

## Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e di II grado

### Orientation and early school leaving: the assessment of students in the transition from secondary school to high school

FRANCO PASSALACQUA, ALESSANDRA RIBIS, LUISA ZECCA

*This contribution aims to explore the process of choosing high school for a group of girls and boys participating in an orientation project and potentially at risk of early school leaving. The subject of this work is, in particular, the evaluation of the role of such a project in the construction of the orientation choice by students and, in a broader sense, the problematization of the function of orientation devices within the school system. The questions that have been tried to answer can be summarized in the following two questions: which variables of the orientation device have contributed to support the students' transition process? To what extent is the school system able to prepare an orientation design that allows students to progressively build a successful educational path? The data collected from the interviews and analyzed through a constructivist grounded theory strategy show the relevance of four main aspects of the orientation project in the construction of the choice: a) the relationship with the teachers in the laboratory; b) the laboratory approach; c) the accessibility to learning contents; d) the direct knowledge of secondary school. Since three of these four aspects concern the didactic dimension of the orientation project, these results lead to question the orientation role of the first grade secondary school and to rethink the structure of the didactic device. These results are discussed in continuity with recent ministerial references to guidance and early school leaving and in connection with Community provisions on lifelong learning.*

**KEYWORDS:** GUIDANCE; STUDENT VOICE; EARLY SCHOOL LEAVING; SOCIAL JUSTICE.

## 1. Introduzione: dispositivi di orientamento e giustizia sociale nella scuola italiana

Il presente contributo si inserisce nella cornice progettuale di "Education for Social Justice", iniziativa di ricerca, formazione e intervento promossa dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Ateneo di Milano-Bicocca,

dedicata a indagare il rapporto tra educazione e giustizia sociale. In particolare, lo scopo del progetto mira a esplorare dal punto di vista dei minori le condizioni educative e didattiche che consentono un pieno esercizio del diritto all'educazione nelle fasi di transizione scolastica.

La ricerca che presentiamo si focalizza sul processo di scelta della scuola secondaria di II grado di un gruppo di ragazze e ragazzi partecipanti a un progetto di orientamento e di contrasto alla dispersione scolastica rivolto a 49 studenti di 11 istituti comprensivi della Provincia di Bergamo. Oggetto del lavoro è la valutazione, dalla prospettiva degli studenti partecipanti (Cook-Sather, 2002), dell'impatto che tale progetto ha avuto nella costruzione della scelta della scuola secondaria di II grado. I risultati dello studio ci consentono di avanzare qualche ipotesi sul ruolo dei dispositivi di orientamento nel favorire transizioni di successo tra scuola secondaria di I e di II grado. Gli interrogativi a cui si è cercato di rispondere sono sintetizzabili come segue: quali variabili del dispositivo di orientamento hanno contribuito a supportare il processo di transizione degli studenti? E dunque, quali dispositivi didattici per l'orientamento sono maggiormente capaci di costruire un percorso formativo di successo indipendentemente dalle condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie di provenienza?

Le risposte al primo interrogativo originano dall'analisi delle interviste condotte con gli studenti e intendono approfondire il loro giudizio su alcune specifiche dimensioni del progetto di orientamento; mentre il secondo interroga in modo diretto il mandato costituzionale della scuola, mettendo in luce le fragilità del sistema nel garantire a tutti gli studenti le medesime opportunità. Nelle prossime pagine si metteranno a fuoco alcuni elementi della configurazione istituzionale delle politiche orientative e, successivamente, si proveranno a tracciare le connessioni tra dispersione scolastica, pratiche orientative e processi di transizione tra scuola secondaria di I e di II grado.

## **2. Dispersione scolastica, orientamento e transizione verso la secondaria di II grado**

### **2.1 Il ruolo dell'orientamento e dell'apprendimento permanente nei riferimenti normativi**

Nell'ultimo decennio numerosi sono i riferimenti normativi e i documenti programmatici che il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha predisposto, in forte sintonia con gli obiettivi e le strategie comunitarie (Europa 2020), con il proposito di indirizzare il sistema scolastico a riconoscere la funzione strategica dell'orientamento nel promuovere l'accesso permanente all'apprendimento. Il forte nesso tra orientamento, apprendimento permanente e contrasto alla dispersione scolastica è il

principio costitutivo di questo nuovo indirizzo strategico, che riflette il dettato europeo in materia di *lifelong learning* e *lifelong guidance*. A partire da due risoluzioni del Consiglio d'Europa (2004, 2008) e, ancor prima, dai noti *Memorandum on lifelong learning* (2000) e *Making the European area of lifelong learning a reality* (2001)<sup>1</sup>, tre aspetti emergono come complementari: a) la dimensione continuativa delle pratiche di orientamento; b) il ruolo di contrasto all'insuccesso formativo<sup>2</sup>; la promozione di apprendimenti in termini di competenze per l'orientamento. In sintesi, la costruzione di un sapere competente, ovvero utilizzabile con «responsabilità e autonomia» in contesti mutevoli, diventa la condizione che il sistema formativo – e i progetti orientativi come quello oggetto di valutazione nel presente lavoro – è chiamato a garantire ai cittadini, al fine di «poter innestare con successo gli ulteriori processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti» (MIUR, 2014).

Per meglio comprendere la prospettiva istituzionale di definizione dell'apprendimento permanente in termini di capacità orientative, è importante richiamare la genesi dell'approccio comunitario che ha reso il *lifelong learning* un concetto-faro delle politiche educative e di istruzione. Le politiche ministeriali nazionali di orientamento scolastico sono state avviate con l'istituzione nel luglio del 2008 del gruppo tecnico-scientifico per l'orientamento, che porterà a termine le *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (MIUR, 2009). Sin dalla seconda metà degli anni '90 compaiono i primi riferimenti al ruolo strategico dell'apprendimento permanente (*White Paper Growth, Competitiveness and Employment*: CEC, 1994; *White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society*: CEC, 1995). Tali documenti rielaborano, in direzione di una sempre più stretta dipendenza con le esigenze economiche e occupazionali, il precedente approccio al *lifelong learning* degli orientamenti istituzionali internazionali degli anni '70, di stampo universalistico e legato alla valorizzazione dell'apprendimento informale e non formale (Walter and Stauber, 1998)<sup>3</sup>. Dopo decenni in cui l'«idea di apprendimento permanente vincolato a ideali umanistici è pressoché sparita dalle agende politiche» (Dehmel, 2006), nel nuovo quadro europeo, fortemente vincolato all'istituzione del mercato unico (1993) – e nelle mutate condizioni socio-economiche, caratterizzate dall'avvento delle tecnologie dell'informazione e dagli effetti del processo di globalizzazione –, il concetto di apprendimento permanente assume un'inedita centralità nel dibattito non solo educativo, ma soprattutto economico. In questo mutato contesto, diversi studiosi sottolineano come l'apprendimento permanente sia divenuto un «concetto elastico» (Knapper and Cropley, 1985) o «in qualche modo [...] insensato» (Hodgson, 2000), poiché utilizzato per finalità di indirizzo politico-economico lontane dal significato

originario e, conseguentemente, per orientare i processi di riforma del sistema formativo in funzione della flessibilità e della mutevolezza del mercato del lavoro.

