli studenti delle secondarie di I grado, ha permesso loro di prendere in considerazione la scelta di un liceo per la continuazione degli studi anziché un istituto professionale o tecnico, spezzando la <i>path dependency</i> che impedisce la valorizzazione delle potenzialità dei ragazzi.
Studio di caso 13	La condivisione della pianificazione (obiettivi, metodi, risultati attesi) e realizzazione delle attività fra colleghi di scuole diverse per grado ha permesso un valido scambio di pratiche didattiche e di modalità operative. In tre percorsi su quattro sono stati compresenti gli allievi di tutti e 4 gli istituti di rete.
Studio di caso 11	La verticalizzazione del curriculum scolastico è stata funzionale a contrastare il rischio di abbandono associato alla difficoltà di studio delle materie scientifiche, promuovendo una continuità nei metodi di insegnamento di queste materie tra il I e il II ciclo di istruzione, focalizzandosi sulle competenze-obiettivo a cui tendere e le modalità per farlo. Pertanto, prima sono stati realizzati moduli su temi e obiettivi condivisi da studenti in scuole di diverso ciclo, poi sono stati costituiti gruppi eterogenei di allievi per età, classe e scuola di provenienza.

* : Sono stati riportati nella colonna i giudizi espressi dagli estensori dell'analisi di caso; **: le reti a verticalizzazione debole si sono focalizzate solo su 1 o 2 dimensioni potenzialmente rilevanti; le reti a verticalizzazione media si sono focalizzate solo su 3 dimensioni; le reti a verticalizzazione elevata si sono focalizzate solo su 4 o 5 dimensioni.

Come è stato già accennato, non sempre si registra una correlazione tra livello di coerenza interna dei progetti e livello di verticalizzazione. Tuttavia vi sono reti in cui ad un'elevata coerenza interna del progetto corrisponde anche una elevata verticalizzazione (Studio di caso 19); ma anche casi di grande omogeneità dei percorsi ma di parziale verticalizzazione dei medesimi, probabilmente per le difficoltà evidenziate nella nota precedente a piè di pagina (Studio di caso 2).

Un'altra variabile importante dei percorsi è quella relativa all'apporto delle associazioni ed enti del terzo settore nella realizzazione delle attività previste all'interno dei percorsi. In generale, l'apporto degli enti del privato sociale si connota come un fattore di successo dei percorsi per i seguenti elementi:

- implementazione di approcci innovativi nella lotta alla dispersione scolastica, diversi da quelli comunemente utilizzati all'interno del sistema scolastico. Gli esperti del privato sociale hanno introdotto metodologie alternative lontane dal setting tradizionale dell'aula, causa non ultima dei risultati positivi in merito all'accrescimento delle competenze trasversali degli allievi;
- scambio proficuo di esperienze e metodologie con i docenti e i tutor, che hanno tratto profitto da tale "contaminazione" di culture, tanto da proporre il trasferimento di alcuni aspetti innovativi, sperimentati attraverso l'Azione F3, nel curriculum scolastico ordinario;
- valore aggiunto rappresentato da competenze specifiche non in possesso dalle scuole (moduli riguardanti lo sport, la cittadinanza attiva, la valorizzazione del territorio, la legalità, l'artigianato);
- capacità di coinvolgimento dei destinatari finali delle attività, soprattutto per quanto riguarda i drop-out in senso stretto e le famiglie;
- ruolo attivo, almeno per alcuni partner del terzo settore, nella realizzazione del modulo di accoglienza, nella stesura del Prototipo e nella definizione del Portfolio.

6.5.Criticità e punti di forza

Considerando l'insieme dei casi di studi, si rilevano molte criticità comuni a diversi progetti, soprattutto di ordine:

- organizzativo-gestionale;
- progettuale;
- metodologico/operativo.

Altre tipologie di difficoltà riguardano un numero limitato di progetti. Nella tabella che segue sono riportate le principali difficoltà rilevate negli studi di caso, per tipologia e livello di frequenza.

Tabella 45 Criticità rilevate per tipologia e frequenza

Tipologia di criticità	Descrizione	Frequenza
Gestionale / organizzativo	Gravi difficoltà nell'adempimento delle prescrizioni del sistema informativo GPU, percepito un sistema rigido e non sempre adeguato alla tipologia dei moduli (ad esempio, la formazione in azienda)	Elevata
	Difficoltà logistiche, che hanno influenzato negativamente il coordinamento e la comunicazione di rete	Bassa
	Problemi organizzativi e di coordinamento dovuti all'ampiezza della rete	Media
	Scarsa focalizzazione del target, che ha prodotto problemi gestionali soprattutto in relazione ai moduli di accoglienza	Bassa
	Accorpamento delle scuole e alternanza dei Dirigenti Scolastici	Elevata
	Riduzione dei tempi di attuazione da 2 anni a 1 anno	Elevata
Progettuale	Preponderanza delle risorse operative rispetto ai beneficiari diretti (Studio di caso 12, in cui il rapporto risorse - allievi è di circa 3 a 1)	Bassa
	Scarsa coerenza interna dei progetti spesso tradotti in azioni tra loro poco coordinate e non convergenti	Media
	Basso tasso di copertura degli allievi in alcuni progetti, per scarsa esperienza pregressa (Studio di caso 4 ⁹⁵), e a causa dei ritiri e delle conseguenti sostituzioni dei partecipanti (Studio di caso 2)	Bassa
	Scelte molto inclusive nella selezione dei destinatari che hanno determinato una scarsa focalizzazione del target (Studio di caso 5)	Media
	Difficoltà ad intercettare i drop out	Elevata
	Discontinuità nella frequenza degli allievi dei progetti, dovuta soprattutto al fatto che i percorsi si sono svolti nel pomeriggio	Media
	Scarsa rilevanza del privato sociale (Studio di caso 18, in cui la capofila di una rete "eccessivamente scolastica", ha riconosciuto che il coinvolgimento di un numero maggiore di enti del privato sociale sarebbe stato utile e Studio di caso 6, in cui l'unico ente del privato sociale non ha avuto alcun ruolo)	Bassa
	Scarso coinvolgimento dei docenti che non partecipavano al progetto	Elevata
	Limitate ricadute degli esiti dei progetti sul curriculum scolastico	Elevata
	Scarsa partecipazione dei genitori ai moduli a loro dedicati, soprattutto nelle scuole superiori	Media
Metodologico / operativo	Difficoltà a valutare ex post gli esiti dei percorsi, soprattutto per quanto riguarda le competenze trasversali	Elevata
	Difficoltà a associare effettivamente le valutazioni degli esiti dei percorsi alle valutazioni curricolari (assenza di crediti formativi)	Elevata

Maggiore uniformità si riscontra nell'individuazione dei punti di forza. Innanzitutto è pressoché unanime il giudizio positivo in merito al contributo del privato sociale:

"Gli attori del privato sociale hanno contribuito attivamente alla progettazione esecutiva. La coerenza fra la mission delle associazioni e l'apporto alle attività F3, ha permesso di proporre attività di alto profilo professionale" (Studio di caso 13)

⁹⁵ Il basso tasso di copertura dei destinatari potenziali, che corrisponde ad una partecipazione del 3,6% del totale degli alunni dell'IP, dell'1,3% di allievi del LArt e dell'1,8% per l'IC, non è tanto il risultato di una scelta ponderata dalle scuole, come riferito, ma piuttosto l'esito di una "interpretazione restrittiva" dell'Avviso dell'AdG prot.n. 11666 del 31/07/2012, avallata dalle indicazioni fornite durante il seminario di Napoli con l'allora sottosegretario MIUR, che invitava a concentrarsi su massimo 5-6 allievi per percorso

"La collaborazione tra i docenti/tutor e gli esperti del privato sociale nella gestione dei moduli è stata un'occasione di arricchimento professionale e personale" (Studio di caso 19)

"Importante il contributo dei partner nell' 'agganciare' le famiglie dei ragazzi più fragili, attraverso canali non formali" (Studio di caso 18)

"L'azione degli psicologi e degli esperti esterni ha favorito il coinvolgimento di alunni e genitori, attraverso approcci non formali" (Studio di caso 16).

A livello di attuazione dei percorsi, diffuso è anche l'apprezzamento del *modulo di accoglienza, nonché delle metodologie didattiche alternative* a quelle scolastiche tradizionali:

"E' stato molto efficace il Modulo di accoglienza, orientato all'integrazione degli alunni target con l'intervento del tutor e degli esperti della Cooperativa sociale, attraverso attività svolta prevalentemente in area curriculare con tutta la classe degli allievi target" (Studio di caso 3).

"Le attività svolte nei moduli di accoglienza e di orientamento hanno migliorato il "benessere" degli alunni nel sistema scolastico e migliorato il "clima" relazionale sia all'interno del gruppo dei pari, sia nella relazione alunno-docente. Questa attività, svolta sinergicamente all'interno della rete ha consentito di ridefinire le modalità con cui gli studenti a rischio si "approcciano" al sistema scolastico. Il Portfolio è stato uno degli strumenti principali di questo processo" (Studio di caso 17).

"L'accoglienza ha costituito la piattaforma su cui si sono innestate le attività del progetto, non solo sul piano relazionale ma anche come percorso motivazionale, in grado di rendere chiaro a tutti il senso dell'azione e di ciò che si è inteso svolgere nelle diverse fasi del progetto. Da cui l'aumento delle ore dedicate all'accoglienza, rivolta a tutti in orario scolastico" (Studio di caso 18).

"Scelte metodologiche efficaci, attivati in un clima di apprendimento sociale e cooperativo, role playing e discussioni guidate hanno improntato in varia misura tutti i percorsi" (Studio di caso 14).

"Molto valido l'approccio all'implementazione delle competenze attraverso metodologie non tradizionali" (Studio di caso 19).

"I principali elementi innovativi del progetto, anche rispetto alle passate esperienze progettuali, sono: le modalità di approccio interdisciplinare e le metodologie di intervento individualizzante sostenute dalle azioni di tutoraggio attenzionato dalla costante assistenza degli operatori della psicologia sociale" (Studio di caso 16).

"Risulta vincente la personalizzazione dell'intervento. La possibilità cioè, lavorando su piccoli gruppi o anche sul singolo studente, di diversificare il programma e i ritmi di apprendimento secondo le esigenze individuali" Studio di caso 19).

"Negli IC interventi personalizzati anche a domicilio per sensibilizzare la famiglia sull'importanza dell'obbligo scolastico" (Studio di caso 3).

Molto positivamente vengono *giudicate, da diverse reti, alcune scelte in merito alla selezione degli allievi e alla partecipazione dei genitori:*

"E' stato superato il labelling sociale attraverso la graduata partecipazione di tutti gli allievi della classe al modulo di Accoglienza e degli allievi della classe su base volontaria al modulo di laboratorio. L'intreccio fra i partecipanti al progetto e i compagni di classe ha contribuito di fatto a stabilire una positiva osmosi all'interno della scuola curricolare, anche se non risultano esplicite valutazioni in merito" (Studio di caso 3).

"La partecipazione alle attività anche di allievi non target ha contribuito a far meglio accettare le attività alle famiglie e a sviluppare momenti di educazione fra pari" (Studio di caso 18).

"Attività professionalizzanti (alternanza scuola-lavoro e formazione in situazione in ambito alberghiero) e laboratori "pratici" (Sommelier) sono risultate rispondenti ai fabbisogni del target, e hanno permesso di sfruttare l'expertise interno alla scuola capofila" (Studio di caso 2).

"Il coinvolgimento delle famiglie, e talvolta di cittadini "comuni", nelle attività dei laboratoriali hanno contribuito ad accrescere il grado di inclusione degli studenti-target, stemperando la possibile percezione del progetto F3 come un percorso rivolto a studenti "ai margini" della scuola" (Studio di caso 2).

I fattori di successo relativi alle scelte organizzative consentono di ipotizzare che le criticità di cui sopra siano state efficacemente superate:

"Efficace la creazione di un referente "intermedio" per ogni partner scolastico, ruolo ricoperto quasi sempre dai tutor dei moduli di accoglienza" (Studio di caso 18).

"Un importante elemento di innovazione organizzativa è stato rappresentato dalla previsione di una nuova figura (oltre quelle del Facilitatore, del Valutatore, del Tutor e dell'Esperto) che, in ogni scuola partner fungesse da interfaccia costante tra le scuole e da punto di riferimento dell'interazione tra partner, affiancando operativamente il lavoro del Facilitatore e migliorando le comunicazioni tra Gruppo di Coordinamento e scuole, e tra scuole e gli altri partner" (Studio di caso 7)

Sul piano gestionale, vengono indicati quali fattori di successo la "forte flessibilità organizzativa, e la capacità di tollerare un clima di progetto privo di una solida programmazione esecutiva". Inoltre, probabilmente per la ristrettezza dei tempi e per l'ampiezza delle reti, viene ritenuta efficace una gestione centralizzata del progetto, purché "competente e condivisa dagli altri partner":

"E' stata efficace la solida leadership in grado di curare una continua "riflessività nel corso dell'azione" volta a programmare e riprogrammare le attività, oltre che a coordinare un organigramma di progetto molto diversificato e numeroso. Questa leadership è stata riconosciuta nella funzione DS della scuola capo-fila, il cui ruolo è apparso significativo per il funzionamento della rete e la buona riuscita del progetto" (Studio di caso 11).

È abbastanza diffusa la consapevolezza, da parte delle scuole, della portata innovativa dell'Azione F3 rispetto ad interventi similari precedenti, consistente soprattutto nella creazione di una rete formale, che valorizza le collaborazioni pregresse tra scuole e attori del privato sociale, e nella verticalizzazione:

"La rete è unanimemente considerata un valore in sé e allo stesso tempo un fattore di facilitazione, abilitante di azioni formative in senso lato che le singole istituzioni scolastiche non riuscirebbero a conseguire isolatamente", a patto che vi sia una "forte condivisione interna di obiettivi e strategie, nonché una pregressa conoscenza fra partner" (Studio di caso 2).

"Capacità di verticalizzazione funzionale: è stato interpretato con coerenza ed equilibrio il principio di verticalità, inteso soprattutto come sostegno a percorsi comuni partecipati da allievi di diversi livelli scolastici, opportunamente collegati per comuni interessi e prospettive. Ne è testimonianza la prevalenza di attività comuni per gli allievi di classi "snodo" fra diversi livelli; l'utilizzazione di un solo tutor della scuola che ha attuato il percorso anche in presenza di allievi di livelli scolastici diversi; la scelta di contenuti formativi e relazionali connessi a competenze trasversali" (Studio di caso 10).

"Elemento centrale del progetto è stata la verticalità del curriculum scolastico: i ragazzi delle scuole inferiori e degli istituti comprensivi hanno lavorato a contatto con gli allievi del liceo artistico" (Studio di caso 16).

Gli sporadici riferimenti al coinvolgimento dei Consigli di classe e del corpo docente, quali elementi di successo dei progetti, esprimono un fabbisogno in gran parte non soddisfatto. Vengono infatti auspicati:

- una relazione proficua con i Consigli di classe;
- l'integrazione delle attività del progetto con il curriculum e con le attività curriculari delle istituzioni scolastiche.

Anche la scelta di realizzare gli interventi in orario mattutino, attuata in diverse scuole con molta difficoltà, ma ritenuta un punto di forza, rivela il bisogno di integrare il più possibile la scuola "della mattina" con "l'extra scuola":

“L’integrazione con le attività curriculari è stata favorita dalla realizzazione in orario mattutino della maggior parte dei moduli rivolti agli studenti dell’istituto capofila; il che ha comportato alcune difficoltà sia formali che logistiche, ma ha anche garantito una partecipazione assai più intensa e una migliore possibilità di valutare e correggere le diverse situazioni problematiche incontrate nel corso del lavoro” (Studio di caso 17).

6.6.I risultati dei progetti

Per quanto riguarda i risultati, le analisi di caso confermano quanto emerso dalle altre indagini realizzate. Anche per quanto riguarda i studi di caso occorre distinguere tra ricadute sui destinatari e ricadute sulle scuole. In termini di *ricadute sui destinatari*, tutte le reti ritengono che, nella maggioranza dei casi, gli interventi abbiano favorito l’acquisizione delle competenze trasversali; l’integrazione degli allievi nel gruppo dei pari; la crescita dell’autostima; una maggiore responsabilizzazione, anche in termini di rispetto delle regole; la percezione della scuola come luogo accogliente e interessante. I buoni risultati in termini di implementazione delle competenze trasversali si correlano positivamente con i seguenti fattori di successo:

- le metodologie didattiche innovative o non tradizionali, di tipo laboratoriale;
- la peer education, spesso realizzata attraverso moduli che hanno coinvolto soggetti target e non target (moduli con “gruppi equo-eterogenei”), che ha favorito una maggiore integrazione e socializzazione fra gli studenti;
- l’alternanza scuola-lavoro destinata, prevalentemente, agli studenti degli ultimi anni delle superiori;
- il supporto individualizzato, di tipo psico-pedagogico;
- la partecipazione allo stesso percorso di allievi che frequentavano cicli diversi d’istruzione.

In generale, si registra un miglioramento⁹⁶ relativamente a:

- frequenza scolastica. Gli allievi di 5 reti evidenziano una diminuzione delle assenze e maggiore partecipazione alle lezioni (Studi di caso 5, 7, 14, 16, 18). Meno soddisfacente, ma sempre positiva, la diminuzione di assenze in altri 4 casi (Studi di caso 1, 2, 6, 11);
- passaggio alla classe successiva. Registrano un miglioramento del tasso di passaggio (successo formativo) 10 reti (studi di caso: 1, 4, 5, 8, 13, 14, 15, 17, 18 e 19).

Le ricadute sul profitto scolastico e sulle competenze disciplinari sono meno visibili. Nella tabella che segue si riportano i casi per entità delle ricadute sul profitto scolastico degli interventi F3.

Tabella 46 Distribuzione delle reti per livello di incidenza dei percorsi sulle discipline curriculari

Capofila della rete	Incidenza dei percorsi sulle discipline curriculari
	Incidenza “debole”
	si registrano ricadute limitate
Studio di caso 3	Non sempre si sono forniti indicatori di risultato in modo appropriato, soprattutto nella definizione dei target. Nei voti curriculari di italiano e matematica, rilevato su quasi tutti i destinatari, il target selezionato, nella stragrande maggioranza dei casi, partiva già da situazioni di sufficienza. Per i casi “critici” in italiano si sono osservati miglioramenti in meno di un terzo dei casi, ma raramente questo ha consentito il passaggio ad una votazione sufficiente. Stessa tendenza si osserva per la votazione in matematica.
Studio di caso 2	Più di sei studenti su 10 non riescono a conseguire il miglioramento atteso in termini di profitto in Italiano e in Scienze, mentre in lingua straniera circa la metà degli studenti raggiunge il profitto soglia atteso. Per meno del 15% dei ragazzi che partivano da una insufficienza, in ogni caso, si osserva un passaggio alla sufficienza.
Studio di caso 12	La ricaduta sul profitto non è determinabile. Per un terzo circa dei destinatari viene rilevato l’indicatore, ma molti di essi hanno una baseline di partenza già sufficiente.
Studio di caso 6	Il recupero delle competenze disciplinari non era negli obiettivi del progetto. Infatti l’indicatore sulle votazioni curriculari non è stato utilizzato per molti destinatari dalla rete. Sul 40% dei

⁹⁶ Le reti citate sono quelle che esplicitano i risultati. Pertanto, le reti non menzionate nel testo possono non aver selezionato l’indicatore di riferimento.

destinatari viene rilevata la votazione curriculare in italiano. Il dato evidenzia livelli di miglioramento non trascurabili, ma si tratta di un campione ridotto di casi, come detto.

