



Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo

Softening school transitions for the formative success

Giulia Lucchesi

Università degli Studi di Firenze

giulia.lucchesi@unifi.it

ABSTRACT

Youth transitions within the formal educational settings have become a research focus of the international community. If ignored, they quite possibly lead to students' educational failures and behavioural distress; whereas if properly directed, they predict successful learning, self-fulfilment and generate a positive social impact.

This paper reports on a systematic review of professional literature identifying common features that impact students' school transition. Five higher order categories are identified: individual, familiar, social, educational and environmental features.

The result underscores the need for a (more) detailed insight into the students' transitions from pre-primary to post-secondary school.

Research findings show that moving from lower secondary to higher secondary school more likely presents risks of a difficult transition. Thus, the lack of support to this specific transition can affect children's attainment (up to drop out of the education system) and wellbeing in the longer term.

Le transizioni che coinvolgono il giovane nei passaggi dai vari cicli di istruzione formale sono oggetto di studio a livello internazionale perché, quando sono trascurate possono essere la causa di fallimenti formativi e conseguenti disagi personali oppure, se ben condotte, possono essere predittive di successo scolastico e senso di realizzazione personale con evidenti ricadute positive anche sul piano sociale.

L'articolo presenta un'ampia rassegna degli studi sui fattori che influenzano le transizioni scolastiche individuati in 5 categorie: individuali, familiari, sociali, scolastici e ambientali.

Emerge con chiarezza la necessità di curare tutti i processi di passaggio tra i diversi cicli scolastici, a partire dal livello prescolare fino all'ingresso dei livelli di istruzione terziaria, perché intimamente legati tra loro.

Particolare attenzione è rivolta alle transizioni tra ciclo di istruzione secondario di primo e secondo grado, che gli studi hanno individuato come più a rischio, il fallimento delle quali conduce con maggior frequenza ad insuccesso e abbandono.

KEYWORDS

School transitions; Formal education; Formative failures; Pre-primary and post-secondary school; school drop out.

Transizioni scolastiche; Istruzione formale; Fallimenti formativi; Scuola secondaria di primo e secondo grado; Abbandono scolastico.

1. Definire le transizioni

Il concetto di transizione è riportato in numerosi documenti internazionali ed europei, ognuno dei quali presenta definizioni che mettono in evidenza i diversi punti di vista.

L'Ufficio Internazionale per il Lavoro nell'86° Sessione della Conferenza Internazionale del Lavoro, Ginevra, 18 giugno 1998 individuava la transizione come "processo di orientamento sociale che implica ed è centrale per l'integrazione nella società. [...] i giovani devono essere aiutati ad individuare i propri obiettivi e ad identificare il ruolo che vogliono occupare nella società [...]" (pp. 5 e 6).

La transizione verso una nuova scuola è uno dei parametri che definiscono lo sviluppo nella seconda decade di vita delle persone (Anderson et al., 2000); nel tempo dell'adolescenza sono considerate eventi stressanti che i ragazzi subiscono nella loro progressione verso l'età adulta (Barber e Olsen, 2004). Studi teorici ed empirici confermano che il funzionamento accademico, personale e interpersonale degli studenti soffre dopo aver effettuato la transizione a nuove scuole. Le transizioni da una scuola all'altra interrompono, di fatto, la continuità della vita e introducono gli studenti a 'discontinuità istituzionali' (Rice, 1997) che possono essere di due tipi: organizzative e sociali.

Spesso le azioni intraprese per sostenere il passaggio alla scuola superiore non tengono conto della maggiore complessità delle relazioni tra pari, maggiori impegni didattici e un'esperienza più anonima degli studenti stessi.

Ci sono pochi studi a livello internazionale sulle transizioni tra scuola secondaria di primo grado e secondo grado; questo mal si spiega se teniamo conto che i risultati delle poche ricerche svolte sino ad ora hanno evidenziato molti problemi connessi con l'esperienza di un ingresso non funzionale alla scuola superiore.

Tra le difficoltà più diffuse vi sono: la diminuzione dei giorni di presenza e la diminuzione dell'impegno, con conseguente diminuzione delle performance scolastiche (Newman, Myers, Newman, Lohman, & Smith, 2000). Lo studio presenta anche i rischi che transizioni mal condotte comportano rispetto a possibili espressioni di delinquenza e di uso di sostanze.

