



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca



La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa

Strategie, politiche e misure



I quaderni di eurydice

31

Eurydice



AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE

Indire
Istituto Nazionale di Documentazione
Innovazione e Ricerca Educativa

Il presente volume è stato curato da Simona Baggiani, Unità italiana di Eurydice.

INDIRE – Unità italiana di Eurydice

Sede legale

Via Michelangiolo Buonarroti, 10 – 50122 – Firenze

Sede operativa

Via Cesare Lombroso, 6/15 - 50134 – Firenze

Tel. 0039 055 2380 325 – 384 – 515 -571

e-mail: eurydice@indire.it

Sito web: www.indire.it/eurydice

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (MIUR)

INDIRE – UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE

La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa

Strategie, politiche e misure

I QUADERNI DI EURYDICE N. 31

Il presente volume accoglie la traduzione parziale dello studio della rete Eurydice, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rispetto alla versione originale inglese dello studio sono escluse le *National Information Sheets* (Schede informative nazionali), i *References* (Riferimenti bibliografici) e gli *Acknowledgements* (Ringraziamenti). Per ulteriori dettagli si veda la Nota editoriale a cura dell'Unità italiana di Eurydice (p. 7).

Lo studio integrale della rete Eurydice, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe* è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare lo studio summenzionato nel seguente modo:
Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

ISBN 978-92-9201-637-1 (formato cartaceo)

ISBN 978-92-9201-634-0 (formato pdf)

doi 10.2797/33979 (formato cartaceo)

doi: 10.2797/30376 (formato pdf)

Questo documento è disponibile anche su Internet
(<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice>)

Testo completato nel novembre 2014.

Traduzione in italiano di Francesca Cosi.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2014.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura
Education and Youth Policy Analysis
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sito web: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice>

INDICE

Nota editoriale (a cura dell'Unità italiana di Eurydice)	pag. 7
Codici, Abbreviazioni e Acronimi	pag. 9
Principali risultati	pag. 11
Introduzione	pag. 23
Capitolo 1: Definizione e misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione	pag. 29
Capitolo 2: Fattori che contribuiscono all'abbandono precoce del sistema di istruzione e formazione	pag. 47
Capitolo 3: Strategie, politiche e misure contro l'abbandono precoce	pag. 67
Capitolo 4: Governance e cooperazione intersettoriale nell'ambito dell'abbandono precoce	pag. 87
Capitolo 5: Il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nella lotta all'abbandono precoce	pag. 103
Capitolo 6: L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione professionale	pag. 131
Glossario	pag. 159
Allegato (a cura dell'Unità italiana di Eurydice)	pag. 165

NOTA EDITORIALE (A CURA DELL'UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE)

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è un fenomeno che, seppur in misura diversa, preoccupa tutti gli Stati europei. Pertanto le politiche e le misure per affrontarlo e combatterlo continuano ad essere di grande attualità. Si tratta inoltre di un aspetto cruciale per valutare lo stato di salute di un sistema educativo. Non è dunque un caso che uno dei principali parametri di riferimento che la Commissione europea utilizza per la misurazione dei progressi fatti dagli Stati membri nel settore "Education and Training" sia proprio la percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandona prematuramente gli studi o la formazione, percentuale che la Commissione chiede di far scendere al di sotto del 10% entro il 2020.

Questa fondamentale importanza del tema nel contesto europeo e nazionale e il grande interesse dei moltissimi indicatori quantitativi e qualitativi contenuti nello studio della rete Eurydice è alla base della scelta dell'Unità italiana di pubblicare in italiano buona parte dello studio della rete Eurydice, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*¹, in questo numero della sua collana editoriale, "I Quaderni di Eurydice".

Lo studio della rete è un rapporto congiunto Eurydice/Cedefop che sottolinea gli sforzi dei singoli Stati membri e i tentativi della Commissione europea di monitorare gli sviluppi nella progettazione e implementazione di strategie, politiche e misure di lotta all'abbandono precoce e di supporto all'apprendimento degli studenti. I principali ambiti analizzati in questo rapporto sono la raccolta e il monitoraggio dei dati, le strategie e le politiche contro l'abbandono precoce centrate su prevenzione, intervento e compensazione e sui gruppi ad alto rischio di abbandono, il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale, la governance e la cooperazione intersettoriale, l'abbandono precoce dell'istruzione e formazione professionale.

In particolare, il presente quaderno accoglie la traduzione di tutta l'analisi comparativa dello studio (capitoli da 1 a 6), compresa l'introduzione e una sintesi dei principali risultati, e un utile glossario, con l'esplicitazione della classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) e le definizioni più comunemente utilizzate nell'ambito dell'abbandono precoce. *References* (Riferimenti bibliografici), *National Information Sheets* (Schede informative nazionali) e *Acknowledgments* (Ringraziamenti) non sono stati inclusi in questa pubblicazione e sono reperibili nella versione originale inglese del rapporto (cfr. nota 1).

I dati statistici sull'abbandono precoce presenti nel volume sono prevalentemente di fonte Eurostat e OCSE. I dati qualitativi su strategie, politiche e misure per la lotta a tale fenomeno sono di fonte Eurydice, raccolti tramite questionari compilati da esperti/rappresentanti a livello nazionale di ciascuna unità della rete. Per quanto riguarda i dati italiani sono stati forniti e verificati dal MIUR (Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione e la Partecipazione).

¹ Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf). Lo studio è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis) nel novembre 2014.

L'anno di riferimento a cui si riferiscono dati e informazioni contenuti nello studio è l'anno scolastico 2013/2014.

Tuttavia, il dato relativo alla percentuale di abbandono scolastico precoce è aggiornato annualmente tramite Eurostat, l'Ufficio statistico dell'Ue. Allo stato attuale, quindi, i dati nazionali, insieme alla media europea, sono disponibili aggiornati all'anno 2014. Questi ultimi dati sono presentati, insieme agli altri indicatori e parametri di riferimento nell'ambito della strategia "Istruzione e formazione 2020", nel rapporto di monitoraggio pubblicato dalla Commissione europea nel novembre 2015: *Education and Training Monitor 2015*². L'Unità italiana ha pertanto ritenuto opportuno integrare questo volume con un Allegato (cfr. p. 165) che presenta gli ultimi dati disponibili relativi al tasso di abbandono nei singoli Stati membri, rispettivamente all'obiettivo principale stabilito dall'Ue e ai loro obiettivi nazionali, e ai progressi fatti dal 2011 al 2014 nella lotta a questo fenomeno. Le figure e la tabella presenti nell'allegato sono state tratte dal summenzionato rapporto di monitoraggio della Commissione europea.

Compito della rete Eurydice è comprendere e spiegare l'organizzazione e il funzionamento dei vari sistemi d'istruzione europei. La rete fornisce descrizioni dei sistemi d'istruzione nazionali, studi comparativi dedicati ad argomenti specifici, indicatori e dati statistici. Tutte le pubblicazioni sono disponibili gratuitamente sul sito web o, su richiesta, in versione cartacea. Con la sua attività Eurydice intende promuovere la comprensione, la cooperazione, la fiducia reciproca e la mobilità a livello europeo e internazionale. La rete è composta da unità nazionali situate nei vari paesi europei ed è coordinata dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura. Per ulteriori informazioni sulla rete Eurydice, si veda https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page.

Dal 1985, l'Indire è sede dell'Unità nazionale italiana. Per ulteriori informazioni su Eurydice Italia, si veda: <http://www.indire.it/eurydice>.

² Reperibile al seguente sito Internet, insieme ai singoli rapporti nazionali:
http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm.

CODICI, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI

Codici dei paesi

EU/EU-28	Unione europea	NL	Paesi Bassi
BE	Belgio	AT	Austria
BE fr	Belgio - Comunità francese	PL	Polonia
BE de	Belgio - Comunità tedesca	PT	Portogallo
BE nl	Belgio - Comunità fiamminga	RO	Romania
BG	Bulgaria	SI	Slovenia
CZ	Repubblica ceca	SK	Slovacchia
DK	Danimarca	FI	Finlandia
DE	Germania	SE	Svezia
EE	Estonia	UK	Regno Unito
IE	Irlanda	UK-ENG	Inghilterra
EL	Grecia	UK-WLS	Galles
ES	Spagna	UK-NIR	Irlanda del Nord
FR	Francia	UK-STC	Scozia
HR	Croazia	CH	Svizzera
IT	Italia	IS	Islanda
CY	Cipro	LI	Liechtenstein
LV	Lettonia	ME	Montenegro
LT	Lituania	MK*	ex Repubblica jugoslava di Macedonia
LU	Lussemburgo	NO	Norvegia
HU	Ungheria	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turchia

* Codice ISO 3166. Codice provvisorio che non pregiudica in alcun modo la nomenclatura definitiva per tale paese, che verrà concordata a conclusione dei negoziati attualmente in corso sotto gli auspici delle Nazioni Unite (http://iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [ultimo accesso 25.9.2014])

Codici statistici

:	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente
---	----------------------	-----	----------------

Abbreviazioni e acronimi

AES	Indagine sull'istruzione degli adulti (Eurostat)
BIBB	Istituto federale per l'istruzione e formazione professionale (<i>Bundesinstitut für Berufsbildung</i>)
Cedefop	Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale
CVET	Istruzione e formazione professionale continua
ELET	Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione
ELVET	Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione professionale
Eurostat	Ufficio statistico dell'Unione europea
EU-LFS	Indagine sulla forza lavoro dell'UE (Eurostat)
EU-SILC	Statistiche dell'Unione europea sul reddito e le condizioni di vita (Eurostat)
IEA	Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico
ISCED	Classificazione internazionale standard dell'istruzione
IVET	Istruzione e formazione professionale iniziale
LLP	Programma di apprendimento permanente
OCSE	Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico
PIAAC	Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (OCSE)
PIRLS	Indagine internazionale sulla valutazione delle competenze di lettura (IEA)
PISA	Programma per la valutazione internazionale degli studenti (OCSE)
PUM	Progetto di apprendimento per i giovani adulti
TALIS	Indagine internazionale sull'insegnamento e apprendimento (OCSE)
UOE	Unesco/OCSE/Eurostat
VET	Istruzione e formazione professionale

PRINCIPALI RISULTATI

Questo rapporto affronta il tema dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET) da diversi punti di vista, fornendo una panoramica di alcune delle principali questioni che lo riguardano. Evidenzia gli elevati costi sociali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione da parte degli studenti e anche le conseguenze che ricadono sull'individuo. Un maggiore livello di istruzione, d'altro canto, può portare una serie di risultati positivi per l'individuo così come per la società in relazione a impieghi, salari più alti, migliori condizioni di salute, minore criminalità, maggiore coesione sociale, minori costi pubblici e sociali e maggiore produttività e crescita.

I paesi europei si sono impegnati a ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione a meno del 10% entro il 2020 ⁽¹⁾. Nel giugno 2011 i ministri dell'istruzione si sono accordati su un «quadro di riferimento per politiche coerenti, complete e basate su dati concreti» per combattere l'abbandono precoce ⁽²⁾. Da quel momento, un gruppo di lavoro che riuniva decisori politici e operatori del settore di tutta Europa ha studiato esempi di buone pratiche e promosso uno scambio di esperienze su questo fenomeno ⁽³⁾. Inoltre, e la cosa non è meno importante, nel contesto del Semestre europeo sono state emesse raccomandazioni specifiche per alcuni Stati membri, che identificano la riduzione dell'abbandono precoce tra i settori prioritari di intervento politico ⁽⁴⁾.

Il presente rapporto dovrebbe essere inquadrato in questo contesto politico. Ha l'obiettivo di valorizzare l'impegno in questo settore tanto degli Stati membri quanto della Commissione europea, monitorando gli sviluppi nella progettazione e attuazione di strategie globali e basate su dati concreti per combattere l'abbandono precoce e sostenere l'apprendimento degli studenti. Dato che il rapporto è una pubblicazione congiunta Eurydice/Cedefop, i primi cinque capitoli sono dedicati all'istruzione generale, mentre l'ultimo esamina più in dettaglio l'abbandono precoce dell'istruzione e formazione professionale (ELVET). Questa sezione fornisce una sintesi dei risultati principali capitolo per capitolo.

L'indagine mostra che i fattori legati all'abbandono precoce sono strettamente correlati con altre questioni educative e sociali che non è certo possibile analizzare globalmente in un unico rapporto. È corretto dire che tutte le questioni esaminate in questa pubblicazione possono essere ulteriormente ampliate, pertanto questo rapporto si limita a fornire solamente una panoramica della situazione attuale relativamente agli sforzi attuati da ciascuna nazione per combattere l'abbandono precoce.

Il rapporto conferma che l'abbandono precoce rappresenta una sfida complessa a livello individuale, nazionale ed europeo. I giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono spesso svantaggiati sia dal punto di vista sociale che da quello economico rispetto a coloro che li portano avanti e ottengono le qualifiche utili per riuscire nella vita. Per affrontare questa situazione è fondamentale riconoscere che, se

¹ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

² Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. OJ C 191, 1.7.2011 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>).

³ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-recommendations/index_en.htm

all'apparenza l'abbandono precoce è un problema che riguarda i sistemi di istruzione e formazione, le sue cause primarie sono da ricercare in contesti sociali e politici più ampi. In sostanza, l'abbandono precoce è influenzato da politiche di più ampio respiro relative all'economia, all'occupazione, agli affari sociali, alla sanità e così via. Pertanto, anche i miglioramenti delle qualifiche scolastiche e dei livelli occupazionali dei giovani si basano sui miglioramenti del clima socioeconomico: su una maggiore crescita economica, su misure volte a combattere la povertà e a migliorare la salute, e su un'integrazione effettiva dei migranti e delle minoranze nella società. Solo un approccio globale alla lotta all'abbandono precoce, quindi, può risultare efficace e sostenibile.

Monitoraggio dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione

È opinione condivisa che dati validi e aggiornati sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione possano contribuire allo sviluppo di politiche specifiche. I dati Eurostat più recenti, presentati nel Capitolo 1, mostrano che in gran parte dei paesi europei il tasso di abbandono precoce è diminuito negli ultimi anni; se la tendenza continua, i paesi dell'UE nel loro insieme raggiungeranno l'obiettivo di riferimento entro il 2020. Oltre la metà dei paesi esaminati ha raggiunto l'obiettivo principale del contenimento dell'abbandono precoce entro il 10%, e circa un terzo di tutti i paesi ha raggiunto i propri obiettivi nazionali, spesso più ambiziosi dell'obiettivo prioritario dell'UE. Alcuni paesi come Spagna, Malta e Portogallo, nonostante avessero tassi superiori al 10%, negli ultimi anni hanno registrato progressi significativi. Al fine di raggiungere l'obiettivo, nei prossimi anni tutti i paesi che hanno ancora tassi relativamente alti di abbandono precoce dovranno mantenersi al passo con il cambiamento e quelli che hanno registrato un aumento dei tassi dovrebbero raddoppiare gli sforzi per invertire la tendenza.

Quasi tutti i paesi hanno elaborato una definizione a livello nazionale di abbandono precoce, in aggiunta alla definizione dell'UE, che inquadra il dibattito politico del paese in questo settore e costituisce la base per specifiche raccolte di dati nazionali. Repubblica ceca, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Romania e Slovacchia sono gli unici paesi in cui la definizione dell'UE è la più usata per descrivere l'ELET.

I risultati presentati nel Capitolo 1 mostrano che tutti i paesi, tranne Belgio (Comunità tedesca), Repubblica ceca, Croazia, Cipro, Ungheria, Romania, Slovacchia e Regno Unito (Irlanda del Nord), hanno raccolto dati nazionali sull'abbandono precoce, a integrazione dei dati raccolti per l'Indagine sulla forza lavoro europea. In genere le raccolte dati si basano sulle anagrafi o i database degli studenti. Sebbene questi non siano stati concepiti con l'intento di misurare l'abbandono precoce, possono comunque essere utilizzati per monitorare l'assenteismo e fornire quindi un sistema di allarme preventivo per allertare le scuole e le autorità affinché intervengano per aiutare i giovani a rischio di abbandono precoce. Inoltre, le raccolte dati possono essere usate anche per valutare l'efficacia delle politiche nell'affrontare la sfida dell'abbandono precoce. Tuttavia, il rapporto mostra che in quasi tutti i paesi europei le analisi del fenomeno dell'abbandono precoce si basano su dati aggregati a livello superiore/nazionale, e solo in circa la metà dei casi si basano su dati aggregati a livello scolastico e locale, il che rende difficile ottenere un quadro della situazione specifica nelle comunità locali e nelle scuole. Inoltre, la maggior parte dei paesi effettua l'analisi dei dati solamente una volta all'anno, il che potrebbe non essere suffi-

ciente a monitorare la situazione del momento e/o l'impatto delle misure in vigore.

Infine, sebbene molti paesi producano dati statistici sull'abbandono precoce, relativamente pochi raccolgono informazioni qualitative che possano aiutare a comprendere le motivazioni che spingono gli studenti a lasciare precocemente i percorsi di istruzione e formazione e le strade che imboccano successivamente. Francia, Malta e Regno Unito (Scozia) sono tra i pochi paesi che a cadenza regolare svolgono indagini sugli studenti dopo l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Tuttavia, ascoltare il punto di vista degli studenti interessati o degli altri soggetti interessati potrebbe rappresentare un'importante fonte di informazione per le misure da attuare o per il futuro dibattito politico sull'abbandono precoce.

Fattori che contribuiscono all'abbandono precoce

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è un tema complesso e le cause variano da studente a studente. Il secondo capitolo del rapporto mostra che il background familiare e/o l'appartenenza a una famiglia di migranti, il genere e le condizioni socioeconomiche, così come i fattori relativi al sistema di istruzione e formazione sono solamente alcuni degli elementi implicati in misura minore o maggiore nel processo che porta gli studenti all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

Statisticamente, gli studenti nati all'estero, i giovani che provengono da ambienti svantaggiati e i maschi sono più inclini all'abbandono precoce rispetto ad altri gruppi. Per quanto riguarda il genere, i dati dimostrano che, tra coloro che abbandonano precocemente l'istruzione generale, i ragazzi sono sovrarappresentati. Tuttavia, migliore è la situazione socioeconomica degli studenti, meno evidente risulta la differenza nei tassi di abbandono precoce tra i due sessi.

Le statistiche dimostrano inoltre che gli studenti nati all'estero sono più inclini all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Di fatto, gli studenti che provengono da famiglie migranti in genere devono affrontare difficoltà maggiori nell'accedere e partecipare ai percorsi di istruzione rispetto a coloro che sono nati nel paese di residenza. Ciò può essere dovuto a barriere linguistiche e/o culturali, alla segregazione socioeconomica, all'accesso limitato a un adeguato sostegno per l'apprendimento ecc. Tuttavia, è importante tenere a mente che i dati sulla popolazione migrante hanno i loro limiti. I dati sull'abbandono precoce degli studenti nati all'estero, forniti a Eurostat dalle autorità statistiche nazionali, risultano poco affidabili in dodici paesi, mentre in altri undici i dati più recenti non sono disponibili a causa dell'esiguità del campione. Pertanto, i dati sui giovani nati all'estero che abbandonano precocemente, in questi paesi, sono poco accurati, senza parlare dei casi di immigrazioni non registrate/irregolari, impossibili dunque da quantificare. Infine, a livello dell'UE non esistono dati confrontabili per i migranti di seconda generazione.

Come mostra questo rapporto, provenire da un contesto di migrazione/da una minoranza o essere di sesso maschile non devono essere considerati fattori determinanti in relazione all'abbandono precoce. La condizione socioeconomica degli studenti pare esercitare l'influenza più forte sulla probabilità dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione rispetto ad altri fattori. Situazioni familiari difficili come disoccupazione, basso

reddito del nucleo familiare e scarsi livelli di istruzione dei genitori possono avere un effetto diretto e duraturo sulla carriera scolastica degli studenti, sul loro atteggiamento nei confronti dello studio, sui loro risultati scolastici e, di conseguenza, ciò può indurli a decidere di abbandonare precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Questo è anche uno dei principali motivi che spiegano perché la cooperazione intergovernativa e intersettoriale, che garantisce il coordinamento dei diversi servizi a sostegno delle tante necessità delle famiglie svantaggiate, sia di importanza cruciale nella lotta a questo fenomeno (vedi Capitolo 4).

Nel Capitolo 2 sono inoltre analizzati alcuni fattori del sistema educativo che influenzano i tassi di abbandono precoce. Gli aspetti negativi comprendono la ripetenza, la segregazione socioeconomica delle scuole e la scelta obbligata precoce degli indirizzi di studio basata sulla selezione accademica. Tuttavia, vi sono anche fattori positivi che possono far diminuire il rischio di abbandono precoce, come la partecipazione a percorsi di educazione e cura della prima infanzia di buona qualità e processi di transizione ben gestiti dalla scuola primaria a quella secondaria, dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado e dalla scuola al mondo del lavoro. Anche la flessibilità dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore può influire positivamente sulla prevenzione o riduzione dell'abbandono precoce. Infine, fattori quali le condizioni del mercato del lavoro locale possono agire da fattori «di attrazione» o «di allontanamento» nel processo di abbandono precoce, il che evidenzia il complesso rapporto tra il fenomeno dell'abbandono precoce e l'occupazione e sottolinea il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nel sostenere gli studenti affinché compiano scelte appropriate (vedi Capitolo 5).

Strategie, politiche e misure per la lotta all'abbandono precoce

Come mostrato nel Capitolo 3, in tutta Europa, circa un terzo dei paesi/regioni ⁽⁵⁾ ha in vigore una strategia nazionale che ha l'obiettivo di ridurre l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, o sta per adottarne una. In sei paesi/regioni – Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria – la strategia è concettualmente molto vicina a quella globale così come viene definita nella Raccomandazione del Consiglio per l'istruzione. Negli altri paesi sono state sviluppate strategie indipendenti da questa. Ciononostante, tutte le strategie coprono alcune caratteristiche fondamentali di una strategia globale, come l'attenzione al monitoraggio dell'abbandono precoce, la prevenzione, l'intervento e le misure di compensazione, così come la cooperazione intersettoriale.

L'ampiezza dell'approccio è cruciale per combattere efficacemente l'abbandono precoce. Il rapporto mostra che le strategie dovrebbero essere globali e affrontare i numerosi fattori interconnessi che portano al disimpegno, che alla fine conduce i giovani all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Allo stesso tempo, i paesi stanno dando spazio alle necessità nazionali più pressanti e immediate, come ad esempio in Belgio (Comunità fiamminga), a Malta e nei Paesi Bassi, dove le strategie globali si concentrano sulle misure preventive, o in Austria, dove l'elemento centrale è costituito dalle misure di compensazione.

⁵ Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Germania, Irlanda, Spagna, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Romania, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Norvegia.

I paesi hanno riferito inoltre i problemi che affrontano nell'attuare strategie efficaci, come ad esempio: garantire la collaborazione tra diversi settori di intervento politico e parti interessate, e, in particolare, incoraggiare le scuole ad agire sinergicamente con organismi o agenzie esterni (Irlanda); adattare le strategie alle diverse realtà socioeconomiche o alle disparità tra i tassi di abbandono precoce in regioni o località all'interno del paese (Spagna); creare strutture sostenibili che possano garantire la continuità delle azioni quando termina il periodo di applicazione della strategia (Norvegia).

Infine, la Raccomandazione del Consiglio per l'istruzione sulle politiche globali volte a ridurre l'abbandono precoce sottolinea che l'efficacia e l'efficienza di qualunque azione strategica dovrebbe essere rigorosamente valutata per comprendere i passi avanti e concepire gli sviluppi futuri. Un esempio in tal senso si riscontra in Belgio (Comunità fiamminga), dove la valutazione è un'azione globale applicata alla strategia nel suo complesso.

Se da un lato non tutti i paesi europei hanno una strategia nazionale, dall'altro dispongono di politiche e misure per combattere l'abbandono precoce che, in molti casi, riconoscono uguale peso ai tre tipi di misure citate nella Raccomandazione, e cioè: prevenzione, intervento e compensazione. Questo rapporto distingue tra politiche/misure recenti che sono state sviluppate specificamente per combattere l'abbandono precoce e politiche/misure generali attualmente in vigore che non fanno parte di una strategia globale né sono state introdotte per affrontare questo problema specifico, ma ciononostante possono contribuire a eliminarlo. Questa distinzione viene utilizzata per individuare quali strategie relative al problema dell'abbandono precoce sono recenti e quali di vecchia data. Paesi come Repubblica ceca, Polonia, Slovenia e Slovacchia, ad esempio, hanno politiche/misure generali di vecchia data, e ciò in parte può spiegare come mai, tradizionalmente, registrano bassi tassi di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

Gli ambiti in cui gran parte dei paesi ha in corso politiche/misure che contribuiscono a ridurre l'abbandono precoce sono: miglioramento dell'accesso all'ECEC (educazione e cura della prima infanzia) e qualità dell'ECEC, aumento della flessibilità e permeabilità dei percorsi di istruzione. Come dimostra l'analisi dei fattori che influenzano l'abbandono precoce, le azioni in entrambi i settori sono fondamentali per combatterlo. L'orientamento scolastico e professionale è un altro aspetto che la maggior parte dei paesi reputa una misura essenziale per la lotta all'abbandono precoce (vedi Capitolo 5). Inoltre, alcuni paesi/alcune regioni hanno politiche recenti o in vigore per ridurre il tasso di ripetenza⁽⁶⁾ o limitare la segregazione socioeconomica nelle scuole⁽⁷⁾. Non tutti i paesi europei si preoccupano allo stesso modo di questi temi. Relativamente al tasso di ripetenza, ad esempio, i risultati discussi nel Capitolo 2 rivelano molte variazioni tra i paesi in merito al tasso di studenti che hanno ripetuto almeno un anno scolastico. Tuttavia, come dimostra l'analisi contenuta nel rapporto, sia il tasso di ripetenza sia la segregazione nelle scuole rappresentano due degli ostacoli principali nella lotta all'abbandono precoce e pertanto dovrebbero ricevere adeguata attenzione in tutti i paesi in cui potrebbero risultare problematici. Analogamente, meno di un terzo di tutti i paesi/regioni dichiara che il tema dell'abbandono precoce fa parte di politiche recenti o in vigore sulla formazione iniziale o

⁶ Belgio (Comunità fiamminga e francese), Repubblica ceca, Francia, Lettonia, Austria, Portogallo, Romania e Slovenia.

⁷ Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Repubblica ceca, Ungheria, Malta e Romania.

sullo sviluppo professionale continuo degli insegnanti ⁽⁸⁾. Tuttavia, uno dei fattori determinanti nella riduzione dell'abbandono precoce è l'affinamento della capacità degli insegnanti di identificare i bisogni formativi dei singoli studenti, di creare un ambiente di apprendimento favorevole e di favorire l'integrazione. Allo stesso modo, per fare passi avanti in questo settore è fondamentale che i capi di istituto siano consapevoli del problema dell'abbandono precoce e si impegnino ad affrontarlo.

Inoltre, il rapporto mostra che tutti i paesi hanno politiche/misure rivolte a gruppi ad alto rischio di abbandono precoce, come gli studenti svantaggiati, quelli di famiglia migrante o appartenenti a una minoranza (soprattutto Rom) e studenti con bisogni educativi speciali. Anche se le politiche/misure rivolte a tali gruppi possono non essere state sviluppate specificamente per combattere l'abbandono precoce, ma piuttosto sono tese a migliorare in generale i risultati scolastici di questi studenti, sono comunque in linea con le Raccomandazioni del Consiglio per l'istruzione sull'abbandono precoce.

L'orientamento scolastico e professionale come misura chiave contro l'abbandono precoce

L'orientamento scolastico e professionale, che nel Capitolo 5 di questo rapporto viene considerato una pratica che ha lo scopo di aiutare gli studenti nella scelta dei percorsi di istruzione e formazione, è stata identificata dalla stragrande maggioranza dei paesi europei come una delle misure chiave per contrastare l'abbandono precoce. In quasi tutti i paesi, l'orientamento è un elemento importante nelle attività di prevenzione, intervento e compensazione.

È una pratica comune dei sistemi educativi, anche quando l'orientamento non viene considerato una misura per combattere l'abbandono precoce, includerlo come obiettivo e principio generale del processo educativo, e alle scuole viene attribuito un ruolo chiave nell'offerta di tale servizio. Tra gli obiettivi principali dell'orientamento figurano il fornire sostegno agli studenti, informarli sulle scelte disponibili e sviluppare le capacità di cui hanno bisogno per prendere decisioni sui futuri percorsi di istruzione e lavoro.

L'analisi mostra che nella maggior parte dei paesi l'orientamento scolastico e professionale è rivolto soprattutto agli studenti della scuola secondaria; in 16 paesi/regioni non viene offerto dalle scuole di livello primario ⁽⁹⁾. Ciononostante, è importante che i bambini siano orientati e sostenuti fin dai primi anni di scuola, così da poter sviluppare le proprie aspirazioni e ricevere aiuto nel compiere le scelte relative all'istruzione.

L'orientamento scolastico e professionale viene tradizionalmente erogato attraverso servizi di orientamento interni alla scuola, che spesso si occupano di studenti bisognosi di sostegno o che possono già essere a rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Tuttavia, molti paesi stanno attualmente inserendo l'orientamento nel curriculum. Questo fa sì che sia reso accessibile a tutti gli studenti e ne favorisca l'utilizzo

⁸ Belgio (Comunità fiamminga e francese), Spagna, Lussemburgo, Ungheria, Portogallo, Romania, Svizzera e Norvegia.

⁹ Belgio (Comunità francese), Germania, Irlanda, Grecia, Francia, Croazia, Cipro, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Norvegia, Svizzera e Turchia.

come misura preventiva. Entrambi i tipi di offerta hanno pertanto una funzione importante nel rendere l'orientamento uno strumento più efficace per la lotta all'abbandono precoce.

Laddove l'orientamento scolastico e professionale è inserito nel curriculum, in classe vengono utilizzati tre approcci principali: può essere insegnato come materia a sé, integrato all'interno di una o più materie (scienze sociali, imprenditoria o educazione civica) oppure distribuito in tutto il curriculum come tematica trasversale. I paesi europei dichiarano di adottare un approccio globale all'orientamento scolastico e professionale, che collega le diverse forme di offerta e utilizza un'ampia gamma di metodi. In questa prospettiva, le scuole di gran parte dei paesi organizzano l'orientamento anche attraverso attività extracurricolari.

Il personale responsabile dell'orientamento è strettamente connesso al modo in cui quest'ultimo è organizzato nelle varie scuole. Laddove sia parte integrante del curriculum, viene erogato principalmente dagli insegnanti. Laddove è offerto da servizi interni alla scuola, se ne occupano esperti di orientamento, come consulenti specializzati, psicologi o assistenti sociali. La stragrande maggioranza dei paesi europei dichiara che il ruolo principale nell'erogazione dell'orientamento, indipendentemente dalla forma che questo assume, è svolto da insegnanti non specializzati. Di conseguenza, alcuni paesi/regioni segnalano la mancanza di un orientamento di buona qualità (¹⁰). Ciò è confermato dai risultati dell'indagine TALIS dell'OCSE, la quale dimostra che il 42% circa degli insegnanti europei necessita di formazione nell'orientamento professionale e nella consulenza agli studenti. Inoltre, solo un terzo dei paesi dichiara che il personale responsabile dell'orientamento riceve una formazione iniziale sulle capacità necessarie per gestire i gruppi a rischio di abbandono precoce (¹¹). Al fine di garantire un'elevata qualità dei servizi di orientamento per questo particolare gruppo a rischio, le scuole potrebbero indagare ulteriormente il bisogno di adeguate opportunità di formazione professionale.

Infine, l'orientamento scolastico e professionale ha un ruolo chiave anche per chi ha già abbandonato l'istruzione e desidera rientrare nel sistema. Il rapporto mostra che gran parte dei paesi europei considera l'orientamento una misura compensativa, nonché una parte essenziale delle politiche volte a fornire opportunità a chi abbandona precocemente. Pertanto, l'orientamento viene erogato soprattutto all'interno dei programmi di istruzione che offrono una seconda opportunità o nel momento in cui gli studenti si reinseriscono nei percorsi di istruzione generale. Viene anche offerto dai servizi di orientamento specializzati, attraverso sistemi di garanzia per i giovani e, in alcuni casi, è basato su progetti.

Perché la cooperazione intergovernativa e intersettoriale è essenziale

La riduzione dell'abbandono precoce richiede forti disposizioni di governance al fine di gestire i rapporti tra i settori di intervento politico pertinenti («cooperazione orizzontale»), così come tra i livelli nazionali, regionali, locali e scolastici («cooperazione verticale»).

Il Capitolo 4 mostra che la cooperazione sulle politiche/misure relative all'abbandono precoce tra i vari ministeri/dipartimenti o tra i diversi settori di intervento politico è già parte

¹⁰ Bulgaria, Lettonia, Portogallo, Romania, Regno Unito (Inghilterra) e Turchia.

¹¹ Bulgaria, Repubblica Ceca, Germania, Spagna, Italia, Cipro, Malta, Romania, Slovacchia, Svezia, Finlandia, Svizzera e Islanda.

della struttura istituzionale di molti paesi. In altri, la cooperazione è meno sistematica. Il livello e l'ampiezza di questo tipo di cooperazione dipendono molto dalle strutture politiche e istituzionali di ciascun paese. Rafforzare la cooperazione a livello centrale/superiore e tra i diversi settori di intervento politico è fondamentale per garantire lo sviluppo e l'attuazione di misure efficaci nella lotta all'abbandono precoce.