Incidenza "media":

le ricadute sono percepibili, ma riguardano un certo numero di percorsi o un certo gruppo target

Studio di caso 7	La rete ha rilevato gli indicatori di votazioni scritte e orali in italiano e matematica, per meno di un terzo dei casi. Si evidenzia miglioramenti, in tutti gli indicatori, per più dei due terzi degli allievi.
Studio di caso 10	Pochi casi di ragazzi che partivano da votazioni curricolari in italiano e matematica sufficiente riescono a migliorare consistentemente il profitto. Per l'italiano solo 4 su 37 passano dalla sufficienza alla insufficienza (anche se per 26 si riscontrano miglioramenti). Nel caso della matematica si assiste alla stessa problematica (3 su 44 passano da un voto curriculare insufficiente ad uno sufficiente).
Studio di caso 11	Ricaduta immediata dell'esperienza riguardo all'apprendimento nelle discipline tecnico-scientifiche, soprattutto per gli studenti del Liceo scientifico (Prototipo). Va però detto che l'unico indicatore più coerente con questa affermazione è la votazione curriculare in scienze, che la rete ha utilizzato per quasi tutti gli studenti. Più della metà degli studenti monitorati presentano un miglioramento nella performance scolastica, anche se solo il 10% di essi partiva da una situazione non sufficiente; in ogni caso questo 10% per il 90% dei casi migliora la loro situazione e nella metà dei casi raggiungono la sufficienza.
Studio di caso 4	Gli indicatori inerenti l'andamento delle votazioni curricolari sono stati registrati in 4 percorsi su 10. Tutti i partecipanti risultano aver migliorato il proprio profitto scolastico nelle materie curricolari attinenti il percorso frequentato (italiano e scienze). Va ricordato che stiamo parlando di pochissimi casi, anche rispetto al già numero ridotto di destinatari complessivi di questa rete (non si tratta in ogni caso dell'indicatore sulla votazione curriculare, ma quello relativo alle prove scritte in italiano e scienze).
Studio di caso 20	Per una elevata percentuale di destinatari si hanno anche dati rilevati sugli indicatori relativi alla votazione curriculare in italiano e scienze; molti di essi sono casi che non mostravano performance negative. Se si concentra l'attenzione sui ragazzi più "deboli", cioè con voti di partenza non sufficienti si osserva un trend di miglioramento per più della metà di essi, ma non tale da garantire il raggiungimento della sufficienza, se non per poco più del 10% dei casi. Nell'insieme si osservano anche casi di peggioramento per i ragazzi che partivano da un buon voto di baseline.
Studio di caso 5	Ricadute positive nel curricolare in termini di motivazione allo studio, affezione alla scuola, consapevolezza del sé e capacità di proiettarsi nel futuro con fiducia e positività. Sulle competenze di base bisogna osservare che il target di partenza non era molto svantaggiato se si considerano i voti di partenza. In ogni caso, per il gruppo dei ragazzi con votazioni basse si osserva mediamente buoni progressi in termini di voti curricolari successivi a quelli rilevati con la baseline.
Studio di caso 1	Ricadute soddisfacenti sulle competenze tecnico-specialistiche (mancano però evidenze empiriche provenienti dagli indicatori).
Studio di caso 14	Le votazioni curricolari in italiano e in matematica restituiscono alte percentuali di conseguimento del target fissato nella votazione sufficiente per le due discipline nel percorso <i>Trasmissioni Web e Le ali... del pensiero</i> . Va detto in ogni caso che i casi che partivano da insufficienze erano pochi in italiano e ancora meno in matematica.
Studio di caso 13	Il percorso di <i>Studio assistito</i> ha fatto conseguire buoni risultati in termini di profitto scolastico (unico in cui viene rilevato l'indicatore sulle votazioni): i pur non molti studenti inseriti (20) vedono nella metà dei casi circa un miglioramento della loro situazione in italiano (ma anche in lingua straniera ed in scienze). Il 60% di quelli che partivano dalla insufficienza in italiano raggiunge la sufficienza.

Incidenza elevata:

la maggior parte dei percorsi ha prodotto risultati visibili e quantificabili

Studio di caso 16	La finalità di aumentare il livello di competenza degli alunni in lingua italiana e matematica, con conseguente miglioramento degli esiti curricolari, presenta risultati positivi, "anche se il miglioramento nelle valutazioni appare in linea con quello abituale e non si può riconoscere con certezza la percentuale di miglioramento raggiunta esclusivamente per effetto delle azioni di progetto". In ogni caso, la situazione per i più di 100 ragazzi in cui sono state rilevate le votazioni curricolari in italiano e matematica è la seguente: l'80% di loro partiva da una situazione di insufficienza e quasi tutti registrano un miglioramento, che per il 25% si traduce nel passaggio alla sufficienza dopo la F3.
Studio di caso 19	Miglioramento in quasi il 70% dei casi delle votazioni curricolari, sia in italiano che in matematica. In questa ultima materia il 20% di coloro che partivano da una situazione di insufficienza raggiunge anche la sufficienza.
Studio di caso 15	Gli studenti partecipanti hanno migliorato in maniera significativa le proprie competenze di base, sia in italiano che in matematica: lo ha fatto il 60% dei ragazzi. Nel 60% dei casi inoltre la baseline era un voto insufficiente e il passaggio ad un voto mediamente sufficiente è

	avvenuto per la metà dei ragazzi.
Studio di caso 18	Sebbene solo per meno della metà dei ragazzi siano state rilevati i voti in italiano e matematica, si rileva che più del 60% dei ragazzi migliorano la loro situazione di partenza. Per quelli che partivano con una insufficienza si osserva il passaggio alla sufficienza nella metà dei casi circa.
Studio di caso 17	I percorsi orientati al recupero delle competenze di base, sembrano aver dato i risultati migliori. Gli allievi del biennio sembrano aver conseguito votazioni curricolari superiori al valore di baseline nel 70% dei casi in italiano e nel 65% dei casi in matematica. Per gli allievi degli IC, i miglioramenti si sono verificati quasi nel 90% dei casi.
Studio di caso 9	Le votazioni curricolari in italiano, matematica e lingua straniera per gli allievi della scuola superiore che hanno seguito il percorso di studio assistito si attestano su valori superiori al 50% di votazioni maggiori o uguali al target (sufficienza); nella scuola media il miglioramento nelle stesse discipline è pari al 100%. Molto interessante il dato del percorso di verticalizzazione che, pur non prevedendo moduli di studio assistito, attraverso il laboratorio di cucina ha consentito un incremento delle votazioni curricolari in italiano, matematica e lingua straniera, con il raggiungimento o superamento del target "sufficienza" per oltre il 70% degli allievi

Nota: per lo Studio di caso 8 non si hanno dati definitivi, in quanto è una di quelle reti che devono ancora chiudere formalmente il progetto, al momento della stesura del Rapporto.

Gli interventi rivolti ai drop out, finalizzati al rientro nel percorso scolastico e al conseguimento di un titolo di studio, sono stati realizzati da 4 reti su 20 (Studio di caso 15, 17, 18 e 19). In generale, superati i problemi di intercettazione, grazie spesso all'apporto del privato sociale, i casi esaminati mostrano che gli obiettivi sono stati conseguiti, anche se il numero dei destinatari coinvolti è limitato (vedi lo Studio di caso 18, in cui 14 allievi drop-out su 16, sono stati reinseriti in percorsi di istruzione formale).

Rispetto alle ricadute sulle scuole partecipanti alla rete, si registrano *ricadute positive sugli insegnanti coinvolti nei progetti*, in termini di:

- scambio proficuo con gli esperti del privato sociale;
- confronto positivo tra scuole di diversi livelli.

Per quanto riguarda i *docenti che non hanno partecipato all'Azione F3, al di là delle comunicazioni informali o dell'interesse di singoli Consigli di classe, in generale non sembra che ci sia stata condivisione e tanto meno spunti per modificare metodologie d'insegnamento*. Nelle scuole in cui è stato più attivo e/o più motivato il Dirigente scolastico si registra una maggiore partecipazione dei Consigli di classe e del corpo docente.

Per quanto riguarda le *ricadute sul sistema scolastico* nel suo complesso, occorre distinguere tra un livello per così dire micro, che riguarda singole esperienze e singoli docenti e un livello macro o sistemico di ricadute sulla scuola nel suo complesso.

Si registrano, infatti:

- *ricadute positive di talune sperimentazioni didattiche, che sono state introdotte nel curriculum ordinario*, quali le attività laboratoriali (Studio di caso 14; Studio di caso 17, per quanto riguarda l'estensione del Portfolio all'ambito curricolare), il supporto individualizzato (Studio di caso 11, in relazione all'utilizzo del modulo di accoglienza nel curriculum ordinario da parte della capofila) e, più in generale, l'alternanza scuola-lavoro, nonché approcci didattici più aperti e liberi, suggeriti dal confronto con gli esperti del privato sociale. Frequenti le dichiarazioni relative alla possibilità di dare continuità alla rete, sia pure in modalità informali (ad esempio gli Studi di caso 4, 5, 18).
- ricadute scarse sulle attività istituzionali, attribuibili ai seguenti fattori:
 - o estraneità/ostilità del corpo docente della secondaria superiore, che ha ritenuto le attività extracurricolari elemento di distrazione dallo studio domestico: "i risultati sulle istituzioni scolastiche risultano meno significativi e sostenibili, a causa di un diffuso atteggiamento di resistenza all'interno delle scuole sia verso un tipo di didattica non tradizionale, ritenuta talvolta fonte di distrazione per gli allievi dagli ordinari impegni scolastici, sia verso una contaminazione con professionalità e competenze esterne al mondo scolastico" (Studio di caso 15).
 - o mancanza di riconoscimento formale dei risultati dei progetti F3, che non si sono tradotti in crediti formativi (pressoché totalità dei casi);

- scarso coinvolgimento, al di là dell'approvazione formale dei percorsi, dei Consigli di classe (50% dei casi).

6.7.Sintesi del Capitolo

L'analisi comparata dei 20 casi di studio ha messo in evidenza molti elementi comuni, alcune differenze e, soprattutto, ha consentito di stabilire le relazioni reciproche di alcune variabili. Per quanto riguarda le caratteristiche comuni, si registra, nella quasi totalità dei casi:

- una modalità pressoché uniforme per quanto riguarda la costituzione della rete: i partner avevano attivato in precedenza forme di collaborazione e l'occasione offerta dall'Azione F3 è stata quella di consolidare e formalizzare rapporti preesistenti e rappresentare solide basi per collaborazioni future;
- la centralità della scuola capofila, quale elemento promotore e trainante del progetto;
- l'adozione di metodologie alternative alla scuola curriculare, quali le attività laboratoriali, sportive, artistiche e di alternanza scuola-lavoro.

Vengono quasi unanimemente considerati *fattori di successo*:

- la conoscenza pregressa tra i partner della rete;
- il contributo del privato sociale;
- il ruolo attivo e propositivo del Dirigente Scolastico;
- l'approccio didattico individualizzato;
- il superamento del labelling sociale attraverso la partecipazione al progetto di allievi non target (scelta condivisa dalla maggior parte delle reti);
- la creazione di una figura di coordinamento "intermedio" per ogni partner scolastico: tale scelta ha consentito di superare problemi di ordine organizzativo-gestionale presenti soprattutto nelle reti "larghe";
- la formazione dei docenti, nei casi in cui è stata prevista;
- la partecipazione dei genitori, quando è stato possibile coinvolgerli;
- la verticalizzazione dei percorsi (realizzata, con diversi gradi di intensità, in più del 50% dei casi).

Alcune delle *criticità* rilevate sono molto diffuse, alcune di tipo esogeno quali:

- le difficoltà connesse all'adempimento delle prescrizioni del sistema informativo GPU;
- l'accorpamento delle scuole e il cambiamento del Dirigente Scolastico;
- la riduzione dei tempi di attuazione da 2 anni a 1 anno.

Altre di tipo endogeno, ovvero:

- la difficoltà ad intercettare i drop-out;
- la difficoltà a valutare ex post gli esiti dei percorsi, soprattutto per quanto riguarda le competenze trasversali;
- il mancato collegamento tra le valutazioni degli esiti dei percorsi e le valutazioni curricolari (assenza di crediti formativi);
- lo scarso coinvolgimento dei docenti che non partecipavano al progetto;
- le limitate ricadute degli esiti dei progetti sul curriculum scolastico.

Per quanto riguarda i risultati, si registra una notevole uniformità sia per quanto riguarda le ricadute sulle competenze trasversali dei destinatari (molto positive nella quasi totalità dei casi) e le ricadute sulle competenze di base e/o curricolari (non molto diffuse). Altrettanto dicasi per le ricadute sui docenti e sulla scuola: positive sui docenti che hanno partecipato ai progetti; scarse sui Consigli di classe e sul corpo docente; poco diffuse sul sistema scolastico, ad eccezione di singole sperimentazioni che sono transitate, in qualche caso, nel curriculum scolastico (modulo di accoglienza, Portfolio, possibilità di continuare a lavorare in rete). Nella tabella che segue sono riportati i risultati delle analisi condotte su alcune variabili progettuali significative, osservando le quali è possibile individuare alcuni profili di rete e le connessioni tra scelte progettuali, criticità e risultati.

Un profilo poco diffuso, ma significativo è quello della rete che potremmo definire "neofita", come quella analizzata per lo Studio di caso 4, che sconta due handicap alla partenza: la "povertà" del territorio in termini di presenza e aggregazione del privato sociale, che spiega la difficoltà di reperire questo tipo di partner, e la mancanza di esperienze pregresse rispetto alla tipologia di progetto F3, probabilmente causa non ultima del basso tasso di copertura del target potenziale, dovuto a una interpretazione restrittiva della circolare ministeriale.

Una seconda tipologia di rete è quella che potremmo definire "povera" in termini di know how progettuale e di scarsa efficienza attuativa. È il caso, ad esempio, di una rete pugliese, i cui scarsi risultati e il basso tasso di copertura dei destinatari potenziali sono da imputare, molto probabilmente, ad un impianto progettuale debole: non ci sono percorsi definiti, ma solo moduli e gli allievi possono aver seguito anche un solo modulo (Studio di caso 12). Un altro caso fa riferimento ad una rete campana in cui le scuole partner hanno avuto un ruolo secondario, anche dal punto di vista di contributo alla progettazione, e l'unico partner del privato sociale si è trovato in posizione nettamente marginale, in termini programmatici e gestionali (Studio di caso 6).

Una terza tipologia è quella di reti "serventi" ai fabbisogni della scuola capofila. I risultati positivi o addirittura molto positivi, non a caso sulle competenze disciplinari o tecnico-scientifiche, sono stati ottenuti accentrando sulla capofila il 70% circa del budget e curando i percorsi sui fabbisogni della stessa capofila (Studio di caso 11). Casi analoghi sono quelli delle reti con capofila istituti tecnici o professionali (Studi di caso 2, 13, 17), i cui percorsi presentano, in alcuni casi, un'elevata coerenza interna, ma con scarsa focalizzazione sui diversi target di progetto e i cui risultati positivi si concentrano soprattutto sugli allievi del primo biennio delle superiori.

Una quarta tipologia è rintracciabile in una sorta di anomalia rispetto alla maggioranza dei casi esaminati, ovvero quella di un rapporto in qualche modo conflittuale con i partner del privato sociale, che si configurano quasi come "separati in casa" rispetto al resto della rete. Fanno parte di questo gruppo due reti molto diverse tra loro. Nel primo caso la rete ha scontato in qualche modo la "storia" importante nel territorio di partner come l'Associazione Quartieri Spagnoli: *"il funzionamento reale, in implementazione, ha visto una sorta di delega alle associazioni del lavoro presso le scuole (Kodokan e Mus-e sulle scuole medie per i percorsi di tipo laboratoriale e di studio assistito e AQS sui percorsi di verticalizzazione, di inserimento in bottega e di definizione dei Portfolio), nel senso che sono venuti a mancare sistematici e continui momenti di riflessione sulle esperienze e di revisione del processo"* (Studio di caso 8). Nel secondo caso si registra un conflitto palese dei docenti con gli esperti del terzo settore: *"I docenti, per le molte ore impegnate nella produzione di documenti, si sono sentiti come relegati ad un ruolo burocratico, mentre gli operatori delle strutture del terzo settore, sgravati dai suddetti compiti burocratici e amministrativi, e più gratificati economicamente, sono stati percepiti come degli sfruttatori esterni"* (Studio di caso 15).

Un ultimo gruppo di reti è quello che si potrebbe definire quello dei casi di "eccellenza", in cui a buoni risultati corrisponde un livello elevato di verticalità e una buona coerenza progettuale, o che si caratterizzano per l'unitarietà dei percorsi, coerenza con il fabbisogno evidenziato e la verticalità elevata o per la forte interazione tra istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore (Studi di caso 7, 10 e 19).

