

Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS

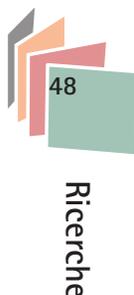
School risk factors and dropout in students' perception: the international ERASMUS KA2 ACCESS project

Antonella Nuzzaci

Università dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane • antonella.nuzzaci@univaq.it

Iole Marcozzi

Università dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane • imarcozzi@ilmiofuturo.it



For years national and international literature has focused on early leaving in search of an explanation to prevent the dropout phenomenon. However, most of this research was conducted without considering the students' point of view and the path that leads them to leave. Starting from the set of research activities carried out within the international Erasmus + ACCESS (KA2) project, which involves universities, schools, research and training institutes from Italy, Portugal, Lithuania and Romania, the contribution focuses on describing some emerged results from the survey addressed to the students of upper secondary schools aimed at studying their perceptions of school factors affecting dropouts. The results of this comparison among European countries indicate how the factors identified by the students can be of great use in explaining the implications connected with the predictors of early school leaving and the effect of some scholastic context variables.

Keywords: Dropout; Early School Leaving; School Risk Factors; High School; Perception of Students.

La letteratura nazionale e internazionale da anni si è concentrata sull'abbandono scolastico precoce in cerca di una spiegazione per prevenire il fenomeno del dropout. La maggior parte di questa ricerca è stata condotta però senza considerare il punto di vista degli studenti e il percorso che li conduce ad abbandonare. Partendo dall'insieme delle attività di ricerca condotte nell'ambito del progetto internazionale Erasmus+ ACCESS (KA2), che coinvolge università, scuole, istituti di ricerca e formazione da Italia, Portogallo, Lituania e Romania, il contributo si sofferma a descrivere alcuni risultati emersi dall'indagine rivolta agli studenti delle scuole secondarie superiori finalizzata a studiarne le percezioni circa i fattori scolastici incidenti sul dropout. I risultati di questo confronto tra Paesi europei indicano come i fattori individuati dagli studenti possano essere di grande utilità nello spiegare le implicazioni connesse ai predittori dell'abbandono e all'effetto di alcune variabili scolastiche di contesto.

Parole chiave: Dropout; Abbandono scolastico; Fattori di rischio scolastico; Scuola secondaria superiore; Percezione degli studenti.

Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto da parte delle due autrici e frutto della loro riflessione comune. Tuttavia, la responsabilità della stesura del paragrafo 1 è di Antonella Nuzzaci e quella del paragrafo 2 è di Iole Marcozzi, mentre i paragrafi 3, 4, 5 e 6 sono stati scritti congiuntamente da Antonella Nuzzaci e Iole Marcozzi.

Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS

1. Introduzione

L'attenzione riservata dai diversi Paesi europei all'abbandono scolastico precoce può essere spiegata con i risvolti negativi e le gravi conseguenze che tale fenomeno può produrre sulla vita degli individui e sul loro benessere, in un momento in cui l'istruzione continua ad avere una crescente importanza per il loro pieno e attivo inserimento nella società. Il fenomeno dell'abbandono scolastico e degli aspetti legati all'insuccesso e al fallimento formativo ad esso correlati riconduce all'espressione più ampia di *dropout*, interessando soggetti anche tra loro molto eterogenei, dai NEET (Not in Employment, Education and Training) disimpegnati, ovvero non iscritti ad alcun percorso di studio o di formazione e non essere occupati, ai fuoriusciti dal sistema di istruzione e formazione prima di aver conseguito il diploma di istruzione secondaria di secondo grado (ESL-Early School Leavers). Alcuni studi sostengono che anche gli studenti che abbandonano l'istruzione a tempo pieno e si iscrivono a forme di istruzione collaterali (part-time, speciale ecc.) sono da considerarsi ESL, poiché, nel peggiore dei casi, non ottengono nessuna qualifica o conseguono qualifiche che non garantiscono l'inserimento nel mercato del lavoro o che non assicurano gli stessi risultati di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado (Creten et al., 2004; Archambault et al., 2009). La letteratura chiarisce, inoltre, come gli studenti che completano la scuola secondaria e conseguono il diploma, rispetto a quelli che lasciano la scuola prima di avere ricevuto l'opportuna certificazione, incontrino successivamente meno problemi e abbiano migliori opportunità di lavoro (Solga, 2002; Lamote et al., 2013), nonché meno probabilità di essere impiegati in occupazioni scarsamente retribuite (EACEA-Eurydice, 2012).

Le ricerche svolte sui fattori predittivi dell'abbandono scolastico si incentrano principalmente su una serie di variabili ricorrenti che includono sesso, status socioeconomico, impegno, risultati scolastici e così via. Tuttavia, per classificare le numerose variabili esaminate in letteratura, Rumberger (2004) ha individuato, in questo senso, due ampie prospettive. La prima è la prospettiva individuale, che si focalizza su fattori e caratteristiche specifici degli studenti, come l'impegno, gli atteggiamenti, il rendimento scolastico e le esperienze di apprendimento



pregresse (Rumberger, 2004; Rumberger & Arellano, 2008). La seconda è la prospettiva istituzionale, centrata sul contesto, che si volge invece a considerare le politiche dell'istruzione che incidono su aspetti specifici della vita scolastica, come l'assegnazione dei voti, le pratiche educative e la disponibilità di risorse e di personale qualificato (Rumberger, 2004; Skiba & Peterson, 1999).

Al di là, comunque, delle singole interpretazioni, quale azione finale di un processo a lungo termine (Rumberger, 2011; 2001; 1987), l'abbandono è da intendersi come un fenomeno multidimensionale e multifattoriale. In molti stati membri europei la sua riduzione è divenuta una sfida importante da affrontare (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2001; Roderick, 1994) per contrastare la dispersione e perseguire l'equità nel sistema dell'istruzione, attraverso l'attivazione di interventi che devono essere realizzati a livello strutturale (Benvenuto, 2011; Benvenuto et al. 2000; Benvenuto & Sposetti, 2005; Lucisano, 2005).

