

Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo.

Presentazione di una ricerca empirica

Cristina Lisimberti • Università Cattolica del Sacro Cuore - cristina.lisimberti@unicatt.it
Katia Montalbetti • Università Cattolica del Sacro Cuore - katia.montalbetti@unicatt.it

Not only grades. An integrative approach over school achievement

Il concetto di successo formativo è complesso ed articolato, condizionato profondamente dai contesti socio culturali di appartenenza, dai modelli e dai sistemi educativi e formativi dei diversi Paesi. Inteso come il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana, il successo formativo è un obiettivo e un bene per l'intera società: uno studente per cui l'impegno e la fatica scolastica assumono significato non solo ai fini di un voto ma in un cammino di crescita personale e di progressiva costruzione di un progetto di sé è infatti una risorsa per la comunità, la società civile, il sistema produttivo. La ricerca, di cui il contributo rende conto, origina dalla collaborazione fra il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione e l'Associazione Portofranco Milano onlus, che da anni offre un servizio di supporto allo studio ai giovani delle scuole milanesi; in particolare, obiettivo dell'indagine esplorativa è indagare come lo stile di accompagnamento e di supporto scolastico, concepito come componente di un processo di accompagnamento globale alla crescita dei ragazzi, impatti sul perseguimento del successo formativo, ponendo particolare attenzione alla dimensione sociale. L'indagine ha permesso di raccogliere dati utili a lumeggiare le principali dimensioni del fenomeno e al tempo stesso ha aperto ulteriori interrogativi.

Parole chiave: successo formativo, successo scolastico, volontariato, accompagnamento educativo, ricerca educativa.

The educational success, which means more than attending school with good performance, is a goal for the whole society. The research takes rise from the partnership between CeRiForm and Portofranco, a non-profit organization which provides a service to students having difficulties in their school learning in Milan. In this association aid in facing negative performances at school is considered as a part of a global educational process aiming to support student personal growth at any level. The explorative research aims to underline the impact of Portofranco experience in giving educational support to student development as a whole person, with particular attention to the social dimension. Thanks to this explorative study some interesting data have been pointed out useful to highlight the main dimensions of this complex phenomenon; at the same time the research has put in evidence other questions which need to be analyzed in future empirical studies.

Keywords: educational achievement, student achievement, mentoring, educational research, volunteerism.



ricerche

L'architettura complessiva del contributo, l'introduzione e le conclusioni sono state elaborate insieme dalle due autrici. A Katia Montalbetti è da attribuire la redazione dei paragrafi 2 e 3.1, a Cristina Lisimberti la redazione dei paragrafi 1 e 3.2.

Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica

Introduzione



Nella letteratura scientifica, nei principali provvedimenti normativi nonché in molti progetti di intervento educativo sempre più spesso all'espressione "successo scolastico" è affiancata (quando non sostituita) quella di "successo formativo" intendendo quest'ultimo come il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana; lavorare nella prospettiva del successo formativo implica un orizzonte di impegno che travalica la mera riuscita scolastica integrandola nel percorso di maturazione complessiva del minore. Particolarmente esplicitativo risulta in tal senso il Regolamento dell'Autonomia Scolastica (d.p.r. 275/1999) quando all'art. 1 sancisce che "*L'autonomia delle istituzioni scolastiche [...] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo[...]*". L'istruzione dunque non può essere disgiunta dall'educazione (Scurati, 1997).

In questo senso il successo formativo è un obiettivo e un bene per l'intera società: uno studente per cui l'impegno e la fatica scolastica assumono significato non solo ai fini di un voto ma in un cammino di crescita personale e di progressiva costruzione di un progetto di sé è una risorsa per la comunità, la società civile, il sistema produttivo.

Tale obiettivo non può essere soddisfatto delegandolo alla scuola; l'impatto sul minore delle fragilità che attraversano il tessuto sociale, culturale e familiare rende oggi assai complesso il compito educativo che necessita quindi del concorso delle molteplici forze presenti nel contesto e va sorretto da un adeguato sistema di politiche educative e sociali. In tale quadro attenzione particolare va rivolta al mondo del volontariato che, in diverse forme, pone in atto azioni concrete di supporto allo studio e di accompagnamento alla crescita dei ragazzi.

1. Quadro teorico di riferimento

Ragionare sul successo formativo è essenziale poiché il suo perseguimento, come riconosciuto anche dai più prestigiosi organismi internazionali e sovranazionali (Schleicher, 2006), ha profonde implicazioni a livello *personale*, giacché pone le premesse per la piena ed autentica realizzazione personale, *sociale* in quanto fornisce all'individuo l'opportunità di svolgere un ruolo attivo nella società, ed *economico* poiché contribuisce allo sviluppo complessivo del sistema paese (Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

Il tema in analisi ha connotazioni diversificate con riferimento all'età dei soggetti

presi in considerazione e assume particolare pregnanza nel momento della fuoriuscita dall'obbligo scolastico e in concomitanza della conclusione della scuola secondaria di secondo grado. I cosiddetti *early school leavers* (Colombo, 2010), ossia giovani di 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione, nel 2012 in Italia erano il 17,6% a fronte di una media europea del 12,8% (Eurostat, 2012). Nonostante i dati attestino una progressiva contrazione del fenomeno, il divario rispetto all'Unione Europea è ancora elevato ed impone una presa in carico complessiva ed integrata da parte di tutti i soggetti istituzionali coinvolti (Consiglio dell'Unione Europea, 2011) nonché l'individuazione di strategie educative, formative e sociali atte a garantire il successo formativo in gruppi sempre più ampi di popolazione (Brock, 2010).

Il concetto di successo formativo è complesso ed articolato, condizionato profondamente dai contesti socio culturali di appartenenza, dai modelli e dai sistemi educativi e formativi dei diversi Paesi (Hattie & Anderman, 2013); la difficoltà di integrare il patrimonio informativo esistente nella letteratura scientifica è altresì acuita dall'impiego, nelle diverse lingue, di termini non sempre corrispondenti.

È necessario innanzitutto chiarire il legame esistente tra successo scolastico e successo formativo. Mentre pare decisamente superata, come sopra accennato, la sovrapposizione tra successo scolastico, inteso come la conclusione del percorso di studi nel tempo previsto, con una preparazione scolastica e un'apprezzabile valutazione finale (MPI, 2000), e successo formativo, è al contempo innegabile che tra i due concetti vi siano forti aree di sovrapposizione ed interazione (Bramanti & Odifreddi, 2006). Quest'ultimo, in prospettiva pedagogica, può essere inteso come il pieno compimento della persona. Di conseguenza il conseguimento del successo formativo non attiene esclusivamente ad una prospettiva formativa e scolastica (Smith & Hattam, 2004) bensì implica, più in generale, una presa in carico complessiva ed integrale della persona ed un accompagnamento verso lo sviluppo integrale dell'individuo (Lisimberti & Montalbetti, 2014). Tale prospettiva epistemologica amplia ulteriormente i confini del concetto che, di conseguenza, può essere indagato secondo molteplici prospettive e ponendo attenzione ad aspetti specifici diversi.