È tuttavia solo nella seconda metà degli anni 2000, con l'indirizzo fornito dal Consiglio d'Europa nella *Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies* (2008), che vengono introdotte politiche comunitarie sulle strategie di orientamento permanente, esposte nel documento *European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. Sono state numerose le voci critiche che hanno sottolineato la limitata efficacia della spinta politica verso l'adozione di strategie comuni (Zarifis, Gravani, 2014); tali azioni, comunque, hanno senza dubbio avuto il merito, da un lato, di attivare un dibattito intorno al rapporto tra strategie di orientamento e mercato del lavoro (Sultana, 2008, 2011) e, dall'altro, di contribuire a supportare la ricerca, come nel caso degli studi valutativi raccolti in *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice* (Hooley, 2014).

In ambito nazionale le linee guida europee sono state declinate nella duplice direzione della transizione tra ordini scolastici e formativi (scuola secondaria di I grado / scuola secondaria di II grado / sistema dell'alta formazione e della formazione universitaria) e del passaggio verso il sistema lavorativo (o all'interno del sistema stesso). Due sono i riferimenti normativi principali di tale direzione nazionale: il *Piano nazionale per l'orientamento* (Ferraro, 2011) e la successiva elaborazione delle già citate *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014). I «presupposti culturali e metodologici» del piano di orientamento sono declinati in sei principi, tre dei quali cruciali per comprendere la progettazione dell'intervento oggetto della presente valutazione («coinvolgimento attivo delle famiglie sin dalla progettazione degli interventi; didattica orientativa e metodologia laboratoriale; rete tra tutti i soggetti competenti e responsabili a ogni livello»; Ferraro, 2011, p. 13). Rispetto alle linee guida ministeriali occorre invece sottolineare, accanto al vincolo tra orientamento e «cambiamento del lavoro e dell'economia» che testimonia la sintonia con l'approccio comunitario, la centralità attribuita alle figure di sistema nel supportare la progettazione e il coordinamento delle attività di orientamento. Il riconoscimento di tali figure, definite docenti «tutor dell'orientamento» e introdotte nell'ambito della riforma dell'autonomia scolastica del 1997 (legge delega 59/97, definita "legge Bassanini"), muove dalla necessità di promuovere azioni di orientamento territoriali che consentano la collaborazione tra scuole secondarie di I e di II grado e che favoriscano percorsi orientativi individualizzati per gli studenti, anche fuori dal contesto scolastico di partenza. Nell'analisi e discussioni dei dati della presente ricerca il ruolo – e la possibile efficacia – di tali figure sarà ulteriormente approfondito.

## 2.2 Orientamento e processi di transizione: variabili extra-scolastiche e carattere ereditario dei percorsi formativi

Negli ultimi anni il tema dell'orientamento scolastico ha assunto una rinnovata centralità nel dibattito nazionale, anche in virtù della recente e controversa introduzione del modello di certificazione delle competenze (DM 742/2017) e della successiva pubblicazione delle linee guida, che hanno (quantomeno formalmente) rafforzato la funzione orientativa di tale strumento (MIUR, 2018) e ne hanno consentito un inquadramento nella più ampia cornice delle politiche di apprendimento permanente (MIUR, 2014). Parallelamente, numerosi contributi di area pedagogica si sono soffermati a esplorare la relazione tra pratiche orientative e processo di insegnamento-apprendimento, esemplificata dalle categorie «didattica orientativa», «didattica orientante», «orientamento formativo» (Marostica, 2008, 2011; Cornaviera, 2005), e, in senso più ampio, a indagare il nesso tra orientamento e processi formativi (Girotti, 2006). In ambito nazionale un notevole impulso all'indagine sulle pratiche orientative è stato fornito da linee di ricerca di carattere qualitativo, ora di matrice narrativa (Batini, Zaccaria, 2000; Batini, Del Sarto, 2005), ora elaborate da una prospettiva sistemica (Formenti, 2009). Tuttavia, ancora poco numerosi sono i contributi di ambito pedagogico che focalizzano lo sguardo sulle variabili in gioco all'interno del contesto scolastico, nel processo di costruzione della scelta orientativa da parte degli studenti, e ancor più limitati sono gli studi rivolti alla considerazione del ruolo del consiglio orientativo nel supportare la transizione scolastica. Da questo punto di vista si può affermare che il dibattito accademico sulla funzione orientativa della scuola italiana e, più precisamente, della scuola secondaria di I grado si sia dedicato prevalentemente all'elaborazione di linee guida e indicazioni metodologiche da offrire a supporto del sistema scolastico. Rari sono i contributi che focalizzano l'attenzione sull'analisi delle pratiche didattiche di tipo orientativo e sulla valutazione di progetti o azioni di orientamento (Batini, Surian, 2008) che muovano programmaticamente dalla voce dei soggetti interessati (Bartolucci, Batini, 2012). Al contrario, sono gli studi di sociologia dell'educazione e di economia pubblica che, almeno in ambito italiano, si sono dedicati a indagare gli effetti delle politiche di orientamento e le variabili che agiscono nei processi di transizione tra scuola secondaria di I e di II grado.

I risultati di alcune recenti ricerche (Mocetti, 2007; Checchi, 2010), volte a considerare l'impatto delle variabili che influenzano le scelte della scuola secondaria di II grado, convergono nell'evidenziare il notevole peso giocato dalla situazione economica e culturale della famiglia di origine. Mocetti (2007), basando lo studio su dati ISTAT relativi