A tale proposito, infatti, il Gruppo di lavoro ET 2020 sulla politica scolastica (European Commission, 2013) ha sottolineato la necessità di un approccio globale per contrastare l'abbandono scolastico precoce (ESL) e l'importanza di adottare strategie atte a creare ambienti di apprendimento supportivi e qualitativamente apprezzabili. Tale Gruppo ha pure rilevato come i diversi fattori correlati alla scuola con un maggiore impatto sull'ESL siano da ricondursi ai conflitti tra insegnante e studente e a quelli tra studenti, alla percezione da parte degli studenti di metodi di insegnamento non motivanti e di basse aspettative nei loro confronti, alla mancanza di motivazione e alla scarsa prestazione scolastica.

I fattori scolastici nel dropout sono quindi stati esaminati in numerosi studi a causa della loro forte e positiva correlazione con i risultati dell'apprendimento e con quelli sociali (Klem & Connell, 2004). D'altra parte, l'interesse della ricerca verso le barriere che impediscono agli allievi di raggiungere il successo scolastico non sorprende, data la loro natura ricorsiva in letteratura (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Emerge da tale disamina, da una parte, come il dropout in tutti i casi appaia legato in maniera determinante alla riuscita scolastica e, dall'altra, come quest'ultima influenzi il successo futuro degli individui. Pensiamo, pertanto, a tutti quegli studi che mettono in luce come gli studenti con risultati scolastici inferiori tendano generalmente a mostrare una minore identificazione con la scuola e un minore senso di appartenenza ad essa, variabili queste che, a loro volta, influenzano considerevolmente la partecipazione alle attività curriculari ed extra-curriculari, portando, talvolta, ad un aumento dei livelli di assenteismo.



Tale ridotta partecipazione, associandosi ad altri fattori, può quindi condurre ad ottenere livelli di risultato ancora più bassi (Alexander, Entwisle, & Kabbani, 2001; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2002). Tuttavia, per comprendere a fondo la questione della multifattorialità e delle interazioni tra fattori incidenti sul coinvolgimento scolastico, occorre prenderli in considerazione singolarmente, a partire dal concetto di sé. Per Skinner, Wellborn e Connell (1990) la percezione del controllo e l'autodeterminazione da parte dello studente hanno, per esempio, un effetto positivo sull'impegno. Nello specifico, poi, un concetto di sé positivo riguardo le abilità si traduce in livelli più elevati di coinvolgimento nelle attività (Eccles, 1983). Questa relazione è anche una parte del modello concettuale della performance scolastica di Rumberger e Rotermund (2012), in cui l'auto-percezione (come idea che si ha di sé) è considerata come un precursore dell'impegno, il quale è concepito come un anticipatore del rendimento, che a sua volta può influenzare gli atteggiamenti successivi, inclusa l'auto-percezione stessa. È chiaro dunque da quanto fin qui brevemente esposto come la prevenzione dell'abbandono scolastico possa costituire una leva importante per contenere i comportamenti "devianti", riducendone drasticamente il numero, e incrementare il benessere educativo nel suo complesso, adottando fattori protettivi e sviluppando sistemi precoci di "allarme rapido" per il monitoraggio periodico dei fattori di rischio. Nonostante però la ricerca e le meta-analisi svelino possibili e molteplici fattori di rischio, rari sono gli studi incentrati sullo studente e sul suo punto di vista in termini di percezioni, idee e concezioni che riguardano le cause di abbandono. Partendo proprio dal presupposto che ascoltare gli studenti significa comprendere più a fondo quali fattori impediscano o rallentino il percorso di istruzione, il presente studio si propone di contribuire a colmare questo vuoto.



2. Il progetto "ACCESS"

Il contributo presenta alcuni dati relativi alla ricerca transnazionale svolta nell'ambito del progetto Erasmus+ ACCESS (Active Cross-sectoral Cooperation for Educational and Social Success), tesa ad indagare motivazioni e rappresentazioni connesse al rischio di abbandono scolastico (Early school Leaving-ESL) da parte di studenti delle scuole secondarie di I e II grado in Italia, Portogallo, Lituania e Romania. Il progetto mira ad affrontare, in una prospettiva preventiva e di intervento precoce, l'abbandono legato a fattori scolastici facendo leva sul miglioramento della qualità della didattica e sulla costruzione di am-

bienti di apprendimento stimolanti ed inclusivi. Sulla base degli indicatori strutturali definiti dal quadro innovativo per la prevenzione dell'ESL e per la promozione dell'inclusione elaborato dal Gruppo di lavoro sulla politica scolastica 2015 (NESET II, 2017), esso si focalizza su tre aree problematiche:

1. l'inadeguata strutturazione nelle scuole partner di progetto di un approccio scolastico globale ed integrato per contrastare l'abbandono, così come individuato a livello europeo, atto a creare un clima scolastico relazionale positivo, a "dare voce" agli studenti per identificarne bisogni, prospettive e percezioni delle esperienze scolastiche, e ad utilizzare metodi e strategie di insegnamento supportivi;
2. un insufficiente sviluppo professionale continuo dell'insegnante, sul piano dell'acquisizione di abilità specifiche per identificare in allievi a rischio i primi segni di un potenziale ESL;
3. l'assenza di comunità di apprendimento professionale capaci di coinvolgere scuole, ricercatori, formatori di insegnanti e professionisti.



Gli assi di intervento del progetto si articolano su quattro macro-livelli:

1. il miglioramento della comprensione da parte degli insegnanti dell'ESL con un focus particolare sui fattori di rischio e protettivi così come si configurano, in maniera ambivalente, nelle pratiche didattiche e nelle dinamiche relazionali di classe;
2. lo sviluppo di un sistema di "allarme rapido" e di supporto precoce per il monitoraggio periodico dei fattori di rischio e la strutturazione di interventi di promozione dello sviluppo nei casi considerati a rischio;
3. il rafforzamento delle competenze degli insegnanti per l'implementazione di strategie supportive di insegnamento e di valutazione;
4. l'azione sinergica di comunità di apprendimento multi-professionali e transnazionali, con il coinvolgimento di scuole di differenti ordine e grado, università e centri di ricerca, organismi di formazione, a livello europeo.