Formalizzare la cooperazione, ad esempio, mediante un organismo di coordinamento, è un modo per rafforzare le sinergie tra dipartimenti governativi e tra diversi livelli di autorità, scuole e altre parti interessate. Gli organismi di coordinamento potrebbero rafforzare l'impegno a ridurre l'abbandono precoce, migliorare i processi di monitoraggio e valutazione così come l'identificazione dei settori di intervento futuro. Sebbene solo quattro paesi/regioni abbiano attivato un organismo di coordinamento formale quale parte della propria strategia globale per la lotta all'abbandono precoce (Comunità fiamminga del Belgio, Spagna, Malta e Paesi Bassi), i risultati iniziali positivi del loro lavoro potrebbero essere di esempio per gli altri paesi.

I partenariati tra agenzie possono facilitare il coordinamento efficace tra le parti interessate a livello locale che collaborano per rispondere ai bisogni fondamentali dei singoli studenti a rischio di abbandono precoce; possono pertanto fornire un supporto globale a questi giovani. In molti paesi diverse tipologie di professionisti sono coinvolte nella scuola e a livello di comunità. La domanda a cui si deve ancora rispondere è fino a che punto queste agenzie collaborino davvero; offrono un servizio congiunto o un approccio frammentario, in cui i professionisti rispondono ai bisogni degli studenti solo se questi ultimi ricadono nella loro sfera di competenza? Le esperienze di Belgio (Comunità tedesca), Irlanda, Malta e Paesi Bassi, ad esempio, mostrano che la costituzione di gruppi di lavoro multidisciplinari tesi alla gestione congiunta dei casi può essere efficace per rispondere all'intera gamma di bisogni degli studenti.

È chiaro che un'efficace cooperazione intergovernativa e intersettoriale richiede che vengano definiti chiaramente i ruoli e le responsabilità delle varie parti interessate. Sebbene il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia della cooperazione possano aiutare a chiarire tali questioni e favorire la collaborazione, ciò accade in maniera sistematica solamente nei Paesi Bassi, in Finlandia, nel Regno Unito (Scozia) e in Svizzera. I risultati di questi paesi/regioni dimostrano che occorre dedicare molto tempo e sforzo allo sviluppo delle conoscenze e alla comprensione degli altri partner (cultura istituzionale, linguaggi, pratiche ecc.), così come alla costruzione della fiducia per superare le barriere che impediscono la cooperazione. Se si deve sviluppare un senso di proprietà condivisa, questo processo è imprescindibile.

La cooperazione tra diversi settori di intervento politico e parti interessate è anche un elemento chiave dei sistemi di garanzia per i giovani e di altri programmi del genere. In Finlandia, ad esempio, una valutazione dell'attuazione della garanzia per i giovani, che unisce le azioni principali messe in atto per combattere l'abbandono precoce, mostra che l'approccio multiprofessionale e la cooperazione multisettoriale hanno favorito il miglioramento della pianificazione dei servizi per meglio rispondere ai bisogni dei giovani. In questo senso, i sistemi di garanzia per i giovani possono servire come esempio del rafforzamento della cooperazione tra le parti interessate coinvolte in strategie, politiche e misure per la lotta all'abbandono precoce.

Il ruolo del settore VET nella lotta all'abbandono precoce

Nel Capitolo 6 di questo rapporto il tema dell'abbandono precoce viene analizzato anche attraverso la lente del fenomeno specifico dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione professionale (ELVET). Comprendere il ruolo del settore VET nella riduzione dell'abbandono precoce implica l'analisi sia del fenomeno dell'abbandono, sia del potenziale del settore VET di attrarre, trattenere e reintegrare i giovani nei percorsi di istruzione e formazione. Entrambi gli aspetti presentano aree di indagine innovative e stimolanti.

Oggi in Europa non esistono modalità comuni per misurare l'ELVET. I dati attualmente disponibili che costituiscono la base dell'indicatore UE sull'abbandono precoce non permettono di operare una suddivisione in base al tipo di programma che i giovani hanno abbandonato prematuramente, sia che si tratti di VET o di altro. Per meglio comprendere il fenomeno, molti paesi europei impiegano un'ampia gamma di approcci diversi rispetto alla raccolta dati, al fine di prevenire l'abbandono precoce e porvi rimedio. Vengono utilizzati due indicatori alternativi principali. In primo luogo, le misurazioni della mancata permanenza (o mancato completamento) degli studenti sono utilizzate per fornire informazioni sul livello e il tasso di ELVET. In secondo luogo, come riflesso della preoccupazione del mercato del lavoro di avere manodopera qualificata, in molti paesi/regioni si utilizzano indicatori di mancato raggiungimento di una data qualifica per individuare la percentuale di studenti che non è riuscita a ottenere il certificato VET corrispondente.

Un elemento fornito dai dati disponibili è che i paesi con un sistema VET relativamente debole tendono ad avere maggiori problemi di abbandono precoce, probabilmente per la mancanza di programmi professionali sufficientemente attraenti. Oltre a ciò, l'analisi dei dati nazionali suggerisce possibili discrepanze tra chi abbandona per cambiare corso o scuola e chi abbandona completamente i percorsi di istruzione e formazione. Le stime del Cedefop che si basano sul set di dati OCSE-PIAAC rafforzano l'idea che il settore VET possa svolgere un ruolo chiave nel favorire percorsi alternativi e il reintegro nei percorsi di istruzione e formazione. Di fatto, quasi il 49% dei giovani che non hanno ottenuto la qualifica di livello secondario superiore non risulterebbero tra coloro che hanno abbandonato precocemente perché: (a) avevano già ottenuto una qualifica di livello secondario superiore oppure hanno proseguito il percorso di qualifica secondaria superiore. Di queste vittime della dispersione scolastica che proseguono l'istruzione secondaria superiore (o successiva), circa due su tre (60%) lo fanno con programmi orientati al settore VET.

Parlando di politiche, l'analisi mostra un gran numero di approcci e stili diversi adottati dai paesi per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET. Una delle caratteristiche in comune è il sempre crescente riconoscimento del bisogno di garantire percorsi personalizzati agli studenti del settore VET. Un approccio all'apprendimento individualizzato e focalizzato sullo studente, ad esempio attraverso piani di orientamento, tutoraggio e apprendimento individuale o sistemi di gestione dei casi è sempre stato una caratteristica fondamentale delle misure di compensazione dell'ELVET – ma è anche una caratteristica sempre più diffusa dei principali programmi VET e viene inoltre utilizzato per prevenire l'ELVET. L'approccio basato sulla competenza è un'altra caratteristica sostenuta dalle politiche per l'ELVET. L'enfasi su ciò che gli studenti sono in grado di fare grazie alla formazione (risultato) invece che sul numero di corsi/ore di apprendimento che hanno seguito (input) è particolarmente importante per le azioni contro l'abbandono precoce dei percorsi VET.

Nel campo dell'ELET, il settore VET è considerato una misura, e non solo perché molti giovani che abbandonano precocemente sia i percorsi di istruzione generale sia quelli di formazione lo scelgono se/quando tornano ai percorsi di apprendimento. Pertanto i sistemi VET accolgono un gran numero di studenti che hanno abbandonato o hanno deciso di cambiare il percorso di studi da un dato corso, erogatore o tipo, a un altro. Naturalmente, i percorsi VET vengono tipicamente scelti dai giovani che preferiscono, come metodo d'apprendimento, didattiche specifiche del settore professionale, quali l'apprendimento basato sul lavoro e altre metodologie attive e focalizzate sul mercato del lavoro. Pertanto, le metodologie VET hanno di fatto un ruolo chiave nel campo dell'abbandono precoce, sebbene il settore VET di per sé non riceva sempre l'attenzione che merita e di cui ha bisogno nell'ambito delle strategie nazionali/regionali sull'abbandono precoce.

In questo contesto è stato individuato un certo numero di fattori e sfide di successo per le politiche contro l'ELVET. In primo luogo, tale fenomeno dovrebbe essere affrontato attraverso una combinazione di azioni specifiche a livello individuale, scolastico e di sistema, che richiedono sia misure specifiche sull'abbandono precoce, sia più ampie politiche di miglioramento del settore VET. Un maggiore coordinamento e una maggiore collaborazione tra organismi, scuole e agenzie di riferimento può migliorare di molto l'efficienza in termini di costi delle politiche ELVET, ridurre la sovrapposizione di attività uguali, le eventuali politiche conflittuali o concorrenziali e la parcellizzazione delle responsabilità.

In secondo luogo, l'abbandono precoce è stato per lungo tempo focalizzato sui programmi di «seconda opportunità» e di «recupero», mentre affrontare il disimpegno il prima possibile è fondamentale per il successo delle politiche. In particolare, l'approccio preventivo più efficace è quello basato sull'idea di un sostegno continuo, che inizia con l'intervento precoce, continua per tutto il percorso di studi e comprende il follow-up in caso di assenza ingiustificata, abbandono e transizione. La gestione mirata dei casi funziona particolarmente con gli studenti a rischio di dispersione scolastica da una scuola/istituto superiore VET o a rischio di abbandono precoce dell'apprendistato.

È dimostrata la tendenza a sottoinvestire nelle politiche per l'ELVET, soprattutto in confronto al settore dell'istruzione generale, sebbene il settore VET, in gran parte dei paesi, accolga una fetta molto più ampia di studenti con un retroterra di condizioni svantaggiate. In particolare, i dati suggeriscono l'importanza di investire (i) nel miglioramento delle abilità e capacità degli insegnanti e dei formatori VET di individuare gli studenti a rischio e (ii) di rafforzare le competenze di occupabilità degli studenti VET prima di far fare loro attività di tirocinio.

Infine, la mancanza di dati e di un follow-up a lungo termine sull'efficacia delle diverse misure VET significa che può risultare estremamente difficile valutare quale tipo di misure ELVET funzioni «meglio» di altre. L'accrescimento delle capacità, la conoscenza di «ciò che funziona» e dunque la capacità di selezionare e dare priorità alle misure sono tre caratteristiche strategiche delle politiche ELVET di successo.

Conclusioni e ulteriori questioni da analizzare

Uno sguardo a tutti gli argomenti trattati in questo rapporto conferma che il tema dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è estremamente com-

plesso. Di fatto, non esiste un fattore singolo in grado di spiegare le variazioni dei tassi di abbandono precoce tra i diversi paesi.

I progressi registrati in tutti i paesi europei nel ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente costituiscono uno sviluppo positivo. Paesi come Spagna, Italia, Malta, Portogallo e Romania, che hanno alti tassi di abbandono precoce (superiori all'obiettivo principale), hanno sviluppato in anni recenti una strategia e/o istituito un organismo di coordinamento per combattere l'abbandono precoce. In parallelo, tre di questi paesi hanno recentemente fatto significativi passi in avanti.

Inoltre, tutti i paesi hanno attuato un'ampia gamma di politiche e misure (recenti e in corso) contro l'abbandono precoce, persino quelli con tassi di abbandono precoce molto bassi. Tuttavia, è ovvio che alcuni aspetti possono essere ulteriormente migliorati. In alcuni paesi esistono ancora grandi disparità tra i tassi di abbandono precoce di studenti migranti e non-migranti, così come tra maschi e femmine, sebbene sia il retroterra migrante sia il genere non siano fattori determinanti per l'abbandono precoce, ma lo status socioeconomico abbia un impatto molto maggiore. Inoltre, alti livelli di ripetenza e bassi indici di partecipazione all'ECEC, in alcuni paesi come Spagna, Portogallo e Turchia coincidono con alte percentuali di giovani che abbandonano precocemente, e questo è uno dei motivi per cui tali temi rimangono di interesse generale.

Oltre alle questioni identificate e analizzate in questo rapporto, i paesi hanno segnalato diversi altri fattori che possono avere un impatto sui tassi di abbandono precoce, come l'attuazione e la generalizzazione dei programmi VET nell'istruzione secondaria, l'identificazione delle scuole che necessitano di un intervento prioritario, il prolungamento dell'obbligo scolastico e la creazione di un'aspettativa a livello nazionale che i giovani debbano terminare la scuola. Tuttavia, questi temi non hanno potuto essere analizzati tutti in dettaglio nel presente rapporto e dovrebbero essere oggetto di ulteriori indagini.

L'autonomia scolastica è un altro tema da indagare ulteriormente in relazione all'abbandono precoce. Stando ai dati di Eurydice (2012) sull'autonomia scolastica nella selezione di nuovi insegnanti, emerge che, al contrario dei paesi con bassi tassi di abbandono precoce, alcuni di quelli con tassi alti non hanno autonomia in questo settore. Ciò potrebbe essere loro di impedimento nella selezione di insegnanti altamente qualificati che si impegnino a condividere scopi e obiettivi delle scuole, compresa la lotta all'abbandono precoce. Vi sono però molti altri fattori legati all'autonomia, ad esempio la libertà delle scuole di determinare il contenuto del curriculum scolastico relativamente alle materie facoltative, così come le opportunità che hanno gli studenti dell'istruzione secondaria di scegliere le materie che interessano loro. Inutile dire che l'autonomia scolastica può essere d'aiuto nella lotta all'abbandono precoce solamente se consente di adattare i contenuti e i processi educativi alle necessità degli studenti.

Per ultimo, ma non per importanza, viene affrontato, se pur brevemente, il finanziamento di politiche e misure per combattere l'abbandono precoce. Ciò che si evidenzia è che la disponibilità di finanziamenti aggiuntivi non è un prerequisito per un'azione strategica contro l'abbandono precoce. Tuttavia può fare da leva, ad esempio nel caso dei Paesi Bassi, dove le scuole ricevono finanziamenti legati ai risultati nell'ambito della riduzione dell'abbandono precoce. Pertanto, anche questo tema dovrebbe essere oggetto di ulteriori indagini in dibattiti futuri sulle strategie, le politiche e le misure per la lotta all'abbandono precoce in Europa.

INTRODUZIONE

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (*Early Leaving from Education and Training*, ELET) costituisce un problema serio in molti paesi dell'UE ed è balzato all'attenzione di molti ricercatori, decisori politici e educatori. Anche se la situazione cambia da un paese all'altro e le ragioni di fondo che determinano l'abbandono precoce da parte degli studenti sono estremamente individuali, esistono alcuni elementi comuni: difficoltà di apprendimento, problemi socioeconomici o mancanza di motivazione, di orientamento o di sostegno.

L'abbandono precoce pone diverse problematiche, non solo per i giovani, ma anche per la società. In molti casi limita le opportunità dei ragazzi sul mercato del lavoro e fa aumentare il rischio di disoccupazione, povertà, problemi di salute, oltre a causare una ridotta partecipazione alle attività politiche, sociali e culturali. Inoltre, tali conseguenze negative ricadono sulla generazione successiva e possono perpetuare il ripetersi di tale fenomeno.

I sistemi di istruzione e formazione svolgono un ruolo chiave nella lotta all'abbandono precoce: devono infatti cercare di soddisfare i diversi bisogni dei giovani d'oggi. Affrontare le ragioni di fondo dell'abbandono precoce è quindi diventato una questione centrale in tutta Europa, e i paesi dell'UE si sono impegnati a ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione al di sotto del 10% entro il 2020 ⁽¹⁾. Nel giugno 2011 i ministri dell'istruzione si sono accordati su un «quadro di riferimento per politiche coerenti, complete e basate su dati certi» per combattere l'abbandono precoce ⁽²⁾. Da quel momento, un gruppo di lavoro formato da decisori politici e operatori del settore di tutta Europa ha studiato esempi di buone pratiche nell'Unione e promosso uno scambio di esperienze su questo fenomeno ⁽³⁾. Inoltre, come ulteriore cosa ma non certo meno importante, nel contesto del Semestre europeo sono state emesse raccomandazioni specifiche per alcuni Stati membri, che identificano la riduzione dell'abbandono precoce tra i settori prioritari di intervento politico ⁽⁴⁾.

Il presente rapporto va inquadrato in questo contesto politico. Il documento sostiene la Strategia Europa 2020 sulla riduzione dell'abbandono precoce degli studi e scaturisce direttamente dalla Raccomandazione del Consiglio sulle politiche volte a ridurre l'abbandono scolastico precoce. Ha l'obiettivo di valorizzare l'impegno in questo settore tanto degli Stati membri quanto della Commissione europea, monitorando gli sviluppi nella progettazione e attuazione di strategie globali, basate su dati certi, per la lotta all'abbandono precoce e il sostegno all'apprendimento degli studenti. In questo rapporto vengono inoltre sottolineate le iniziative più recenti a livello nazionale e subnazionale. Il documento si basa sul lavoro svolto dall'apposito gruppo della Commissione, e in particolare sul suo rapporto conclusivo sulla riduzione dell'abbandono scolastico precoce (*Reducing early school leaving*) ⁽⁵⁾.

¹ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN).

² Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. OJ C 191, 1.7.2011 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>).

³ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools.

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/making-it-happen/country-specific-recommendations/index_en.htm.

⁵ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf.

Obiettivi e ambito del rapporto

Il rapporto fornisce un quadro aggiornato delle politiche e delle misure recentemente attuate nei paesi europei per la riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. In questo documento verrà usata l'espressione «abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione» al posto di «abbandono scolastico precoce» conformemente alla dicitura attualmente utilizzata da Eurostat, che si riferisce a tutte le forme di abbandono, non solo scolastico, ma dell'istruzione e formazione professionale prima della fine della scuola secondaria di secondo grado.

In questo rapporto sono presi in esame diversi aspetti chiave: raccolta dati e monitoraggio, strategie e politiche contro l'abbandono precoce focalizzate su azioni di prevenzione, intervento e compensazione, con misure specifiche rivolte ai gruppi ad alto rischio di abbandono precoce, e, infine, governance e cooperazione intersettoriale. Dato che la disponibilità di un orientamento scolastico e professionale di qualità è stata identificata dalla maggior parte dei paesi europei come una misura essenziale per combattere l'abbandono precoce, il rapporto fornisce una mappatura completa della sua importanza nei curricula delle scuole primarie e secondarie. Inoltre, evidenzia il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nelle misure finalizzate ad azioni di prevenzione, intervento e compensazione.

Il rapporto è una pubblicazione congiunta Eurydice/Cedefop. I capitoli 1-5 sono dedicati all'istruzione generale, mentre il Capitolo 6 esamina più in dettaglio l'abbandono precoce dal punto di vista dell'istruzione e formazione professionale (*Early Leaving from Vocational Education and Training*, ELVET), analizzando il problema dell'abbandono precoce dei percorsi VET oltre che il potenziale di questi ultimi di attrarre, trattenere e reintegrare i giovani nei percorsi di istruzione e formazione. Se molte delle questioni fondamentali legate all'abbandono precoce sono simili nell'istruzione generale e nei percorsi VET, l'entità di tali problemi può variare dalla prima ai secondi; alcune sfide, inoltre, sono specifiche dei programmi di formazione professionale.

Struttura

Il rapporto è strutturato in sei capitoli:

Capitolo 1: Definizione e misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione

Capitolo 2: Fattori che contribuiscono all'abbandono precoce del sistema di istruzione e formazione

Capitolo 3: Strategie, politiche e misure contro l'abbandono precoce

Capitolo 4: Governance e cooperazione intersettoriale nell'ambito dell'abbandono precoce

Capitolo 5: Il ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nella lotta all'abbandono precoce

Capitolo 6: L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione professionale

La versione integrale in inglese del rapporto, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe - Strategies, Policies and Measures*, scaricabile al seguente indirizzo Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf, contiene anche Schede informative nazionali (*National Information Sheets*) che forniscono una panoramica sintetica di alcuni aspetti importanti collegati all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione generale e di istruzione e formazione professionale. Le informazioni sono strutturate in base a sei argomenti principali:

- Tasso di ELET e obiettivo nazionale
- Definizione/i
- Raccolta dati nazionali
- Strategie, politiche e misure
- Cooperazione intersettoriale
- Orientamento scolastico e professionale

Il glossario al termine del rapporto fornisce le definizioni di tutti i termini specifici utilizzati nel documento.

Metodologia

Capitoli di Eurydice

I capitoli dall'1 al 5 del rapporto sono stati redatti da Eurydice e riguardano le scuole pubbliche in tutti i paesi. Le scuole private non sono comprese, tranne quelle che beneficiano di una sovvenzione statale nei pochi di paesi in cui tali scuole accolgono una percentuale elevata di studenti, vale a dire Belgio, Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra).

L'anno di riferimento a cui si riferiscono le informazioni è il 2013/14. Riguardano tutti gli Stati membri dell'UE così come Islanda, Norvegia, Svizzera e Turchia.

Per redigere i capitoli dall'1 al 5 sono state utilizzate tre fonti di informazione: questionari somministrati attraverso la rete Eurydice, letteratura scientifica e dati statistici.

1. I questionari su strategie, politiche e misure per la lotta all'abbandono precoce nei paesi/regioni dell'Ue sono stati compilati da esperti e/o rappresentanti nazionali della rete Eurydice. Le risposte si sono in gran parte basate su documenti ufficiali emanati dalle autorità educative di livello centrale/superiore.

Data la natura dell'argomento, sono state prese in considerazione le politiche e le misure relative ai sistemi scolastici del ciclo dell'obbligo e del post obbligo (ISCED 1, 2 e 3). Tenendo a mente la natura «preventiva» di alcune di queste misure, ove necessario sono state prese in considerazione anche le politiche relative all'educazione e cura della prima infanzia (ISCED 0).

2. La letteratura scientifica è stata studiata al fine di fornire un'idea delle cause dell'abbandono precoce, dei suoi effetti e dei possibili rimedi. Tale studio non è esaustivo, ma comprende alcuni dei documenti più citati, soprattutto ma non solo, in lingua inglese. Il rapporto del gruppo di lavoro della Commissione è stato strumentale per stabilire un quadro di riferimento delle strategie e degli approcci più efficaci per combattere l'abbandono precoce.

3. Le statistiche sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, così come su altri temi collegati, si basano sostanzialmente sui dati dell'Indagine sulla forza lavoro (LFS) e sulle Statistiche dell'Unione europea sul reddito e le condizioni di vita (EU-SILC), entrambe di Eurostat, così come su dati del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA, 2012) dell'OCSE.

Capitolo del Cedefop

Il capitolo scritto dal Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) si basa sui risultati preliminari di uno studio attualmente in corso sul «Ruolo del settore VET nella riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione» avviato dal Cedefop nel 2013 ⁽⁶⁾. Lo studio completo sarà pubblicato nel 2016. La metodologia combina i seguenti elementi:

1. Un'analisi secondaria dei microdati dell'Indagine sull'istruzione degli adulti (AES) di Eurostat e del Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC) dell'OCSE.

Le indagini internazionali AES e PIAAC contengono delle variabili sull'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione. Tali variabili sono state utilizzate per creare indicatori più dettagliati sul fenomeno dell'abbandono precoce rispetto all'indicatore UE basato sull'Indagine sulla forza lavoro.

Il set di dati del PIAAC permette di distinguere, tra i giovani che hanno abbandonato precocemente, chi non ha iniziato percorsi di istruzione e formazione secondaria superiore da chi ha iniziato ma non ha completato gli studi a livello ISCED 3a, b o c.

Il set di dati dell'AES permette di distinguere tra i giovani che hanno abbandonato precocemente i percorsi VET e quelli che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione generale. Tuttavia, le dimensioni del campione sono tali da rendere possibile un'analisi a livello nazionale solo in pochi paesi.

2. Una prima raccolta dati che copre otto paesi (Comunità francese e fiamminga del Belgio, Danimarca, Germania, Francia, Croazia, Italia, Austria e Portogallo).

La raccolta primaria dei dati è stata condotta su un campione di paesi che hanno tassi di abbandono precoce nella media o superiore alla media UE (a eccezione di Croazia e Austria, che hanno un tasso medio inferiore alla media UE). I paesi sono stati selezionati

⁶ Questo capitolo utilizza i risultati delle analisi effettuate da ICF GHK nell'ambito del contratto di servizio Cedefop N. 2013-FWC25/AO/ECVL/IPS-ARANI/EarlyLeaving/005/13.

in modo da rappresentare una varietà di sistemi VET e fornire una diversità geografica. Il campione è stato inoltre costruito in modo da coprire diversi paesi che hanno sistemi nazionali specifici di monitoraggio dell'abbandono precoce.

Nei paesi selezionati, sono stati intervistati 402 individui relativamente ai fattori associati all'abbandono precoce, alle misure politiche in atto, all'applicazione dei sistemi di raccolta dati e all'uso dei dati per dare forma alle azioni concrete. Questi i profili degli intervistati: decisori politici e autorità educative a livello nazionale e regionale/locale, soggetti interessati a livello nazionale, capi di istituto e direttori di centri di formazione, insegnanti e formatori VET, aziende che offrono apprendistati, orientatori, organismi che offrono programmi di seconda opportunità, esperti e altre autorità pubbliche (servizio pubblico per l'impiego, servizi sociali ecc.).

3. Ricerca documentaria e studio della letteratura esistente.

Lo studio della letteratura esistente ha improntato l'analisi dei fattori associati all'abbandono precoce. Sono stati analizzati oltre 70 articoli, rapporti e valutazioni. La ricerca documentaria e lo studio della letteratura esistente hanno dato forma anche alla mappatura iniziale di oltre 300 politiche VET relative a prevenzione, intervento o compensazione. Attraverso la ricerca documentaria su un campione di esempi, tali politiche sono state classificate e sono state raccolte ulteriori informazioni. Lo studio della letteratura esistente e la ricerca documentaria hanno riguardato i 28 Stati membri dell'UE oltre a Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia, Serbia e Turchia.

CAPITOLO 1: DEFINIZIONE E MISURAZIONE DELL'ABBANDONO PRECOCE DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Questo capitolo introduce l'argomento dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET) ⁽¹⁾, con particolare attenzione all'istruzione generale. Il primo paragrafo mostra che l'abbandono precoce ha costi e conseguenze per l'individuo, in termini di maggiore rischio di disoccupazione, esclusione sociale e salute carente, e anche per la società, causando un aumento della spesa pubblica, ad esempio per il benessere sociale così come per la trasmissione intergenerazionale dei risultati scolastici e socioeconomici.

Nel secondo paragrafo vengono forniti i tassi di abbandono precoce nei paesi europei, oltre alle informazioni sugli obiettivi quantitativi nazionali per la riduzione dell'abbandono precoce. Il paragrafo mostra che negli anni recenti, in gran parte dei paesi europei sono stati realizzati notevoli miglioramenti nella riduzione del tasso di abbandono precoce e diversi paesi hanno portato i propri obiettivi nazionali a livelli più ambiziosi. Tuttavia, in molti paesi ancora lontani dall'obiettivo principale dell'UE e negli Stati membri dell'Europa a 28 nel loro complesso, c'è spazio per il miglioramento.

Il terzo paragrafo di questo capitolo presenta una mappatura delle varie definizioni di abbandono precoce dei percorsi di istruzione generale a livello nazionale (vedi il Capitolo 6 sugli indicatori di abbandono precoce dei percorsi VET). Quasi tutti i paesi europei hanno le proprie definizioni specifiche, che vengono utilizzate in aggiunta alla definizione di Eurostat nel contesto della raccolta dati sull'ELET per l'Indagine sulla forza lavoro. Tali definizioni nazionali sono importanti, in quanto spesso sono collegate agli strumenti di raccolta dati utilizzati per misurare la portata dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in ciascun paese.

Il terzo paragrafo, inoltre, fornisce informazioni sui sistemi nazionali di raccolta dati sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione dei vari paesi: i diversi strumenti di raccolta dati usati nei paesi europei, le autorità responsabili, l'aggregazione e il contenuto dei dati, la frequenza dell'analisi dei dati. Essendo uno dei prerequisiti per comprendere la portata e le ragioni dell'abbandono precoce, oltre che per garantire misure efficaci per contrastarlo, i sistemi nazionali di raccolta dati relativi a questo tema sono in continua evoluzione e miglioramento in molti paesi europei.

1.1 Problemi associati all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione

Esiste un consistente numero di ricerche che sottolinea i benefici di un aumento della partecipazione ai percorsi di istruzione. Un'istruzione maggiore o migliore può portare una serie di risultati positivi relativi all'occupazione, a stipendi più alti, a una salute migliore, a una minore criminalità, a una maggiore coesione sociale, a costi pubblici e sociali minori e a una maggiore produttività e crescita. Per contro, un'istruzione inadeguata in seguito

¹ In questo rapporto, le espressioni «abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione» e «abbandono precoce dei percorsi scolastici» sono intercambiabili e si riferiscono a tutte le forme di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione prima della fine del livello secondario superiore.

all'abbandono precoce ha costi elevati per l'individuo, la società e l'economia (Psacharopoulos, 2007; Belfield, 2008; Nevala et al., 2011).

Nonostante l'importanza dell'argomento, in tutta Europa è stato condotto solo un esiguo numero di ricerche sui costi dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione per la società e/o sulle conseguenze per gli individui ⁽²⁾. Nel contesto di questi rapporti nazionali, abbandono precoce significa sia non aver completato l'istruzione obbligatoria, sia non aver completato la scuola secondaria superiore (per una panoramica di tutte le definizioni nazionali di ELET, vedi Paragrafo 1.3).

Conseguenze per gli individui

I rapporti europei hanno mostrato che, a livello individuale, l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione porta un maggior rischio di disoccupazione, impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori part-time e guadagni inferiori (Nesse, 2010; Commissione europea, 2011a). Nel 2013, il tasso di disoccupazione tra i giovani che hanno abbandonato precocemente in tutta Europa era del 41% (Commissione europea, 2014), in rapporto a un tasso di disoccupazione giovanile complessivo pari al 23,5% ⁽³⁾. I giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione hanno anche minori probabilità di partecipare alla formazione permanente, il che – date le future esigenze di qualificazione – ridurrà ulteriormente le loro opportunità sul mercato del lavoro (Commissione europea, 2011a). Di conseguenza, i giovani che abbandonano precocemente tendono a dipendere più spesso dai programmi di sostegno sociale e sono più a rischio di povertà ed esclusione sociale (Belfield, 2008).

Secondo uno studio condotto da Steiner (2009) in Austria, coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione sono a rischio disoccupazione due volte di più rispetto ai diplomati della scuola secondaria superiore. Inoltre, quando chi abbandona precocemente riesce a trovare un impiego, il rischio di ottenere lavori di basso livello è quattro volte superiore. Uno studio francese condotto da Gasquet & Roux (2006), che ha monitorato coloro che avevano abbandonato precocemente gli studi, ha rilevato che nei sette anni dopo l'abbandono, un terzo dei soggetti non aveva mai trovato un lavoro. Un altro studio svolto in Francia mostra che il rischio di disoccupazione tra coloro che abbandonano precocemente, nei tre anni successivi all'abbandono, aumenta considerevolmente per le donne e i migranti (Bernard & Michaut, 2013).

La ricerca condotta in Belgio (Comunità fiamminga) dimostra che vi è una forte relazione tra il livello di istruzione e la capacità reddituale degli individui. Le persone con qualifiche inferiori guadagnano meno nell'arco della vita lavorativa e il loro reddito aumenta di meno se paragonato a quello di chi ha qualifiche più alte. Coloro che possiedono livelli di istruzione inferiori, in genere, hanno anche lavori meno stabili, dato che l'occupabilità è strettamente

² Tra i paesi/regioni che dichiarano di aver effettuato tali ricerche sul tema vi sono Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Estonia, Francia, Irlanda, Grecia, Spagna, Paesi Bassi, Austria, Finlandia, Svezia, Regno Unito e Norvegia.

³ Eurostat, EU-LFS [une_rt_a], (dati estratti nel mese di agosto 2014).

legata al livello delle qualifiche ottenute (Elchardus, 2012). Il legame tra successi scolastici e occupabilità è stato sottolineato anche da uno studio greco (Rousseas & Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Altri risultati pervenuti dimostrano che chi abbandona precocemente è meno incline a essere un «cittadino attivo», nel senso che partecipa meno alle elezioni e ad altri processi democratici (Nesse, 2010; Rousseas & Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006). Inoltre, l'abbandono precoce riduce anche le possibilità delle persone di partecipare attivamente ad attività sociali e culturali (Rousseas & Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Infine, i giovani che abbandonano precocemente potrebbero essere più inclini ad avere una salute fisica e mentale scadente (Belfield, 2008) e potrebbero correre maggiori rischi di sviluppare un comportamento antisociale o dedicarsi ad attività criminali (ibid.; Nevala et al., 2011). Secondo il rapporto del 2010 della Audit Commission intitolato «Against the Odds» (Contro ogni aspettativa), nel Regno Unito (Inghilterra) i giovani di sesso maschile cosiddetti «NEET» (Not in Education, Employment or Training), cioè disoccupati e al di fuori dei percorsi di istruzione e formazione, hanno il triplo delle possibilità di essere depressi e il quintuplo di avere la fedina penale sporca rispetto ai loro coetanei che hanno ricevuto un'istruzione, hanno lavorato o hanno fatto formazione nella tarda adolescenza. Un rapporto ufficiale svedese (Utbildningsdepartementet, 2013) cita una serie di effetti negativi a breve e lungo termine del non aver ottenuto un'istruzione secondaria superiore, compresi la disoccupazione e una salute carente. La correlazione tra il livello di istruzione e un cattivo stato di salute è citato anche nello studio realizzato da Elchardus (2012) in Belgio (Comunità fiamminga), secondo il quale le persone con qualifiche più basse tendono ad avere una salute peggiore e a soffrire più spesso di malattie croniche. Questo, a sua volta, può determinare un'aspettativa di vita più breve rispetto a coloro che hanno un livello di istruzione più alto.

Conseguenze per la società e l'economia

A tali conseguenze individuali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sono legate anche quelle sociali ed economiche. Un'istruzione inadeguata significa che i giovani non hanno il livello di competenze richiesto dalle economie di oggi, che si basano sui mezzi di produzione ad alto coefficiente di conoscenze (Nevala et al., 2011). A sua volta, una maggiore disoccupazione determina, da un lato, minor crescita economica e gettito fiscale e, dall'altro, maggiori indennità di disoccupazione e prestazioni sociali. A questi vanno aggiunti i costi maggiori per servizi pubblici come l'assistenza sanitaria e i servizi sociali (Nesse, 2010).