L'OECD (2004), afferma che, nell'ambito di un'educazione permanente, sono molte le transizioni che interessano la vita di un giovane a partire dal passaggio dalle strutture educative della primissima infanzia a quelle dell'infanzia e poi verso l'istruzione primaria e secondaria inferiore, superiore e terziaria fino all'ingresso nella vita lavorativa. Un processo di transizione armonico e accogliente sarebbe predittivo di successo nelle transizioni scolastiche degli anni a venire e preventivo rispetto a insuccesso e dispersione scolastica. Secondo questi studi, il processo inizia nell'anno precedente l'effettivo passaggio alla scuola dell'infanzia e continua durante tutto l'anno successivo l'ingresso nella nuova realtà educativa, facendo acquisire all'evento tutta la sua dinamicità di processo nel senso più ampio del termine. Questo conferma che la questione delle transizioni vada affrontata in modo complesso e dinamico¹. In Germania la transizione dalla scuola elementare alla scuola secondaria è considerata il cancello principale per le disparità sociali nella frequenza scolastica (Maaz & Nagy, 2009).

1 Per un approfondimento sul tema è consigliato il sito dell'OECD in: <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

2. Fattori che influenzano le transizioni connesse alle scelte formative

Fino alla fine degli anni '80 del secolo scorso, la maggior parte dei ricercatori indagavano in un quadro in cui si credeva che i problemi delle transizioni degli studenti dipendessero principalmente dai cambiamenti evolutivi corrispondenti al periodo adolescenziale. Nell'ultimo decennio, tuttavia, vi è stato un notevole cambiamento nel focus di ricerca; i ricercatori hanno iniziato a esaminare l'impatto dei fattori contestuali sulle capacità degli studenti di negoziare le richieste associate alle transizioni sistemiche (Eccles & Midgley, 1989). In effetti, quando si analizza una transizione è necessario analizzarne il processo da diverse prospettive. Da un punto di vista ecologico, l'inizio di un nuovo ciclo scolastico implica, non solo la partecipazione del singolo studente alle attività del nuovo luogo di apprendimento, ma anche di tutta una serie di altri partecipanti, incluse le famiglie e gli insegnanti (Van Laere et al, 2015).

Le transizioni dipendono, tra gli altri fattori, dalla natura delle relazioni e della comunicazione fra tutti i partecipanti coinvolti, senza dimenticare le amicizie, le relazioni tra pari e quelle con l'insegnante.

Nella concezione tradizionale, le transizioni di successo si riferiscono al concetto di prontezza scolastica, intesa come capacità di ottenere buone performances; tuttavia le valutazioni basate sulle capacità della performance degli studenti hanno dimostrato di essere degli scarsi indicatori della successiva integrazione e del successo nella vita scolastica (La Paro & Pianta, 2003). Le ricerche confermano che la capacità di ottenere buone performances non risiede unicamente nelle doti personali dello studente, ma riflette anche l'ambiente in cui i ragazzi si ritrovano (Nolan et al., 2009); questa prospettiva contribuisce a ripensare le modalità di promozione delle transizioni positive.

Nella vita di ognuno la transizione comporta un cambiamento in molti ambiti di vita: nelle relazioni, nella routine della vita quotidiana e nell'immagine di sé; implica, inoltre, un cambiamento di ruolo e di status (ad es. da studente a tirocinante, da apprendista a lavoratore e da dipendente a indipendente).

Vi è ancora un limitato numero di studi che analizzano quanto la transizione da un livello di istruzione ad un altro possa avere conseguenze a breve e a lungo termine.

Secondo il modello bioecologico di Bronfenbrenner e Morris (2006) la transizione e l'ingresso a scuola hanno luogo in un ambiente definito da molti fattori tra cui gli studenti, la scuola, la composizione delle classi, la famiglia e tutti i fattori legati alla comunità e al territorio.

In base a questi studi ciò che viene messo in evidenza è il fatto che il processo può iniziare molto prima e continuare anche nei mesi successivi l'avvenuto ingresso nella nuova realtà scolastica e/o lavorativa.

In questo senso, quindi, è giusto parlare di processi (Anderson, 2000, op. cit) e non di momenti di cambiamento. Ecco perché non è più realistico pensare di accompagnare le transizioni con azioni di tipo esclusivamente informativo qualche settimana prima della scadenza della scelta da operare, ma è indispensabile pensare alla carriera scolastica come un continuum di passaggi e transizioni da accompagnare costantemente con azioni sostenibili e idonee.

Da un punto di vista di sviluppo ecologico vi è un costante e progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive (Bronfenbrenner, 2006) ed è possibile individuare i diversi fattori che intervengono nelle situazioni di transizione connesse alle scelte formative e professionali, a tal punto che la loro diversa interazione può portare a elaborare decisioni e carriere formative e lavorative assai distanti fra loro.