In linea con il Report *Education and Training Monitor* (European Commission, 2017), che raggruppa i Paesi europei in "cluster" in base all'evoluzione nel tempo del tasso di ESL (2010-2016), il partenariato strategico di progetto coinvolge organismi di Paesi appartenenti a tre cluster distinti. Nel primo raggruppamento rientrano le organizzazioni

di Portogallo (2010: 28,3%; 2016: 14%) e Italia (2010: 18,6%; 2016:13,8%), in cui il tasso ESL è migliorato in modo sostanziale negli ultimi anni, sebbene non sia ancora vicino al raggiungimento dell'obiettivo europeo (meno del 10%). Del secondo cluster fanno parte i partner della Romania, che mantiene un tasso ESL costante, molto al di sopra del benchmark europeo (2010: 19,3%; 2016: 18,5%). Infine, nel terzo cluster troviamo le organizzazioni di progetto della Lituania, in cui il tasso di ESL, già nel 2010, era ben al di sotto della soglia, ma che nel tempo si è ridotto ulteriormente (2010:7,9%; 2016: 4,8%).

Il progetto, di durata triennale, prevede la realizzazione di tre *intellectual outputs*, i quali verranno testati dalle scuole europee partner attraverso una fase pilota di sperimentazione, che prenderà avvio a seguito di attività formative internazionali e locali. Gli *intellectual outputs* del progetto sono:

- 1) il *Modello Tipologico degli studenti a rischio di abbandono scolastico*, fondato su fattori situazionali e personali legati alla scuola. L'assunto di base è caratterizzato dalla convinzione secondo cui la fenomenologia dell'ESL ha una forte componente soggettiva influenzata dal contesto. Il modello tipologico restituisce l'eterogeneità degli studenti a rischio di abbandono scolastico definendone i diversi profili sulla base di nuovi indicatori descrittivi delle determinanti di rischio *school-related*, da affiancare a quelli comunemente considerati (assenteismo, basso profitto, sanzioni disciplinari ecc.).
- 2) Il *Sistema di allarme rapido e di intervento* è volto ad attuare un monitoraggio costante sulla base dei profili e degli indicatori definiti nel modello tipologico e realizzare alcune azioni strutturate di supporto immediato per contrastare situazioni che mostrano di superare le "soglie di rischio" stabilite. Il sistema si articola in una fase di diagnosi, che consente di individuare chi siano coloro che sono "a rischio" e quali siano gli specifici "fattori di rischio", e, in una fase di intervento, che prevede l'individuazione di strategie differenziate.
- 3) Il *Toolkit* riguarda l'implementazione di strategie di insegnamento e di valutazione supportive. Esso è finalizzato a strutturare un'efficace azione sistemica di contrasto all'ESL, combinando interventi diretti a studenti a rischio di ESL (prevenzione selettiva) con interventi rivolti a tutto il gruppo classe (prevenzione universale).



3. La ricerca

Metodologia e procedura

I risultati presentati in questo contributo riguardano una parte dell'indagine avviata nella prima fase del progetto A.C.C.E.S.S. e rivolta agli studenti del primo biennio della scuola secondaria di II grado e dell'ultimo anno della scuola media, di un campione europeo proveniente dai Paesi sopra indicati. Nello specifico, in questa sede si dà conto dei risultati relativi ai soli studenti del primo biennio della scuola superiore. Considerata, dunque, la complessità del disegno della ricerca, l'approccio utilizzato ha tenuto conto della struttura gerarchica dei dati, utilizzando un modello multilivello e pluri-fattoriale. Un fattore di problematicità, tuttavia, è stato quello relativo non tanto all'individuazione dei profili degli studenti esposti o meno a rischio di *dropout* all'interno delle diverse realtà internazionali quanto piuttosto alla capacità di stanare quei fattori di nidificazione intorno ai quali si giocano le differenze di profilo. Un fattore di mediazione ha riguardato invece le differenze istituzionali e strutturali dei sistemi educativi dei diversi Paesi, ma anche, e soprattutto, il modo in cui gli studenti affrontano i cambiamenti concernenti il loro percorso di istruzione secondaria.



Partecipanti

I partecipanti all'indagine sono stati complessivamente 752. Si tratta di studenti del primo biennio della scuola secondaria di II grado (M 365: 48,5%; F 387: 51,5%), distribuiti tra differenti Paesi come segue: Italia (38,4% pari a 289), Portogallo (24,3% pari a 183), Romania (20,6% pari a 155), Lituania (16,6% pari a 125). In generale, elevata può dirsi la percentuale di chi ha dichiarato di avere intenzione di abbandonare la scuola (39,2%), anche se tra i Paesi si osservano differenze sostanziali (IT 49,8%; LT 45,6%; PT 34,3%; RO 20,0). I più propensi ad abbandonare la scuola sono i maschi 51,5% (pari a 387), che risultano più numerosi tra gli iscritti al secondo anno (44,0%) rispetto a quelli iscritti al primo anno (37,8%).

Strumenti

È stato costruito uno questionario *ad hoc* utilizzando i fattori già presenti in letteratura, composto da 21 item principali e dai relativi sub-

item. Trattasi di una scala Likert a cinque modalità di risposta (cinque punti) che vanno da completamente d'accordo a per niente d'accordo.

Le dimensioni esplorate sono state le seguenti:

- Qualità dell'istruzione
- Disagio verso la scuola di appartenenza
- Difficoltà di apprendimento
- Risultati/Fallimento scolastico
- Senso di appartenenza

Variabili. Oltre ai fattori di rischio relativi all'abbandono indicati dalla letteratura, sono state esplorate le variabili di sfondo: genere, status socio-economico, età, tipo e grado dell'istruzione secondaria ecc.

Analisi e trattamento dei dati

Nella prima analisi sono state individuate le “traiettorie” e i fattori di rischio di abbandono percepiti dagli studenti. In altre parole, è stato studiato l'abbandono a partire dalla percezione che gli studenti hanno dei fattori di rischio, per capire se essi differiscano rispetto alle traiettorie indicate dalla letteratura e quali tra di essi possano condurre con maggiore probabilità a far sì che lo studente abbandoni.