alla *Rilevazione continua sulle forze lavoro*, esamina le scelte scolastiche di giovani tra i 15 e i 19 anni mediante un modello di analisi strutturato in 5 gruppi di variabili di carattere socio-economico, che tuttavia non considerano – è opportuno rilevarlo in questa sede – gli apprendimenti degli studenti (né in termini di voti né rispetto agli esiti delle prove INVALSI). I risultati mostrano che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato ad una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (2007, p. 14). Analogamente, il contributo di Checchi (2010), realizzato a partire dai dati dell'indagine ISFOL-PLUS condotta nel 2005 e nel 2006, mostra che, limitatamente alla scelta dei licei, sono tre i fattori predominanti nell'indirizzare la scelta orientativa: l'appartenere al genere femminile, le capacità scolastiche, il grado di istruzione dei genitori; tuttavia, quest'ultimo fattore ha un peso maggiore rispetto alle capacità scolastiche. A livello regionale significativa è l'indagine, condotta sempre da Checchi (2008) su un campione di 2020 studenti di terza secondaria di I, che focalizza l'attenzione sul rapporto tra fattori individuali – anzitutto i risultati scolastici – e quelli dipendenti dall'ambiente familiare. I risultati rilevano che nella formulazione di un consiglio orientativo legato a licei o istituti tecnici hanno un ruolo decisivo gli apprendimenti degli studenti, soprattutto in Italiano. Tuttavia, anche il titolo di studio dei genitori ha un'influenza notevole nel giudizio orientativo degli insegnanti, al punto che l'autore afferma che «gli insegnanti nel formulare i loro consigli non si limitano ad una valutazione delle risultanze scolastiche oggettive dei ragazzi (come risulterebbe dai voti e dai test attitudinali), ma tengono anche conto della famiglia di provenienza» (Checchi, 2008, p. 3), sottolineando che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (p. 5). Con un medesimo sguardo rivolto al processo di costruzione della scelta orientativa, ma muovendo da un approccio etnografico focalizzato sull'analisi di pratiche di orientamento scolastico e su interviste a genitori e studenti di due classi di una scuola secondaria di II grado di Milano, Romito (2014) evidenzia un duplice fenomeno dipendente da fattori socio-culturali e economici. In primo luogo, i casi di aspirazioni iniziali di studenti e famiglie verso i licei, riviste in seguito ai consigli di docenti e di orientatori in direzione di istituti professionali o della formazione professionale, riguardano famiglie con background migratorio o con condizioni socio-economiche basse. In secondo luogo, a parità di risultati scolastici, insegnanti e orientatori sono portati a fornire consigli orientativi, soprattutto a studenti provenienti da famiglie con background migratorio o condizioni socio-economiche basse, basati su motivazioni che associano la scelta di percorsi tecnici o professionali a una maggiore probabilità di inserimento in tempi rapidi nel mercato del lavoro. In sintesi, gli esiti di questi contributi confermano i risultati di altre recenti ricerche nazionali (Azzolini,

Barone, 2013) e internazionali (Beach and Sernhede, 2011) rispetto alla tendenza di alcune categorie sociali (ceti popolari, famiglie di origine straniera) nel preferire – a parità di risultati scolastici – percorsi secondari di II grado di tipo tecnico o professionale; i ceti medio o alti, soprattutto se di origine italiana, sembrano invece preferire, anche in presenza di rendimenti scolastici bassi, l'istruzione liceale. L'attenzione ai dispositivi di orientamento e alla cosiddetta «didattica orientativa» assume forte rilevanza in questo quadro che rende evidente la logica ereditaria dei percorsi formativi.

### 2.3. La dispersione scolastica: studenti a rischio e orientamenti pedagogico-didattici

L'analisi dei dati ISTAT-OCSE del 2016, con un aggiornamento MIUR (2018b), fornisce una lettura del fenomeno della dispersione scolastica che ne evidenzia in maniera marcata, limitatamente al caso italiano, il carattere «ereditario» (MIUR, 2018b). Secondo il Rapporto dell'OCSE *Education at Glance* (OECD, 2016), l'Italia presenta uno dei tassi più bassi in Europa relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a raggiungere la laurea (la media OCSE è del 22%). Tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di secondaria di secondo grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. Il MIUR (2018) parla di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» nel commentare l'impatto dell'origine socio-economica e culturale della famiglia – e non già il ruolo giocato dalla scuola nell'influenzare il successo formativo dei giovani in Italia.

Il confronto con i dati europei relativi al fenomeno della dispersione scolastica, definito tramite la categoria ELET<sup>4</sup>, è non meno rassicurante: il dato medio italiano 2018 di *early school leavers* è del 14,5%; nel 2017 era del 14% e nel 2016 del 13,8%, ma era del 20,8% nel 2006. Occorre sottolineare che non solo si è interrotto il trend decrescente nell'ultima rilevazione, con particolare intensità nelle regioni economicamente più avanzate come Lombardia e Veneto, ma anche che l'obiettivo di Europa 2020 di scendere sotto la soglia del 10% (Eurostat, 2018) rimane ancora lontano. In questo contesto un aspetto decisivo riguarda la variabilità geografica dei dati e la significativa discrepanza tra le condizioni regionali. I dati MIUR (2017) mettono a confronto l'indagine comunitaria con i dati ISTAT riguardanti la rilevazione sulle forze di lavoro e mostrano che Puglia, Sardegna e Campania presentano un tasso dell'indicatore ESL ben superiore al 15%, quasi 24% nel caso della Sicilia; di contro, i valori di Umbria e Veneto sono intorno

al 8%, mentre quelli di Friuli, Piemonte e Molise vicino al target europeo del 10%; quello lombardo si attesta al 12%. Il documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018) individua alcune caratteristiche di ragazze e ragazzi che interrompono la frequenza scolastica già durante il primo ciclo di istruzione obbligatoria (entro la secondaria di I grado), che sono riassumibili come segue: a) residenza nelle regioni del Mezzogiorno, soprattutto in Sicilia e in Campania; b) prevalenza del genere maschile; c) origine straniera (3,3% contro lo 0,6% degli alunni di cittadinanza italiana), in particolare gli studenti nati all'estero. Il documento MIUR delinea inoltre un insieme di raccomandazioni «per dare forza alla lotta al fallimento formativo e all'esclusione precoce» (2018, p. 44), presentando indicazioni metodologiche specifiche. In particolare, viene dato rilievo alla «promozione della didattica laboratoriale soprattutto nella fase di transizione tra secondaria di I e II grado»; al potenziamento di forme di tutoring e mentoring degli studenti; alla realizzazione di un «sistema di patti educativi che coinvolga ogni famiglia» (2018, p. 52). Significativi sono i richiami alla qualità dello «snodo tra scuola media e biennio del successivo obbligo, in modo fortemente orientativo e con occasioni per il recupero dei ragazzi low performers» (2018, p. 54), e all'urgenza di individualizzare la proposta didattica e formativa anche mediante il superamento della «totale corrispondenza classe-aula [...] a favore di una maggiore e migliore articolazione organizzativa del tempo-scuola basato sulle aule tematiche centrate sul laboratorio e sull'apprendimento contestualizzato» (2018, p. 54).