2.1. Fattori individuali

In un'ottica microsistemica il primo fattore è riconducibile all'insieme degli elementi che l'individuo ha a disposizione a proposito di se stesso in un dato momento della sua esperienza di vita. Si tratta sia di requisiti di auto-percezione, sia di percezione dell'ambiente significativo per l'individuo (famiglia e coetanei) che conducono alla strutturazione di una determinata immagine di sé e visione del mondo.

Secondo il recente studio di Keith Topping (2011) sulle transizioni dalla scuola primaria alla secondaria, per gli studenti la transizione riguarda principalmente il livello socio-emotivo e coinvolge le relazioni con i pari, i livelli di autostima e le reti di sostegno esterno che possono servire come fattori di protezione. In particolare è stato verificato che la transizione è un periodo di ansia per molti bambini e ragazzi, con una sostanziale diminuzione di autostima, di motivazione allo studio, di frequenza scolastica e di senso di realizzazione personale.

Le cadute nel rendimento scolastico in un ambiente di apprendimento progressivamente più competitivo sono state correlate ad un affievolimento significativo del concetto di sé, con conseguente compromissione dei livelli di autostima e della stabilità dell'identità.

L'efficacia personale è un costrutto significativo nell'analisi della qualità delle transizioni sia da un punto di vista delle performances accademiche, sia per ciò che riguarda gli aspetti sociali (Madjar & Chohat, 2016). In base alle ricerche degli autori, infatti, ciò che viene fortemente sollecitato negli studenti dopo una transizione scolastica è la loro capacità di adattarsi e rispondere separatamente alle nuove aspettative dell'ambiente di ingresso da un punto di vista didattico e sociale. Non solo, gli studenti che si sentivano più competenti nello stabilire nuove relazioni sociali, sia con i pari, sia con i docenti, avevano più probabilità di impegnarsi maggiormente nella nuova scuola. Questo conferma che quando gli studenti sono meno preoccupati rispetto alla socializzazione possono essere più disponibili ad impegnarsi nei compiti accademici.

È possibile quindi ipotizzare che, se gli aspetti sociali diventano preminenti e stimolanti immediatamente dopo una transizione, coloro che sono più fiduciosi nella loro capacità di far fronte a queste sfide saranno in grado di mantenere una capacità più adattiva in altri campi. Al contrario, per coloro che non si sentono sicuri nelle proprie capacità sociali, gli sforzi per ottenere e mantenere tali relazioni possono comportare una diminuzione dell'impegno più specificamente didattico.

Le aspirazioni degli studenti, infatti, sono strettamente correlate alla frequenza e a livelli più alti di attività scolastiche e di istruzione (Hossler e Stage, 1992).

Le ricerche evidenziano anche che gli studenti che hanno più difficoltà a fare transizioni sistemiche² sono spesso coloro che hanno più difficoltà didattiche, evidenziate dai punteggi più bassi nei test di uscita e ingresso, e sono maggiormente impreparati ad affrontare il livello scolastico successivo (Anderson et al., 2000).

Gli aspetti appena menzionati sono una componente imprescindibile nella vita di una persona a partire dagli esordi della sua formazione personale e scolastica, per proseguire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

2 Per transizione sistemica si intende il passaggio ad un diverso ordine scolastico definito a livello ministeriale.

2.2. Fattori familiari

L'influenza della famiglia è un fattore predittivo del successo o delle difficoltà di transizione scolastica.

Se consideriamo la difficoltà di transizione ad un livello di istruzione superiore, molti studi confermano che è maggiore per gli studenti provenienti da famiglie in condizioni di povertà o appartenenti a minoranze etniche, soprattutto laddove la famiglia non si occupa delle difficoltà scolastiche e l'incoraggiamento dei genitori è carente (Anderson et al., 2000; Newman et al., 2000; Topping, 2011). Vi sono tre modalità di supporto educativo dei genitori nei confronti della scuola dei propri figli: - il loro livello di interesse e partecipazione al processo di scolarizzazione (ad es., frequentando eventi scolastici, aiutando il figlio con i compiti a casa), - la misura in cui riescono ad integrare il processo di apprendimento del figlio con attività educative (visite a musei, partecipazione ad eventi culturali) e - il grado in cui parlano con i figli delle cose inerenti la scuola (Rice, 1997).