I dati utilizzati in questo studio sono multilivello e raggruppano gli studenti all'interno dei Paesi a cui afferisce il campione.

L'indagine ha consentito di rilevare differenze tra i diversi sottogruppi osservati, primariamente individuati attraverso *cluster analysis*, e derivati dalla categorizzazione dei fattori studiati nei quattro Paesi. Stimando il risultato di tale clasterizzazione, nelle probabilità successive di appartenenza di gruppo e in base alla probabilità più alta, ad ogni individuo è stato assegnato un determinato cluster. Il raggruppamento si è basato principalmente utilizzando la variabile intenzionalità, cioè “intenzione o meno di abbandonare la scuola”, e la prima clasterizzazione ha riguardato i due gruppi per l'individuazione di una iniziale “bozza di profilo”. Tale modo di procedere ha consentito di intercettare una caratterizzazione dei profili con cui si è poi proceduto poi ad individuare i fattori maggiormente incidenti (analisi correlazionale, ANOVA e analisi fattoriale). Si è passati poi a esplorare i fattori descrittivi.

4. Risultati

Il primo livello di analisi ha riguardato uno studio correlazionale tra le motivazioni di chi ha pensato di abbandonare la scuola (qualche volta o



spesso) e l'esperienza di apprendimento ricondotta al vissuto scolastico quotidiano.

Le motivazioni alla base dell'intenzione di abbandonare, che costituiscono determinanti soggettive e dunque fattori di rischio, sono state, in linea con la letteratura, raggruppate come segue:

- *fattori push-out*: “Non vado d'accordo con gli insegnanti”; “Ho dei brutti voti”; “Sono stato/a bocciato/a”; “I metodi e gli strumenti di insegnamento utilizzati dai miei professori non sono molto coinvolgenti”; “Penso che i miei insegnanti non mi aiutino nell'attività di apprendimento”; “Penso che il mio sforzo di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola non sia apprezzato”; “Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto”.
- *fattori pull-out*: “Penso che la scuola sia inutile”; “Voglio andare a lavorare”; “Voglio vivere in un altro Paese con i miei genitori”
- *fattori falling-out*: “Credo che le materie scolastiche non siano interessanti”; “Non mi sento a mio agio a scuola”; “Penso di non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola”; “Ho delle difficoltà di apprendimento”; “Non ho un buon rapporto con i miei compagni di classe”; “Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare”; “Mi aspettavo di studiare materie diverse da quelle che sto studiando ora”; “Sento di non appartenere alla scuola”; “Sono vittima di bullismo”.



L'esperienza di apprendimento è stata indagata attraverso il *vissuto scolastico degli studenti* per mezzo di item riconducibili a *quattro dimensioni*:

1. *la didattica*, che riguarda il punto di vista degli studenti rispetto a progettazione didattica e implementazione, metodi e strumenti di insegnamento utilizzati e loro congruenza con gli stili di apprendimento ed esigenze degli studenti;
2. *l'affiliazione*, riferita al senso di appartenenza alla scuola e al clima di classe;
3. *il supporto ricevuto dall'insegnante*, ossia la percezione di tale supporto ricevuto dal punto di vista formativo, relazionale ed emozionale;
4. *le rappresentazioni delle aspettative di competenza*, che si riferiscono alle credenze degli studenti circa le aspettative di genitori, di compagni di classe e di insegnanti, nei loro confronti.

Sia per le dimensioni connesse alle motivazioni sia per quelle legate

al vissuto scolastico, sono state proposte delle affermazioni (items) rispetto alle quali è stato chiesto agli studenti di esprimere il proprio livello di accordo (da 1 a 5).

In riferimento allo scopo di “stanare” annidamenti e relazioni specifiche, lo studio correlazionale, del quale si dà conto nel passaggio che segue, evidenzia come esistano degli “addensamenti” a carico di alcune relazioni tra specifiche dimensioni dell’esperienza scolastica e precisi fattori di rischio.

I fattori push out e falling out correlano maggiormente con la percezione degli studenti di ricevere supporto da parte degli insegnanti e con il loro senso di appartenenza alla scuola, piuttosto che con la dimensione della didattica e con la rappresentazione delle aspettative di competenza da parte di genitori, insegnanti e pari. Per quanto concerne la dimensione “percezione del supporto formativo e emotivo ricevuto” emerge che:

- le correlazioni significative più ricorrenti si registrano a carico di due fattori *push out*, ossia “Penso che il mio sforzo di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola non sia apprezzato” e “Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto”;
- l’item “Mi sento poco apprezzato/a dai miei insegnanti” registra il numero più alto di correlazioni significative con tutti i tre tipi di fattori di rischio;
- l’item “I miei insegnanti mi fanno sentire il-la benvenuto-a in classe” correla significativamente con due tra i fattori *push out*, “Penso che il mio sforzo di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola non sia apprezzato” (-,258**) e “Penso che i miei insegnanti non mi aiutino nell’attività di apprendimento” (,227**);
- l’item meno esplicativo (in termini di correlazione con i fattori di rischio) sembra essere “Dialogo spesso con i miei insegnanti su questioni che non riguardano la scuola”.

Rispetto alla dimensione “senso di appartenenza alla scuola” si evidenzia che l’item “I miei compagni di classe mi fanno sentire parte della scuola” registra, tra gli altri, il maggior numero di correlazioni significative con i fattori *push out* e *falling out*, e, in particolare, con il senso di benessere a scuola (“Non mi sento a mio agio a scuola”: -,213**) e con la percezione dell’iniquità delle valutazioni (“Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto”: -,223**).

Gli studenti citano esperienze scolastiche negative come spiegazione dell’abbandono in riferimento innanzitutto agli insegnanti, al loro



scarso apprezzamento nei loro riguardi e alla qualità della relazione insegnante-studente, in merito agli atteggiamenti e ai comportamenti che possono deviare. Questi aspetti sembrano avere un impatto sulle prestazioni e sulla persistenza dello studente a scuola, come anche sul ruolo giocato dalla valutazione rispetto al senso di appartenenza, all'incoraggiamento, all'accoglienza e all'aiuto. Nella percezione degli studenti il clima scolastico sembra parimenti avere una forte influenza sull'abbandono, poiché incidente sul benessere scolastico e personale dell'allievo.