### 3. Contesto e dispositivo formativo del progetto

Il progetto di orientamento rientra all'interno di iniziative finanziate a livello regionale nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, per contrastare e prevenire il fenomeno della dispersione scolastica mediante la realizzazione di azioni di rete e collaborazione fra istituti comprensivi e istituti secondari di II grado, in linea con le indicazioni ministeriali osservate in precedenza in materia di orientamento (Ferraro, 2011) e di strategie di contrasto alla dispersione scolastica (MIUR, 2018b). Tale progetto è stato realizzato mediante un partenariato che ha coinvolto 1 soggetto capofila (un istituto scolastico secondario di II grado), 11 istituti comprensivi, 4 Comuni dell'area interessata dal progetto e 1 ente accreditato per la valutazione e il monitoraggio. Il soggetto capofila (IISS Fantoni) ha svolto il ruolo di progettazione, coordinamento e realizzazione dei laboratori di orientamento, mentre gli istituti comprensivi hanno individuato gli studenti «a rischio abbandono» da coinvolgere, per accompagnarli lungo il percorso formativo. I 49 studenti di classe terza partecipanti al progetto sono stati selezionati dai collegi



docenti degli istituti scolastici coinvolti in base ai seguenti criteri: propensione alla dispersione scolastica; forte rischio di insuccesso scolastico; interesse per il mondo dei social media e dell'arte; consenso della famiglia alla partecipazione a esperienze esterne la scuola. Gli studenti sono stati distribuiti in 5 laboratori condotti da docenti con competenze specifiche, 3 dedicati al linguaggio della fotografia e 2 al fumetto, scelti in base alle preferenze personali. La scelta dell'oggetto di lavoro è ricaduta su laboratori di ambito artistico in quanto tale ambito qualifica la specificità della Scuola d'Arte applicata Fantoni. I laboratori sono stati realizzati negli spazi dell'istituto capofila, per un totale di 40 ore organizzate in 20 incontri, nel corso dell'anno scolastico 2017/2018, da novembre ad aprile. La metodologia didattica che ha contraddistinto il dispositivo formativo è riferibile alla didattica laboratoriale, tanto per l'attenzione rivolta alle attività a coppie e a gruppi, dedicate alla realizzazione di prodotti multimediali o grafici, quanto per l'importanza attribuita agli aspetti autovalutativi (Zecca, 2016). Le due tipologie di laboratorio sono state suddivise in due moduli (ciascuno da 20 ore), con l'obiettivo di affrontare temi e contenuti diversificati (moduli del laboratorio di fotografia: "Autoritratto, fotografia e selfie"; "Riprendiamoci - multimedia e video"; moduli del laboratorio di fumetto: "Il fumetto"; "Puppet"). Al termine dei laboratori è stata allestita una mostra con i prodotti degli studenti e sono stati organizzati dei momenti di presentazione rivolti alle famiglie e ai docenti degli istituti scolastici di I grado. I laboratori hanno avuto come scopo generale la promozione di competenze, anche di ordine relazionale, per affrontare la fase di transizione verso la scuola secondaria di II grado. Gli obiettivi specifici fanno riferimento alle conoscenze e alle competenze tecniche legate alla specificità disciplinare dei laboratori: «trasferire competenze tecnico-artistiche legate al mondo della fotografia, del video, del disegno e della modellizzazione, legandole alle materie curriculari della scuola secondaria di I grado; elaborare uno spirito critico che induca a comprendere che quanto realizzato e pubblicato sui social media è una rappresentazione personale e conseguentemente è espressione di se stessi; offrire gli strumenti per trovare una nuova motivazione verso lo studio, valorizzando e sperando le *soft skills* e le potenzialità normalmente trascurate; esperire manualità e creatività» (Presentazione progetto, 2017).

### **3.1 Quadro metodologico: analisi della scelta orientativa secondo un approccio *Student Voice***

In continuità con il proposito di indagare il ruolo che il progetto di orientamento ha avuto nel processo di scelta della scuola secondaria di II grado, è stato messo a punto un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che ha previsto il coinvolgimento diretto degli studenti. La ragione di questa scelta risiede nella volontà di approfondire il

significato attribuito dagli studenti all'esperienza di orientamento, di cogliere "dall'interno" gli eventuali legami con il processo di scelta della scuola secondaria di II grado e, ancor prima, di valorizzare il loro punto di vista nella valutazione del progetto (Cook-Sather, 2002). Tale approccio metodologico è riconducibile alla prospettiva denominata «di quarta generazione» (Lincoln and Guba, 1989; Bondioli e Savio, 2014), che intende l'azione valutativa come un processo orientato a favorire un confronto tra i soggetti implicati. Questo studio si pone inoltre in continuità con i principi e le metodologie dell'approccio detto «*Student Voice*» (Grion e Gemma, 2015; Robinson and Taylor, 2007), che attribuisce agli studenti un ruolo di forte responsabilità nella partecipazione ai processi valutativi e decisionali della *governance* di interventi educativi e scolastici. In coerenza con l'obiettivo di favorire nei soggetti coinvolti una riflessione sull'impatto formativo del progetto, si è scelto di utilizzare strumenti qualitativi di raccolta dati (interviste semi-strutturate) e di analisi (analisi tematica delle trascrizioni). La ricerca è stata strutturata in quattro fasi principali: a) analisi del contesto attraverso colloqui con i referenti e analisi documentale; b) interviste semi-strutturate con gli studenti; c) analisi dei dati.

I 19 studenti selezionati per le interviste (su un totale di 49 studenti partecipanti al progetto) sono stati scelti seguendo il criterio del *purposeful sampling* (Merriam *et al.*, 2002). Tali studenti, in particolare, sono stati selezionati nella prima fase della ricerca (analisi del contesto e interviste con i referenti del progetto), poiché presentavano caratteristiche compatibili con i profili a rischio dispersione (bassa motivazione; performance scolastiche mediocri; genitori con cittadinanza non italiana; genitori con titolo di studio inferiore alla laurea). Dei 19 studenti intervistati, 11 maschi e 8 femmine, 4 hanno scelto di iscriversi alla scuola che ha accolto e realizzato i laboratori. Gli altri 15 si sono iscritti a differenti istituti (8 a istituti professionali; 5 a licei linguistici o artistici; 3 a istituti di Istruzione e Formazione Professionale).

Le interviste semi-strutturate agli studenti sono state realizzate a circa sei mesi dal termine del progetto (ottobre/novembre 2018). La scelta di tale distanza temporale ha risposto al proposito di consentire agli intervistati una valutazione del progetto orientativo meno compromessa da fattori contingenti. Inoltre, tale scarto si è ritenuto potesse consentire agli intervistati di operare una ricostruzione del processo di scelta della scuola secondaria di II grado basata su una conoscenza approfondita del nuovo contesto scolastico e su una più consapevole lettura della transizione compiuta.