Nella letteratura di matrice empirica il tema del successo formativo è sovente indagato muovendo dall'indagine delle cause del suo mancato o difficoltoso conseguimento (Frabboni & Baldacci, 2004; Triani, 2006; Terenzi, 2006; Colombo, 2010); l'indagine, presentata in questo contributo, pone invece a tema un caso esemplificativo nel quale è possibile "leggere il fenomeno in positivo" con l'obiettivo di indagare gli elementi in gioco ponendo particolare attenzione alla dimensione valoriale e sociale.

La letteratura internazionale (Bowers, Spratt, Taff, 2013; Doll, Eslami, Walters, 2013), nonché la disamina critica delle buone pratiche per il contrasto alla dispersione scolastica ed il perseguimento del successo formativo confermano l'importanza di alcuni elementi tra i quali la centralità dello studente, la personalizzazione dei percorsi e la presa in carico da parte di una rete territoriale integrata (Bramanti & Odifreddi, 2006). Più in generale le cause della dispersione scolastica possono essere individuate all'interno della scuola, nel legame tra scuola e famiglia e tra scuola e mondo professionale (Colombo, 2010); questi stessi soggetti devono essere chiamati in causa per affrontare, anche in termini di prevenzione primaria, il fenomeno (Pozzi, Ripamonti, Triani, 2015).

Nello scenario delineato assume un ruolo privilegiato il terzo settore cui è sovente demandato, pur con modalità e a livelli diversificati, il sostegno scolastico (We World Intervista, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni



Agnelli, 2014). Le cosiddette attività di doposcuola sono svolte in contesti e con modalità estremamente diversificate ma, nel corso degli anni, si è osservata una progressiva professionalizzazione dei servizi nell'ambito dei quali è spesso prevista la compresenza di professionisti e di volontari (De Bernardis, 2006). Tali servizi offrono in genere una proposta formativa articolata che integra, oltre al supporto e all'accompagnamento scolastico, altre attività di tipo educativo e ludico-ricreativo e si confermano essere luoghi favorevoli per l'instaurarsi di relazioni educative significative con gli adulti di riferimento. L'utilizzo del *mentoring*, ossia di un accompagnamento individualizzato in rapporto uno a uno, ben si coniuga con tale prospettiva generale e garantisce una presa in carico specifica e mirata dei bisogni (Dolan & Brady, 2012; van der Steeg, van Elk, Webbink, 2015) sia per quanto concerne il sostegno scolastico sia, più in generale, come relazione educativa significativa con un adulto di riferimento atta a promuovere la crescita e lo sviluppo integrale della persona (D'Alessio, Laghi, Giacalone, 2010).

La promozione del successo formativo non può coincidere con il mero supporto allo studio ma presuppone un'attenzione di tipo educativo allo studente tesa allo sviluppo armonico di tutte le sue dimensioni costitutive; è la tensione allo sviluppo integrale della persona considerata nella sua complessità (Goleman, 1996; Gardner, 2002; Baldacci, 2005) a porre le giuste premesse per il conseguimento del successo formativo. Di conseguenza le modalità, lo stile e il contesto in cui si esercita l'accompagnamento educativo sono essenziali.

Come sopra accennato, le organizzazioni di volontariato e il terzo settore costituiscono un contesto particolarmente favorevole per indagare la presa in carico educativa complessiva finalizzata al raggiungimento del successo formativo. L'approfondimento del tema nell'ambito del terzo settore induce a focalizzare l'attenzione alla dimensione valoriale e sociale, particolarmente sollecitate in tali contesti. L'impegno in attività sociali e di volontariato si inserisce all'interno di un percorso di crescita e maturazione consapevole (Marta & Scabini, 2003) e può di conseguenza essere considerato un indicatore dello sviluppo complessivo della persona e di transizione verso la vita adulta sia perché apre alla generatività (Marta, 2006; 2006b) sia perché sottende ed esemplifica l'impegno sociale e civile dell'individuo maturo (Arcidiacono, 2006). È utile in tal senso richiamare che per promuovere l'impegno sociale sono inoltre determinanti, tra gli altri elementi, gli attivatori, ossia tutto quegli stimoli che possono attivare il desiderio o l'opportunità di impegnarsi dal punto di vista sociale (Penner, 2004). Tra gli attivatori dell'impegno sociale giovanile trovano un posto privilegiato proprio le associazioni e le organizzazioni (Youniss & Yates, 1997) che offrono l'opportunità di sperimentare legami incentrati sulla gratuità. La cura e la promozione delle 'premure fondamentali' ossia di ciò a cui teniamo in maniera particolare, sono infatti tipiche delle organizzazioni di volontariato e di terzo settore e stimolano, di conseguenza, l'assunzione fattiva di comportamenti solidaristici (Archer, 2008; Boccacin, 2014) che concorrono, come sopra accennato, allo sviluppo complessivo integrato della persona.

2. Impianto metodologico

Entro lo sfondo teorico delineato va collocata la collaborazione fra il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuo-



re² e l'Associazione Portofranco Milano onlus³. Quest'ultima da anni opera sul territorio offrendo un servizio di supporto allo studio ai giovani delle scuole milanesi; l'attività è svolta da volontari (sia insegnanti sia studenti universitari) e coordinata da una equipe educativa che opera stabilmente nell'Associazione. Nell'esperienza di Portofranco il supporto scolastico è concepito come componente di un processo di accompagnamento globale alla crescita dei ragazzi la qual cosa rende interessante approfondire lo studio della realtà in prospettiva pedagogica. L'interesse da parte dell'Associazione di acquisire elementi informativi in modo sistematico intorno ai processi attivati nei ragazzi ha offerto l'opportunità all'équipe di ricerca di condurre un'indagine sul campo. Nella progettazione del dispositivo si sono dovute tenere in considerazione le caratteristiche specifiche del contesto, i meccanismi di funzionamento, i vincoli e i limiti operativi; ciò ha indotto ad optare per un'indagine di tipo esplorativo finalizzata ad individuare ed indagare le principali dimensioni del fenomeno. La ricerca è stata svolta nell'arco temporale maggio - ottobre 2013 ed ha previsto un lavoro congiunto fra l'équipe di ricerca dell'Università e gli operatori di Portofranco.