Il secondo livello di analisi ha riguardato un approfondimento degli aspetti sopra considerati, ossia motivazioni/fattori di rischio di abbandono e vissuto scolastico, in una prospettiva comparativa tra i Paesi coinvolti nell'indagine.

Pertanto, sia le motivazioni degli studenti sia le esperienze di apprendimento sono state analizzate anche attraverso un'analisi comparativa tra Paesi, che ne ha messo in evidenza gli elementi di convergenza e divergenza. I dati dell'ANOVA sono stati processati come segue:

- mantenimento delle variabili che hanno superato il test di omogeneità della varianza ($p\text{-value} > 0,05$; test di Levene) e con F significativo;
- comparazioni multiple tra Paesi (Post-hoc TEST, procedura correzione Bonferroni).

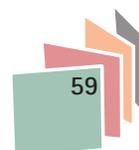
In riferimento ai fattori di rischio, emerge che il Paese (contesto) influenza le seguenti dimensioni:

1. relazione insegnanti/studenti ("Non vado d'accordo con gli insegnanti": $p\text{-value} .004$);
2. difficoltà di apprendimento ("Ho delle difficoltà di apprendimento": $p\text{-value} .005$);
3. distanza aspettative/realtà rispetto alle materie di studio ("Mi aspettavo di studiare materie diverse da quelle che sto studiando ora": $p\text{-value} .001$);
4. percezione di assenza di supporto nell'apprendimento ("Penso che i miei insegnanti non mi aiutino nell'attività di apprendimento": $p\text{-value} .000$);
5. senso di appartenenza alla scuola ("Sento di non appartenere alla scuola": $p\text{-value} .004$);
6. valutazione ("Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto": $p\text{-value} .003$).



Per le comparazioni multiple tra Paesi (Tab. 1), in merito alle sei dimensioni sopra elencate, si evidenzia come in riferimento:

1. alla prima dimensione, siano soprattutto gli studenti di PT a dichiarare che, nella loro intenzione di lasciare la scuola, il “non andare d’accordo con gli insegnanti” avrebbe meno importanza rispetto a quella attribuita dai rispondenti in LT (-1,78);
2. alla seconda dimensione, siano gli studenti di LT ad attribuire maggiore importanza alle difficoltà di apprendimento nell’ingenerare il pensiero di abbandonare la scuola rispetto a tutti gli altri, soprattutto a quelli rumeni RO (-1,87);
3. alla terza dimensione, siano gli studenti IT ad attribuire meno importanza allo scollamento tra quanto stanno studiando e quanto si aspettavano di studiare, soprattutto rispetto a quelli di LT (-1,57) e PT (-1,27);
4. alla quarta dimensione, sia la percezione di assenza di supporto alle attività di apprendimento a riguardare in particolare modo gli studenti LT rispetto soprattutto a quelli IT (-1,7) e PT (-2,0);
5. alla quinta dimensione, sia il basso o mancato senso di appartenenza ad essere indicato come fattore di rischio importante soprattutto da studenti LT;
6. alla sesta dimensione, siano gli studenti LT a credere che la valutazione rivesta un ruolo significativo e sia da ritenersi ingiusta.



Variabile dipendente		Differenza media (I-J)	Errore std	Sign.	Intervallo di confidenza 95%		
					inferiore	superiore	
SI_Non vado d'accordo con gli insegnanti.	ITALIA	PT	7054	4045	493	-369	1780
		RO	1073	5302	1000	-1301	1516
		LT	-10749	4990	065	-2988	038
	PORTOGALLO	IT	-7054	4045	493	-1780	369
		RO	-5981	5875	1000	-2459	963
		LT	-17803	4895	002	-3081	-480
	ROMANIA	IT	-1073	5302	1000	-1576	1301
		PT	-5981	5875	1000	-963	2459
		LT	-1822	5976	293	-2770	405
	LITUANIA	IT	10749	4990	065	-038	288
		PT	17803	4895	002	480	3081
		RO	1822	5976	293	405	2770
SI_Ho delle difficoltà di apprendimento	ITALIA	PT	0189	4238	1000	-1114	1138
		RO	4722	5555	1000	-1003	1948
		LT	-13874	4390	040	-2554	-221
	PORTOGALLO	IT	-0189	4238	1000	-1138	114
		RO	4603	6465	1000	-175	2095
		LT	-13983	5299	040	-2762	-037
	ROMANIA	IT	-4722	5555	1000	-1948	1003
		PT	-4603	6465	1000	-2095	1175
		LT	-18596	6261	019	-3523	-197
	LITUANIA	IT	13874	4390	040	221	2554
		PT	13983	5299	040	037	2762
		RO	18596	6261	019	197	3523
SI_Mi aspettavo di studiare materie diverse da quelle che sto studiando ora.	ITALIA	PT	-12728	4470	028	-2460	-085
		RO	-13250	5860	47	-2882	232
		LT	-15786	4631	004	-2809	-348
	PORTOGALLO	IT	12728	4470	028	085	2460
		RO	-0522	6493	1000	-1777	1673
		LT	-3058	5410	1000	-1743	131
	ROMANIA	IT	13250	5860	47	232	2882
		PT	0522	6493	1000	-1673	1777
		LT	-2535	6605	1000	-2008	1501
	LITUANIA	IT	15786	4631	004	348	2809
		PT	3058	5410	1000	-131	1743
		RO	2535	6605	1000	-1501	2008
SI_Penso che i miei insegnanti non mi aiutino nell'attività di apprendimento	ITALIA	PT	3403	4356	1000	-817	1497
		RO	-10576	5710	390	-2574	459
		LT	-12286	4518	001	-2929	531
	PORTOGALLO	IT	-3403	4356	1000	-1497	817
		RO	-13978	6327	168	-3078	283
		LT	-20702	5272	001	-3471	-670
	ROMANIA	IT	10576	5710	390	-459	2574
		PT	13978	6327	168	-283	3078
		LT	-6723	6435	1000	-2382	1037
	LITUANIA	IT	12286	4518	001	531	2929
		PT	20702	5272	001	670	3471
		RO	6723	6435	1000	-1037	2382
SI_Sento di non appartenere alla scuola	ITALIA	PT	4603	4673	1000	-781	1702
		RO	6057	6125	1000	-1021	2233
		LT	-13801	4841	028	-2666	-094
	PORTOGALLO	IT	-4603	4673	1000	-1702	781
		RO	454	6787	1000	-1657	1948
		LT	-18404	5655	008	-3343	-338
	ROMANIA	IT	-6057	6125	1000	-2233	1021
		PT	454	6787	1000	-1948	1657
		LT	-19859	6904	026	-3820	-62
	LITUANIA	IT	13801	4841	028	094	2666
		PT	18404	5655	008	338	3343
		RO	19859	6904	026	62	3820
SI_Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto	ITALIA	PT	1884	4346	1000	-956	1353
		RO	129	5696	1000	-1400	1626
		LT	-15351	4502	004	-2731	-339
	PORTOGALLO	IT	-1884	4346	1000	-1353	956
		RO	-0855	6312	1000	-1762	1591
		LT	-17335	5259	007	-3131	-336
	ROMANIA	IT	-129	5696	1000	-1626	1400
		PT	0855	6312	1000	-1591	1762
		LT	-16480	6420	065	-3353	058
	LITUANIA	IT	15351	4502	004	339	2731
		PT	17335	5259	007	336	3131
		RO	16480	6420	065	058	3353