Tabella 47 Classificazione dei 20 Studi di caso: ampiezza rete, livello di verticalizzazione, criticità, coerenza interna, risultati

Caso	Ampiezza rete	Verticalizzazione	Criticità significative	Coerenza interna del progetto	Risultati
Studio di caso 12	Media	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa coerenza tra obiettivi, contenuti e esiti formativi. - Basso tasso di copertura degli allievi. - Gruppi di allievi hanno frequentato anche 1 solo modulo per percorso. - Preponderanza delle risorse operative rispetto ai beneficiari diretti (rapporto risorse – allievi: 51 su 144). 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza progettuale debole: non si evince la presenza di percorsi definiti: gruppi di alunni di una stessa scuola hanno frequentato un solo modulo per percorso, a loro appositamente dedicato, oltre quello di accoglienza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclusivamente “gradimento” (basso tasso di assenze nei percorsi). - Scambio tra i docenti delle diverse scuole.
Studio di caso 5	Elevata	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi organizzativi e di coordinamento per ampiezza della rete. - Eccessiva generalizzazione del target (ai percorsi hanno partecipato intere classi), quindi interventi poco mirati agli allievi più bisognosi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discreta coerenza interna: i percorsi, in cui prevalgono, in termini percentuali gli allievi della scuola primaria e secondaria di primo grado, sono riferibili a 4 aree didattiche (artigianale, artistico, disciplinare, musicale). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricadute positive sugli allievi: sulle competenze trasversali (e mediamente anche in quelle curriculari); sul tasso di passaggio alla classe successiva. - Buone ricadute sulle scuole. Le attività della rete proseguono in modo informale.
Studio di caso 6	Bassa	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Il ruolo pressoché dominante svolto dalla scuola capofila e specificamente dal suo DS, ha messo in luce alcune serie difficoltà sia della progettazione che soprattutto del coordinamento della gestione. - Diffusa mancanza di “cultura” della valutazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: percorsi realizzate nelle singole scuole, anche se circa un terzo dei 12 percorsi hanno adottato metodologie comuni. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quasi tutti i partecipanti, selezionati in base anche al numero elevato di assenze, sono stati recuperati, “avendo ripreso il loro normale percorso scolastico”.
Studio di caso 1	Bassa	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa rilevanza del privato sociale - Scarso coinvolgimento dei docenti che non partecipavano al progetto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discreta coerenza interna: i 6 percorsi, articolati in 28 moduli, sono riconducibili ai seguenti obiettivi: 1) della rimotivazione allo studio e dell’accrescimento dell’autostima, 2) del passaggio da una classe a quella superiore, e nella transizione al mondo del lavoro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ricadute positive sulle competenze trasversali, secondo gli intervistati. - Elevato tasso di passaggio alla classe successiva. - Inesistente ricaduta sulle assenze curriculari. - Assenti le ricadute sulle scuole.
Studio di caso 19	Bassa	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Difficoltà ad intercettare i drop out. - Frequenza discontinua dovuta al fatto che tutti i percorsi si sono svolti nel pomeriggio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevata coerenza interna del progetto: i dodici percorsi, destinati a 6 target diversi, sono riconducibili a 3 tipologie d’intervento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buone ricadute sugli allievi rispetto alla diminuzione delle assenze curriculari nel 35% dei casi (meno che nella secondaria inferiore). - Elevato tasso di passaggio alla classe successiva, miglioramento delle votazioni curriculari. - Buone ricadute sui docenti: in passato i rapporti erano solo tra i dirigenti. - L’IC Capofila è diventato sede dell’Osservatorio scolastico sulla dispersione, per il Distretto 14

Caso	Ampiezza rete	Verticalizzazione	Criticità significative	Coerenza interna del progetto	Risultati
Studio di caso 11	Media	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione della tempistica di attuazione da 2 anni a 1 anno. - Inesistenza del modulo per i genitori e ridimensionamento di quello per i docenti. - Di fatto il progetto sembra essere ritagliato intorno ad una criticità specifica, ossia il rischio di dispersione scolastica nella scuola capofila (Liceo scientifico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevata coerenza interna del progetto: scelta di un tema unico alla base dei percorsi, declinato in modalità diverse a seconda del target. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacia delle attività laboratoriali in azienda, perché hanno indotto competenze di tipo imprenditoriale. - I CdC si siano dimostrati tendenzialmente collaborativi, con una buona predisposizione a integrare il progetto F3 con le attività curricolari.
Studio di caso 16	Elevata	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi organizzativi e di coordinamento. - Non coinvolgimento del corpo docente. - Non partecipazione dei genitori alle azioni specificamente dedicate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: percorsi e moduli destinati a gruppi di allievi appartenenti a scuole diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Riduzione del tasso di abbandono (aumento del tasso di passaggio dalla scuola di base alla superiore). - Miglioramento nei risultati delle prove Invalsi. - Diminuzione delle assenze e discreti miglioramenti nelle profitti curricolare.
Studio di caso 15	Elevata	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi organizzativi e di coordinamento. - Non coinvolgimento del corpo docente. - Azioni tra loro scarsamente coordinate e non convergenti. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: percorsi diversi realizzati nelle singole scuole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buone ricadute sulle competenze di base e sul tasso di passaggio alla classe successiva. - Minori ricadute sul numero di assenze.
Studio di caso 4	Media	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Basso tasso di copertura dei destinatari potenziali. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: percorsi "alla carta". 	<ul style="list-style-type: none"> - Buona ricaduta sul tasso di passaggio alla classe successiva. - Risultato medio sulle assenze e sulle discipline curricolari: gli indicatori inerenti l'andamento delle votazioni curricolari sono stati registrati in 4 percorsi su 10.
Studio di caso 3	Media	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Alternanza dei Dirigenti Scolastici e aleatorietà e debole funzione manageriale di alcuni DS delle scuole in rete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: percorsi "alla carta". 	<ul style="list-style-type: none"> - Le risposte del target primario sono state in generale positive sul piano soggettivo del "gradimento" e del miglioramento nell'area delle competenze relazionali. - Positiva e durevole la ricaduta relazionale all'interno delle classi tra i docenti anche non partecipanti al progetto.
Studio di caso 13	Media	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Scarso coinvolgimento del corpo docente: questa mancanza è evidente sia in fase di progettazione delle attività, ma soprattutto in fase di (mancata) restituzione degli esiti progettuali. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevata coerenza interna del progetto: scelta di temi correlati alla base dei percorsi, declinato in modalità diverse a seconda del target. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'89% dei frequentanti è stato promosso alla classe successiva. - La frequenza scolastica è migliorata in maniera poco significativa: solo il 17%. - Il percorso di Studio assistito ha fatto conseguire buoni risultati in termini di

Caso	Ampiezza rete	Verticalizzazione	Criticità significative	Coerenza interna del progetto	Risultati
Studio di caso 14	Elevata	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio delle figure dirigenziali in due scuole, avvenuto nella fase di avvio delle attività. - Scarsa percezione della crucialità della tematica della verticalizzazione - Frequenza non assidua al modulo accoglienza e soprattutto a fine anno scolastico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: 7 percorsi, dedicati ciascuno ad un unico gruppo di alunni frequentanti la stessa scuola. 	<p>profitto scolastico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raggiungimento del target relativo passaggio alla classe successiva. - Votazioni curricolari in italiano e in matematica registrano alte percentuali di conseguimento del target, fissato nella votazione sufficiente in 2 percorsi su 7. Le sperimentazioni realizzate con F3 sono state prese in considerazione nel curriculum.
Studio di caso 7	Elevata	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Un solo anno di lavoro non ha consentito di consolidare e mettere a sistema di risultati raggiunti dal progetto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: 6 percorsi dedicati a gruppi di alunni di scuole diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recupero degli allievi della secondaria superiore in termini di avvicinamento alla scuola e di recupero di competenze sono stati facilitati dall'uso delle tecnologie. - L'esperienza F3 ha consentito di approfondire e migliorare le relazioni, sperimentando modalità più efficaci di co-progettazione e coordinamento operativo, grazie alle quali è stato concordemente previsto che la rete continui ad operare.
Studio di caso 8	Media	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - Forse anche a causa della forte personalità delle associazioni partner, le scelte di progettazione, non sono state oggetto di particolare discussione e approfondimento, finendo per costruire un "assemblaggio" di proposte, in ogni caso tutte di alto profilo metodologico. - Delega alle associazioni del terzo settore. - Basso tasso di copertura del target. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna elevata: aggregazione dei percorsi su due obiettivi/tematiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Risultati molto positivi sulle competenze trasversali. - Passaggio alla classe successiva per il 64% degli allievi frequentanti il I biennio della secondaria superiore; 88% per gli allievi della scuola media.
Studio di caso 10	Media	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Effetto di sostanziale "labelling sociale", nella selezione degli allievi, che ha gravemente pesato sulle successive relazioni all'interno dei gruppi dei pari. Unica eccezione le scelte dell'Istituto Superiore partner di rete. - Assenza di una precisa valutazione ex post, anche informale, essendosi essa limitata ad una descrizione soggettiva del "gradimento" dei diversi attori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: utilizzazione "disinvolta" (o comunque non metodologicamente giustificata) dei moduli come percorsi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impatto positivo nell'IIS di rete: al termine dei percorsi, il clima interno vissuto come insofferenza e violenza <i>erga omnes</i> è apparso radicalmente cambiato sia nelle percezioni esplicitate dai docenti, sia nei comportamenti complessivi. Progressi discreti per quanto riguarda gli avanzamenti degli studenti nelle competenze base.
Studio di caso 17	Elevata	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Il progetto appare eccessivamente orientato al servizio alla scuola capofila e non sembra esservi stata piena 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna elevata solo per la secondaria superiore a cui sono dedicati la maggior parte dei percorsi 	<ul style="list-style-type: none"> - Buona ricaduta sulle competenze curricolari sugli allievi del biennio: votazioni superiori al valore di

Caso	Ampiezza rete	Verticalizzazione	Criticità significative	Coerenza interna del progetto	Risultati
			consapevolezza dell'importanza dell'aspetto di prevenzione e di orientamento da svolgersi all'interno del ciclo primario.	(5) e di moduli all'interno dei percorsi - Difficoltà del percorso dedicato ai drop out: basso tasso di copertura e frequenza discontinua.	baseline nel 70% dei casi, in italiano, e nel 65% dei casi in matematica.
Studio di caso 2	Elevata	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Scarsa focalizzazione sul target: i moduli pensati prioritariamente per gli studenti dell'alberghiero, sono stati realizzati con le stesse finalità e modalità a prescindere dal ciclo educativo degli studenti. - Basso tasso di copertura. - Il modello di <i>governance</i> basato su un nucleo centrale particolarmente denso, l'Istituto capofila, e nodi locali particolarmente deboli, ha generato atteggiamenti da un lato di delega e dall'altro di scarso interesse da parte dei partner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza elevata: un singolo percorso di 10 moduli. 	<ul style="list-style-type: none"> - Miglioramento delle prestazioni solo per una piccola parte di alunni, con riferimento sia ai comportamenti, misurati attraverso la maggiore puntualità nell'entrata a scuola e la riduzione delle assenze, sia al profitto scolastico. - Tasso di passaggio alla classe successiva: 61% - Il coinvolgimento degli studenti nella formazione scuola-lavoro ha contribuito a rafforzare, oltre che specifiche abilità tecniche, anche le capacità relazionali e a creare primi abbozzi di socializzazione al lavoro.
Studio di caso 18	Elevata	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Rete eccessivamente "scolastica" che ha riconosciuto che il coinvolgimento di un numero maggiore di enti del privato sociale sarebbe stato utile - Forze "frenanti" all'interno dei Consigli di Classe, che hanno reso complesso organizzare sia il coordinamento sia le attività formative, con una "scuola del mattino" non sempre disponibile ad una fattiva collaborazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerenza interna debole: 7 percorsi destinati a gruppi di allievi divisi per livello scolastico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Più del 60% dei partecipanti aumenta la propria frequenza scolastica. - Il 60% dei partecipanti migliora le proprie competenze curriculari. - Il 90% dei partecipanti è promosso alla classe successiva. - 14 allievi drop out su 16, sono stati reinseriti in percorsi di istruzione formale.
Studio di caso 20	Media	Basso	<ul style="list-style-type: none"> - La procedura top down nel design dell'azione F3 e nel coinvolgimento del corpo docente ha consentito probabilmente un iter più rapido del progetto, ma a prezzo di un certo distacco dei docenti non coinvolti e di un impegno dei docenti coinvolti focalizzato solo sul proprio modulo. - Scarsa pertinenza del target: solo una scuola di rete ha problemi rilevanti di dispersione e, in parte, anche l'indirizzo artistico e professionale, a riprova del fatto che la scelta dell'indirizzo nella scuola superiore è predeterminato dallo scarso successo nella secondaria di primo grado. - Basso tasso di copertura del target. 	<ul style="list-style-type: none"> - I percorsi sono riconducibili a singoli moduli (infatti non tutti i ragazzi frequentano un unico percorso, ma solo alcuni moduli). - Discreta coerenza interna per quanto riguarda gli obiettivi dei moduli, sostanzialmente riconducibili a tre tipologie: moduli che cercano di affrontare il rischio di dispersione con un approccio puramente psicologico (maggioranza dei moduli); moduli di didattica alternativa che attivano nei ragazzi processi di apprendimento, ma in contesti non scolastici e/o su contenuti non disciplinari, compresi i tirocini in impresa; moduli di studio assistito (mentoring). 	<ul style="list-style-type: none"> - Si sono prodotti cambiamenti significativi in aspetti importanti del carattere e del comportamento di molti ragazzi, pregiudiziali per un buon percorso scolastico. Sufficienti miglioramenti vengono evidenziati nelle competenze base da parte degli allievi.

Caso	Ampiezza rete	Verticalizzazione	Criticità significative	Coerenza interna del progetto	Risultati
Studio di caso 9	Bassa	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - L'esperienza F3 di una delle scuole della rete si è ridotta a un periodo di un paio di mesi, mentre gli altri percorsi progettati vedono un'intensa ed efficace cooperazione tra l'istituto superiore, la scuola media e il consorzio del terzo settore. - Scarsissimo coinvolgimento del corpo docente (nessun percorso strumentale). 	<ul style="list-style-type: none"> - Discreta coerenza interna: tutti i percorsi si articolano su studio assistito, laboratorio, supporto psicologico/di counselling, coinvolgimento dei genitori, attraverso un approccio teorico consapevole 	<ul style="list-style-type: none"> - Il 55% degli allievi delle superiori il 100% degli allievi della secondaria di primo grado ha superato il target prefissato nell'acquisizione delle competenze disciplinari. - Miglioramento della frequenza alle lezioni curriculari nel 95% dei casi. - Risultati efficaci dei moduli/percorsi dedicati ai genitori, nella maggior parte dei casi madri sole, spesso giovanissime con figli adolescenti, con al massimo la terza media.

Fonte: Studi di caso

7. Conclusioni e proposte di miglioramento

7.1. Le risposte alle domande di valutazione

Concluso l'esercizio valutativo è possibile ricondurre i risultati delle indagini alle domande valutative da cui la stessa indagine è scaturita.

Come hanno funzionato le reti e quale è stato il loro valore aggiunto?

Rispetto a questa prima domanda, la valutazione ha evidenziato che l'elemento della rete è stato uno dei punti di forza dell'Azione F3 ed il suo valore aggiunto è riconducibile da un lato alle positive relazioni delle scuole con gli attori del terzo settore e da un altro agli effetti sinergici prodotti dall'azione in partenariato.

Le reti costituite in occasione dell'Azione F3 presentano molte caratteristiche comuni. I criteri di selezione dell'Azione F3 hanno facilitato la selezione di scuole capofila con elevata esperienza pregressa di collaborazione in reti e con una buona esperienza sul tema della dispersione scolastica (minore nelle reti calabresi). Questo è vero non solo per le scuole capofila ma anche per le scuole partner, in quanto la genesi delle reti F3 si è basata in prevalenza su collaborazioni pregresse tra i partner, tra le scuole e tra queste e gli enti del terzo settore. Da questo punto di vista l'Azione F3 si caratterizza soprattutto come una occasione di consolidamento e approfondimento di esperienze di collaborazione già avviate e di allargamento o rimodulazione delle stesse (60% dei casi). Solo nel caso degli enti pubblici emerge in generale un loro coinvolgimento non dovuto a considerazioni strategiche, ma dettato soprattutto dalla necessità di rispettare le regole dettate dall'Azione F3⁹⁷.

L'ampiezza delle reti è mediamente pari a 8 partner, con alcune distinzioni territoriali: le reti sono più ridotte in Sicilia e più ampie in Puglia. La maggiore ampiezza si associa in modo diretto non solo alla esperienza delle scuole capofila sul tema della dispersione, ma anche alla preesistenza delle relazioni tra gli attori. Nel caso dei partenariati più numerosi, in un quarto delle scuole si osserva come l'elevata numerosità dei partner abbia comportato qualche difficoltà nella gestione dei progetti; anche gli studi di caso evidenziano che l'ampiezza della rete è strettamente collegata a criticità di natura organizzative e ad una minore coesione interna. Non si riscontrano invece correlazioni evidenti tra la numerosità dei partenariati e i risultati delle reti.

La progettazione degli interventi è avvenuta per lo più attraverso la collaborazione tra le scuole e gli enti del terzo settore, anche se questi ultimi esprimono un giudizio maggiormente negativo sulla condivisione del percorso progettuale. Come evidenziato dagli studi di caso questo può dipendere da un diverso livello di coinvolgimento degli enti del terzo settore: in alcuni casi si hanno partecipazioni "strategiche e progettuali" e in altre "strumentali". Con le prime ci riferiamo a collaborazioni strette, che coinvolgono gli enti non solo per le loro competenze ma anche per la loro capacità di visione del territorio, delle relazioni che possono attivare, di condivisione delle finalità del progetto; con le seconde ci riferiamo in prevalenza ad una mobilitazione di competenze specifiche, in vista delle attività da realizzare. In ogni caso va evidenziato che una progettazione esclusivamente ad appannaggio delle istituzioni scolastiche, con contributi scarsi o nulli da parte degli altri attori si riscontra in poche situazioni, circa un quinto del totale. Sebbene prevalga un modello progettuale di tipo collaborativo, gli studi di caso e i *focus group* mostrano che non mancano casi in cui sono le istituzioni scolastiche a rivendicare, ed assumere, un ruolo dominante in questa fase a discapito degli altri partner, chiamati a dare il proprio contributo a "giochi fatti", contributo che si qualifica, pertanto, come meramente professionale e non anche strategico.

In metà delle esperienze F3 le difficoltà nella fase di progettazione non sono mancate, soprattutto quando la collaborazione precedente tra i partner o l'esistenza della rete prima dell'esperienza F3 erano assenti; gli intervistati non indicano solo elementi esogeni come causa di difficoltà (per esempio

⁹⁷ Nella stragrande maggioranza dei casi (84%) la costituzione della rete F3 è avvenuta per iniziativa specifica della stessa scuola capofila, mentre in nessun caso l'iniziativa è partita dai soggetti del terzo settore. I partner privati, in questo caso, sono stati coinvolti solo successivamente ad una prima elaborazione dell'idea progettuale, individuati per la comprovata esperienza in tema di contrasto alla dispersione e per le pregresse collaborazioni.

la poca chiarezza delle linee guida MIUR) ma anche elementi endogeni, quali l'inesperienza nella gestione dei progetti complessi.

In merito alla operatività della rete sia le scuole che gli enti del terzo settore evidenziano che l'impostazione dei compiti e l'assegnazione dei ruoli è avvenuta nei diversi partenariati in modo condiviso⁹⁸. Tutti i diversi rispondenti, dalle scuole capofila agli enti del terzo settore, hanno affermato che la rete ha funzionato, nel 50% dei casi, secondo un modello di relazioni "interconnesso" ovvero quello in cui esistono scambi e relazioni fra tutti gli attori di rete, esprimendo quindi un giudizio positivo sulla coesione e la democraticità delle relazioni⁹⁹. Da questo punto di vista la rete F3 nella maggior parte dei casi non opera solo su impulso della capofila ma vive anche di relazioni tra le sue componenti, ossia rafforzando il capitale sociale disponibile a livello territoriale.