L'impatto dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione può inoltre passare da una generazione all'altra. Genitori con un basso livello di istruzione possono non essere in grado di pagare servizi scolastici di qualità ai propri figli, il che espone di conseguenza i bambini stessi a un maggiore rischio di abbandono scolastico precoce (Psacharopoulos, 2007; Nesse, 2010). Uno studio spagnolo commissionato dal Ministero dell'istruzione ha rivelato che le scelte operate in passato dai genitori in rapporto al proprio grado di istruzione determinano ampiamente le scelte operate in seguito dai figli. A questo proposito, l'abbandono precoce tende a essere un circolo vizioso trasmesso da una generazione all'altra (Calero Martínez, J & al., 2011).

Vi sono stati tentativi di calcolare i costi dell'abbandono precoce prendendo in considerazione il suo impatto sull'impiego e il reddito individuali, insieme ad altri elementi quali la spesa pubblica per l'assistenza sociale, l'assistenza sanitaria e la giustizia penale. Tuttavia, i risultati mostrano ampie variazioni e non sono paragonabili a causa delle differenti metodologie di calcolo.

Ad esempio, un rapporto francese pubblicato dall'Ispettorato generale del Ministero dell'istruzione (Armand, Bisson-Vaivre & Lhermet, 2013) stima che il costo di ogni studente che abbandona precocemente i percorsi di istruzione e formazione si aggiri tra i 220.000 e i 230.000 euro nell'arco della sua vita.

In uno studio condotto in Finlandia, il costo per la società di un individuo disoccupato e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione è stimato in oltre 40.000 euro all'anno. I sussidi sociali che coprono le spese di sostentamento e di alloggio sono di circa 10.000 euro e la perdita del contributo dato all'economia da occupazione e tasse è di circa 33.000 euro. Tali costi si cumulano nel caso la persona rimanga a lungo disoccupata e al di fuori dei cicli di istruzione (Leinonen, 2012).

In base alla ricerca condotta in Inghilterra dalla York University (Coles et al., 2010), il governo scozzese stima che, all'interno del proprio contesto, il costo di una coorte di giovani che non riesce a operare la transizione verso un regime lavorativo stabile sia dell'ordine di 2 miliardi di sterline (circa 2,5 miliardi di euro, esclusi i costi opportunità).

Uno studio condotto a livello europeo sui costi dei NEET, cioè i giovani che sono disoccupati e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione, stima che nel 2011 la perdita per gli Stati membri dovuta alla mancata partecipazione dei giovani al mondo del lavoro sia stata di 153 miliardi di euro, corrispondenti all'1,2% del PIL europeo (Eurofound, 2012).

Le ricerche oggi disponibili evidenziano pertanto il bisogno urgente di acquisire una migliore comprensione del problema al fine di ridurre l'abbandono precoce. Sebbene la prevenzione possa essere costosa di per sé, dato che implica cambiamenti nei sistemi di istruzione, oltre che nei settori di intervento interessati, i vantaggi sociali ed economici supereranno ampiamente i costi a carico della società, per non parlare dei benefici per gli individui in termini di benessere personale ed economico (Commissione europea, 2011a; Nevala et al., 2011).

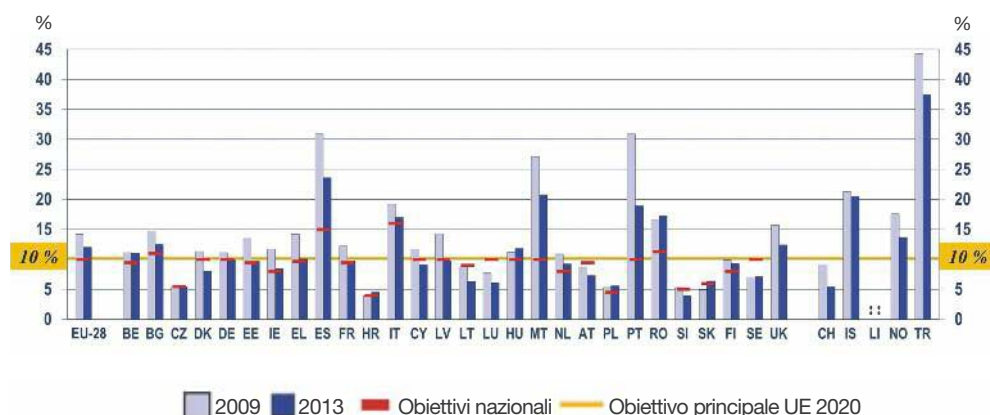
1.2 Tassi di ELET e obiettivi nazionali in Europa ⁴

Osservando i tassi di ELET più recenti (Eurostat, 2013; vedi Figura 1.1) si riscontrano grandi disparità tra i paesi europei. Nei 28 Stati membri dell'UE, i tassi variano dal 3,9% della Slovenia al 23,6% della Spagna, con una media UE pari al 12%. Altri paesi europei con tassi superiori al 20% sono Malta e Islanda, e nel 2013 la Turchia ha registrato un tasso di ELET del 37,5% (vedi anche il Capitolo 6 sui tassi di abbandono precoce e dispersione scolastica basati su dati PIAAC).

⁴ In Allegato al presente volume (p.165) sono forniti gli stessi dati, aggiornati al 2014, tratti da *Education and Training Monitor 2015* (cfr. http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm).

Se paragonati ai dati del 2009, i tassi di ELET risultano diminuiti in gran parte dei paesi. In oltre metà dei paesi europei, i tassi di ELET sono attualmente al di sotto dell'obiettivo principale di Europa 2020 del 10%. Tuttavia, in Croazia, Ungheria, Polonia, Romania, Slovacchia e Svezia, i tassi di ELET sono in lieve aumento dal 2009; nonostante ciò, nel 2013 i tassi in Croazia, Polonia, Slovacchia e Svezia rimanevano al di sotto del 10%. Altri 15 paesi ⁽⁵⁾ hanno tassi di ELET inferiori al 10%. Alcuni paesi, pur avendo tassi superiori al 10%, hanno compiuto significativi progressi dal 2009 a oggi. È il caso di Spagna, Malta e Portogallo, dove si è registrata una diminuzione di oltre 6 punti percentuali nei tassi di ELET.

Figura 1.1: Percentuale di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione, 2009-13, e obiettivi nazionali in relazione all'obiettivo principale dell'UE



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
2009	14.2	11.1	14.7	5.4	11.3	11.1	13.5	11.7	14.2	30.9	12.2	3.9	19.2	11.7	14.3	8.7	7.7
2013	12.0	11.0	12.5	5.4	8.0	9.9	9.7	8.4	10.1	23.6	9.7	4.5	17	9.1	9.8	6.3	6.1
Obiettivi	<10.0	9.5	11	5.5	10	10	9.5	8	9.7	15	9.5	4	16	10	10	9	10
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	IS	LI	NO	TR
2009	11.2	27.1	10.9	8.7	5.3	30.9	16.6	5.3	4.9	9.9	7	15.7	9.1	21.3	:	17.6	44.3
2013	11.8	20.8	9.2	7.3	5.6	18.9	17.3	3.9	6.4	9.3	7.1	12.4	5.4	20.5	:	13.7	37.5
Obiettivi	10	10	<8	9.5	4.5	10	11.3	5	6	8	<10	:	:	:	:	:	:

Fonte: Eurostat, EU-LFS [edat_ifse_14], (dati estratti nel mese di ottobre 2014).

Nota esplicativa

L'indicatore si basa sulla percentuale di popolazione compresa tra i 18-24 anni che ha al massimo un livello di istruzione pari alla scuola secondaria inferiore (livelli ISCED 0, 1, 2 o 3c breve) e che non seguita ulteriori percorsi di istruzione e formazione nelle ultime quattro settimane precedenti l'inchiesta.

Obiettivo UE: l'obiettivo principale di Europa 2020 è ridurre i tassi di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sotto al 10%.

⁵ Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Francia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria, Slovenia, Finlandia e Svizzera.

Obiettivi nazionali: sono stati definiti dai 28 Stati membri dell'UE attraverso i Programmi nazionali per le riforme (NRP) o lo sviluppo di politiche più recenti (aggiornato al 3 marzo 2014).

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/documents/Europe_2020_Targets.pdf

Note specifiche per paese

Francia: interruzione della serie temporale nel 2013.

Lussemburgo: interruzione della serie temporale nel 2009.

Regno Unito: nessun obiettivo fissato nel Programma nazionale per le riforme, dato che il contesto di per sé non era in linea con le politiche nazionali. Vedi https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/298427/Balance_Of_Competence_-_Consultation_Document.pdf

Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia: non essendo Stati membri dell'UE, questi paesi non erano tenuti a presentare un NRP e/o fissare obiettivi nazionali relativi all'ELET.

Ridurre i tassi di ELET è un obiettivo fondamentale della Strategia Europa 2020. Uno degli obiettivi principali di tale Strategia è ridurre il tasso medio europeo a meno del 10% entro il 2020 ⁽⁶⁾. Questo e altri obiettivi principali dell'UE sono stati trasformati in obiettivi nazionali che riflettono le diverse condizioni sociali ed economiche di ciascuno Stato membro. I Programmi nazionali per le riforme (NRP) ⁽⁷⁾ che gli Stati membri presentano ogni anno alla Commissione europea mostrano i progressi registrati nel raggiungimento di tali obiettivi nazionali.

Tutti i paesi, a eccezione del Regno Unito, hanno fissato i propri obiettivi quantitativi per la riduzione dell'ELET all'interno dei loro Programmi nazionali per le riforme. Gran parte dei paesi puntano a ridurre il tasso di abbandono precoce a meno del 10%, e alcuni hanno stabilito obiettivi ancora più ambiziosi. Repubblica ceca, Irlanda, Paesi Bassi, Slovacchia e Finlandia hanno stabilito i propri obiettivi nazionali pari o inferiori all'8%. I paesi con obiettivi del 5% e inferiori sono Croazia, Polonia e Slovenia, dove i tassi di ELET sono sempre stati bassi. Gli obiettivi nazionali in paesi con tassi più alti, come Bulgaria, Spagna, Italia e Romania, sono superiori al 10%.

In alcuni casi, i paesi hanno obiettivi nazionali superiori ai loro tassi effettivi di ELET. In Austria, ad esempio, è stato così nell'aprile 2011, quando sono stati introdotti per la prima volta gli obiettivi nazionali ⁽⁸⁾; la ragione di tale scelta è che tra il 2006 e il 2009 il tasso di ELET ha fluttuato (più/meno 10%). In Svezia, le statistiche complessive basate sui dati di registro indicano che l'indagine svedese sulla forza lavoro, e dunque anche l'indagine sulla forza lavoro sulla quale si basano i dati Eurostat, sottostima, entro un certo limite, la percentuale di giovani che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore. Ciò è probabilmente legato al fatto che chi non ha completato l'istruzione secondaria superiore ha un tasso di risposta all'indagine inferiore rispetto a chi l'ha invece completata. Di conseguenza, la reale percentuale di 18-24enni che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore e non stanno seguendo percorsi di istruzione è verosimilmente maggiore ⁽⁹⁾.

Alcuni paesi, come la Lettonia e Malta, hanno rivisto gli obiettivi nazionali fissati nel 2011 o lo stanno facendo attualmente. Ciò è dovuto ai progressi registrati nella riduzione dei tassi di ELET e/o al raggiungimento degli obiettivi quantitativi iniziali. Di conseguenza, questi

⁶ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm.

⁷ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-your-country/index_en.htm.

⁸ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf.

⁹ <http://www.government.se/content/1/c6/23/92/30/08801d23.pdf>.

paesi hanno stabilito obiettivi più ambiziosi al fine di raggiungere gli obiettivi di Europa 2020. Altri paesi non hanno apportato modifiche ai propri obiettivi nazionali iniziali. In Danimarca, ad esempio, non sono stati stabiliti nuovi obiettivi ELET, ma ci si impegna per garantire che sempre più giovani ottengano un'istruzione o una formazione di livello ISCED 3.

Sebbene il Regno Unito si sia rifiutato di stabilire obiettivi per la riduzione dell'ELET all'interno del NRP, Inghilterra, Galles e Scozia si sono impegnati specificamente per la riduzione dei tassi di giovani NEET (cioè «disoccupati e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione»). L'Inghilterra punta a ottenere la piena partecipazione di 16-17enni entro il 2015. In Galles, il numero di NEET tra i 16 e i 18 anni dovrebbe calare al 9% entro il 2017. La Scozia si è impegnata a ridurre al 10% il tasso di abbandono precoce. Nell'Irlanda del Nord si auspica che i giovani accedano alle opportunità di formazione e ne usufruiscano.

Allo stesso modo, alcuni altri paesi hanno fissato i propri obiettivi nazionali o regionali in base alle raccolte dati nazionali sui giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Ad esempio, la Comunità fiamminga del Belgio ha stabilito un obiettivo regionale per ridurre il tasso di ELET al 4,3% entro il 2020, con obiettivo intermedio del 5,7% entro il 2016. La Lituania, all'interno della Strategia Nazionale per l'Istruzione 2013-2022 di recente approvazione, ha stabilito l'obiettivo nazionale di mantenere il tasso di ELET al di sotto dell'8% entro il 2022.

1.3 Definizioni nazionali e sistemi di raccolta dati ELET

Sebbene l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sia una problematica molto diffusa, non vi è un consenso unanime sul modo di definirlo. In alcuni paesi l'abbandono precoce denota il fatto di lasciare la scuola prima del completamento dell'istruzione secondaria superiore, mentre in altri significa abbandonarla prima del completamento dell'istruzione obbligatoria o senza ottenere una qualifica, come un diploma di fine studi.

L'espressione "abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione" (*Early Leaving from Education and Training*, ELET) è stata coniata a livello europeo. Sono considerati alunni che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado, o inferiore, e che non continuano gli studi né intraprendono alcun tipo di formazione. Pertanto, l'abbandono precoce può essere distinto dalla dispersione scolastica, che si riferisce all'interruzione di frequenza di un corso prima del suo termine, ad esempio a metà di un trimestre (Commissione europea, 2011a; vedi Capitolo 6 sugli indicatori relativi all'abbandono precoce dei percorsi VET).

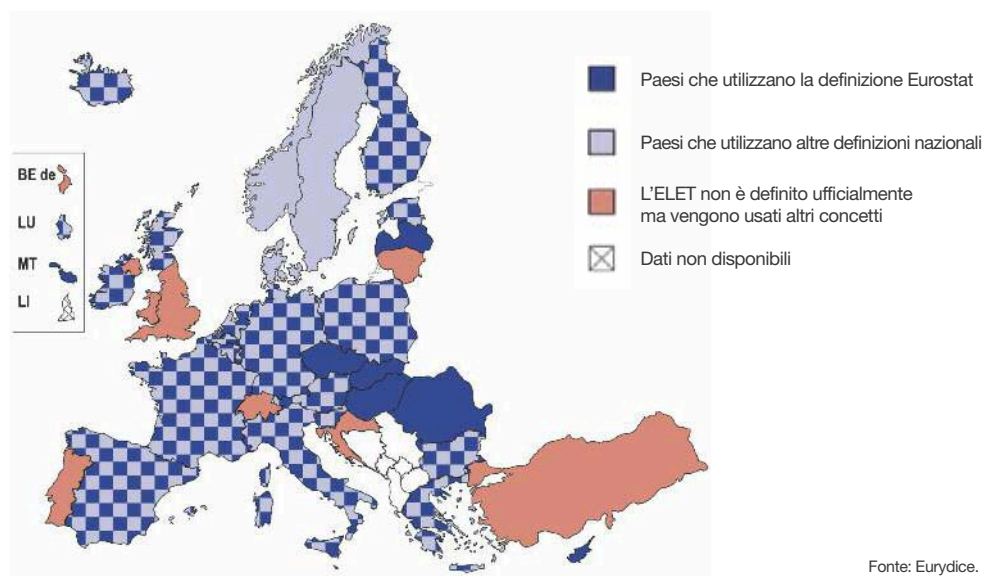
È importante notare che il modo in cui l'abbandono precoce viene definito nei vari paesi spesso dipende dal processo di raccolta dati e questo, a sua volta, può influire sulle politiche da sviluppare per prevenirlo o ridurlo. Pertanto, il fatto di concentrarsi sulla dispersione scolastica può accrescere gli sforzi per prevenirla e per intervenire prima possibile. Concentrarsi sul numero di giovani che non hanno completato l'istruzione secondaria superiore, d'altro canto, potrebbe dare il via a misure finalizzate ad aiutarli a reinserirsi nei percorsi di istruzione o formazione, in modo da completare gli studi (Commissione europea, 2013a). Affrontare l'abbandono precoce a questo stadio può essere più difficile, dato che l'istruzione obbligatoria a tempo pieno termina prima della fine dell'istruzione secondaria superiore in tutti i paesi europei, tranne che nei Paesi Bassi e in Portogallo (Eurydice, 2013).

Per comprendere perché i giovani abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione è inoltre importante considerare l'abbandono precoce non solo come una condizione o un risultato scolastico ma come un processo di disimpegno che si attua nel tempo (Lyche, 2010). L'assenteismo cronico e l'esclusione dalla scuola possono essere tra i sintomi di tale processo, o addirittura tra le cause dell'abbandono precoce (Neild et al., 2007). Tuttavia, vi sono anche altri segnali che indicano che gli studenti potrebbero essere a rischio di abbandono precoce. I segnali di avvertimento possono manifestarsi già nella scuola primaria ed essere collegati a fattori individuali (ad esempio risultati scolastici, comportamento, attitudini) o a fattori presenti nelle famiglie di origine, nella scuola o nelle comunità (Rumberger e Lim, 2008; vedi anche Capitolo 2). Considerare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione un processo complesso, individuarne i primi segni e identificare gli studenti a rischio di abbandono sono dunque prerequisiti per sviluppare misure mirate ed efficaci per combatterlo.

Definizioni nazionali di abbandono precoce

Nel tentativo di capire il fenomeno dell'abbandono precoce e sviluppare politiche e misure per combatterlo, gran parte dei paesi/regioni europei hanno prodotto definizioni da utilizzare nel processo politico (vedi Figura 1.2). La maggior parte utilizza la definizione Eurostat, che prende in considerazione la percentuale di 18-24enni che hanno conseguito solamente un'istruzione di livello secondario inferiore o più basso e che si trovano al di fuori dei cicli di istruzione e formazione. Di fatto, nella Repubblica ceca, Cipro, Lettonia, Ungheria, Malta, Romania e Slovacchia la definizione Eurostat è quella principalmente usata per descrivere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

Figura 1.2: Definizioni nazionali di abbandono precoce, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La definizione Eurostat include nell'abbandono precoce tutti i giovani 18-24enni che hanno conseguito

solamente un diploma di livello secondario inferiore o più basso e che si trovano al di fuori dei cicli di istruzione e formazione. Le definizioni nazionali variano da paese a paese.

Diciotto altri paesi/regioni utilizzano anche altre definizioni nazionali accanto a quella di Eurostat, e in Danimarca, Svezia e Norvegia si utilizzano solamente le definizioni nazionali. In alcuni paesi come Estonia, Francia, Austria, Slovenia e Finlandia si riscontrano più definizioni nazionali diverse.

Per molti paesi/regioni di questa categoria ⁽¹⁰⁾ i giovani che abbandonano precocemente sono coloro che lasciano la scuola senza completare quella che viene considerata, nel contesto nazionale, l'istruzione di base. Si tratta della fine dell'istruzione secondaria inferiore in Germania, Estonia, Grecia, Austria e Slovenia, mentre nei Paesi Bassi si tratta della fine dell'istruzione secondaria superiore generale. In paesi come Irlanda e Regno Unito (Scozia), il concetto è legato all'età alla quale gli studenti abbandonano gli studi.

Per gli altri paesi/regioni di questa categoria ⁽¹¹⁾, i giovani che abbandonano precocemente sono coloro che lasciano la scuola senza ottenere un diploma di scuola secondaria superiore. Però, in Bulgaria, tale definizione riguarda solamente gli studenti con meno di 18 anni, e in Norvegia il mancato completamento dell'istruzione secondaria superiore viene misurato cinque anni dopo l'inizio del ciclo. In altre parole, anche gli studenti che dopo cinque anni stanno ancora frequentando il ciclo di istruzione secondaria superiore vengono considerati giovani che abbandonano precocemente.

In nove diversi paesi/regioni ⁽¹²⁾, l'abbandono precoce non è definito ufficialmente, ma vengono utilizzati concetti simili, quali quelli di assenteismo, dispersione scolastica e «NEET» (disoccupati e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione).

Strumenti di raccolta dati nazionali – tipologie, obiettivi e affidabilità

Le definizioni nazionali relative all'abbandono precoce sono strettamente legate agli strumenti di raccolta dati utilizzati per misurare la portata del problema in un paese (vedi Figura 1.3). Pertanto, gran parte dei paesi/regioni che adottano la definizione Eurostat e/o non hanno una definizione nazionale ufficiale di abbandono precoce (vedi Figura 1.2) non raccolgono dati sul tasso di abbandono precoce al di fuori di quelli raccolti nell'ambito dell'Indagine sulla forza lavoro (LFS). Questo si applica ai seguenti paesi: Belgio (Comunità tedesca), Repubblica ceca, Croazia, Cipro, Ungheria, Romania, Slovacchia e Regno Unito (Irlanda del Nord).

I restanti paesi/regioni raccolgono informazioni sull'abbandono precoce attraverso diversi strumenti di raccolta dati in aggiunta ai dati raccolti per la LFS. In Belgio (Comunità francese), Irlanda, Spagna, Francia, Portogallo, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), per

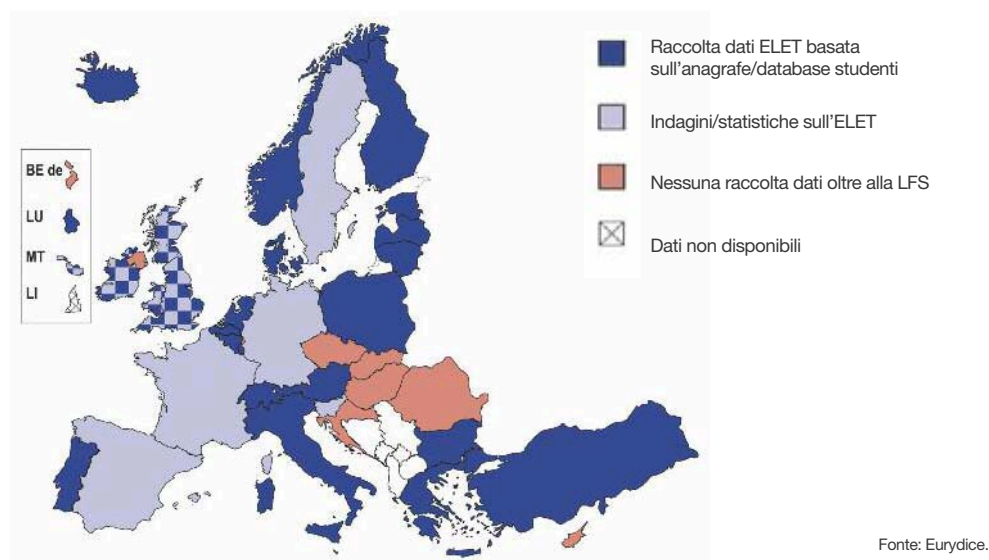
¹⁰ Belgio (Comunità francese), Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia e Regno Unito (Scozia).

¹¹ Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Spagna, Francia, Lussemburgo, Austria, Slovenia, Finlandia, Svezia, Islanda e Norvegia. Slovenia e Regno Unito (Scozia).

¹² Belgio (Comunità tedesca), Croazia, Lituania, Portogallo, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), Svizzera e Turchia.

ottenere dati sull'abbandono precoce, vengono utilizzati più strumenti diversi di raccolta. Questi comprendono le anagrafi o i database nazionali degli studenti, che possono essere utilizzati per valutare a livello centrale/superiore la portata del problema. Anche studi e indagini quantitativi e qualitativi sono strumenti in uso che possono contribuire a far comprendere meglio le correlazioni e le motivazioni alla base dell'abbandono precoce.

Figura 1.3: Fonti utilizzate per la produzione dei dati nazionali sull'abbandono precoce (diversi dalla LFS Eurostat), 2013/14



Nota esplicativa

I dati sull'ELET ricavati dalle anagrafi o dai database degli studenti vengono raccolti automaticamente dai sistemi di amministrazione scolastica che si basano sui dati personali degli studenti e possono essere utilizzati per una valutazione ad hoc della portata dell'ELET a diversi livelli di autorità pubblica. Studi e indagini quantitativi e qualitativi sono ulteriori strumenti in uso che possono contribuire a far comprendere meglio le correlazioni e le motivazioni dell'ELET.

Nota specifica per paese

Repubblica ceca: sebbene non vi sia altra raccolta dati continuativa sull'ELET oltre alla LFS, l'Istituto nazionale per l'istruzione (NÚV) ha svolto indagini ad hoc producendo, tra gli altri dati, fatti e informazioni sul contesto relativamente alla dispersione scolastica (soprattutto nei percorsi VET).

In Europa, per la raccolta dati sull'abbandono precoce, gran parte dei paesi/regioni ⁽¹³⁾ utilizza le anagrafi o i database degli studenti.

Ad esempio, nei **Paesi Bassi** tutti gli studenti che frequentano le scuole secondarie o le scuole di formazione professionale secondarie finanziate dallo Stato sono registrati nel BRON (Database di base per l'istruzione) che riporta un numero specifico per ciascuno e altre informazioni

¹³ Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Danimarca, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Finlandia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia), Svizzera, Islanda, Norvegia e Turchia.

personali e legate al percorso scolastico. Un giovane che non è più registrato nel BRON viene classificato come abbandono precoce. Inoltre, dal 2009, tutte le scuole sono obbligate per legge a registrare l'assenteismo scolastico tramite il Portale digitale delle assenze (*Digitaal verzuimloket*). L'assenza ingiustificata e il fatto di saltare la scuola sono spesso segnali che uno studente è a rischio di dispersione scolastica e dunque è importante che le scuole, i genitori e gli altri attori coinvolti reagiscano prontamente. I dati del portale permettono di generare rapporti mensili sugli studenti assenti o «cancellati dalle anagrafi» senza aver ottenuto una qualifica di base.

Inoltre, dieci paesi/regioni ⁽¹⁴⁾ fanno riferimento a indagini o statistiche sull'abbandono precoce già svolte o attualmente in corso:

A **Malta** e nel **Regno Unito (Scozia)**, ad esempio, si svolgono indagini per raccogliere dati sull'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione dopo il ciclo dell'istruzione obbligatoria o dopo l'abbandono del sistema scolastico.

Infine, nella Repubblica ceca, in Portogallo e in Romania vengono svolte indagini ad hoc che forniscono informazioni sul contesto relativo all'abbandono precoce e/o sulle motivazioni che spingono i giovani alla dispersione scolastica.

Ad esempio, in **Portogallo**, la Direzione generale per l'istruzione conduce indagini ad hoc nelle scuole di contesti svantaggiati, che forniscono alcune informazioni sulle motivazioni che spingono gli studenti alla dispersione scolastica e sulle misure adottate dalle scuole in loro sostegno.

La maggior parte dei paesi europei afferma di raccogliere dati allo scopo prioritario di monitorare i tassi di ELET e/o prendere decisioni politiche basate sui dati raccolti. Altre motivazioni della raccolta dati dei paesi/regioni sono: identificare i giovani che abbandonano precocemente e sostenerli nei loro successivi percorsi di istruzione e formazione (Francia e Lussemburgo); informare insegnanti e capi di istituto sugli studenti a rischio di abbandono precoce (Turchia); monitorare e valutare il sistema educativo nel suo complesso (Lituania, Polonia, Svezia e Norvegia); raccogliere informazioni amministrative, tra cui quelle sulle risorse finanziarie (Comunità fiamminga del Belgio, Germania e Polonia); e monitorare le scuole (Paesi Bassi e Polonia).

Autorità responsabili

Le autorità o le istituzioni responsabili della raccolta dati sull'abbandono precoce sono più o meno simili in gran parte dei paesi europei. La raccolta dati per la LFS in genere viene svolta dagli istituti nazionali di statistica. Tutte le altre raccolte dati citate sopra sono svolte, in gran parte dei paesi, dai vertici delle autorità scolastiche, che hanno la responsabilità di decidere quali dati raccogliere e quali analisi effettuare e che si occupano di pubblicare le statistiche e gli indicatori finali. Tuttavia, sono gli istituti nazionali di statistica o altri centri di ricerca a processare e analizzare i dati, mentre le scuole raccolgono le informazioni di base. In alcuni casi, prima di raggiungere il livello di vertice, le informazioni vengono passate al livello intermedio, ad esempio alle autorità locali o regionali.

Alcuni paesi/regioni presentano leggere variazioni nella distribuzione di responsabilità riguardo alla raccolta dati sull'ELET. In Svezia e nel Regno Unito (Inghilterra e Scozia), sono le autorità locali ad avere la responsabilità di una parte della raccolta dati.

¹⁴ Germania, Irlanda, Spagna, Francia, Malta, Slovenia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia).

Altri paesi si stanno impegnando per migliorare i propri metodi di lavoro su raccolte dati specifiche:

In **Polonia**, ad esempio, il Sistema informativo sull'istruzione (EIS) sta cambiando la propria raccolta dati sull'ELET (che sarà disponibile nel 2017), in modo che i dati provenienti dalle scuole e da altri istituti potranno essere trasferiti direttamente alla banca dati centrale gestita dal Ministero dell'istruzione, invece di passare attraverso le unità territoriali autonome a livello locale e poi all'ufficio del sovrintendente regionale. L'organizzazione di questo nuovo sistema ridurrà il numero di istituzioni coinvolte nel processo di raccolta dati, il che dovrebbe portare a dati più validi e affidabili.

Quale parte del progetto «Nuove possibilità», la Direzione per l'istruzione e la formazione della **Norvegia** pubblica due volte l'anno il «Barometro del completamento degli studi», durante il periodo di durata del progetto. In questo ambito è stata elaborata una serie comune di indicatori, in modo da registrare i dati sul completamento con esito positivo e quelli sulla dispersione scolastica nello stesso modo in ogni contea e municipalità. Il progetto continuerà a elaborare gli indicatori al fine di ottenere statistiche affidabili, che rivelino tutte le problematiche legate ai percorsi di istruzione e formazione secondari superiori.

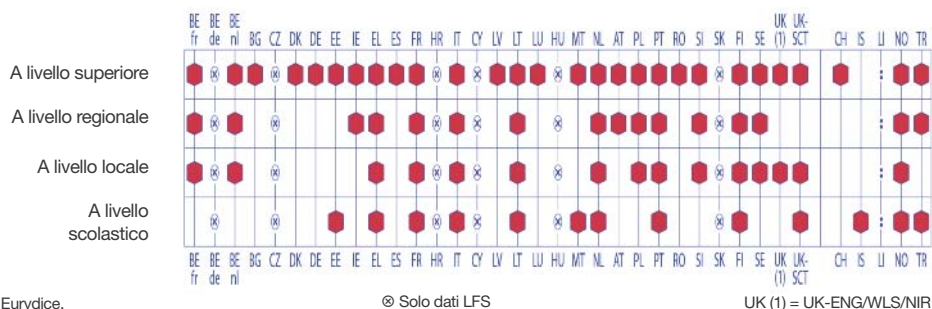
Infine, anche le autorità responsabili (soprattutto i ministeri dell'istruzione o gli istituti di statistica) devono assicurare l'affidabilità dei dati raccolti sull'ELET, agendo in accordo con le linee guida, le pratiche e i controlli di qualità ufficiali. Nei paesi che utilizzano un'anagrafe o un database degli studenti, i dati sull'abbandono precoce vengono raccolti automaticamente dai sistemi di amministrazione scolastica basati sui dati personali degli studenti. Le istituzioni che gestiscono tali database sono in genere obbligate a verificare la completezza, l'accuratezza e l'affidabilità dei dati, che spesso viene poi controllata dalle autorità scolastiche.

Aggregazione dei dati

Una condizione fondamentale per elaborare politiche efficaci che possano contrastare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è che tutte le parti interessate conoscano bene la portata del problema. I dati che permettono un confronto tra scuole, autorità locali e/o regioni possono favorire la collaborazione tra i diversi livelli nell'attuare provvedimenti volti a combattere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (Commissione europea, 2013a).

La Figura 1.4 mostra i livelli ai quali i dati sono disponibili in forma aggregata nei paesi europei. In quelli che utilizzano diversi strumenti per la raccolta dati, vengono mostrati tutti i livelli esistenti di aggregazione dei dati.

Figura 1.4: Livelli di aggregazione dei dati sull'ELET, 2013/14



Nota esplicativa

Nella maggior parte dei paesi il livello superiore per quanto riguarda l'istruzione è il governo centrale. Tuttavia, in alcuni casi il processo decisionale avviene a un livello diverso, vale a dire quello dei governi delle Comunità in Belgio, dei *Länder* in Germania, dei governi delle Comunità autonome (oltre che a livello di governo centrale) in Spagna, delle amministrazioni delegate nel Regno Unito e dei Cantoni in Svizzera.

Note specifiche per paese

Spagna: i dati aggregati sono disponibili sia a livello nazionale sia a livello delle Comunità autonome.

Regno Unito (NIR): vengono raccolti solo i dati per la LFS.

Svizzera: in questa figura, il livello superiore è quello nazionale.

In quindici paesi/regioni che raccolgono dati sull'ELET, oltre a quelli per la LFS, i dati sono aggregati a tre o quattro livelli (superiore, regionale, locale e scolastico) ⁽¹⁵⁾. Tuttavia, in nove altri paesi/regioni ⁽¹⁶⁾, i dati sull'ELET sono disponibili in forma aggregata solamente a un livello, vale a dire a livello superiore in gran parte dei casi, tranne in Islanda, dove i dati sono disponibili solo a livello scolastico. In Germania, i dati aggregati sono reperibili a livello di ciascuna *Land*, che rappresenta la massima autorità scolastica; inoltre, la Conferenza permanente e l'Istituto federale di statistica hanno reso disponibili dati combinati inter-*Länder*/nazionali.