L'oggetto di indagine, come più volte osservato, risulta particolarmente complesso e, per certi versi, sfuggente; ciò ha richiesto particolare prudenza nella definizione dell'impianto metodologico, nell'elaborazione degli strumenti e, in particolare, nell'analisi dei dati e nell'interpretazione dei risultati. La scelta di adottare la prospettiva della ricerca empirica ha richiesto inevitabilmente di semplificare quanto osservato concentrando l'attenzione su alcuni aspetti specifici; tale approccio ha tuttavia permesso di studiare il fenomeno in presa diretta e di avviare la costruzione di una base informativa evidence-based (Vivanet, 2014).

Obiettivi. L'indagine ha inteso avviare una prima azione conoscitiva per ricostruire l'esperienza vissuta dai ragazzi nell'Associazione; in particolare, si è cercato di capire come lo stile di accompagnamento e di supporto scolastico impatti sul perseguimento del successo formativo da parte degli studenti, ponendo attenzione specifica alla dimensione sociale.

Ipotesi. Come osservato, nell'Associazione l'aiuto scolastico è concepito come componente di un processo di accompagnamento globale alla crescita dei ragazzi; l'influsso dell'esperienza fruita è di conseguenza indagato non solo con riferimento alla risoluzione delle problematiche scolastiche a breve termine ma ponendo attenzione alle scelte di studio e lavoro effettuate e sulla dimensione di impegno sociale e civile, considerando queste dimensioni come elementi costitutivi del successo formativo.

Tre ipotesi generali hanno guidato l'azione:

- a) l'esperienza di un contesto educativo contraddistinto dalla presenza di adulti significativi aiuta i ragazzi ad acquisire maggiore fiducia in sé facilitando l'assunzione di un atteggiamento proattivo di fronte alle sfide e la maturazione di decisioni più responsabili e consapevoli per il proprio futuro; tale atteggiamento è reputato strategico in ordine alla ricerca del successo formativo;
- b) il confronto con insegnanti volontari incide positivamente sull'approccio alla

2 Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione – CeRiForm, <http://centridi-ricerca.unicatt.it/ceriform>.

3 <http://www.portofranco.org/index.htm>.



- scuola contribuendo a sviluppare un atteggiamento più favorevole verso lo studio e ponendo le premesse per il perseguimento del successo formativo;
- c) la possibilità di beneficiare di un aiuto gratuito sollecita un maggior impegno in campo sociale, dimensione strategica per la maturazione complessiva della persona.

Target. Coerentemente con le domande di ricerca e le ipotesi formulate si è scelto di coinvolgere studenti che avessero concluso l'esperienza presso l'Associazione ed in particolare quanti avevano conseguito la maturità negli ultimi 5 anni al fine di poter rilevare l'impatto a distanza di tempo.

Metodi e strumenti. L'impianto, che come osservato è stato adattato alle caratteristiche specifiche del contesto, adotta un disegno misto ed è articolato in due fasi principali: nella prima è stato somministrato *on line* un questionario semi-strutturato⁴ a tutta la popolazione; nella seconda è stato condotto un *focus group* con un gruppo ristretto per approfondire le informazioni rilevate e trarre ulteriori stimoli per l'interpretazione dei risultati.

Per quanto concerne la prima fase, in base ai dati forniti da Portofranco, la popolazione è costituita da 929 ex-studenti: di 918 l'Associazione disponeva di un numero di cellulare, di 782 un recapito di posta elettronica; per massimizzare l'adesione sono stati impiegati in maniera simultanea entrambi i canali tenendo altresì conto che nell'intervallo di tempo trascorso alcuni contatti potevano risultare non più attivi e che quindi il numero delle persone raggiunte sarebbe sicuramente stato meno ampio rispetto alla popolazione di riferimento "teorica". La segreteria dell'Associazione ha inviato una *e-mail* con il *link* al questionario a tutti i ragazzi invitandoli alla compilazione; un secondo *recall* è stato effettuato tramite SMS per sollecitare l'adesione.

Il questionario semistrutturato è costituito da tre parti principali a loro volta articolate in domande differenziate. Nella *prima parte*, volta a ricostruire il profilo, sono state rilevate informazioni utili a tracciare un ritratto dei rispondenti con riferimento particolare a variabili anagrafiche, al percorso formativo pregresso e attuale e alle attività di impegno sociale e civico [domande 1-15]. Nella *seconda parte* è stata ricostruita l'esperienza dei ragazzi all'interno dell'Associazione; in particolare sono state prese in considerazione le loro aspettative e motivazioni iniziali, il loro stile di frequenza e la tipologia di attività [domande 16-22]. Nella *terza parte* sono stati indagati il grado di soddisfazione circa l'esperienza compiuta nell'Associazione, l'influsso su alcune principali dimensioni fra cui la concezione di scuola, il rapporto con gli insegnanti, con i genitori e con i coetanei, l'impegno nella dimensione sociale e l'impatto diretto e indiretto su alcune scelte di vita [domande 23-33].

Nella seconda fase, grazie alla mediazione dei referenti dell'Associazione, è stata chiesta e ottenuta, su base volontaria, la disponibilità di un ristretto gruppo di ragazzi con i quali è stato organizzato un *focus group*. Si è scelto di muovere da alcune parole-chiave ricavate dall'analisi delle risposte fornite alla domanda 33 del questionario "Che cosa ti ha lasciato questa esperienza?"; a ciascun partecipante è stato fornito l'elenco complessivo delle parole-chiave chiedendo di scegliere le 5 parole più significative, motivare il perché della scelta e attribuire una connotazione (positiva, neutra o negativa) ai termini selezionati. La discussione guidata sugli esiti emersi dalla compilazione della scheda ha fornito altresì lo stimolo per

4 Il questionario on-line è stato realizzato con l'applicazione on-line Google docs Forms.



sviluppare un confronto sui risultati complessivi dell'indagine approfondendo, laddove giudicato opportuno, il dato quantitativo già rilevato.

3. Presentazione dei risultati

La complessità dell'oggetto ha orientato verso un approccio che tenga opportunamente insieme qualitativo e quantitativo (Cecconi, 2002). A tale complementarità nella rilevazione è corrisposta, in fase di analisi, una duplice prospettiva di lettura: i dati rilevati con le domande chiuse del questionario sono stati tabulati ed analizzati con un *software* specifico⁵ mentre per le domande aperte si è proceduto ad una categorizzazione tematica a posteriori (Trincherò, 2002). Il *focus group* è stato registrato e in seguito trascritto arricchendolo altresì con le informazioni inserite dai partecipanti nelle schede utilizzate. Data la ristretta numerosità del gruppo si è scelto di non condurre un'analisi separata del *focus* ma di impiegare i risultati a supporto delle evidenze raccolte con il questionario sviluppando una riflessione e un'interpretazione complessiva del *dataset*. Le frasi più significative registrate nel *focus* sono riportate di seguito a commento dei dati del questionario.

