

FUORICLASSE

UN MODELLO DI SUCCESSO
PER IL CONTRASTO DELLA
DISPERSIONE SCOLASTICA



UN MODELLO DI SUCCESSO PER IL CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

A cura di

M. Tibisay Ambrosini (Save the Children Italia)
Gianfranco De Simone (Fondazione Giovanni Agnelli)

Con la collaborazione di Carlotta Bellomi e Camilla Bianchi

Grafica: Elisa C. G. Camurati

Per il programma Fuoriclasse

Responsabile Dipartimento Educazione di Save the Children Italia: Francesca Bilotta

Coordinamento nazionale: M. Tibisay Ambrosini

Coordinamento locale: Carlotta Bellomi, Marisa Belluscio, Francesca Giolivo, Gabriella Grassi, Clara Moniaci, Paola Pellegrino

Coordinamento nazionale campi: Isabella Tenti

Program management: Andrea Barbera

Partner: ACLI Lombardia, Associazione Kreattiva, Associazione Libera: nomi e numeri contro le mafie, Cooperativa E.D.I. Onlus, Gruppo Abele, Panda Avventure

Equipe educative:

Bari - Lucia Abbinante, Maria Teresa Abbruzzese, Marialessandra Caputi, Antonella Ciociola, Giada Iodice, Linda Luciani, Domenico Navarra, Michele Pennelli, Claudia Vizioli
Crotone - Giusy Angotti, Lidia Bauckneht, Francesca Cantisani, Francesca Casella, Rosalba Cusato, Gabriella De Vito, Pietro Drago, Pasqualina Federico, Mario Gatto, Barbara Scarriglia
Milano - Camilla Bianchi, Enrica Bonino, Maria Elena Colantoni, Veronica Figlioli, Ilaria Liva, Luca Marucchi, Sara Marazzini, Michela Maxia, Ilaria Nutini, Elisa Rocco, Angela Savio, Ilaria Scimone
Napoli - Guglielmo Caporale, Eleonora Dell'Aquila, Marcella Esposito, Olga Falcetti, Domenico Garritani, Valia La Rocca, Marina Ruggiero, Maria Sannino, Marcella Spagnuolo, Cristina Torre
Scalea - Serena Brunella, Roberta La Greca, Rita Maiolino, Francesca Maratea, Daniela Maratea, Ermanna Russo, Angelo Serio
Torino - Marco Braga, Kristian Caiazza, Antonello Castellano, Cristina Garavoglia, Diana Giromini, Carlotta Leoni, Viola Poggi, Maria Luz Principe, Paolo Sollecito

Equipe campi scuola: Francesca Aureli, Lorenzo Bartolomei, Michela Bonilla Taviani, Federico Caporale, Alessia Cavallo, Michele Cavicchioli, Matteo Del Giudice, Laura Di Pascasio, Francesca Duca, Marco Faiola, Emanuela Fortunato, Giuseppe Grimaldi, Luisiana Iannuzzi, Gaetano Linardi, Roberta Minguzzi, Germana Paoletta, Alberto Saddi, Andrea Salvioni, Silvia Spinaci, Nadia Tempesta, William Tullio

Comunicazione: Vincenzo Ardito, Camilla Caccia Dominioni, Adriano Foraggio, Tommaso Marucchi, Ludovico Serra, Giuseppe Stellato, Elisa Zambelli

Consulenti: Guido Antonelli Costaggini, Massimo Di Rienzo, Marcello Musio

Donatori: Bolton Group, Bulgari, Fondazione Con il Sud

Tutti gli studenti, i dirigenti, i docenti, il personale ATA coinvolti

La valutazione d'impatto e l'analisi costi-benefici sono state curate dalla Fondazione Giovanni Agnelli. Piano di valutazione, definizione degli strumenti rilevazione, analisi dei dati a cura di Gianfranco De Simone. Coordinamento delle attività di raccolta dei dati presso le scuole, verifiche di coerenza e digitalizzazione delle informazioni a cura di Francesca Tacchia

La pubblicazione è disponibile online su www.savethechildren.it e www.fga.it

Quand'è che un ragazzo decide di abbandonare gli studi, lasciando prematuramente la scuola? L'esperienza ci dice che non esiste "un'ora x" in cui si assume questa decisione, ma che al contrario questa scelta è frutto di un lento e progressivo percorso di allontanamento, fatto di assenze e ritardi ripetuti, di insuccessi e bocciature, di demotivazione e scarsa fiducia. Per alcuni, la scelta è anche legata alla necessità di sostenere economicamente la famiglia – non dimentichiamo che oltre un milione di minori vive in povertà assoluta – cercandosi un lavoro, naturalmente in nero.

Nonostante i passi avanti compiuti negli ultimi anni, il 15% dei ragazzi e delle ragazze ancora oggi in Italia non prosegue gli studi dopo il diploma delle medie e la cifra raggiunge percentuali molto più alte al Sud. Nella maggior parte dei casi, la dispersione colpisce ragazzi che provengono dai contesti familiari e sociali più deprivati, ragazzi che sperimentano direttamente quella che Save the Children ha definito *povertà educativa*: una dimensione della povertà minorile meno visibile di quella economica, che ha il potere di bloccare sul nascere le possibilità dei bambini e degli adolescenti di apprendere e sviluppare i propri talenti e le proprie competenze.

Da queste premesse è nato il progetto *Fuoriclasse*, che cerca di intervenire alla radice della dispersione scolastica, nei passaggi più delicati per i bambini ed i ragazzi da un ciclo scolastico all'altro, prima che l'abbandono si compia. È un progetto frutto di un lavoro artigianale, costruito sul campo, senza modelli precostituiti, grazie ad una forte interazione tra soggetti diversi: gli attori della scuola, a partire dai docenti, le associazioni partner, gli stessi ragazzi e ragazze.

Dopo alcuni anni di attività, la continuità nel tempo è un valore fondamentale dell'azione educativa e sociale, troppo spesso trascurato, siamo arrivati al punto di tracciare un primo bilancio, di presentare questa esperienza e metterla a disposizione di altri, evidenziando i punti di maggior successo e quelli ancora da migliorare.

Tutto questo lavoro non sarebbe stato possibile senza il contributo costante e appassionato della Fondazione Giovanni Agnelli che ha accompagnato il progetto sin dai suoi primi passi, permettendoci oggi di poter contare su una valutazione di impatto rigorosa e autorevole.

Esistono fortunatamente molti progetti, oltre a *Fuoriclasse*, che hanno l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica. Troppo pochi - tuttavia - possono contare su una valutazione di impatto che, al di là delle opinioni e delle percezioni dei protagonisti, sia in grado di misurare gli effetti per i destinatari del lavoro fatto. Ancora oggi, in Italia, gran parte della progettazione sociale ed educativa, sia nel mondo istituzionale che nel non profit, trascura l'esigenza della valutazione, la considera un lusso inutile o addirittura la guarda con sospetto. La nostra esperienza ci insegna, al contrario, che una valutazione – esterna e competente – è un elemento essenziale sin dalle fasi di disegno del progetto, e poi nelle fasi successive, in un circuito continuo di miglioramento della qualità. La valutazione diventa poi indispensabile se l'obiettivo che ci si pone è quello di portare un progetto "su scala", ovvero si persegue un obiettivo di riforma più ampio. Ed è proprio questa, con *Fuoriclasse*, la nostra ambizione: contribuire, partendo da un'esperienza concreta, al rinnovamento delle metodologie e degli strumenti con cui si affronta il fenomeno della dispersione scolastica in Italia, nelle aree più deprivate. Oggi il nostro impegno è dunque quello di diffondere i punti di forza del progetto al di là dei confini del programma, cercando di mobilitare il maggior numero di scuole e associazioni, coinvolgendo le istituzioni ad ogni livello. Non sempre e non necessariamente sarà Save the Children a guidare il lavoro sul campo: sarà anzi molto significativo se questo impegno verrà assunto in proprio anche da nuovi attori, modificando, integrando e arricchendo la proposta *Fuoriclasse* per renderla un patrimonio condiviso di tante comunità locali. È questa la sfida che abbiamo davanti, affinché l'impatto positivo che abbiamo rilevato possa estendersi ben al di là dei beneficiari del progetto e possa coinvolgere, potenzialmente, tanti altri ragazzi che vivono le medesime condizioni di incertezza e di demotivazione.

Un ringraziamento particolare va ai donatori che hanno sostenuto e continuano a sostenere questo progetto, riconoscendo l'importanza di lavorare anche nelle scuole in Italia. Tutti loro hanno creduto al suo valore prima di vederne i risultati, hanno deciso di investire nel contrasto alla povertà educativa ben consapevoli della gravità di questa piaga nel nostro Paese. Speriamo che il loro esempio venga seguito da altri e che le risorse istituzionali, del non profit e del mondo produttivo possano convergere attorno ad un obiettivo comune, per fare in modo che nessun ragazzo e nessuna ragazza siano costretti a riporre troppo presto nel cassetto i propri sogni, ma che ognuno di loro possa costruire il suo futuro in modo aperto, potendo far fiorire liberamente le proprie attitudini e capacità nel luogo, la scuola, deputato a questo obiettivo.

Dal punto di vista della *Fondazione Giovanni Agnelli*, la partecipazione al progetto Fuoriclasse, ideato e condotto da Save the Children, è stata importante per due motivi.

In primo luogo, per l'obiettivo stesso del progetto – il contrasto alla dispersione scolastica. Sin dall'inizio del suo programma di ricerca sull'istruzione, la Fondazione Agnelli ha messo il fenomeno dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione al centro dei suoi interessi di ricerca e delle sue preoccupazioni. Anche grazie ai nostri studi è stato possibile mettere in evidenza come la dispersione sia solo il punto di arrivo di un percorso scolastico travagliato, fatto di assenze, ritardi, disinteresse della famiglia, tentativi di recupero a settembre, bocciature. Un efficace intervento di contrasto del fenomeno va dunque avviato non appena si manifestino i primi segnali di disagio scolastico: intervenire a cose fatte, purtroppo, non garantisce le stesse possibilità di successo. L'intervento non può che agire su due leve: il rafforzamento delle (fragili) competenze dei ragazzi, attraverso un'attività di sostegno con metodologie didattiche non tradizionali; l'irrobustimento della motivazione degli studenti che devono ritrovare il senso di un impegno costante e regolare. Fuoriclasse agisce su entrambe le leve attraverso i laboratori motivazionali, i campi estivi, il sostegno allo studio, i consigli consultivi e il coinvolgimento delle famiglie – forse il vero atout del progetto.

La seconda ragione dell'importanza di Fuoriclasse per la Fondazione Agnelli risiede nel fatto che Save the Children si sia resa disponibile a promuovere una valutazione dell'impatto del progetto pilota. È molto raro che un intervento sul sistema scolastico sia sottoposto a una valutazione di impatto, ovvero al tentativo di isolare quanta parte degli esiti sia direttamente imputabile all'intervento stesso. Spesso infatti ci si limita a descrivere che cosa è successo dopo l'azione di *policy*, senza però aver modo di distinguere se i risultati sono il frutto di meccanismi inerziali oppure di un cambio di rotta provocato dall'azione intrapresa. Invece, l'adozione di gruppi di controllo e l'uso di tecniche come quella della *difference-in-difference* consentono, attraverso assunzioni sufficientemente realistiche, di scindere quello che dipende dall'intervento dall'effetto degli altri fattori.

Il pregio di Fuoriclasse è che non solo esso prevede una valutazione di impatto, ma che, addirittura, nasce già contemplando un impianto valutativo. Questa è una prassi comune in altri Paesi (ad esempio, negli Stati Uniti) dove tutti i programmi sociali riservano una parte del finanziamento alla valutazione *a posteriori*, ma non lo è affatto nel nostro paese: da noi, troppo spesso, la valutazione rigorosa dei progetti è del tutto trascurata, altre volte viene ipotizzata in corsa o alla fine dei progetti costringendo i valutatori a rimediare con *escamotages* più o meno affidabili. In assenza di una valutazione credibile, è impossibile stabilire con certezza se il successo di un intervento come Fuoriclasse sia legato al suo merito o a fattori esterni; soprattutto, è impossibile determinare se sia specifico alle città in cui è stato sperimentato, oppure sia generalizzabile a contesti diversi.

Va dunque elogiata la scelta di Save the Children di prevedere sin dall'inizio la valutazione di impatto del progetto affidandosi ad un ente di ricerca esterno che individuasse le modalità scientificamente più valide per attuarla. Ma soprattutto va apprezzato il fatto di aver realizzato con costanza e dedizione il piano di valutazione per due anni in ogni città. Grazie a questa scelta felice, oggi sappiamo con ragionevole certezza che Fuoriclasse ha consentito, soprattutto alle medie, di aumentare la motivazione e la partecipazione degli studenti; e che il modello può essere validamente applicato ad altre situazioni di disagio scolastico al nord come al sud del Paese.

Andrea Gavosto - *Direttore della Fondazione Giovanni Agnelli*

SOMMARIO

I. Cos'è Fuoriclasse? 6

Un modello di intervento per il contrasto della dispersione scolastica

Le attività di Fuoriclasse

II. Il progetto pilota 13

L'implementazione del modello in pillole

Le sperimentazioni sul campo

Box: Le testimonianze sulle attività

III. Monitoraggio e valutazione di impatto 25

Fuoriclasse ha funzionato? La valutazione degli esiti del progetto pilota

Individuazione e rilevazione degli outcome per la valutazione di impatto

La metodologia: un disegno di valutazione quasi-sperimentale

I numeri di Fuoriclasse

I risultati

IV. Efficienza e sostenibilità del modello 48

Un modello efficace e al contempo efficiente

Fuoriclasse e poi?

I.

Cos'è Fuoriclasse?

1.

UN MODELLO DI INTERVENTO PER IL CONTRASTO DELLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Nel mondo della scuola si è venuto sviluppando un fenomeno sociale complesso, identificabile attraverso “sintomi” osservabili, che potremmo definire indicatori di insuccesso scolastico. Ritardi, ripetenze, assenze, frequenze irregolari, qualità scadente degli esiti, fino all'abbandono dei percorsi di istruzione vero e proprio. Questo fenomeno viene indicato con il termine dispersione scolastica e rappresenta il sintomo di un disagio sociale connesso al contesto scolastico, culturale, economico, familiare, che spesso presenta condizioni di rischio, emarginazione e devianza.

La dispersione scolastica non ha ripercussioni immediate solo sul percorso formativo dello studente ma influenza anche l'evoluzione delle condizioni di vita future. Coloro che conseguono bassi livelli di scolarizzazione sono molto spesso destinati a percorsi lavorativi instabili e irregolari e si espongono a maggiori rischi di esclusione sociale. Il fenomeno si accentua per coloro che provengono da contesti privati dal punto di vista culturale ed economico, ai quali, sempre più frequentemente, la scuola non riesce ad offrire concrete possibilità di successo educativo e di miglioramento delle proprie condizioni di partenza. Una scuola di qualità in grado di supportare gli studenti¹ nel raggiungimento del successo formativo, di motivare allo studio riconquistando così la fiducia degli alunni e delle famiglie, è un fattore cruciale di prevenzione dell'esclusione sociale. Contrastare la dispersione scolastica significa, quindi, favorire uno sviluppo positivo degli individui, ma anche accrescere il capitale sociale e culturale del Paese, creando una delle condizioni essenziali per uno sviluppo economico sostenuto e duraturo e per il progresso della società nel suo complesso.

¹Nella pubblicazione si utilizzeranno, per brevità, i termini bambini/ragazzi/alunni/studenti per intendere bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

²L'obiettivo è una riformulazione di quello definito come prioritario dalla precedente Strategia di Lisbona, ma non raggiunto nel 2010 dalla maggioranza dei paesi europei tra cui anche l'Italia.