In Belgio (Comunità fiamminga), sono in corso progetti per estendere l'aggregazione dei dati a livello scolastico. Allo stesso modo, in Romania, i dati saranno a breve aggregati anche a livello regionale.

Copertura dei dati

Oltre ai diversi livelli di aggregazione dei dati, per comprendere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione e attuare politiche mirate è necessaria un'ampia gamma di dati. Tra gli elementi essenziali della raccolta dati sull'ELET vi sono: l'età dei giovani che abbandonano precocemente; il legame tra ELET e assenteismo; le differenze nell'insorgenza dell'ELET in relazione al genere degli studenti e ai loro percorsi e risultati scolastici; le informazioni sul retroterra personale quali ad esempio il contesto socioeconomico, l'appartenenza a una famiglia migrante, la lingua ecc. (Commissione europea 2013a).

La Figura 1.5 mostra la copertura dei dati mediante le raccolte dati presentate sopra (escluse quelle che si svolgono nell'ambito della LFS). Nei paesi che conducono più di una raccolta dati sull'ELET, vengono presi in considerazione tutti gli elementi.

Al fine di analizzare i dati sull'abbandono precoce, in tutti i paesi vengono raccolte informazioni sul genere degli studenti; anche l'età degli studenti viene registrata ovunque tranne che in Islanda. Tuttavia, i dati sulla situazione socioeconomica degli studenti, sul livello di istruzione dei genitori e sulla madrelingua sono utilizzati nella raccolta dati sull'ELET in un esiguo numero di paesi (9 o 10), a cui fanno seguito i dati sulla condizione di «nativo/straniero» ⁽¹³⁾ e sui «risultati scolastici» ⁽¹³⁾.

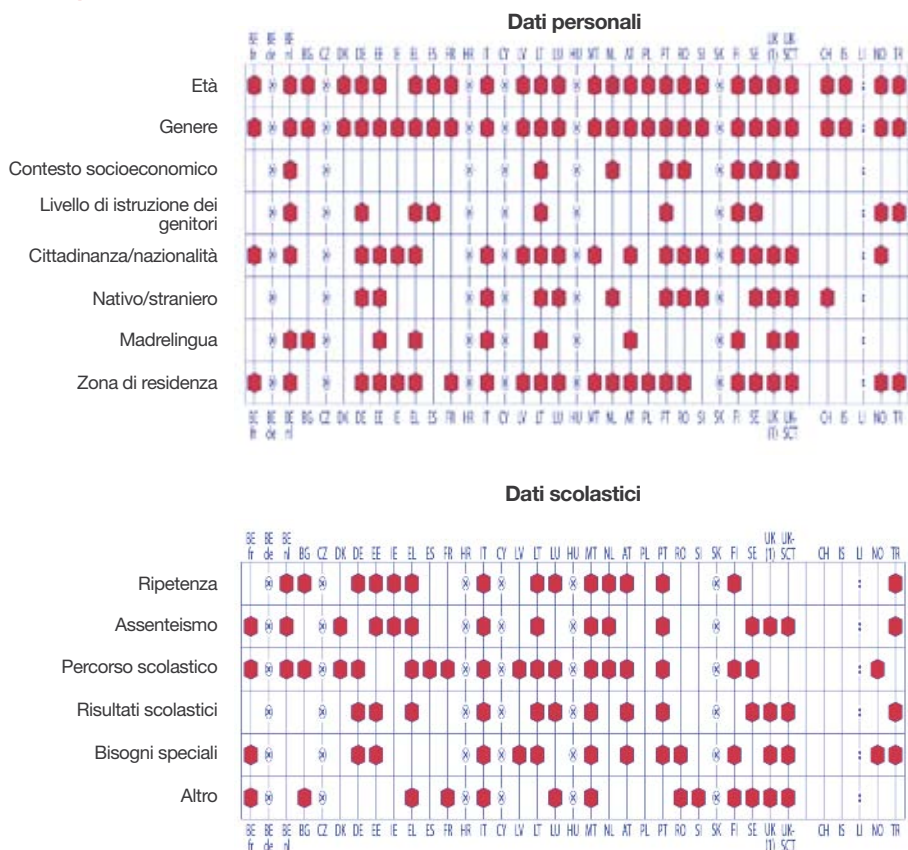
¹⁵ Belgio (Comunità francese e fiamminga), Grecia, Francia, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia), Turchia e Norvegia.

¹⁶ Belgio (Comunità francese), Bulgaria, Danimarca, Spagna, Lettonia, Lussemburgo, Romania, Islanda e Svizzera.

Per la raccolta dati e le analisi relative all'ELET, quindici paesi/regioni ⁽¹⁷⁾ utilizzano informazioni relative a gran parte degli elementi (nove o più) riportati nella Figura 1.5, mentre altri (Danimarca, Irlanda, Spagna, Francia, Polonia, Slovenia, Svizzera e Islanda) utilizzano un numero ristretto di elementi (cinque o meno). Alcuni paesi raccolgono e usano dati relativi ad aspetti diversi da quelli presentati nella figura:

Spesso, tra questi vi sono il diploma di grado maggiore conseguito (**BG, FR, IT, RO e UK-SCT**) oppure, come accade in Svezia, l'ottenimento di una qualifica secondaria superiore. Nel **Regno Unito (Scozia)**, nella raccolta dati sull'ELET vengono inserite anche le informazioni sul sostegno supplementare agli studenti, ad esempio il fatto di essere seguiti (dalle autorità locali), i pasti scolastici gratuiti e l'indice di povertà. In **Finlandia**, gli elementi aggiuntivi della raccolta dati sull'ELET comprendono le informazioni sulle scelte degli studenti in fatto di materie di studio; in **Grecia**, sulle materie e sui voti; in **Bulgaria e Malta**, infine, vengono raccolte informazioni sulla collocazione geografica della scuola. A Malta vengono raccolti ulteriori dati sugli ambiti educativi (scuole statali, legate alla chiesa o indipendenti) frequentati dagli studenti, oltre all'utilizzo dei trasporti scolastici disponibili.

Figura 1.5: Copertura dei dati sull'ELET, 2013/14



Fonte: Eurydice.

© Solo dati LFS

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

¹⁷ Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Estonia, Grecia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Austria, Portogallo, Finlandia, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Scozia).

Nota esplicativa

L'assenteismo si riferisce ai giovani che non frequentano la scuola né i percorsi formativi. Riguarda un'ampia gamma di comportamenti, tra cui l'assenteismo cronico, il rifiuto della scuola e le assenze ingiustificate. I percorsi scolastici si riferiscono al tipo di istruzione o di scuola in cui viene collocato uno studente in base alle sue capacità. Sebbene ciò non implichi necessariamente una divisione tra percorsi di istruzione generale e la formazione professionale, in pratica tende a essere così.

Nativo/straniero si riferisce, rispettivamente, agli studenti nati nel paese in cui studiano e a quelli nati all'estero.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr): vengono raccolte informazioni anche su luogo e data di nascita, così come sul tipo di scuola frequentata dagli studenti.

Germania: i dati sul livello di istruzione dei genitori sono disponibili solo per gli studenti che vivono in casa con i genitori.

Grecia: i dati sulla lingua madre si riferiscono a quella dei genitori.

Italia: il contesto socioeconomico e il livello di istruzione dei genitori non sono inseriti nell'anagrafe degli studenti. Questi dati vengono raccolti dalle scuole al momento dell'iscrizione, ma non sono usati per la raccolta dati sull'ELET, poiché sono soggetti a restrizioni di privacy.

Romania: tra i dati personali vengono raccolti anche quelli sull'appartenenza a una minoranza etnica (Rom). I dati sulla zona di residenza si riferiscono all'area urbana/rurale di residenza.

Regno Unito (NIR): vengono raccolti solo i dati per la LFS.

Come si può notare, nei paesi/regioni in cui sono disponibili dati in forma aggregata a livelli diversi, compresi quello locale e scolastico (vedi Figura 1.4) ⁽¹⁸⁾, si tende a raccogliere una gamma di dati sull'ELET, poi utilizzata per l'analisi, più ampia che nella maggior parte dei paesi dove l'aggregazione dei dati sull'ELET avviene solo al livello superiore.

Infine, le questioni legate alla sicurezza e alla protezione dei dati hanno portato ad alcune restrizioni nella raccolta dati nazionali sull'ELET:

In **Austria** le variabili sul contesto sociale (a parte il genere e la lingua madre) non vengono inserite nella documentazione degli studenti per una questione di protezione dei dati. In **Germania**, i dati sul retroterra socioeconomico degli studenti e sulla zona di residenza non sono disponibili al di fuori del *Land* di appartenenza. In **Polonia**, il Sistema informativo sull'istruzione attualmente in uso consente solo la raccolta di dati in forma aggregata, ad esempio relativi al numero totale di studenti in ciascuna categoria. A breve, i dati presentati nella Figura 1.5 verranno raccolti individualmente per ogni studente, in modo da rendere possibile la registrazione e il monitoraggio dell'intera carriera scolastica di ciascuno.

Frequenza dell'analisi dei dati

Affinché i dati sul numero di giovani che abbandonano precocemente e su quelli a rischio di abbandono precoce siano accurati, devono essere aggiornati. Le raccolte dati che vengono effettuate non più di una volta all'anno potrebbero non essere in grado di fornire informazioni sufficienti per monitorare la situazione corrente e valutare l'impatto delle misure in vigore. L'utilizzo di diverse raccolte dati a diversi intervalli di tempo potrebbe pertanto aiutare a costruire un quadro più accurato del problema dell'abbandono precoce in un dato paese (Commissione europea, 2013a).

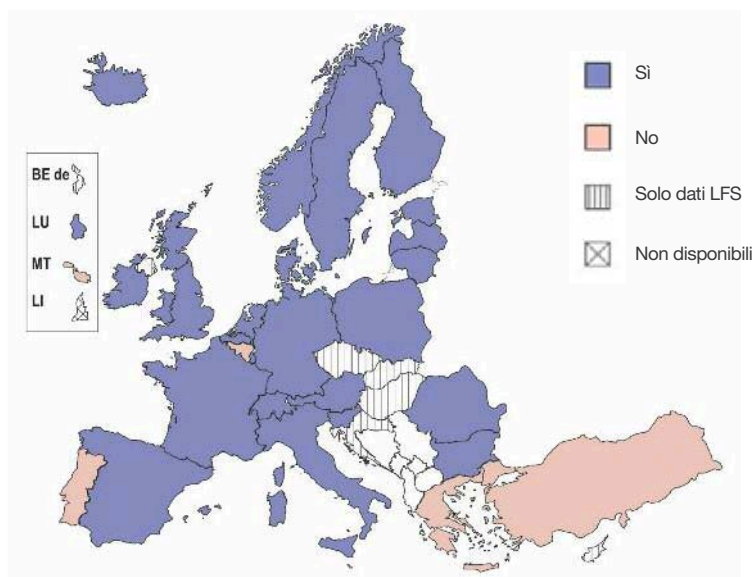
¹⁸ Ad esempio, Belgio (Comunità fiamminga), Grecia, Italia, Lituania, Paesi Bassi, Portogallo, Finlandia, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Turchia.

(non compresi nella Figura 1.7), tranne ad esempio per la Repubblica ceca, dove i dati aggregati e quelli individuali anonimi sono disponibili su richiesta, e per l'Estonia, dove i dati sono per lo più a disposizione solamente dell'ufficio statistico.

Dato che è importante tutelare l'identità e le informazioni personali di tutti i giovani (Commissione europea, 2013a), alcuni paesi come Lituania, Lussemburgo, Paesi Bassi e Austria hanno posto alcune restrizioni alla disponibilità degli altri dati sull'ELET in loro possesso.

Infine, in cinque paesi/regioni – Belgio (Comunità francese), Grecia, Malta, Portogallo e Turchia – i dati raccolti sull'ELET non sono di dominio pubblico.

Figura 1.7: Pubblicazione dei dati sull'ELET, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Belgio (BE fr): i dati non sono pubblicati; tuttavia, sono a disposizione in forma anonima su richiesta.

CAPITOLO 2: FATTORI CHE CONTRIBUISCONO ALL'ABBANDONO PRECOCE DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Il secondo capitolo presenta brevi panoramiche tematiche della letteratura scientifica, delle indagini nazionali e dei dati statistici disponibili sui fattori più citati per la loro influenza sui tassi di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione generale e di formazione. L'analisi della letteratura in materia non è esaustiva, ma comprende alcuni dei documenti più citati, soprattutto (ma non solo) in inglese.

Il primo paragrafo di questo capitolo riguarda i fattori legati al contesto individuale e familiare: situazione socioeconomica (SES), appartenenza a una famiglia migrante o a una minoranza etnica e genere. Il paragrafo mostra che gli studenti nati all'estero tendono ad avere tassi di ELET più elevati degli studenti nati nel paese di residenza. Tuttavia, ciò può essere dovuto al fatto che gli studenti nati all'estero in genere devono affrontare sfide più impegnative per quanto riguarda l'accesso e la partecipazione ai percorsi scolastici rispetto ai loro compagni (ad esempio a causa di barriere linguistiche e/o culturali, della segregazione socioeconomica ecc.). Per quanto riguarda il genere, i maschi hanno una probabilità doppia rispetto alle femmine di abbandonare l'istruzione scolastica generale con una qualifica bassa o senza qualifiche. L'effetto del genere di appartenenza, però, non è così chiaro, perché anche il contesto socioeconomico degli studenti pare avere influenza. Migliore è la SES, meno evidenti sono le differenze nei tassi di abbandono precoce tra studenti maschi e femmine. Pertanto, né l'essere migrante o l'appartenere a una minoranza né il genere, presi singolarmente, sono fattori determinanti nell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

Il secondo paragrafo esamina alcuni dei fattori legati ai sistemi scolastici che hanno un impatto sui tassi di ELET. Viene mostrato come alcuni aspetti dei sistemi scolastici, quali la ripetenza, la segregazione socioeconomica o la scelta precoce di un percorso di istruzione abbiano un'influenza negativa sui tassi di abbandono precoce. La ripetenza può aumentare le disuguaglianze scolastiche e la segregazione socioeconomica delle scuole può solo aggravare la situazione dei giovani con rendimento scolastico debole nelle aree geografiche caratterizzate da livelli socioeconomici bassi e scarsi risultati scolastici. Anche il fatto di indirizzare troppo presto gli studenti verso percorsi scolastici differenziati, inserendoli in programmi di studio o professionali in base al rendimento, può pregiudicare i risultati scolastici, in quanto i giovani potrebbero demotivarsi e perdere interesse per l'apprendimento.

Al contrario, la buona qualità dell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC), così come la transizione graduale all'istruzione secondaria superiore, possono contribuire a ridurre il numero di studenti che abbandonano precocemente. Ciononostante, entrambe queste aree rimangono una sfida per i paesi membri. Per incoraggiare gli studenti a completare la propria istruzione a questo livello, in genere occorrono curricula più pertinenti, una maggiore disponibilità e accessibilità di percorsi educativi differenziati e in generale una maggiore flessibilità.

Infine, dato che l'abbandono precoce può essere influenzato anche dalle condizioni del mercato del lavoro locale, l'ultimo paragrafo del capitolo analizza brevemente i

fattori che lo riguardano. A seconda del contesto, il mercato del lavoro può fungere da fattore «frenante» o «trainante» nel processo di abbandono precoce. La presenza di buone opportunità di impiego per lavoratori poco qualificati potrebbe spingere gli studenti ad abbandonare precocemente la scuola per diventare indipendenti dal punto di vista economico. Tuttavia, anche l'andamento della disoccupazione ha un impatto sui tassi di abbandono precoce e in alcuni casi può provocarlo (vedi anche il Capitolo 6 sul ruolo del settore VET).

2.1. Famiglia, genere, contesto migrante e fattori socioeconomici

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è considerato il risultato di fattori che discendono da due categorie principali e interrelate: i fattori relativi alla scuola e quelli che riguardano il contesto individuale, familiare e sociale (Thibert, 2013). Sebbene l'abbandono precoce si basi spesso su una decisione individuale, è comunque possibile identificare alcuni fattori comuni che possono avere un impatto sui risultati scolastici degli studenti e di conseguenza sulla loro decisione di abbandonare precocemente la scuola. La situazione socioeconomica, il fatto di provenire da una famiglia migrante così come il genere di appartenenza sono stati spesso considerati fattori che influenzano l'abbandono precoce. Questo paragrafo analizzerà tali variabili implicate nello sfaccettato processo di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione.

Situazione socioeconomica

Secondo la Commissione europea, esiste un legame profondo tra l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, l'appartenenza a una categoria socialmente svantaggiata e uno scarso livello di istruzione dei genitori (2011b). Molti studi confermano che una situazione socioeconomica debole è uno dei fattori chiave che possono aumentare il rischio di abbandono precoce. In generale, i giovani che abbandonano precocemente hanno maggiori probabilità di provenire da famiglie con un basso livello socioeconomico, ad esempio con genitori disoccupati, con un basso reddito familiare e uno scarso livello di istruzione dei genitori, o di appartenere a gruppi sociali vulnerabili come ad esempio i migranti (Parlamento europeo, 2011).

Uno studio condotto nell'ambito della strategia del governo **bulgaro** volta a ridurre il tasso di abbandono precoce identifica il contesto socioeconomico tra le cause principali dell'abbandono precoce. Disoccupazione, basso reddito, scarsa qualità della vita e povertà in molti casi fanno aumentare il rischio di abbandono scolastico. A causa di difficoltà finanziarie ed economiche, molti studenti devono aiutare le famiglie contribuendo al reddito familiare, il che incide sulla loro partecipazione al processo di apprendimento.

Analogamente, un'indagine condotta in **Olanda** sui motivi che spingono gli studenti ad abbandonare precocemente la scuola rivela che in generale questi casi hanno maggiori probabilità di verificarsi in contesti poveri, socialmente svantaggiati, dove i genitori hanno un basso livello di istruzione e i giovani devono contribuire al reddito familiare o assumersi responsabilità da adulti. Anche i problemi personali (ad esempio il divorzio dei genitori) sono stati frequentemente citati tra le principali ragioni che li hanno spinti ad abbandonare la scuola (ROA, 2013).

In **Austria**, uno studio svolto da Steiner (2009) ha rilevato che gli studenti i cui genitori hanno abbandonato la scuola precocemente corrono un rischio sette volte maggiore di fare lo stesso rispetto agli studenti con genitori istruiti. Per gli studenti i cui genitori sono disoccupati, tale rischio è di cinque volte maggiore rispetto a quelli con genitori che lavorano.

Inoltre, esistono alcuni fattori legati alla famiglia, come l'instabilità del nucleo familiare e lo stile di vita, la monogenitorialità, le condizioni di vita disagiate, la salute fisica e mentale e la violenza domestica, che possono aumentare le probabilità che i giovani abbandonino precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Altri fattori legati alla famiglia che possono svolgere un ruolo significativo sono i rapporti genitore-figli e il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli (Parlamento europeo, 2011).

In **Polonia**, alcune delle motivazioni principali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione da parte degli studenti sono legate alla situazione familiare e al suo funzionamento (ad esempio negligenza riguardo ai bambini, presenza di patologie in famiglia, alcolismo, scarse abilità genitoriali), così come a uno scarso livello dei risultati scolastici dei genitori e alla mancanza di modelli educativi positivi in famiglia (Fatyg et al., 2001).

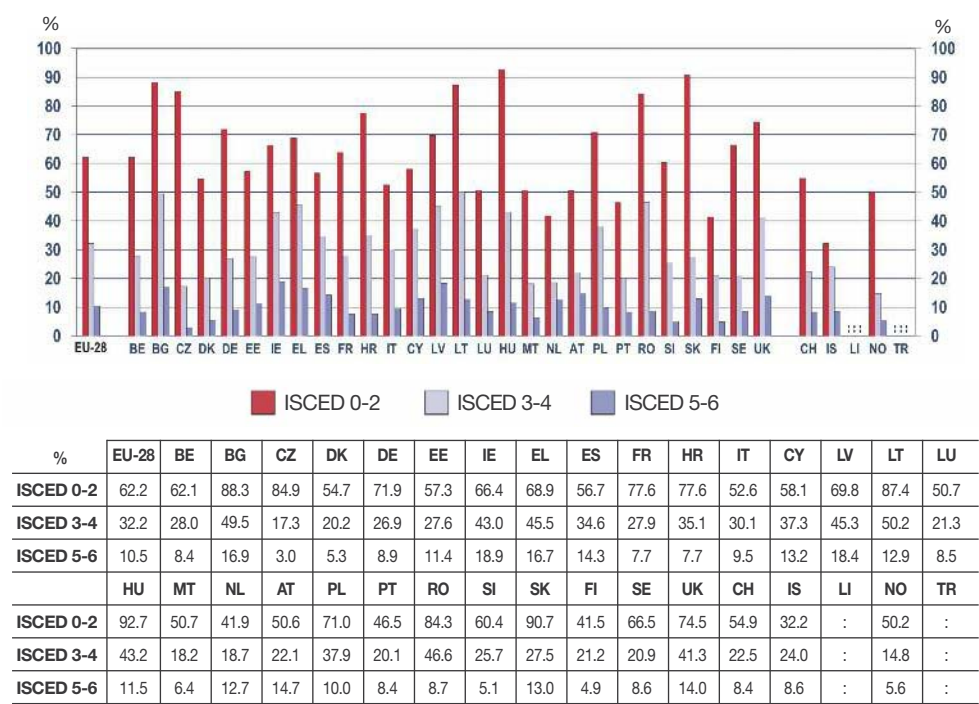
Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, i bambini affidati alle autorità locali hanno maggiori probabilità rispetto ai coetanei di essere disoccupati e fuori dai cicli di istruzione e formazione (House of Commons, 2009).

Oltre alla situazione lavorativa e al reddito dei genitori, che vengono comunemente considerati fattori di rischio per l'abbandono precoce, anche il basso livello di istruzione dei genitori viene considerato un fattore di rischio significativo (OCSE, 2012). In particolare, è il grado di istruzione della madre a essere associato a un rischio maggiore (Nevala et al., 2011). Questa conclusione è stata confermata da uno studio svolto in Croazia (Feric et al., 2010). Più in generale, si è riscontrato che i genitori con un basso livello di istruzione sono meno efficaci nello sviluppare il capitale culturale dei figli (Flouri e Ereky-Stevens, 2008).

Uno studio condotto in **Belgio (Comunità fiamminga)** rivela che il livello di istruzione dei genitori ha un'enorme influenza sulla probabilità che i figli ottengano un diploma di istruzione secondaria. Tra i figli di genitori poco istruiti, il rischio di abbandono precoce è quasi cinque volte maggiore di quello dei figli di genitori in possesso di diploma di istruzione secondaria e oltre dieci volte maggiore di quello dei figli di genitori con un diploma di istruzione terziaria (Lavrijsen e Nicaise, 2013).

Pertanto, lo svantaggio socioeconomico e quello educativo sono strettamente correlati (Eurofound, 2012). Il fatto di vivere in una famiglia con scarsa intensità lavorativa o affetta da povertà o gravi deprivazioni materiali, combinato con l'avere genitori che hanno bassi livelli di istruzione produce, con ogni probabilità, un impatto negativo sull'istruzione dei figli. La Figura 2.1 offre un quadro riassuntivo del numero di giovani che rischiano di essere influenzati da una situazione socioeconomica svantaggiata e mostra la percentuale di figli (da 0 a 17 anni) i cui genitori hanno un livello di istruzione ISCED 0-2 al massimo, e che sono a rischio di povertà o di esclusione sociale. Questi tassi vengono paragonati a quelli dei figli (da 0 a 17 anni) i cui genitori hanno un'istruzione secondaria superiore e post secondaria non terziaria (ISCED 3-4), e a quelli di giovani i cui genitori hanno un'istruzione di livello ISCED 5-6 (primo e secondo stadio dell'istruzione terziaria).

Figura 2.1: Percentuale di figli (da 0 a 17 anni) a rischio di povertà o esclusione sociale in relazione al massimo grado di istruzione dei genitori (ISCED 1997 0-2, 3-4 e 5-6), 2013



Fonte: Eurostat, Fonte: Eurostat, EU-SILC [ilc_peps60] (dati estratti a giugno 2014).

Note esplicative

Questo indicatore considera la percentuale di minori di 18 anni a rischio di povertà o esclusione sociale i cui genitori hanno un livello di istruzione pari alla preprimaria, primaria e secondaria inferiore (ISCED 1997 0-2) oppure secondaria superiore e postsecondaria non terziaria (ISCED 1997 3-4) oppure pari al primo e secondo stadio dell'istruzione terziaria (ISCED 1997 5-6).

L'indicatore «A rischio di povertà o di esclusione sociale» si riferisce alla situazione di coloro che sono a rischio povertà o che soffrono di gravi deprivazioni materiali oppure che vivono in una famiglia a bassa intensità di lavoro. Per una definizione completa dell'indicatore «A rischio di povertà o di esclusione sociale», vedi il Glossario.

Note specifiche per paese

UE-28: valore stimato.

Irlanda, Croazia e Svizzera: dati del 2012.

In media, nei 28 Stati membri dell'UE, sei bambini su dieci i cui genitori hanno un basso livello di istruzione sono a rischio di povertà ed esclusione sociale e a causa di ciò potrebbero essere anche a rischio di svantaggio educativo. La percentuale più ampia di minori di 18 anni a rischio di povertà ed esclusione sociale, i cui genitori hanno un basso livello di istruzione vive nei paesi dell'Europa centrale e orientale (tranne Estonia, Lettonia, Polonia e Slovenia). Tutti questi paesi registrano percentuali superiori al 75%. Ciò non significa che i giovani che vivono in tali situazioni abbandoneranno precocemente i percorsi

di istruzione e formazione, ma la loro situazione socioeconomica e familiare potrebbe senz'altro rappresentare un fattore di rischio. Stati come Paesi Bassi, Portogallo, Finlandia e Islanda hanno tassi inferiori al 50%.

In confronto, solo il 32,2% di figli di genitori con un livello di istruzione ISCED 3-4 sono a rischio di povertà ed esclusione sociale, e tra quelli i cui genitori hanno un livello di istruzione ISCED 5-6 la percentuale scende al 10,5%. In tutti i paesi, il rischio di povertà ed esclusione sociale dei giovani che appartengono a questa fascia d'età decresce quindi con l'aumentare del livello di istruzione dei genitori.

In quelle che vengono comunemente definite «aree svantaggiate» si registra una maggiore concentrazione di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Vivere in un'area geografica ad alta disoccupazione o in zone isolate e in piccole città (rispetto al vivere in città medie e grandi) aumenta la possibilità di abbandono precoce (Eurofound, 2012). Dale (2009) ha formulato la stessa premessa: si riferisce al raggruppamento di giovani con un dato contesto familiare e a comunità con particolari profili relativi all'occupazione, alle origini migranti o all'appartenenza a minoranze, a bassi risultati scolastici e bassi redditi, i quali producono una determinata tipologia di classe e di «ghettizzazione etnica» che presenta un rischio maggiore di abbandono precoce e conseguenze di maggiore peso.

In **Grecia**, i tassi di ELET nell'istruzione secondaria superiore (*Gymnasio*) sono inferiori nelle aree urbane rispetto a quelle periferiche e rurali. Nel complesso, i tassi di ELET più elevati (nell'istruzione primaria e secondaria) si registrano nelle zone con caratteristiche socioeconomiche precise: ad esempio, in quelle con ampi gruppi di popolazione più inclini alla dispersione scolastica, come gli studenti Rom, gli studenti immigrati e quelli che provengono da zone rurali (Rousseas e Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

In **Francia**, per fare un altro esempio, importanti differenze tra i tassi di ELET non si registrano solo da una regione all'altra, ma anche all'interno della stessa regione. Tali differenze riflettono le disuguaglianze territoriali relative alle condizioni di vita, misurate in termini di reddito familiare e bassi livelli di istruzione dei genitori, di alti livelli di disoccupazione e anche in termini di percentuale di famiglie che vivono nel regime dell'edilizia sovvenzionata, famiglie con molti figli e famiglie monogenitoriali (Boudesseul, et al., 2012).

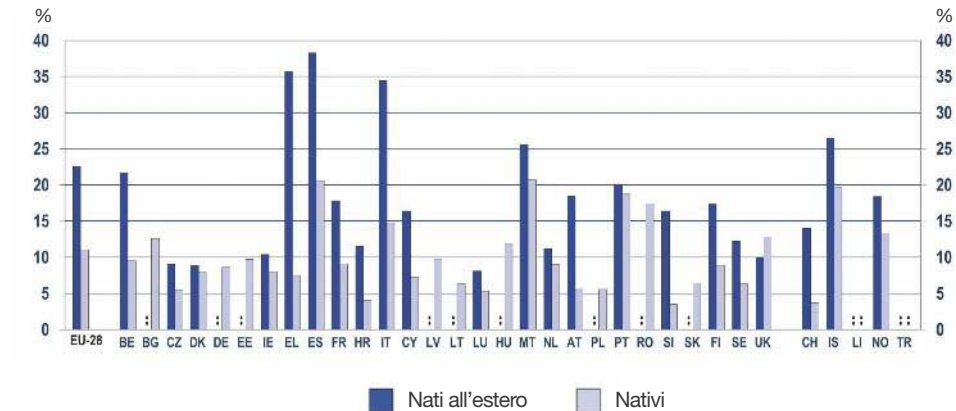
A **Malta**, uno studio conferma che l'abbandono precoce potrebbe essere la conseguenza di un certo numero di disuguaglianze socioeconomiche correlate tra loro e concentrate in distretti specifici. Tali disuguaglianze di per sé non determinano necessariamente il fatto che i giovani rimangano a scuola o abbandonino precocemente, però, quando vengono messe in relazione, tendono a rendere l'abbandono precoce più probabile (Gatt, 2012).

Appartenenza a un contesto migrante o a una minoranza

Negli ultimi anni i flussi migratori hanno contribuito alla crescente diversità della popolazione europea e ne hanno notevolmente mutato le dinamiche. Paesi diversi hanno idee diverse su cosa significhi essere di «origini straniere»; analogamente, tutti i paesi hanno il proprio modo di raccogliere le informazioni, il che rende difficile ottenere dati comparabili (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014). I dati della Figura 2.2 si riferiscono ai paesi di nascita degli studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione, suddividendoli in nati all'estero e nati nel paese di residenza (definiti «nativi»). Tuttavia, gran parte della letteratura qui analizzata si riferisce all'origine etnica degli studenti e non al paese di nascita, sebbene alcuni autori distinguano tra migranti di prima e seconda generazione.

Da un punto di vista empirico, in molti paesi europei gli studenti nati all'estero che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione costituiscono la maggioranza di chi abbandona. I tassi sono particolarmente alti in Grecia, Spagna e Italia (vedi Figura 2.2).

Figura 2.2: Percentuale di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione in base al paese d'origine (nati all'estero e nativi), 2013



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
Nati all'estero	22.6	21.7	:	9.1	8.8	:	:	10.4	35.7	38.3	17.8	11.5	34.4	16.4	:	:	8.1
Nativi	11.0	9.5	12.6	5.4	8.0	8.6	9.7	8.0	7.5	20.6	9.1	4.0	14.8	7.2	9.8	6.3	5.3
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	IS	LI	NO	TR
Nati all'estero	:	25.6	11.2	18.5	:	20.1	:	16.4	:	17.4	12.2	9.9	14.0	26.5	:	18.4	:
Nativi	11.8	20.7	9.0	5.7	5.6	18.8	17.4	3.5	6.4	8.9	6.3	12.8	3.7	19.7	:	13.2	:

Fonte: Eurostat. EU-LFS [edat_lfse_02] (dati estratti a ottobre 2014).

Nota esplicativa

Nato all'estero ⁽²¹⁾ è una persona il cui luogo di nascita (o residenza abituale della madre al momento della nascita) si trova in un paese diverso da quello in cui risiede abitualmente.

Nativo è una persona il cui luogo di nascita (o residenza abituale della madre al momento della nascita) si trova nel paese in cui risiede abitualmente.

Nota specifica per paese

Repubblica ceca, Danimarca, Estonia, Croazia, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Finlandia: scarsa affidabilità dei dati sui nati all'estero.

La proporzione dei nati all'estero è da tre a cinque volte superiore rispetto a quella dei nati nel paese che ha condotto l'analisi in Grecia, Slovenia, Croazia, Austria e Svizzera. In Belgio, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Finlandia e Svezia i tassi relativi di abbandono precoce tra gli studenti nati all'estero sono circa il doppio. Quest'ultimo dato è paragonabile con la media dei 28 Stati membri

²¹ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf.

dell'UE, che è del 22,6% tra i nati all'estero contro l'11% della popolazione studentesca nativa. In Danimarca, Irlanda, Malta, Paesi Bassi e Portogallo, le differenze tra i due gruppi sono relativamente esigue, anche se in alcuni di questi paesi si registrano alti tassi di migranti. Infine, vi è un paese che costituisce un'eccezione: il Regno Unito, infatti, ha un tasso di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione leggermente più alto tra i nativi.

Secondo uno studio realizzato in **Spagna**, essere di origine straniera aumenta del 16% la probabilità di abbandonare precocemente l'istruzione (IVIE, 2013). Nel 2013, il tasso di ELET degli studenti di nazionalità straniera è stato quasi il doppio di quello degli studenti spagnoli. Tuttavia, ciò non pare dare pienamente conto della tendenza all'abbandono precoce in Spagna, dato che la sola percentuale di studenti migranti non spiega le differenze nei tassi di ELET tra le Comunità autonome (Ministero dell'istruzione, delle politiche sociali e dello sport, 2008). Inoltre, lo studio condotto da Afsa (2012) in **Francia** rivela che i figli di migranti non sono più inclini all'abbandono precoce degli altri bambini (non migranti).