Hanno risposto al questionario nei tempi stabiliti 85 ragazzi, poco meno del 10% della popolazione. In considerazione del tempo ristretto lasciato per la compilazione nonché della possibile obsolescenza degli indirizzi di posta elettronica e nei numeri di cellulari – risalenti fino a 6 anni fa – il tasso di risposta può essere considerato accettabile e non disallineato rispetto a quello di *survey on-line*.

Di seguito sono presentati i principali risultati; in questa sede si è scelto di focalizzare l'attenzione sui dati relativi all'influsso dell'esperienza richiamando le altre informazioni solo se utili per comprendere questo aspetto (Lisimberti & Montalbetti, 2014). Ad una prima parte di analisi descrittiva dei dati segue la presentazione dei dati incrociati secondo alcune variabili significative.

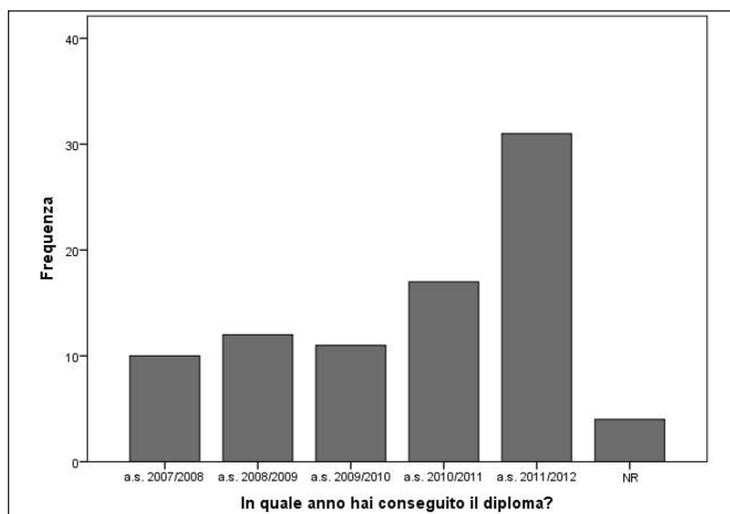


3.1 Analisi descrittiva

Fotografia dei rispondenti. Il gruppo dei rispondenti è composto prevalentemente da ragazze di nazionalità italiana e da studenti stranieri, presenti in una percentuale più alta (12% circa) rispetto alla media degli iscritti alle scuole secondarie di secondo grado milanesi⁶. La distribuzione degli studenti per tipologia di scuola corrisponde sostanzialmente a quella che si rileva nella popolazione di riferimento, con una lieve predominanza degli iscritti ai licei. Come era prevedibile fra i rispondenti risultano più numerosi gli studenti che hanno conseguito la maturità nell'anno scolastico 2011/2012; tuttavia le percentuali di quanti si sono diplomati in anni precedenti sono significative la qual cosa permette di disporre di informazioni utili per valutare l'influsso dell'esperienza vissuta a Portofranco in un orizzonte temporale piuttosto ampio (Graf. 1).

5 Per l'analisi è stato utilizzato il software SPSS - Statistical Package for Social Science.

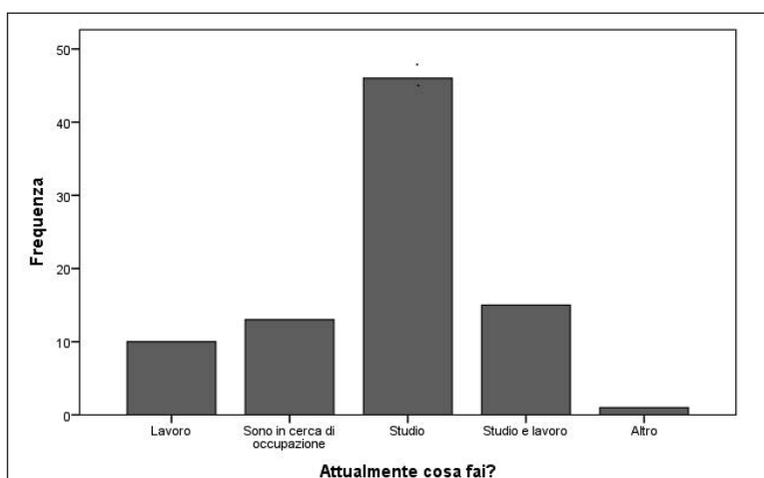
6 Dati Scuole Secondarie di II grado, Anno scolastico 2008-2009, Comune di Milano, <http://allegati.comune.milano.it/Statistica/Istruzione/Istruzione%20dati%20statistici/SintesiSuperiori0809.pdf> (30/09/2013).



Graf. 1: Anno di conseguimento del diploma



Un primo dato interessante riguarda la percentuale di quanti hanno conseguito il diploma di maturità che si attesta attorno al 95%. Rispetto alla condizione vissuta al momento della compilazione, poco più della metà (54% circa) si dedica esclusivamente allo studio, alla quale vanno aggiunti quanti conciliano tale attività con il lavoro (18% circa); complessivamente, quasi tre quarti dei rispondenti è impegnato in attività di studio. Qualunque fossero le difficoltà scolastiche all'origine della scelta di Portofranco molti ragazzi sono riusciti a farvi fronte come testimonia la scelta di proseguire gli studi al termine della secondaria (Graf. 2). A supporto della bontà delle scelte compiute va segnalato altresì il numero trascurabile di rispondenti che dichiarano di aver iniziato un percorso di studi e di averlo abbandonato (3% circa). Rispetto perciò all'impatto sulla dimensione del successo scolastico i dati indicano che i ragazzi trovano in Portofranco un valido supporto che li aiuta a superare le difficoltà del momento e che, ragionevolmente, concorre a determinare la scelta di proseguire gli studi.



Graf. 2 - Occupazione attuale

Per poco meno del 50% dei rispondenti il volontariato ha costituito e/o costituisce un campo di attività; se a costoro aggiungiamo quanti esprimono una dichiarazione di intenti la percentuale sale al 64% circa. In tal senso, è possibile affermare che nei frequentanti Portofranco sia già presente in ingresso una certa apertura alla dimensione di impegno sociale. Per 1 ragazzo su 3 l'esperienza nell'Associazione migliora e rafforza tale scelta come risalta nelle parole di un ragazzo "Ti senti spronato a dare del tuo gratis". L'influsso di Portofranco in questo importante ambito di vita appare sia diretto sia indiretto e trova forme attuative differenziate: alcuni "si sentono debitori" verso l'Associazione e scelgono questo contesto per rendersi a loro volta utili, altri ampliano il raggio di azione e si aprono ad altri contesti. È possibile perciò affermare che Portofranco rafforza l'impegno in chi già lo pratica e al tempo stesso ne favorisce lo sviluppo: "Se non avessi frequentato Portofranco ora non sarei un volontario". Va sottolineato come il sentirsi debitori e perciò spronati ad impegnarsi a favore dell'altro non si fermi ai confini dell'Associazione ma si estenda alla comunità indicando, ragionevolmente, una maturazione complessiva dei ragazzi.