Alcuni studi hanno d'altra parte dimostrato che le difficoltà nelle transizioni non si manifesterebbero a seguito di problemi familiari contingenti e vicini al momento del passaggio come separazioni, perdita di lavoro o malattia (Barber e Olsen, 2004), ma l'influenza della famiglia nei passaggi deriverebbe da cultura e aspettative che si radicano nel tempo.

Pietsch e Stubbe confermano nel loro studio del 2007 che esistono criteri che favoriscono bambini e ragazzi provenienti da famiglie più istruite che hanno più probabilità di affrontare in modo funzionale una transizione scolastica, contrariamente ai figli che provengono da famiglie con uno status socio-economico più basso che non hanno le stesse probabilità di successo. Inoltre, l'influenza dei genitori soprattutto per ciò che riguarda le aspettative è strettamente correlata con le aspirazioni degli studenti (Hossler e Stage, 1992).

Questo conferma che le famiglie in cui si punta sugli apprendimenti dei propri componenti sono maggiormente predittive di successo scolastico dei propri componenti.

Il ruolo preminente delle madri nei risultati accademici è stato evidenziato in uno studio in cui gli studenti che hanno menzionato persone supportive nelle fasi di transizioni si sono riferiti prevalentemente alle proprie madri. L'incoraggiamento e il supporto delle madri sembra proteggere i ragazzi da alcuni degli aspetti più complessi delle transizioni (Newman et al., 2000).

2.3. Fattori sociali: il gruppo dei pari

Molta letteratura di inizio secolo insiste su quanto i pari influenzino le transizioni scolastiche e il conseguente successo formativo. Soprattutto nel passaggio tra la scuola secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado, proprio in virtù dell'età degli studenti, il rapporto con i pari acquista un'importanza determinante in tutte le sfere della vita, che sono talvolta indipendenti dall'impegno scolastico (Seidman, Aber, Allen, & French, 1996), ma influiscono nella decisione se proseguire gli studi e in quale indirizzo di istruzione o formazione secondaria e terziaria farlo (Fletcher e Tienda, 2009).

Tutti questi studi partono dall'assunto di Coleman che nel suo lavoro del 1961 ha analizzato la scuola come luogo di socializzazione e interazione sociale.

Proprio per il fatto che la scuola è il luogo privilegiato di socializzazione, l'amicizia tra pari, che si può costruire anche tra i banchi di scuola e che è gene-

ralmente basata sulla fiducia reciproca, condizionerebbe più di quanto si possa immaginare le successive scelte scolastiche.

Sokatch, (2006) ha indagato quanto le aspirazioni e la progettualità degli amici costituirebbero il miglior predittore nella decisione di continuare o meno gli studi: i frequenti scambi di opinioni e informazioni tra pari durante la fase di decisione dei percorsi di istruzione e formazione condizionerebbero definitivamente le scelte degli amici.

L'impatto degli amici negli apprendimenti è indicativo di quanto gli studenti possano giocare un ruolo attivo nel gestire le relazioni coi pari (Newman et al., 2000), oppure, al contrario, quanto possano distrarre dal raggiungimento degli obiettivi didattici personali.

Gli studenti affermano che i valori a cui non rinuncerebbero e su cui basano la propria esperienza di vita riguardano soprattutto l'amicizia; il ruolo degli amici è risultato essere un facilitatore nei processi di transizione per gli studenti che dalla scuola secondaria di primo grado passano al secondo grado (Betts et al., 2013).

Non solo, questo dato ci incoraggia a pensare ad interventi che possano coinvolgere gli studenti più grandi in azioni di mutuo supporto per aiutare gli studenti più giovani, talvolta molto brillanti, ed evitare loro di cadere in sentimenti di isolamento, inadeguatezza o, in taluni casi, alienazione (Newman et al., 2000). Le volizioni e le aspirazioni non sono legate solo alla personalità del giovane e non dipendono esclusivamente da fattori personali, ma sono condizionate da una vasta gamma di altri fattori: familiari, scolastici, sociali e ambientali.

2.4. Fattori scolastici: ambiente e docenti

Laddove l'ambiente scolastico non è sufficientemente supportivo si evidenziano difficoltà degli studenti che vanno ben al di là del rendimento scolastico, per incidere sulle diverse aree della loro competenza psicologica e interpersonale e questo rende conto di quanto sia importante un ambiente scolastico incoraggiante e fiducioso per il benessere e la facilitazione alle transizioni (Barber e Olsen, 2004).

Un fattore determinante per la qualità della transizione è la dimensione della struttura scolastica e la sua distanza dal luogo di residenza (Anderson, 2000).