Non a caso, la *Strategia Europa 2020* ha posto, tra gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione e della formazione, la riduzione al di sotto del 10 per cento della quota di abbandoni scolastici/formativi precoci (*early leavers from education and training*)². Negli anni in cui Save the Children ha avviato una riflessione strutturata sul fenomeno della dispersione scolastica, il dato si attestava al 18,6% su scala nazionale (fonte: Eurostat, 2010). Ma la scelta di non proseguire gli studi non era una prerogativa dei soli studenti residenti in aree meno sviluppate (22,3% nel Mezzogiorno). Anche nelle regioni più prospere, in virtù della maggior presenza

di studenti di origine straniera e di una più sostenuta domanda di lavoro che può esercitare un'indubbia attrazione sui giovani, il dato raggiungeva entità significative (18% nel Nord-Ovest).

Dati così allarmanti hanno indotto molti attori, istituzionali e non, a promuovere iniziative per il contrasto della dispersione scolastica³. Save the Children è stata tra le prime organizzazioni a contribuire a questo obiettivo comune. Lo ha fatto decidendo sin da subito di partire dai contesti più difficili e scegliendosi una sfida che in pochi vorrebbero cogliere: lavorare con e per gli studenti di scuole che operano in aree fortemente svantaggiate dal punto di vista economico e sociale, con una notevole presenza di attività illegali, al Sud come al Nord. Lo ha fatto sviluppando progettualità e mettendo in campo iniziative concrete.

Le prime esperienze hanno consentito di definire in modo più puntuale il fenomeno e le possibili risposte, ma è stato il coinvolgimento dei diretti interessati (studenti e insegnanti) a offrire i migliori spunti di riflessione per progettare un'iniziativa innovativa e ad alto potenziale di efficacia. Attraverso focus group rivolti ai docenti e con una ricerca partecipata in ambito scolastico che ha coinvolto preadolescenti della periferia di Roma, Save the Children ha cercato di capire il punto di vista di chi quotidianamente è parte dei processi scolastici cercando di cogliere il significato che questi attribuiscono all'espressione "dispersione scolastica". Le indicazioni e le informazioni raccolte sono state utilizzate per progettare un intervento che fosse realmente rispondente alle necessità dello studente che rischia di disperdersi, ma anche del sistema scuola, che per condizionamenti esogeni ed endogeni, genera dispersione. Ma se i condizionamenti esogeni (dall'organizzazione scolastica, alla stabilità del personale docente, alle dimensioni delle scuole, ecc.) rappresentano fattori "di struttura" non malleabili se non attraverso le politiche scolastiche, esiste la possibilità di intervenire già nell'immediato sui fattori endogeni e malleabili quali, ad esempio, la relazione docente/studente (o meglio, adulto/minore), che va ripensata per mettere il ragazzo al centro e renderlo il vero protagonista di un cambiamento positivo nel contesto scuola. L'idea è di promuovere una nuova relazionalità tra individui, intesi nella loro complessità e non solo come porzione di un vissuto afferente al loro ruolo in ambito scolastico.

Da queste riflessioni nasce il progetto **Fuoriclasse**.

L'intervento sposa **un'ottica preventiva** e mira a intervenire sulle cause della dispersione scolastica al fine di contenere il rischio che questa si manifesti.

L'abbandono degli studi è un fenomeno osservabile in tutta la sua evidenza nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado quando, dopo le difficoltà e gli inciampi nel primo biennio superiore spesso frutto di competenze di base fragili e di un orientamento

³ L'Eurostat rileva che già nel 2013 il dato si era ridotto di 2 punti (16,8%). L'ultimo dato disponibile è quello riferito al 2014 che fa segnare una riduzione ulteriore di 2 punti (15%). Tuttavia, parte della riduzione è dovuta alla recente modifica delle modalità di misurazione del fenomeno che per l'Italia ha comportato una riclassificazione di coloro che hanno assolto l'obbligo di istruzione/formazione completando un ciclo triennale di formazione professionale regionale. In precedenza, queste persone erano conteggiate tra gli early leavers from education and training, mentre ora non lo sono più. Si tratta in ogni caso di individui privi di un titolo di diploma di scuola secondaria di secondo grado e impossibilitati a proseguire la formazione in percorsi di livello terziario.



inadeguato, un numero significativo di studenti decide di non proseguire nel proprio percorso. Tuttavia, l'abbandono del corso di studi molto spesso altro non è che la manifestazione ultima di un disagio scolastico che si è già palesato nei gradi precedenti con percorsi di studio accidentati, bassi rendimenti, irregolarità nelle frequenze, disinteresse delle famiglie. Per questa ragione, non può essere sufficiente attendere che il fenomeno si manifesti e tentare solo allora di recuperare situazioni compromesse, ma occorre intervenire in via prioritaria nelle scuole primarie e secondarie di primo grado per individuare i sintomi delle situazioni di rischio e lavorare affinché non si traducano in vera e propria dispersione scolastica.

Per questa ragione, Fuoriclasse accompagna per un **intero biennio** e fino alla delicata transizione al grado di istruzione successivo gli alunni delle classi quarte di scuola primaria e delle classi seconde di scuola secondaria di primo grado. Ciascuna delle due annualità del percorso Fuoriclasse ha una sua logica ben definita, ma entrambe concorrono a formare una modalità di intervento coerente dall'avvio del progetto alla sua conclusione.

Ispirandosi all'articolo 28 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC, 1989), Fuoriclasse promuove la motivazione allo studio (laboratori motivazionali) e la possibilità di colmare i gap formativi (laboratori di sostegno allo studio) attraverso metodologie innovative che affiancano attività di educazione formale ad attività non formali (consigli consultivi e campi scuola), da svolgersi sia in orario scolastico che extrascolastico, non solo all'interno degli edifici scolastici ma anche in altri contesti formativi. L'intervento prevede un **approccio integrato**, che coinvolge tutti gli attori interessati al fenomeno: gli studenti, i docenti e le famiglie.

Elemento caratterizzante è il **protagonismo dei ragazzi**, con esplicito riferimento al principio di partecipazione elaborato da Save the Children e ispirato alla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza⁴, applicato secondo standard ben definiti. Uno studente che ha la possibilità di esprimere la propria opinione sui temi relativi alla quotidianità scolastica avendo la certezza che le sue idee verranno prese in seria considerazione e che sarà in grado di poter apportare un cambiamento concreto per rendere la scuola un luogo a misura di studente, sarà un individuo che svilupperà un naturale senso di appartenenza e di fiducia nei confronti del contesto che sta contribuendo a modellare.

Il progetto pilota è stato avviato nell'anno scolastico 2012/13 nelle città di Napoli, Crotone e Scalea (CS). L'anno successivo si sono aggiunte le città di Milano e Bari (2013/14) e nell'anno scolastico 2014/15 Torino. In pratica, nell'arco di tre annualità (2012/2015), due bienni di attuazione sono giunti a compimento in **cinque città** (Crotone, Scalea, Napoli, Bari, Milano) e a queste prime cinque esperienze sono dedicati il rendiconto e la valutazione degli esiti riportati in questo rapporto.

⁴ I quattro principi cardine della Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989) sono: Non discriminazione (art.2), Superiore Interesse (art.3), Diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino (art.6), Ascolto delle opinioni del minore (art.12).



Come detto, il target è rappresentato da studenti che frequentano scuole che operano in aree fortemente svantaggiate dal punto di vista economico e sociale, con una notevole presenza di attività illegali, al Sud come al Nord.

Sebbene il programma rivesta una dimensione nazionale, l'intervento che promuove è stato pensato nel rispetto delle specificità territoriali, caratterizzandosi a seconda delle necessità che a livello locale emergono come prioritarie. Se ad esempio al Sud l'intervento ha una forte componente di prevenzione e contrasto all'arruolamento nella criminalità organizzata dei ragazzi che non frequentano la scuola, al Nord è molto forte l'aspetto di inclusione dei minori di origine straniera.

Per rispondere nel modo più efficace alle peculiarità presentate dai singoli contesti, una strategia funzionale all'implementazione di Fuoriclasse è quella di coinvolgere partner locali, che presentano una buona conoscenza del territorio, delle problematiche presenti e dei bisogni dei destinatari, delle risorse, degli attori in loco e delle dinamiche in atto tra tutti questi elementi. Attraverso il coinvolgimento di partner nazionali si è garantita, invece, l'uniformità nella diffusione dei contenuti e delle metodologie innovative.

L'approccio comune a tutte le realtà è stato quello di lavorare sulla motivazione allo studio da parte dei ragazzi e sull'apprendimento, al fine di contrastare la tendenza a non riconoscere nella scuola e nelle regole che la organizzano un'istituzione da rispettare e frequentare con piacere e profitto.

La logica su cui si è mosso Fuoriclasse, è quella di individuare, testare per poi promuovere qualora fosse risultato effettivamente efficace, un modello che si presti a supportare il successo formativo in maniera ordinaria e intenzionale, prevedendo uno sviluppo su scala e, dove possibile, suggerendo alle istituzioni buone pratiche per riformare il sistema d'istruzione.

La collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli si è sviluppata proprio per testare la validità del modello che è stato sottoposto alla valutazione d'impatto.

In quanto fenomeno sociale, la dispersione scolastica va considerata come un elemento in evoluzione che richiede quindi una costante ricerca di risposte. Gli interventi sono stati pensati per essere in grado di adattarsi alla complessità sociale del momento e di suggerire alla scuola, alle famiglie ed alle istituzioni interessate un ripensamento delle loro funzioni ove necessario. Per questo motivo un modello funzionante deve prevedere sempre uno spazio di sperimentazione che lo renda prontamente sintonico rispetto alle nuove sfide.



2. | LE ATTIVITÀ DI FUORICLASSE

L'approccio integrato di Fuoriclasse prevede attività a più livelli (studenti, docenti, genitori). Alcune di queste sono mirate a un target specifico, altre coinvolgono simultaneamente diverse tipologie di attori (studenti/adulti).

2.1 Attività dedicate agli studenti

a. Laboratori motivazionali: intendono promuovere la motivazione allo studio, valorizzare le competenze, rafforzare l'autostima degli alunni e accrescere la loro capacità di superare le difficoltà incontrate a scuola. Nel corso degli incontri sono affrontati i temi della dispersione scolastica e del diritto allo studio facendo particolare attenzione all'ascolto attivo, al dialogo ed al protagonismo dei ragazzi. La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, nel suo essere un utile strumento didattico, guida il percorso di empowerment degli studenti.

⁵Nella prima annualità di progetto sono stati realizzati fumetti (Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea), libri-gioco (Torino), spot video (Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea) e video-animazione (Torino). Nella seconda annualità bambini e ragazzi hanno creato giochi in scatola (Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea), video-inchieste (Crotone, Scalea, Napoli) e video-verità (Milano e Bari).

La struttura dei laboratori prevede una prima fase dedicata all'approfondimento dei temi progettuali, ed una seconda fase definita applicativa in cui il tema trattato viene declinato in prodotti concreti di sensibilizzazione a cura dei ragazzi. Con l'ausilio di questi strumenti i ragazzi realizzano l'attività conclusiva dei laboratori che consiste in un momento di peer education ovvero una presentazione a un gruppo di compagni di scuola del lavoro svolto in cui trasmettere la bellezza e l'importanza di andare a scuola⁵.



b. Campi scuola: rappresentano un rafforzamento del lavoro che viene realizzato in ambito scolastico, favorendo dinamiche funzionali allo sviluppo del gruppo classe come deterrente alla dispersione scolastica. L'attività è stata definita dai docenti come "un modo di fare scuola non a scuola", poiché offre loro la possibilità di osservare i propri studenti in un contesto diverso dall'aula, in cui emergono attitudini e capacità che aiutano ad impostare in maniera più efficace anche il lavoro in aula, oltre che migliorare il rapporto docente/studente.

I ragazzi coinvolti sono immersi completamente all'interno di un humus formativo, educativo e relazionale che offre un grande potenziale di apprendimento emotivo e cognitivo sui temi centrali del progetto: crescita dell'autostima, scoperta e valorizzazione di nuove potenzialità personali, offerta di un modello positivo.

c. Sostegno allo studio: l'attività intende promuovere il successo scolastico attraverso un supporto allo studio in grado di colmare i gap formativi presenti negli studenti di cui i docenti segnalano difficoltà di apprendimento ed insuccessi formativi, oltre che ritardi ed irregolarità nelle frequenze.

Nei centri educativi si lavora in primo luogo creando uno spazio accogliente dove ciascuno possa sentirsi a proprio agio, non giudicato per le carenze del proprio percorso scolastico. Oltre ad un luogo fisico che troppo spesso manca proprio a chi ne ha più bisogno, si cerca di dare un tempo emotivo per cui gli studenti possano iniziare ad affrontare i compiti o lo studio con tranquillità, cercando di superare anche tutti gli aspetti emozionali che l'insuccesso porta con sé: il non sentirsi capace, "tanto non ce la farò mai". I curricula sono poi affrontati in maniera innovativa, attraverso metodologie inclusive che vanno dal cooperative learning al peer tutoring in cui i beneficiari stessi diventano sostegno uno per l'altro. Sono poi utilizzati strumenti creativi in grado di presentare in modo coinvolgente le nozioni da apprendere. Il ricorso ai diversi tipi di intelligenze e ad attività ludiche, produce stimoli sia sul piano cognitivo che emotivo/relazionale in grado di rafforzare le convinzioni degli studenti rispetto alle proprie capacità e potenzialità.

L'accompagnamento allo studio si svolge in orario extrascolastico, con la collaborazione di tutor e con l'impiego di metodologie non formali per rafforzare, il lavoro impostato nei laboratori sulla motivazione svolti in orario scolastico.