Motivazioni, aspettative e apprezzamento. Per tutti l'adesione a Portofranco risulta legata in modo significativo all'esigenza di trovare aiuto nel campo scolastico ma anche di ricevere "un aiuto per apprendere un metodo di studio" (43% circa) e "un aiuto per concentrarsi nello studio" (42% circa). Tali dati lasciano supporre che in molti ragazzi vi fosse (o vi sia almeno al momento della compilazione) la consapevolezza di aver bisogno non solo di un supporto circoscritto ad alcune materie percepite come ostiche quanto, piuttosto, di un accompagnamento per imparare a studiare. Significativo risulta altresì il ruolo giocato dal contesto percepito come appropriato per lo studio ed in grado, almeno in alcune situazioni, di compensare la mancanza di luoghi adatti in famiglia.

Sebbene la ricerca di adulti di riferimento non emerga in termini quantitativi come aspettativa prioritaria, i ragazzi trovano nell'Associazione più di ciò che cercano: il bisogno di adulti poco presente/consapevole all'inizio diventa poi un elemento di qualità dell'esperienza come risalta nelle parole di uno studente: "a Portofranco ho conosciuto adulti che mi hanno aiutato a crescere e a superare i momenti difficili; ancora oggi sono per me persone importanti". Il fattore "persona" pare giocare un ruolo strategico: al termine dell'esperienza ci si ricorda dell'Associazione e delle persone incontrate con le quali si sono stabiliti rapporti significativi; anche il luogo fisico sembra mantenere un certo valore nel tempo: "Quando passo davanti all'edificio mi torna in mente la bella esperienza vissuta qui", "Portofranco fa parte di me".



		Per nulla/ poco	Abbastanza	Molto/ moltissimo	Totale
Un aiuto in una o più materie scolastiche	N 0 % 0,0%	42 49,4%	43 50,6%	85 100,0%	
Un aiuto per apprendere un metodo di studio	N 4 % 4,7%	61 71,8%	20 23,5%	85 100,0%	
Un aiuto per concentrarti nello studio	N 0 % 0,0%	61 71,8%	24 28,2%	85 100,0%	
Un ambiente in cui trovare adulti di riferimento	N 3 % 3,5%	65 76,5%	17 20,0%	85 100,0%	
Un ambiente in cui stare in compagnia con i tuoi coetanei	N 16 % 18,8%	49 57,7%	20 23,5%	85 100,0%	

Tab. 1: Risposte al quesito "A Portofranco hai trovato...."

Impatto. Per esplorare l'influsso dell'esperienza si è ritenuto opportuno indagare eventuali modifiche indotte (migliorative o peggiorative) nella concezione di scuola dei ragazzi e nei loro rapporti con insegnanti, genitori e compagni. Rispetto alla concezione della scuola, il gruppo si divide più o meno a metà; una volta su due Portofranco riesce a far migliorare l'idea di scuola; questo dato non stupisce data la complessità e multidimensionalità degli elementi che costituiscono la concezione di scuola ma rappresenta un elemento nondimeno positivo a supporto della bontà del lavoro svolto dagli operatori.

Assai meno significativo appare l'influsso sul rapporto con gli insegnanti: soltanto il 22% circa lo riconosce. È plausibile che il rapporto con i docenti si fondi su elementi concreti di vita come lo stare in classe, la quotidianità scolastica, le attività proposte. Portofranco riesce in qualche caso ad indurre un effetto positivo probabilmente per via indiretta attraverso l'incontro con i volontari-insegnanti che veicolano un "modo diverso di essere insegnante"; come osserva una ragazza nel focus *"Portofranco non è la scuola e gli insegnanti che ti aiutano sono diversi, con loro instauri relazioni significative soprattutto se li frequenti con regolarità"*; ai ragazzi non sfugge la differenza fra i due contesti, soprattutto la presenza di vincoli significativi in quello scolastico come, primi fra tutti, l'impossibilità di scelta dell'insegnante e il rapporto numerico fra costui e gli alunni. Dalle parole degli ex studenti emerge in modo marcato l'apprezzamento per la possibilità di scelta trovata in Portofranco cui fa da contraltare il riferimento alla responsabilità individuale. *"A scuola ci sono regole estrinseche e se fai qualcosa di sbagliato entra in gioco la normativa scolastica, lo devi fare di nascosto. Se vieni scoperto, ci sono sanzioni. Gli attori sono sempre gli insegnanti. A Portofranco si può scegliere, è un posto libero. La condotta è quindi personale e gli attori sono gli studenti in collaborazione con gli insegnanti"*. *"A Portofranco non ti seguono strenuamente, è la persona che deve avere la volontà con la conseguente assunzione di impegno. La corresponsabilità si misura nei successi e negli insuccessi che sono di entrambi"*.

I genitori sembrano i grandi assenti; il riferimento a loro non emerge quando i ragazzi indicano chi li ha spinti/consigliati e il rapporto con loro pare non trarre beneficio dall'esperienza svolta. Va riconosciuto che per quanto significativa possa essere l'esperienza, Portofranco resta comunque un luogo/contesto nel quale i ragazzi trascorrono solo una parte del loro tempo; è altresì possibile ipotizzare che i ragazzi, stimolati anche dai meccanismi di responsabilizzazione tipici di Portofranco, desiderino tenere per sé questa l'esperienza, mantenendo i genitori a distanza secondo meccanismi peraltro tipici dell'adolescenza. Stupisce tuttavia non aver rilevato un influsso positivo indiretto connesso con il miglioramento della situazione scolastica spesso motivo di conflitti in famiglia.

L'influsso sulla dimensione legata ai pari è giudicato poco rilevante dal 65% circa del gruppo. Le parole degli studenti nel focus, tuttavia, sembrano quasi contraddire o almeno attenuare i dati quantitativi: *"Io a Portofranco ho conosciuto tante persone che sono diventate mie amiche e che lo sono tuttora a distanza di molto tempo"*; *"A Portofranco ho incontrato persone molto diverse da me che all'inizio percepivo come estranee ma alla fine siamo diventati amici"*. Il riferimento al binomio interno/esterno è emerso più volte durante il focus; alcuni ragazzi hanno sottolineato che all'inizio trovandosi di fronte ad un gruppo coeso *"ad una comunità"* si ha la sensazione di *"sentirsi fuori"* ma *"poi se vuoi loro ti accolgono"*. *"Per arrivare a Portofranco è la persona che deve sentire un bisogno e cercare aiuto anche se la prima impressione può essere di sentirsi esterno, se si ha volontà l'aiuto viene ricevuto così come si arriva ad essere integrati"*.