Ma il fattore che più influisce sono i docenti. Mediamente, e in contrasto con i bisogni psicosociali degli adolescenti in via di sviluppo che si trovano ad affrontare queste transizioni, gli insegnanti nelle scuole superiori sono, in genere, meno aperti a rapporti interpersonali e hanno, di contro, un'attitudine più vicina al controllo (Barber e Olsen, 2004), ai curricoli e alle strategie ad essi connesse e quindi lo sforzo che impiegano nel loro lavoro riguarda questo ambito (Topping, 2011, op. cit.).

Un altro fattore determinante per l'efficacia della transizione è il ruolo delle aspettative dei docenti e la loro capacità di stabilire relazioni aperte e accoglienti con gli studenti, prive di preconcetti, sin dal momento del loro ingresso nel nuovo ambiente scolastico (Rosenthal e Jacobson, 1999) e durante tutto l'arco della frequenza a scuola.

Un ruolo significativo per un passaggio di scuola efficace e duraturo è anche giocato dalla percezione che gli studenti hanno rispetto alle pratiche attuate dai loro insegnanti nei loro confronti. Quando gli studenti percepiscono che il loro insegnante ha un'attitudine incoraggiante nei confronti del loro apprendimento,

dimostrano comprensione e pazienza rispetto agli errori, sono interessati alla loro realizzazione, sottolineano il loro miglioramento didattico invece che enfatizzare il confronto e la competizione (Madjar e Chohat, 2016), allora si manifestano livelli più elevati di auto-efficacia dei ragazzi.

In altre parole, se l'insegnante si aspetta che gli studenti si sforzino per migliorare le proprie competenze sulla base di standard intrapersonali, gli studenti avranno più opportunità di soddisfare questa aspettativa, invece di tentare di superare gli altri in un'ottica esclusivamente competitiva e per questo non funzionale; conosceranno le proprie caratteristiche e saranno in grado di fare scelte più corrispondenti alla propria personalità.

Il supporto dei docenti è ritenuto fondamentale dagli studenti, sia che abbiano alte o basse performance; non solo, il loro supporto è ritenuto essenziale soprattutto nelle vite di quegli studenti che provengono da situazioni familiari complesse dalle quali non ricevono l'adeguato supporto (Newman et al., 2000).

Generalmente si evidenzia una chiara discontinuità accademica nelle transizioni da un grado scolastico all'altro; nell'ingresso al grado scolastico superiore gli studi hanno dimostrato che l'insegnante tende a sottostimare le abilità degli studenti in ingresso e quindi si crea una scollatura tra le aspettative degli studenti relative alla vita e all'impegno che la nuova scuola richiede e le effettive esperienze da loro vissute (Topping, 2011).

Inoltre, una menzione va ad alcuni studi che hanno evidenziato quanto la partecipazione degli studenti ad attività extrascolastiche (sport, club, altre attività) possa aiutarli nel percorso di transizione scolastica (Anderson, 2000).

2.5. Fattori ambientali, valori e significati

Un ulteriore fattore che incide sulle transizioni e sulle scelte ad esse relative è stato identificato nella gamma di significati e di valori che l'individuo si costruisce all'interno dei propri gruppi sociali di appartenenza nei confronti della scuola e del lavoro (immagine della scuola e del lavoro). Sono i meccanismi sociali che determinano privilegi o svantaggi sia per quanto riguarda le performance scolastiche, sia per ciò che concerne la possibilità di proseguire il percorso di studi. Secondo la teoria dell'auto-determinazione l'individuo ha tendenze innate a crescere e svilupparsi, affrontando i grandi cambiamenti del proprio ambiente e integrando interiormente le nuove esperienze.

Queste capacità personali possono essere espresse solo in un contesto sociale supportivo; persino quando il giovane ha abilità eccellenti di auto-determinazione può fallire se l'ambiente crea barriere al suo sviluppo personale e sociale e non provvede a dare il giusto supporto (Bremer, Kachgal, Schoeller, 2003).

Ecco che i comportamenti, i gusti e gli atteggiamenti degli studenti di livello socio culturale medio-alto hanno più facilità a soddisfare le aspettative dei propri insegnanti (De Graaf et al. 2000, p. 93). Inoltre, secondo gli autori, le pratiche pedagogiche e i criteri di valutazione scolastica sono generalmente più vicini alla cultura delle classi sociali medio-alte che determina una parzialità di giudizio da parte dei sistemi scolastici delle performance degli studenti secondo la provenienza socio economica.