Traag e van der Velden (2011), che hanno condotto uno studio nei **Paesi Bassi**, ipotizzano che gli studenti delle minoranze etniche siano maggiormente a rischio di abbandono precoce rispetto al resto della popolazione studentesca, in quanto potrebbero essere privi di quello che gli autori definiscono «capitale umano», che fornisce un ambiente di apprendimento cognitivamente stimolante per lo sviluppo del bambino. Questo «capitale umano» si misura in termini di livelli di qualifiche scolastiche dei genitori: più alto è il loro grado di istruzione, minori probabilità di dispersione scolastica hanno i figli (vedi anche il paragrafo precedente sul contesto socioeconomico). Gli autori affermano che nei Paesi Bassi i migranti di seconda generazione hanno in genere un grado di istruzione inferiore rispetto al resto della popolazione studentesca, e ciò può avere un impatto sulle loro prospettive di impiego. Inoltre, i giovani che provengono da un contesto migrante hanno minori probabilità di frequentare il ciclo di istruzione della prima infanzia, che si dimostra positivo nello sviluppo delle abilità linguistiche richieste nel paese ospitante ed è un fattore chiave per il successo scolastico degli studenti.

La mancata partecipazione all'ECEC, le difficoltà di accesso a un'istruzione di buon livello, non ultimo a causa della segregazione socioeconomica (come spiegato nel paragrafo seguente), la mancanza di sostegno da parte dei genitori e insufficienti capacità nella lingua d'insegnamento hanno un impatto sui risultati scolastici degli studenti migranti (Commissione europea, 2013b). Gli approcci educativi e i metodi di insegnamento che non prestano sufficiente attenzione ai bisogni degli studenti migranti, così come la discriminazione razziale/etnica in alcuni istituti scolastici, potrebbero ridurre ulteriormente le possibilità di successo scolastico di questi studenti (Luciak, 2004).

In termini di minoranze etnico-culturali, i nomadi rom e i nomadi irlandesi sono stati spesso identificati tra i gruppi più svantaggiati nell'ambito dell'istruzione e dunque a maggior rischio di abbandono precoce della scuola (Luciak, 2006; Jugović e Doolan, 2013). I risultati di una ricerca presentati in uno studio ungherese condotto da Kertesi-Kézdí (2010), ad esempio, mostrano che il 50% circa della popolazione rom finisce la scuola secondaria superiore, percentuale ancora molto bassa se paragonata all'85% del resto della popolazione. Dato che i Rom e le altre comunità nomadi sono gruppi particolarmente vulnerabili in termini di partecipazione e successo scolastici, sono di conseguenza a maggior rischio di abbandono precoce. Un certo numero di paesi ⁽²²⁾ ha attuato politiche e misure mirate per ridurre i tassi di ELET tra questi gruppi (vedi Capitolo 3, Paragrafo 3.3).

²² Bulgaria, Repubblica ceca, Germania (alcuni Länder), Irlanda, Grecia, Spagna, Croazia, Italia, Cipro, Lituania, Lettonia, Ungheria, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia e Finlandia.

Sebbene alcuni dei problemi comuni tra gli studenti che appartengono a un contesto migrante o a una minoranza, quali le barriere linguistiche e culturali, possano portare a uno svantaggio educativo e a un potenziale rischio di abbandono precoce, possono anche essere identificati abbastanza facilmente e affrontati. Gli studenti che provengono da una famiglia migrante costituiscono un gruppo alquanto eterogeneo e le diversità sono maggiori delle caratteristiche comuni. Ad esempio, esistono delle differenze tra i figli di migranti appena arrivati e i migranti di seconda generazione. Quest'ultimo gruppo in genere ottiene risultati migliori a scuola rispetto ai nuovi arrivati (Luciak, 2004). Inoltre, sebbene le differenze all'interno e tra i vari gruppi delle minoranze etniche siano difficili da identificare, i dati sui tassi di completamento scolastico nel Regno Unito (Inghilterra), ad esempio, mostrano che gli studenti che provengono da determinati contesti etnici, per esempio quelli di origine cinese o indiana, ottengono risultati migliori a scuola rispetto agli studenti afro-caribici, pakistani e bengalesi, o agli studenti nomadi rom e irlandesi (Luciak, 2006). I dati statistici del Regno Unito mostrano che se a questi gruppi viene fornito un adeguato sostegno, possono raggiungere livelli di successo scolastico superiori alla media ⁽²³⁾.

In realtà, pare che il contesto socioeconomico/familiare e il fatto di ricevere un adeguato sostegno all'apprendimento svolgano un ruolo più significativo rispetto al contesto «migrante» o «non migrante» per quanto riguarda i risultati scolastici (Commissione europea, 2013b). In questo senso, essere di origine «straniera» non mette inevitabilmente gli studenti a rischio di abbandono precoce. Ciononostante, va considerato il fatto che la popolazione migrante è relativamente più colpita dallo svantaggio socioeconomico rispetto alla popolazione nel suo complesso, e ciò potrebbe spiegare i risultati scolastici più scarsi dei bambini migranti (Commissione europea, 2013b).

Genere

Secondo Traag e van der Velden (2011), in confronto alle ragazze, i maschi sono quasi due volte più inclini ad abbandonare la scuola senza qualifiche o con una qualifica bassa. Le ricerche nazionali e internazionali confermano che gli studenti maschi sono più propensi all'abbandono precoce rispetto alle studentesse (Commissione europea, 2009; EACEA/Eurydice, 2009; ROA 2013; de Witte et al., 2013; per maggiori informazioni sull'impatto del genere sull'ELVET, vedi Capitolo 6).

In **Grecia**, i ragazzi della scuola secondaria inferiore, della secondaria superiore generale e dei percorsi professionali tecnici, in tutte le aree geografiche (urbane, suburbane e rurali) presentano tassi di ELET maggiori rispetto alle ragazze. La differenza è ancora più evidente nelle zone rurali (Rousseas e Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Anche i dati raccolti nel 2013 in **Italia** dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca basandosi sull'anagrafe degli studenti confermano che i maschi sono più a rischio di abbandono scolastico delle femmine.

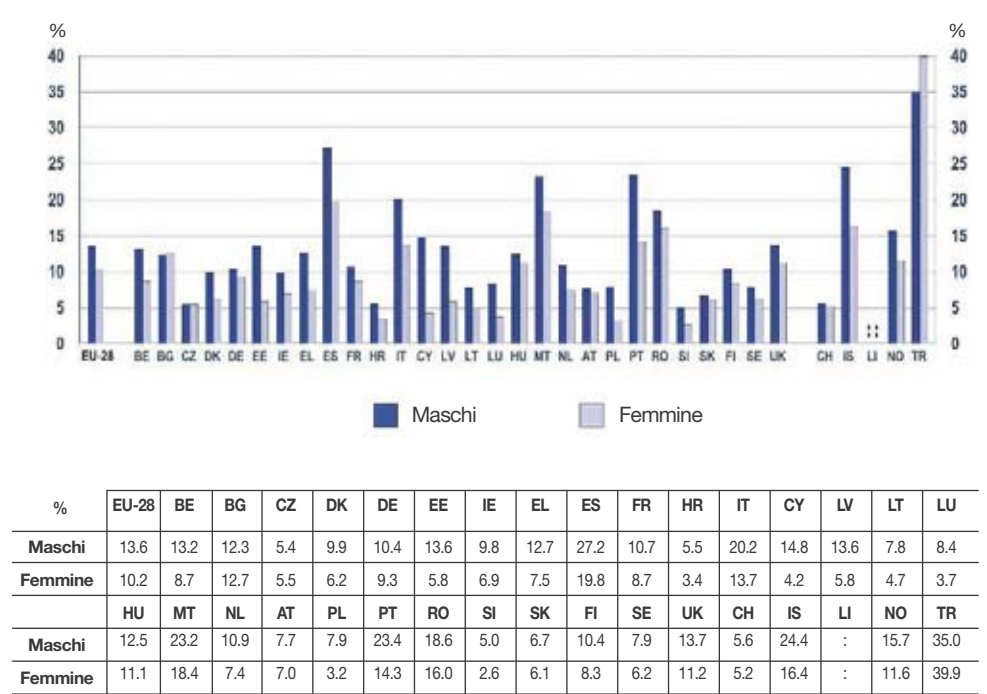
I tassi più recenti relativi a maschi e femmine che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione in tutta Europa confermano questa tesi, dimostrando un coerente

²³ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf.

modello di genere (vedi Figura 2.3). La media dei 28 Stati membri dell’UE di ragazzi dai 18 ai 24 anni che al massimo hanno un diploma di scuola secondaria inferiore e che sono fuori dai cicli di istruzione e formazione è del 13,6% rispetto al 10,2% delle ragazze. Sebbene vi siano alcune discrepanze tra i paesi europei, quasi ovunque i tassi dei ragazzi che abbandonano precocemente sono più alti di quelli delle ragazze. A Cipro, la differenza è di oltre 10 punti percentuali. Altri paesi con forti disparità tra tassi maschili e femminili sono Estonia, Spagna, Italia, Lettonia, Portogallo e Islanda, con differenze che vanno da 6,5 a 9,1 punti percentuali. Solo in pochi paesi (Slovacchia, Austria e Svizzera) la differenza tra i tassi di abbandono precoce maschili e femminili è inferiore a 1 punto percentuale.

Due paesi (Bulgaria e Turchia) registrano una tendenza opposta. I dati mostrano tassi leggermente maggiori di abbandono precoce per le femmine rispetto ai maschi, con differenze dello 0,4% in Bulgaria e del 4,9% in Turchia. Cemalcilar e Goksen (2012) spiegano che le ragazze in Turchia non frequentano affatto la scuola oppure la abbandonano molto presto. Secondo gli autori, le differenze di genere che ancora persistono nei risultati scolastici in Turchia sono dovute agli effetti correlati di macrostrutture (ad esempio la partecipazione limitata delle donne al mercato del lavoro), fattori di carattere familiare e aspettative culturali nei confronti delle ragazze.

Figura 2.3: Percentuale di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione in base al genere, 2013



Fonte: Eurostat, EU_LFS [edat_lfse_14] (dati estratti a ottobre 2014).

Note specifiche per paese

Croazia: dati scarsamente affidabili.

Lituania, Lussemburgo e Slovenia: scarsa affidabilità dei dati relativi all'abbandono precoce delle ragazze.

Il fatto che i maschi siano sovrarappresentati tra gli studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione suggerisce inoltre un forte legame tra il genere e i risultati scolastici. Di fatto, le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei ragazzi e più femmine che maschi ricevono un'istruzione secondaria superiore (OCSE, 2012). Questo in genere può dipendere dalle esperienze diverse di ragazzi e ragazze durante l'istruzione obbligatoria. Ad esempio, si ritiene che i ragazzi siano più inclini delle ragazze ad avere difficoltà di adattamento all'ambiente scolastico (Nevala et al., 2011).

Le valutazioni internazionali dei risultati scolastici rivelano che le ragazze hanno un vantaggio evidente sui ragazzi in relazione alla lettura. D'altra parte, i ragazzi vanno meglio in matematica e scienze. Tuttavia, sia i maschi che le femmine possono risentire allo stesso modo dello svantaggio socioeconomico, che a sua volta fa aumentare il rischio di scarsi risultati scolastici. Il genere, dunque, è solamente uno dei tanti fattori responsabili delle differenze di risultati nelle diverse materie. In realtà, il contesto e la situazione socioeconomici paiono essere fattori predittivi più forti del successo scolastico rispetto al solo genere (EACEA/Eurydice, 2010).

Dumais (2002) afferma che gli studenti con una situazione socioeconomica migliore tendono ad andare meglio a scuola e che migliore è tale situazione, meno probabilità ci sono che il genere entri in gioco. Analogamente, Flouri e Ereky-Stevens (2008) sostengono che, sebbene i ragazzi dei quartieri «poveri» o «medi» siano più inclini ad abbandonare la scuola dopo il ciclo di istruzione obbligatoria rispetto alle ragazze che vivono negli stessi quartieri, la differenza di genere nei quartieri «bene» pare essere insignificante.

Nel loro studio, Beekhoven e Dekkers (2005) concludono che i genitori di bambini che provengono da un contesto socioeconomico migliore hanno la conoscenza e le risorse finanziarie per offrire ai figli un sostegno migliore per tutta la durata della loro istruzione rispetto a genitori con un capitale culturale, sociale ed economico limitato. Inoltre, la mancanza di determinate risorse (ad esempio il capitale culturale e sociale) pare avere maggiore peso nel dare conto dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione relativamente ai maschi. Beekhoven e Dekkers (2005) sottolineano che questi risultati andrebbero presi con cautela perché il campione utilizzato per lo studio è relativamente esiguo e altre variabili potrebbero avere avuto un'influenza significativa. Infine, le differenze tra ragazzi e ragazze quanto a motivazione e atteggiamento possono avere un impatto sui risultati scolastici e potrebbero pertanto rappresentare un altro fattore di rischio che conduce all'abbandono precoce (EACEA/Eurydice, 2010). Perciò, come la condizione di migrante, anche il genere, preso da solo, non è un fattore determinante.

2.2. Fattori relativi al sistema di istruzione

Politiche educative che favoriscono un ambiente di apprendimento stimolante per tutti gli allievi, e soprattutto per chi ha difficoltà scolastiche a causa di particolari situazioni individuali e/o del contesto familiare, possono contribuire alla prevenzione dell'abbandono precoce. I sistemi di istruzione e formazione possono creare un simile ambiente di apprendimento a patto che gli studenti siano messi al centro del processo educativo e che

l'insegnamento, l'apprendimento e il sostegno siano personalizzati in modo da soddisfare i bisogni e le capacità dei singoli studenti.

Vi sono alcuni fattori legati alla scuola che hanno un impatto sull'abbandono precoce ma non vengono analizzati in dettaglio in questo documento. Si tratta del clima scolastico, che comprende i conflitti con gli insegnanti, la violenza a scuola, il bullismo ecc. Inoltre, non vengono analizzati i problemi che il singolo studente ha relativamente alla scuola; tuttavia, questi spesso influiscono sulla decisione di abbandonare precocemente gli studi. In Croazia, ad esempio, i motivi più comuni di abbandono precoce sono: scarsi risultati scolastici, mancanza di motivazione e problemi di disciplina (Feric et al., 2010). Analogamente, in Francia, i risultati scolastici figurano tra i principali fattori predittivi dell'abbandono precoce, dopo gli effetti del contesto socioeconomico e la ripetenza (Afsa, 2012).

Tra le caratteristiche dei sistemi educativi, analizzate di seguito, che possono avere un impatto negativo sui tassi di ELET vi sono la ripetenza, la segregazione socioeconomica delle scuole e la differenziazione precoce dei percorsi educativi. Per contro, altre caratteristiche evidenziate che hanno un effetto positivo nel prevenire e ridurre l'abbandono precoce sono l'alta qualità dell'educazione e cura della prima infanzia e una solida istruzione primaria e secondaria.

Ripetenza

La ripetenza è il processo che consiste nel trattenere gli studenti nella stessa classe affinché ripetano l'anno quando si ritiene che non abbiano fatto progressi sufficienti. Il presupposto è che ripetere un anno offre loro l'opportunità di acquisire le conoscenze di cui hanno bisogno per proseguire la carriera scolastica con profitto. In Europa, la ripetenza è possibile in gran parte dei sistemi educativi in base alla normativa esistente, sebbene in molti paesi venga applicata raramente (EACEA/Eurydice, 2011).

Tuttavia, la ripetenza non migliora necessariamente le prestazioni scolastiche. Al contrario, le ricerche ne hanno ampiamente evidenziato gli effetti negativi. In particolare si sono riscontrati gli effetti deleteri della ripetenza dal punto di vista scolastico, socioemotivo e comportamentale, che a loro volta aumentano ulteriormente il rischio di scarsi risultati e in molti casi possono portare gli studenti all'abbandono scolastico precoce (ad esempio Thompson e Cunningham, 2000, Jimerson, 2001, Silbergliitt et al., 2006, Jacob e Lefgren, 2009). In Spagna, gli studenti che ripetono l'anno mostrano tassi di abbandono precoce più alti rispetto a quelli che hanno usufruito di lezioni aggiuntive e sostegno per evitare di ripetere l'anno. Una ricerca basata sulle esperienze di 856 giovani che hanno abbandonato precocemente gli studi mostra che l'88% ha lasciato proprio a causa della ripetenza (Mena Martínez et al., 2010).

L'analisi sistematica di diciassette studi che esaminavano i fattori associati alla dispersione dalla scuola secondaria prima del diploma conferma che la ripetenza, di fatto, è un fattore predittivo importante della dispersione scolastica (Jimerson, Anderson e Whipple, 2002). Gli studenti, infatti, la percepiscono come un evento della vita estremamente stressante che intacca negativamente la loro autostima (Anderson, Jimerson e Whipple, 2002) e fa quindi aumentare l'insuccesso scolastico, i comportamenti a rischio e la probabilità di abbandono precoce (Field, Kuczera e Pont, 2007, Rumberger e Lim, 2008).

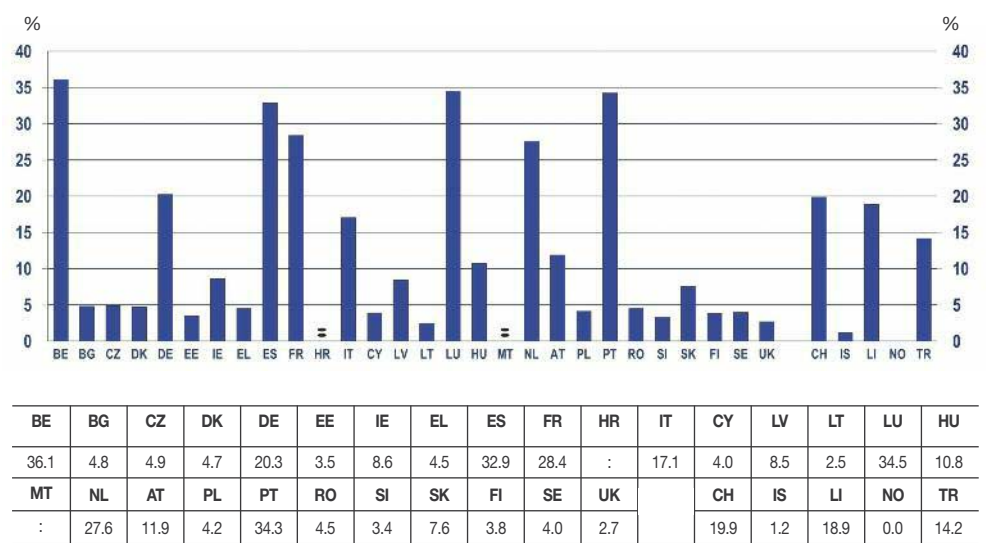
Analogamente, studi longitudinali rivelano che la ripetenza è legata a un maggiore rischio di dispersione scolastica (Jimerson et al., 2002, Allensworth, 2005), insieme a variabili relative

agli studenti, come bassa autostima, comportamento problematico e scarsi risultati scolastici, oltre a variabili relative alla famiglia, come bassa istruzione della madre e scarso valore attribuito dalla madre all'istruzione (Jimerson et al., 2002). In altre parole, la ripetenza potrebbe danneggiare soprattutto quegli studenti con scarsi risultati scolastici che sono già a rischio di insuccesso (Jacob and Lefgren, 2009). Dato che la percentuale di studenti che rimangono indietro a causa della ripetenza è maggiore tra coloro che provengono da situazioni svantaggiate, ripetere l'anno aumenta ulteriormente le disuguaglianze sociali (OCSE, 2012).

Secondo i dati del Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) 2012 dell'OCSE (vedi Figura 2.4), la percentuale maggiore di studenti che riferiscono di aver ripetuto un anno nella scuola primaria, secondaria inferiore o secondaria superiore si trova in Belgio (36,1%), seguito da vicino da Spagna, Lussemburgo e Portogallo (tutti oltre il 30%). Due di questi paesi (Spagna e Portogallo) hanno anche livelli di abbandono precoce tra i più alti d'Europa. In Francia e nei Paesi Bassi, il tasso di studenti che hanno ripetuto un anno si avvicina al 30%. Germania e Svizzera hanno tassi del 20% circa.

Invece, i paesi con tassi minori di ripetenza (inferiori al 3%) sono Croazia, Regno Unito e Islanda. Il tasso di ripetenza in Norvegia è pari a zero. L'esistenza di opportunità «di recupero» alla fine dell'anno scolastico (Lituania) o di un avanzamento automatico (basato sulla consuetudine o la legge) nel corso dell'istruzione obbligatoria (Regno Unito, Islanda e Norvegia) può in parte spiegare i bassi livelli di ripetenza di questi paesi (EACEA/Eurydice, 2011). Tuttavia, l'ampia variazione dei tassi di ripetenza tra i paesi europei non è dovuta solamente alle diverse normative in vigore. La pratica di concedere agli studenti la possibilità di ripetere un anno pare anche insita in una «cultura» della ripetenza e nella convinzione diffusa che questa sia positiva per l'apprendimento degli studenti (ibid.).

Figura 2.4: Percentuale di studenti che riferiscono di avere ripetuto un anno almeno una volta nella scuola primaria, secondaria inferiore o secondaria superiore, PISA 2012



Fonte: database OCSE, PISA 2012

Nota esplicativa

Il Programma dell'OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) misura la conoscenza e le competenze degli studenti quindicenni nella lettura, in matematica e in scienze. In gran parte dei paesi, gli studenti di questa età stanno per finire l'istruzione obbligatoria.

Infine, i costi finanziari della ripetenza sono alti sia per gli studenti sia per la società. I sistemi scolastici devono fornire agli studenti un anno aggiuntivo di istruzione e il loro ingresso sul mercato del lavoro viene rimandato. Inoltre, in seguito all'accresciuta probabilità di un abbandono precoce, con tutte le conseguenze del caso, potrebbe aumentare anche la spesa per altri servizi pubblici, come la sanità e i servizi sociali (Jimerson, Pletcher e Graydon, 2006).

Segregazione socioeconomica delle scuole

Un insieme di studenti provenienti da contesti scolastici diversi può essere positivo per tutti, in particolare per coloro che vengono da situazioni svantaggiate o i cui genitori hanno un basso livello di istruzione. Tuttavia, spesso le questioni socioeconomiche sono la causa principale di segregazione nell'istruzione e di frequente si influenzano a vicenda con altri fattori, quali ad esempio l'appartenenza razziale o etnica (origini migranti o appartenenza a una minoranza) (Commissione europea, 2011a).

La segregazione nell'istruzione può verificarsi per diversi motivi. Da una parte, può essere determinata dalla selezione all'interno del sistema educativo. Una valutazione degli studenti che non tenga sufficientemente conto del contesto svantaggiato o delle origini migranti degli studenti potrebbe far sì che risultino sovrarappresentati nelle scuole «svantaggiate» o addirittura assegnati all'educazione speciale (Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva, 2009). D'altra parte, la segregazione sociale delle scuole potrebbe dipendere dalla tendenza dei diversi gruppi sociali a vivere in aree differenti (OCSE, 2007).

Indipendentemente dalle ragioni, la segregazione socioeconomica delle scuole si è dimostrata problematica da molti punti di vista. I sistemi scolastici con un alto livello di segregazione registrano risultati peggiori (ibid.). Inoltre, nelle scuole in cui si concentrano studenti svantaggiati da un punto di vista socioeconomico si riscontrano più problemi comportamentali (Hugh, 2010). Di conseguenza, il rischio di abbandono precoce è notevolmente maggiore (Lyche, 2010; Traag e van der Velden, 2011; Nevala et al., 2013). Di fatto, l'effetto della segregazione socioeconomica sulla composizione della popolazione studentesca all'interno di una scuola è così potente che persino uno studente medio è più incline alla dispersione in una scuola con alti tassi di ELET, che in una con tassi di ELET più modesti (Audas e Willms, 2001).

Differenziazione precoce dei percorsi educativi

La separazione degli studenti in percorsi di istruzione diversi sulla base dei loro risultati (differenziazione precoce) è un'altra pratica comune in molti paesi europei. Ciò in genere porta gli studenti a essere orientati verso programmi di istruzione generale oppure professionali, il che alla fine conduce a differenti prospettive educative e di carriera.

Chi è a favore di questa pratica di differenziazione precoce ritiene che gli studenti imparino meglio in classi omogenee che seguono un curriculum e un insegnamento adeguati alle loro

capacità. Tuttavia, la ricerca dimostra che separare gli studenti troppo presto ha un forte impatto negativo su coloro che vengono inseriti in percorsi che non corrispondono al loro potenziale e/o alle loro aspirazioni (Hattie, 2009). Pare che questo accentui le differenze e le disuguaglianze nei risultati scolastici degli studenti (Hanuschek e Wößmann, 2006; OCSE, 2012).

Gli studenti svantaggiati, come quelli che provengono da famiglie migranti o da minoranze etniche, vengono colpiti in modo particolare da questa pratica, dato che spesso vengono inseriti molto presto nei percorsi meno teorici, prima di avere l'opportunità di sviluppare le competenze linguistiche, sociali e culturali che permettano loro di esprimere il proprio potenziale (Spinath e Spinath, 2005; OCSE, 2010). Laddove questo si unisce a un rigido sistema scolastico che offre una limitata permeabilità dei percorsi di istruzione, gli studenti con scarsi risultati potrebbero perdere la motivazione a rimanere nei percorsi di istruzione e formazione (Commissione europea, 2011a).

La differenziazione precoce può innescare un circolo vizioso nelle aspettative di insegnanti e studenti. Gli insegnanti possono avere aspettative minori nei confronti degli studenti con scarsi risultati e di conseguenza questi adeguano le proprie aspettative e i propri sforzi (OCSE, 2010). Inoltre, gli studenti cessano di trarre vantaggi dall'influenza positiva data dal fatto di essere circondati da compagni più bravi (Hanuschek e Wößmann, 2006; Rumberger e Lim, 2008). Infine, gli insegnanti più esperti e competenti tendono a lavorare negli istituti di istruzione più teorica (OCSE, 2010). Di conseguenza, gli studenti che si trovano nel percorso sbagliato spesso hanno un'esperienza di apprendimento negativa e potrebbero inoltre essere stigmatizzati, vedere decrescere la propria autostima e motivazione, e quindi correre un rischio maggiore di abbandonare precocemente i percorsi di istruzione e formazione (Commissione europea, 2013a).

Educazione e cura della prima infanzia

L'importanza e il bisogno di avere un'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) di buona qualità, rivolta ai bambini dalla nascita all'inizio dell'istruzione obbligatoria, è stata sottolineata con forza da varie iniziative dell'UE. Le Conclusioni del Consiglio sull'ECEC⁽²⁴⁾ del 2011 hanno evidenziato un'ampia gamma di benefici a breve e lungo termine sia per i singoli sia per la società. È risaputo che la frequenza di centri di educazione e cura per la prima infanzia di buona qualità facilita la riuscita del bambino nei futuri percorsi scolastici (Mullis et al., 2012; OCSE, 2011). L'ECEC costituisce un primo passo fondamentale nell'ambito di un lungo processo di apprendimento permanente ed è un elemento chiave per la prevenzione dell'abbandono precoce e degli scarsi risultati scolastici (Commissione europea, 2012). Un sistema ECEC di qualità, dunque, può permettere non solo a tutti i bambini di esprimere il proprio potenziale, ma anche contribuire al raggiungimento dell'obiettivo principale UE 2020, che consiste nel ridurre l'abbandono scolastico precoce a meno del 10%, fornendo basi solide per la riuscita dell'apprendimento permanente.

Un sistema ECEC di qualità è particolarmente positivo per i bambini che provengono da contesti socialmente svantaggiati e costituisce un essenziale punto di partenza per co-

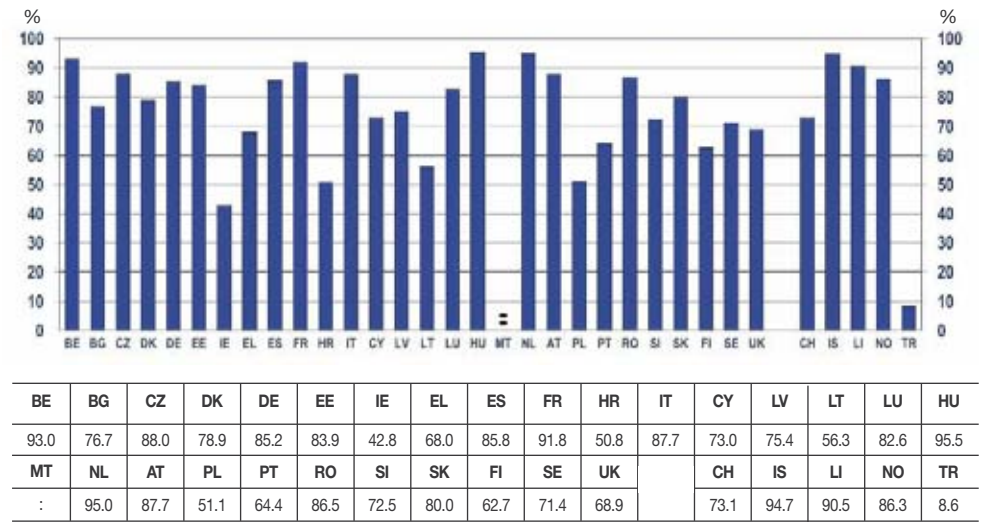
²⁴ Conclusioni del Consiglio sull'educazione e la cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori, OJ C 175, 15.6.2011.

struire sistemi di istruzione equi. Frequentare centri ECEC fin da piccoli può, ad esempio, migliorare le competenze linguistiche dei figli di migranti la cui prima lingua, spesso, non è quella dell'istruzione scolastica. L'ECEC aumenta inoltre la probabilità che questi bambini riescano nell'istruzione e riduce il rischio di esclusione sociale (Consiglio europeo, 2011; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014). L'aumento della partecipazione all'ECEC, soprattutto da parte dei bambini appartenenti a categorie cosiddette vulnerabili, può anche portare benefici a lungo termine sotto forma di impieghi migliori e maggiori guadagni (State Services Commission, 2012).

I risultati dell'ultima indagine PISA del 2012 mostrano che circa il 95% degli studenti quindicenni di Ungheria, Paesi Bassi e Islanda dichiara di aver frequentato centri ECEC per oltre un anno (vedi Figura 2.5). Seguono a breve distanza Belgio, Francia e Liechtenstein, con oltre il 90%. Croazia, Lituania e Polonia hanno invece tassi di partecipazione inferiori al 60%, e l'Irlanda ha il 42,8%. La partecipazione più scarsa all'ECEC si registrava in Turchia (8,6%).

I tassi di partecipazione più bassi in paesi come Croazia, Lituania e Turchia potrebbero essere in parte spiegati dal fatto che non vi è garanzia di trovare un posto nelle strutture ECEC. Tuttavia, altri paesi con normative simili sulla frequenza scolastica preprimaria, come Italia, Romania, Slovacchia e Islanda, hanno tassi di partecipazione relativamente alti, superiori all'80%. Anche l'abbordabilità dei prezzi, l'accessibilità del servizio di ECEC, le istanze culturali, l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria, insieme alla situazione socioeconomica (SES) della famiglia influiscono notevolmente sulla partecipazione dei bambini all'ECEC (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014).

Figura 2.5: Percentuale di studenti che riferiscono di aver frequentato l'ECEC (istruzione preprimaria, ISCED 0), per più di un anno, PISA 2012



Fonte: database OCSE, PISA 2012.

Nota esplicitiva

Il Programma dell'OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) misura la conoscenza e le competenze degli studenti quindicenni nella lettura, in matematica e in scienze. In gran parte dei paesi, gli studenti di questa età stanno per finire l'istruzione obbligatoria.

I dati raccolti nelle indagini internazionali sui risultati scolastici (PISA e PIRLS) mostrano chiaramente i benefici della frequenza di istituti dell'ECEC. Nei paesi europei che hanno partecipato alla raccolta dati, gli studenti che hanno frequentato l'ECEC, in media, hanno risultati superiori di 35 punti rispetto a quelli che non l'hanno frequentato, il che corrisponde più o meno a un anno completo di istruzione formale. I dati del PIRLS 2011 indicano che i bambini che hanno trascorso periodi più lunghi nell'ECEC sono più predisposti a iniziare la scuola primaria e ad avere buoni risultati. In gran parte dei paesi europei che hanno partecipato al PIRLS 2011 i dati mostrano che più tempo i bambini hanno passato nell'ECEC, migliori risultano le loro capacità di lettura (Mullis et al., 2012; Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2014).

Inutile dire che ampliare l'accesso all'ECEC e mantenerne o elevarne la qualità è un prerequisito essenziale per una buona integrazione dei bambini, soprattutto di quelli che vengono da contesti svantaggiati, nel sistema scolastico e per la prevenzione dell'abbandono precoce (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Passaggio all'istruzione secondaria superiore

Le ricerche suggeriscono che l'istruzione secondaria superiore generale non si adatta a sufficienza ai bisogni degli studenti. Vi sono casi di dispersione scolastica dai percorsi di istruzione secondaria superiore perché per alcuni studenti il metodo di insegnamento tradizionale non è sufficientemente stimolante (Field et al., 2007). La sfida allora consiste nell'offrire percorsi di istruzione stimolanti e interessanti, in modo da incoraggiare i giovani a rimanere nei percorsi di istruzione e formazione e a ottenere una qualifica secondaria superiore (OCSE, 2012).