Le interviste hanno avuto una durata media di 45 minuti. La registrazione audio delle interviste è stata integralmente riportata in forma scritta tramite il modello di trascrizione jeffersoniano (Jefferson, 1979). L'analisi dei dati discorsivi è stata condotta, mediante tre operazioni di codifica, secondo un approccio *bottom up* che segue la

metodologia della *grounded theory* costruttivista (Charmaz, 2006). La prima codifica delle 19 interviste ha permesso di individuare 7 categorie e 18 sotto-categorie; al termine della terza codifica le categorie sono divenute definitivamente 4, con 10 sotto-categorie: a) conoscenza diretta del contesto scolastico (sotto-categorie: conoscenza dell'ambiente scolastico; differenza *open-day*/laboratorio orientamento); b) relazione con i docenti (sotto-categorie: conoscenza diretta dei docenti; capacità relazionale dei docenti); c) approccio didattico laboratoriale (sotto-categorie: lavoro di gruppo; tutoring tra pari; centralità dell'esperienza pratica; feedback dei docenti); d) relazione con i contenuti disciplinari (sotto-categorie: accessibilità della conoscenza disciplinare; riflessione sul rapporto con la conoscenza disciplinare).

#### 4. Risultati

La presentazione dei risultati fornisce un approfondimento qualitativo dei principali aspetti emersi mediante l'analisi dei dati delle interviste e consente di osservare, dalla voce degli studenti, la qualità dell'impatto del laboratorio di orientamento nel processo di scelta della scuola secondaria di II grado. La categoria che presenta il maggior numero di occorrenze nelle verbalizzazioni degli studenti è quella denominata "relazione con i docenti" (che compare in 17 delle 19 interviste in connessione con la scelta orientativa); la seconda categoria numericamente rilevante è "approccio didattico di tipo laboratoriale" (presente in 13 interviste); la terza "conoscenza diretta del contesto" (presente in 12 interviste); la quarta "relazione con i contenuti disciplinari" (presente in 11 interviste).

##### 4.1 Relazione con i docenti

Il ruolo dei docenti dei laboratori è considerato dagli studenti di primaria importanza rispetto alla funzione orientativa di tale esperienza. Le motivazioni più rilevanti portate dagli studenti per spiegare il modo in cui il laboratorio ha facilitato il ragionamento sulla scelta della scuola secondaria di II grado riguardano, infatti, la possibilità di conoscere in maniera diretta lo stile didattico dei professori della scuola. Uno studente, che successivamente ha scelto di iscriversi a un istituto tecnico, descrive tale aspetto come un criterio di scelta della scuola superiore: «perché, se io voglio proprio fare quella scuola lì, mi piacerebbe un po' vedere i professori come spiegano e cosa fanno a lezione». Un secondo studente, iscrittosi poi a un istituto professionale, evidenzia in maniera analoga il ruolo giocato dall'opportunità di conoscere in forma diretta i docenti:

Intervistatore: Fra tutte le attività che hai appena raccontato, quale ti è servita di più per la scelta della scuola?

Studente 2: Magari conoscere anche i professori; cioè, per vedere un po'.

Intervistatore: Come mai?

Studente 2: Perché, più che altro se voglio fare quella scuola, è giusto conoscere come sono fatti i professori.

Dei docenti è apprezzata soprattutto la capacità di entrare in relazione con gli studenti, sia quando tale rapporto è vissuto in prima persona e consente un confronto anche sulla scelta scolastica:

Studente 3: Beh, sì, perché magari il professore di quando abbiamo fatto il percorso al Fantoni era un po' più, magari anche essendo un po' più giovane riusciva a capire meglio la mentalità di noi giovani. I prof quelli delle medie invece son un po' più concentrati sul lavoro da fare e non magari anche a, non so, a espandere la cosa sulla scelta.

sia quando la relazione è osservata esternamente, come riporta uno studente, iscrittosi poi alla scuola Fantoni, che descrive l'impressione ricevuta dall'osservare il rapporto tra studenti e docenti di questo istituto:

Intervistatore: Su cosa ti saresti basata per l'iscrizione a questa scuola?

Studente 4: Sul fatto... i professori erano molto uniti con gli studenti, avevano rapporti abbastanza vicini; infatti si raccontavano anche cose personali come magari, non so, cioè ti stanno molto vicino insomma, e questo me l'ha confermato perché comunque ti chiedevamo come mi sentivo, come stai, durante il laboratorio... e anche tutti gli altri professori comunque si sono relazionati bene con noi studenti, anche con chi magari aveva più timidezza si sono aperti molto.

Gli studenti partecipanti al laboratorio hanno attribuito un notevole valore orientativo alla possibilità fornita dal laboratorio di conoscere in forma diretta i docenti di una scuola superiore. È opportuno sottolineare che tale aspetto è stato rilevato anche da parte di quegli studenti che si sono iscritti a una scuola differente dall'istituto Fantoni, sede dei laboratori. Il valore orientativo della conoscenza dei docenti, infatti, è fatto dipendere sia dalla possibilità di osservare in prima persona lo stile d'insegnamento dei docenti, sia dalla capacità riconosciuta ai docenti dell'istituto Fantoni di entrare in relazione con gli studenti; questo secondo elemento è stato evidenziato soprattutto dagli studenti che hanno poi effettuato l'iscrizione proprio all'istituto Fantoni.

#### **4.2 Approccio didattico di tipo laboratoriale**

Quattro elementi dell'approccio laboratoriale vengono valutati come influenti sulla scelta della scuola superiore: il lavoro di gruppo; il tutoring tra pari; la centralità dell'esperienza pratica; i feedback dei docenti. Relativamente al lavoro di gruppo una studentessa rileva un legame di vicinanza di tale metodologia con il mondo del lavoro e

afferma che la considerazione di tale aspetto ha contribuito nella scelta della scuola secondaria di II grado:

Studente 5: A me ha colpito tanto il lavoro di squadra durante il laboratorio.

Intervistatore: Come mai il lavoro di squadra?

Studente 5: Perché, cioè, nel senso è molto importante il lavoro di squadra secondo me, sia in ambito scolastico che anche in ambito lavorativo, perché alla fine, cioè, quasi in ogni lavoro bisognerà sempre lavorare in gruppo quindi anche su questo fatto qua di collaborare con altre persone, mi è piaciuto e mi è servito per pensare alla scuola che volevo.

Anche il tutoring tra pari, metodologia strettamente connessa al lavoro di gruppo, è considerato come elemento di rilievo nel processo di scelta. Una studentessa, che non si è successivamente iscritta alla Scuola d'Arte Applicata Fantoni ma a un istituto professionale, afferma che l'esperienza laboratoriale le ha consentito di apprezzare il valore del supporto dei pari nella realizzazione delle attività, al punto da considerarlo come criterio di scelta della scuola superiore.