		Lo ha migliorato	Non lo ha modificato	Non so	Totale
Ha modificato la tua idea di scuola?	N 34 % 40%	40	47,1%	11 12,9%	85 100,0%
Ha modificato il tuo rapporto con gli insegnanti?	N 19 % 22,4%	55	64,7%	11 12,9%	85 100,0%
Ha modificato il rapporto con i tuoi genitori?	N 9 % 10,6%	68	80,0%	8 9,4%	85 100,0%
Ha modificato il tuo rapporto con i coetanei?	N 22 % 25,9%	55	64,7%	8 9,4%	85 100,0%
Ha influito sul tuo impegno sociale e civile?	N 29 % 34,1%	39	45,9%	17 20,0%	85 100,0%

Tab. 2: L'esperienza fatta a Portofranco...

La percentuale di rispondenti che riconosce l'impatto dell'esperienza sulle scelte di studio e di lavoro non è rilevante (17% circa); tuttavia se a tale dato si aggiunge la percentuale di quanti dichiarano che avevano già le idee chiare (47% circa) si può affermare che per 6 rispondenti su 10 l'esperienza vissuta a Portofranco ha in qualche modo, diretto e non, orientato o confermato le decisioni maturate. Significativo è il riferimento alla dimensione della fiducia "A Portofranco ho incontrato persone che mi hanno incoraggiata e che mi hanno fatto capire che ce l'avrei potuta fare; per questo ho deciso di continuare gli studi e sono convinta che raggiungerò gli obiettivi che mi sono prefissata".

Alla domanda più generica circa l'impatto dell'esperienza svolta sul proprio futuro cresce la percentuale di chi non sa rispondere (37% circa) probabilmente a motivo della difficoltà di ritrovare elementi concreti cui riferirsi; in maniera apparentemente contraddittoria cresce anche la percentuale di quanti riconoscono tale influsso (39% circa). I rispondenti identificano in modo più netto l'influsso dell'esperienza fatta a Portofranco sul proprio futuro piuttosto che sulle decisioni specifiche inerenti lo studio o il lavoro.

3.2 Analisi per alcune variabili significative

Come si è già avuto modo di osservare, nell'indagine si è inteso raccogliere informazioni non solo sull'impatto dell'esperienza vissuta in Portofranco ma anche sui tempi e i modi di stare nell'Associazione (stile di frequenza) da parte degli studenti. Il funzionamento organizzativo di Portofranco si regge infatti su meccanismi di massima libertà/flessibilità poiché sono i ragazzi a scegliere quando e quanto recarsi in Associazione fissando di volta in volta appuntamenti con i volontari la qual cosa rende possibili stili di fruizione fra loro molto differenziati. L'analisi dei dati relativi allo stile di frequentazione di Portofranco (Lisimberti & Montalbetti, 2014) ha posto in luce l'esistenza di un duplice profilo: quanti hanno scelto l'Associazione in una fase particolarmente impegnativa della vita scolastica (l'anno della maturità) frequentandola in maniera episodica/al bisogno (37%) e quanti invece hanno cercato e trovato un supporto per l'intero percorso di studi frequentandola in maniera regolare e continuativa (50% circa).

Tale duplicità di profilo ha indotto ad esplorare se la modalità di fruizione impatti sulla rilettura dell'esperienza e sul suo influsso sulle dimensioni del successo



scolastico e formativo⁷; a tale scopo i dati raccolti sono stati incrociati con la variabile “stile di frequenza”.

A livello generale, dall'incrocio dei dati con la variabile tipologia di frequenza (regolare vs. al bisogno) emerge un andamento tendenziale abbastanza chiaro.

Rispetto alle aspettative la differenziazione dei profili appare piuttosto netta: anche se per entrambe le categorie la motivazione prevalente è la ricerca di un aiuto in una o più materie scolastiche, per chi ha frequentato Portofranco in maniera regolare risultano piuttosto importanti le altre motivazioni, soprattutto l'apprendimento di un metodo di studio (57% circa) e un aiuto per concentrarsi nello studio (50%) attività che, per loro natura, richiedono una frequenza continuativa e costante e che non possono essere assolte con una frequenza sporadica.

La tipologia di frequenza sembra incidere anche “su ciò che i ragazzi trovano e apprezzano in Portofranco” (Tab. 3).

L'apprezzamento per l'aiuto ricevuto nelle materie scolastiche seppur presente in tutti i ragazzi è decisamente più elevato tra quanti hanno frequentato in maniera regolare (69%) – con ogni probabilità quelli più bisognosi di un aiuto significativo e costante – rispetto a quanti hanno frequentato il centro solo al bisogno (29% circa). In coerenza con ciò e con le aspettative dichiarate, chi ha fruito in maniera continuativa del supporto del centro ha apprezzato in genere moltissimo (41% circa) l'aiuto ricevuto per l'acquisizione di un metodo di studio; è presumibile che chi ha partecipato in modo occasionale non cercasse questo tipo di supporto: di conseguenza solo pochi ragazzi appartenenti a questo gruppo dichiarano di averlo trovato (8% circa). In modo del tutto analogo chi ha frequentato in maniera regolare riconosce inoltre in misura nettamente superiore l'aiuto ricevuto per concentrarsi nello studio (43% circa) rispetto a chi ha frequentato al bisogno (13% circa). Per la maggior parte degli studenti dunque, come afferma un partecipante al *focus*, la percezione è di avere ricevuto “*un aiuto trasversale*”, non episodico né settoriale ma rivolto alla totalità della persona, non “*solo un aiuto alla didattica ma anche una presa in carico*”.

Anche la dimensione relazionale emerge in maniera diversa tra i due gruppi di rispondenti: i ragazzi che hanno frequentato il centro regolarmente dichiarano in percentuale molto più alta (36% circa) degli altri (3% circa) di avere trovato sia adulti di riferimento significativi sia un luogo di socializzazione tra coetanei (36% circa di chi ha frequentato regolarmente, 11% circa di chi ha frequentato al bisogno). “*Portofranco non è solo un luogo di studio ma anche un luogo dove si può socializzare, fare nuove amicizie*” ed il legame che si crea è spesso espresso nel questionario e commentato nel focus in termini di “*un'amicizia che nasce tra noi e i volontari, tra noi e i tutor, tra noi e i nostri coetanei*”, improntata sul *rispetto* e sulla “*fiducia che diamo noi ai nostri tutor*” e che in maniera reciproca, viene data



7 Data l'ampiezza ridotta del gruppo considerato, ogni incrocio tra variabili – che comporta la creazione di sottogruppi ulteriormente ridotti – deve essere utilizzato con la massima cautela. Per questo motivo ai fini della restituzione dei dati sono state considerate solo le variabili per le quali è stato possibile evidenziare scostamenti numericamente rilevanti (definiti in una differenza di almeno 15 punti percentuali) e sistematici (ossia osservabili nella maggior parte delle modalità della variabile in oggetto) tra i sottogruppi individuati. Sono stati presi quindi in esame solo gli incroci che hanno evidenziato una tendenza regolare del fenomeno rispetto all'andamento complessivo dei dati e coerente con una o più ipotesi interpretative.

ai ragazzi portandoli alla consapevolezza che “con la fiducia data cambi comportamento”. Perché si instauri un'autentica relazione educativa tra adulti e minori sono dunque necessari tempi, spazi e modi definiti in maniera intenzionale: la relazione educativa richiede tempo per essere costruita; luoghi consoni e facilitanti perché si possa attuare; professionalità, rispetto e fiducia reciproca per reggere alle sfide educative.