Si ritiene che il curriculum abbia un ruolo importante nel coinvolgimento dei giovani nei percorsi di istruzione (Lamb, 2008 citato in Dale, 2009; Cedefop, 2012). Perché questo sia strutturalmente flessibile, alcuni ricercatori suggeriscono la necessità di una riforma curricolare che lo renda più interessante per i giovani e che rifletta le esigenze di un mercato del lavoro in continuo cambiamento e soddisfi i bisogni dei datori di lavoro (Cedefop, 2011; Dale, 2009; Lamb, 2008; OCSE, 2012). Le ricerche condotte a Malta confermano che la percezione, da parte dei giovani, che il curriculum sia inutile e poco motivante spiega perché molti di loro abbandonano l'istruzione prima di ottenere una qualifica (Ministry of Education and Employment (MT), 2012).

Uno studio svolto in Grecia (Rousseas e Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006) sottolinea l'insuccesso dei programmi scolastici nel sostenere gli studenti con difficoltà di apprendimento o nel soddisfare le esigenze del mercato del lavoro. Lo studio rivela anche che i sistemi di istruzione e formazione non forniscono agli studenti a rischio un sostegno mirato sufficiente per rispondere ai loro bisogni educativi, emotivi e sociali. Di conseguenza, questi non riescono a proseguire gli studi nei percorsi di istruzione e formazione. Inoltre, l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione è un lungo processo di «disimpegno» dalla scuola e dall'apprendimento. Spesso inizia già dall'istruzione primaria, in seguito alle prime esperienze di insuccesso scolastico e di crescente estraniamento dalla scuola. Il passaggio al livello successivo di istruzione è particolarmente difficile per gli studenti che a scuola hanno difficoltà. Il fatto che programmi scolastici e fabbisogni del mercato del lavoro siano scollegati fa aumentare il rischio di

disimpegno da parte degli studenti, in quanto questi hanno poca fiducia che il loro percorso scolastico risulterà utile quando alla fine dovranno trovarsi un lavoro.

La mancanza di flessibilità nel passaggio dall'istruzione obbligatoria a quella postobbligatoria può presentare particolari difficoltà e aumentare quindi la probabilità di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. In quasi tutti i paesi avere un diploma di istruzione secondaria inferiore è un prerequisito per continuare gli studi postobbligatoria (Field et al., 2007). Diversificando la gamma di opportunità offerte agli studenti all'interno dell'istruzione obbligatoria, e fornendo loro al contempo una più vasta scelta di corsi al termine dell'istruzione obbligatoria, si potrebbe ridurre il rischio di abbandono precoce, perché sarebbe possibile motivare gli studenti e offrire loro percorsi diversi da quelli tradizionali (GHK, 2005; Lamb, 2008; vedi anche il Capitolo 6 sul settore VET).

Un altro fattore strutturale importante è che i sistemi scolastici possono non permettere agli studenti di passare da un percorso all'altro (teorico, tecnico o professionale). Gli studenti che sbagliano la scelta del corso di studi o che in seguito cambiano interessi potrebbero non avere l'opportunità di cambiare o iniziare un altro percorso/programma, a causa della mancata equivalenza e trasferibilità tra di essi. Questi studenti potrebbero trovarsi «chiusi fuori» e perdere la motivazione necessaria per finire il programma iniziato o per continuare gli studi dopo l'istruzione obbligatoria. Una limitata scelta di percorsi e il fatto di essere «prigionieri» di programmi inadeguati sono elementi citati anche in uno studio svolto in Francia (Antonmattei e Fouquet, 2011). Questa mancanza di flessibilità all'interno del sistema di istruzione e la limitata scelta di percorsi potrebbero sfociare nella dispersione scolastica (OCSE, 2012; Commissione europea, 2013a).

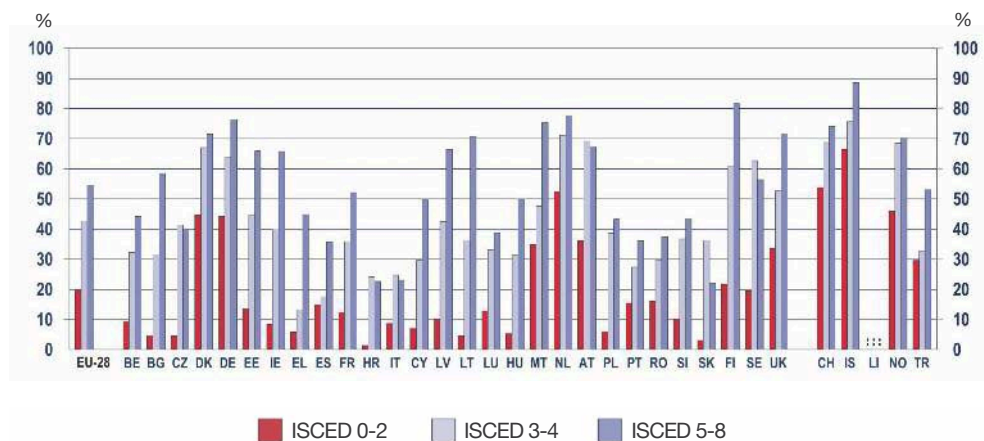
Sebbene in alcuni paesi esistano percorsi flessibili, i servizi di consulenza e orientamento scolastico e professionale non sempre forniscono un sostegno adeguato agli studenti che desiderano scegliere percorsi di istruzione alternativi (Field et al., 2007). La consulenza e l'orientamento (analizzati in dettaglio nel Capitolo 5) si dimostrano di vitale importanza nell'aiutare gli studenti a scegliere il giusto percorso scolastico e professionale e, di conseguenza, riducono il rischio di abbandono precoce dovuto agli errori compiuti dagli studenti nella scelta del corso di studi più adeguato (Commissione europea, 2011a; Cedefop, 2010).

2.3. Fattori relativi al mercato del lavoro

Secondo la teoria economica, le condizioni del mercato del lavoro influenzano le scelte degli studenti relativamente al rimanere a scuola o abbandonarla (Tumino e Taylor, 2013). Le loro scelte, tuttavia, possono avere un impatto significativo sulla carriera.

La Figura 2.6, relativa al tasso di impiego dei giovani tra i 15 e i 24 anni suddivisi per livello di istruzione, mostra che i giovani con un basso grado di istruzione, cioè ISCED 0-2, hanno molte meno probabilità di trovare un lavoro rispetto a quelli che hanno completato i livelli di istruzione ISCED 3-4 o 5-8. Nei 28 Stati membri dell'UE, in media, i giovani con al massimo un diploma di istruzione secondaria inferiore che hanno trovato un lavoro sono il 19,7%, quelli con un'istruzione secondaria superiore e post-secondaria non terziaria sono il 42,7% e quelli con un'istruzione terziaria il 54,6%. Maggiore è il livello di istruzione dei giovani, dunque, maggiori sono le possibilità di trovare un lavoro.

Figura 2.6: Tassi di impiego dei 15-24enni in base al livello di istruzione (ISCED 2011 0-2, 3-4 e 5-8), 2013



%	EU-28	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 0-2	19.7	9.3	4.7	4.5	44.8	44.2	13.7	8.4	5.8	15.0	12.3	1.4	8.7	7.0	10.3	4.6	12.9
ISCED 3-4	42.7	32.2	31.6	41.4	67.1	63.7	44.8	40.0	13.2	17.6	35.9	24.2	24.8	29.6	42.5	36.3	33.1
ISCED 5-8	54.6	44.2	58.5	40.2	71.5	76.3	65.9	65.8	44.9	35.8	52.2	22.7	23.1	49.7	66.5	70.8	38.8
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	CH	IS	LI	NO	TR
ISCED 0-2	5.3	34.9	52.5	36.2	6.0	15.5	16.1	10.3	3.1	21.9	19.5	33.6	53.9	66.4	:	45.9	29.6
ISCED 3-4	31.3	47.6	71.1	69.2	38.6	27.5	29.8	36.8	36.3	60.7	62.8	52.7	68.8	75.7	:	65.5	32.8
ISCED 5-8	50.0	75.3	77.7	67.4	43.3	36.1	37.5	43.6	22.1	81.7	56.5	71.6	74.1	88.6	:	70.3	53.0

Fonte: Eurostat, EU-LFS [lfsa_ergaed] (dati estratti a ottobre 2014).

Nota esplicativa

Il tasso di impiego indica le persone impiegate/attive come percentuale della totalità della popolazione della stessa età.

Le **persone impiegate** sono individui di 15 anni e più che durante la settimana di riferimento hanno svolto un lavoro, anche solo per un'ora, retribuito o in vista di un profitto o di un guadagno familiare, oppure che non hanno lavorato pur avendo un lavoro o un'attività, da cui erano temporaneamente assenti, ad esempio per malattia, ferie, vertenze sindacali, istruzione o formazione.

ISCED 2011 0-2: Istruzione preprimaria, primaria o secondaria inferiore (livelli 0-2).

ISCED 2011 3-4: Istruzione secondaria superiore e postsecondaria non terziaria (livelli 3 e 4).

ISCED 2011 5-8: Programmi brevi di istruzione terziaria, laurea di primo livello o equivalente, laurea magistrale o equivalente, dottorato di ricerca o equivalente (livelli 5-8).

Nota specifica per paese

Croazia: scarsa affidabilità dei dati per ISCED 0-2 e 5-8.

Le condizioni del mercato del lavoro possono anche influenzare le decisioni personali relative all'abbandono precoce. A seconda del contesto economico, il mercato del lavoro può fungere da fattore «frenante» o «trainante» nei processi di ELET (Nevala et al., 2011). Ad esempio, elevate opportunità lavorative o mercati del lavoro regionali o stagionali (quali

il turismo o l'edilizia) possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola per migliorare la situazione economica della famiglia o diventare più indipendenti (Commissione europea, 2011b). In Grecia, ad esempio, le zone turistiche dove i giovani vengono assunti stagionalmente sono quelle che registrano alti tassi di abbandono precoce (Rousseas e Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Tuttavia, anche alti livelli di disoccupazione possono influenzare le decisioni degli studenti in modo analogo: se i giovani vedono che la probabilità di rimanere disoccupati è alta indipendentemente dalle qualifiche, potrebbero essere meno inclini a rimanere a scuola. Se, al contrario, vedono che chi ha una qualifica incontra meno problemi sul mercato del lavoro, possono essere più inclini a continuare l'istruzione e ad aumentare il loro capitale umano (De Witte et al., 2013).

Vi sono ricerche svolte in ambito nazionale a sostegno di questa teoria. I risultati del Regno Unito e della Spagna rivelano gli effetti positivi e statisticamente significativi della disoccupazione sulla probabilità dei ragazzi di rimanere a scuola (Petrungolo e San Segundo, 2002; Clark, 2011; Meschi, Swaffield e Vignoles, 2011; Tumino e Taylor, 2013). Inoltre, si è rilevato che tale correlazione è ancora più forte per i maschi che per le femmine. La stessa ricerca ha anche evidenziato che la disoccupazione giovanile, in particolare, porta a tassi inferiori di abbandono precoce in quei paesi, mentre un'alta disoccupazione degli adulti tende ad aumentare i tassi di dispersione scolastica.

Infine, una formazione professionale ben sviluppata può prevenire l'abbandono del sistema educativo. In presenza di buone opportunità sul mercato del lavoro per chi ha una qualifica di formazione professionale, gli studenti possono essere più inclini a rimanere e a ottenere un diploma di livello secondario superiore (Shavit e Muller, 2000; Lavrijsen, 2012; vedi anche il Capitolo 6 sul settore VET).

CAPITOLO 3: STRATEGIE, POLITICHE E MISURE CONTRO L'ABBANDONO PRECOCE

Nel giugno 2011, il Consiglio Istruzione ha adottato una Raccomandazione sulle politiche volte a ridurre il numero di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione ⁽²⁵⁾. Il documento ha evidenziato il bisogno di politiche mirate ed efficaci, fondate su dati certi e basate sulla situazione di ciascuna nazione e ha raccomandato agli Stati membri di introdurre una strategia globale per affrontare il problema. La strategia dovrebbe coprire tutti i livelli di istruzione e coinvolgere tutte le parti e i settori politici interessati. Inoltre, dovrebbe mirare a un approccio equilibrato tra misure di prevenzione, intervento e compensazione e comprendere misure adeguate per rispondere ai bisogni dei gruppi ad alto rischio.

In tutta Europa, sei paesi/regioni (Comunità fiamminga del Belgio, Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria) hanno, a tutt'oggi, sviluppato una strategia globale di questo genere. Quattro di questi hanno delineato le proprie strategie in seguito alla Raccomandazione del Consiglio Istruzione del 2011, mentre Spagna e Paesi Bassi le hanno introdotte precedentemente. Altri due paesi (Ungheria e Romania) sono in fase di adozione di una strategia globale. In diversi altri paesi (Germania, Irlanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito e Norvegia), sebbene non vi sia una strategia globale nei termini sopracitati, esistono altre strategie o piani d'azione di ampio respiro, volti a garantire a giovani e adulti l'opportunità di completare l'istruzione e di ottenere le qualifiche di cui hanno bisogno per avere successo in ambito lavorativo. Il primo paragrafo esamina la natura delle strategie esistenti.

Tutti i paesi, comunque, hanno introdotto politiche e misure che sono state pensate specificamente per affrontare l'abbandono precoce oppure che fanno parte di iniziative generali/in corso che contribuiscono a ridurre i tassi di abbandono precoce. Il secondo paragrafo esamina quindi tutte queste politiche e misure, a prescindere dal quadro di riferimento in cui sono inserite. Sono suddivise in base alle tre grandi aree adottate dalla Raccomandazione del Consiglio, e cioè prevenzione, intervento e compensazione (per le definizioni, vedi più avanti). L'analisi mostra che, nel tentativo di prevenire l'abbandono precoce, gran parte dei paesi punta a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento fin dall'educazione e cura della prima infanzia e ad offrire orientamento scolastico e professionale; le politiche e le misure di intervento mirano soprattutto a fornire un sostegno individuale agli studenti, in particolare a quelli con scarsi risultati; per quanto riguarda le misure di compensazione, quasi tutte le iniziative mirano a identificare coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione, in modo da aiutarli a reinserirsi in tali percorsi.

Infine, l'ultimo paragrafo di questo capitolo esamina le politiche e le misure rivolte a specifici gruppi con un maggiore rischio di abbandono precoce. Nella maggior parte dei casi, si rivolgono a studenti che provengono da contesti svantaggiati, ma anche a migranti, Rom e studenti con bisogni educativi speciali.

²⁵ Raccomandazione del consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

3.1. Strategie per la lotta all'abbandono precoce

Per risultare efficaci, la Raccomandazione del Consiglio suggerisce che le strategie globali per combattere l'abbandono precoce comprendano tre tipologie di misure:

- Misure di prevenzione, tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce.
- Misure di intervento, con l'obiettivo di combattere qualunque difficoltà degli studenti al suo manifestarsi, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno mirato.
- Misure di compensazione, che creano nuove opportunità di ottenere una qualifica per coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Inoltre, le strategie globali per la lotta all'abbandono precoce dovrebbero rivolgersi a tutti i livelli di istruzione generale e professionale (vedi il Capitolo 6 sulla lotta all'ELVET) e coordinare le attività di diversi settori politici e agenzie, quali ad esempio giovani, sociale/welfare, occupazione e sanità. In altre parole, la raccomandazione invita a passare da tentativi frammentari a un approccio più unitario e globale.

Nei sei paesi che hanno adottato una strategia globale per la lotta all'abbandono precoce (Comunità fiamminga del Belgio, Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria, vedi Figura 3.1), un'ampia gamma di politiche esistenti e nuove copre tutte e tre le aree di azione: prevenzione, intervento e compensazione. Tuttavia, al tempo stesso, alcune strategie hanno anche un obiettivo specifico. Mentre quelle di Belgio (Comunità fiamminga), Malta e Paesi Bassi insistono molto sulle misure di prevenzione, la strategia austriaca sviluppa l'aspetto della compensazione (per una descrizione esaustiva di tutte le strategie nazionali, vedi anche le *National Information Sheets* nella versione inglese del rapporto²⁶).

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, molte delle azioni del «Piano di azione fiammingo contro l'abbandono scolastico precoce» (lanciato nel 2013) riguardano la prevenzione e comprendono l'offerta di informazioni sull'abbandono precoce alle scuole e sul web, la promozione di percorsi di apprendimento flessibili nell'istruzione secondaria, il miglioramento dell'istruzione professionale secondaria e l'analisi dell'impatto del mercato del lavoro sull'abbandono precoce. Inoltre, una parte specifica della strategia si rivolge alla raccolta dati sull'ELET oltre al monitoraggio, alla stesura di rapporti e alla sensibilizzazione in merito alla natura e alla portata del problema tra capi di istituto e membri dello staff mediante la formazione sul lavoro.

Il «Piano strategico per la prevenzione dell'abbandono scolastico precoce» (adottato nel 2014) di **Malta** punta a facilitare azioni mirate che possano aiutare gli studenti a trarre il meglio dal proprio percorso scolastico, dalla prima infanzia alla fine dell'istruzione obbligatoria e oltre. Gran parte delle azioni di questa strategia globale riguardano anche la prevenzione dell'abbandono precoce attraverso, tra le altre cose, l'offerta gratuita di assistenza all'infanzia, lo stimolo

²⁶ La versione integrale in inglese del rapporto, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe - Strategies, Policies and Measures* è consultabile e scaricabile al seguente indirizzo Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf.

alla creazione di scuole assistenziali comunitarie, lo sviluppo di contenuti di e-Learning per rispondere al meglio ai bisogni di apprendimento degli studenti, il finanziamento di un approccio alla riduzione dell'abbandono precoce centrato sulla scuola, il rafforzamento del processo di transizione tra percorsi scolastici diversi, il rinnovamento e il consolidamento dell'orientamento professionale a tutti i livelli, l'implementazione e il rafforzamento del sostegno genitoriale per combattere l'abbandono precoce e il supporto agli insegnanti nell'affrontare la sfida dell'abbandono precoce.

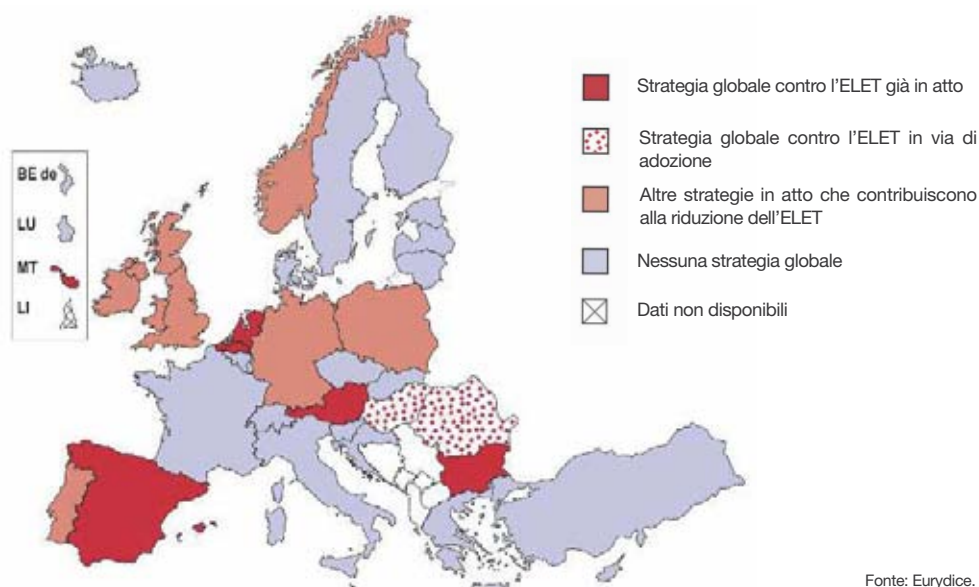
Analogamente, nei **Paesi Bassi**, la priorità politica del programma chiamato «Guida alla riduzione dei tassi di dispersione scolastica» (in vigore dal 2002) è prevenire l'abbandono scolastico precoce degli studenti. Le principali misure nazionali comprendono l'innalzamento da 16 a 18 anni dell'età in cui termina l'istruzione obbligatoria, la consegna di un codice scolastico identificativo a ciascuno studente in modo da permetterne il tracciamento e l'elaborazione di statistiche sull'ELET a livello nazionale, regionale, municipale e scolastico, la creazione di un «Portale digitale delle assenze» che possa registrare l'assenteismo scolastico, l'attuazione di un «Piano d'azione per l'orientamento professionale» (2009-2012) e misure che facilitino il passaggio a programmi di formazione secondaria professionale.

In **Austria**, la «Strategia nazionale per la lotta all'abbandono scolastico precoce» (lanciata nel 2012) fa riferimento ai tre pilastri della prevenzione, dell'intervento e della compensazione, a tutti i livelli di istruzione e per tutti i gruppi target. Attuando la misura chiamata «Coaching dei giovani», che identifica e sostiene gli studenti a rischio, l'Austria ha rafforzato le misure di prevenzione e di intervento. Tuttavia, il pilastro portante della strategia può essere considerato quello delle misure di compensazione. Una misura importante per recuperare le persone prive di qualifica è l'«Iniziativa per l'istruzione degli adulti», che comprende l'offerta gratuita di corsi base per ottenere il diploma di istruzione obbligatoria. Altre misure offrono programmi di istruzione «della seconda opportunità» di livello secondario superiore, come la «formazione/apprendistato sovraziendale».

In **Bulgaria**, la «Strategia per ridurre il tasso di giovani che abbandonano precocemente la scuola 2013-2020» riconosce la necessità di politiche e misure globali che garantiscano una transizione positiva degli studenti tra livelli scolastici diversi, offrano a coloro che hanno abbandonato l'istruzione opportunità flessibili e concrete di acquisire competenze chiave o partecipare a varie tipologie di formazione professionale, e facciano sì che i risultati dell'istruzione formale e dell'apprendimento informale vengano riconosciuti e convalidati. Gli obiettivi della strategia verranno raggiunti attraverso misure mirate, volte a prevenire le cause che sottendono all'abbandono scolastico precoce, a intervenire qualora gli studenti incontrino difficoltà e a offrire misure di compensazione a coloro che hanno abbandonato precocemente la scuola, in modo da aiutarli a reinserirsi nei percorsi di istruzione o ad acquisire competenze.

In **Spagna**, il quadro di riferimento normativo nazionale per la riduzione dell'abbandono precoce è dato dalla «Legge organica sull'istruzione» del 2006 e dalla nuova «Legge organica per il miglioramento della qualità dell'istruzione» (LOMCE, 9 dicembre 2013). Nel 2008, il Ministero dell'istruzione e le amministrazioni scolastiche delle Comunità autonome hanno delineato il «Piano per la riduzione dell'abbandono scolastico precoce», che ha stabilito la strategia generale per combattere il problema in Spagna. In seguito, è stato varato il «Programma per ridurre l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione». Le misure messe in atto all'interno di questo programma, e più di recente anche nel quadro della LOMCE, sono attualmente in vigore e possono essere definite come misure di prevenzione, intervento e compensazione. Tuttavia, questo programma non copre tutte le attività e le forme di collaborazione tra il Ministero e le Comunità autonome in questo settore. A causa del decentramento, le misure possono essere diverse in ciascuna Comunità autonoma, sebbene quelle che si sono dimostrate efficaci siano ampiamente diffuse. Ciascuna Comunità autonoma ha rafforzato le misure per affrontare le situazioni scolastiche, sociali ed economiche che influenzano maggiormente i tassi di ELET nel territorio di loro competenza.

Figura 3.1: Strategie per combattere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Una strategia globale per combattere il problema dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione da parte degli studenti deve basarsi sui dati e applicarsi a tutti i livelli di istruzione generale e professionale, oltre che alla formazione professionale. Deve contenere in modo bilanciato misure di prevenzione, intervento e compensazione, oltre a misure adeguate per andare incontro ai bisogni dei gruppi ad alto rischio.

I paesi che stanno adottando una strategia globale contro l'ELET hanno già prodotto una bozza, che verrà pubblicata a breve. Nei paesi che appartengono alla categoria «Altre strategie in atto che contribuiscono alla riduzione dell'ELET» non vi è un'unica strategia globale che affronti il problema dell'ELET per come viene definita a livello europeo; questi paesi, però, hanno sviluppato strategie e piani d'azione per garantire a giovani e adulti l'opportunità di completare la propria istruzione e di ottenere le qualifiche necessarie per avere successo in ambito lavorativo.

Nota specifica per paese

Italia: Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca è al lavoro per riunire in un unico quadro tutte le misure strutturali per la lotta all'ELET già attuate. Il piano dovrebbe essere pronto entro il 2014.

La cooperazione intersettoriale sotto forma di coinvolgimento attivo e la cooperazione tra agenzie chiave a livello nazionale, regionale, locale e scolastico sono cruciali per la riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (sulla questione della governance e della cooperazione intersettoriale vedi anche il Capitolo 4). Le agenzie di ogni settore politico possono fornire un importante contributo nella ricerca di soluzioni ai problemi legati all'abbandono precoce (Commissione europea, 2013). Nei sei paesi/regioni con una strategia globale contro l'abbandono precoce, la cooperazione intersettoriale viene garantita in modi diversi. In Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Malta e Paesi Bassi è già stato approntato o sta per essere approntato uno specifico organismo di coordinamento (vedi il Paragrafo 4.2 sugli organismi di coordinamento per la lotta al-

l'abbandono precoce). In Bulgaria si sta profilando lo sviluppo di un «meccanismo di coordinamento», mentre in Austria il Ministero dell'istruzione e delle questioni femminili e il Ministero del lavoro, degli affari sociali e della protezione dei consumatori collaborano a stretto contatto per l'attuazione di una strategia contro l'abbandono precoce.

Inoltre, il monitoraggio e la valutazione continui e sistematici di tutte le iniziative volte a ridurre il tasso di abbandono precoce è essenziale per orientare lo sviluppo delle politiche, per consentire confronti tra regioni o autorità locali e permettere lo scambio di buone pratiche (Commissione europea, 2013).

Tutti i paesi/regioni che hanno in vigore una strategia globale contro l'abbandono precoce riferiscono che il monitoraggio e la valutazione sono pratiche di routine.

In **Belgio (Comunità fiamminga)** il monitoraggio e la valutazione sono un'azione globale incorporata nella strategia. Un gruppo di lavoro tematico intersettoriale si incontra tre volte all'anno per valutare tutte le azioni. Il governo fiammingo è responsabile del monitoraggio complessivo del piano.

Il monitoraggio della strategia contro l'ELET della **Bulgaria** comprende rapporti di aggiornamento annuali che includono un resoconto sull'uso dei fondi a disposizione, l'analisi delle sfide affrontate, l'identificazione di misure migliorative, l'aggiornamento dei piani d'azione in vigore e/o lo sviluppo di nuovi piani, e la diffusione dei risultati presso le istituzioni e il grande pubblico. La valutazione finale si baserà sul riesame e sull'analisi dell'andamento complessivo della strategia e dovrebbe fornire indicazioni sulle politiche che sarà necessario attuare dopo il 2020.

All'interno del quadro del programma **spagnolo** per ridurre l'abbandono precoce, le Comunità autonome riferiscono su tutte le attività in corso e, insieme al Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport, svolgono il monitoraggio e la valutazione del programma. Il «Comitato di controllo settoriale» e il Gruppo di lavoro spagnolo «ET 2020» si occupano di monitorare le azioni relative all'abbandono precoce.

A **Malta** il piano strategico raccomanda di rafforzare il Dipartimento di ricerca e sviluppo del Ministero dell'istruzione, dell'occupazione e della famiglia, in modo da valutare attentamente tutti i principali sistemi di raccolta dati e delineare un quadro solido e strutturato per la raccolta dati, finalizzato al monitoraggio della vera portata dell'abbandono precoce e alla formulazione di politiche efficaci nel ridurlo.

Nei **Paesi Bassi** l'utilizzo dei fondi spesi è vagliato da parte del Ministero dell'istruzione e vi è anche un'organizzazione di ricerca che monitora l'impiego e l'efficacia del budget.

In **Austria** l'attuazione della strategia nel suo complesso non è monitorata, ma alcune misure individuali già poste in atto sono soggette a revisione.

Infine, in Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria e Austria non sono stati allocati fondi extra per la strategia, mentre in Spagna, Malta e Paesi Bassi sono state allocate risorse di bilancio specifiche per combattere l'abbandono precoce.

Dal 2007 al 2012 il budget totale della strategia **spagnola** è stato di € 375 236 401. Fino al 2010 la strategia è stata cofinanziata dal Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport e dalle Comunità autonome, mentre nel 2011 e 2012 i fondi sono stati stanziati al 100% dal Ministero. I fondi per il 2012 hanno coperto le azioni intraprese fino al 31 dicembre 2013.

A **Malta**, la strategia globale incorpora un certo numero di piani d'azione, che saranno attuati e finanziati dai rispettivi dipartimenti. Il budget viene dunque stanziato a livello dipartimentale.

Nei **Paesi Bassi**, il budget per l'ELET viene assegnato alle regioni ed è pari a circa 56 milioni di euro annui in totale. Oltre a questo budget, le scuole ricevono fondi annuali legati ai risultati, come contributo alla riduzione dell'abbandono precoce. Quale ulteriore incentivo, vi sono finanziamenti per istituire i cosiddetti «servizi extra», soprattutto per i giovani con problemi multipli, ad esempio coloro

che non riescono a ottenere una qualifica a causa di una combinazione di problemi di ordine finanziario, sociale e materiale, e che possono inoltre avere problemi con la giustizia.

In due altri paesi – Ungheria e Romania – le strategie globali per la lotta all'abbandono precoce sono attualmente in fase iniziale.

In **Ungheria**, il 4 novembre è stata pubblicata la «Risoluzione governativa 1603/2014 (XI.4.)» sull'adozione di una strategia globale contro l'abbandono precoce; tuttavia, il testo di tale strategia non era ancora disponibile al momento della pubblicazione del presente rapporto. Le misure comprese al suo interno mirano a combattere l'abbandono precoce migliorando le abilità e le competenze degli studenti e il tasso di successo scolastico, favorendo l'occupabilità e assicurando un'agevole transizione al mercato del lavoro. Una delle misure più importanti è l'introduzione di una raccolta dati sull'ELET e di un sistema di allarme preventivo. Le misure sono applicate a tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione secondaria superiore, sia nei percorsi di istruzione generale che in quelli di istruzione e formazione professionale, e si rivolgono anche all'educazione speciale e ai programmi extracurricolari ed extrascolastici.

La strategia della **Romania**, attualmente in fase di approvazione, garantirà il coordinamento di tutte le politiche del settore e destinerà ulteriori fondi europei a progetti mirati alla riduzione dell'abbandono precoce. La strategia, inoltre, dovrebbe creare un sistema efficiente per la raccolta e l'analisi dei dati e delle informazioni sulla frequenza scolastica. Sul medio periodo, l'intenzione è di garantire una riduzione costante dei tassi di abbandono precoce.

In Germania, Irlanda, Polonia, Portogallo e Regno Unito, sebbene non vi sia un'unica strategia globale per affrontare il problema dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione così come viene definita a livello europeo, esistono strategie e piani d'azione per garantire ai giovani e agli adulti l'opportunità di completare la propria istruzione e ottenere le qualifiche di cui hanno bisogno per il successo nell'ambito professionale.

Le diverse iniziative presenti in **Germania** sono, se considerate nel complesso, ad ampio raggio perché cercano di ridurre il numero di giovani che abbandonano precocemente. Grazie all'iniziativa «Fare carriera attraverso l'istruzione» attuata nel 2007, il Governo federale e i *Länder* intendono dimezzare la quota di adolescenti che abbandonano la scuola senza qualifiche, passando da una media nazionale dell'8% al 4%, e la quota di giovani privi di qualifiche professionali ma in grado di seguire la formazione dal 17% all'8,5% entro il 2015. Nell'ottobre 2007, anche la Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali ha adottato un piano d'azione per ridurre il numero di studenti che abbandonano la scuola senza una qualifica di istruzione generale di primo livello. Lo scopo è facilitare la transizione dei giovani dalla scuola secondaria inferiore al livello successivo – che sia la scuola secondaria superiore o l'istruzione e formazione professionale nel sistema duale. Il piano d'azione intende inoltre ridurre il numero di apprendisti vittime della dispersione scolastica. Infine, la «Strategia mirata di sostegno per studenti con rendimento scadente», promossa dalla Conferenza permanente e attuata nel marzo 2010, intende ridurre in modo significativo il numero di studenti che non raggiungono un livello minimo di competenza entro la fine del corso di studi e dimezzare il numero di adolescenti che abbandonano la scuola senza qualifiche.

Il DEIS (*Delivering Equality of Opportunity in Schools* – Offrire opportunità uguali per tutti nelle scuole), Piano d'azione **irlandese** per l'inclusione sociale, è stato lanciato dal Ministero dell'istruzione e della scienza nel maggio 2005 e rappresenta la principale iniziativa politica del Dipartimento per affrontare lo svantaggio scolastico. Lo scopo del piano d'azione è garantire che i bisogni educativi dei bambini e dei giovani che provengono da comunità svantaggiate abbiano la priorità e siano affrontati in modo efficace. I suoi elementi principali comprendono un «Programma di sostegno alle scuole» (*School Support Programme* – SSP) integrato, che riunisce e perfeziona precedenti interventi per le scuole e le comunità/gruppi scolastici in cui si concentra lo svantaggio. Tutte le scuole primarie e postprimarie che partecipano al DEIS ricevono una serie di risorse ulteriori, tra cui personale aggiuntivo, finanziamenti, accesso ai programmi di alfabe-

tizzazione e calcolo numerico, e assistenza per attività come la pianificazione scolastica. Nell'ambito dell'SSP, le scuole primarie cittadine e quelle postprimarie del DEIS possono usufruire di interventi come il «Piano di collegamento casa scuola comunità» (*Home School Community Liaison Scheme*) e il «Programma per il completamento scolastico» (*School Completion Programme*). Attualmente sono 852 (658 primarie e 194 postprimarie) le scuole che partecipano al DEIS SSP. Il DEIS è al momento oggetto di valutazione da parte del Centro di ricerca educativa e dell'Ispettorato dipartimentale, che hanno già prodotto una serie di rapporti.