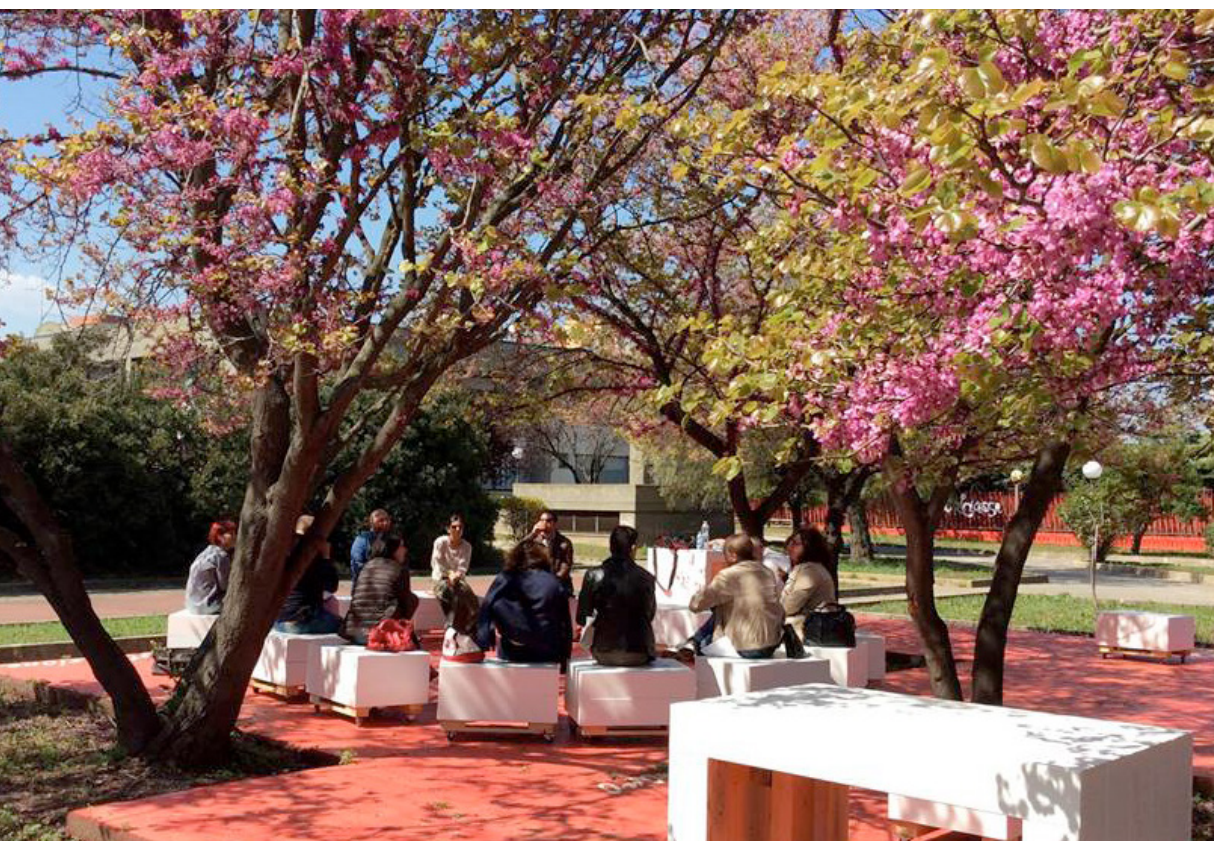
2.2 Attività rivolte agli studenti ed agli adulti contemporaneamente

d. Consigli consultivi: spazi di dialogo permanenti, che assumono la forma di tavoli di lavoro a cui partecipano rappresentanze di studenti e docenti per confrontarsi sul tema della dispersione scolastica e su possibili azioni da compiere per migliorare il benessere a scuola. Gli assi d'intervento su cui poter agire attraverso le proposte sono di tre tipi: didattico, relazionale, strutturale. L'attività dei consigli consultivi offre come valore aggiunto la possibilità di restituire sul territorio buone pratiche di progettazione partecipata, realizzando a livello locale migliorie sia nelle istituzioni scolastiche intese come edifici, sia in ambito scolastico come organizzazione didattica e contesto relazionale.

2.3 Attività rivolte agli adulti

e. Incontri per docenti: corsi finalizzati a rinnovare la motivazione dei docenti che a volte si dichiarano "dispersi" anch'essi a causa dell'incapacità di fare fronte alle richieste presentate da classi multiproblematiche. Gli incontri dedicati agli insegnanti promuovono una didattica più innovativa ed inclusiva, capace di valorizzare le singole competenze e conoscenze degli studenti. Affrontano i temi relativi alla Pedagogia dei Diritti, alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, al principio di partecipazione, ragionando insieme su come la scuola e la didattica possano fornire valide risposte e sostegno ai ragazzi nella costruzione della loro vita futura.

f. Incontri per genitori: percorsi per le famiglie volti a promuovere una maggiore partecipazione attiva alla vita scolastica, attraverso l'approfondimento di tematiche quali il dialogo scuola-famiglia e il ruolo dell'istruzione nella crescita dei loro figli.



Il progetto pilota

1. L'IMPLEMENTAZIONE DEL MODELLO IN PILLOLE

Nel triennio 2012/2015, Fuoriclasse ha coinvolto 14 Istituti Comprensivi e 68 classi di sei città italiane: Bari, Crotone, Milano, Napoli, Scalea, Torino. Il programma ha coinvolto direttamente oltre 1.700 studenti, circa 500 docenti e oltre 800 famiglie. La realizzazione delle attività è stata resa possibile grazie ai finanziamenti di Bolton Group, Bulgari, Fondazione Con il Sud e Save the Children.



NAPOLI



Istituto Comprensivo Ferdinando Russo,
Istituto Comprensivo Fava Gioia,
Istituto Comprensivo F. Baracca
Istituto Comprensivo Marotta-Basile



Materdei, Pianura, Quartieri Spagnoli



EasLab

SCALEA



Istituto Comprensivo Caloprese



Libera Associazione - Nomi e Numeri contro le mafie

PARTNER NAZIONALI



Cooperativa E.D.I. Onlus
Panda Avventure

BARI



Istituto Comprensivo Japigia 1-Verga,
Istituto Comprensivo Japigia 2-Torre a Mare,
Scuola secondaria di Primo grado Amedeo D'Aosta



Japigia



Associazione Kreattiva

CROTONE



Istituto Comprensivo Alcmeone,
Istituto Comprensivo Giovanni XXIII



Libera Associazione - Nomi e Numeri contro le mafie

MILANO



Istituto Comprensivo Trilussa,
Istituto Comprensivo Val Lagarina



Quarto Oggiaro



ACLI Lombardia

TORINO



Istituto Comprensivo Da Vinci,
Istituto Comprensivo Corso Racconigi



Barriera di Milano, Cenisia,
Falchera, Pietra Alta



Libera Associazione - Nomi e Numeri contro le mafie,
Gruppo Abele

Legenda:



SCUOLE



QUARTIERI



PARTNER

Attraverso gli strumenti di monitoraggio e valutazione utilizzati nel corso delle attività, come report, diari di bordo e focus group, sono stati raccolti non solo dati e statistiche, ma anche riflessioni ed esperienze di coloro che in qualità di formatori, volontari e operatori hanno dato vita all'intervento nel quotidiano. Sono stati così evidenziati concetti fondanti e parole chiave che ben descrivono l'essenza di Fuoriclasse sul campo.

Adattabilità: partire dal contesto di riferimento

L'effettiva sperimentazione del modello Fuoriclasse si è declinata in un'attenzione posta ai bisogni presenti nei diversi contesti di intervento.

Ad esempio, per l'analisi del contesto a Milano si è posta particolare attenzione alla rilevante presenza di minori di origine straniera, che spesso incontrano difficoltà nell'approcciare una nuova cultura e un nuovo sistema di regole e valori: dalla complessità dell'apprendimento della lingua italiana, all'adozione di comportamenti e abitudini conformi al nuovo mondo scuola nel quale vengono inseriti. All'asse cognitivo si accompagna anche l'asse relazionale: l'intero nucleo familiare si trova a dover affrontare un mondo nuovo anche per ciò che riguarda la costruzione di reti di prossimità. Questo è evidente nella dimensione della classe in cui l'alunno neoarrivato si cimenta nella relazione con i pari, scontrandosi anche con episodi discriminatori o di bullismo. In alcuni casi invece è proprio il sistema scuola a porre l'alunno in situazione di svantaggio inserendolo in una classe che non corrisponde alle sue necessità, privilegiando l'aspetto dell'apprendimento linguistico piuttosto che il benessere nel gruppo di coetanei.

Per tutti questi motivi i ragazzi stranieri tendono a disperdersi, non trovando invece nella scuola quello strumento di aggregazione e integrazione che dovrebbe rappresentare per essere in sintonia con la nuova realtà.

In Fuoriclasse Milano di concerto con i diversi istituti si è intervenuti a favore di quegli alunni che manifestavano difficoltà di apprendimento, problematiche relazionali, fatica a rispondere alle richieste e alle regole della scuola, valorizzando formatori con competenze interculturali sia all'interno del contesto scolastico che extrascolastico accompagnando le famiglie e sostenendo i minori a superare le scissioni, ristabilire legami, dare senso agli accadimenti e trovare nuovi modi di relazionarsi⁶.



⁶ Bisogna comunque ricordare che ogni studente è diverso per provenienza, genere, appartenenza sociale, personalità. In questo senso si può parlare di integrazione non come di un compito speciale della scuola, ma come un processo che implica la trasformazione della realtà educativa e didattica, attraverso l'incontro e l'attivazione di processi comunicativi tra persone che hanno riferimenti culturali, atteggiamenti, modi di vivere differenti (Besozzi, 2005, p. 143).

Esserci nel tempo: la permanenza sul territorio

La durata biennale del progetto ha consentito di svolgere attività strutturate ed incisive, presupposto fondamentale per la buona riuscita dell'intervento. La possibilità di essere presenti nella stessa scuola e nelle stesse classi per almeno due anni ha consentito di produrre un reale impatto nelle scelte quotidiane dei bambini e dei ragazzi coinvolti. Si sono costruiti rapporti di fiducia, i formatori sono diventati interlocutori riconosciuti e riconoscibili non solo agli studenti ma alla comunità scolastica nel suo complesso, favorendo così sinergie e azioni coordinate. Il fatto che le attività fossero strutturate e progettate per creare un filo logico di continuità tra le due annualità ha contribuito a sviluppare un discorso prolungato nel tempo, in cui i temi affrontati hanno avuto la possibilità di essere ripresi ed approfonditi, in modo da contribuire a un cambiamento nelle abitudini negative sviluppate dai bambini e dai ragazzi nei confronti della scuola e nelle dinamiche scolastiche spesso non favorevoli ad un benessere collettivo di studenti e docenti.

Fuoriclasse ha promosso cambiamenti anche nei confronti di alcuni aspetti caratteristici dell'offerta scolastica che potevano ostacolare il benessere. Ad esempio, di concerto con i docenti, si è intervenuti sulla disposizione dei banchi, si è evitato di sovrapporre più verifiche nello stesso giorno, si è data una risposta alla necessità di poter vivere pienamente l'intervallo. Le equipe sul campo sono così diventate "antenne territoriali", punti di riferimento per la promozione del benessere negli istituti scolastici.

Dalla dispersione al benessere scolastico

Proprio la possibilità di poter liberamente contribuire alle attività del progetto ha permesso all'equipe Fuoriclasse di ragionare su un ulteriore passaggio fondamentale nell'ambito della dispersione scolastica: si è passati da un "approccio negativo" in termini di contrasto ad uno costruttivo in termini di promozione e supporto al benessere scolastico. Durante i focus group con gli studenti e nelle altre occasioni di scambio con i formatori, è emerso quanto ai ragazzi fosse chiaro che l'intervento dovesse mirare a farli stare bene a scuola così da non generare un senso di apatia, noia, che potesse condurre all'allontanamento. In questo senso, l'intervento non ha rivestito solo un significato preventivo nei confronti di un fenomeno dalle conseguenze negative, ma è stato in grado di promuovere nell'ordinarietà, in maniera diffusa, lo stare bene a scuola.

Il cambio di prospettiva ha portato a chiedersi non più, o non solo, "Cosa non mi fa andare volentieri a scuola? Cosa mi allontana dalla scuola?", ma soprattutto "cosa mi fa stare bene a scuola?", così da incentivare e valorizzare quegli aspetti positivi e piacevoli offerti dall'ambiente scolastico.



L'alunno e la classe

Un altro aspetto funzionale per il buon esito del progetto è rappresentato dall'attenzione alle due dimensioni rappresentative dell'alunno, il suo essere elemento di una classe, di un gruppo ed il suo essere individuo a 360 gradi e non solo studente.

Questo approccio, già insito nel programma (che prevede attività rivolte al gruppo come i laboratori e i campi scuola e interventi sui singoli come l'accompagnamento allo studio e i consigli consultivi) è stato particolarmente rafforzato grazie al lavoro sul campo. Le attività svolte con i minori, pur avendo come focus l'intero gruppo classe, non hanno mai trascurato il singolo nella sua individualità, prendendo in considerazione le necessità e le difficoltà presentate dagli studenti, e valorizzando le competenze e le attitudini di ognuno. Questo approccio è stato curato in tutte le attività proposte, nelle quali momenti di lavori di gruppo sono stati alternati a interventi più individualizzati o tali da offrire al singolo la possibilità di esprimere le proprie specificità.

In particolare, questo concetto è stato significativo nei laboratori motivazionali, una parte molto importante dei quali è dedicata all'accrescimento dell'autostima, oltre che della motivazione, nonché nell'attività di sostegno allo studio, attraverso le quali si lavora alla valorizzazione degli interessi e delle competenze altre dei ragazzi. Ad esempio, nei percorsi di accompagnamento alla Licenza Media, si è lavorato sulle tesine partendo dagli interessi reali dei ragazzi. Il paese di origine, lo sport preferito o l'hobby sono così diventati argomento di studio appassionato, oltre che utile supporto per affrontare con maggior sicurezza la prova d'esame.



Fuoriclasse lavora sul gruppo classe come deterrente alla dispersione scolastica basandosi sul fatto che per i ragazzi è più facile andare a scuola se si sentono accettati, capiti e rispettati dai propri compagni. Se si riesce a far passare il concetto e la pratica che il gruppo classe può intervenire e supportare i momenti di difficoltà vissuti dal singolo, allora è come se si attivasse una rete di protezione che impedisce le cadute. Il gruppo riesce a trovare da sé le risposte necessarie, mettendo in atto tutti quegli atteggiamenti utili all'accogliere chi è in difficoltà, rispettando l'individualità del compagno.

Un esempio dell'ottima riuscita di questo meccanismo si è avuto nella città di Napoli nel corso della seconda annualità di Fuoriclasse. Un ragazzo di terza media è stato ricondotto nel circuito scolastico grazie all'intervento degli adulti e dei suoi pari. Nonostante la non ammissione agli esami di licenza media, il recupero di alcune lacune, ottenuto grazie all'agire congiunto dei docenti dello staff di Fuoriclasse e dei compagni, ha consentito al ragazzo di preparare gli esami da privatista e superarli.

Nuove relazioni

L'intervento ha fornito la possibilità a tutti gli attori coinvolti di sperimentarsi in nuovi ruoli, seguendo l'evolvere delle condizioni legate al mondo della scuola. Le relazioni, siano esse tra docente/studente, docente/formatore, docente/genitore, ricoprono un ruolo centrale e sono particolarmente curate nell'ambito delle attività del progetto.

Sulla base del principio di partecipazione, ad esempio, il ruolo insegnante/studente si è nel tempo modificato. Durante i consigli consultivi, dopo una riproduzione iniziale delle tipiche dinamiche docente/discente, si è via via creato un luogo, un tempo e uno spazio di confronto tra pari: insegnanti e studenti seduti ad uno stesso tavolo con i medesimi diritti di ascolto ed espressione.

L'attività che più ha contribuito a ripensare il rapporto docente-studente, però, è stata quella dei campi scuola. Lontano da lavagne e cattedre, i docenti hanno avuto modo di osservare i propri alunni in un contesto diverso, in cui si verificavano dinamiche differenti e che contribuivano a mettere in luce attitudini del singolo e del gruppo, difficili da scorgere da dietro il registro di classe. Una volta rientrati nelle rispettive classi i docenti hanno raccontato di aver beneficiato di questo cambio di prospettiva, e di essere riusciti ad instaurare rapporti migliori con i propri studenti, i quali a loro volta, conoscendo meglio l'insegnante, ne rispettavano maggiormente la figura.

Attraverso il coinvolgimento in Fuoriclasse i docenti hanno potuto osservare e sperimentare nuovi strumenti partecipativi per interagire con i bambini e i preadolescenti. Gli strumenti appresi hanno contribuito a modificare la relazione educativa favorendo modalità di insegnamento meno frontali e più coinvolgenti e partecipative.