* La differenza media è significativa al livello 0.05.

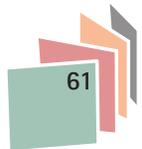
Tab. 1 - Confronti multipli

In riferimento alle esperienze scolastiche, per le quali la varianza ha subito lo stesso trattamento sopra indicato, le dimensioni significative su cui sembra agire la variabile Paese sono:

- *Didattica*: “Mi sento coinvolto/a nella scelta delle attività e dei compiti da svolgere”;
- *Appartenenza*: “I miei compagni di classe mi conoscono molto bene”;
- *Supporto ricevuto*: “Dialogo spesso con i miei insegnanti su questioni

- che non riguardano la scuola”; “I miei interessi, le mie amicizie, le mie aspettative, i miei progetti futuri, ecc.”;
- *Credenze*: “I miei genitori si aspettano che io ottenga buoni voti”. Tutte hanno p-value (F) pari a 0,000 (Tab.2)

ANOVA						
		Somma dei quadrati	Gl	Media quadratica	F	Sign.
13_DIDATMi sento coinvolto-a nella scelta delle attività e dei compiti da svolgere	Tra gruppi	48,067	3	16,022	13,801	,000
	Entro i gruppi	868,400	748	1,161		
	Totale	916,467	751			
13_APPI miei compagni di classe mi conoscono molto bene	Tra gruppi	23,595	3	7,865	5,781	,001
	Entro i gruppi	1017,681	748	1,361		
	Totale	1041,275	751			
13_SUPPDialogo spesso con i miei insegnanti su questioni che non riguardano la scuola (i miei interessi, le mie amicizie, le mie aspettative, i miei progetti futuri, ecc.)	Tra gruppi	39,517	3	13,172	8,953	,000
	Entro i gruppi	1100,503	748	1,471		
	Totale	1140,020	751			
13_ASPETTI miei genitori si aspettano che io ottenga buoni voti	Tra gruppi	18,862	3	6,287	6,218	,000
	Entro i gruppi	756,351	748	1,011		
	Totale	775,213	751			



Tab. 2 – ANOVA con variabili che hanno superato il test di omogeneità della varianza – esperienza scolastica

Confrontando la variabilità interna ai gruppi con la variabilità tra i gruppi si accetta l’ipotesi della varietà tra i gruppi, come mostra il valore di F, che esprime la varianza delle medie differenti con elevata significatività. I risultati dell’ANOVA testimoniano come i gruppi siano profondamente diversi. Inoltre, come si può notare, si osserva un effetto significativo dovuto al fattore *Between*, in quanto il valore di F è minore dell’alfa critico 0,05. Ciò depone a favore del fatto che la variabile “Paese” ha un effetto significativo sulle variabili selezionate a livello di probabilità 0.05. I test *post hoc* con i confronti multipli riportano il significato delle differenze tra ogni serie di gruppi, in cui viene segnalato il valore di significatività statistica con un asterisco. Sulla base delle analisi svolte possiamo affermare che esiste un effetto

significativo della variabile “Paese” e che tale effetto è di natura lineare attribuibile principalmente alle differenze tra i gruppi nelle diverse variabili selezionate, come mostrano le comparazioni multiple sopra esposte. Gli studenti portano con sé alcuni attributi demografici e di background, ma svolgono la loro istruzione in Paesi e contesti diversi, dove differente è l’organizzazione scolastica, il modo di far lezione, la scuola, il curriculum, i programmi di studio, le aree geografiche ecc.

Al fine di indagare la dimensionalità latente alle variabili/motivazioni sopra segnalate, cioè di verificare se esse possano essere considerate come misure di un costrutto latente quale la “motivazione all’abbandono”, è stata condotta un’analisi fattoriale, tramite la quale è stato possibile identificare un numero ristretto di dimensioni in grado di rappresentare un insieme di variabili tra loro altamente correlate e correlate ai relativi fattori.