In **Polonia**, due strategie adottate nel 2013 hanno il preciso scopo di contribuire al raggiungimento dell'obiettivo nazionale di ELET del 4,5% entro il 2020. La «Strategia per lo sviluppo del capitale umano 2013-2020» intende migliorare l'accessibilità e la qualità dell'istruzione primaria, soprattutto nelle zone rurali, offrire corsi aggiuntivi per sviluppare gli interessi e i talenti degli studenti, migliorare la qualità dell'insegnamento e della formazione a tutti i livelli, garantire che i percorsi di istruzione e formazione si adattino meglio ai bisogni socioeconomici e del mercato del lavoro, migliorare il modello dell'istruzione professionale, ampliare il sistema di qualifica e convalida nazionale e rafforzare l'orientamento scolastico e professionale nelle scuole. Inoltre, il documento strategico «Prospettive per l'apprendimento permanente» riguarda le azioni intraprese per migliorare le capacità e le competenze degli studenti, comprese le misure per prevenire l'abbandono precoce. La strategia prevede la collaborazione tra le numerose parti interessate: governo centrale, governo locale e organismi professionali, datori di lavoro, ONG ed enti che erogano istruzione e formazione.

La strategia del governo **portoghese** per la promozione dell'apprendimento e della riuscita scolastica comprende un'esauriente serie di misure politiche che fanno esplicitamente riferimento tra gli obiettivi attesi, alla riduzione dell'abbandono precoce. Inoltre, il Consiglio dei ministri del 21 giugno 2012 ha approvato un decreto legge (N. 176/2012) che contiene un capitolo specifico intitolato «Misure per prevenire l'insuccesso scolastico e l'abbandono precoce» dell'istruzione di base e secondaria. Il capitolo comprende le principali misure politiche per gli studenti a rischio e le loro famiglie. La strategia portoghese consiste nell'aumentare le opportunità di apprendimento e il rendimento scolastico degli studenti e di farne le basi per carriere scolastiche prolungate e di successo.

Ciascuna delle quattro giurisdizioni del **Regno Unito** ha la propria strategia. In **Inghilterra**, la strategia «Costruire il coinvolgimento, costruire il futuro» (*Building Engagement, Building Futures*) del 2011 definisce una strategia tesa a massimizzare la partecipazione dei giovani tra i 16 e i 24 anni nei percorsi di istruzione, formazione e lavoro. La strategia del 2012 dell'**Irlanda del Nord**, «Vie per il successo: prevenire l'esclusione e promuovere la partecipazione» (*Pathways to Success: Preventing Exclusion and Promoting Participation*), è pensata per affrontare globalmente la questione dei giovani «NEET», cioè disoccupati e al di fuori dei percorsi di istruzione e formazione. Nel **Galles**, il «Quadro per il coinvolgimento e l'avanzamento dei giovani» (*Youth Engagement and Progression Framework*) del 2013 riunisce gli elementi critici relativi alla riduzione dei NEET (per ragazzi dagli 11 ai 25 anni) con un preciso programma di attuazione biennale. In **Scotzia**, come nel resto del Regno Unito, il termine ELET non viene utilizzato esplicitamente. Tuttavia, esistono strategie e politiche focalizzate principalmente sul coinvolgimento dei ragazzi di 16 anni e oltre nei percorsi di istruzione e formazione o nel mercato del lavoro. Si tratta dell'impegno del governo scozzese, espresso da «Opportunità per tutti» (*Opportunities for All*) del 2012, a offrire un posto nei percorsi di istruzione e formazione a tutti i giovani dai 16 ai 19 anni che siano disoccupati e al di fuori dei cicli di istruzione e formazione, e della strategia scozzese per l'occupazione dei giovani «Azione per il lavoro» (*Action for Job*) del 2012.

Infine, nel 2010 la Norvegia ha introdotto un progetto ad ampio raggio per ridurre l'abbandono precoce. Il progetto è attualmente in fase di completamento, ma comprendeva il rafforzamento della collaborazione intersettoriale e multilivello. Alcune misure sono ancora in corso, e si stanno realizzando nuove azioni per raggiungere gli obiettivi.

In **Norvegia**, il completamento dell'istruzione e della formazione secondaria superiore è stato un punto importante dell'agenda politica degli ultimi anni. Nel 2010, il Ministero della ricerca e dell'istruzione ha introdotto il progetto triennale «Nuove possibilità» al fine di creare una collaborazione duratura tra il governo centrale, le autorità locali di contea e le municipalità, per permettere a quanti più giovani possibile di concludere la loro istruzione e formazione secondaria superiore. Lo scopo del progetto è aumentare il tasso di completamento dal 69 al 75%.

In gran parte dei paesi/regioni citati sopra, le strategie e le iniziative per affrontare il problema dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione da parte dei giovani privi di qualifiche adeguate sono state perfezionate in seguito alla Raccomandazione del Consiglio del 2011, tranne che in Germania (2007), Spagna (2006), Irlanda (2005) e Paesi Bassi (2002). La maggior parte dei paesi con strategie per la lotta all'abbandono precoce intende raggiungere i propri obiettivi entro il 2020.

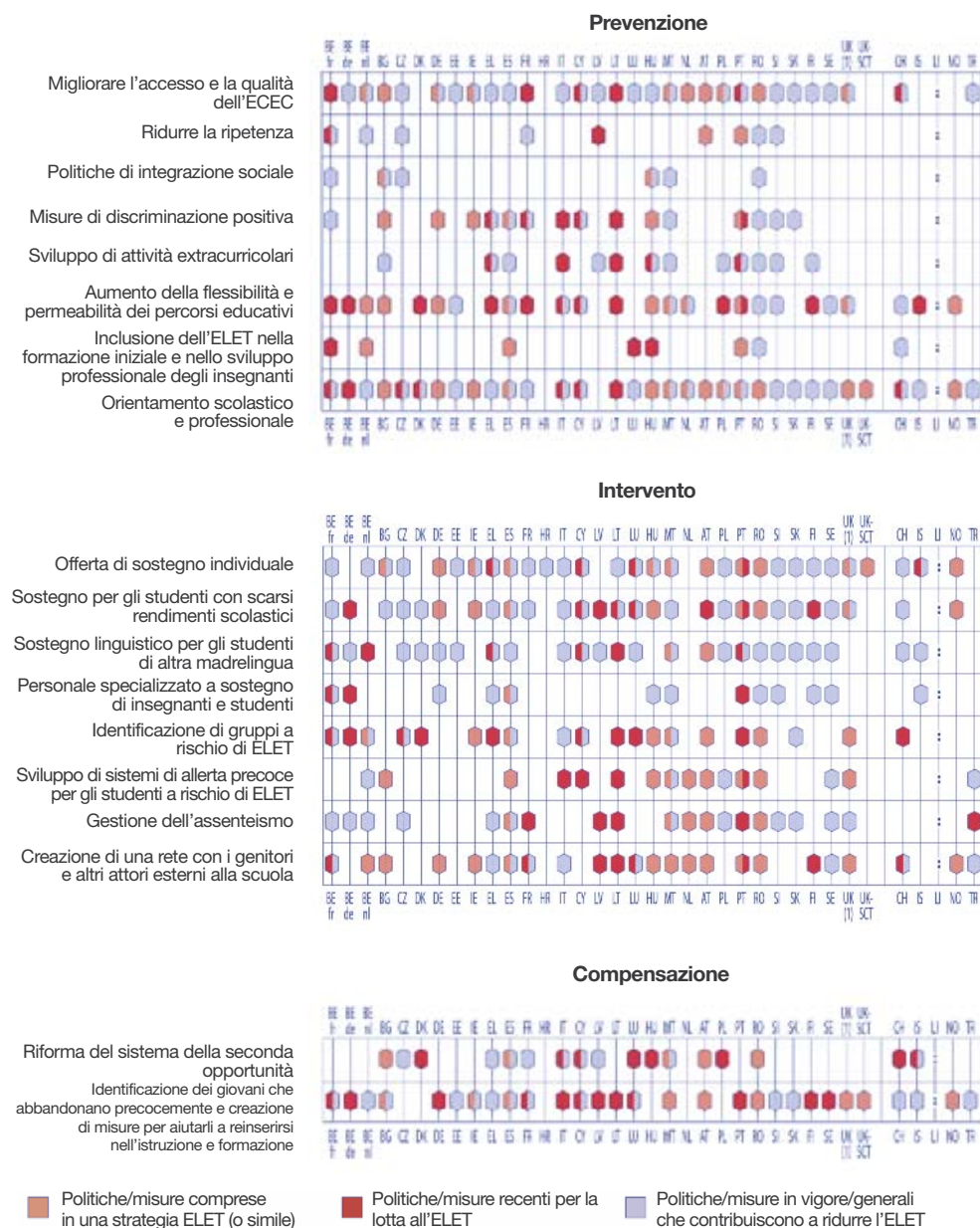
Alcuni degli ostacoli principali incontrati dai paesi nella progettazione di una strategia sono stati i seguenti: garantire la collaborazione tra ambiti politici e parti interessate differenti e, in particolare, incoraggiare le scuole a stabilire legami con organismi o agenzie esterni, come ad esempio in Irlanda (sulla questione della governance e della cooperazione intersettoriale, vedi anche il Capitolo 4). Analogamente, la strategia austriaca non copre aree quali la sanità, l'alloggio, il reddito o l'assistenza e dovrebbe includere più settori per essere più comprensiva possibile. In Spagna, sebbene vi sia un quadro di riferimento nazionale per ridurre l'abbandono precoce, esistono delle differenze tra le azioni e le politiche attuate dalle Comunità autonome, e anche tra le priorità socioeconomiche affrontate, che hanno un impatto sui tassi di ELET. Infine, in Norvegia, una delle sfide più importanti è creare strutture sostenibili che garantiscano la continuità delle azioni introdotte.

3.2. Politiche e misure per affrontare l'abbandono precoce

Tutti i paesi/regioni europei stanno attuando politiche e misure che possono contribuire a ridurre l'abbandono precoce, anche se a volte non fanno parte di una strategia globale o non sono state introdotte specificamente per affrontare questo problema. La Figura 3.2 classifica tutte le iniziative nazionali relative all'abbandono precoce suddividendole per tipologia (prevenzione, intervento e compensazione) e mostra il quadro politico di riferimento e l'arco temporale in cui si collocano (strategia globale/ampia, iniziativa specifica recente, o politica generale e in corso).

Tutte le politiche e le misure elencate nella Figura 3.2 vengono presentate in ordine decrescente a seconda del numero di paesi europei in cui sono attuate. Occorre dire, inoltre, che, sebbene questa figura operi una distinzione relativa al ruolo di tali iniziative nella lotta all'abbandono precoce (prevenzione, intervento e compensazione), la suddivisione in categorie non è sempre chiara. Ad esempio, l'orientamento scolastico e professionale può offrire diversi benefici: contribuire a prevenire l'abbandono precoce degli studenti, offrire sostegno agli studenti a rischio o aiutare quelli che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione/formazione a reinserirsi nel sistema (vedi anche il Capitolo 5 sull'orientamento scolastico e professionale).

Figura 3.2: Politiche e misure per combattere o contribuire a ridurre l'ELET, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

La figura mostra i tipi di politiche e di misure per la lotta all'ELET che sono state attuate in anni recenti (dal 2009, cioè poco prima dell'introduzione di un obiettivo principale dell'UE e della pubblicazione della Raccomandazione del Consiglio) nell'ambito o al di fuori di una strategia globale contro l'ELET. Com-

prende le politiche e le misure che, sebbene non attuate specificamente per combattere l'ELET, possono comunque contribuire a ridurre il tasso di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Note specifiche per paese (Figura 3.2)

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): non esistono normative specifiche sulla ripetenza; si dà per scontato che i bambini proseguano gli studi con la propria classe.

Regno Unito (WLS): il miglioramento dell'accesso e della qualità dell'ECEC non fa parte della strategia volta a combattere l'abbandono precoce, ma è una politica/misura in corso/generale che potrebbe contribuire a ridurlo.

Politiche e misure di prevenzione

Molti paesi europei riferiscono che il loro **sistema di orientamento scolastico e professionale** non è stato sviluppato specificamente per ridurre il tasso di abbandono precoce; tuttavia, rappresenta un'importante misura di sostegno che può contribuire a tale riduzione, in particolare per gli studenti a rischio.

Ad esempio, in **Finlandia** e **Islanda**, l'orientamento e la consulenza sono rivolti a tutti gli studenti, soprattutto a quelli con difficoltà di apprendimento, con scarso rendimento e alle vittime della dispersione scolastica. In **Lussemburgo**, oltre ai Centri locali di azione per i giovani (*Action locale pour jeunes*) che offrono orientamento e sostegno individuali agli studenti con scarso rendimento, esiste un servizio di orientamento specifico per gli studenti immigrati di recente e i loro genitori (*Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants*).

Recentemente altri paesi hanno rivisto o ampliato i servizi di orientamento scolastico e professionale (molto spesso nell'ambito della propria strategia contro l'abbandono precoce), con l'intento di prevenire l'abbandono precoce aiutando gli studenti a comprendere i propri punti di forza, talenti, opzioni di studio e prospettive di impiego (vedi anche il Capitolo 5 sul ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nella lotta all'ELET).

Le iniziative sono di ampio respiro e comprendono lo sviluppo e l'ampliamento dei servizi di orientamento scolastico e professionale già in atto (**ES, CY, LT**), l'introduzione di piani individuali di sviluppo e carriera (**HU, RO**), l'offerta di orientamento e consulenza specifici per gli studenti a rischio di dispersione scolastica (**AT, NO**), lo sviluppo di una «Guida alla valutazione della scelta professionale e all'orientamento professionale» (**BE de**), il miglioramento della qualità dell'orientamento professionale e il rafforzamento delle abilità dei consulenti per l'orientamento professionale (**CZ**).

Quasi tutti i paesi europei, inoltre, hanno politiche e misure di natura strutturale che contribuiscono alla prevenzione dell'abbandono precoce. Tra queste, vi sono la promozione dell'accesso a una **educazione e cura della prima infanzia (ECEC)** di qualità e il miglioramento generale dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle scuole. In quasi tutti i paesi tali politiche non fanno necessariamente parte di una strategia contro l'abbandono precoce, né possono essere considerate politiche recenti introdotte specificamente per affrontare l'abbandono precoce. Tuttavia, sono in linea con gli obiettivi generali del sistema scolastico volti a innalzare gli standard di insegnamento e apprendimento e a migliorare l'accesso a un'ECEC di qualità.

Ad esempio, offrire uno o più anni di ECEC gratuito è uno dei modi in cui **Malta** e **Irlanda** stanno cercando di aumentare la partecipazione e facilitare l'accesso. La **Spagna** ha incrementato l'offerta di luoghi dedicati all'ECEC. In **Germania**, il diritto all'ECEC è stato recentemente esteso a tutti i bambini di un anno. E in **Ungheria**, dal settembre 2015, la partecipazione all'ECEC è obbligatoria per i

bambini di 3-5 anni. Altri paesi hanno introdotto misure a sostegno dei bambini a rischio, come le classi preparatorie per quelli socialmente svantaggiati (**CZ**) e piani di istruzione prescolastica (**FI**).

In diversi paesi sono state introdotte riforme al fine di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento durante il ciclo dell'obbligo. Ad esempio, a **Cipro** è stato attuato un nuovo curriculum per l'istruzione preprimaria, primaria e secondaria inferiore che si focalizzerà sullo sviluppo di nuove capacità e competenze chiave. Il **Portogallo** ha rinnovato il suo curriculum per incrementare l'insegnamento, l'apprendimento e l'autonomia nella gestione scolastica. Le scuole avranno l'opportunità di gestire e adattare il curriculum a livello locale, rendendolo più pertinente per gli alunni e per il piano educativo della scuola. In **Belgio (Comunità tedesca)**, le riforme si concentrano in particolare sull'istruzione secondaria, cercando di garantire che ogni studente sia incoraggiato a realizzare il proprio potenziale a seconda del livello di sviluppo, delle abilità e degli obiettivi.

Tra le politiche e le misure recenti relative all'ECEC, introdotte specificamente con l'intento di ridurre la percentuale di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione vi sono:

L'aumento del budget complessivo per l'ECEC (**BE fr**), l'iscrizione dei bambini dai due anni in su alle scuole preprimarie, con priorità ai bambini che provengono da zone socialmente svantaggiata (**FR**), accesso garantito all'educazione e cura della prima infanzia per i bambini che provengono da famiglie a rischio di esclusione sociale (**LT**), un nuovo curriculum nazionale per l'istruzione prescolare e l'obbligo dei comuni di fornire luoghi in cui erogarla (**PL**), una valutazione nazionale esterna della qualità dell'ECEC quale base per la creazione di linee guida pedagogiche per i bambini sotto i tre anni e la revisione delle linee guida curriculari esistenti per i bambini da tre a sei anni (**PT**).

In oltre metà dei paesi europei vi sono altre politiche e misure recenti volte alla riduzione dell'abbandono precoce, inserite in molti casi nell'ambito della strategia nazionale contro l'abbandono precoce e mirate ad **aumentare la flessibilità e la permeabilità dei percorsi educativi**. Il fatto di dover compiere scelte premature fra percorsi scolastici diversi in età precoce può demotivare coloro che non hanno ricevuto una guida appropriata. I percorsi scolastici troppo rigidi possono, inoltre, creare ostacoli al completamento dell'istruzione secondaria superiore (Commissione europea, 2013; vedi anche il Paragrafo 2.2 sul passaggio all'istruzione secondaria superiore). In altri casi, l'aumento della flessibilità e della permeabilità dei percorsi scolastici è stato il mezzo per garantire un passaggio indolore tra livelli scolastici o tipi diversi di istruzione, contribuendo così a minimizzare il rischio di abbandono precoce.

Ad esempio, paesi/regioni come **Belgio (Comunità francese e fiamminga)**, **Cipro**, **Polonia** e **Finlandia** hanno avviato riforme per migliorare la qualità, l'attrattiva e la flessibilità dei propri sistemi VET. Ciò ha comportato modifiche ai sistemi di qualifica mirati a migliorare il riconoscimento e l'attestazione delle competenze. A questo proposito, in **Italia** è stato recentemente varato un decreto legislativo che incoraggia la piena integrazione e il riconoscimento delle esperienze di apprendimento non formali e informali all'interno del sistema d'istruzione, che in futuro verranno incluse in un «portfolio personale» dello studente.

In **Belgio (Comunità tedesca)**, **Germania**, **Lituania** e **Portogallo** sono stati recentemente attuati dei progetti che cercano di ridurre l'ELET migliorando la transizione dall'istruzione generale e le diverse tipologie di percorsi di formazione o tra percorsi di formazione (**NL**) (per ulteriori dettagli sulle misure per la lotta all'ELET nei VET, vedi Capitolo 6).

In **Islanda** è in corso un progetto volto a garantire un'agevole transizione degli studenti dall'istruzione obbligatoria a quella secondaria superiore.

In anni recenti sono state applicate **misure di discriminazione positiva** per ridurre i tassi di ELET; in sei paesi queste ultime sono state introdotte all'interno del quadro di strategie

contro l'abbandono precoce. Tali misure forniscono maggiori risorse e sostegno alle scuole e alle regioni che registrano problemi socioeconomici, scarsi rendimenti scolastici e bassa frequenza, e alti tassi di ELET.

In **Grecia** e a **Cipro**, ciò accade nelle cosiddette «Aree di priorità educativa». Analogamente, in **Portogallo**, all'interno del programma «Territori educativi di intervento prioritario», alcune azioni specifiche sono indirizzate agli studenti a rischio di dispersione scolastica e a coloro che hanno già abbandonato. In **Lituania**, lo scopo dei «Centri universali multifunzione» è fornire servizi educativi e sociali migliori nelle zone rurali.

In diversi altri paesi, le misure di discriminazione positiva fanno parte di politiche scolastiche permanenti, che possono contribuire a ridurre il numero di ragazzi che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

In **Francia**, ad esempio, la «Politica di istruzione prioritaria» (*Éducation prioritaire*) mira a correggere l'impatto delle disuguaglianze sociali ed economiche nei risultati scolastici rafforzando le attività didattiche ed educative nelle scuole e negli istituti che si trovano ad affrontare le maggiori sfide sociali.

In **Slovenia**, i membri della comunità Rom vengono considerati un gruppo speciale i cui diritti sono regolati da disposizioni di legge. Tali diritti comprendono misure aggiuntive per aumentare il successo scolastico degli studenti Rom e per la loro positiva integrazione nel sistema di istruzione.

Un numero più ristretto di paesi europei mette in campo politiche e misure atte ad arricchire l'esperienza di apprendimento mediante l'offerta di **attività extracurricolari**. Secondo quanto riferito, tali misure hanno un impatto positivo anche sulla riduzione del numero di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione.

Ad esempio, in **Ungheria** la scuola dura fino alle 4 del pomeriggio, con diverse attività extracurricolari proposte dopo le lezioni. In **Polonia**, ogni scuola ha l'obbligo di elaborare un piano di lezioni extracurricolari che aiuti gli studenti a sviluppare conoscenze, capacità, interessi, talenti e autonomia.

In **Lituania** e **Portogallo** vi sono iniziative recenti volte a combattere l'abbandono precoce che permettono alle scuole di svolgere attività e programmi per soddisfare i reali bisogni degli studenti, ad esempio programmi di educazione culturale, artistica, ambientale e sanitaria, educazione interculturale o corsi di recupero.

Migliorare la capacità di comprensione degli insegnanti delle ragioni alla base dell'abbandono precoce, di ciò che lo innesca, delle prime avvisaglie e del proprio ruolo nel prevenirlo dovrebbe essere il punto focale della **formazione iniziale e continua degli insegnanti** (Commissione europea, 2013). Recentemente, sei paesi/regioni hanno elaborato misure in questo ambito, talvolta all'interno della strategia contro l'abbandono precoce.

Ad esempio, in **Belgio (Comunità francese e fiamminga)** e **Lussemburgo** la questione della dispersione scolastica e dell'abbandono precoce è attualmente inserita nei programmi di sviluppo per la formazione professionale iniziale e/o continua degli insegnanti. Inoltre, in **Spagna**, il fatto di offrire agli insegnanti una formazione nell'orientamento scolastico e professionale sta assumendo sempre più importanza quale misura contro l'abbandono precoce.

Per contro, pochissimi paesi europei hanno applicato di recente politiche e misure per **limitare la pratica della ripetenza**. In gran parte di essi, riforme di questa natura sono state introdotte nell'ambito di una politica generale piuttosto che come misura specifica per prevenire l'abbandono precoce.

Ad esempio, recentemente in **Belgio (Comunità francese)** è stato lanciato un progetto pilota grazie al quale le scuole che partecipano su base volontaria vengono aiutate a trovare pratiche alternative alla ripetenza. In **Lettonia** e **Portogallo** alcune leggi introdotte da poco prevedono misure obbligatorie

di sostegno per gli studenti con difficoltà di apprendimento, oltre alla possibilità di ridare gli esami in modo da dover ripetere l'anno solo in determinate circostanze.

Di recente, solo in due paesi europei sono state elaborate **politiche di integrazione sociale**, nell'ambito di una strategia contro l'abbandono precoce, mirate ad ampliare la composizione sociale nelle scuole e a migliorare i risultati scolastici in quelle che presentano segregazione sociale, mentre in altri quattro sono in corso iniziative generali in questo settore.

In **Ungheria**, le disposizioni di legge consentono la definizione di bacini di utenza scolastica, prendendo in considerazione lo status sociale delle famiglie che vivono nella zona.

Un altro esempio di politica in questo settore si riscontra in **Romania**, dove dal 2007 è in vigore un decreto ministeriale per impedire che i bambini Rom vengano separati dagli altri in scuole a loro dedicate. Monitorare la situazione è compito del Consiglio nazionale per la lotta alla discriminazione.

Politiche e misure di intervento

Le politiche di intervento sono pensate per identificare al più presto gli studenti in difficoltà, in modo che non si disinteressino all'apprendimento e non finiscano per abbandonare precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Gran parte dei paesi che hanno attuato misure di intervento nell'ambito di una strategia contro l'abbandono precoce si concentra sull'**offerta di un sostegno individuale agli studenti**, in particolare a quelli con difficoltà di apprendimento (vedi anche il Paragrafo 3.3 sulle politiche e misure mirate per i gruppi a rischio di abbandono precoce). Ecco alcuni esempi di tipi diversi di politiche e misure messe a punto in questo ambito:

L'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento e l'offerta di un sostegno mirato è una pratica attuata, ad esempio, in **DE, CY, AT, IS** e **NO**. In **LU** e **PT** esistono classi speciali e/o personale docente in più per gli studenti che necessitano di un sostegno aggiuntivo all'apprendimento.

In altri paesi in cui il sostegno aggiuntivo è una misura non solo recente ma anche permanente, come a **Malta**, in **Polonia** e in **Slovenia**, l'obiettivo è soddisfare i bisogni di istruzione e sviluppo individuali degli studenti. In **Slovenia** ciò comprende anche gli studenti che ricevono cure ospedaliere e quelli particolarmente dotati.

In **Belgio (Comunità francese)** esistono piani di apprendimento individuali (*PIA-Plan individuel d'apprentissage*) che aiutano i diversi attori coinvolti ad avere un approccio coerente al sostegno agli studenti. Questi piani devono essere utilizzati dalle scuole nei casi in cui gli studenti frequentino un anno in più all'interno di classi speciali che permettono loro di colmare le lacune nell'apprendimento e acquisire le competenze necessarie. In **Danimarca**, tutte le scuole offrono un sostegno agli studenti con scarso rendimento attraverso personale specializzato. Analogamente, in **Spagna** gli studenti ricevono sostegno scolastico all'interno o al di fuori della classe, da parte di membri del corpo docente, sempre durante il normale orario delle lezioni. Lo scopo è migliorare l'apprendimento e i risultati scolastici, incrementando così anche l'integrazione sociale degli studenti.

Undici paesi (**IE, EL, ES, LT, LU, HU, MT, SI, FI, IS, CH**) riferiscono inoltre di avere in vigore politiche e misure per garantire l'integrazione degli studenti con bisogni educativi speciali, in modo da contribuire a ridurre l'abbandono precoce.

Infine, in otto paesi le misure a sostegno degli studenti sono mirate soprattutto a offrire aiuto finanziario. Gli studenti sono assistiti dal punto di vista economico, ad esempio mediante la fornitura di libri di testo, trasporto gratuito da e per la scuola e/o borse di studio (**BG, EL, ES, HR, MT, RO**), pasti scolastici gratuiti (**IE, SI**) o incentivi finanziari per gli studenti o le loro famiglie a patto che i giovani continuino a frequentare la scuola (**ES, MT**).

L'offerta di **sostegno linguistico agli studenti** di madrelingua diversa da quella in cui viene impartito l'insegnamento è solitamente compresa nelle misure generali in corso in molti paesi europei. In gran parte di questi, ci si concentra sul sostegno all'apprendimento della lingua in cui viene impartito l'insegnamento più che sull'offerta di lezioni nella lingua madre degli studenti migranti (come in Danimarca, Lussemburgo, Slovenia, Svezia e Svizzera).

In **Danimarca, Svezia, Slovenia e Svizzera** gli studenti possono frequentare lezioni nella propria lingua madre oltre a quelle di recupero nella lingua in cui viene impartito l'insegnamento. In **Lussemburgo** questo tipo di offerta esiste in certe scuole primarie per gli studenti di madrelingua portoghese. Lo scopo di queste lezioni è conservare e sviluppare le capacità linguistiche nella lingua madre e offrire agli studenti basi migliori per imparare altre lingue.

In **14 Länder tedeschi**, invece, tutti gli studenti che iniziano il ciclo dell'istruzione primaria e secondaria vengono valutati nella lingua in cui viene impartito l'insegnamento. In base ai risultati di tale valutazione, vengono sviluppati programmi linguistici su misura per i bisogni specifici degli studenti.

Molti altri paesi/regioni hanno introdotto nuove politiche o misure per incrementare il sostegno linguistico allo scopo di ridurre i tassi di ELET, e a **Malta** e in **Austria** questo strumento fa parte di una specifica strategia contro l'ELET. In paesi come **Belgio (Comunità francese), Grecia e Cipro**, ciò significa che gli studenti appena arrivati potrebbero passare un tempo più lungo nelle classi di accoglienza.

Il coinvolgimento dei genitori può incoraggiare e motivare i giovani all'apprendimento, infondendo loro l'aspirazione a una buona riuscita scolastica. Inoltre, aumentare la consapevolezza dei genitori può contribuire a identificare le difficoltà di apprendimento e i primi segni di disimpegno, in modo da permettere un intervento tempestivo (Commissione europea, 2013). Di recente, un numero relativamente ampio di paesi/regioni europei ha attuato politiche e misure per la lotta all'abbandono precoce, concentrandosi sulla **cooperazione con i genitori e altri partner al di fuori della scuola**. In tutti i casi, lo scopo è informare i genitori qualora uno studente risulti assente da scuola e istituire meccanismi di sostegno intersettoriali che coinvolgano i servizi sanitari e sociali, per garantire che i bisogni di apprendimento individuali siano soddisfatti e il benessere generale sia salvaguardato (vedi Paragrafo 4.3 sul partenariato tra agenzie).

In poco più della metà dei paesi europei, le politiche e misure di intervento si concentrano sull'**identificazione dei gruppi a rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione**.

Esempi di politiche e misure recenti in questo ambito si possono trovare, ad esempio, in **Danimarca, Lituania e Ungheria**, dove sono state o saranno attivate dalle scuole banche dati sulla frequenza scolastica, al fine di identificare i ragazzi a rischio di abbandono precoce. In **Belgio (Comunità francese)** e **Grecia**, questo tipo di dati viene raccolto e/o analizzato grazie a osservatori recentemente creati per la prevenzione della violenza scolastica e della dispersione. A **Cipro** e in alcune scuole del **Lussemburgo**, gli studenti a rischio di abbandono precoce vengono identificati mediante una serie di misure, tra cui la valutazione delle competenze, il tutoraggio o altre attività di sostegno.

Alcuni paesi/regioni riferiscono di attuare politiche e misure di intervento per combattere la violenza nelle scuole che possono servire anche a identificare e aiutare gli studenti a rischio.

In **Belgio (Comunità francese)**, ad esempio, il servizio delle «équipe mobili» contribuisce a prevenire la violenza scolastica e la dispersione nelle scuole primarie. Nelle secondarie esiste un «servizio di mediazione» che può intervenire su richiesta al fine di contribuire alla prevenzione della violenza e della dispersione scolastica. Per i genitori i cui figli subiscono episodi di violenza, conflitti, bullismo o discriminazione a scuola è disponibile inoltre un numero telefonico gratuito. Anche in **Spagna** viene data particolare importanza ad aspetti come la lotta alla violenza scolastica, il miglioramento della

sicurezza, la lotta contro l'abuso di sostanze e in generale la creazione di un buon ambiente di apprendimento che possa contribuire alla riduzione dell'abbandono precoce.

Oltre la metà dei paesi europei ha anche elaborato o applicato misure per **monitorare l'assenteismo e cogliere i primi segnali del rischio di abbandono precoce**.

In **Lettonia** il sistema di rilevazione delle frequenze degli studenti nell'età dell'obbligo scolastico è stato recentemente perfezionato. Il nuovo sistema permette alle autorità locali di seguire tutti gli studenti iscritti alle loro scuole. Nelle scuole di istruzione generale e professionale della **Lituania** è stato introdotto un registro scolastico elettronico. In questo modo, i genitori possono consultare le informazioni sui voti e i progressi recenti dei figli, comunicare direttamente con gli insegnanti e partecipare a forum su vari argomenti. Alcuni registri elettronici consentono alle scuole di inviare un SMS o un'e-mail per informare i genitori quando il loro figlio è assente da scuola o arriva in ritardo. Analogamente, a **Malta** la banca dati degli studenti di ogni scuola invia automaticamente un SMS ai genitori se l'assenza del loro figlio non è giustificata.

Anche la **Lituania** è tra i paesi che hanno elaborato un sistema di allerta precoce per identificare e reagire ai primi segni di ELET. Gli studenti che in un mese risultano assenti a più di metà delle lezioni previste dal curriculum obbligatorio vengono registrati nel «Sistema informativo nazionale sull'assenteismo e le assenze ingiustificate degli studenti». Questi dati vengono poi trasmessi ai sistemi informativi di altre agenzie, come quelle del benessere sociale, degli affari interni o della sanità. Nei **Paesi Bassi**, dal 2009, le scuole registrano gli assenti ingiustificati tramite il Portale digitale delle assenze, allo scopo di avvalersi di una procedura di notifica digitale semplificata, in modo da concentrare tempo ed energie nel coinvolgere gli studenti assenteisti e riportarli a scuola.

In **Turchia** l'Ufficio centrale per l'istruzione di base del Ministero dell'istruzione nazionale ha promosso nell'ottobre 2013 un progetto dal titolo «Aumentare la frequenza della scuola primaria». Lo scopo è incrementare il tasso di frequenza scolastica nei primi otto anni di istruzione obbligatoria e ridurre l'assenteismo mediante: un'analisi dettagliata della situazione che porti a proposte e misure politiche per prevenire l'abbandono scolastico precoce; una revisione della legislazione che fornisca le basi legali per le successive misure contro i fattori di rischio individuati; una presa in carico del problema dell'assenteismo dei diversi gruppi a rischio; e un aumento della consapevolezza di tutti i funzionari ministeriali e le autorità responsabili in merito alla prevenzione dell'assenteismo.

Diversi paesi/regioni riferiscono inoltre di monitorare l'assenteismo e di avere in vigore dei sistemi di allerta precoce, non specificamente mirati ad affrontare il problema dell'abbandono precoce, ma che possono comunque contribuire a ridurre il tasso di giovani che abbandonano precocemente.