A Portofranco hai trovato....		Per nulla/ poco	Abba- stanza	Molto/ moltissimo	Totale
<i>Tipo frequenza</i>					
...aiuto in una o più materie scolastiche	<i>al bisogno</i>	0,0%	71,1%	28,9%	100,0% (38)
	<i>regolare</i>	0,0%	31,0%	69,0%	100,0% (42)
...aiuto per il metodo di studio	<i>al bisogno</i>	7,9%	84,2%	7,9%	100,0% (38)
	<i>regolare</i>	0,0%	59,5%	40,5%	100,0% (42)
...aiuto per concentrarti nello studio	<i>al bisogno</i>	0,0%	86,8%	13,2%	100,0% (38)
	<i>regolare</i>	0,0%	57,1%	42,9%	100,0% (42)
...ambiente in cui trovare adulti di riferimento	<i>al bisogno</i>	2,6%	94,7%	2,6%	100,0% (38)
	<i>regolare</i>	4,8%	59,5%	35,7%	100,0% (42)
...ambiente in cui stare con i coetanei	<i>al bisogno</i>	21,1%	68,4%	10,5%	100,0% (38)
	<i>regolare</i>	14,3%	50%	35,7%	100,0% (42)

Tab. 3: Tipologia di frequenza e valutazione dell'esperienza

In linea con l'ipotesi interpretativa sopra accennata, ossia che una frequentazione più assidua e regolare del centro porti a vivere più intensamente tale esperienza anche dal punto di vista relazionale e, di conseguenza possa lasciare un'impronta più forte sui ragazzi, quanti hanno frequentato in maniera regolare riconoscono complessivamente in maniera più netta (50%) degli altri (29% circa) un impatto sul proprio futuro.

In linea generale sembra possibile confermare il maggiore impatto dell'esperienza fruita presso Portofranco sui ragazzi che hanno frequentato assiduamente il centro. Questi ultimi dichiarano in maniera sistematicamente più elevata rispetto agli altri che l'esperienza fruita ha avuto un influsso positivo sia per quanto concerne il miglioramento complessivo della propria idea di scuola (48% circa di chi ha frequentato in maniera regolare e 37% circa di chi ha frequentato al bisogno) sia per quanto concerne la dimensione relazionale riferita al rapporto con gli insegnanti (29% circa di chi ha frequentato in maniera regolare e 18% circa di chi ha frequentato al bisogno), con i genitori (14% circa di chi ha frequentato in maniera regolare e 5% circa di chi ha frequentato al bisogno) e con i coetanei (31% di chi ha frequentato in maniera regolare e 21% circa di chi ha frequentato al bisogno) sia con riferimento all'influsso dell'esperienza sul proprio impegno sociale e civile (41% circa di chi ha frequentato in maniera regolare e 29% circa di chi ha frequentato al bisogno).



L'esperienza fatta a Portofranco...	Tipo frequenza		Migliorato	Non modificato	Non so	Totale
	al bisogno	regolare				
...ha modificato la tua idea di scuola?	al bisogno		36,8%	52,6%	10,5%	100,0% (38)
	regolare		47,6%	40,5%	11,9%	100,0% (42)
...ha modificato il tuo rapporto con gli insegnanti?	al bisogno		18,4%	65,8%	15,8%	100,0% (38)
	regolare		28,6%	61,9%	9,5%	100,0% (42)
...ha modificato il rapporto con i tuoi genitori?	al bisogno		5,3%	86,8%	7,9%	100,0% (38)
	regolare		14,3%	73,8%	11,9%	100,0% (42)
...ha modificato il tuo rapporto con i coetanei?	al bisogno		21,1%	65,8%	13,2%	100,0% (38)
	regolare		31,0%	66,7%	2,4%	100,0% (42)
...ha influito sul tuo impegno sociale e civile?	al bisogno		28,9%	44,7%	26,3%	100,0% (38)
	regolare		40,5%	45,2%	14,3%	100,0% (42)

Tab. 4: Tipologia di frequenza e percezione modifiche indotte dall'esperienza

L'influsso di Portofranco sulla crescita personale è molto forte anche quando è chiesto agli studenti di riflettervi in termini complessivi; anche in questo caso chi ha frequentato regolarmente (41% circa) riconosce il ruolo dell'Associazione in maniera più netta rispetto a chi ha frequentato solo al momento del bisogno (16% circa) (Tab. 5).

L'esperienza fatta a Portofranco ti ha aiutato a scegliere che persona diventare?	N	Tipologia di frequenza		Totale
		Regolare	Al bisogno	
No	N	22	11	33
	%	57,9%	26,2%	41,3%
Non saprei	N	10	14	24
	%	26,3%	33,3%	30,0%
Sì	N	6	17	23
	%	15,8%	40,5%	28,7%
Totale	N	38	42	80
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tab. 5: Tipologia di frequenza e impatto sull'identità personale

Conclusioni

Come osservato, in considerazione delle caratteristiche specifiche del contesto, l'indagine ha inteso esplorare l'esperienza vissuta dai ragazzi presso Portofranco ponendo particolare attenzione all'impatto di quanto fruito sul perseguimento del successo formativo. Nel contesto in parola non è stato possibile rispettare alcune condizioni metodologiche tipiche della ricerca di matrice sperimentale fra cui, per esempio, la presenza di un gruppo di controllo, il controllo sull'ambiente da parte del ricercatore, l'inclusione nel disegno di ricerca di eventuali variabili parassite; del resto tali caratteristiche accomunano la ricerca in oggetto a molte

indagini svolte in ambito educativo le quali si confrontano con la complessità di situazioni naturali (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Tale assetto sollecita ad interpretare con cautela e prudenza i dati; in tal senso, le ipotesi formulate hanno avuto valore orientativo e hanno guidato l'interpretazione dei risultati. Di là dalle acquisizioni specifiche relative al caso in parola, le piste interpretative emerse assumono significato in quanto generatrici di ulteriori ipotesi di approfondimento.