Approccio integrato

Come si è avuto modo di descrivere, l'intervento è dedicato a tutti gli attori sociali coinvolti nel fenomeno: studenti, docenti e genitori. In particolar modo si è lavorato per riportare l'attenzione e valorizzare la partecipazione delle famiglie all'interno della vita scolastica. Molto spesso Fuoriclasse con i suoi operatori e le sue attività ha creato un'alleanza con i docenti per attrarre genitori altrimenti assenti attraverso incontri a loro dedicati, riunioni di presentazione delle attività, momenti di restituzione dei risultati ottenuti dai loro figli e di presentazione dei prodotti realizzati nell'ambito del progetto. In particolar modo le famiglie sono state coinvolte nella realizzazione di quelle proposte dei consigli consultivi che hanno previsto la ristrutturazione di aule e spazi comuni delle scuole, dove si è reso necessario ripitturare le pareti o montare il mobilio. In molti casi i lavori sono stati eseguiti durante i fine settimana e l'obiettivo comune di realizzare una richiesta esplicita dei ragazzi ha fatto sì che neanche il caldo estivo distogliesse i genitori dal perseguimento del loro fine. Avere la possibilità di lavorare tutti insieme ha aumentato il senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Cambiamento

Sia che si trattasse del prodotto comunicativo, sia della realizzazione delle proposte elaborate nell'ambito dei consigli consultivi, un punto distintivo dell'intervento è stato rappresentato dalla costante attenzione dedicata alla restituzione dei risultati raggiunti agli studenti ed agli adulti coinvolti. Il tema della dispersione scolastica non è stato quindi un argomento di cui si è soltanto discusso, ma una situazione di partenza su cui intervenire positivamente, attraverso il coinvolgimento diretto degli attori sociali interessati. Poter intervenire, grazie alle proposte, nella riqualificazione di spazi scolastici non agibili, e fare in modo che la ristrutturazione fosse a misura di bambino/adolescente, ha prodotto un segno tangibile del loro protagonismo. Lasciare effettivamente il segno del proprio passaggio nella scuola, in maniera costruttiva e migliorativa attraverso le proposte relative alla didattica e alla vita relazionale, ha contribuito a sviluppare nei ragazzi fiducia sia in loro stessi che negli adulti che li hanno affiancati, oltre ad un forte senso di appartenenza e responsabilità.

Questo aspetto si collega anche con quanto riportato da molti degli operatori che hanno preso parte al progetto. Secondo i formatori infatti i ragazzi hanno messo in evidenza un forte senso di libertà percepito durante gli incontri. Libertà di esprimere non solo le proprie opinioni durante i consigli consultivi, su temi affrontati in genere solo dagli adulti, ma anche libertà di proporre idee e soluzioni, modi di comunicare in qualità di "esperti" per sensibilizzare i propri coetanei sul fenomeno della dispersione scolastica e sugli effetti negativi che produce.



Centralità della scuola

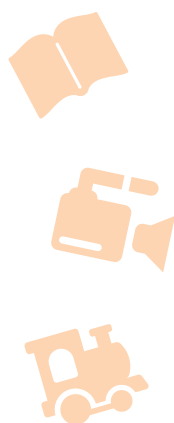
Fondamentale è stato tenere la scuola al centro di questo lavoro corale. Il dedicarsi ai diversi attori coinvolti non ha distolto l'attenzione dal fatto che il fenomeno della dispersione scolastica debba essere affrontato partendo, o forse riconducendo, il tutto alla scuola, riconoscendole il ruolo di realtà principale all'interno della comunità educante. La scuola può avvalersi della comunità educante nel suo complesso, può stringere alleanze con altri attori, ma deve fornire una strategia, una direzione, e deve ricoprire un ruolo di coordinamento rispetto a tutte le energie e gli interventi che vengono proposti.

Per questa ragione, con Fuoriclasse la scuola ha dovuto esser tale anche fuori dai propri spazi e dai propri orari, promuovendo una comunicazione con il territorio e valorizzando le risorse che esso fornisce. La scuola è dunque diventata il punto focale di una rete sviluppata su più livelli per coinvolgere attori di natura diversa. Una rete dove ogni elemento si unisce agli altri in una condivisione di saperi ed esperienze in grado di valorizzare i vissuti dei singoli nodi (scuole/team coinvolti). Nel farlo, la rete stessa diventa un riferimento solido che guida e arricchisce i percorsi delle scuole e dei team locali che si uniscono al progetto strada facendo.



2. | LE SPERIMENTAZIONI SUL CAMPO

Al fine di promuovere una maggior efficacia del modello stesso e di favorirne un miglior adattamento alle specificità territoriali, il team Fuoriclasse ha realizzato, negli anni, alcune sperimentazioni.



- I laboratori motivazionali sono stati terreno fertile per sperimentare il passaggio dalla realizzazione di un prodotto allo sviluppo di uno strumento comunicativo, capace di lavorare primariamente sul rafforzamento dello studente all'interno del gruppo classe. I fumetti, i giochi e i video hanno così raccolto un senso simbolico e metaforico preciso: insieme, valorizzando le competenze e le attitudini di ognuno, è possibile raggiungere risultati di eccellenza. Gli strumenti comunicativi hanno facilitato positive dinamiche relazionali non solo nelle classi ma anche tra le scuole: dall'esperienza di Crotone, Scalea e Napoli in cui era stato creato un gioco per scuola, siamo passati, nell'anno scolastico successivo (Bari e Milano), alla realizzazione di un unico strumento comunicativo per città. Questo cambiamento ha reso possibile che dalle idee di 300 bambini nascessero due giochi, superando le consuete difficoltà al lavoro di squadra, anche su ampia scala.
- Negli anni i consigli consultivi hanno sperimentato diverse forme di apertura, sia verso le classi non aderenti al progetto che nei confronti dei genitori. Questi ultimi sono stati coinvolti nella realizzazione delle proposte, diventando parte attiva del miglioramento degli istituti scolastici. A Bari i consigli consultivi hanno esteso il loro raggio d'azione, oltre al principio di partecipazione, al concetto di bellezza come deterrente alla dispersione scolastica, promuovendo attraverso la realizzazione delle proposte una riqualificazione di spazi abbandonati e trascurati, che così facendo sono stati rimessi a disposizione dei ragazzi che possono godere di spazi belli esteticamente e dotati di strumentazioni tecniche all'avanguardia, facendoli sentire orgogliosi della loro scuola. L'impianto metodologico proprio dei consigli consultivi è stato valorizzato anche per affrontare il principio di protezione all'interno dei contesti scolastici. Nell'ambito della sperimentazione Safe@School (Milano, anno scolastico 2014/2015), rappresentanti di studenti e docenti hanno lavorato insieme per individuare strategie efficaci di contrasto ad ogni forma di abuso e maltrattamento a scuola.

- Le strategie di apprendimento promosse all'interno dei centri educativi sono state arricchite grazie alla progettazione del taccuino dello studente (Milano, anno scolastico 2014/2015). Quest'ultimo è uno strumento di auto (da parte dell'alunno) ed etero-valutazione (da parte degli educatori) che vuole offrire al corpo docente un punto di vista alternativo rispetto al percorso di crescita di bambini e ragazzi. Il taccuino dà conto rispetto della frequenza alle attività del centro educativo e del raggiungimento degli obiettivi didattici stabiliti insieme ai docenti. Il sistema di valutazione si focalizza sullo studio, sui laboratori e sulle dinamiche tra pari e con gli adulti di riferimento; non manca inoltre una sezione dedicata alla valorizzazione delle specificità del minore. Il taccuino si chiude con una prospettiva sul futuro, in un'ottica di continuità tra i diversi anni di intervento del progetto.
- A partire dall'esperienza dei campi scuola sono nati i campi studio, con l'obiettivo di lavorare - in un contesto educativo non formale - sul passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado. L'accompagnamento al cambiamento si è basato sui due assi del programma Fuoriclasse: il rafforzamento della motivazione ("Disegno il mio futuro", Bari, 2015) e dell'apprendimento ("Diritti al futuro", Milano, 2015). L'esperienza di Bari ha permesso di lavorare sull'orientamento, attraverso una riflessione condivisa sul senso dell'istruzione per il raggiungimento degli obiettivi e dei desideri personali. Il campo studio di Milano, prevedendo momenti di studio, laboratori sulle tesine e attività di teatro, ha offerto ai ragazzi un percorso intensivo in preparazione all'esame di Licenza Media. Nello specifico, attraverso i workshop di teatro è stato possibile lavorare sulle capacità di esposizione orale, mentre i laboratori tra pari hanno permesso di approfondire i contenuti della tesina attraverso un approccio pratico (learning by doing) finalizzato alla creazione di un artefatto da portare in sede di esame.
- Anche le attività dedicate agli adulti si sono con il tempo trasformate, diventando sempre di più occasioni di promozione del protagonismo e dell'assunzione di responsabilità, in un'ottica di sostenibilità del progetto stesso. Docenti e genitori sono oggi chiamati a progettare, realizzare, monitorare e valutare Fuoriclasse insieme a noi. Il prossimo obiettivo? Il completo passaggio del testimone da Save the Children alle scuole.





LE TESTIMONIANZE SULLE ATTIVITÀ

I consigli consultivi: l'esperienza di Bari

"I consigli consultivi sono stati stupendi ma i momenti più belli sono stati quelli in cui discutevamo dei problemi che si verificano a scuola così potevo esprimere le mie opinioni. Inoltre ho trovato interessanti le attività manuali in cui lavoravo con i miei compagni. Mi è rimasto impresso invece il momento in cui ho visto per la prima volta le aule dipinte dai nostri genitori. Quanto vorrei rivivere quei momenti!"
(studente)

"L'esperienza dei consigli consultivi, che ha visto coinvolti insieme per due anni sia gli alunni della scuola secondaria di primo grado che gli alunni della scuola primaria, è stata molto positiva perché ha reso possibile l'osservazione dall'esterno della capacità degli studenti di autoregolarsi, di riflettere e confrontarsi sia tra loro che con noi insegnanti. In qualità di docente ho percepito l'atteggiamento responsabile e di pieno coinvolgimento dei miei alunni. Le decisioni prese sono state frutto di confronto e di un'attenta analisi dei bisogni e di cosa avrebbe reso migliore "lo stare a scuola" creando spazi unici per leggere o per svolgere attività. Proprio per questo il modello dei consigli andrebbe introdotto nella prassi scolastica"
(docente)

"I consigli consultivi ci hanno permesso di recuperare spazi della scuola altrimenti inutilizzati, partendo da un bisogno espresso dai bambini. Molti genitori hanno risposto alla "chiamata" sentendosi coinvolti da una esigenza dei più piccoli. È stato un momento bellissimo di aggregazione, in cui incontrarsi, condividere e creare giocando in nome del benessere dei nostri figli. Attraverso il comitato genitori hanno aderito anche famiglie di altri plessi dell'istituto e di classi non appartenenti al progetto, accrescendo il senso di appartenenza di grandi e piccoli al territorio, è stato bello ritrovarsi insieme spinti da un interesse comune: il benessere dei nostri figli e del quartiere"
(genitore)

L'accompagnamento allo studio: l'esperienza di Milano

"Il centro educativo è per me un luogo speciale. Qui mi sono stati vicini, mi hanno spiegato le cose che non avevo capito, dato un supporto nello studio. I laboratori ci hanno permesso di vedere e

scoprire tante cose stando insieme e divertendoci, lo studio mi ha aiutato a capire meglio alcuni argomenti e ad approfondirli. Il centro educativo per me è felicità, è fatto di momenti di gioia e divertimento ... anche mentre faccio i compiti” (studente)

“Per i nostri alunni il centro educativo ha rappresentato uno spazio amico nel quale hanno avuto modo di sperimentare la collaborazione e la cooperazione, abilità di base per diventare i cittadini del futuro. L'alleanza educativa, instaurata con gli eccellenti operatori, ha inoltre permesso alla scuola di infittire quella rete di rapporti con il territorio che rappresenta la risorsa indispensabile per raggiungere il traguardo del successo formativo. I rapporti tra scuola e centro educativo sono stati costanti e documentati anche attraverso l'interessante strumento del taccuino che, nel nostro caso, è stato un elemento di discussione per i ragazzi durante l'esame di terza media” (docente)

“Il centro educativo è stato un punto di riferimento anche per noi adulti: durante gli incontri dedicati alle famiglie, le educatrici ci hanno aiutato a fare gruppo e ad interessarci delle attività scolastiche dei nostri figli. Inoltre, grazie agli esperti, abbiamo riflettuto insieme sull'essere genitori oggi: tutti gli incontri sono stati utilissimi, alcuni mi hanno proprio lasciato il segno” (genitore)

I laboratori motivazionali: l'esperienza di Torino

“Mi è piaciuto costruire il video di animazione perché nonostante avessimo tutti delle idee diverse siamo arrivati ad un punto d'incontro, cosa mai successa prima! Mi sono rimasti impressi alcuni diritti che abbiamo dalla nascita ma che a volte non rivendichiamo anche perché non li conosciamo” (studente)

“I bambini sono riusciti a trovare il loro spazio e a diventare protagonisti, hanno espresso paure e vicende personali dimostrando apertura, fiducia, spontaneità davanti al gruppo classe e davanti a noi docenti. Ci siamo conosciuti maggiormente e sotto altri aspetti; inoltre i bambini hanno imparato a lavorare in gruppo, aggregandosi in base alle risorse e alle competenze di ciascuno e rispettando ruoli e differenze, in vista di un obiettivo comune” (docente)

“Questa esperienza innovativa è stata inizialmente poco compresa e sottovalutata dalle famiglie. Alla fine dell'anno scolastico però ci siamo ricreduti quando gli stessi nostri ragazzi hanno presentato ciò che avevano prodotto e ciò che avevano da dire. Siamo stati sorpresi positivamente dalla libertà espressiva che hanno sperimentato e siamo stati contagiati dal loro entusiasmo per aver immaginato una scuola più bella insieme a tutti i compagni della classe, che ora è più coesa” (genitore)



I corsi docenti: l'esperienza di Napoli

"Il confronto con i docenti ci ha fatto crescere molto, ci ha insegnato che non è così impossibile ascoltare e confrontarsi con il mondo degli adulti" **(studente)**

"Lavorare insieme ha significato molto per noi, non solo perché abbiamo potuto approfondire tematiche importanti e metodologie diverse confrontandoci con esperti della materia, ma anche perché siamo riusciti a ritagliarci dei momenti di riflessione con altri colleghi, cosa che non accade sempre, presi dalla fretta e dalla stanchezza" **(docente)**

"Grazie a Fuoriclasse abbiamo avuto modo di incontrare e confrontarci di più con gli insegnanti. Gli incontri con loro, gli eventi, la collaborazione ci hanno fatto sentire parte attiva del processo" **(genitore)**

I campi scuola: l'esperienza di Crotone e Scalea

"Per me il campo scuola ha significato tanto. Ho imparato a non avere paura della natura, a respirare aria pulita, a fare, a confrontarmi e a riflettere con i miei compagni. Mi sono sentito ascoltato. Ho imparato tanto divertendomi" **(studente)**

"L'esperienza dei campi scuola è stata di grande stimolo per noi, abbiamo potuto osservare e conoscere i nostri studenti in altre forme, in un nuovo contesto, quello della natura e scoprire che esistono molteplici modi di fare didattica. Questo sicuramente ha aiutato noi e loro a lavorare sulla classe e sul gruppo ma anche a scoprire tante individualità" **(docente)**

"Avevo tanta paura di lasciare mio figlio per tre giorni, paura della separazione, del cambiamento, di saperlo lontano. Rivedendolo al ritorno, così felice, entusiasta di aver vissuto questa esperienza, è stato bellissimo. Il campo scuola ha aiutato la classe intera a ritrovarsi, a collaborare ancora di più!" **(genitore)**



Monitoraggio e valutazione di impatto

1.

FUORICLASSE HA FUNZIONATO? LA VALUTAZIONE DEGLI ESITI DEL PROGETTO PILOTA

Come spiegato nelle sezioni precedenti, Fuoriclasse è un modello di contrasto alla dispersione scolastica che sposa un'ottica preventiva. È basato sul principio di azione a più livelli (scuola, famiglia, comunità), prevede il coinvolgimento diretto di più attori (studenti, docenti, genitori) e dispiega simultaneamente molteplici attività (scolastiche/extrascolastiche) in un approccio integrato.