Viene riconosciuto un ruolo importante al Gruppo di coordinamento. Per le scuole capofila esso è stato un elemento fondamentale per il conseguimento degli obiettivi attesi ed elemento centrale per la condivisione delle scelte e la presa di decisioni. Il ruolo del Gruppo di coordinamento è stato fondamentale nell'individuare e condividere gli obiettivi progettuali, nel definire le azioni da intraprendere, nel concorrere al coordinamento operativo dei diversi progetti, nel valutare l'efficacia degli interventi in relazione agli obiettivi attesi. Questo giudizio viene confermato dalle scuole partner e sebbene in misura minore, positivo è anche il giudizio degli enti del terzo settore, anche se va ricordato che le risposte ottenute non sono numerose. Va evidenziato peraltro che il ruolo di leadership della scuola capofila è, insieme a quello del Gruppo di coordinamento, una risorsa fondamentale per il funzionamento delle rete; gli studi di caso, infatti, hanno messo in luce che una buona coesione interna non è sufficiente, ma che è di fondamentale importanza il ruolo guida delle scuole capofila, in termini di capacità di coinvolgimento, coordinamento e condivisione delle scelte con gli altri partner.

Per quanto riguarda il ruolo dei partner privati¹⁰⁰, è da sottolineare innanzitutto la coerenza della loro esperienza rispetto al tema del contrasto alla dispersione scolastica: infatti, dall'indagine condotta direttamente sulle associazioni e gli enti del privato sociale, si riscontra un'elevata esperienza maturata da questi soggetti sui temi direttamente e indirettamente correlati alla dispersione, presente in più dell'80% degli enti intervistati. Il profilo dei partner del terzo settore si rivela, quindi, decisamente adeguato e, in particolare, estremamente variegato, utile in quanto tale alle scuole in rete per poter fronteggiare situazioni che, oltre a riguardare gli allievi, sono anche riconducibili alle famiglie e ai loro contesti sociali di riferimento.

L'apporto degli enti del privato sociale all'interno della rete si connota, pertanto, come un fattore di successo dei percorsi per i seguenti elementi:

- apporto di conoscenze e competenze e implementazione di metodologie e approcci innovativi nella lotta alla dispersione scolastica, diversi da quelli interni al sistema scolastico. Il 55-60% delle scuole riconosce al privato sociale questo specifico apporto e gli stessi soggetti del privato sociale identificano in questi due ambiti il loro maggiore contributo al lavoro delle reti F3;
- valore aggiunto rappresentato da competenze specifiche non in possesso delle scuole (moduli riguardanti lo sport, la cittadinanza attiva, la valorizzazione del territorio, la legalità, l'artigianato);
- capacità di coinvolgimento dei destinatari finali delle attività, soprattutto per quanto riguarda i drop-out in senso stretto, anche se su questo ultimo punto gli enti del terzo settore evidenziano un loro apporto non sempre valorizzato appieno, probabilmente perché l'intervento sui drop-out è stato residuale all'interno dell'Azione F3¹⁰¹.

Nel complesso il lavoro in rete è stato valutato in modo decisamente positivo per l'ampliamento, l'innovazione e la diversificazione dell'offerta formativa, la sperimentazione di nuove metodologie didattiche e le nuove conoscenze e competenze che le stesse scuole, capofila e non, hanno avuto

⁹⁸ Gli enti del terzo settore esprimono una valutazione più critica, ma in meno del 10% dei casi affermano che vi è stata una distribuzione dei compiti avvenuta in modo gerarchico per ordine della scuola capofila.

⁹⁹ Il modello più accentrato, quello radiocentrico, viene indicato da un quarto dei rispondenti, ed esso tende ad essere più presente quando il partenariato è più ampio.

¹⁰⁰ Il numero di enti privati coinvolti in F3 ammonta a più di 600 soggetti ed in più del 70% delle reti, il numero di enti coinvolti in ogni rete è stato superiore al minimo previsto; in media ogni rete ha coinvolto tre enti del terzo settore.

¹⁰¹ Modesto è invece il contributo che gli enti del terzo settore dicono di aver potuto dare in termini di facilitazione di relazioni con i servizi sociali, di segnalazione di ragazzi in situazioni problematiche e di messa a disposizione di spazi e strutture per le attività delle reti.

l'opportunità di conoscere e di acquisire grazie alla 'contaminazione' determinata dalla loro apertura verso l'esterno, a scapito del tradizionale approccio autoreferenziale, spesso contestato al mondo dell'istruzione.

Meno positivi sono i risultati sul funzionamento della istituzione scolastica, sia in termini di formazione e aggiornamento per il personale docente, sia in termini di miglioramento dell'organizzazione scolastica e delle capacità progettuali. Da questo punto di vista, quindi, l'Azione F3 evidenzia alcuni limiti in merito alla capacità di coinvolgimento e contaminazione delle modalità ordinarie di funzionamento della scuola¹⁰². Fra le criticità sono anche emerse le difficoltà logistiche e i problemi di continuità del personale delle scuole e del poco tempo disponibile dei partner per realizzare le diverse attività.

Le novità della misura F3, consistente soprattutto nella libertà delle scelte progettuali delle scuole, come sono state colte e attuate dalle scuole? Quali metodologie didattiche innovative sono state introdotte e come hanno funzionato alcuni strumenti previsti dall'intervento, come i moduli di accoglienza e il Portfolio?

L'Azione F3 ha introdotto importanti elementi innovativi, che le scuole hanno generalmente saputo tradurre in soluzioni potenzialmente efficaci per contrastare disagio e dispersione scolastica: la valorizzazione della dimensione verticale del curriculum scolastico e la sperimentazione di approcci e metodologie didattiche fortemente innovative rispetto all'offerta formativa curriculare.

Nella progettazione esecutiva degli interventi, è stato fatto tesoro dei progetti F1 e F2, ma è stata affrontata con successo la maggiore complessità di F3 dovuta all'articolazione in percorsi-moduli. Tuttavia, alcune importanti criticità si ricollegano alla scarsa attitudine ad adottare un approccio didattico per competenze e alla coerenza interna dei progetti, visibile ad esempio nella frantumazione dei percorsi in micro interventi a sé stanti.

La progettazione degli interventi risulta caratterizzata dalla capacità delle reti di definire gli obiettivi progettuali in maniera coerente rispetto ai fabbisogni degli allievi target, tuttavia solo raramente la progettazione è stata esplicitamente guidata dalla logica della definizione delle competenze in uscita. Questa definizione favorirebbe da un lato la verifica ex-post dell'effettivo raggiungimento dei risultati, in termini di miglioramento delle competenze trasversali e/o disciplinari, dall'altro l'introduzione di un sistema condiviso di valutazione degli allievi nell'ottica del rafforzamento della verticalità del curriculum formativo. La scarsa chiarezza delle competenze obiettivo, soprattutto in termini di competenze trasversali, da una parte è attribuibile alla non esplicita richiesta del MIUR di adottare tale approccio, dall'altra al fatto che le scuole, specialmente quelle di grado superiore, non sono abituate alla valorizzazione delle competenze trasversali essendo il sistema di valutazione scolastico, ivi compresa l'impostazione dell'esame di maturità e le stesse prove Invalsi, incentrate sulle competenze propriamente disciplinari.

Un altro elemento di criticità del processo di progettazione consiste nella scarsa coerenza interna di una buona parte dei percorsi. Infatti mentre alcune reti hanno saputo progettare unità formative (moduli) coerenti fra di loro, dando luogo ad interventi coesi che tengono in considerazione la multidimensionalità del disagio e della dispersione scolastica, in altri casi i percorsi F3 si sono polverizzati in una moltitudine di micro interventi, avendo considerato i moduli stessi come percorsi a sé stanti.

La valorizzazione della dimensione verticale del curriculum scolastico è invece un elemento centrale dei progetti. Le reti generalmente hanno preso coscienza della portata innovativa della compresenza nella rete di scuole di diverso ordine e grado e hanno assunto maggiore consapevolezza sull'importanza del rafforzamento del continuum della filiera formativa al fine di agevolare la transizione fra i vari gradi di istruzione e verso il mondo del lavoro. Gli studi di caso evidenziano come in alcune esperienze questa accresciuta consapevolezza è stata associata, nei fatti, alla previsione formalizzata di incontri di riflessione sul tema delle competenze in entrata e in uscita e sul curriculum;

¹⁰² Sebbene non fosse questo il principale risultato atteso dell'Azione F3, esso era comunque presente sia nella circolare 11666 sia nelle linee guida in diversi passaggi: ad esempio nella circolare si menziona esplicitamente la trasformazione delle "scuole in comunità di apprendimento fondate su una visione dello sviluppo scolastico condivisa da tutte le parti in causa", e si richiede l'impegno (e condizione di partecipazione all'azione F3) dei proponenti degli stessi progetti a garantire che ci sia una disponibilità all'integrazione della sperimentazione nel piano formativo ordinario (POF)

all'interscambio sistematico nella docenza fra insegnanti appartenenti a gradi di istruzione diversi; alla promozione di azioni di orientamento e consulenza per facilitare la transizione tra i diversi cicli scolastici e la transizione scuola/lavoro; alla presenza di modalità innovative di supporto agli allievi delle classi di snodo, quali ad esempio il tutoraggio e la *peer education*. In altri casi tuttavia, le reti, pur apprezzando quest'aspetto innovativo dell'Azione F3, non sono riuscite a sfruttarne a pieno e concretamente le potenzialità.

Per quanto riguarda le soluzioni operative, i progetti hanno fatto ampio ricorso a contenuti didattici e strumenti metodologici fortemente innovativi rispetto all'offerta formativa curriculare. L'utilizzo dei laboratori (teatro, musica, giornalismo, ma anche informatica e scienze), così come la formazione in situazione presso aziende locali o nelle strutture degli enti partner del privato sociale, sono stati ritenuti dalla totalità delle scuole efficaci nella terapia del disagio scolastico, in termini di aumento dell'attrattività della scuola, di miglioramento dell'autostima e dell'integrazione nel gruppo dei pari. In generale la destrutturazione degli ambienti di apprendimento (l'aria aperta, i luoghi di lavoro o della memoria storica) e l'approccio didattico finalizzato a creare collaborazione piuttosto che competitività tra gli studenti sono state scelte ampiamente diffuse e ritenute particolarmente valide. Per altro, tali scelte sono state in molti casi suggerite dalle esperienze pregresse, realizzate attraverso altre Azioni del PON "Competenze per lo sviluppo", di cui si è fatto tesoro in un contesto progettuale molto diverso, soprattutto per la verticalizzazione della rete, che ha consentito un processo di *peer education* sia tra gli allievi che tra i docenti dei diversi ordini di scuole. La modalità di lavoro congiunto fra docenti-tutor ed esperti del terzo settore, è stata giudicata quasi unanimemente efficace, sia in termini di scambio interprofessionale fra le figure, sia per aver conferito un'impronta didattica innovativa alle attività, in grado di coinvolgere maggiormente i ragazzi a rischio dispersione o con specifiche problematiche, grazie soprattutto all'apporto da parte degli esperti esterni di metodologie e approcci innovativi nella lotta alla dispersione scolastica.

La selezione degli allievi e gruppi target, avvenuta quasi ovunque dietro indicazione dei Consigli di classe, è stata guidata da numerosi criteri, quali le condizioni socio-economiche della famiglia di provenienza, il basso livello di competenze di base/curricolari con conseguente scarso profitto, l'elevato numero di assenze, le ripetenze, la scarsa autostima e le difficoltà relazionali, l'abbandono del percorso formativo. In linea con le disposizioni attuative, particolare attenzione è stata rivolta agli allievi frequentanti le classi di snodo fra i due cicli di istruzione. Di conseguenza, la platea dei destinatari dell'Azione F3 è risultata estremamente composita per età, livello di istruzione, tipologia di disagio, causa non ultima della grande diversificazioni di percorsi. Al fine di non generare fenomeni di ghettizzazione e "labelling sociale" del disagio, e per innescare l'integrazione di tutti gli studenti nel gruppo di pari, è stata promossa diffusamente la partecipazione alle attività anche di studenti non in condizione di disagio. Tale modalità era stata, per altro, già ampiamente sperimentata nei progetti a valere sulle azioni F1 e F2.

Per quanto riguarda gli elementi operativi caratterizzanti l'impianto F3 (modulo di accoglienza e accompagnamento e Portfolio) le indagini rivelano che, anche in questo caso, le soluzioni attuative sperimentate sono state estremamente variegate. La maggioranza delle reti ha adeguatamente interpretato la ratio innovativa dell'attività di accoglienza, caratterizzando il modulo per la sua valenza di accompagnamento, orientamento ed *empowerment* complessivo, orientato al rafforzamento delle competenze trasversali a sostegno dello svolgimento dei percorsi. Tuttavia non mancano i casi di sostanziale confusione dell'obiettivo del modulo con la tradizionale attività di accoglienza che le scuole già operano. L'efficacia del modulo sembra essere associata a diverse soluzioni operative. Nello specifico: a) un approccio con l'utenza che faccia uso sia di modalità qualitative (colloqui) sia quantitative (questionari); b) la distribuzione delle ore di formazione lungo tutto l'arco del percorso; c) la co-docenza di tutor e un esperto nell'ambito della psicologia il quale possa operare almeno per un breve periodo anche nel contesto di classe degli allievi; d) il contatto con le famiglie. Uno dei principali elementi di difficoltà, spesso indicato come principale fonte di fallimento del modulo, è stato il simultaneo coinvolgimento di un target altamente differenziato per età e bisogni educativi. Va infine riconosciuto che, nonostante sia stata espressa di frequente l'intenzione di integrare le azioni intraprese nel modulo di accoglienza con la conduzione didattica tradizionale, le ricadute effettive sul sistema scolastico delle sperimentazioni in quest'ambito risultano scarse.

Anche il Portfolio è stato generalmente interpretato ed accolto in maniera adeguata e finalizzato al sostegno dei processi di autovalutazione e di *empowerment* rispetto alle competenze trasversali. In più delle metà delle reti, le scuole dichiarano di aver utilizzato il Portfolio nei procedimenti didattici ordinari di valutazione: un dato che può essere considerato soddisfacente, data la non obbligatorietà

di questo strumento all'interno delle attività ordinarie scolastiche. Tuttavia questo recepimento assume per lo più la forma di conservazione della documentazione prodotta più che di un'estensione funzionale dello strumento nei processi curriculari istituzionali. Le maggiori criticità collegate all'uso di questo strumento rimandano principalmente alle difficoltà da parte del corpo docente di riconoscere, valorizzare e valutare in maniera uniforme le competenze acquisite in contesti non formali o informali.

Infine, per quanto riguarda la capacità delle scuole di sperimentare modalità di autovalutazione e di monitoraggio dei progetti e dei risultati prodotti, le indagini rivelano uno sforzo apprezzabile da parte della maggioranza delle reti di riflettere in modo continuativo e ripetuto sulla propria esperienza F3 e sui risultati, attraverso attività di monitoraggio principalmente di tipo strutturato. Tuttavia, gli studi di caso mostrano che la capacità di utilizzare gli indicatori quantitativi di risultato è inadeguata. Sebbene la maggioranza delle reti esaminate sia stata capace di tradurre in termini quantificabili gli obiettivi dei percorsi, avendo selezionato indicatori coerenti con gli obiettivi di miglioramento prestabiliti, l'effettiva registrazione dei dati sulla piattaforma GPU ha sofferto di pesanti lacune metodologiche: definizione di valori di baseline e target poco accurata ed equivoca, misurazione degli indicatori discontinua o poco omogenea.

Quali risultati ha prodotto l'Azione F3: ad oggi quali miglioramenti si riscontrano nei destinatari degli interventi? L'Azione F3 ha consentito di trasferire elementi di innovazione nelle attività istituzionali delle scuole partecipanti alle reti?

L'Azione F3 ha prodotto risultati certamente positivi sui destinatari sia per quanto riguarda la dimensione motivazionale e relazionale sia in termini di acquisizione di competenze trasversali. È più difficile dare un giudizio definitivo in merito agli effetti dei progetti sulle competenze di base e su alcuni indicatori rilevanti per il fenomeno della dispersione scolastica, quali ad esempio le assenze. Tuttavia l'analisi degli indicatori quantitativi di risultato evidenzia che, anche rispetto a questi elementi, i destinatari hanno registrato alcuni miglioramenti.

Infine si può affermare che l'Azione F3 non è stata altrettanto efficace nel diffondere a tutte le scuole le sperimentazioni realizzate durante il progetto. Il trasferimento di elementi innovativi nelle attività istituzionali, seppur parzialmente presente, è frutto di procedimenti per lo più informali e affidati alla volontà dei singoli docenti.

Per quanto riguarda i miglioramenti che si riscontrano nei destinatari degli interventi, si possono individuare una serie di elementi di efficacia dei progetti F3. Innanzitutto, si riscontra un tasso di abbandono da parte degli iscritti alle attività piuttosto ridotto (meno del 10%), inferiore rispetto sia alle altre azioni del PON, sia alle precedenti misure rivolte esplicitamente al contrasto della dispersione scolastica (F1 e F2). In generale, il tasso di ritiro aumenta al crescere del livello di istruzione degli allievi, in particolare in relazione agli studenti del biennio superiore.

Le scuole ritengono che l'Azione F3 abbia migliorato la dimensione motivazionale e le capacità relazionali dei ragazzi (partecipazione al lavoro di gruppo, migliori relazioni con il gruppo dei pari e con gli insegnanti). La percezione delle scuole è invece di un miglioramento meno rilevante sotto il profilo del profitto scolastico, della frequenza e del livello di attenzione alle lezioni. In generale, le reti rilevano che gli allievi del I ciclo hanno tratto un beneficio maggiore dalla partecipazione agli interventi, rispetto a quelli della scuola secondaria.

Da un punto di vista quantitativo, l'analisi degli indicatori di risultato rivela un quadro di tendenziale miglioramento. Nello specifico:

- le bocciature degli allievi frequentanti le attività F3 sono state scarse, meno del 20% dei destinatari della F3 non ha superato l'anno scolastico;
- solo il 5% dei destinatari ha interrotto la frequenza scolastica;
- più del 50% dei partecipanti riduce le assenze scolastiche;
- i destinatari che precedentemente riportavano votazioni insufficienti hanno migliorato il proprio profitto scolastico, ma in misura diversa a seconda delle materie di riferimento: le votazioni in italiano e scienze migliorano nella metà dei casi, le votazioni in matematica e lingua straniera migliorano in misura minore.

I suddetti dati di miglioramenti, tuttavia, vanno letti alla luce di due fattori rilevanti: da una parte la registrazione degli indicatori di risultato da parte delle scuole è stata spesso condotta in maniera

metodologicamente poco adeguata, il che comporta di dover adottare una certa prudenza nella loro valutazione; dall'altra la contrazione dei tempi dei progetti, pensati originariamente come biennali ma di fatto molto più brevi, può aver ridotto l'efficacia degli interventi stessi.