Rispetto alla prima ipotesi formulata, l'esperienza di un contesto educativo contraddistinto dalla presenza di adulti significativi aiuta i ragazzi ad acquisire maggiore fiducia in sé facilitando l'assunzione di un atteggiamento proattivo di fronte alle sfide e la maturazione di decisioni più responsabili e consapevoli per il proprio futuro, i dati paiono corroborare questa lettura sebbene il meccanismo sia tutt'altro che automatico. Alla luce dei dati rilevati pare più corretto osservare che l'esperienza di un contesto educativo con le caratteristiche di Portofranco incide sull'atteggiamento proattivo e sulla maturazione consapevole laddove vi sia da parte del singolo una disponibilità "a stare/starci" e a cogliere le opportunità offerte. In tal senso, risulta vincente uno stile di fruizione regolare (vs episodico).

Lo sviluppo di un approccio più favorevole verso lo studio e la scuola, supposto nella seconda ipotesi, appare riconducibile non solo al rapporto che si instaura con gli insegnanti volontari ma anche alla possibilità di fruire di un contesto interamente orientato a sostenere i ragazzi e ad aiutarli a ritrovare "il senso" di ciò che fanno e di ciò che è richiesto loro. La possibilità di sperimentare un rapporto diverso con insegnanti "diversi" può costituire un fattore positivo a patto di evitare letture oppostive fra scuola e Portofranco. È indubbio che l'aiuto ricevuto influisca in maniera diretta sul successo scolastico aiutando i ragazzi a superare le difficoltà incontrate e probabilmente orientandoli a proseguire gli studi; il passaggio e la maturazione di un approccio positivo allo studio restano tuttavia tutt'altro che scontati. Ancora una volta lo stile di fruizione risulta una variabile cruciale.

La possibilità di beneficiare di un aiuto gratuito sprona i ragazzi a rendersi a loro volta disponibili dentro e fuori l'Associazione corroborando la terza ipotesi formulata. La sottolineatura della "doppia gratuità" (i volontari mettono a disposizione il proprio tempo e se stessi e lo fanno gratis) che caratterizza l'aiuto ricevuto in Portofranco impatta fortemente sui ragazzi e li sollecita ad interrogarsi sulle ragioni sottese alle scelte dei volontari (perché lo fanno); in tal senso, questa domanda può essere l'inizio di un percorso personale di cambiamento nella concezione di sé e del futuro stimolando un più attivo coinvolgimento nella comunità.

L'indagine avviata ha contribuito a far luce su alcuni meccanismi e al tempo stesso ha aperto ulteriori interrogativi che potranno dare origine a successive ricerche per meglio comprendere i fattori che determinano il conseguimento del successo formativo.



Riferimenti bibliografici

- Anheier H. K., Rossi G., & Boccacin L. (Eds.). (2008). *The Social Generative Action of the Third Sector: Comparing International Experiences*. Milano: Vita e Pensiero.
- Archer M. S. (2008). Riflessività e premure fondamentali. *Sociologia e politiche sociali*, 11 (3), pp. 7-26.
- Arcidiacono C. (a cura di). (2006). *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Boccacin L., & Marta Rizzi E. (a cura di). (2003). *Giovani-adulti, famiglia e volontariato. Itinerari di costruzione dell'identità personale e sociale*. Milano: UNICOPLI.
- Boccacin L. (2014). Bisogni socio-educativi e relazioni pro-sociali. In C. Lisimberti, & K. Montalbetti (a cura di), *Solidarietà sociale e impegno educativo. Promuovere il successo scolastico per il successo formativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bowers A. J., Sprott R., & Taff S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out?: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 2, pp. 77-100.
- Bramanti A., & Odifreddi D. (a cura di). (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategici, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Brock T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, 1, pp. 109-132.
- Capperucci D. (a cura di). (2011). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cecconi L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*.
- D'Alessio E., Laghi F., & Giacalone V. (2010). *Mentoring e scuola: teorie, modelli e metodologie di intervento a contrasto della dispersione scolastica*. Milano: Hoepli.
- De Bernardis A. (a cura di). (2005). *L'opportunità educativa dei doposcuola*. Milano: Franco Angeli.
- Dolan P., & Brady B. (2012). *Il mentoring con i minori, Strategie e modelli di intervento*. Trento: Erickson.
- Doll J. J., Eslami Z., & Walters L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies, *Sage OPEN*, pp.1-15.
- Donati P., & Colozzi I. (a cura di). (2004). *Il terzo settore in Italia. Culture e pratiche*. Milano: Franco Angeli.
- Donati P., Colozzi I. (a cura di). (2006). *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia: luoghi e attori*. Milano: Franco Angeli.
- Donati P., Colozzi I. (a cura di). (2007). *Terzo settore, mondi vitali e capitale sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Eurostat (2012). *School enrolment and early leavers from education and training*.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*.
- Frabboni F., & Baldacci M. (a cura di). (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Gardner H. (2002). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri.



- Hattie J., & Anderman E. M. (Eds.) (2013). *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.
- Lisimberti C., & Montalbetti K. (a cura di) (2014). *Solidarietà sociale e impegno educativo. Promuovere il successo scolastico per il successo formativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maccario D. (2011). Valutare per promuovere il successo scolastico. *Education Sciences & Society*, 2 (2), pp. 54-68.
- Marta E., & Scabini E. (2003). *Impegnarsi, crescere e far crescere*. Firenze: Giunti.
- Marta E., & Pozzi M. (2006). Generatività e volontariato: quale connessione?. In C. Arcidiacono (a cura di), *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca* (pp. 188-212). Milano: Franco Angeli.
- Marta E., & Pozzi M. (2006b). Determinanti psicosociali del volontariato durante la transizione all'età adulta. *Psicologia Sociale*, 1, pp. 175-196.
- Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2013). *La dispersione scolastica*.
- Montalbetti K., & Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Penner L. (2004). Volunteerism and social problems. Making things better or worse?. *Journal of Social Issues*, 60 (3), pp. 645-666.
- Youniss J., & Yates M. (1999). *Community service and social responsibility in youth*, Chicago: University of Chicago Press.
- Marzana D. (2011). *Volontari si diventa. Conoscere e promuovere l'impegno nel volontariato e nella politica dei giovani italiani*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pozzi A., Ripamonti E., & Triani P. (2015), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Terenzi P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia Romagna*. Milano: Franco Angeli.
- Ravecca A. (2009). *Studiare nonostante: capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Smith J., & Hattam R. (2004). *"Dropping Out," Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang Publishing.
- Scurati C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Schleicher A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: Lisbon Council.
- We World Intervista, Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni Agnelli (Eds.) (2014), *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Roma: Ediesse.
- Triani P. P. (2006). *Leggere il disagio scolastico: Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Van der Steeg M., van Elk R., & Webbink D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, pp. 184-197.
- Viganò R. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Milano: Vita e Pensiero.
- Vivanet G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma: Carocci.