Componente	Autovallori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamento delle somme dei quadrati rotazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	7,931	41,740	41,740	7,931	41,740	41,740	4,088	21,513	21,513
2	1,434	7,545	49,285	1,434	7,545	49,285	3,394	17,861	39,374
3	1,045	5,499	54,784	1,045	5,499	54,784	2,928	15,410	54,784
4	940	4,948	59,732						
5	838	4,409	64,141						
6	793	4,173	68,314						
7	728	3,834	72,148						
8	678	3,567	75,715						
9	618	3,252	78,967						
10	589	3,099	82,066						
11	516	2,714	84,781						
12	478	2,515	87,296						
13	441	2,324	89,620						
14	425	2,236	91,856						
15	376	1,976	93,832						
16	326	1,718	95,551						
17	300	1,579	97,130						
18	291	1,533	98,663						
19	254	1,337	100,000						

Tab. 3 – Analisi fattoriale in riferimento alle motivazioni di chi ha pensato abbandonare la scuola

I primi tre fattori (“Non vado d’accordo con gli insegnanti”, “Credo che le materie scolastiche non siano interessanti” e “Non mi sento a mio agio a scuola”), rispetto a coloro che hanno risposto di avere avuto l’intenzione di abbandonare la scuola, spiegano da soli più del 54% della varianza totale.

Nella matrice delle componenti ruotate, si individuano tre costituenti che appaiono centrali nello spiegare le motivazioni dell’abbandono secondo gli studenti, come sotto riportato.

Matrice delle componenti ruotate ^a			
	Componente/Costituenti		
	Fattore 1 Relazione (asp)	Fattore 2 Sforzo/Mancata adeguatezza	Fattore 3 Risultati scolastici
SI_Non vado d'accordo con gli insegnanti.	,687	,169	,210
SI_Credo che le materie scolastiche non siano interessanti.	,765	,188	,031
SI_Non mi sento a mio agio a scuola.	,619	,257	,211
SI_Ho dei brutti voti.	,446	-,020	,613
SI_Sono stato/a bocciato/a	,047	,156	,724
SI_Penso di non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola.	,320	,221	,645
SI_Ho delle difficoltà di apprendimento.	,269	,181	,719
SI_Non ho un buon rapporto con i miei compagni di classe.	,568	,260	,259
SI_I metodi e gli strumenti di insegnamento utilizzati dai miei professori non sono molto coinvolgenti.	,556	,482	,153
SI_Le materie scolastiche non sono importanti per quello che voglio fare	,583	,495	,085
SI_Mi aspettavo di studiare materie diverse da quelle che sto studiando ora.	,208	,702	,182
SI_Penso che la scuola sia inutile.	,537	,292	,357
SI_Penso che i miei insegnanti non mi aiutino nell'attività di apprendimento.	,509	,587	,260
SI_Sento di non appartenere alla scuola	,400	,439	,366
SI_Penso che il mio sforzo di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola non sia apprezzato.	,403	,699	,084
SI_Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto	,375	,700	,164
SI_Voglio andare a lavorare.	-,026	,322	,486
SI_Voglio vivere in un altro Paese con i miei genitori.	,063	,631	,255
SI_Sono vittima di bullismo	,491	,133	,456

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali.
Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser.
a. Convergenza per la rotazione eseguita in 8 iterazioni.



Tab. 4 – Estrazione con matrice dei componenti ruotati

Le variabili che saturano sul *Fattore 1* sono: “Non vado d'accordo con gli insegnanti”; “Credo che le materie scolastiche non siano interessanti” e “Non mi sento a mio agio a scuola”.

Le variabili che saturano sul *Fattore 2* sono: “Mi aspettavo di studiare materie diverse da quelle che sto studiando ora”, Penso che il mio sforzo di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola non sia apprezzato” e “Sì Penso che la valutazione dei risultati scolastici non sia fatta in modo giusto”.

Le variabili che saturano sul *Fattore 3* sono: “Ho dei brutti voti”; “Sono stato/a bocciato/a”; “Penso di non essere in grado di rispondere adeguatamente alle richieste della scuola”; “Ho delle difficoltà di apprendimento” e “Non ho un buon rapporto con i miei compagni di classe”.

Tra coloro che hanno pensato di abbandonare la scuola, le variabili sopra individuate all'interno dei tre Fattori da sole spiegano circa l'80%

della varianza totale e appartengono tutte ai fattori *push out* e *falling out*.

Si fa presente che non è stato però possibile illustrare in questa sede gli effetti dei risultati scolastici quando funzionino come variabile interveniente, che media cioè l'effetto di altre variabili di fondo sull'abbandono (Battin-Pearson et al., 2000).

In questo contesto, infatti, lo scopo è stato quello di riassumere, semplificando, tutta l'informazione contenuta (varianza) nelle relazioni di un insieme di variabili (matrice di correlazioni) attraverso l'identificazione (estrazione) di un numero ristretto di dimensioni (fattori), le quali possono essere definite latenti, ovvero non direttamente misurabili, ma sono concreta espressione di dimensioni derivate dalla misura di altre variabili specifiche, direttamente osservabili e misurabili.

Le variabili presentano saturazioni elevate su più fattori. Ciò ha, quindi, richiesto una trasformazione della matrice delle saturazioni delle variabili, in modo tale che una singola variabile correlasse con un solo fattore e per nulla o poco con gli altri. La matrice delle saturazioni fattoriali, contenente le correlazioni tra variabili e fattori, esprime anche il peso assunto da ogni singolo fattore e la varianza spiegata, che, come si legge nella tabella sopra riportata, risulta abbastanza elevata per ogni fattore.



5. Conclusioni

In linea con i risultati di Lee e Burkam (2003), incentrati sulla scuola come spazio sociale, la ricerca mostra come gli studenti che hanno meno probabilità di abbandonare la scuola siano coloro che vivono contesti in cui si stabiliscono relazioni maggiormente positive con insegnanti e coetanei (Rumberger & Thomas, 2000), in cui si raggiunge il successo scolastico e dove vi sia una positiva percezione di adeguatezza rispetto al compito e si eserciti una valutazione equa. Nel presente studio, che ha impiegato un modello multi-variabile per determinare quali fattori avessero una forte correlazione con l'abbandono, l'approccio utilizzato ha tentato, considerata la complessità del disegno della ricerca, di tenere conto di una struttura gerarchica dei dati, adottando un modello multilivello e pluri-fattoriale, di cui in questa sede si è data una mera esemplificazione. Un fattore di complicazione evidente, tuttavia, è stato quello legato alla profilazione degli studenti all'interno delle diverse realtà internazionali, che rimanda sia a differenze istituzionali e strutturali dei sistemi sia al modo in cui gli studenti affrontano i cambiamenti scolastici durante la loro carriera. Il profilo di coloro che af-

fermano di avere pensato di abbandonare la scuola è quello che meglio risponde agli obiettivi dell'esplorazione ed esprime con chiarezza quali siano i fattori maggiormente connessi all'abbandono: "come dire che ciò che meglio si conosce, meglio si esprime".