Per quanto riguarda i risultati sui docenti, direttamente o indirettamente coinvolti nei progetti F3, le indagini mostrano effetti positivi soprattutto in termini relazionali, con gli studenti, i genitori, e fra colleghi; minori sono i risultati in termini di didattica. Come era da attendersi, sono stati soprattutto i docenti che sono stati parte attiva nei progetti a tentare di trasferire le metodologie didattiche sperimentate in F3 all'interno della didattica curricolare.

Relativamente al trasferimento delle sperimentazioni e quindi alla ricaduta dei progetti F3 nelle attività istituzionali delle scuole partecipanti alle reti occorre distinguere tra un livello per così dire micro, che riguarda singole esperienze e singoli docenti e un livello macro o sistemico di ricadute sulla scuola nel suo complesso.

Si registrano infatti ricadute positive di talune sperimentazioni didattiche introdotte nel curriculum ordinario, ma in generale ricadute scarse sulle attività istituzionali. Queste ultime vengono attribuite dai partecipanti all'estraneità/ostilità del corpo docente, soprattutto nella secondaria superiore, che ha ritenuto le attività extracurricolari elemento di distrazione dallo studio domestico e/o allo scarso coinvolgimento, al di là dell'approvazione formale dei percorsi, dei Consigli di classe.

In estrema sintesi, si può affermare che si registra non solo una tenuta generale del modello di intervento, ma anche una sua maggiore efficacia, pur con tutti i limiti sopra evidenziati, rispetto ad interventi similari, finanziati attraverso Programmi e azioni precedenti. La rete, infatti, ha consentito di approcciare il tema del disagio scolastico e della dispersione in forma sistemica facendo tesoro delle competenze dei partner, siano essi le altre scuole o il privato sociale. Occorre tener presente, in ogni caso, che la scuola affronta con difficoltà il fenomeno della dispersione, multidimensionale e multifattoriale, che ha radici profonde nel tessuto sociale ed è riconducibile, per molti versi, ad altri ambiti di policy. L'esperienza dei progetti F3 dimostra come si possa intervenire con successo sulla prevenzione ovvero sul disagio scolastico, aprendosi ad altre esperienze e, soprattutto, adottando approcci e metodologie innovativi rispetto a quelli tradizionali.

La tabella seguente, mette in evidenza i risultati prodotti dai progetti rispetto al modello di intervento dell'Azione F3, ai suoi obiettivi ed elementi caratterizzanti (vedi capitolo 1)

Tabella 48 Obiettivi dell’Azione F3 e risultati raggiunti

Obiettivi	Risultati	Conseguimento dei risultati (alto – medio- basso)
Costituzione e rafforzamento di reti di scuole e attori del territorio	<p>Anche se le scuole avevano attivato in precedenza forme di collaborazione con i partner della rete (altre scuole, enti pubblici, privato sociale, mondo del lavoro), che hanno sicuramente favorito una conoscenza reciproca e una altrettanto reciproca valutazione delle diverse competenze professionali possedute da ciascuno, la costituzione della rete è stata un’occasione per consolidare e formalizzare tali rapporti, attraverso forme regolamentate di collaborazione, estremamente proficue per la progettazione e l’attuazione dei percorsi. Le relazioni tra scuole e con alcuni partner del terzo settore (i partner maggiormente strategici all’interno delle reti) hanno favorito un progressivo mutamento delle modalità relazionali tra i partner ed hanno favorito un processo di scambio di conoscenze e competenze. Il coinvolgimento degli enti locali nelle reti riveste, nella maggior parte dei casi, un carattere formale, quale adempimento delle circolari ministeriali. La sostenibilità delle reti, intesa come prosecuzione delle attività partenariali, è auspicata dalla stragrande maggioranza delle scuole capofila, soprattutto attraverso modalità informali, anche se bisogna considerare che gli studi di caso rivelano che, ad oggi, sono rare le esperienze di rete che hanno avuto un effettivo seguito.</p>	Alto
Coinvolgimento delle famiglie	<p>Si registra una risposta positiva, soprattutto nelle esperienze del I ciclo: in molti casi sono stati coinvolti gruppi che mai erano stati partecipi alla vita della scuola, come i genitori Rom; in altri casi c’è stata la richiesta di generalizzare oltre la fine del progetto F3, nell’attività curricolare delle scuole del 1° ciclo, gli sportelli di supporto e orientamento psicologico familiare. Si riscontrano, invece, delle difficoltà in merito al coinvolgimento dei genitori degli allievi delle prime classi di scuola secondaria di 2° grado. La risposta è stata di regola piuttosto debole e i risultati sono stati quasi sempre di scarsa partecipazione e di progressivi abbandoni in corso d’opera, a causa di un diffuso atteggiamento di disinteresse/de-responsabilizzazione rispetto al ruolo genitoriale.</p>	Medio
Miglioramento della diagnostica terapeutica per rafforzare le azioni preventive	<p>I criteri adottati dalle scuole per individuare gli allievi a rischio sono molteplici e prendono in considerazione tutti i fattori del disagio scolastico; tuttavia, tranne in alcuni casi, non si evincono strumenti strutturati di diagnostica. In generale, si registra un’incapacità, più culturale che “tecnica”, di una larga maggioranza delle scuole, di acquisire una conoscenza effettiva delle caratteristiche, non solo quantitative quanto “qualitative”, e motivazioni specifiche del disagio e del rischio di dispersione interno alla singola istituzione, che consenta di motivare in modo coerente le scelte operative, in primis quelle di reclutamento del target primario e, conseguentemente, quelle di progettazione esecutiva ed attuazione.</p>	Medio
Costituzione di un sistema di misurabilità dei risultati	<p>Mentre il monitoraggio risulta un’attività abbastanza diffusa, la valutazione degli esiti dei progetti sulle competenze degli allievi, si limita frequentemente alla rilevazione del gradimento. Notevoli difficoltà si registrano nell’utilizzo degli indicatori di risultato, presenti nella piattaforma GPU, per la diffusa incapacità ad individuare in maniera attendibile il valore della baseline e a misurare in maniera omogenea e coerente le variabili identificate.</p>	Basso
Sostenere l’effettivo trasferimento delle esperienze (metodologie) e degli strumenti innovativi nei POF	<p>Si registrano casi di trasferimento di talune sperimentazioni didattiche, che sono state introdotte nel curriculum ordinario, quali le attività laboratoriali (teatro e musica), il supporto individualizzato (modulo di accoglienza), l’alternanza scuola-lavoro, nonché approcci didattici più aperti e liberi, suggeriti dal confronto con gli esperti del privato sociale. D’altra parte, si rilevano ricadute scarse o nulle sulle attività istituzionali, di cui il segnale più evidente è quello della mancanza di riconoscimento formale dei risultati dei progetti F3, per l’estraneità o il mancato coinvolgimento di quella parte del corpo docente che non ha partecipato direttamente alle iniziative.</p>	Medio-basso

7.2. I miglioramenti possibili

L'analisi valutativa ha messo in luce alcune possibili aree di miglioramento della progettazione e dell'attuazione dei progetti, che potrebbero costituire degli utili suggerimenti per la riproposizione di misure analoghe finalizzate al contrasto della dispersione scolastica¹⁰³.

E' possibile innanzitutto migliorare *l'efficienza e l'efficacia della rete*, la cui funzionalità rispetto agli obiettivi dell'Azione F3 – abbiamo visto – è fuori discussione. Per quanto riguarda l'ampiezza della rete in termini di numero dei partecipanti, occorrerebbe valutare ex ante, in sede di selezione e con appositi criteri, la congruità dei partner rispetto agli obiettivi del progetto, per evitare un eccesso di delega al privato sociale o sopravvalutare le esperienze pregresse di collaborazione (ciò è accaduto tuttavia in un numero limitato di casi) o mettere in rete partner per ragioni meramente formali (è il caso degli enti pubblici). Per quanto riguarda l'attribuzione dei ruoli, potrebbe essere utile distinguere tra apporti di tipo "strategico" del partenariato (per esempio, partner competenti nella didattica laboratoriale, nel supporto psicologico o psico-attitudinale, o esperti nel recupero dei drop-out, ecc.), rispetto a ruoli di tipo strumentale (partner specializzati in singole discipline sportive o in attività artistico-creative). Nel primo caso i partner dovrebbero essere parte attiva del processo di progettazione, mentre nel secondo potrebbero intervenire soprattutto nella fase di attuazione, fermo restando la continua interazione e il confronto con i docenti della scuola.

Per quanto riguarda il *processo attuativo*, occorre distinguere tra criticità imputabili ad eventi esterni ai progetti e criticità intrinseche ai progetti. Nel primo caso si tratta di criticità difficilmente prevedibili ex ante, e quindi difficilmente migliorabili attraverso strumenti e dispositivi pensati ad hoc, come la mancata continuità degli attori coinvolti (dirigenti scolastici o membri del Gruppo di coordinamento), determinata dal processo di dimensionamento scolastico o la riduzione della tempistica dell'attuazione (nella maggior parte dai casi da 2 anni ad 1 anno). Nel secondo caso, è possibile un percorso di miglioramento che modifichi in positivo procedure e meccanismi operativi. In particolare ci si riferisce alla piattaforma gestionale, rispetto alla quale la quasi totalità delle scuole ha avuto problemi, soprattutto per quanto riguarda l'implementazione degli indicatori fisici (numero complessivo di allievi, nel caso di inserimento di allievi non target) e dei dati relativi agli indicatori di risultato. Un'altra difficoltà è rappresentata dal coordinamento operativo e strategico dei progetti. Sono soprattutto le reti con molti partner (più di 6/7) ad aver incontrato problemi organizzativi, comunque risolti in itinere in due modi: o moltiplicando gli sforzi di DS e docenti coinvolti o, più efficacemente, modificando l'assetto organizzativo "classico", con la creazione di figure intermedie di coordinamento (ad esempio, per il coordinamento dei facilitatori e valutatori delle singole scuole). In ogni caso l'esperienza di F3 evidenzia le capacità organizzative delle reti e la sostanziale "tenuta" di fronte alle difficoltà di attuazione. Per aumentare l'efficienza delle scuole, evitando un eccessivo carico di lavoro su dirigenti scolastici, facilitatori e valutatori, occorrerebbe prevedere già in fase progettuale l'esistenza delle figure intermedie, almeno a partire da un certo livello di ampiezza delle reti.

Per quanto riguarda *la qualità dei progetti e l'efficacia didattica*, una delle criticità più evidenti, come abbiamo visto, è quella della ricaduta dei progetti sulle competenze disciplinari, anche se non mancano casi in cui si registra un miglioramento del profitto scolastico, per esempio dovuto ai moduli di studio assistito. Molto più difficile, invece, cogliere una ricaduta sulle competenze di base dei moduli laboratoriali o di quelli concernenti lo sport o la valorizzazione del territorio, più vicini alla "extra scuola" che alla scuola curriculare. Probabilmente il problema sta a monte e riguarda la capacità/possibilità di progettare i percorsi per competenze piuttosto che per contenuti. Una progettazione per competenze chiarirebbe ex ante i risultati attesi in termini di competenze di base e competenze trasversali e offrirebbe la possibilità, ex post, di misurare i risultati raggiunti e di riconoscere i crediti formativi nei Consigli di classe. E' possibile, verosimilmente, aumentare la qualità e l'efficacia dei progetti attraverso l'introduzione o il potenziamento delle seguenti azioni di sistema:

- valutare ex ante la qualità dei progetti presentati, non necessariamente per escludere dal finanziamento le scuole meno capaci, quanto per aiutarle a migliorare la progettazione;
- supportare, in ogni caso, le scuole nella progettazione, che deve essere focalizzata sul collegamento obiettivi-risultati in termini di competenze, a cominciare dalle Linee guida

¹⁰³ Ulteriori elementi vengono forniti nelle linee guida di modellizzazione, allegate al rapporto.

ministeriali. Tale supporto si configura, a tutti gli effetti, come un momento importante di formazione on the job per gli insegnanti su temi cruciali anche per l'attività curriculare ordinaria;

- accompagnare in itinere, da parte del MIUR, il processo di valutazione dei progetti, con particolare riferimento al criterio della coerenza dell'attuazione rispetto ai risultati previsti, quale momento integrativo e di supporto all'autovalutazione realizzata dalle scuole.

Per quanto riguarda le *ricadute dei progetti* occorre distinguere due diversi ambiti: gli esiti sulla platea dei destinatari e quelli sulle scuole coinvolte nei progetti F3. Mentre le ricadute sui destinatari sono ritenute in parte positive, soprattutto per quanto riguarda le competenze trasversali, le ricadute sul sistema scolastico rivestono carattere di contaminazione culturale e di suggestioni puntuali per i POF degli istituti scolastici, ma non hanno carattere sistemico, ovvero non modificano sostanzialmente il curriculum scolastico. Una causa della limitatezza di tale impatto è riferibile alla scarsa partecipazione dei Consigli di classe e, più in generale, del corpo docente. Le scuole attribuiscono frequentemente tale fenomeno alla mancanza di tempo e di occasioni, ma più spesso viene riconosciuta una sostanziale discrasia tra l'esperienza dei percorsi F3 e la scuola come istituzione. Non a caso i progetti che hanno incontrato minori difficoltà di consenso/coinvolgimento da parte della scuola ordinaria – e minore spaesamento per gli allievi nel momento in cui passavano dai percorsi F3 alle lezioni della mattina – sono quelle in cui le esperienze laboratoriali e la didattica interattiva faceva già parte del curriculum scolastico (caso non infrequente soprattutto nella scuola primaria).

Mentre è molto difficile incidere sul livello strutturale dei curricula scolastici, alcuni aspetti possono essere migliorati. Sul piano organizzativo-gestionale, abbiamo visto come un ruolo determinante abbia avuto al riguardo la figura del dirigente scolastico, come promotore di innovazione e come facilitatore dell'acquisizione di modalità didattiche alternative sperimentate nell'azione F3. Probabilmente il rafforzamento degli aspetti manageriali della dirigenza scolastica, previsti dalla recente riforma della scuola, potrà migliorare la situazione, soprattutto se il dirigente avrà le competenze necessarie per affrontare correttamente il tema della dispersione e sarà disposto a metterle in gioco, sia a livello gestionale che progettuale, come del resto è accaduto molto frequentemente nei progetti F3.

Sul piano metodologico, le strategie efficaci dell'Azione F3, consistenti in una didattica fortemente orientata al "fare" e rispettosa delle individualità dei discenti, potrebbero essere progressivamente trasferite nella scuola "ordinaria": fondamentale a tale proposito il coinvolgimento dei docenti che non partecipano direttamente all'attuazione dei progetti F3, attraverso momenti formativi comuni, incentrati sulla progettazione per competenze e sulla valutazione delle medesime. La progettazione per competenze, infatti, consente di risolvere l'apparente dicotomia tra competenze trasversali e competenze di base, considerando che molte delle prime sono competenze "intradisciplinari": ad esempio, il rafforzamento dell'autostima, tanto spesso citato dalle scuole quale ricaduta positiva sui partecipanti ai progetti F3, come per altro la capacità di relazionarsi con gli altri, vengono veicolate all'interno del processo di insegnamento-apprendimento e dipendono in gran parte dalle scelte didattiche dell'insegnante. Tale formazione, che dovrebbe essere obbligatoria per poter accedere al finanziamento dei progetti, potrebbe anche assumere la forma di workshop che coinvolgano gruppi di lavoro trasversali (insegnanti che partecipano ai progetti F3, insegnanti che non sono direttamente coinvolti e partner del privato sociale), vissute – e certificate – quali strumenti di aggiornamento professionale pressoché continuo.

Sul piano contenutistico, laddove le sperimentazioni di percorsi riguardanti attività laboratoriali o attività sportive si siano rivelate efficaci anche come recupero delle competenze di base, occorrerebbe inserirle nel curriculum scolastico quali attività integrative finalizzate al contrasto del disagio e della dispersione. In ogni caso, in fase di valutazione ex ante dei progetti da parte del MIUR, necessaria quanto la valutazione ex ante della congruità dal partenariato, dovrebbero essere premiate le scuole che sono state in grado di trasferire l'innovazione, sperimentata nei progetti precedentemente finanziati dal PON, nel curriculum scolastico ordinario, dimostrando in maniera puntuale l'avvenuto trasferimento, sia che si tratti di singoli percorsi/moduli, sia che si tratti di innovazione metodologica o strumentale.

Nella tabella che segue sono riportati gli obiettivi dell'Azione F3 e sintetizzate le azioni di miglioramento che è possibile implementare per migliorare l'efficienza e l'efficacia dell'Azione medesima.