Al contrario, la selezione degli studenti appartenenti alle classi sociali più deboli può avvenire o in modo diretto, per autoesclusione, essendo la scuola vissuta come ambiente ostile, o con una selezione indiretta perché tali soggetti, a causa del giudizio negativo degli insegnanti nei loro confronti (Rosenthal R., Ja-

cobson L., 1999), difficilmente raggiungeranno i risultati attesi (Kalmijn e Kraaykamp, 1996).

Secondo una prospettiva più squisitamente sociologica nei vari processi di transizione scolastica gli studenti agiscono in maniera strategica scegliendo i percorsi di istruzione formale in base a calcoli di costi e benefici di tipo economico e sociale; i giovani delle classi sociali culturalmente ed economicamente più avvantaggiate hanno, infatti, consistenti vantaggi educativi anche nella scelta del percorso di istruzione o formazione che tendono a rimanere stabili nel tempo (Ballarino e Schadee, 2006).

Altri studi dimostrano il contrario: ad esempio lo studio di Barone, Luijckx e Schizzerotto del 2010 evidenzia che “nel nostro paese si è verificata una riduzione delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in base alle origini sociali” (Barone, Luijckx e Schizzerotto, 2010, p. 5). Vi si sostiene che tale riduzione si configura come una vera e propria tendenza di lungo periodo, generalizzata a tutte le classi sociali, riguardante tutti i livelli di istruzione e che mostra una ampia variazione delle differenze di probabilità nel conseguimento dei diversi titoli di studio.

Questo ci conforta e apre a nuove riflessioni sul carattere egualitario delle transizioni e sull'importanza di adeguate reti di sostegno sociale, esterne alla famiglia, come fattore cruciale per il successo della transizione tra i diversi livelli scolastici.

Un ulteriore fattore in grado di pesare sulla decisione e quindi sul passaggio da un livello scolastico ad un altro, è il contesto territoriale inteso come rete di condizionamenti, vincoli, contingenze e opportunità presenti nell'ambiente. Nella scelta della prosecuzione degli studi il contesto territoriale sembra incidere sulle decisioni relative alle transizioni scolastiche per il fatto che può rappresentare o meno un insieme di opportunità (sociali, formative, lavorative e professionali) più o meno strutturate e numerose (Harding, 2011) e avere un significato simbolico e relazionale che può influire considerevolmente sul giovane in transizione per cui gli adolescenti che risiedono nei quartieri costituiti da adulti con un elevato status socio economico riportano performance scolastiche migliori e sono meno portati al drop-out scolastico (Garner, Raudenbush, 1991).

Fattori individuali	Identità stabile Autostima Senso di realizzazione/efficacia personale Capacità di relazionarsi coi pari/docenti Motivazione allo studio e alla frequenza Aspirazioni Capacità scolastiche Genere
Fattori familiari	Condizioni socio-economiche - Livello di istruzione Provenienza etnica Aspettative dei genitori Livello di investimento emotivo e di cura dei genitori (soprattutto madri)
Fattori sociali – gruppo dei pari	Influenza sulla scelta dell'indirizzo e sulla prosecuzione degli studi Fiducia reciproca Aspirazioni e progettualità degli amici Amici come facilitatori di transizioni
Fattori scolastici	Ambiente, dimensione e distanza da casa Partecipazione ad attività extracurricolari§ Fiducia dei docenti negli studenti Aspettative, interesse e supporto dei docenti Stima nelle abilità e potenzialità degli studenti
Fattori ambientali, valori e significati	Contesto territoriale Gruppo sociale di appartenenza Opportunità formative/lavorative Omogeneità/disomogeneità dei riferimenti culturali

Tab. 1 - Fattori che influenzano le transizioni

I processi interni ad un determinato contesto territoriale sembrano influenzare le comunità che, a loro volta, hanno la capacità di regolare il comportamento dei propri membri (Coleman, 1998); ad esempio una minor propensione alla continuazione negli studi si avrebbe fra i giovani residenti in alcuni contesti urbani più svantaggiati di altri (Ainsworth, 2002).

Il contesto territoriale, che può essere distinto tra culturalmente omogeneo o disomogeneo, è fortemente influenzante la scelta degli studi e la qualità delle transizioni ad essi relative (Harding, 2011). Secondo l'autore, gli ambienti in cui c'è molteplicità e disomogeneità di riferimenti culturali sono caratterizzati da significative differenze negli stili di vita e nell'orientamento dei gruppi. Questo, per i giovani che vi vivono, può costituire una difficoltà, perché, data la marcata difformità delle aspirazioni scolastiche e la carenza di percorsi predefiniti, si generano difficoltà a trovare riferimenti certi e di conseguenza, a proseguire un regolare corso degli studi.