I suoi caratteri di innovatività hanno reso evidente sin dal principio la necessità di programmare tutte le attività volte a verificarne la validità ed efficacia. Solo valutando rigorosamente gli esiti del progetto pilota si sarebbero potute ottenere le conferme o le smentite necessarie a validare la modalità di intervento e a determinarne la possibilità di estensione su larga scala.

La Fondazione Giovanni Agnelli ha supportato Save the Children nella definizione di un piano di valutazione e monitoraggio che ha seguito due linee guida fondamentali:

» *Una valutazione "prospettica".*

Il piano di valutazione avrebbe dovuto esser sviluppato contestualmente alla definizione progettuale dell'intervento. Le valutazioni prospettiche hanno una probabilità maggiore di condurre a evidenze solide sull'impatto causale degli interventi poiché la raccolta delle informazioni di partenza consente di mettere a punto nel migliore dei modi possibili gli indicatori di performance, di definire con certezza le condizioni pre-intervento e, come si vedrà oltre, di identificare perfettamente i gruppi di ammissione all'intervento (trattati) e quelli esclusi (controllo/confronto). Inoltre, definire preliminarmente la catena degli impatti causali dei risultati attesi (teoria del cambiamento) consente di focalizzarsi sugli esiti (*outcome*) effettivamente al centro dell'intervento e di individuare con chiarezza le domande e le finalità rispetto alle quali la valutazione dovrà fornire risposte.

» *Una valutazione "multimetodo".*

La combinazione di metodi complementari - dal monitoraggio del processo all'analisi qualitativa dei risultati, dall'indagine quantitativa sulle percezioni di successo da parte degli attori alla quantificazione delle variazioni negli *outcome* oggettivi - dà

robustezza alle conclusioni raggiunte. Ad esempio, la valutazione d'impatto mira a identificare l'esistenza di un nesso causale tra intervento e *outcome* (efficacia) e a misurarne il grado di efficienza. Essa può dunque arrivare a dire se un impatto causale c'è stato e di quale entità, ma non può però spiegare come e perché si è arrivati al risultato. Se condotta in modo isolato rischia di essere poco informativa sugli aspetti legati all'implementazione del progetto. Specularmente, basarsi sulle sole percezioni degli attori coinvolti non dà alcun elemento oggettivo per dire se un cambiamento reale ha avuto luogo e di quale entità esso sia e, soprattutto, nulla dimostra che il cambiamento percepito sia effettivamente attribuibile all'intervento.

Pertanto, il piano di valutazione ha previsto attività specifiche lungo l'intero corso del progetto. I dati qualitativi e quantitativi raccolti sono stati utilizzati di volta in volta per il management dell'intervento, il riallineamento delle attività agli obiettivi, il monitoraggio degli obiettivi intermedi fino alla misurazione del grado di conseguimento degli obiettivi finali.

1.1. La percezione dei destinatari dell'intervento

L'analisi delle percezioni dei destinatari dell'intervento è uno strumento tipico della ricerca sociale ed è tra i più usati da coloro che vogliono monitorare le attività svolte. È stata impiegata anche nel progetto pilota di Fuoriclasse.

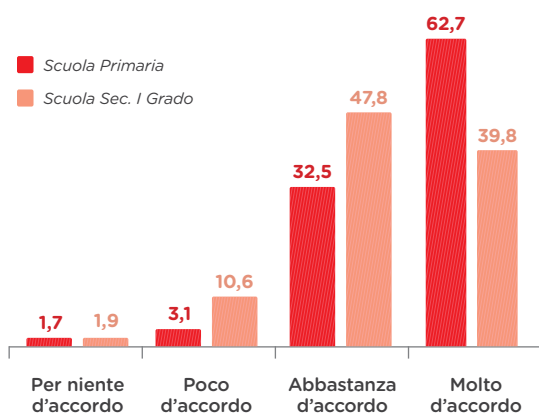
Al termine del primo anno di attività e poi nuovamente alla conclusione del biennio, è stato chiesto a tutti gli studenti coinvolti nelle attività di Fuoriclasse di raccontare la loro esperienza. A tal fine, è stato impiegato un questionario contenente alcune domande a risposta chiusa e una serie di campi aperti per dare loro la possibilità di esprimersi liberamente, per aggiungere dettagli o qualificare meglio le proprie risposte.



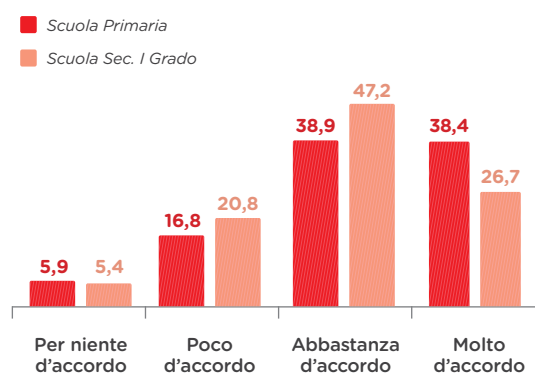
L'analisi dei dati ha rivelato che in tutte le realtà territoriali e per entrambi i gradi di istruzione (primarie, secondarie di primo grado) il gradimento per le attività proposte nell'ambito di Fuoriclasse è stato elevato. In particolare, hanno avuto successo i campi scuola e i consigli consultivi. Agli studenti è stato altresì chiesto di esprimere un giudizio di efficacia dell'intervento rispetto a quattro dimensioni fondamentali: importanza dell'istruzione nelle proprie vite, qualità delle relazioni con i compagni, autonomia ed efficacia nello studio, rendimento scolastico. I risultati sono sintetizzati nei grafici che seguono (Figura 1).

Figura 1:**La percezione degli studenti sull'efficacia di Fuoriclasse**

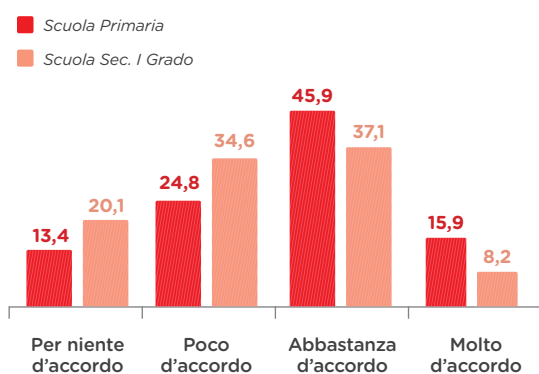
Gli incontri con i formatori di Save the Children mi hanno aiutato a capire che la scuola ha un ruolo molto importante nella mia vita



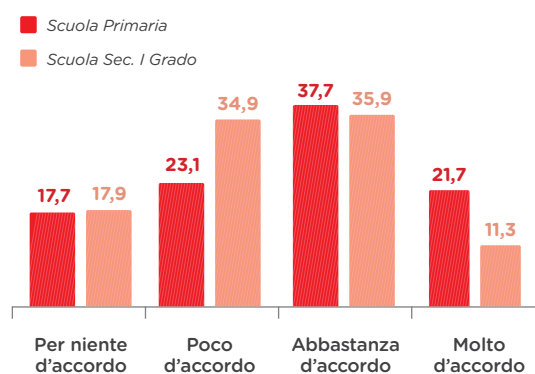
Dopo gli incontri con i formatori di Save the Children è più facile stare in classe con gli altri compagni



Grazie alle attività di Fuoriclasse i miei voti sono migliorati



Grazie alle attività di Fuoriclasse ho minori difficoltà nello studio



Nota: Valori percentuali N= 749

Vi è un largo accordo nel ritenere che le attività di Fuoriclasse abbiano restituito centralità alla scuola e all'istruzione nelle vite dei ragazzi. Secondo gli studenti, anche il clima di classe e le relazioni con i compagni hanno subito un deciso miglioramento a seguito dell'intervento dei formatori di Save the Children. Il giudizio positivo è generalizzato anche se i bambini delle scuole primarie tendono ad essere più positivi.

Il quadro diventa più variegato quando si parla di rendimenti scolastici e difficoltà nello studio in autonomia. Qui i miglioramenti percepiti sono meno evidenti e gli studenti si dividono sostanzialmente in due gruppi: gli ottimisti e i pessimisti, con qualche grado di negatività in più per gli studenti delle secondarie di primo grado.

Dunque, come spesso accade per esperienze di questo tipo, le percezioni restituiscono un quadro in chiaro-scuro che non è in grado di dare indicazioni univoche sull'efficacia del progetto. Peraltro, anche ove i giudizi fossero stati ancora più lusinghieri, nulla avrebbe garantito che a questi fossero associati anche miglioramenti reali e oggettivamente quantificabili. Questo è il limite maggiore delle valutazioni effettuate ex post a partire dai giudizi espressi dagli attori coinvolti.

1.2. Dalla percezione del successo a una misura oggettiva dell'efficacia: il valore aggiunto della valutazione di impatto

Per avere evidenze tangibili sull'efficacia del progetto sono necessari altri strumenti di valutazione. In particolare, è necessaria un'analisi quantitativa sulle variazioni di esiti oggettivi e misurabili in un'ottica di valutazione d'impatto.

Nel caso di Fuoriclasse, la valutazione d'impatto doveva essere in grado di rispondere alle domande di questo tipo:

- » Esiste una relazione diretta tra gli interventi messi in campo e il cambiamento osservato in termini di dispersione scolastica?
- » Se c'è una relazione, qual è l'entità dell'impatto?
- » Oltre a essere efficace, l'intervento è efficiente (*cost effective*)? Quanto ci è costato ottenere i risultati raggiunti? Esistono alternative più economiche?

In sintesi, la domanda fondamentale di qualsiasi valutazione d'impatto è la seguente: qual è l'effetto causale dell'intervento sull'*outcome* d'interesse?

Le domande sui nessi causa-effetto sono molto comuni nella valutazione degli interventi. Tuttavia, individuare tali nessi non è facile. Alla base c'è un problema di inferenza causale.





Ad esempio, il fatto che il reddito di un lavoratore che ha partecipato a uno specifico programma di formazione aumenti non è di per sé un indicatore di successo dell'intervento. Il reddito potrebbe essere aumentato a causa dell'impegno del soggetto (che può essere indipendente dalla formazione ricevuta) o per una variazione nelle condizioni del mercato del lavoro, oppure a causa di una miriade di altri fattori che hanno agito contestualmente. La valutazione d'impatto ci permette di escludere con un certo grado di certezza che l'impatto non possa essere attribuito in via esclusiva all'intervento messo in campo.

Dunque, anche nel caso di Fuoriclasse, la domanda fondamentale è stata: il merito di un eventuale miglioramento negli *outcome* è attribuibile al progetto?

Ovviamente, un semplice confronto tra la situazione pre-intervento e quella post-intervento non ci avrebbe aiutato a rispondere credibilmente a tale domanda. Molti fattori in grado di influenzare gli esiti possono variare nel tempo e produrre autonomamente degli effetti. Dovevamo essere sicuri che i cambiamenti osservati fossero “farina del sacco” di Fuoriclasse.

Abbiamo allora riformulato la domanda in questi termini: cosa sarebbe successo se Fuoriclasse non fosse mai stato attuato? In definitiva, siamo andati alla ricerca di un **controfattuale**: la controprova che dimostrasse che senza Fuoriclasse il cambiamento non ci sarebbe stato o non sarebbe stato della stessa segno (migliorativo/peggiorativo) o della stessa entità.

Per riuscire nello scopo abbiamo individuato un gruppo di controllo. Si tratta di studenti non coinvolti in Fuoriclasse che frequentavano le medesime scuole (altri plessi) o scuole della stessa zona e dunque vivevano nel medesimo contesto sociale ed educativo degli studenti coinvolti nelle attività di Save the Children (gruppo dei trattati). L'andamento in assenza di intervento del gruppo di controllo avrebbe rivelato cosa sarebbe successo agli studenti «trattati» se Fuoriclasse non fosse mai stato attuato, disvelando così il vero grado di efficacia dell'intervento.

Ovviamente il gruppo di controllo non poteva essere costituito da perfetti cloni degli studenti coinvolti in Fuoriclasse. Tuttavia, abbiamo verificato quanto i due gruppi fossero assimilabili in termini statistici, cioè presentassero caratteristiche medie paragonabili e bilanciate e fossero distinguibili per il solo fatto di aver partecipato o meno a Fuoriclasse.

2. | INDIVIDUAZIONE E RILEVAZIONE DEGLI OUTCOME PER LA VALUTAZIONE DI IMPATTO

2.1. Outcome di breve periodo e loro relazione con il rischio di dispersione scolastica

In un progetto per il contrasto alla dispersione scolastica gli esiti d'interesse più ovvi sarebbero quelli relativi alla permanenza degli studenti nel corso di studi (quota di studenti che restano a scuola rispetto alla quota di quelli che abbandonano), quelli relativi alle transizioni agli ordini di scuola successivi (transizione con successo da primarie a secondarie di primo grado e da queste alle secondarie secondo grado), quelli relativi ai rendimenti scolastici nel presente e nel futuro. Tuttavia, gran parte di questi indicatori sono osservabili e rilevabili solo in un'ottica di monitoraggio di medio-lungo periodo. Per avere indicazioni sull'efficacia del progetto sin dal breve periodo siamo andati alla ricerca di esiti osservabili nell'immediato. L'obiettivo è stato quello di individuare degli indicatori di risultato che pur manifestandosi nel breve periodo fossero fortemente correlati col rischio di abbandono scolastico nel medio-lungo periodo.

La ricerca sociologica, psicologica, pedagogica ed economica sul tema della dispersione scolastica ha messo in luce come l'abbandono del corso di studi altro non è che la manifestazione ultima di un disagio scolastico che si è già palesato in passato con percorsi di studio accidentati, bassi rendimenti, irregolarità nelle frequenze, disinteresse delle famiglie. Dunque, è parso opportuno selezionare alcuni indicatori in grado di segnalare sin da subito il rischio di dispersione.

⁷Gli indicatori relativi ai rendimenti scolastici sono stati rilevati per completezza e per avere un indizio sull'efficacia di Fuoriclasse nel contribuire a colmare i gap di apprendimento sofferti dagli studenti a rischio dispersione. Tuttavia, si tratta di misure imperfette delle competenze degli studenti poiché i voti sono attribuiti direttamente dagli insegnanti secondo metri di giudizio non standard che possono presentare notevoli gradi di variabilità tra scuole, ma anche tra classi all'interno di una stessa scuola. Dunque, nell'interpretazione dei risultati relativi agli andamenti scolastici è opportuno procedere con cautela.

In particolare, le grandezze osservabili prese in considerazione sono state le seguenti:

- » la puntualità alle lezioni
- » i giorni di assenza
- » il grado di interesse dei genitori per l'andamento scolastico dei figli
- » i voti nelle materie fondamentali (italiano e matematica)⁷.

Non solo si tratta di indicatori fortemente correlati col rischio abbandono, ma sono altresì outcome perfettamente coerenti con la natura del progetto che mira a ricostruire il valore «sociale» dell'istruzione, ad accrescere la motivazione degli studenti coinvolgendo docenti e famiglie in modo da regolarizzare le frequenze e, in ultima analisi, migliorare i rendimenti scolastici.