Tabella 49 Obiettivi dell’Azione F3 e le possibili azioni di miglioramento

Obiettivi	Azioni di miglioramento
Costituzione e rafforzamento di reti di scuole e attori del territorio	<p>Sarebbe opportuno valutare il partenariato integrando criteri che valorizzino l’esperienza pregressa con criteri che premino l’innovatività delle proposte progettuali dei componenti la rete.</p> <p>Il profilo dei partner potrebbe essere duplice: alcuni possono rivestire un ruolo “strategico” in termini di capacità di ampliamento delle conoscenze e di innovazione metodologica, mentre altri possono svolgere una funzione più specifica, legata ad expertise particolari.</p> <p>Occorre far sì che il coinvolgimento degli enti locali nelle reti abbia un carattere meno formale, collegato a specifiche funzioni/servizi</p>
Coinvolgimento delle famiglie	<p>Il coinvolgimento delle famiglie degli allievi a rischio di dispersione è cruciale: occorre quindi trovare modalità di intercettazione e inclusione nei progetti, caso per caso (gettone di presenza; colloqui individuali anche a domicilio ecc.)</p>
Miglioramento della diagnostica terapeutica per rafforzare le azioni preventive	<p>Bisognerebbe che le scuole indicassero nel progetto in maniera specifica i criteri adottati per individuare gli allievi a rischio, illustrando gli strumenti diagnostici utilizzati (colloqui, dati “oggettivi”, bilancio di competenze ecc.). Tale ambito di attività dovrebbe costituire un item specifico di valutazione ex ante dei progetti</p>
Costituzione di un sistema di misurabilità dei risultati	<p>La valutazione fa parte integrante del ciclo di vita dei progetti. Pertanto un’auspicabile fase di accompagnamento, successiva all’approvazione del progetto, dovrebbe prevedere momenti specifici di consulenza/formazione rivolti ai docenti sulla valutazione dei risultati in termini di acquisizione delle competenze previste.</p>
Sostenere l’effettivo trasferimento delle esperienze (metodologie) e degli strumenti innovativi nei POF	<p>Occorre favorire il trasferimento delle sperimentazioni attraverso un ampio coinvolgimento dei docenti non partecipanti ai progetti e dei Consigli di classe. Va distinto in ogni caso quanto può essere recepito come buona pratica da parte della scuola, e quanto debba invece essere oggetto di interventi più sistemici che adottino un approccio integrato di policy nel territorio.</p>

Bibliografia

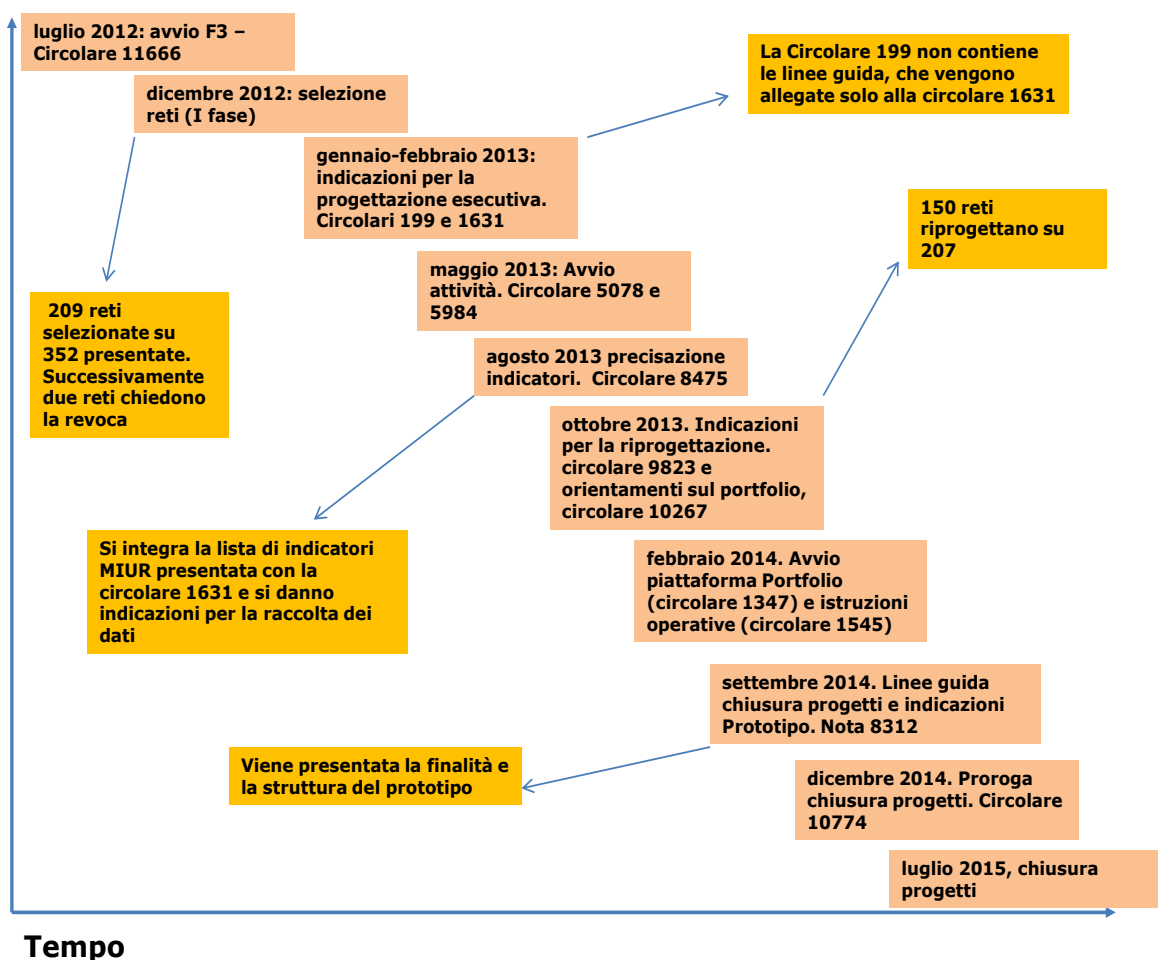
- Ajello, M. (2014). *Audizione alla Commissione VII - 23 Aprile 2014*.
- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione, metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Roma: Armando.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Anicia.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bichi, R. (2003). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bichi, R., & Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Camera dei Deputati. (2014). *Indagine conoscitiva sulla strategie per contrastare la dispersione scolastica - Documento conclusivo*. Roma: Camera dei deputati.
- Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training*. Brussels: European Commission.
- Cipollone, P., Montanaro, P., & Sestito, P. (2010). L'Istruzione. In B. d'Italia, *Il mezzogiorno e la politica economica dell'Italia* (p. 77-104). Roma.
- Colombo, M. (2015). Abbandono Scolastico in Italia. *In uscita su "Scuola Democratica"* (2/2015), 411-424.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Corrao, S. (2000). *Il Focus Group*. Milano: Franco Angeli.
- Cresswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Delli Zotti, G. (1997). *Introduzione alla ricerca sociale. Problemi e qualche soluzione*. Milano: Franco Angeli.
- Dipartimento di Scienze Antropologiche dell'Università di Genova. (2011). *Le reti di scuole in Liguria. Caratteristiche e potenzialità. Rapporto finale di ricerca*. Genova.
- European Commission. (2013). *Early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Vilnius.
- European Parliament. (2011). *Reducing early school leaving in Europe*. Bruxelles.
- Fondazione Giovanni Agnelli. (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia, 2011*. Bari: Laterza.
- Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo. (2010). *Reti e networking nella governance del sistema scolastico. L'esperienza della Regione Veneto. Rapporto finale di ricerca*.
- Gilles, J., Potvin, P., & Tièche-Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berlin: Peter Lang.
- Governo Italiano. (2012). *Piano di azione e coesione - II aggiornamento - Allegati*. Roma.
- Guglielmi, P. (2011). La cornice normativa e gli interventi istituzionali per contrastare la dispersione scolastica. In G. Benvenuto, *La scuola diseguale* (p. 99-146). Roma: Anicia.
- Intervita - Bruno Trentin - Fondazione Agnelli. (2014). *Lost. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*.
- ISFOL. (2012). *Le azioni del PON Competenze per lo sviluppo di contrasto alla dispersione scolastica. Un'indagine valutativa*. Roma.
- Ismeri Europa - Univ. di Genova. (2015). *I Rapporto intermedio: sintesi dei risultati delle conferenze di valutazione*. Roma.

- Ismeri Europa - Univ. di Genova. (2015a). *II Rapporto intermedio: i risultati della prima indagine online sulle reti*. Roma.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual and public services*. New York: Sage.
- LUISS "Guido Carli" - Gruppo Clas - Fondazione per la scuola della Compagnia di S. Paolo. (2010). *Istituzioni scolastiche e autonomia: dal quadro regionale alle prospettive nazionali. Rapporto finale di ricerca*.
- LUISS "Guido Carli" - Gruppo Clas - Fondazione per la Scuola della Compagnia di S. Paolo. (2012). *Le reti di scuole: quali prospettive di governance. Rapporto finale di ricerca*.
- MIUR. (2013b). *AODGAI 10267 Orientamenti sul Portfolio*. Roma.
- MIUR. (2012). *AODGAI 11666 - Avviso iniziale*. Roma.
- MIUR. (2013c). *AODGAI 5078/2013*. Roma.
- MIUR. (2013). *AODGAI/1631 - Indirizzi attuativi e linee guida alla progettazione esecutiva*. Roma.
- MIUR. (2013a). *Focus sulla dispersione scolastica*. Roma.
- MIUR. (2000). *La dispersione scolastica. Una lente sulla scuola*. Roma.
- MIUR. (2014). *Linee strategiche di intervento per il contrasto alla dispersione e la promozione del successo scolastico e formativo - Allegate al PON 2014-2020*. Roma.
- MIUR. (2015). *Rapporto di Monitoraggio del PON Competenze FSE 2007-2013*. Roma.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school drop-outs. In G. Natriello, *School Dropouts. Patterns and policies*. New York: Teachers College press.
- Moscatti, R. (2010). La formazione degli insegnanti. In A. Cavalli, & G. Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Palumbo, M., & Garbarino, E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- Pavolini, E., Asso, P. F., & Azzolina, L. (2015). *L'istruzione difficile*. Roma: Donzelli.
- Pawson, & Tilley. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Porro, N. (2012). *Il metodo dei Focus group nella ricerca sociale applicata*. Tratto da <http://www3.laboratori.unicas.it/Laboratorio-per-la-diffusione-della-cultura-scientifica/Bacheca/Una-sintesi-tematica>
- Rissotto, A. (2006). *Valutare in ambito sociale. Aspetti, metodi e strumenti*. Roma: Armando.
- Saiani, P. P. (2003). Triangolazione e processi valutativi. *Rassegna italiana di valutazione* (24), 49-65.
- Schut, J. (2014). Recognition of prior learning in youth work in the European Union. *Italian Journal of Sociology of education* , 263-96.
- Sibilla, M. (2004). *L'impatto sociale della dispersione scolastica*. Roma: Aracne.
- Solomon, R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports sub-culture in a cross-national perspective. In L. Weis, *Drop.outs from School. Issues and dilemmas and solutions*. Albany: State University of New York.
- Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. *Rassegna italiana di valutazione* (20), 67-88.

Appendice

Appendice al capitolo 1 – Le principali fasi dell'implementazione della F3

Figura 29 Principali "tappe" dell'implementazione dell'Azione F3



Fonte: Elaborazione su dati MIUR (circolari e note)

Appendice al capitolo 2 – Confronto tra universo di riferimento e campione delle due indagini dirette online

I Indagine diretta

Nel complesso vi sono state 1.653 partecipazioni nei 207 progetti F3: 207 scuole con ruolo di capofila, 632 scuole in rete¹⁰⁴, 635 partecipazioni di enti no profit e 179 enti pubblici.

Il tasso di risposta delle scuole capofila è stato piuttosto elevato, pari al 78% (162 rispondenti). Il campione delle scuole che hanno risposto al questionario, benché auto selezionato, è in linea con l'universo di riferimento in termini di distribuzione territoriale, con una lieve sovra rappresentazione delle scuole siciliane rispetto a quelle calabresi.

Tabella 50 Universo di riferimento e campione di indagine – scuole capofila delle reti

Varie caratteristiche	Campione scuole capofila	Universo scuole capofila
Calabria	13.6%	15.5%
Campania	29.6%	30.9%
Puglia	19.8%	20.3%
Sicilia	37.0%	33.3%
Capofila I CICLO	43.8%	43.0%
Capofila II CICLO	56.2%	57.0%
Sede in area non critica	15.4%	17.4%
Sede in area critica	84.6%	82.6%
Risposte	162	207

Fonti: I indagine diretta e dati di monitoraggio INDIRE

Anche osservando il ciclo scolastico di riferimento delle scuole capofila il campione è molto coerente con l'universo delle scuole F3, con poco più del 40% delle scuole che appartengono al I ciclo scolastico. Infine, più dell'80% delle scuola capofila è localizzato in aree critiche (selezionate per la realizzazione della F3 e rappresentanti aree a maggiore tasso di abbandono scolastico, basse competenze e situazioni socio-economiche difficili), per il campione come per l'universo delle scuole.

Le scuole della rete che hanno risposto sono 163, con un minore tasso di adesione rispetto alle scuole capofila, pari al 26%. Anche in questo caso il campione non risulta essere molto distorto. A livello di territorio è sovra rappresentata la regione Sicilia, a discapito della Calabria e della Campania, mentre vi è un leggero sbilanciamento del campione a favore delle scuole del I ciclo (77% nel campione contro il 72% dell'universo). Nessun elemento di rilievo invece per quanto riguarda distribuzione del campione e dell'universo delle scuole di rete rispetto alla localizzazione in area critica o meno.

Tabella 51 Universo di riferimento e campione di indagine – scuole membri delle reti

Varie caratteristiche	Campione scuole di rete	Universo scuole di rete
Calabria	15%	18%
Campania	25%	28%
Puglia	21%	22%
Sicilia	38%	32%
Scuole partner I CICLO	77%	72%
Scuole partner II CICLO	23%	28%
Sede in area non critica	23%	22%
Sede in area critica	77%	78%
Risposte	163	632

Fonti: I indagine diretta e dati di monitoraggio INDIRE

Per quanto riguarda gli enti privati, i soggetti che hanno risposto sono 143, pari al 23% delle partecipazioni dei soggetti del terzo settore, 635. Hanno partecipato in modo maggiore, rispetto al dato dell'universo, quelli della regione Campania e Sicilia che sono sovra rappresentati rispetto all'universo (tabella successiva). I 143 rispondenti appartengono a 108 reti F3.

¹⁰⁴ Le scuole in rete nei 207 progetti F3 sono in realtà 619, perché in 13 casi vi sono doppie partecipazioni: tre scuole capofila compaiono anche come partner in tre reti, e 10 scuole di rete sono partner in due reti diverse.

Tabella 52 Universo di riferimento e campione di indagine – enti privati delle reti

Regioni	Campione enti privati in rete	Universo enti privati in rete
Calabria	12%	13%
Campania	37%	33%
Puglia	20%	24%
Sicilia	29%	24%
Altro	2%	5%
Risposte	143	635

Fonti: I indagine diretta e dati di monitoraggio INDIRE

Per quanto riguarda gli enti pubblici, infine, il questionario è stato inviato a tutti i 179 enti delle diverse reti, ma il tasso di risposta è stato molto basso, solo 18 risposte. I dati raccolti, in questo caso, non saranno oggetto di analisi statistica, ma di una sintetica lettura qualitativa.

II Indagine diretta

La seconda indagine diretta era rivolta alle sole scuole capofila delle reti. Nel complesso l'adesione all'indagine è stata decisamente elevata, se si considera che le scuole che hanno compilato il questionario sono state 195 su 207 capofila delle reti F3, cioè il 94,2% del totale, risultato questo che ha permesso di disporre di molte informazioni utili ai fini prefissati. L'elevata numerosità di risposte ha consentito di avere un campione di analisi del tutto simile all'universo dei progetti approvati, in termini di distribuzione territoriale, tipologia di scuola capofila e appartenenza o meno della scuola capofila ad un'area critica F3 (si veda tabella successiva).

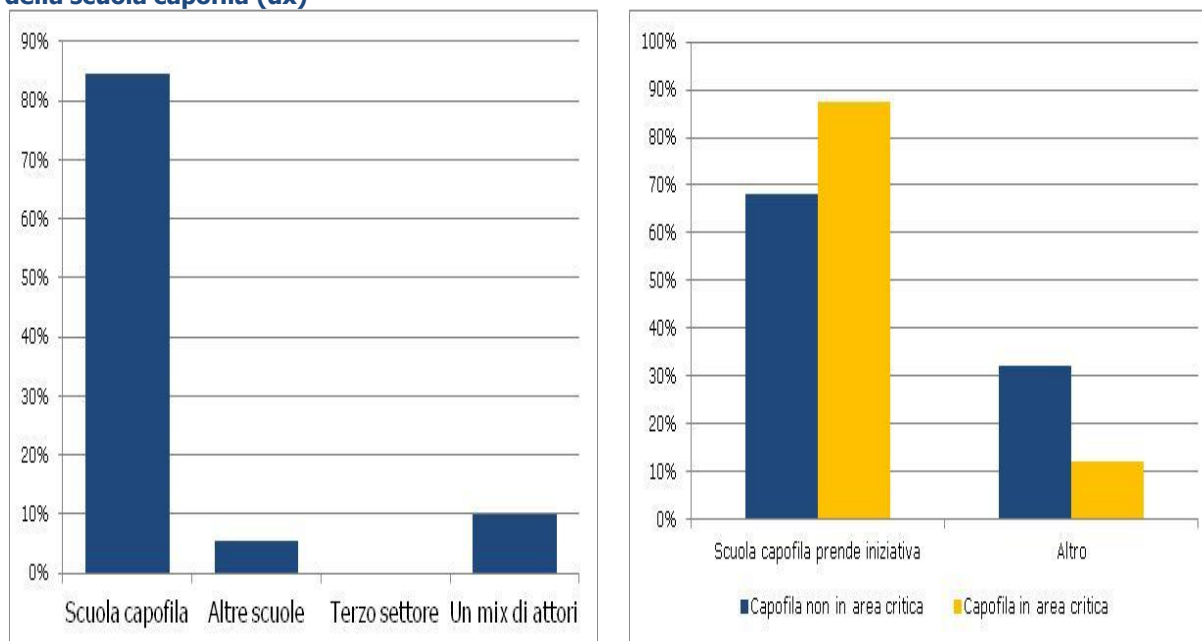
Tabella 53 Confronto fra progetti approvati (l'universo) e questionari compilati dalle scuole capofila - valori percentuali

Varie caratteristiche	Campione scuole capofila	Universo scuole capofila
Calabria	15.4%	15.5%
Campania	30.3%	30.9%
Puglia	20.0%	20.3%
Sicilia	34.4%	33.3%
Capofila I CICLO	43.1%	43.0%
Capofila II CICLO	56.9%	57.0%
Sede in area non critica	16.41%	17.4%
Sede in area critica	83.59%	82.6%
Risposte	195	207

Fonte: II Indagine diretta e Dati di monitoraggio INDIRE

Appendice al capitolo 3 – Altre tabelle e figure

Figura 30 Chi ha preso l’iniziativa di costituire la rete F3, in generale (sx) e in base alla localizzazione della scuola capofila (dx)



Fonte: I indagine diretta

Tabella 54 Esistenza precedente della rete F3, per dimensione della rete, secondo scuole capofila

	Fino a 6 partner	7-10 partner	>10 partner	Totale
Rete costituita specificatamente per F3	75%	68%	60%	70%
Esisteva già da prima	0%	2%	12%	2%
Esisteva parzialmente o in modo informale	22%	25%	24%	24%
Altro	3%	5%	4%	4%
Risposte	73	63	25	161

Fonte: I indagine diretta

Tabella 55 Motivazioni per coinvolgere altre scuole nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria)

	Scelta primaria			Scelta primaria e secondaria		
	I CICLO	II CICLO	TOTALE	I CICLO	II CICLO	TOTALE
Consolidata esperienza nel tema	30%	18%	23%	19%	18%	19%
Precedenti collaborazioni formali	8%	9%	9%	8%	9%	9%
Precedenti collaborazione informali	6%	6%	6%	9%	12%	11%
Garantire presenza di diversi ordini	44%	62%	54%	42%	37%	39%
Vicinanza territoriale	11%	6%	8%	15%	20%	18%
Dotate di strutture adeguate	1%	0%	1%	3%	2%	2%
Capacità Organizzative	0%	0%	0%	3%	2%	2%
Per il prestigio	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: I indagine diretta

Tabella 56 Motivazioni per coinvolgere enti pubblici nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria)

	Scelta prioritaria			Scelta prioritaria e secondaria		
	I CICLO	II CICLO	Totale	I CICLO	II CICLO	Totale
Consolidata esperienza sulle problematiche individuate	31%	34%	33%	19%	19%	19%
Precedenti collaborazioni formali	17%	17%	17%	23%	17%	19%
Precedenti collaborazioni informali	9%	7%	8%	11%	14%	13%
Previsti e richiesti dalle circolari attuative del Progetto F3	34%	32%	33%	30%	29%	30%
Ragioni di vicinanza territoriale	0%	4%	2%	5%	11%	8%
Presenza di strutture e strumentazioni adeguate	3%	4%	4%	5%	3%	4%
Capacità organizzative e gestionali	5%	2%	4%	7%	5%	6%
Prestigio	0%	0%	0%	0%	3%	1%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: I indagine diretta