3. Influenza dei processi di transizione sull'insuccesso scolastico

In base ad alcuni studi esisterebbe un meccanismo virtuoso in base al quale gli studenti che riescono ad affrontare serenamente le transizioni scolastiche beneficerebbero di "cumulative advantages" (Benner e Wang, 2013), cioè vantaggi ac-

cumulati, per cui i successi precoci in campo educativo genererebbero successi futuri capaci di 'tamponare' il rischio di incorrere in possibili difficoltà legate alle transizioni di vita tra le quali anche quella alla scuola superiore.

Al contrario, gli studenti che manifestano maggiore difficoltà nel passaggio alla scuola superiore mostravano generalmente problemi anche alla scuola media e tendono, quindi, ad accumulare uno svantaggio. Sembrerebbe che per questi ragazzi il passaggio alla scuola superiore sia un elemento ulteriormente stressante che potenzialmente può interrompere le traiettorie delle possibilità educative e da qui generare due possibilità: riprovare, e quindi affrontare il momento di crisi, oppure lasciare la scuola.

La dispersione scolastica può essere concettualizzata come un processo che si sviluppa nel tempo; la mobilità tra una scuola e l'altra è sintomo di disaffezione e di possibilità di abbandono e gli studenti che hanno cambiato scuola durante il proprio percorso di studi erano due volte più esposti a non completare il ciclo di studi rispetto a chi rimaneva nel percorso (Rumberger & Larson, 1998). Quando gli studenti, lungo il corso delle loro carriere scolastiche, lentamente accumulano disagio nel passaggio tra i diversi ordini di scuola hanno, in ultimo, una maggior probabilità di decidere di abbandonarla.

Questo conferma che una transizione non ben condotta è la goccia che fa traboccare il vaso rispetto ad un processo che può iniziare anche molto presto; è per questo che è fondamentale accompagnare i ragazzi che precocemente manifestano disagio e difficoltà e orientarli e riorientarli nel loro percorso di istruzione e formazione.

4. Ammorbidire le transizioni

Benché la comprensione del rischio per gli studenti in fase di transizione alla nuova scuola sia oggi largamente diffusa a livello politico, accademico e scolastico, le azioni intraprese per sostenere il passaggio alla scuola superiore ancora non tengono conto della complessità degli elementi che entrano in gioco. Tra questi i principali sono le relazioni tra pari, gli impegni maggiori nello studio e nelle relazioni con i docenti e quella sorta di 'anonimato' che gli studenti esperiscono alla scuola superiore (Newman et al., 2000) e che sarebbe una delle cause del disagio.

C'è ancora molto che la ricerca può fare per approntare azioni efficaci a sostegno dei momenti di passaggio.

Un interessante studio norvegese del 2011 condotto dalla Direzione per l'Istruzione e dalla Divisione per le Politiche per l'Istruzione e la Formazione offre un'attenta lettura sulle transizioni. Vi si evidenzia come un maggior disimpegno nello studio e un calo della motivazione coincida con un maggior numero di transizioni che chiamerò 'multiple' intendendo con questo i diversi passaggi che lo studente opera nella sua carriera di istruzione e formazione (OECD, 2011). Vi si legge che, proprio nel momento dell'adolescenza, periodo nel quale ad una ridefinizione identitaria coincide una maggior richiesta di performance e di impegno da parte della scuola, i ragazzi sono chiamati a frequenti cambiamenti di livello di istruzione.

Secondo lo studio, una chiave per ammortizzare l'impatto negativo del passaggio sarebbe quella di 'ammorbidirlo', diminuendone i passaggi così da ottenere maggiori guadagni formativi degli studenti ed evitare fenomeni di disagio e rischio di abbandono (OECD, 2004, p. 12).

Sono molti altri i fattori che possono concorrere alla facilitazione delle transizioni di successo:

- intervento precoce, già dalla prima infanzia e dalla scuola primaria
- azioni di rinforzo e supporto di conoscenze e abilità ancora prima che eventuali difficoltà siano identificate (European Commission, 2014);
- creazione di una cultura di valutazione, autovalutazione e feedback a partire dalla scuola primaria in modo da avere un passaggio più soft alla secondaria inferiore;
- allineamento e verticalizzazione dei curricula e del team docenti della secondaria superiore;
- individuazione dei bisogni dei singoli studenti a partire dall'asilo nido e per tutto l'arco della carriera scolastica;
- miglioramento delle consulenze professionali esterne.