2.2. Informazioni di background e di contesto

È noto che i rendimenti scolastici non sono funzione del solo talento degli studenti, ma sono influenzati da numerosi fattori: dal contesto scolastico a quello familiare, dalla relazione con il docente a quella con i compagni, ecc. Analoghe considerazioni possono essere fatte per gli indicatori relativi alla regolarità nella frequenza e al rispetto delle regole e delle norme sociali (puntualità alle lezioni). Per isolare l'effetto di Fuoriclasse sugli indicatori selezionati occorre tenere conto per quanto possibile anche dell'effetto simultaneo di questi altri fattori. Per questa ragione è stato somministrato agli studenti un questionario per raccogliere le più rilevanti informazioni sul loro background socio-culturale e familiare, sulle loro abitudini relazionali sia domestiche che amicali, sul rapporto con la scuola (interesse, relazioni con docenti e compagni). Questi dati hanno consentito di verificare quanto le condizioni di partenza dei due gruppi di studenti, quelli coinvolti nel progetto (trattati) e quelli non coinvolti (controlli), fossero assimilabili. Ma hanno altresì consentito di migliorare la precisione della misura degli effetti del progetto abbinando nel confronto sugli esiti studenti appartenenti a due gruppi distinti (trattati/controlli), ma con caratteristiche analoghe.

2.3. Timing delle rilevazioni, metodi e strumenti di raccolta dei dati

All'inizio delle attività (*baseline*), sono stati rilevati i punti di partenza dei due gruppi di studenti rispetto agli esiti d'interesse e alle caratteristiche socio-demografiche. Abbiamo poi rilevato gli *esiti intermedi*, al termine delle attività del primo anno, e gli *esiti finali* al termine del progetto. Per gli studenti direttamente coinvolti nelle attività di Fuoriclasse, al termine del primo anno e del biennio, sono state condotte anche le indagini sul gradimento per le attività svolte di cui si è detto in precedenza.

Come accennato, gli strumenti di rilevazione utilizzati sono stati:

- » Un questionario somministrato dai formatori di Save the Children e auto-compilato dagli studenti. La raccolta delle informazioni è avvenuta nelle classi, nell'ambito delle attività previste dal programma Fuoriclasse, in presenza del docente e di un coordinatore delle attività di rilevazione di Save the Children. Il questionario è stato compilato in forma anonima: ad ogni studente è stato attribuito dalle scuole un codice alfanumerico univoco che permetteva di collegare i questionari appartenenti allo stesso studente e somministrati in diversi momenti.



- » Una rubrica degli *outcome* compilata da docenti (consigli di classe) e segreterie dove, sulla base delle informazioni estratte dai registri di classe e dagli archivi amministrativi, venivano riportate per ogni studente, identificato sempre attraverso il codice univoco, le informazioni relative ai rendimenti scolastici, alla assenze e alla puntualità alle lezioni, alla frequenza delle occasioni di incontro con i genitori per discutere dell'andamento scolastico dei figli⁸.

I dati, raccolti su supporti cartacei, sono stati in seguito controllati nella loro coerenza e correttezza e digitalizzati da un operatore di Save the Children.

⁸ In particolare, la variabile sulla puntualità alle lezioni è stata operativizzata per mezzo della seguente classificazione: 0 - Lo studente è puntuale (ritardi saltuari); 1 - Lo studente entra spesso in ritardo (1-2 volte alla settimana); 2 - Lo studente è sistematicamente in ritardo (più di 2 volte alla settimana). Da questa classificazione sono stati tratti due indicatori: la percentuale di studenti ritardatari (casi 1 e 2 sul totale degli studenti), la percentuale di studenti ritardatari cronici (casi 2 sul totale degli studenti). L'indicatore relativo al grado di interesse dei genitori per l'andamento scolastico dei figli è stato operativizzato attraverso la seguente domanda rivolta ai consigli di classe (con verifica sui registri di scuola): I genitori si informano sull'andamento del figlio? 0 - Mai/Raramente; 1 - Solo in occasione degli incontri scuola-famiglia; 2 - Anche al di fuori degli incontri scuola-famiglia. I giorni di assenza e i voti nelle due materie fondamentali sono stati desunti dagli archivi amministrativi della scuola.



3. | LA METODOLOGIA: UN DISEGNO DI VALUTAZIONE QUASI-SPERIMENTALE

Il modo più affidabile e robusto per ottenere una stima corretta e credibile dell'impatto di un programma di intervento (o di una politica) è quello di estrarre casualmente un gruppo di soggetti dalla popolazione di riferimento a cui quell'intervento è diretto. Dopo di che, all'interno di questo gruppo si determinano, sempre con estrazione casuale (*random assignment*), due gruppi: uno al quale è consentito di partecipare al progetto e uno che ne resta escluso.

L'estrazione casuale tra soggetti che hanno le stesse chances di essere selezionati assicura l'eguaglianza statistica tra il gruppo dei trattati e il gruppo di controllo (*validità interna della valutazione*). Poiché i due gruppi sono indistinguibili le differenze nell'*outcome* osservato al termine del progetto saranno attribuibili interamente all'intervento. Inoltre, essendo entrambi i gruppi estratti dalla popolazione di riferimento (*target*), le loro caratteristiche tenderanno a quelle dell'intera popolazione di riferimento rendendo generalizzabili le conclusioni ottenute (*validità esterna alla valutazione*).

La metodologia descritta rappresenta la condizione ideale per lo svolgimento di una valutazione d'impatto. Tuttavia, nei programmi di intervento in campo sociale non capita di frequente che si verifichino le condizioni ideali di una "sperimentazione con randomizzazione controllata"⁹.

⁹Per trattazioni non tecniche dei temi legati alla metodologia della valutazione di impatto si rimanda ai volumi: Gertler et al., *Impact Evaluation in Practice*, World Bank (Washington DC), 2011; Martini-Trivellato, *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*, Marsilio (Padova), 2011.

Il progetto pilota di Fuoriclasse non fa eccezione e le sue condizioni di attuazione precludono la strada di una valutazione d'impatto puramente sperimentale. La popolazione target è in questo caso rappresentata da tutte le scuole sul territorio italiano che operano in contesti fortemente disagiati ed economicamente svantaggiati, con possibili infiltrazioni criminali nel tessuto sociale, con una popolazione scolastica ad alto rischio di abbandono. Per avere una "sperimentazione con randomizzazione controllata", da questa popolazione target avremmo dovuto estrarre casualmente un congruo numero di scuole, all'interno delle quali avremmo dovuto estrarre sempre casualmente delle classi da ammettere nel programma d'intervento (trattate) e delle altre da escludere (controlli).

Le condizioni per l'implementazione del progetto pilota, tuttavia, non potevano garantire il rispetto di questi standard. La limitatezza del budget e la necessità di garantire sostenibilità e solidità strutturale al progetto, hanno limitato il raggio d'azione ad alcuni territori della popolazione target già presidiati da Save the Children. Le scuole sono state individuate direttamente tra quelle presenti nei quartieri più a rischio delle aree urbane prescelte e con i più elevati tassi di dispersione

scolastica. I dirigenti scolastici sono stati sondati preliminarmente per verificare la loro intenzione di aderire al progetto e ai principi della sperimentazione (non ci sono stati rifiuti). In fine, per garantire un confronto a parità di contesto scolastico, è stato chiesto ai dirigenti di individuare le classi da coinvolgere nelle attività di Fuoriclasse e quelle da escludere per poter fungere da gruppo di controllo. Queste procedure hanno determinato l'introduzione di un certo margine di arbitrarietà nelle scelte allontanando la sperimentazione dalla condizione di randomizzazione e attribuzione casuale del trattamento.

È stata allora definita una modalità di valutazione quasi-sperimentale che consentisse di pervenire, nelle condizioni date, a stime il più possibile credibili dell'impatto di Fuoriclasse.

3.1. Un modello *difference-in-difference* con *propensity score matching*

Supponiamo che nelle scuole in cui ha avuto luogo il progetto Fuoriclasse, nello stesso periodo, fosse stata implementata una politica che prevedesse un tempo-scuola esteso per tutti con apertura pomeridiana delle scuole. Poiché è noto che la frequenza con tempo pieno/prolungato attenua il rischio dispersione, questo cambiamento del contesto scolastico avrebbe sicuramente influito autonomamente sugli esiti d'interesse da noi monitorati. Guardando soltanto a un confronto tra la condizione pre-intervento e quella post-intervento degli studenti che hanno partecipato a Fuoriclasse, come avremmo potuto distinguere l'effetto delle attività del progetto di Save the Children dall'effetto della politica di estensione del tempo-scuola?

La risposta è semplice: non avremmo potuto.

Per questa ragione, abbiamo osservato la variazione "pre-post" intervento anche per un altro gruppo di studenti appartenenti alle stesse scuole e dunque esposti alle stesse condizioni ambientali e alle stesse modifiche del contesto nel tempo, ma che non hanno partecipato a Fuoriclasse. La **variazione delle differenze nel tempo** è in grado di dirci se Fuoriclasse ha avuto un'efficacia propria. Infatti, se la riduzione del rischio dispersione per gli studenti che hanno partecipato a Fuoriclasse è significativamente maggiore di quella osservata per gli studenti del gruppo di controllo (la quale riflette anche i possibili cambiamenti di contesto intervenuti nel frattempo), allora potremo dire che Fuoriclasse ha un impatto autonomo e dunque ha funzionato.

Questo modello di stima dell'impatto ha natura quasi-sperimentale e viene chiamato *difference-in-differences* (o, appunto, "variazione delle differenze nel tempo"). È la metodologia che abbiamo usato per cercare evidenze sull'efficacia del progetto Fuoriclasse.

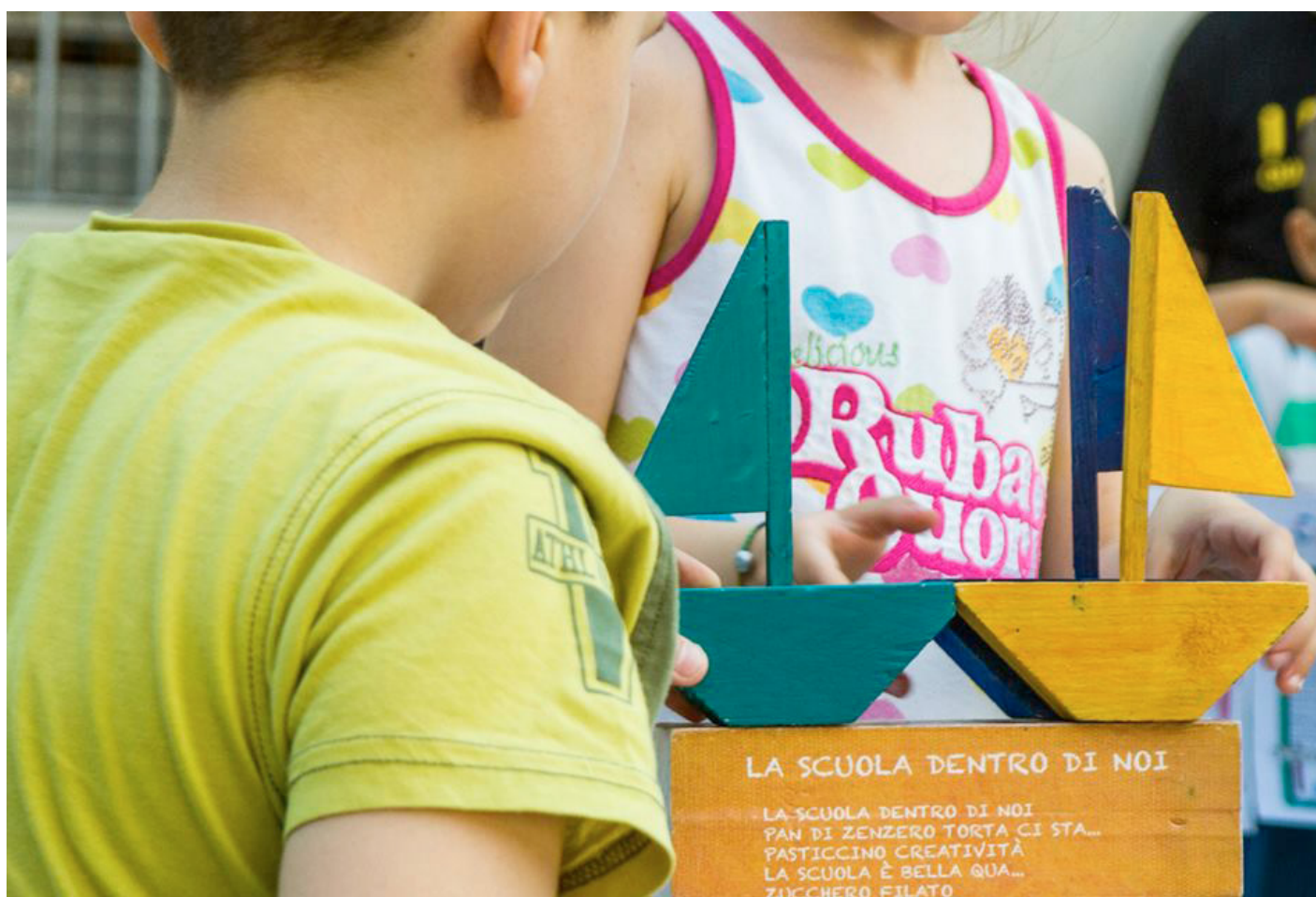


L'ipotesi di fondo della tecnica delle variazioni delle differenze nel tempo è quella dell'*equal trend*: se non vi fosse stato alcun intervento, l'*outcome* del gruppo trattato avrebbe avuto la stessa evoluzione temporale di quello del gruppo di controllo.

Per quanto preferibile, affinché la metodologia sia valida non è necessario che i due gruppi (trattati e controllo) abbiano le medesime caratteristiche pre-intervento. Quello che è necessario è che l'ipotesi dell'*equal trend* sia credibile e che si abbiano a disposizione informazioni sull'*outcome* per i due gruppi prima (baseline data) e dopo l'intervento. Infatti, il punto di partenza (*outcome* iniziale) racchiude in sé anche l'effetto delle caratteristiche degli individui nei due gruppi che non possiamo osservare. Il che ci permette di attenuare il pericolo che non tutte le caratteristiche dei due gruppi possano essere pareggiate in partenza (*selection bias*).

Siccome oltre a disporre di informazioni sui punti di partenza rispetto agli indicatori d'interesse, disponevamo anche di numerose informazioni di tipo socio-demografico e di background, abbiamo potuto migliorare la precisione della stima degli effetti di Fuoriclasse confrontando ogni individuo del gruppo trattato con il suo o i suoi "cloni" del gruppo di controllo, cioè tutti gli individui con le medesime caratteristiche osservate. Tramite una procedura di abbinamento (*propensity score matching*) abbiamo confrontato individui tra loro "identici" in termini di caratteristiche osservate e che differivano per il solo fatto di aver partecipato o meno a Fuoriclasse¹⁰.

¹⁰ La procedura di *matching* attraverso la stima del *propensity score* è una tecnica spesso impiegata proprio per sopprimere all'assenza di randomizzazione iniziale della somministrazione del trattamento e ricreare così una situazione "quasi-sperimentale".



4. | I NUMERI DI FUORICLASSE

4.1. Territori, scuole, classi, studenti

Il progetto pilota di Fuoriclasse è stato realizzato su un arco di tre anni (due bienni sfalsati) in quattro regioni e ha coinvolto nelle proprie attività oltre mille studenti raggruppati in 30 classi di scuola primaria e 25 di scuola secondaria di primo grado. Il piano di valutazione, tuttavia, è stato predisposto per consistenze numeriche doppie per ricomprendere gli studenti del gruppo di controllo. Nella Tabella 1 riportiamo la suddivisione dei gruppi di studenti (trattati/controllo) per i due gradi di scuola nelle cinque città interessate dall'intervento.