In primo luogo, il fatto che tutti coloro che hanno dichiarato di aver pensato di abbandonare la scuola almeno una volta siano comunque ancora presenti nel sistema scolastico o siano rientrati in essa aiuta a fare un primo discrimine importante, il quale viene avvalorato dai risultati incrociati sul profitto in termine di medie dei voti. Nondimeno, i risultati supportano l'ipotesi iniziale che gli studenti a rischio di abbandono formano una popolazione assai ampia ed eterogenea. L'identificazione poi di più tipi di studente a rischio nel campione studiato conferma tale ipotesi, rinviando nei risultati ad altri studi di settore che concordano con quanto qui evidenziato. In secondo luogo, la tipologizzazione sviluppata in questo studio riesce a identificare non solo le caratteristiche degli studenti, ma anche quelle dei contesti di apprendimento più decisamente associati al rischio di abbandono. Tanto è vero questo che tali risultati mostrano la bontà del presupposto da cui ha tratto avvio lo studio, ovvero che gli studenti che hanno pensato di lasciare precocemente la scuola si astengono dal farlo quando possono contare su una buona rete sociale di supporto. Ciò induce a pensare come la previsione dell'intenzione di lasciare la scuola da parte di un campione di studenti di quattro Paesi europei e l'uso di predittori ben collaudati potrebbero essere migliorati introducendo variabili che misurino la partecipazione, i risultati, il background ecc. A differenza di molte altre ricerche sull'abbandono, non si è qui voluto prevedere i risultati relativi all'abbandono scolastico in forma anticipata, ma ci si è invece concentrati sull'intenzione di lasciare la scuola da parte di coloro che risultano ancora ad essa iscritti e che non l'hanno lasciata.

I risultati confermano inoltre come lo sviluppo dell'intenzione di lasciare la scuola sia dettata da sentimenti di inadeguatezza, da mancanza di coinvolgimento personale e da risultati negativi, che simboleggiano i sentimenti degli studenti nei confronti della scuola stessa. Il presupposto da cui si è partiti è che, sebbene l'intenzione di lasciare la scuola non sia pienamente coincidente con il fatto di abbandonare la scuola realmente, sia però probabile che gli studenti che pensino di farlo siano maggiormente esposti al rischio di abbandonare. I dati analizzati sembrano andare proprio in questa direzione.

In termini di benefici concreti, con le prime esplorazioni avviate con il progetto ACCESS, si spera che l'avanzamento delle conoscenze in questo campo darà la possibilità di definire programmi di prevenzione più adatti alle esigenze specifiche manifestate dai diversi tipi di



studenti a rischio di abbandono scolastico nei vari contesti e gradi di istruzione considerati.

6. Limiti e prospettive

Lo studio si fonda su un campione piuttosto ampio, ma le sue caratteristiche riducono la possibilità di generalizzare le conclusioni della ricerca, anche se tali limitazioni sono in qualche misura recuperate dalla dimensione stessa del campione. I risultati sono stati sorprendenti, poiché l'intenzione a voler abbandonare la scuola ha rivelato, in termini di varianza spiegata e di significatività, la presenza di peculiari fattori predittori. Inoltre, la variabile "Non vado d'accordo con gli insegnanti", quale predittore principale, ha spiegato oltre il 40% della varianza. In altre parole, essa ha superato la soglia di altri predittori "classici" come il rendimento scolastico. Sono necessari però, in tal senso, ulteriori approfondimenti, poiché sulla base della disamina della letteratura discussa nell'introduzione, ci si aspettava di trovare correlazioni maggiormente significative con altri tipi di predittori altrettanto noti. Una possibile spiegazione del potere predittivo di alcuni predittori classici rispetto ad altri e di questi in riferimento alle ricerche precedenti potrebbe risiedere nella capacità di intercettazione di una sola parte di studenti appartenenti alla categoria di abbandono o nel fatto che tali predittori siano mediati da altri.

In sintesi, dunque, la previsione dell'abbandono diventa un compito difficile impiegando attività di classificazione tradizionali. Per tale ragione il presente studio ha proposto una metodologia multilivello che tentasse di dare conto dell'abbandono dal punto di vista della percezione degli studenti, costruendo un *fit* di modello affidabile e comprensibile.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioural, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), pp. 408-415.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.



- Benvenuto, G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Roma: Anicia.
- Benvenuto, G., Rescalli, G., & Visalberghi, A. (2000). *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving: key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017* (Vol.1), Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/28521 NC-AJ-18-001-EN-N
- Creten, H., Van de Velde, V., Van Damme, J., & Verhaest, D. (2004). *The transition from vocational education to the labour market with a special reference to unqualified school leavers*. Leuven: HIVA.
- EACEA Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Lamote, C., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Speybroeck, S., Boonen, T., & de Bilde, J. (2013). Dropout in secondary education: an application of a multilevel discrete-time hazard model accounting for school changes. *Quality and Quantity*, 47(5), 2425-2446.
- Lee, V., & Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lucisano, P. (2005). Il valore sottratto agli studenti e al paese. Introduzione. In G. Benvenuto & P. Sposetti (Eds.), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel Sistema di istruzione* (pp. 9-13). Roma: Anicia.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759.
- Rumberger, R. (1987). High-school dropouts, a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.



- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Oldfield (Ed.). *Dropouts in America: confronting the crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Arellano, B. (2008). *Student and school predictors of high school graduation in California*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-514). New York: Springer.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67, from <http://dx.doi.org/10.2307/2673198>
- Skiba, R., & Peterson, R. (1999). The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools? *Phi Delta Kappan*, 80(5), 372-376, 381-382.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Solga, H. (2002). 'Stigmatization by negative selection': explaining less-educated people's decreasing employment opportunities. *European Sociological Review*, 18(2), 159-178.