Studentessa 6: Dopo che ho visto la Fantoni, volevo una scuola dove ci si aiutava.

Intervistatore: In che senso, puoi farmi un esempio?

Studentessa 6: Per esempio, io mi ero trovata in difficoltà, ehm col fatto di utilizzare gli obiettivi, e una ragazza, che lei era un po' più sulla parte tecnica della fotografia, che mi è riuscita magari a spiegare meglio non so, come dovevo mettere a fuoco una cosa, come cambiare l'obiettivo non so e così la fotografia che abbiamo fatto all'inizio che andava bene con i suoi pareri con i suoi consigli, son riuscita a migliorarla.

La valorizzazione di una modalità conoscitiva basata sulle «cose pratiche», contrapposta a quella dello «studio», predominante, secondo gli studenti, nella scuola secondaria di I grado, ha consentito agli studenti di rileggere le proprie rappresentazioni sulla didattica delle scuole superiori. Uno studente, che ha successivamente scelto un istituto professionale, mette in luce nelle sue parole questo cambiamento di prospettiva e sottolinea l'impatto che ha avuto la comprensione di questa discontinuità didattica tra «medie» e «superiori» nel ripensare alla scelta della scuola secondaria di II grado. Prima del laboratorio riteneva che, analogamente alla sua esperienza alla scuola secondaria di I grado, anche alle scuole superiori la modalità di apprendimento più comune fosse quella dello «studio teorico» e non tanto l'approccio didattico laboratoriale.

Studente 7: Non mi piace molto studiare, però se una cosa mi piace la studio e poi chiaramente la porto avanti, deve essere una cosa che ti piace.

Intervistatore: Al Fantoni, nei laboratori, come era?

Studente 7: Si facevano tante cose pratiche, non pensavo facessimo così tanti laboratori, pensavo studiassimo un po' di più, pensavo che ci fossero cose di teoria più che altro alle superiori. Ho capito allora che le superiori, come la mia adesso, non sono tutte di studio come le medie.

Un ultimo aspetto legato alla metodologia didattica di tipo laboratoriale evidenziato dagli studenti in relazione ai criteri della scelta delle scuole superiori riguarda il ruolo del feedback durante il processo di apprendimento. Questo elemento qualificante l'esperienza del laboratorio è assunto dagli studenti come aspetto caratterizzante, in generale, l'esperienza di apprendimento alle scuole superiori, come si legge di seguito nelle parole di uno studente che si è iscritto a un istituto professionale.

Studente 8: Perché nel fumetto io e i miei compagni siccome abbiamo deciso di fare un lavoro di gruppo, abbiamo impostato il fumetto, e quando lo impostavamo tutti avevamo un'idea diversa e quando volevamo applicarle la professoressa ci aiutava, qualche volta ci aiutava nel come gestire le nostre idee, come renderle nel fumetto.

Intervistatore: Come mai ti ha colpito questo?

Studente 8: Perché ho capito che alle superiori, cioè nelle scuole come il Fantoni, non è che si sta seduti tutto il tempo e i professori ti aiutano mentre fai le cose.

### 4.3 Conoscenza diretta del contesto scolastico

L'opportunità offerta dal laboratorio di conoscere «da vicino» un istituto superiore è stata molto apprezzata dagli studenti e ha facilitato il ragionamento sulla scelta della scuola secondaria di II grado. La conoscenza diretta degli ambienti scolastici è stata sottolineata sia perché ha consentito agli studenti di comprendere l'uso didattico degli spazi, sia perché ha fornito la possibilità, in opposizione a ciò che avviene solitamente negli *open-day*, di vedere dall'interno alcuni momenti quotidiani della vita scolastica. Nel primo caso, uno studente, iscrittosi poi a un istituto tecnico, mette in rilievo la possibilità offerta dal laboratorio di muoversi all'interno del contesto scolastico e di cogliere l'organizzazione didattica delle aule:

Studente 2: Mentre l'altro aspetto è stato... mi è stato utile per la scelta, anche se poi mi sono iscritta in un'altra scuola, è che ho proprio visto fisicamente com'è la scuola [...], perché io mentre andavo a prendere i computer vedevo anche alcune lezioni, vedevo come lavoravo, vedevo anche l'utilizzo di ogni aula, c'era un'aula coi cavalletti, un'aula con i computer... si mi è stato utile perché adesso so come è fatta la scuola, cosa fanno.

Anche il confronto con gli *open-day* riguarda la differente modalità di conoscenza degli spazi; a questo proposito uno studente sottolinea il valore orientativo di vedere «da vicino praticamente» le lezioni e altri momenti cruciali della vita scolastica.

Intervistatore: Secondo te il laboratorio che hai frequentato ti è stato utile un po' per capire la scelta?

Studente 9: Sì, possiamo dire, ho visto che, cioè, la scuola, al Quarenghi, all'*open day*, non l'ho visto molto bene, però la Fantoni cioè, guardavo all'interno com'è fatta. Le lezioni... ci facevano vedere anche come hanno fatto, quindi è stato cioè, molto più bello la Fantoni, ma anche quando sono andato a vedere il Quarenghi. È stata, cioè, è stata sempre la stessa cosa però, boh, come posso dire, cioè facevano un po' le stesse cose, ma le ho viste da vicino praticamente.

#### 4.4 Relazione con i contenuti disciplinari

L'ultima categoria di analisi si riferisce al ruolo che i contenuti disciplinari dei due laboratori (fotografia e fumetto) hanno avuto nel facilitare il processo di scelta. L'aspetto sottolineato con maggior forza dagli studenti riguarda il cambiamento di aspettativa, promosso dal laboratorio, relativamente alle difficoltà nella comprensione dei contenuti. A questo proposito una studentessa, che successivamente si è iscritta a un liceo, evidenzia la capacità del docente del laboratorio di trovare differenti strategie didattiche per adeguarsi alla sua modalità di apprendimento e a quella dei suoi compagni. Tale elemento è messo in relazione dalla studentessa a una più generale modalità didattica che caratterizzerebbe le «scuole superiori» e che garantirebbe l'apprendimento anche in presenza di difficoltà:

Studente 16: Il professore era bravo, cioè spiegava bene, capiva quando, per esempio, se ti stancavi allora cercava, magari, di fare con una cosa complicata cercava magari di fare un esempio base, facile da capire oppure quando c'era un momento molto stancante ci lasciava qualche momento per riposare o scambiarsi gli appunti che si erano presi. Alle superiori puoi anche imparare, se non capisci subito e questo mi ha tranquillizzata sulla mia scelta.