Tabella 1:

Consistenze numeriche (classi/studenti) del disegno di valutazione di Fuoriclasse (2 bienni, 4 regioni)

CLASSI	IV PRIMARIA		II SEC. PRIMO GRADO		TOTALE
	Controllo	Trattate	Controllo	Trattate	
Bari	6	6	6	6	24
Crotone	5	5	6	6	22
Milano	6	6	6	6	24
Napoli	8	9	2	2	21
Scalea/Praia a Mare	5	4	5	5	19
TOTALE	30	30	25	25	110

STUDENTI	IV PRIMARIA		II SEC. PRIMO GRADO		TOTALE
	Controllo	Trattate	Controllo	Trattate	
Bari	112	116	129	115	472
Crotone	88	99	112	112	411
Milano	117	107	126	110	460
Napoli	98	166	24	36	324
Scalea/Praia a Mare	71	83	72	103	329
TOTALE	486	571	463	476	1996

4.2. I punti di partenza sono allineati?

Grazie alle informazioni raccolte attraverso il questionario iniziale e ai dati sugli outcome pregressi abbiamo potuto condurre un'analisi di confronto dei punti di partenza (baseline). I risultati sono riportati nelle Tabelle 2 e 3.

L'immagine generale che abbiamo ricavato da questo confronto iniziale è che, in entrambi i gradi di istruzione, le classi trattate presentavano profili di criticità più accentuati rispetto a quelle di controllo. Nel decidere quali classi affidare alle attività di Save the Children, i dirigenti scolastici hanno evidentemente optato per quelle maggiormente svantaggiate.

In particolare, nelle scuole primarie (Tabella 2), le classi trattate presentano una maggiore incidenza di studenti maschi e posticipatari. Gli studenti dichiarano un minor gradimento per la scuola, sono meno puntuali alle lezioni e presentano ritardi di apprendimento (soprattutto in Italiano) rispetto ai loro pari del gruppo di controllo. I nuclei familiari di provenienza sono più piccoli e vi è una presenza più significativa di casi di genitori separati. Per il resto i due gruppi non presentano difformità particolari, né in termini di background socio-economico e culturale, né di disponibilità di risorse materiali, né per quanto concerne gli altri outcome di interesse relativi alla di regolarità nella frequenza.

Nelle scuole secondarie (Tabella 3), gli studenti delle classi trattate accusano serie difficoltà in termini di regolarità nella presenza (oltre 7 giorni di assenza in più rispetto al gruppo di controllo) e di puntualità alle lezioni. Anche il rendimento scolastico in Italiano e Matematica è più basso rispetto a quello dei loro pari e le famiglie sembrano essere leggermente più assenti. Dal punto di vista socio-demografico si nota come nel gruppo dei trattati vi sia una minor presenza di studenti stranieri, ma gli studenti italiani con background socio-culturale svantaggiato sono presenti in misura maggiore, come si evince dalla più alta quota di studenti che dichiarano di parlare prevalentemente dialetto a casa e di avere il padre disoccupato.

Dunque, ancora prima di valutare gli esiti, abbiamo verificato come i formatori di Fuoriclasse abbiano dovuto affrontare una sfida più complicata del previsto. Dal punto di vista metodologico, queste difformità nei punti di partenza dei due gruppi, suggeriscono la necessità di comparazioni molto precise e basate su confronti tra studenti che presentano analoghi profili di criticità (*matching*).



Tabella 2:
Situazione dei gruppi (trattati/controllo)
pre-trattamento - Scuola Primaria

Numero totale di osservazioni:	1057		
Controlli:	486		
Trattati:	571		
VARIABILI	MEDIA CONTROLLI	MEDIA TRATTATI	DIFFERENZA INIZIALE
Genere (Femmina)	52,9%	46,2%	-6,8%
Regolarità studi (rif. In regola)			
<i>Anticipatorio</i>	2,2%	3,3%	1,0%
<i>Posticipatorio / Bocciato</i>	11,9%	16,9%	5,0%
Origine (rif. Nato in Ita. da genitori italiani)			
<i>Figlio di coppia mista</i>	3,6%	4,9%	1,3%
<i>Nato in Italia da genitori stranieri</i>	6,2%	4,5%	-1,7%
<i>Nato all'estero da genitori stranieri</i>	3,8%	3,2%	-0,5%
Lingua parlata a casa (rif. Italiano)			
<i>Dialecto</i>	22,4%	24,0%	1,6%
<i>Altra lingua</i>	10,3%	8,8%	-1,4%
Numero di libri a casa (rif. Moltissimi >100)			
<i>Pochissimi (0-10)</i>	17,4%	17,4%	0,0%
<i>Pochi (11-25)</i>	28,5%	25,8%	-2,6%
<i>Molti (26-100)</i>	35,4%	37,7%	2,3%
Occupazione genitori (rif. Entrambi occupati)			
<i>Madre disoccupata</i>	37,0%	34,1%	-2,9%
<i>Padre disoccupato</i>	4,9%	4,5%	-0,4%
<i>Entrambi disoccupati</i>	4,2%	3,5%	-0,6%
Indice di dotazioni domestiche	-0,05	-0,01	0,03
Numero di fratelli/sorelle	2,45	2,32	-0,134
Genitori separati	3,6%	6,4%	2,8%
Quanto sono soddisfatti i tuoi insegnanti del tuo rendimento scolastico? (scala 1-4)	3,021	2,992	0,029
Quanto ti piace la scuola? (scala 1-4)	3,302	3,202	-0,1
Voto in Italiano	8,06	7,84	-0,222
Voto in Matematica	8,13	8,05	-0,08
Genitori che mostrano completo disinteresse	7,9%	4,4%	-3,5%
Studenti ritardatari	16,3%	26,3%	10,0%
Studenti ritardatari cronici	6,1%	8,7%	2,5%
Giorni di assenza	14,46	15,39	0,931

Nota: Le differenze statisticamente significative sono evidenziate in rosa.

Tabella 3:

**Situazione dei gruppi (trattati/controllo)
pre-trattamento - Scuola Secondaria di Primo Grado**

Numero totale di osservazioni: 939
Controlli: 463
Trattati: 476

VARIABILI	MEDIA CONTROLLI	MEDIA TRATTATI	DIFFERENZA INIZIALE
Genere (Femmina)	48,0%	50,0%	2,0%
Regolarità studi (rif. In regola)			
<i>Anticipatorio</i>	10,0%	14,4%	4,4%
<i>Posticipatorio / Bocciato</i>	13,4%	13,8%	0,4%
Origine (rif. Nato in Ita. da genitori italiani)			
<i>Figlio di coppia mista</i>	5,5%	5,4%	-0,1%
<i>Nato in Italia da genitori stranieri</i>	7,5%	6,3%	-1,2%
<i>Nato all'estero da genitori stranieri</i>	6,6%	5,4%	-1,2%
Lingua parlata a casa (rif. Italiano)			
<i>Dialecto</i>	16,1%	26,5%	10,3%
<i>Altra lingua</i>	11,7%	7,8%	-3,9%
Numero di libri a casa (rif. Moltissimi >100)			
<i>Pochissimi (0-10)</i>	11,0%	12,0%	1,0%
<i>Pochi (11-25)</i>	31,0%	32,7%	1,7%
<i>Molti (26-100)</i>	47,2%	46,1%	-1,1%
Occupazione genitori (rif. Entrambi occupati)			
<i>Madre disoccupata</i>	37,6%	40,3%	2,7%
<i>Padre disoccupato</i>	3,7%	7,7%	4,0%
<i>Entrambi disoccupati</i>	4,6%	6,1%	1,5%
Indice di dotazioni domestiche	0,026	-0,013	-0,039
Numero di fratelli/sorelle	2,36	2,44	0,08
Genitori separati	7,8%	6,4%	-1,4%
Quanto sono soddisfatti i tuoi insegnanti del tuo rendimento scolastico? (scala 1-4)	2,60	2,88	-0,17
Quanto ti piace la scuola? (scala 1-4)	2,53	2,61	0,08
Voto in Italiano	7,09	6,76	-0,33
Voto in Matematica	7,15	6,71	-0,45
Genitori che mostrano completo disinteresse	7,8%	9,3%	1,6%
Studenti ritardatari	23,8%	38,6%	14,8%
Studenti ritardatari cronici	4,5%	10,8%	6,4%
Giorni di assenza	12,51	20,05	7,55

Nota: Le differenze statisticamente significative sono evidenziate in rosa.

5. | I RISULTATI

¹¹ Poiché in fase di stima dell'impatto i confronti non riflettono le condizioni medie dei gruppi, bensì la media dei confronti a parità di condizioni tra singoli individui (matching di studenti con profili analoghi) il dato di partenza (baseline) può discostarsi da quello presentato nelle Tabelle 2 e 3.

In Tabella 4 riportiamo le stime dell'impatto del progetto pilota di Fuoriclasse sugli esiti d'interesse. Le informazioni sono organizzate in modo da presentare per ognuno degli *outcome* un confronto tra i gruppi (trattati/controllo) pre-intervento¹¹ (*baseline*) e post-intervento (*follow-up*). La differenza tra le differenze riscontrate nei due diversi momenti fornisce una stima dell'impatto sugli *outcome* attribuibile a Fuoriclasse e dunque una misura della sua efficacia. Per ognuna di queste differenze e per l'impatto è indicata l'eventuale significatività statistica del risultato.

5.1. La sostanziale neutralità nella scuola primaria

Dalla Tabella 4a si evince che, alle scuole primarie, l'unico indicatore di interesse sul quale Fuoriclasse ha avuto un impatto deciso e nella direzione attesa è quello relativo alla puntualità alle lezioni. Il gruppo dei trattati presentava in partenza un'incidenza di studenti ritardatari ben più elevata di quella del gruppo di controllo, rispettivamente del 27% contro il 13,8%. Al termine del biennio le posizioni si sono invertite: nel gruppo di controllo uno studente su quattro entra in ritardo alle lezioni (25,4%), mentre nel gruppo dei trattati il dato si è ridotto fino al 18,7%. Complessivamente, nell'arco dei due anni Fuoriclasse ha ridotto del 20% l'incidenza degli ingressi in ritardo alle lezioni rispetto a quanto sarebbe avvenuto in assenza di intervento.

¹² Peraltro, alle primarie, i voti sono stati reintrodotti solo di recente contro il parere di molti insegnanti abituati a formulare giudizi più articolati.

Per quanto concerne gli altri outcome, si osservano variazioni nelle direzioni attese (riduzione delle assenze e della percentuale di genitori disinteressati all'andamento dei figli), ma l'entità del cambiamento è contenuta e non statisticamente significativa. L'impatto sui voti è sostanzialmente nullo, ma questo può dipendere dal fatto che alle scuole primarie, ancor più che in altri ordini, il voto svolge una funzione pedagogica e non certificatoria e, dunque, data la variabilità dei metri di giudizio adottati dai singoli docenti, non offre possibilità di confronto adeguato tra classi e scuole¹².

5.2. Il notevole successo nella scuola secondaria di primo grado

Al contrario di quanto visto per la scuola primaria, i risultati di Fuoriclasse nella scuola secondaria di primo grado restituiscono un'immagine di successo pieno e inequivocabile (Tabella 4b). Per tutti gli indicatori di esito presi in considerazione, l'intervento ha prodotto una variazione nella direzione attesa, di notevole entità e statisticamente significativa.

In particolare, si riduce l'incidenza delle famiglie che mostrano un completo disinteresse per l'andamento scolastico dei figli (-8,1%); analogamente, sia la percentuale di studenti che entrano spesso in ritardo alle lezioni (-11%) che quella dei ritardatari cronici (-8,6%) subiscono un netto ridimensionamento. Le assenze vengono ridotte di 6 giorni in media rispetto a quanto sarebbe successo in assenza di intervento, con il risultato di aver riportato l'irregolarità della frequenza al livello fisiologico (si veda il livello del gruppo di controllo). In fine, e con tutte le cautele interpretative del caso, anche l'outcome relativo ai rendimenti scolastici presenta un'indicazione di miglioramento: i voti nelle due materie fondamentali migliorano in modo concorde (+5% rispetto ai livelli medi di partenza).

È interessante notare la dinamica del miglioramento prodotto da Fuoriclasse. Se guardiamo al gruppo di controllo notiamo come, nelle scuole secondarie di primo grado, vi sia una tendenza generalizzata al peggioramento nel tempo per gli indicatori d'interesse. Per il gruppo dei trattati, Fuoriclasse arresta o addirittura inverte questa tendenza provocando il notevole miglioramento in termini relativi che abbiamo descritto.



Tabella 4:
I risultati di fuoriclasse (stime diff-in-diff)

a) Scuola Primaria

OUTCOME	BASELINE (t=0)			FOLLOW UP (t=2)			IMPATTO
	Controlli	Trattati	Diff (Baseline)	Controlli	Trattati	Diff (Baseline)	DIFF-IN-DIFF
Genitori che mostrano completo disinteresse	17,0%	16,6%	-0,4%	17,2%	16,3%	-0,9%	-0,5%
Studenti ritardatari	13,8%	27,0%	13,2%***	25,4%	18,7%	-6,7%**	-20,0%***
Studenti ritardatari cronici	5,2%	9,0%	3,8%**	6,6%	6,7%	0,1%	-3,7%
Giorni di assenza	7,3	7,5	0,2	8,9	7,4	-1,5*	-1,7
Voto in Italiano	7,7	7,5	-0,2**	7,7	7,4	-0,3***	-0,1
Voto in Matematica	7,9	7,9	0,0	7,9	7,8	-0,1	-0,1

b) Scuola Secondaria di Primo Grado

OUTCOME	BASELINE (t=0)			FOLLOW UP (t=2)			IMPATTO
	Controlli	Trattati	Diff (Baseline)	Controlli	Trattati	Diff (Baseline)	DIFF-IN-DIFF
Genitori che mostrano completo disinteresse	1,8%	1,6%	-0,2%	5,3%	-3,0%	-8,3%***	-8,1%***
Studenti ritardatari	5,2%	18,7%	13,5%***	8,6%	11,1%	2,5%	-11,0%**
Studenti ritardatari cronici	-0,3%	4,7%	5,0%***	1,5%	-2,1%	-3,6%**	-8,6%***
Giorni di assenza	3,7	10,5	6,8***	9,8	10,8	1,0	-5,8***
Voto in Italiano	8,0	7,7	-0,3***	8,1	8,2	0,0	0,4***
Voto in Matematica	8,2	7,8	-0,4***	8,1	8,1	0,0	0,4***

*Nota: Per bilanciare le caratteristiche osservate prima del trattamento nei due gruppi (trattati/controllo), le stime includono come covariata il propensity score matching calcolato con metodologia kernel. Significatività: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1*

5.3. Validità interna ed esterna in assenza di randomizzazione

In ognuna delle scuole coinvolte in Fuoriclasse vi sono classi che hanno partecipato alle attività e classi di controllo non coinvolte nelle attività, ma quali di queste dovessero far parte dell'uno o dell'altro gruppo non è stato deciso con un sorteggio (modo casuale), ma su indicazione dei dirigenti scolastici (DS). Dato che le attività di Fuoriclasse richiedevano anche ai docenti capacità organizzative e impegno, i DS potrebbero aver segnalato come classi da coinvolgere in modo diretto quelle con i docenti più motivati e ricettivi. Se così fosse, ci troveremmo in una situazione di assenza di validità interna dei risultati della valutazione d'impatto. In pratica, rischieremmo di attribuire erroneamente gli esiti positivi rilevati a Fuoriclasse. Infatti, è presumibile che il diverso grado di motivazione dei docenti avrebbe fatto comunque la differenza per gli studenti delle classi trattate anche in assenza d'intervento da parte di Save the Children.

Per capire se questo sia il caso abbiamo cercato di raccogliere evidenze indiziarie sulle caratteristiche degli insegnanti che operano nelle classi appartenenti ai due gruppi. In particolare ci siamo preoccupati di individuare un modo per misurare la motivazione iniziale degli insegnanti.