Tabella 57 Motivazioni per coinvolgere enti privati nella rete F3 da parte della capofila (risposta prioritaria e secondaria)

	Scelta prioritaria			Scelta prioritaria e secondaria		
	I CICLO	II CICLO	Totale	I CICLO	II CICLO	Totale
Consolidata esperienza sulle problematiche individuate	67%	72%	70%	39%	41%	40%
Precedenti collaborazioni formali	21%	10%	15%	28%	17%	22%
Precedenti collaborazioni informali	7%	9%	8%	14%	14%	14%
Ragioni di vicinanza territoriale	1%	0%	1%	6%	7%	6%
Capacità organizzative e gestionali	1%	8%	5%	10%	20%	16%
Prestigio	1%	1%	1%	3%	1%	2%
Totale	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: I indagine diretta

Tabella 58 Con quali attori esterni alla rete si è collaborato di più, risposte della scuola capofila

	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Altre scuole della regione	6%	11%	14%	18%	13%
Altre scuole Ob. Convergenza	0%	0%	0%	7%	2%
Altre scuole di regioni italiane	0%	0%	0%	0%	0%
Con imprese	47%	37%	43%	36%	40%
Con Università	12%	16%	5%	18%	13%
Con CPI	0%	0%	5%	0%	1%
Enti professionali	12%	11%	5%	11%	9%
Con Altro	24%	26%	29%	11%	21%
Risposte (erano possibili multiple)	17	19	21	28	85

Nota: 67 rispondenti. % di colonna

Fonte: I indagine diretta

Tabella 59 Giudizio medio sul contributo dei partner alla progettazione esecutiva, secondo le scuole capofila

Chi ha progettato	Scuole partner	Giudizi medi (da 1 a 4=massimo)				Percentuale
		Comune	Altri enti pubblici	Enti terzo settore	Altri enti privati	
Scuole	3.1	1.8	1.3	2.0	1.5	7%
Scuole e enti privati	3.2	1.5	1.3	3.0	2.5	64%
Scuole e enti pubblici	3.0	2.0	2.8	1.5	1.0	3%
Tutti	3.4	2.7	2.9	3.2	2.9	27%
Totale	3.2	1.9	1.9	3.0	2.6	100%

Fonte: I indagine diretta

Tabella 60 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo le scuole capofila

Condivisione ruoli/chiarzza compiti	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Sì, fra tutti i partner	0%	0%	38%	52%	89%
Sì, fra le scuole	0%	0%	4%	1%	5%
Sì, fra la scuola capofila e gli enti	0%	0%	3%	2%	5%
No, è stata decisa autonomamente dalla scuola capofila	0%	0%	1%	0%	1%
Totale	0%	0%	46%	54%	100%

Nota: % su rispondenti, 161

Fonte: I indagine diretta

Tabella 61 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo le scuole partner

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Sì, fra tutti i partner	0%	1%	46%	32%	80%
Sì, fra le scuole	1%	0%	12%	1%	14%
Sì, fra la scuola capofila e gli enti	0%	0%	3%	1%	4%
No, è stata decisa autonomamente dalla scuola capofila	0%	1%	1%	0%	2%
Totale	1%	2%	62%	35%	100%

Nota: % su rispondenti, 162

Fonte: I indagine diretta

Tabella 62 Come sono stati condivisi i ruoli tra i partner e se erano chiari, secondo gli enti privati

Condivisione tra partner/chiarzza ruoli	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Sì, fra tutti i partner	0%	0%	41%	26%	67%
Sì, fra le scuole	0%	1%	2%	1%	4%
Sì, fra la scuola capofila e gli enti	0%	2%	10%	9%	21%
No, è stata decisa autonomamente dalla scuola capofila	1%	4%	3%	1%	9%
Totale	1%	6%	57%	36%	100%

Nota: % su rispondenti, 129

Fonte: I indagine diretta

Tabella 63 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner, secondo le scuole partner

	Modello radiocentrico	Modello interconnesso	Modello multipolare	Modello gerarchico	Totale
Fino a 6	20%	41%	23%	16%	100%
7-10	24%	53%	15%	9%	100%
>10	32%	47%	16%	5%	100%
Totale	24%	48%	18%	10%	100%

Nota: 162 risposte

Fonte: I indagine diretta

Tabella 64 Quale modello descrive meglio le relazioni tra partner, secondo gli enti del terzo settore

	Modello radiocentrico	Modello interconnesso	Modello multipolare	Modello gerarchico	Totale
Fino a 6 partner	27%	35%	24%	14%	100%
Da 7 a 10 partner	29%	57%	13%	2%	100%
Più di 10 partner	34%	47%	13%	6%	100%
Totale	30%	48%	16%	6%	100%

Nota: 132 risposte

Fonte: I indagine diretta

Tabella 65 Apporti specifici dei diversi tipi di partner, secondo le scuole capofila (% dei rispondenti)

Specifici apporti dei partner	Scuole partner	Enti pubblici	Enti privati
Gestione alla fase attuativa del progetto	73,2	14,1	32,1
Apporto di metodologie didattiche innovative	44,6	10,9	55,0
Apporto di conoscenze e competenze	57,3	20,3	62,9
Organizzazioni di occasioni di formazione e aggiornamento	31,2	12,5	34,3
Capacità di coinvolgere i destinatari	63,7	7,8	51,4
Capacità di coinvolgere cittadini e opinione pubblica	29,3	26,6	20,0
Messa a disposizione di strutture, infrastrutture e strumentazioni	54,1	40,6	25,7
Collaborazioni con soggetti esterni alla rete	17,8	12,5	15,7
Pubblicizzazioni delle attività della rete	42,7	26,6	21,4
Altro	0,6	1,6	2,1
Rispondenti	157	64	140

Fonte: I indagine diretta

Tabella 66 Benefici dal lavoro di rete per le scuole capofila (due risposte, prioritaria e secondaria)

Benefici del lavoro di rete	Prioritaria	Secondaria	Entrambe
Occasioni di informazione e aggiornamento per il personale docente	3%	8%	6%
Occasioni di informazione e aggiornamento per il personale non docente	0%	1%	1%
Sperimentazione di metodologie didattiche innovative	39%	13%	26%
Miglioramento delle capacità progettuali	6%	12%	9%
Miglioramento dell'organizzazione generale dell'istituzione scolastica	0%	3%	2%
Ampliamento, innovazione e diversificazione dell'offerta formativa	35%	20%	28%
Migliore capacità attrattiva per allievi e famiglie	7%	20%	13%
Rafforzamento del collegamento con il territorio	7%	22%	14%
Innovazione dei servizi offerti	2%	1%	1%
Altro	1%	0%	1%
Totale	100%	100%	100%
Risposte	157	157	314

Fonte: I indagine diretta

Tabella 67 Benefici del lavoro in rete secondo le scuole partner (due risposte, prioritaria e secondaria, in % di colonna)

Benefici	Prioritaria	Secondaria	Entrambe
Occasioni di informazione e aggiornamento per il personale docente	7%	13%	10%
Occasioni di informazione e aggiornamento per il personale non docente	1%	2%	1%
Sperimentazione di metodologie didattiche innovative	34%	18%	26%
Miglioramento delle capacità progettuali	2%	8%	5%
Miglioramento dell'organizzazione generale dell'istituzione scolastica	1%	4%	2%
Ampliamento, innovazione e diversificazione dell'offerta formativa	32%	25%	28%
Migliore capacità attrattiva per allievi e famiglie	13%	13%	13%
Rafforzamento del collegamento con il territorio	6%	16%	11%
Innovazione dei servizi offerti	4%	2%	3%
Altro	1%	1%	1%
Risposte	148	144	292

Fonte: I indagine diretta

Tabella 68 Punti di forza dell'intervento F3 per le scuole capofila, per Regione

	Scelta Prioritaria					Scelta prioritaria e secondaria				
	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Collaborazione tra partner	68%	46%	53%	58%	55%	45%	37%	39%	38%	39%
Scambio tra partner	9%	30%	33%	20%	24%	27%	29%	32%	29%	29%
Organizzazione congiunta	9%	15%	10%	12%	12%	14%	14%	15%	14%	14%
Ottimizzazione risorse	0%	2%	0%	5%	3%	7%	9%	3%	8%	7%
Continuità iniziative attivate	14%	7%	0%	5%	6%	7%	11%	8%	11%	10%
Altro	0%	0%	3%	0%	1%	0%	0%	2%	0%	0%
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Risposte	22	46	30	59	157	44	92	59	117	312

Fonte: I indagine diretta

Tabella 69 Punti di forza dell'intervento F3, secondo le scuole partner

	Primari	Primari e secondari
Condivisione, collaborazione e cooperazione fra i partner	44%	32%
Confronto e scambio fra partner	16%	22%
Coordinamento e organizzazione congiunti ai fini della gestione della rete	15%	19%
Risparmio e/o ottimizzazione delle risorse interne	9%	11%
Continuità delle iniziative attivate	15%	16%
Altro	1%	0%
Totale	100%	100%
Risposte	143	283

Fonte: I indagine diretta

Tabella 70 Punti di forza dell'intervento F3, secondo gli enti del terzo settore

Punti di forza	Primari	Primari e secondari
Condivisione, collaborazione e cooperazione fra i partner	49%	37%
Confronto e scambio fra partner	12%	17%
Coordinamento e organizzazione congiunti ai fini della gestione della rete	13%	18%
Risparmio e/o ottimizzazione delle risorse interne	5%	9%
Continuità delle iniziative attivate	19%	16%
Altro	3%	3%
Totale	100%	100%
Risposte	112	218

Fonte: I indagine diretta

Tabella 71 Punti di debolezza dell'intervento F3 per le scuole capofila, per regione

	Scelta Prioritaria					Scelta prioritaria e secondaria				
	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale	Calabria	Campania	Puglia	Sicilia	Totale
Carenze di risorse umane	0%	5%	5%	2%	3%	0%	7%	5%	3%	4%
Carenza di risorse finanziarie	0%	0%	0%	6%	2%	5%	3%	2%	5%	4%
Difficoltà di relazione con partner	0%	5%	0%	2%	2%	3%	3%	7%	4%	4%
Difficoltà di comunicazione con partner	0%	0%	5%	0%	1%	3%	1%	7%	3%	3%
Difficoltà logistiche	57%	30%	32%	37%	37%	33%	28%	25%	30%	29%
Problemi di coordinamento o organizzazione	10%	5%	14%	10%	9%	10%	11%	9%	11%	11%
Poco tempo disponibile dei partner	5%	24%	27%	18%	19%	18%	20%	23%	14%	18%
Continuità del personale	24%	14%	9%	10%	13%	23%	15%	18%	18%	18%
Altro	5%	16%	9%	14%	12%	8%	11%	5%	10%	9%
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Risposte	21	37	22	49	129	40	71	44	92	247

Fonte: I indagine diretta

Tabella 72 Punti di debolezza dell'intervento F3, secondo le scuole partner

	Primari	Primari e secondari
Carenza di risorse umane	5%	5%
Carenza di risorse finanziarie	10%	10%
Difficoltà di relazione tra i partner	6%	5%
Difficoltà di comunicazione tra i partner	8%	6%
Difficoltà logistiche	35%	32%
Problemi di coordinamento e/o organizzazione	5%	10%
Problemi legati al poco tempo disponibile dei partner	10%	13%

Problemi di continuità del personale coinvolto nelle reti	12%	13%
Altro	8%	6%
Totale	100%	100%
Risposte	131	238

Fonte: I indagine diretta

Tabella 73 Punti di debolezza dell'intervento F3, secondo gli enti del terzo settore

Punti di debolezza	Primari	Primari e secondari
Carenza di risorse umane	5%	4%
Carenza di risorse finanziarie	21%	14%
Difficoltà di relazione tra i partner	3%	3%
Difficoltà di comunicazione tra i partner	5%	8%
Difficoltà logistiche	10%	15%
Problemi di coordinamento e/o organizzazione	12%	13%
Problemi legati al poco tempo disponibile dei partner	14%	15%
Problemi di continuità del personale coinvolto nelle reti	21%	20%
Altro	9%	9%
Totale	100%	100%
Risposte	106	198

Fonte: I indagine diretta

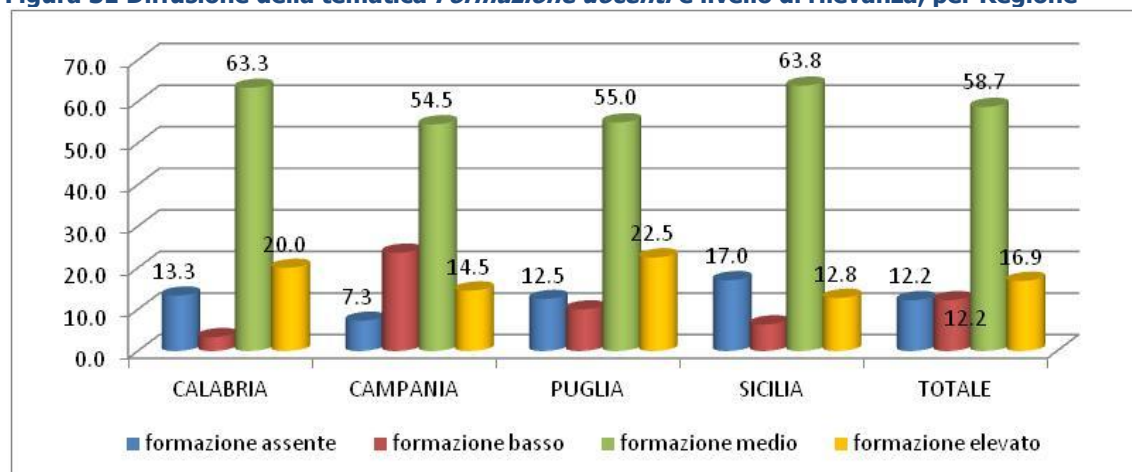
Appendice al capitolo 4 – Altre tabelle e figure

Tabella 74 Principali mezzi di comunicazione verso l'interno e l'esterno utilizzati dalle reti

Forme di comunicazione	Interno	Esterno	Entrambi
Sito web	2,8	36,5	20,5
Mailing list	25,5	14,3	11,0
Newsletter	6,2	11,1	2,2
Lettere/circolari	29,7	9,5	18,0
Incontri-seminari- riunioni	12,4	12,7	24,1
Skype e simili	5,5	3,2	2,0
Circolazione di documentazione	17,9	12,7	19,6
Altro	0,0	0,0	2,7
Totale	100,0	100,00	100,0
Risposte	145	63	511

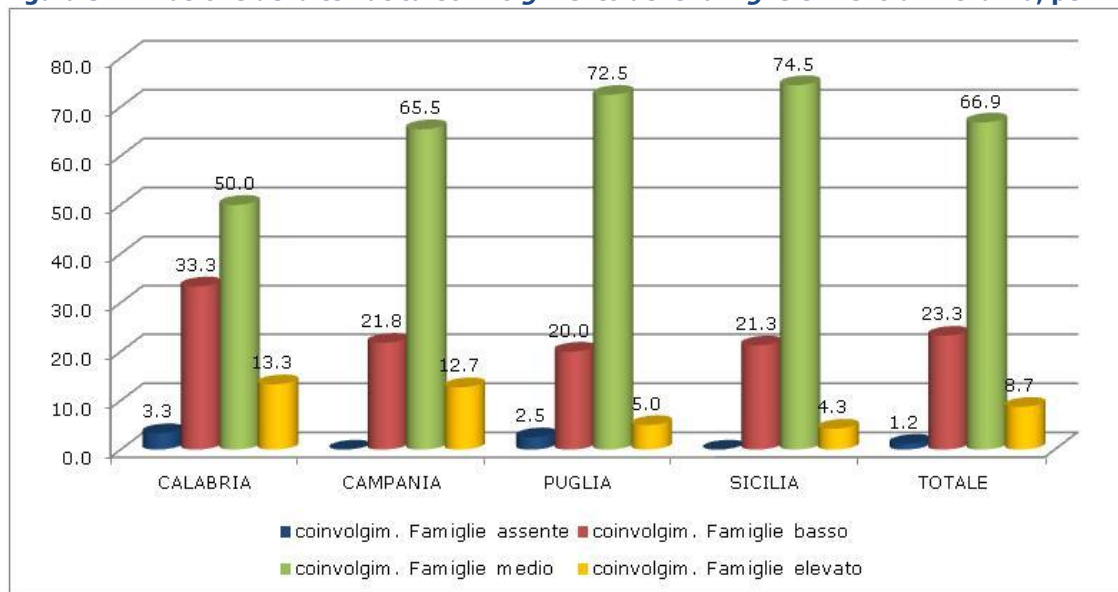
Fonte: II Indagine diretta

Figura 31 Diffusione della tematica *Formazione docenti* e livello di rilevanza, per Regione



Fonte: Prototipi

Figura 32 Diffusione della tematica *Coinvolgimento delle famiglie* e livello di rilevanza, per Regione



Fonte: Prototipi

Tabella 75 Prototipi che registrano debolezze nell'approccio agli adulti (in corsivo gli enunciati tratti dai testi dei prototipi)