Nella verbalizzazione appena riportata emergono la preoccupazione della studentessa di non sentirsi adeguata al livello di apprendimento della scuola superiore e il ruolo giocato dal laboratorio nel rimodulare tale convinzione e nel portarla a ristrutturare la rappresentazione della scuola superiore stessa. Un secondo studente pone l'attenzione sul medesimo aspetto, rimarcando nuovamente la capacità del docente di individualizzare le scelte didattiche per facilitare l'apprendimento.

Intervistatore: Quale aspetto del laboratorio, ripensandoci adesso, ti ha fatto capire qualcosa delle scuole superiori?

Studente 7: Sicuramente il fatto che il professore era, diciamo era gentile, sapeva spiegare; tipo, se non capivi una cosa te la spiegava mille volte fino a quando la capivi, ci faceva vedere anche dei video così, per spiegare bene.

Un secondo aspetto relativo alla relazione con i contenuti disciplinari che ritorna in numerose interviste riguarda il ruolo giocato dall'attivazione di una riflessione sul proprio rapporto con la conoscenza disciplinare. Uno studente, iscrittosi poi a un istituto professionale, sottolinea l'importanza di aver potuto esplorare in profondità, nel corso del laboratorio, i contenuti proposti e, grazie a tale approfondimento, di aver meglio compreso il proprio interesse nei confronti di tale ambito disciplinare, anche se non è stato poi scelto per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado.

Studente 17: Ho capito che mi piaceva un po', anche se non così tanto da andare perché ho visto fino in fondo cosa fanno, cioè, come ci hanno fatto vedere le loro materie, cosa facevano, perché avevano portato, per esempio il prof aveva portato delle cose e aveva fatto, cioè ci aveva fatto vedere come faceva a fare magari qualche esperimento [...] ti faceva vedere tutto, proprio tutto; cioè, come sei noi fossimo dei docenti.

Un altro studente, anch'egli iscritto a un istituto superiore diverso dal Fantoni, mette in esplicito raccordo l'apprendimento disciplinare consentito dal laboratorio con la scelta della scuola superiore, basata su una conoscenza più articolata della specificità disciplinare della scuola.

Studente 1: Allora secondo me ha funzionato abbastanza bene tutto, cioè, sì ha funzionato bene tutto, anche perché mi viene in mente che con la scuola che sto facendo adesso e con quella che ho fatto prima... cioè se uno vuole andare a fare l'artistico cioè, lo consiglierei il laboratorio perché comunque c'erano dei laboratori con docenti di disegno geometrico, quindi cose che adesso ci servono e comunque un po' di cose so già di quello che ci hanno spiegato lì.

## 5. Conclusioni

I risultati appena illustrati sono ora da rileggere sul doppio livello di analisi che ha guidato i due interrogativi riportati in apertura. Limitatamente al punto di vista degli studenti sulle variabili del laboratorio di orientamento che hanno contribuito a supportare il processo di scelta della scuola secondaria di II grado, occorre sottolineare che i 49 studenti partecipanti al laboratorio e – ancor di più – i 19 studenti intervistati hanno caratteristiche analoghe a quelle dei profili a rischio descritti nel secondo paragrafo.

La loro valutazione del dispositivo formativo assume una specifica rilevanza se letta in connessione alle strategie di contrasto della dispersione scolastica. Infatti, l'analisi delle verbalizzazioni degli studenti consente di isolare due variabili principali che hanno facilitato l'attivazione del ragionamento sulla scelta di un futuro scolastico: da un lato, l'approccio didattico laboratoriale, dall'altro, la comprensione «dall'interno» di un



contesto scolastico di istruzione secondaria di II grado, tanto nei suoi aspetti didattici e organizzativi quanto nella conoscenza diretta dei docenti, del loro stile di insegnamento e della loro modalità relazionale.

L'aspetto che lega trasversalmente le due variabili appena delineate e che consente, in sede conclusiva, di esplorare i presupposti per l'effettiva realizzazione delle linee guida ministeriali, è riconducibile al ruolo affidato alla relazione con i docenti e alla relazione con la conoscenza. Il rapporto con i docenti, descritto diffusamente dagli studenti in termini positivi sia per la funzione di supporto continuo e individualizzato all'apprendimento (funzione di tutoring) sia per la presa in carico «complessiva» degli studenti, è definibile congiuntamente come leva e condizione di possibilità che innesca le potenzialità del dispositivo didattico laboratoriale. L'effetto più rilevante della messa in azione di tale dispositivo è individuabile nella ristrutturazione di alcune rappresentazioni relative al rapporto con l'apprendimento e la conoscenza. Gli studenti dichiarano di aver modificato l'idea di insegnamento-apprendimento tipica delle scuole superiori, inizialmente ancorata allo «studio» di carattere teorico e a un senso di rigida esattezza da dover rispettare, arrivando ad affermare che «alle superiori puoi anche imparare, se non capisci subito» e che «le superiori, come la mia adesso, non sono tutte di studio come le medie». In secondo luogo, tale cambiamento è proiettato dagli studenti a un livello personale ed è leggibile in relazione a un mutato senso di auto-efficacia – favorito, appunto, dalla funzione di tutoring dei docenti – e a un rinnovato rapporto con la conoscenza, diretto, approfondito («ti faceva vedere tutto, proprio tutto; cioè, come sei noi fossimo dei docenti») e aperto al desiderio di apprendere («ho capito che mi piaceva un po', anche se non così tanto da andare perché ho visto fino in fondo cosa fanno»).

L'elemento appena rilevato rappresenta una stimolante angolatura da cui osservare quanto descritto in precedenza sulle differenti prospettive dell'«apprendimento permanente», ora di matrice universalistica, ora di stampo economicistico. In particolare, sono rilevanti alcune competenze come quelle di «spirito di iniziativa» e di «imparare ad imparare», che mettono in evidenza il rapporto tra formazione del cittadino e conoscenza. Dunque, quali condizioni offre il percorso scolastico, dall'infanzia alla secondaria di I grado, per consentire agli studenti, tanto più se provenienti da contesti familiari culturalmente ed economicamente svantaggiati, di trovare ambiti di conoscenza da sperimentare e in cui diventare capaci di esercitare i propri diritti di cittadinanza? I ragionamenti degli studenti esaminati in questa sede, molti dei quali categorizzabili come soggetti a rischio dispersione, consentono di osservare – o, quantomeno, di intravedere – l'elaborazione di un approccio verso la conoscenza che matura, tuttavia, solo quando viene disincrostato da anni di percezioni

fallimentari del proprio apprendimento e da modalità conoscitive di tipo passivo e mnemonico.