La strada più semplice sarebbe stata quella di predisporre un apposito questionario iniziale anche per loro, ma uno strumento del genere difficilmente avrebbe portato a risposte veritiere e attendibili. Abbiamo allora optato per una soluzione che accentuasse il carattere esterno e standard della misurazione. Abbiamo chiesto agli operatori di Save the Children di avere un colloquio informale con i docenti di riferimento nella classe¹³. Tale colloquio doveva seguire un canovaccio predefinito tramite apposite schede-guida (Figura 2) sull'uso delle quali gli operatori erano stati precedentemente formati. Per avere risposte sincere, il docente non era al corrente di essere intervistato e valutato e, solo al termine del colloquio, l'operatore doveva in separata sede esprimere un giudizio guidato (codebook) su quanto ascoltato, offrendo una valutazione qualitativa della motivazione del docente.

¹³ Mentre alle scuole primarie la figura del docente di riferimento è facilmente riconducibile a quella dell'insegnante prevalente, alle scuole secondarie di primo grado abbiamo chiesto di intervistare preferibilmente docenti di Italiano o Matematica.

Nella Tabella 5 riportiamo un confronto tra i docenti delle classi trattate e quelli delle classi di controllo rispetto ai livelli motivazionali misurati e ad altre caratteristiche anagrafiche e professionali. È evidente come nelle scuole secondarie di primo grado, dove Fuoriclasse ottiene i suoi migliori risultati, non si osservino in partenza significative differenze motivazionali tra i docenti dei due gruppi. Questo indizio non ha autonomamente valore di prova, ma letto insieme alle altre evidenze raccolte e presentate rafforza il giudizio di efficacia di Fuoriclasse in questo grado di scuola in particolare. Viceversa, nelle scuole primarie il progetto pilota ha avuto un impatto sostanzialmente neutrale (a parte il buon esito in termini di regolarizzazione della puntualità alle lezioni) nonostante si potesse rilevare in partenza un maggior coinvolgimento

e una maggior motivazione del gruppo di docenti che operava nelle classi trattate. Questo indizio dunque rafforza i dubbi sull'efficacia del modello Fuoriclasse con i più piccoli.

Per la sua stessa natura, il progetto Fuoriclasse si riferisce a una popolazione target molto caratterizzata: gli studenti, i docenti e le famiglie che operano in aree che presentano caratteri di particolare svantaggio economico-sociale. Come accennato in precedenza, per la sua implementazione non è stato possibile estrarre casualmente un gruppo di scuole nel quale svolgere le attività e dunque non è possibile garantire senza ombra di dubbio la *validità esterna* dell'approccio. Tuttavia, per ottenere comunque indicazioni significative sull'estendibilità del progetto a diversi contesti (e dunque sulla sua scalabilità) è stata compiuta la scelta di avviare il pilota in città molto diverse tra loro per estensione, tessuto sociale ed economico e collocazione geografica (Nord-Sud). Ulteriori approfondimenti analitici hanno rivelato che i segni dei cambiamenti osservati negli esiti d'interesse sono stati analoghi in ogni territorio e sempre in linea con le aspettative, offrendo così un ulteriore indizio sulla validità dell'approccio a diverse latitudini¹⁴.

¹⁴ Come visto, i gruppi coinvolti nelle diverse città presentavano numerosità molto variegata. Ciò non consente di valutare l'impatto specifico nei singoli territori, poiché non vi sarebbero le condizioni per rilevare la significatività statistica dei risultati. Per questa ragione, in questa sede, presentiamo e discutiamo i risultati del progetto considerato nella sua unitarietà.



Figura 2:
Scheda per intervista ai docenti con guida allo scoring

Dettagli scheda		Informazioni sulla scuola e sul docente	
Codice scuola: Codice grado: Codice classe: Nome operatore: _____ Data (GG/MM/AA): _____		a) Materia insegnata dal docente: Lettere-Storia ☐ Matematica-Scienze ☐ Lingue ☐ Altro (i.e. Educazione Fisica, Storia dell'Arte, Musica, ecc.) ☐ Se "Altro", qual è la sua specializzazione? _____ b) Sesso del docente (M/F) _____ c) Et� del docente: 25 - 35 ☐ 36 - 45 ☐ 46 - 55 ☐ 55 + ☐ d) Da quanti anni insegna in questa scuola (numero di anni)? _____	
Domande sulla sensibilit� del docente rispetto al tema della dispersione			
1) La lotta alla dispersione � una sfida prioritaria per il sistema educativo italiano? <i>Vogliamo capire se l'insegnante condivide l'attenzione a livello di sistema sul tema della dispersione scolastica ed � disposto a farsene carico.</i> Punteggio: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐		a) � al corrente del fatto che il tema della dispersione scolastica � al centro dell'intervento delle istituzioni e organizzazioni internazionali (UE, OCSE) e nazionali (MIUR, organizzazioni non profit)? b) � vero che il tema della dispersione � prioritario? Esistono altri problemi pi� urgenti? c) � giusto vincolare la maggior parte delle risorse PON per le scuole del Sud su progetti legati alla dispersione? d) Visto che il MIUR si concentra sulla dispersione, a quali altri problemi potrebbero dedicarsi le organizzazioni non profit? Punteggio 1: Non sa che c'� un interesse crescente sulle questioni legate alla dispersione o, pur sapendolo, non ritiene il tema rilevante. Le risorse dedicate a un tema cos� marginale sono sprecate. Sia il MIUR che le organizzazioni dovrebbero dedicarsi ad altri problemi. Punteggio 3: Sa dell'attenzione al tema delle istituzioni e delle organizzazioni non profit, ma ritiene che possa essere una moda. Cita esempi di mode del passato (bullismo). Ritiene il tema importante, ma al pari di altri problemi (edilizia scolastica, formazione dei docenti, risorse educative). Auspica una ripartizione pi� equilibrata delle risorse rispetto alla risoluzione dei vari problemi. Propone ambiti di intervento alternativi. Punteggio 5: Il tema � assolutamente prioritario e condivide l'enfasi delle istituzioni e delle organizzazioni non profit. Sebbene esistano altri problemi, cominciare dalla dispersione � importante. Frammentare le risorse del PON su mille temi non � utile, meglio intervenire massicciamente su uno. � giusto che le organizzazioni si dedichino a questi temi perch� lavorare con loro � utile (e forse meglio che lavorare col MIUR).	

2) La dispersione � un problema reale della sua scuola o del suo territorio? <i>Vogliamo capire quanto il docente si sente toccato in prima persona dalla questione "dispersione" e a quali cause lo riconduce.</i> Punteggio: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	a) Esiste un problema di dispersione scolastica in questa zona (provincia, citt�, quartiere)? b) E in questa scuola in particolare (anche in un altro grado rispetto al proprio)? c) Quanto � legato il tema della dispersione con il disagio economico e sociale? d) Quanto � legato il problema della dispersione con l'illegalit� diffusa e la criminalit� organizzata? Punteggio 1: Non crede che il problema della dispersione sia rilevante nella propria area di riferimento o quantomeno nella propria scuola. Punteggio 3: Il problema esiste nella propria area di riferimento e la propria scuola ne � almeno un po' afflitta. Dipende essenzialmente dalle condizioni esterne (disagio sociale, ritardo di sviluppo economico, criminalit�). Punteggio 5: Il problema esiste ed � grave sia nel territorio di riferimento che nella propria scuola. L'influenza del contesto � cruciale, ma anche la scuola ha le sue responsabilit�.
3) Si pu� intervenire efficacemente contro la dispersione? <i>Vogliamo capire quanto il docente � disposto a mettersi in gioco.</i> Punteggio: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	a) Si pu� combattere efficacemente la dispersione? In che modo? b) Quali sono le responsabilit� specifiche della scuola? c) � gi� stato coinvolto in progetti sulla dispersione in passato? A quali risultati hanno condotto? Punteggio 1: Crede che la dispersione sia un falso problema, non legato alle condizioni sociali delle famiglie o alle influenze della criminalit�, quanto al fatto che ci sono persone "portate" o "non portate" per la scuola. E le seconde non hanno voglia di andarci. E, in fondo, � meglio cos�. I progetti, anche in passato, si sono rivelati una perdita di tempo e risorse. Punteggio 3: Ritiene che si possa combattere la dispersione solo intervenendo sulle famiglie e il contesto esterno. La scuola pu� poco. Se ha avuto la possibilit� di partecipare a progetti in passato, non ne ha ricavato un'impressione ottimistica. Punteggio 5: Anche se l'ambiente esterno e il contesto familiare contano molto, la scuola ha le sue responsabilit� nel rendersi adatta e inclusiva per tutti i tipi di studenti. Si pu� fare molto. Se ha partecipato a progetti in passato, ne ha ricavato, pur tra le difficolt�, una speranza di miglioramento. Egli/ella stessa prova nel proprio piccolo a intervenire sui singoli studenti e vede che c'� speranza. Se sollecitati nel modo giusto, studenti e famiglie rispondono.

Tabella 5:
Motivazione dei docenti pre-trattamento
nei due gruppi (trattati/controllo)

a) Scuola Primaria

Numero totale di osservazioni: 59
Controlli: 29
Trattati: 30

VARIABILI	MEDIA CONTROLLI	MEDIA TRATTATI	DIFFERENZA INIZIALE
Punteggio - Complessivo	3,20	3,73	0,54
Punteggio - Domanda 1	3,03	3,70	0,67
Punteggio - Domanda 2	3,14	3,70	0,56
Punteggio - Domanda 3	3,41	3,80	0,39
Docente prevalente	0,724	0,833	0,109
Genere del docente (Femmina)	1	0,97	-0,03
Età docente (25-35)	0,10	0,07	-0,04
Età docente (36-45)	0,21	0,20	-0,01
Età docente (46-55)	0,35	0,40	0,06
Età docente (56+)	0,35	0,33	-0,01

Nota: Le differenze statisticamente significative sono evidenziate in rosa.

b) Scuola Secondaria di Primo Grado

Numero totale di osservazioni: 47
Controlli: 24
Trattati: 23

VARIABILI	MEDIA CONTROLLI	MEDIA TRATTATI	DIFFERENZA INIZIALE
Punteggio - Complessivo	3,43	3,64	0,21
Punteggio - Domanda 1	3,79	3,65	-0,14
Punteggio - Domanda 2	3,25	3,65	0,40
Punteggio - Domanda 3	3,25	3,61	0,36
Docente prevalente	0,63	0,52	-0,10
Genere del docente (Femmina)	0,75	0,91	0,16
Età docente (25-35)	0,04	0,09	0,05
Età docente (36-45)	0,33	0,26	-0,07
Età docente (46-55)	0,17	0,26	0,09
Età docente (56+)	0,46	0,39	-0,07

Nota: Le differenze statisticamente significative sono evidenziate in rosa.

5.4. Considerazioni conclusive

Il modello Fuoriclasse consegue risultati notevoli nelle scuole secondarie di primo grado, mentre, al di là di alcuni segnali promettenti, non si osserva un'analoga efficacia nell'ambito della scuola primaria. Le ragioni di questi risultati contrastanti possono essere molteplici, ma una di queste potrebbe avere a che fare con le modalità con cui Fuoriclasse sviluppa il proprio intervento di prevenzione, agendo allo stesso modo su entrambi i gradi del primo ciclo di istruzione.

Le evidenze disponibili sull'efficacia del sistema educativo italiano, tuttavia, ci dicono che mentre le scuole primarie riescono a contenere l'effetto iniquo sugli apprendimenti dovuto ai diversi background socio-culturali degli studenti, limitando così l'emergere dei gap, alle medie questi divari esplodono, dando vita a significativi fenomeni di caduta degli apprendimenti e di insuccesso scolastico¹⁵. L'assenza di un orientamento adeguato si traduce successivamente in scelte di istruzione superiore non in linea con le aspettative e le potenzialità degli studenti che, data la fragilità delle basi, si espongono al rischio bocciatura e finiscono per disperdersi. Date queste premesse, non è sorprendente che un progetto di intervento strutturato e a più livelli contro il rischio dispersione abbia maggiori probabilità di successo nelle scuole secondarie di primo grado, dove il rischio si fa tangibile e concreto, piuttosto che alle scuole primarie, dove gli elementi di rischio possono essere presenti in nuce ma non ancora evidenti.

¹⁵ Si veda sul punto Fondazione Giovanni Agnelli, Rapporto sulla Scuola in Italia 2010, Editori Laterza (Bari).



IV.

Efficienza e sostenibilità del modello

1. | UN MODELLO EFFICACE E AL CONTEMPO EFFICIENTE

Per l'attuazione del progetto pilota nei cinque territori considerati sono state spese risorse per 1.140.000 euro. Il che vuol dire che sono stati spesi all'incirca 540 euro all'anno per ogni studente «trattato». Sono pochi o tanti?

Per avere un termine di confronto si può fare riferimento alle risorse spese nel periodo 2007-2013 nell'ambito del Piano Operativo Nazionale «Promuovere il successo scolastico, le pari opportunità e l'inclusione sociale» (Obiettivo specifico F). Dalla rendicontazione del MIUR si apprende che sono stati investiti 270 milioni di euro su 5700 progetti che hanno coinvolto 450.000 individui in quattro Regioni dell'Area Convergenza (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia). Il che vuol dire una spesa di 600 euro per ogni individuo «trattato».

Dunque, l'intervento di Fuoriclasse sembra essere particolarmente cost-effective: ha un costo relativamente contenuto e, come mostrato dalla valutazione di impatto, può produrre risultati tangibili e significativi.

2. | FUORICLASSE E POI?

In un'ottica di responsabilizzazione delle scuole, e di sostenibilità dell'intervento, per supportare il loro passaggio da partner di progetto a vere protagoniste, si è ragionato su una terza annualità che segua la conclusione del biennio d'intervento proposto dal modello Fuoriclasse.

Le attività selezionate per il proseguimento hanno come obiettivo quello di rafforzare all'interno della scuola contenuti e metodi di lavoro promossi dal progetto. È previsto un maggior coinvolgimento dei docenti nel progettare gli interventi, ed un passaggio di testimone tra formatori e docenti per la conduzione delle attività. Per selezionare le attività che compongono la terza annualità, vengono organizzati in ogni città dei tavoli tecnici di confronto e valutazione che coinvolgono insegnanti, studenti, genitori ed equipe. L'obiettivo è far sì che le attività individuate rispondano pienamente al contesto e alle esigenze rilevate in ciascun territorio.

Inoltre, si è pensato di far confluire le scuole che hanno partecipato a Fuoriclasse, e che in seguito alla terza annualità si prevede siano in grado di proseguire in maniera autonoma l'intervento di contrasto alla dispersione scolastica, in una rete nazionale di scuole Fuoriclasse, che presentino come caratteristica distintiva l'applicazione del principio di partecipazione per promuovere il benessere a scuola.

Nell'anno scolastico 2014/2015 la terza annualità ha riguardato le città di Napoli, Crotone e Scalea, dove è stata indicata la necessità, da parte delle scuole, di continuare con le attività di campi scuola, consigli consultivi e formazione docenti.

Con l'avvio dell'anno scolastico 2015/2016 hanno iniziato le azioni della terza annualità anche le città di Bari e Milano. La città di Bari, tra le varie attività, ha selezionato: i consigli consultivi in orario scolastico ed extrascolastico (prevedendo dei momenti di restituzione all'intero gruppo classe dei lavori svolti durante le sedute), i campi scuola progettati in maniera specifica sul principio di partecipazione, il proseguimento delle attività del centro educativo. La città di Milano invece ha scelto di proseguire con due percorsi distinti: per le primarie laboratori, consigli consultivi e centro educativo, mentre, per le secondarie di primo grado campi scuola, consigli consultivi ed accompagnamento allo studio.

Tutti i docenti potranno confluire nella rete nazionale che offrirà un continuo confronto sui temi dell'intervento, durante iniziative organizzate ad hoc come seminari nazionali di formazione, con i colleghi delle altre città.