Capofila	Dimensione rete	Formazione Docenti	Interprofessionalità	Coinvolgimento famiglie	Criticità rilevate
IT Sicilia (Sicilia a)	MEDIO	ASSENTE	MEDIO: collaborazione tra tutor ed esperti, no con enti pubblici	BASSO: <i>"comunicazione della scuola con le famiglie è sempre stato uno dei punti di debolezza"</i>	<i>"La selezione fatta in base ai titoli didattici s non garantisce possesso di competenze metodologiche "</i>
IC Sicilia (Sicilia b)	MEDIO	ASSENTE	NON PREVISTA	MEDIO: counselling con <i>"marginale partecipazione delle famiglie"</i>	<i>Gestione della piattaforma; "comunicazione con le famiglie e il loro coinvolgimento" – solo collaborazioni strumentali al progetto</i>
IIS Sicilia (Sicilia c)	RIDOTTA	ASSENTE: <i>" no formazione congiunta tra operatori esperti e componenti scolastiche per condividere linguaggi, obiettivi e metodologie, prima dell'avvio delle attività con gli allievi"</i>	MEDIO: <i>"Non è stato possibile intraprendere azioni comuni con enti esterni pubblici e gli unici enti esterni che hanno collaborato al progetto sono stati i partner."</i>	MEDIO: alcuni hanno partecipato alla sola compilazione portfolio e ad allestire evento finale	L'intervento <i>"dovrebbe prevedere dei momenti di compresenza con il curriculare"</i> . La collocazione fuori dal curriculum ha creato effetti di etichettamento del target privilegiato, di cui i docenti sono consapevoli
IIS Sicilia (Sicilia d)	MEDIO	ASSENTE	ASSENTE	BASSO: <i>solo "piano informativo, organizzativo e di analisi bisogni (incontri e colloqui)"</i>	<i>"assenza di Enti istituzionali"</i> e mancanza coordinamento interno; debole il coinvolgimento delle famiglie
IC Sicilia (Sicilia e)	RIDOTTA	ASSENTE	MEDIO: valutatore risulta il fulcro delle relazioni intra e inter-sistema	BASSO: solo a livello informativo e per contatti individuali per controllo frequenza dei figli	<i>"separazione tra scuola del mattino e attività del PON "</i> ; <i>"ridotta partecipazione delle famiglie"</i>
IC Sicilia (Sicilia f)	MEDIO	MEDIO: formazione iniziale a 40 doc (10 per scuola)	ASSENTE: <i>"Non c'è stato un rapporto con enti esterni e/o del privato sociale"</i>	MEDIO: 1 modulo formazione	<i>"gruppo troppo omogeneo (genitori in situazione di disagio)"</i> –Mancano prospettive di sviluppo professionale per i docenti
IC Puglia (Puglia a)	MEDIO	ASSENTE	BASSO: <i>"non era stata prevista alcuna attività "</i> , interscambio solo tra <i>"il facilitatore e i due professionisti "</i>	BASSO: coinvolgimento per firmare patto corresponsabilità e richiesta informazioni per compilazione portfolio	scarsa frequenza degli allievi ai moduli; <i>"Impossibilità di progettare e realizzare un corso per i genitori degli alunni"</i> scarsa consapevolezza della necessità di relazione scuola-famiglia
IT Puglia (Puglia b)	MEDIO	BASSO: 4 incontri per 10 ore	BASSO: collaborazione esperto e tutor	MEDIO: 7 incontri informativi	presenza insufficiente del tutor nelle attività; formazione episodica; debole coinvolgimento famiglie
IT Puglia (Puglia c)	MEDIO	ASSENTE: <i>"Non è stata progettata una formazione specifica per i docenti"</i>	BASSO: Solo <i>"scambio di informazioni, idee..."</i>	BASSO: <i>"Sono stati coinvolti in itinere solo i genitori degli alunni che hanno mostrato scarso interesse e frequenza saltuaria."</i>	difficile per gli allievi seguire tutti i moduli; mancanza di una prospettiva formativa e di sviluppo professionale

IIS Puglia (Puglia d)	MEDIO	ASSENTE: "Non è stata prevista formazione per docenti."	MEDIO: "Prima di ogni modulo incontri formali e non tra tutor, valutatore, facilitatore e GdC, che si facevano portavoce di quanto emerso nei CDC"	BASSO: solo a livello informativo e formale, scarsa partecipazione	"Difficoltà nel riunire tutti gli operatori coinvolti in un maggior numero di incontri formali" debole tentativo di richiamare le famiglie
IC Puglia (Puglia e)	MEDIO	NON PREVISTA NON EFFETTUATA	MEDIO: collaborazione tra tutor ed esperti esterni	BASSO. solo a livello informativo	"Il progetto è risultato impegnativo e faticoso per gli studenti"- assenza di formazione, scarsa integrazione fra competenze professionali
IC Calabria (Calabria a)	MEDIO	NON PREVISTA	BASSA: scarsa integrazione tra ruoli e funzioni docenti, operatori esterni	BASSO: solo conferenze o su diffusione progetto	Limite dell'attività in orario extrascolastico
IC Calabria (Calabria b)	MEDIO	NON PREVISTA	BASSA: assenza di flusso tra partner	assente coinvolgimento famiglie	distanza tra istituti coinvolti; nessuna ricaduta dell'attività
IPSIA Calabria (Calabria c)	MEDIO	NON REALIZZATA	BASSA: solo strumentale e con l'e.l.	BASSO: coinvolgimento maggiore in infanzia e primaria	mobilità degli allievi partecipanti e assenza mensa scolastica; assenza totale di formazione né iniziale né in itinere, assenza di prospettive di sviluppo professionale
IPIA Campania (Campania a)	RIDOTTA	BASSO: <i>il progetto non prevedeva formazione"; "poi realizzata con contributo dello psicologo durante riunioni di coordinamento e in sede di incontri gruppo /individuali</i>	BASSO: spontanea	BASSO: coinvolgimento limitato ai genitori dei partecipanti al corso – partecipazione formale	Confronto tra professionisti all'inizio indotto per schematizzazione progettuale e non compreso/ accettato per scelta educativa; no disponibilità dei partner nella integrazione di competenze
LS Campania (Campania b)	RIDOTTA	MEDIO: formazione insieme ai genitori su "comunicazione"	BASSO: tutor esterni alla scuola " Non è stato previsto uno spazio interprofessionalità"	BASSO: corso di formazione genitori-docenti e attività di counselling	Le attività non erano in raccordo con i consigli di classe; mancato coinvolgimento docenti curricolari;
IC Campania (Campania c)	MEDIO	ASSENTE: "Non sono stati previsti moduli di formazione per docenti."	BASSO: referente per la valutazione ha veicolato le interazioni tra partner	BASSO: 2 laboratori per gen. di infanzia e primaria	"(...) difficoltà di comunicazione con il gruppo responsabile "Vivere in coesione""
IIS Campania (Campania d)	RIDOTTA	NON PREVISTA	BASSO: solo informale	BASSO: "relativa attività di coinvolgimento delle famiglie con una partecipazione sporadica e frammentaria"	Nella costruzione di un approccio metodologico condiviso; esiguo spazio dedicato alle attività extra-laboratorio, complessità del lavoro su piattaforma; difficoltà di progettazione e organizzazione attività
IC Campania (Campania e)	MEDIO	BASSO: "Il progetto non ha previsto una fase per la formazione dei docenti."	MEDIO: "confronto tra docenti e partner esterni è stato costante e proficuo. Tale confronto, previsto fin dalla progettazione,	BASSO: "coinvolti in fase di progettazione solo genitori dei Consigli di Istituto delle scuole in rete; peri ricognizione degli	Intervento gestito dall'alto, perché: "scarsa partecipazione dei genitori, anche nei progetti espressamente creati per coinvolgerli"

			<i>si è realizzato attraverso contatti informali con i CcC e incontri formalizzati con i responsabili dei progetti."</i>	<i>allievi in difficoltà, definizione dei percorsi formativi, valutazione finale dell'azione formativa.</i>	Consapevolezza della debole partecipazione d. famiglie
IC Campania (Campania f)	RIDOTTA	BASSO: "un solo modulo di formazione per i docenti, affidato ad un esperto esterno alla rete" rivolto a 20 docenti, ma poi frequentato da 47 doc	BASSO: scambio professionale con un solo esperto esterno	BASSO: "Due i moduli progettati per i genitori: 1) In cucina ...siamo tutti più buoni; 2) Tagli e cucini...è sempre un'arte"	Consapevolezza della occasione perduta : "Occorre senz'altro incrementare le opportunità di un confronto e un sostegno concreto alle famiglie sul percorso educativo dei figli."

Fonte: Prototipi

Tabella 76 Prospetto di prototipi che registrano elementi di forza nell'approccio agli adulti

Capofila	Formazione Docenti	Interprofessionalità	Coinvolgimento famiglie	Elemento di buona prassi
IC Calabria (Calabria 1)	ELEVATA: 4 moduli – formazione sempre presente per docenti, esperti e con genitori. Docenti coinvolti nel 40% del tot.	ELEVATA: coinvolgimento attivo mediante diario di bordo per ogni riunione, con esperti esterni e genitori; difficoltà membri associazioni nel team work coi docenti	ELEVATO: coinvolgimento pratico dei genitori con laboratori ad hoc	Le dissonanze tra i professionisti hanno condotto a rimodulare le fasi di attività per venire incontro a diverse esigenze
PS Calabria (Calabria 2)	ELEVATA: formazione mirata a didattica per competenze e portfolio formativo (area matematica, fisica, sc. Naturali)	ELEVATA: comunicazione tra docenti ed esperti esterni anche on-line mediante appositi dispositivi predisposti. Strategico il ruolo dell'università	MEDIO: coinvolgimento genitori su due livelli: responsabili e genitori della rete con seminari /counselling	Utilizzo di uno strumento pratico che per sua natura esige coordinamento fra adulti, il <i>portfolio progressivo</i> dello studente
IIS Calabria (Calabria 3)	ELEVATO: il progetto"come occasione di sperimentazione e condivisione di nuovi modelli didattici e organizzativi" Lim, cooperative learning, gestione interattiva gruppi	ELEVATO: efficiente ed efficace; Difficoltà dei docenti ad accettare le nuove metodologie proposte, ma poi feed back reciproco tra docenti ed esperti	MEDIO: è stato diffuso materiale informativo sul progetto; sono stati tenuti incontri; più elevato il coinvolgimento nelle primarie	Incontri formali ed informali tra i professionisti per aggiustare la proposta e adeguarla seguendo le fasi delle attività in classe
IC Campania (Campania 1)	ELEVATO: rivolta a docenti e genitori insieme ; 30/40 doc in modalità attiva :" <i>percorsi formativi riservati ai docenti ... previsti ...per puntare sulla riqualificazione del docente-professionista, nell'ottica della valorizzazione delle risorse e della qualità dell'offerta formativa "</i>	ELEVATO: efficiente, efficace, " <i>l'ingresso di figure esperte delle diverse tematiche ha rappresentato una valida e costruttiva occasione di crescita e scambio culturale, sociale e personale. "</i>	ELEVATO: coinvolgimento attivo delle famiglie in stretta collaborazione con docenti;" <i>richiesta di un sostegno alla genitorialità di fronte alle influenze multimediali"</i> ; richiesta su tecniche di studio, non riescono a seguire i figli	Approccio dell'" <i>apprendimento</i> " " <i>clima sereno, gioioso, solidale che sappia di "famiglia"</i> . Massima valorizzazione dell'équipe multidisciplinare con gli esterni, perché insegna ai docenti a collaborare di più all'interno
IC Campania (Campania 2)	ELEVATO: 2 percorsi formativi per doc + laboratori misti in piccolo gruppo ; " I docenti sono stati, insieme ai genitori, il principale target " <i>diversi interventi formativi che hanno coinvolto tutti i docenti</i>	ELEVATO: prevista, organizzata, efficace; <i>I partner del privato sociale, hanno portato all'interno delle scuole competenze innovative (come nel caso della pedagogia velica, della polizia</i>	ELEVATO: interventi/ laboratorio in piccolo gruppo doc- genitori. "potenziamento delle capacità genitoriali attraverso un <i>parent training</i> ". Attraverso il portfolio i genitori	" <i>Lettura non scuola-centrica delle problematiche connesse alla dispersione</i> " investimento ore ed energie oltre quanto preventivato; diluendo gli incontri su tutto il tempo del progetto, la formazione si

	<i>dei collegi delle tre scuole"</i>	<i>municipale o dell'expertise psicologica) di cui la scuola ha grande necessità."</i>	hanno avuto un ruolo attivo di monitoraggio dei progressi dei figli	trasformata in auto-valutazione degli effetti del progetto stesso
MM Puglia (Puglia 1)	ELEVATO: formazione a 30% dei doc, non tutti impegnati nel progetto. E' stata insegnata una Metodologia trasversale alle discipline (<i>story telling</i>) non immediatamente spendibile nel progetto	ELEVATO: 18/25 esperti esterni da università o partner sociali; attività esperti si è svolta anche nelle ore del mattino <i>"per interagire con il gruppo classe e con i docenti nel vivo degli ambienti di apprendimento"</i>	ELEVATO: informazione preventiva sportello ascolto e 2 moduli formazione con orario flessibile. Possibilità di agganciare i genitori anche per 1 solo incontro. <i>"Purtroppo non siamo riusciti a far frequentare alcune famiglie in seria difficoltà e molto bisognose di supporto"</i>	Preoccupazione che il progetto lasci tracce significative nella struttura scolastica; platea larga di aderenti alla formazione; formazione "in situazione" per evitare scollamento con il lavoro quotidiano del docente
IS Puglia (Puglia 2)	ELEVATO: formati 30 docenti dei tre ordini di scuola con ricerca-intervento; sulla Didattica per competenze e curriculum verticale	ELEVATO: previsto, organizzato a responsabilità diffusa. Uso dei locali del centro risorse per <i>"socializzare le expertise provenienti dalle diverse realtà istituzionali e territoriali"</i>	ELEVATO: Ma con scarsa partecipazione famiglie per impegni lavorativi; <i>"Una progettualità trasversale tra le scuole che per la prima volta faceva rete attorno a ciascun disagio/bisogno"</i>	Circolazione della motivazione tra i docenti della scuole partner; Famiglie possono constatare l'esistenza di una rete e fare corretti paragoni tra gli istituti
IIS Puglia (Puglia 3)	ELEVATO: formazione iniziale e diffusa e continua dei tre ordini di scuola con ricerca-intervento	ELEVATO: previsto, organizzato a responsabilità diffusa; <i>"condivisione di tematiche, strategie ed esperienze in un efficace processo di contaminazione"</i>	MEDIO: coinvolgimento curato da tutor e in fase valutativa del percorso <i>"Gli enti esterni hanno interagito positivamente e fattivamente anche con le famiglie degli allievi coinvolti nelle attività, creando di fatto una rete sociale di accompagnamento dei ragazzi e delle famiglie in difficoltà"</i>	Valorizzazione degli stili di insegnamento differenti; ampia partecipazione dei genitori di scuola sec. I gr . Mediante partner locali si sono stabiliti canali di comunicazione con le realtà socio-economiche del territorio
IIS Puglia (Puglia 4)	ELEVATO: Formazione con i maestri di strada, per i BES, cultura e dieta mediterranea, didattica innovativa <i>focus group</i> coi partecipanti per condivisione delle esperienze e valutazione/autovalutazione in itinere del processo formativo	ELEVATO : incontri tra partner interni ed esterni anche nei consigli di classe. <i>"confronto caratterizzato dalla difficoltà di percepire le problematiche legate al disagio scolastico dovute per lo più a punti di osservazione diversi e talvolta distanti"</i>	MEDIO: incontri domiciliari, sportello, eventi scolastici; rapporto ambivalente della famiglia con la scuola dei figli	Elevata riflessività e auto-critica dei processi messi in atto; consapevolezza dei limiti del progetto
IC Sicilia (Sicilia1)	ELEVATO: <i>"percorso di riflessione su progettare per competenze e relazione educativa"</i> , lavoro di gruppo, simulazioni pratiche formazione propedeutica ad avvio progetto; partecipa il 20% totale docenti	ELEVATO <i>"basato sulla collaborazione e l'interscambio positivo tra docenti, esperti, dirigenti e associazioni. "</i> Ma esperti sono stati utilizzati solo in attività extra curricolari	ELEVATO: si sono messi in gioco per conoscere meglio i figli; coinvolti nella progettazione con docenti ed esperti (4 moduli laboratorio) <i>"create relazioni tra i genitori anche al di fuori dell'ambiente scuola"</i>	<i>"Tutto il progetto è stato impostato su una didattica alternativa capovolgendo il processo di insegnamento /apprendimento"</i> Forte avvicinamento dei genitori alla realtà esperienziale della scuola Uso di 1 scheda conoscitiva dei genitori

				partecipanti per "rinnovare" il patto con loro
IC Sicilia (Sicilia 2)	ELEVATO: 5 percorsi di 20 ore cad. (150 docenti) Rilevazione preventiva dei fabbisogni formativi mediante questionario	ELEVATO: stretta integrazione tra i i soggetti coinvolti; scelta di un approccio super-individualizzato rispetto al target . Obiettivo: <i>costituzione della filiera partenariale cioè un modello di governance</i>	MEDIO: solo mamme dei più piccoli hanno partecipato ai moduli insieme ai figli e hanno compilato parte del portfolio. Durante le attività solo per genitori, un assistente ha curato i figli presenti; sportelli conselling per tutti	Lavoro di rete che ha tenuto conto delle relazioni già intessute localmente. <i>"Coordinamento delle altre reti sorte sullo stesso distretto; ... azioni integrate, coese ed invasive, in modo da garantire pervasività all'intervento volto al cambiamento del territorio oggetto di intervento."</i>

Fonte: Prototipi

Tabella 79 Regressione logistica con variabile dipendente il miglioramento o meno della votazione in matematica

	Tutti i destinatari				Solo destinatari che avevano una insufficienza in matematica come baseline			
	Modello 1		Modello 2: senza titolo studio dei genitori		Modello 3		Modello 4: senza titolo studio dei genitori	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Voto iniziale in matematica	-0.767	.465	-0.772		-0.125	.882	-0.157	.854
Femmine (vs Maschi)	.239	1.270	.191	1.179	.179	1.196	.170	1.185
Non italiani (vs italiani)	.381	1.463	.165	.863	.448	1.565	.359	1.432
Livello scolastico	-0.154	.857	-0.148	1.043	-0.190	.827	-0.204	.815
Numero di svantaggi	.165	1.180	.043	1.158	.153	1.166	.201	1.223
Titolo studio del padre	.052	1.054			-0.038	.962		
Titolo studio della madre	.101	1.106			.023	1.024		
Non ritirato da tutti i moduli (vs si)	.869	2.385	.688	.996	1.223	3.398	1.057	2.877
Ore Assenza Moduli	-0.004	.996	-0.004	.938	-0.003	.997	-0.003	.997
Numero Moduli	-0.077	.926	-0.064	1.084	-0.018	.982	.068	1.071
Numero tipi di moduli	.117	1.124	.080	1.085	.120	1.128	-0.081	.922
Numero Percorsi	.258	1.294	.082	.462	-0.093	.912	-0.369	.691
Calabria (vs Sicilia)	-0.108	.898	.031	.848	-0.151	.860	.200	1.222
Campania (vs Sicilia)	-0.079	.924	-0.165	.916	-0.137	.872	-0.027	.973
Puglia (vs Sicilia)	-0.078	.925	-0.087	1.210	-0.442	.642	-0.105	.900
Leader I ciclo (vs Leader II ciclo)	.179	1.196	.147	1.000	.280	1.324	.289	1.334
Importo	.000	1.000	.000	.937	.000	1.000	.000	1.000
Capofila con sede in area non critica (vs critica)	-0.096	.908	-0.065	1.003	.358	1.431	.205	1.227
Numero Partner	.014	1.014	.003	1.990	.044	1.045	.029	1.030
Costante	3.213	24.865	5.388	218.782	.017	1.017	2.439	11.457
Casi	10,110		16,861		4,150		7,129	

In rosso: coefficienti significativi al 5%

Fonte: Dati di monitoraggio INDIRE



EUROPA 2020



Crescere in coesione

PROMUOVERE IL SUCCESSO SCOLASTICO, LE PARI OPPORTUNITÀ E L'INCLUSIONE SOCIALE:
SVILUPPO DI RETI CONTRO LA DISPERSIONE SCOLASTICA E CREAZIONE DI PROTOTIPI INNOVATIVI