I risultati di questa ricerca rafforzano l'idea che i dispositivi orientativi laboratoriali, per la loro natura intrinsecamente didattica – tanto in virtù della centralità della relazione tra studente e sapere quanto in risposta alla rilevanza del legame tra studenti e docenti –, debbano essere parte integrante della quotidianità scolastica e non episodi isolati degli ultimi anni della secondaria di I grado. La riflessione degli studenti sollecitata dalle interviste fa emergere in tutta evidenza come l'orientamento sia ascrivibile alla dimensione rappresentazionale di se stessi, delle proprie capacità di apprendere e di poter continuare ad apprendere a livelli superiori. Si tratta di una dimensione dinamica che può mutare in relazione agli approcci didattici e alla competenza orientativa dei singoli insegnanti e del sistema scolastico di agire in modo sinergico.

LUISA ZECCA, FRANCO PASSALACQUA, ALESSANDRA RIBIS  
*University of Milano Bicocca*

<sup>1</sup> Per un attento approfondimento del concetto di *lifelong learning* e della sua comparsa nelle politiche educative e occupazionali europee a partire dai primi anni '90, si veda Dehmel (2006).

<sup>2</sup> Si osservi il seguente passaggio tratto dalle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, per meglio comprendere il vincolo istituito a livello ministeriale tra orientamento e contrasto all'insuccesso formativo: «Nel confermare che, ancor di più che in passato, oggi l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, si ritiene che il ruolo assegnato ai team regionali, designati dai rispettivi Uffici scolastici regionali, continui a rappresentare il presupposto indispensabile nello sviluppo di azioni coerenti, condivise e unitarie» (MIUR, 2014).

<sup>3</sup> Tra i principali documenti istituzionali che, a livello comunitario e internazionale, hanno promosso negli anni '70 una prospettiva educativa universalistica e di carattere emancipatorio nella promozione di politiche di *lifelong learning*, si segnalano i seguenti contributi: *Permanent Education* del Consiglio d'Europa (1970); *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* dell'UNESCO (Faure et al., 1972); *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* dell'OECD (1973).

<sup>4</sup> La categoria ELET (*Early Leaving from Education and Training*) e l'indicatore ESL (*Early School Leavers*) prendono a riferimento la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore che non sono inseriti in programmi di formazione, scolastica o di altro tipo. Gli *early school leavers*, pertanto, sono «persone giovani che non solo si trovano a non avere terminato istruzione o formazione all'età giusta ma che sono anche fuori dalla prospettiva di continuità, sia pure riparativa, degli studi o di altro tipo di formazione» (MIUR, 2018b, p. 14).

## Bibliografia

Azzolini D., Barone C. (2013) *Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class*. «Research in Social Stratification and Mobility», xxxi, pp. 82-96.

Bartolucci M., Batini F. (a cura di) (2016) *Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?* Milano: Franco Angeli.

Batini F., Surian A. (2008) *StOrientando: un progetto e una ricerca sull'orientamento narrativo*. Lecce: Pensa.

- Batini F., Del Sarto G. (2005) *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Batini F., Zaccaria R. (a cura di) (2000) *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Beach D., Sernhede O. (2011) *From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs*. «British Journal of Sociology of Education», xxxii, 2, pp. 257-274.
- Bezzi C. (2010) *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A., Savio D. (2014) *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*. «Giornale italiano della ricerca educativa», vii, 13, pp. 50-67.
- Charmaz K. (2006) *Constructing grounded theory*. Oaks, CA: Sage.
- Checchi D. (2008) *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*. INVALSI report.
- Checchi D. (2010) *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. «Politica Economica», xxvi, 3, pp. 359-386.
- Cook-Sather A. (2002) *Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education*. «Educational researcher», xxxi, 4, pp. 3-14.
- Cornaviera D. (2008) *La relazione tra didattica e orientamento*. In Pombeni M.L. (a cura di) *L'orientamento tra passato e futuro*. Roma: Carocci.
- Dehmel A. (2006) *Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies*. «Comparative Education», xlii, 1, pp. 49-62.
- ELFPN [European Lifelong Guidance Policy Network] (2015) *European lifelong guidance policies Summative report 2007-15*. Saarijarvi, Finland.
- European Commission (1993) *White paper. Growth, competitiveness, employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (1995) *White paper. Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruxelles.
- European Commission (2001) *Making the European area of lifelong learning a reality*. Bruxelles.
- European Commission (2008) *Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- European Commission (2010) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile*. Bruxelles.
- Ferraro S. (2011) *Piano nazionale per l'orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*. Milano: Le Monnier.
- Formenti L. (2009) *Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università*. «Riflessioni Sistemiche», ix, 1, pp. 118-134.
- Gemma C., Grion V. (2015) *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Girotti L. (2006) *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guba E., Lincoln Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hodgson A. (2000) *An international and historical context for recent policy approaches to lifelong learning in the UK*. In: Hodgson A. (ed.) *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 1-17.
- Hooley T. (2014) *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A guide to key findings for effective policy and practice*. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Jefferson G. (1979) *A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination*. In: Psathas G. (ed.) *Everyday language: studies in ethnomethodology*. New York: Irvington.
- Knapper C.K., Cropley A.J. (1985) *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.

- Marostica F. (2008) *La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'autoorientamento*. In Pombeni M.L. (a cura di) *L'orientamento tra passato e futuro*. Roma: Carocci, pp. 75-101
- Marostica F. (2011) *Lo sguardo di Venere: orientamento formativo o didattica orientativa per la costruzione di competenze orientative di base*. Crespellano: Labanti e Nanni.
- Merriam et al. (2002) *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Newark: John Wiley & Sons.
- MIUR (2009) *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*.
- MIUR (2014) *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- MIUR (2017) *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*
- MIUR (2018a) *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- MIUR (2018b) *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.
- Mocetti S. (2007) *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*. Relazione presentata alla XIX Conferenza SIEP Società Italiana di Economia Pubblica.
- OECD (2016) *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson C., Taylor C. (2007) *Theorizing student voice: Values and perspectives*. «Improving schools», x, 1, pp. 5-17.
- Romito M. (2014) *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*. «Scuola Democratica», II, pp. 441-460.
- Sultana R.G. (2008) *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. European Centre for the Development of Vocational Training.
- Sultana R.G. (2011) *Lifelong guidance, citizen rights and the state: Reclaiming the social contract*. «British Journal of Guidance & Counselling», xxxix, 2, pp. 179-186.
- Walter A., Stauber B. (1998) *Lifelong learning – an open concept between visions and divisions?* In Walter A., Stauber B. (eds.) *Lifelong learning in Europe*. Tübingen: Neuling Verlag, pp. 11-29.
- Zecca L. (2016) *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti*. Milano: Franco Angeli.