È quindi più che mai necessaria una valutazione costante dell'impatto delle strategie relative alle transizioni in modo da dare attenzione al perché gli studenti si disimpegnano o sotto svolgono i loro compiti in questi momenti critici.

È anche necessario riconoscere quando e come i diversi gruppi di alunni diventano 'a rischio' per raggiungere un migliore equilibrio tra le preoccupazioni accademiche dei docenti e quelle sociali dei ragazzi di creare rapporti stabili, stimolanti e costruttivi con i coetanei e relazioni di fiducia con i docenti in modo da creare una progressione sia didattica, sia personale di autostima e motivazione nei vari momenti di transizione (Galton, Gray and Rudduck, 1999).

Conclusioni

I fattori che intervengono sulla buona riuscita di una transizione tra un ciclo scolastico e l'altro, considerando anche i livelli prescolari e post secondari, sono numerosi, spesso interconnessi gli uni agli altri in un intreccio che obbliga chi si occupa di istruzione e formazione a considerarli nella loro complessità ed interdipendenza.

Questo apre a nuovi scenari di intervento che coinvolgano in un sistema comunicante tutti gli attori coinvolti: dai decisori politici, agli amministratori, dai dirigenti scolastici ai docenti, dalle famiglie agli studenti.

La conoscenza e la consapevolezza dei meccanismi inerenti le transizioni è un primo passo in questa direzione per progettare e sperimentare strategie e buone pratiche da diffondere.

Riferimenti bibliografici

- Anderson L.V., Jacobs J., Schramm S., Splittgerber F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Ballarino G., Hans M.A. Schadee (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 207-232. Bologna: Il Mulino.
- Barber B.K., Olsen J.A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19, 1, 3-30.
- Barone C., Luijckx R., Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: Il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis. Ricerche e studi su società e politica in Italia*, 24(1), 5-34.

- Benner D. A. e Wang Y. (2013). Shifting Attendance Trajectories From Middle to High School: Influences of School Transitions and Changing School Contexts. *Developmental Psychology* 50(4), December, 1298.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2013). Young children's interpersonal trust consistency as a predictor of future school adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 310-318.
- Bremer C.D., Kachgal M., Schoeller K. (2003). Self-Determination: Supporting Successful Transition. *National Center on Secondary Education and Transition to practice Brief*, 2(1).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society; the social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press of Glencoe.
- De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *American Sociological Association*, 73, 2, 92-111.
- Eccles J.S., Midgley C., Wigfield W.D., Buchanan C.M., Reuman D., Flanagan C. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- European Commission/Eacea/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fletcher, J. M., & Tienda, M. (2009). High school classmates and college success. *Sociology of education*, 82(4), 287-314.
- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J. (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil attainment and progress*. Norwich: HMSO.
- Garner C. L., Raudenbush S. W. (1991). Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *American Sociological Association*, 64, 4, Oct., 251-262;
- Harding D. J. (2011). Rethinking the Cultural Context of Schooling Decisions in Disadvantaged Neighborhoods: from Deviant Subculture to Cultural Heterogeneity. *Sociology of Education*, 84(4), 322-339.
- Hosserl D., Stage F.K. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal*, June 20, 29, 425-451.
- La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- Maaz K., Nagy G., Jonkmann K., Baumert J. (2009). Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen. *Perspektive Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 211-227.
- Madjar N., Chohat R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 37(6), 680-694.
- Newman B.M., Myers M.C., Newman P.R., Lohman B. J., Smith V.L. (2000). The transition to high school for academically promising, urban, low-income African American youth. *Adolescence*, 35, 45-66.
- OECD/European Commission (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Improving Lower Secondary Schools in Norway Pointers for policy development*, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, July. Paris: OECD.
- Pianta R. C. e Rimm-Kaufman S. E. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Elsevier Science Inc, 21(5), 491-511
- Pietsch M., Stubbe T.C. (2007). Inequality in the Transition from Primary to Secondary

- School: School Choices and Educational Disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), pp. 424-445.
- Rice, J. K. (1997). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1999). *Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli.
- Rumberger R. V., Larson K. A. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Drop Out. *American Journal of Education*, 107, 1, Nov., 1-35.
- Seidman E., Aber J.L., Allen L., French S.E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, 489- 515.
- Sokatch, A. (2006). Peer influences on the college-going decisions of low socioeconomic status urban youth. *Education and Urban Society*, 39(1), 128-146.
- Topping K (2011). *Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions*. *Improving Schools* © Author, 14, 3, 268-285.