Ad esempio, a **Malta** si fanno valutazioni che permettono di identificare e affrontare i problemi degli studenti in maltese e in inglese sin dal loro insorgere.

In altri paesi il sistema di allerta precoce viene attuato mediante l'obbligo di gestire l'assenteismo da parte delle scuole (**BE de**, **BE fr**) o degli insegnanti (**EL**, **PL**, **SI**), ad esempio tramite la registrazione elettronica delle assenze.

Il **personale specializzato** può essere di vitale importanza nel creare un ambiente di apprendimento che soddisfi i bisogni di ogni studente (Commissione europea, 2013). Se da un lato in un certo numero di paesi si tratta di una politica generale, quattro paesi/regioni hanno recentemente attuato politiche di intervento per garantire il coinvolgimento degli specialisti nel tentativo di ridurre l'abbandono precoce.

Ad esempio, in **Portogallo**, il personale specializzato viene abitualmente impiegato per sostenere gli studenti a rischio tramite tutoraggio e monitoraggio, sostegno psicologico e orientamento scolastico e professionale. In **Belgio (Comunità tedesca)**, sono stati recentemente istituiti dei gruppi di consulenza specialistica al fine di migliorare la qualità delle scuole e dell'insegnamento impartito. Lo scopo di un nuovo decreto sulla creazione di consulenti per lo sviluppo scolastico è garantire l'offerta

di consigli pratici su come migliorare le condizioni di apprendimento e insegnamento.

Diversi altri paesi si avvalgono da tempo di personale specializzato per sostenere gli studenti in vari aspetti della loro istruzione, salute e vita personale e sociale.

In **Slovenia**, ad esempio, nelle scuole o negli asili vi sono consulenti specializzati che sostengono alunni, insegnanti e genitori, contribuendo a risolvere le difficoltà scolastiche, psicologiche e sociali dei bambini. In **Finlandia** gli addetti al benessere dello studente aiutano i ragazzi con problemi di sviluppo o difficoltà scolastiche. Le situazioni tipiche che richiedono l'attenzione del personale addetto al benessere dello studente comprendono l'assenteismo, il bullismo e i problemi causati dal cambiamento di scuola o di classe. Gli psicologi scolastici trattano problemi di apprendimento e adattamento a scuola. Anche in **Svezia** il personale specialistico di sostegno ha la responsabilità di garantire il benessere dei bambini e degli studenti nelle classi prescolastiche, nelle scuole del ciclo obbligatorio e in quelle secondarie. Le loro attività comprendono il sostegno medico, psicologico e psicosociale, oltre al sostegno per i bisogni educativi speciali.

Politiche e misure di compensazione

La maggior parte dei paesi/regioni europei ha in vigore iniziative per **identificare coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione e aiutarli a reinserirsi nel sistema**. In quasi tutti i casi, tali iniziative sono state introdotte in tempi piuttosto recenti o fanno parte delle strategie contro l'abbandono precoce. Per lo più si tratta di programmi o scuole speciali che permettono a coloro che abbandonano precocemente o agli studenti a rischio di completare l'istruzione di base e acquisire competenze chiave.

Esempi di iniziative del genere sono il progetto «Time-out» del **Belgio (Comunità tedesca)**, il programma «Nuove opportunità» in **Spagna**, il progetto «Istruzione alternativa nel sistema educativo» in **Lituania**, il progetto pilota «Tagliati per la formazione professionale» in **Austria**, il «Programma integrato per l'istruzione e la formazione professionale» in **Portogallo**, il programma «Apprendimento per giovani basato su progetti» in **Slovenia** e l'«Iniziativa abbraccia la scuola superiore» in **Svezia**.

Inoltre, alcuni paesi/regioni offrono percorsi alternativi agli studenti che hanno lasciato la scuola senza ottenere qualifiche.

In **Bulgaria** l'offerta comprende l'apprendimento diurno o serale. In **Belgio (Comunità francese)**, **Spagna** e **Islanda** l'istruzione a distanza offre agli studenti che non sono in grado di frequentare quella di tipo tradizionale, o che vivono in zone rurali, opportunità di apprendimento individuale o di gruppo con l'aiuto di strumenti di comunicazione interattivi.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)** i programmi di istruzione professionale rivolti ai 16-19enni offrono un'istruzione di base e una solida esperienza lavorativa ai giovani che non hanno ottenuto l'attestato generale di istruzione secondaria. Nel **Regno Unito (Scozia)**, il piano «Opportunità per tutti» mira a offrire un posto nei percorsi scolastici o formativi a tutti i 16-19enni che non sono ancora inseriti in percorsi di istruzione, lavoro o formazione.

Infine, oltre una dozzina di paesi/regioni hanno recentemente **attuato riforme dell'istruzione della seconda opportunità**, per introdurre o migliorare l'offerta di istruzione compensatoria. In circa metà di questi paesi, tali riforme fanno parte di una strategia contro l'abbandono precoce.

In **Danimarca**, a **Cipro**, in **Polonia** e in **Svizzera**, ad esempio, è stata attuata un'ampia gamma di misure per migliorare la qualità e l'attrattiva dei programmi di istruzione e formazione professionale,

soprattutto per coloro che hanno abbandonato precocemente il sistema educativo (per ulteriori informazioni sulle misure contro l'abbandono precoce dei percorsi VET, vedi Capitolo 6).

A **Malta** e in **Romania** sono stati intrapresi degli sforzi per offrire un buon percorso di istruzione della seconda opportunità rivolta a gruppi mirati, vale a dire a persone con disabilità (**MT**) e a giovani che vivono in zone rurali e in aree con ampia presenza di Rom (**RO**).

In **Italia**, una normativa di recente emanazione ha riorganizzato il sistema di istruzione per adulti. I vecchi centri e i corsi serali confluiranno nei nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che offrono percorsi di apprendimento personalizzato per migliorare le competenze e le abilità degli adulti. I nuovi Centri offrono anche ai giovani l'opportunità di ottenere una qualifica di istruzione secondaria inferiore e superiore o un diploma di frequenza dei primi due anni di istruzione secondaria superiore (cioè il diploma che attesta il completamento dell'istruzione obbligatoria). Tali Centri, infine, offrono corsi di alfabetizzazione e di lingua italiana agli adulti che imparano l'italiano come seconda o ulteriore lingua straniera.

La prima scuola della seconda opportunità in **Lussemburgo** (*École de la deuxième chance*, E2C) è stata istituita in anni recenti. È aperta ai giovani tra i 16 e i 24 anni che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione e offre formazione generale e professionale, attività extracurricolari e sostegno sociopedagogico completo. Il progetto «L'istruzione può funzionare» dell'**Islanda** è una misura per combattere l'abbandono precoce che offre agli studenti privi di qualifiche l'opportunità di ottenere un diploma di istruzione secondaria superiore o professionale.

Diversi altri paesi/regioni sottolineano di avere politiche e misure di compensazione relative all'istruzione della seconda opportunità che non sono state specificamente sviluppate per combattere l'abbandono precoce, ma possono contribuire a ridurlo. Tra queste troviamo:

le riforme dell'istruzione professionale (**CY**), la creazione o l'ampliamento del numero di scuole della seconda opportunità (**EL, FR, ES**) e l'introduzione di quadri normativi come la «Legge per l'istruzione degli adulti» in **Islanda** per i corsi ufficialmente considerati propedeutici all'istruzione secondaria superiore o a quella terziaria.

3.3. Politiche e misure mirate per gruppi ad alto rischio di abbandono precoce

Numerose ricerche nazionali e internazionali indicano che certi gruppi di studenti sono più a rischio di abbandono precoce rispetto ad altri (vedi Paragrafo 2.1 sui fattori di ELET legati al contesto individuale e familiare). I risultati mostrano che coloro che abbandonano precocemente la scuola sono spesso giovani che provengono da un contesto socioeconomico svantaggiato, di origini migranti o Rom, oppure che hanno bisogni educativi speciali. La Raccomandazione del Consiglio sull'abbandono scolastico precoce²⁷) cita specificamente questi tra i principali gruppi target degli interventi politici ad ampio raggio.

Di fatto, in tutti i paesi europei, le politiche e le misure riguardano i gruppi più a rischio (vedi Figura 3.3). Tali politiche possono essere inserite in una strategia contro l'abbandono precoce, qualora esista, in altre politiche e misure specifiche per la lotta contro l'abban-

²⁷ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

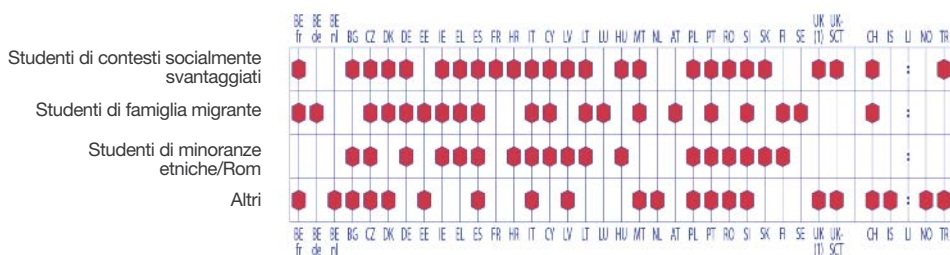
dono precoce oppure nelle politiche generali in vigore che contribuiscono alla riduzione dell'abbandono precoce (vedi Paragrafo 3.2). Pertanto, le politiche e le misure mirate qui presentate talvolta si sovrappongono a quelle citate nei paragrafi precedenti. Lo scopo di questo paragrafo, però, è evidenziare gli specifici gruppi a rischio di abbandono precoce che sono al centro di tali iniziative. L'ordine in cui vengono presentati rispecchia il numero di paesi europei che si concentrano su ciascun gruppo target (dal maggior al minore).

Nella maggior parte dei casi, le politiche e le misure mirate per la lotta all'abbandono precoce si concentrano specificamente sugli **studenti che provengono da contesti svantaggiati**.

Alcune di queste iniziative si rivolgono a tutti gli studenti svantaggiati, ad esempio nel caso delle classi preparatorie rivolte a bambini socialmente svantaggiati nell'anno precedente all'inizio dell'istruzione obbligatoria (**CZ**), mentre altre sono concentrate geograficamente, come nel caso delle Aree di priorità educativa (**CY**, **EL**) o dei Territori educativi di intervento prioritario (**PT**). Un paese concentra i propri sforzi volti al sostegno degli studenti svantaggiati sulle scuole in cui si attua l'integrazione (**HU**).

Un altro esempio di iniziativa volta a ridurre l'abbandono precoce degli studenti che provengono da contesti svantaggiati è il «Programma di potenziamento e sostegno per l'istruzione secondaria» della **Spagna**, che si rivolge alle scuole secondarie con un'alta percentuale di studenti svantaggiati a livello scolastico a causa del contesto socioculturale dal quale provengono. Il programma intende migliorare la gestione e i risultati scolastici, lavorando al tempo stesso con gli studenti, le famiglie e la comunità locale. Le scuole redigono un piano d'azione in linea con i propri bisogni specifici e le autorità scolastiche forniscono i fondi necessari alla realizzazione del progetto.

Figura 3.3: Individuazione dei gruppi ad alto rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota esplicativa

La figura mostra i gruppi che vengono considerati ad alto rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione e sono dunque stati oggetto di politiche e misure specificamente approntate per soddisfare i loro bisogni. «Altri» si riferisce nella maggioranza dei casi a studenti con bisogni educativi speciali.

In alcuni paesi, tra cui Germania, Irlanda, Francia, Malta, Slovenia e Polonia, le politiche e le misure a sostegno degli studenti provenienti da contesti socialmente svantaggiati e a rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione mirano a offrire un supporto aggiuntivo sulla base dei bisogni di apprendimento individuali. Ciò può avvenire, a seconda dei casi, tramite lezioni aggiuntive, una maggiore offerta di orientamento o una migliore collaborazione con i genitori.

A questo proposito altri paesi, tra cui Italia e Lettonia, hanno attuato politiche mirate al rafforzamento delle competenze degli insegnanti, in modo da offrire agli studenti svantaggiati un percorso scolastico centrato sulla persona e sui suoi bisogni.

Questo sostegno mirato per i gruppi svantaggiati ad alto rischio di abbandono precoce viene offerto anche sotto forma di aiuti economici, in particolare per libri di testo, pasti e trasporto scolastici (ad esempio in BG, HR, PL, RO e SI).

Per sostenere i giovani che provengono da contesti socialmente svantaggiati e ridurre il rischio di abbandono precoce, in **Polonia** sono disponibili aiuti economici attraverso indennità scolastiche. L'importo viene erogato ad hoc e può essere offerto agli studenti in momentanea difficoltà (ad esempio per la morte di un genitore, un licenziamento ecc.). L'indennità può essere sotto forma di denaro per le spese relative all'istruzione o ai materiali didattici.

Infine, in Lituania vi sono centri speciali che forniscono un sostegno intensivo agli studenti che provengono da un contesto svantaggiato e sono a rischio di abbandono precoce.

In **Lituania** le scuole per giovani accolgono studenti dai 12 ai 16 anni privi di motivazione allo studio e di abilità sociali che sperimentano difficoltà di apprendimento. I giovani vengono coinvolti in attività pratiche legate al curriculum scolastico di base e al contempo vengono aiutati nel reinserimento sociale. Le case per giovani accolgono studenti dai 12 ai 17 anni che hanno completato un ciclo di trattamento e riabilitazione per la dipendenza da sostanze psicotrope e alcool e ragazzi con disordini dello sviluppo relativi al comportamento e alle emozioni che necessitano di migliorare il benessere psicologico e la motivazione all'apprendimento in relazione al curriculum scolastico di base.

Ventuno paesi/regioni hanno in vigore politiche e misure centrate su **altri gruppi a rischio di abbandono scolastico precoce**. Si tratta in gran parte di studenti con bisogni educativi speciali. Lo scopo principale è favorire l'istruzione inclusiva, ad esempio offrendo un ambiente favorevole e uguale accesso all'istruzione, insegnanti di sostegno e maggiore orientamento e supporto durante la transizione dalla scuola al mondo del lavoro.

In diversi paesi/regioni, le politiche e misure per ridurre i tassi di ELET non sono rivolte solo a studenti con bisogni educativi speciali ma anche ad altri gruppi a rischio come:

studenti dell'anno successivo al trasferimento in una scuola secondaria professionale (**NL**); il 10% degli studenti a minor rendimento dell'ultimo anno di istruzione secondaria inferiore (**NO**); adolescenti incinte/giovani genitori e giovani degli istituti correzionali (**MT**); studenti con problemi comportamentali, disordini emotivi, mancanza di motivazione o difficoltà a inserirsi nel sistema di istruzione (**ES**); altri studenti considerati a rischio di disimpegno, ad esempio i bambini e i giovani sotto la tutela delle autorità locali, quelli con problemi di salute, i giovani che prestano assistenza in casa, giovani con problemi comportamentali, tossicodipendenti o giovani senz'atetto (**UK-ENG**, **UK-NIR** e **UK-SCT**).

In metà dei paesi/regioni sono in corso politiche e misure di riduzione dell'abbandono precoce tra i **giovani che provengono da famiglie migranti**. Tali iniziative sono prevalentemente centrate sull'offerta di sostegno linguistico agli studenti. Inoltre, alcuni paesi riferiscono di attuare diversi programmi e progetti per l'istruzione, la formazione e l'integrazione di diversi gruppi di studenti migranti.

In **Grecia**, ad esempio, dal 2010, il Ministero dell'istruzione, in collaborazione con alcune università, ha realizzato un certo numero di progetti, tra cui «Formazione professionale degli studenti immigrati e rimpatriati» e «Istruzione dei bambini della minoranza mussulmana in Tracia». Lo scopo generale di tali progetti è contrastare l'insuccesso scolastico e la dispersione per garantire un'istruzione equa e l'integrazione sociale di tutti gli studenti.

Infine, in poco meno della metà dei paesi/regioni le politiche e le misure sono rivolte ai

giovani che provengono da una minoranza, con l'obiettivo di ridurre i loro tassi di ELET. In gran parte dei casi si tratta di studenti Rom; in Irlanda è in vigore la Strategia per l'istruzione dei nomadi («Traveller Education Strategy»), che favorisce l'uscita dal programma separato di istruzione per nomadi e l'offerta di ulteriori risorse per l'istruzione fornite sulla base dei bisogni di apprendimento individuali e non del retroterra etnico o culturale.

In altri paesi esistono politiche e misure mirate per la riduzione dell'abbandono precoce degli studenti Rom nello specifico. Tali iniziative comprendono misure per identificare i bambini Rom e favorirne l'iscrizione e la frequenza scolastica, oltre che per fornire assistenza supplementare agli studenti Rom.

In **Polonia**, ad esempio, il programma governativo specifico per i Rom, in vigore dal 2004, è stato prorogato e proseguirà dal 2014 al 2020. Il suo scopo principale è migliorare l'istruzione della popolazione Rom favorendo l'impiego di assistenti e supplenti di etnia Rom, fornendo un sostegno economico agli studenti Rom (per libri di testo, trasporto da/per la scuola, pasti scolastici e lezioni extracurricolari), offrendo lezioni di recupero e lezioni speciali sulla cultura e le tradizioni Rom, realizzando libri di testo e curricula relativi alla lingua, la cultura e la storia dei Rom ecc.

Tra le altre forme di assistenza per i Rom troviamo un maggior numero di consulenti scolastici (disponibili dal 2014 a Schleswig-Holstein, **DE**), posti riservati agli studenti Rom nelle scuole secondarie (**RO**) e classi meno numerose con almeno tre studenti Rom (**SI**).

Alcune politiche e misure per gli studenti Rom si concentrano anche sulla sensibilizzazione.

In **Spagna**, la *Fundación Secretariado Gitano* sta realizzando un programma chiamato «Da grande mi piacerebbe fare...», mirato a sensibilizzare gli studenti Rom e le loro famiglie riguardo al valore dell'istruzione; il programma coinvolge le autorità pubbliche nella lotta contro le disuguaglianze scolastiche. Per la campagna, un camioncino da fotografo ha attraversato la Spagna scattando foto dei «sogni» dei ragazzi e delle ragazze Rom (ad esempio diventare medico o insegnante) e dei loro genitori. Il messaggio dell'iniziativa era: «Qualunque sia il tuo sogno, porta a termine l'istruzione secondaria» e «Un Rom istruito è un Rom che ha un futuro». Nel 2010 1100 famiglie hanno partecipato alla campagna fotografica e sono state scattate 1083 foto in 14 città.

In **Lituania**, il Ministero della cultura della repubblica ha approvato il «Piano d'azione per l'integrazione dei Rom nella società lituana 2012-2014». Il suo scopo è incentivare la partecipazione dei Rom alla società, ridurre l'esclusione sociale, sensibilizzare la comunità Rom e rendere la società più tollerante verso i Rom e la loro cultura.

CAPITOLO 4: GOVERNANCE E COOPERAZIONE INTERSETTORIALE NELL'AMBITO DELL'ABBANDONO PRECOCE

Questo capitolo tratta della questione della governance e della cooperazione intersettoriale nella lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET).

Ridurre l'abbandono precoce richiede un approccio strategico a lungo termine con un considerevole impegno politico e finanziario da parte di tutti i principali soggetti interessati. Per gestire i rapporti tra i settori politici e le agenzie pertinenti («cooperazione orizzontale»), così come tra i diversi livelli di governo – nazionale, regionale, locale e scolastico («cooperazione verticale») occorrono solidi accordi di governance (Commissione europea, 2013a). Inoltre, è fondamentale anche la capacità di collaborare con organismi privati e non governativi, come datori di lavoro e sindacati («cooperazione intersettoriale»).

Il primo paragrafo analizza la cooperazione intergovernativa tra i vari ministeri/dipartimenti o tra diversi settori politici che operano all'interno dello stesso Ministero. L'accento è posto sull'identificazione degli altri settori politici che cooperano con quello dell'istruzione a livello centrale/superiore del governo sulle iniziative per la lotta all'abbandono precoce nei paesi europei.

Il secondo paragrafo analizza gli organismi creati per coordinare le iniziative volte a combattere l'abbandono precoce. Sebbene esistano organismi specifici solo in pochi paesi, negli altri si stanno mettendo a punto o rafforzando i meccanismi di cooperazione.

A livello locale e scolastico in particolare, la cooperazione richiede lo sviluppo di partenariati tra agenzie che coinvolgano diverse professioni e attori come ad esempio personale scolastico, psicologi, assistenti sociali ed esperti di orientamento. Il terzo paragrafo mostra che in gran parte dei paesi questo tipo di attività tra agenzie è una realtà abbastanza recente e necessita ancora di essere rafforzata.

Se la cooperazione dev'essere ampliata, deve dimostrarsi efficace, pertanto il quarto paragrafo osserva più da vicino i meccanismi utilizzati per monitorare la cooperazione tra le parti interessate ed esamina i primi risultati della valutazione svolta dai paesi dove tale monitoraggio è stato effettuato.

Infine, l'ultimo paragrafo analizza la cooperazione intersettoriale in rapporto allo sviluppo di garanzie per i giovani e programmi simili. Questi comprendono alcuni elementi importanti delle misure di compensazione introdotte per affrontare il problema dell'abbandono precoce. Poiché tale ambito si trova all'intersezione tra il mondo della scuola e quello del lavoro, un'efficace cooperazione è un elemento chiave per il successo.

4.1. Cooperazione intergovernativa nella lotta all'ELET

Affinché le strategie, le politiche e le misure nazionali di lotta all'abbandono precoce risultino efficaci, è fondamentale rafforzare la cooperazione a tutti i livelli. Come indica la Raccomandazione del Consiglio del 2011 ⁽¹⁾, le strategie globali contro l'abbandono sco-

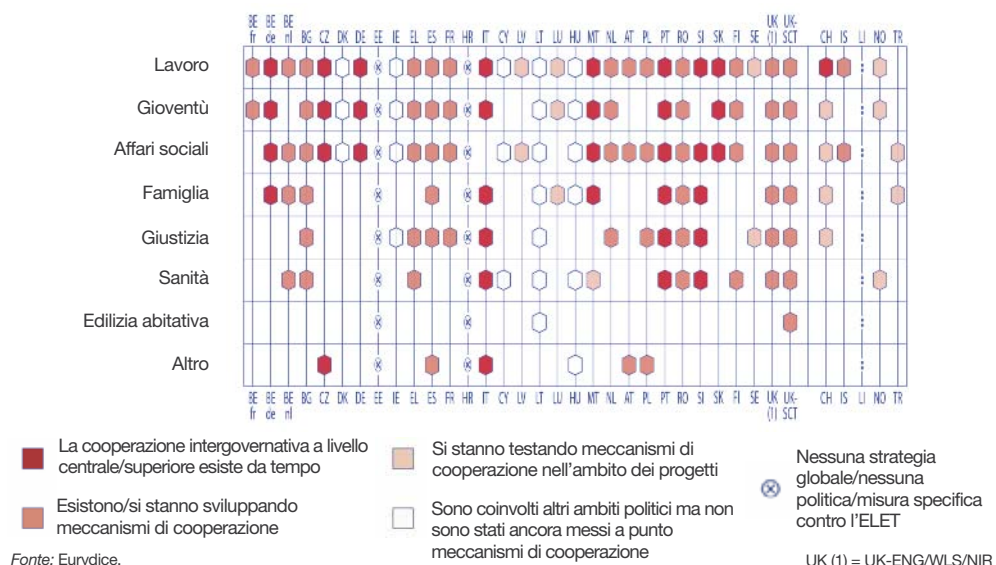
¹ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

lastico precoce devono comprendere un insieme di iniziative di prevenzione, intervento e compensazione, le quali devono travalicare i confini di diversi settori politici. Tali misure dovrebbero essere integrate in tutte le politiche in materia rivolte a bambini e giovani; di conseguenza, la cooperazione intergovernativa risulta essenziale.

In Belgio (Comunità fiamminga), Bulgaria, Spagna, Malta, Paesi Bassi e Austria, dove è stata elaborata una strategia globale contro l'abbandono precoce, tra gli obiettivi prioritari vi è quello di rafforzare la cooperazione. Analogamente, in tutti gli altri paesi che non hanno in vigore una strategia specifica, ma combattono l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione attraverso politiche e misure specifiche, la cooperazione intersettoriale è uno degli elementi individuati per garantire un approccio coordinato in grado di affrontare con successo i fattori multidimensionali che causano questo fenomeno. Il punto, dunque, è capire in che modo queste dichiarazioni politiche sono state attuate nei paesi europei.

A livello centrale/superiore, in quasi tutti i paesi l'ambito politico legato all'istruzione che si occupa delle politiche volte a ridurre l'abbandono precoce è quello del lavoro (vedi Figura 4.1). Dato che le sue responsabilità hanno un impatto diretto sulle competenze e sulle qualifiche, e quindi sull'ingresso nel mondo del lavoro, le politiche giovanili che persegue hanno un impatto diretto anche su coloro che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione. Naturalmente si tratta di un processo biunivoco, perciò il tasso di giovani che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione senza qualifiche adeguate influisce a sua volta sullo sviluppo delle politiche. Di conseguenza, in quasi tutti i paesi il Ministero/dipartimento responsabile del lavoro coopera strettamente con quello responsabile dell'istruzione. Lo scopo principale è garantire una transizione agevole dalla scuola al mondo del lavoro, ma altrettanto importanti sono le misure di compensazione che aiutano i giovani a reintegrarsi nel sistema per migliorare le proprie qualifiche.

Figura 4.1: Cooperazione intergovernativa nella lotta all'ELET: ambiti politici che lavorano con il settore istruzione a livello centrale/superiore, 2013/14



Note specifiche per paese

Gli altri settori politici legati all'istruzione sono:

CZ: Sport e Interni (quest'ultimo si occupa dell'istruzione degli studenti migranti)

ES: Donne e Immigrazione (in alcune Comunità autonome) e Pubblica sicurezza (in alcune Comunità, i poliziotti sono impegnati a prevenire l'assenteismo)

IT: Conferenza Stato/Regioni

HU: Pubblica amministrazione e Interni

AT: Ministero della scienza, ricerca ed economia

PL: Ministero dello sviluppo regionale

Belgio (BE fr): per quanto riguarda le questioni legate all'istruzione e alla formazione, la Comunità francese del Belgio collabora con la Regione vallone e con quella di Bruxelles-Capitale.

Spagna: sebbene a livello ministeriale siano coinvolti solo lavoro e affari sociali, a livello di Comunità autonome (livello superiore), cooperano a volte anche organismi come i dipartimenti di giustizia, gioventù e famiglia; le pratiche variano a seconda delle misure e degli accordi in vigore in ciascuna Comunità autonoma.

Il settore degli affari sociali è il secondo partner più attivo. Il suo ruolo prevede la riduzione dei molteplici svantaggi sociali associati all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, come il basso reddito familiare, il fatto di vivere in aree depresse ecc. Il terzo partner in ordine di importanza è il settore gioventù, che contribuisce, ad esempio, offrendo ai ragazzi opportunità di apprendimento non formale. Altri partner significativi in ordine di importanza sono famiglia, giustizia e sanità.

Le aree strategiche che collaborano tra loro variano da un paese all'altro a seconda delle diverse strutture politiche e istituzionali e anche dei legami e dei metodi tradizionali di cooperazione. In alcuni paesi, ad esempio, l'istruzione e i giovani fanno parte dello stesso Ministero, mentre in altri, a essere uniti sotto un unico Ministero sono istruzione e occupazione.

In oltre la metà dei paesi è coinvolta una serie di settori strategici (almeno quattro, oltre all'istruzione). Sebbene ciò accada in Danimarca, Irlanda, Cipro, Lituania e Ungheria, non sono ancora stati attuati specifici meccanismi di cooperazione tra settori diversi.

Laddove la lotta all'abbandono precoce occupa un posto prioritario nell'agenda politica, ci si aspetterebbe che la spinta verso una maggiore collaborazione creasse nuovi scenari di cooperazione, attuando cambiamenti sostanziali non solo all'interno dei settori politici, ma anche nei rapporti tra loro. Tuttavia, il processo necessario per creare una visione comune delle istanze, per imparare a conoscere la rispettiva cultura e le spinte motivazionali altrui e stabilire metodi di lavoro condivisi si è avviato molto di recente in gran parte dei paesi e rimane una sfida per tutti.

Laddove la cooperazione tra settori è in corso già da tempo, è molto più facile cooperare su iniziative per affrontare il problema dell'abbandono precoce e istituzionalizzare i nuovi accordi:

In **Germania**, ad esempio, il sistema duale di istruzione e formazione professionale è ben radicato e i datori di lavoro sono abituati a operare a stretto contatto con le autorità preposte all'istruzione e alla formazione. Sono in vigore piani di sostegno individuale rivolti agli studenti con scarso rendimento, svolti in cooperazione con il dipartimento di orientamento (professionale) dei servizi di assistenza per i giovani a livello locale. L'Agenzia federale per l'impiego sostiene le scuole nell'istituzione di servizi per l'impiego e si offre di contribuire al coordinamento delle parti interessate a livello regionale al fine di migliorare la gestione della transizione.

In **Portogallo**, la Commissione nazionale per la protezione dei bambini e dei giovani, pur non avendo in origine il compito di coordinare le istanze relative all'ELET, ha oggi assunto questo incarico e si avvale della cooperazione di lunga data con i settori politici a livello centrale/superiore. I suoi membri provengono dai Ministeri della solidarietà, dell'occupazione e della sicurezza sociale (che comprende la famiglia); dell'istruzione e della scienza; della giustizia; dello sport e salute dei giovani.

Diversi paesi ⁽²⁾ hanno già messo in atto o stanno sviluppando meccanismi di cooperazione all'interno delle azioni strategiche già avviate per la lotta all'abbandono precoce. In alcuni paesi, ciò ha preso la forma di un organismo di coordinamento contro l'abbandono precoce (per saperne di più su tali organismi per la lotta all'ELET, vedi Paragrafo 4.2).

In altri paesi si stanno sperimentando forme di cooperazione nuove o più intense nell'ambito delle misure per la lotta all'abbandono precoce basate su progetti.

In **Lettonia**, ad esempio, vi è il programma operativo «Risorse umane e occupazione»; in **Lussemburgo**, il progetto «Giovani» e il «Servizio volontario di orientamento» (*Service Volontaire d'Orientation* - SVO); in **Svezia**, i progetti *Unga In* ⁽³⁾ e *Plug In* ⁽⁴⁾, iniziative sostenute dal Fondo sociale europeo; in **Norvegia**, il progetto «Nuove possibilità», un partenariato tra funzionari scolastici di contea, l'Associazione norvegese delle autorità regionali e locali, il Ministero dell'istruzione e della ricerca, quello del lavoro e il Ministero dell'infanzia, uguaglianza e inclusione sociale; infine in Turchia esiste un programma che offre un sostegno economico agli studenti che continuano il percorso di istruzione tramite un «trasferimento condizionato di contante».

Questi paesi hanno il potenziale per iniziare un processo di apprendimento sulla cooperazione intergovernativa nell'ambito dell'abbandono precoce. Tuttavia, la sfida rimane quella di creare una struttura sostenibile per questa cooperazione prima della fine dei progetti o come follow-up degli stessi.

Gran parte degli altri paesi non ha sviluppato meccanismi di cooperazione formali contro l'abbandono precoce e i diversi settori politici affrontano la questione da angolazioni diverse. Pertanto, l'attuale grado di cooperazione pare essere limitato alle forme esistenti di cooperazione intergovernativa che possono rivolgersi non necessariamente alla lotta all'abbandono precoce.

Infine, in una serie di paesi esistono accordi di cooperazione verticale, essenziali per colmare il divario tra i processi decisionali a livello nazionale e centrale e il livello regionale e locale di attuazione delle politiche.

A **Malta**, ad esempio, un'efficace attuazione della strategia contro l'ELET implica la cooperazione verticale tra il livello nazionale e quello degli istituti superiori o delle scuole. Inoltre, è essenziale la partecipazione attiva dei capi istituto, così come quella degli insegnanti. Anche la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica è attivamente promossa in quanto fattore critico per il successo.

Nei **Paesi Bassi** i responsabili amministrativi regionali operano all'interno del Ministero dell'istruzione per contribuire e prendere parte alla cooperazione intergovernativa. Inoltre, sono stati siglati accordi tra municipalità rappresentate dalle regioni, scuole di istruzione secondaria generale e scuole di istruzione secondaria professionale, e governo centrale (vedi anche Paragrafo 4.2).

In **Svizzera**, attraverso la piattaforma politica *Tripartite Agglomerationskonferenz* (TAK), la confede-

² Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Grecia, Spagna, Francia, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Romania, Finlandia, Regno Unito (tutte e quattro le giurisdizioni) e Islanda.

³ <http://www.arbetsformedlingen.se/ungain>.

⁴ <http://www.skl.se/skolakultur/ritid/skolaforskola/skissatsningarutveckelskolan/pluginfarregymnasieavhopp.2132.html>.

razione, i cantoni e le comunità intendono ridurre le barriere istituzionali tra i vari livelli di governo. La TAK ha pubblicato diverse raccomandazioni per il settore dell'istruzione, alcune delle quali importanti anche per la lotta all'ELET.

4.2. Organismi di coordinamento per la lotta all'ELET

Un organismo di coordinamento può sostenere la cooperazione nella lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione a livello nazionale tra ministeri e altre istituzioni competenti e facilitare il coordinamento tra tutte le parti interessate. Può inoltre fare opera di sensibilizzazione relativamente ai problemi che riguardano l'abbandono precoce e garantire un impegno politico a lungo termine (Commissione europea, 2013a).

In tutta Europa, il Ministero dell'istruzione si occupa in genere di coordinare il lavoro di altri settori politici e soggetti interessati sulle questioni riguardanti l'abbandono precoce. Tuttavia, tale ruolo di coordinamento è più sviluppato in alcuni paesi che in altri.

In quattro paesi in cui è stata adottata una strategia contro l'abbandono precoce sono stati creati specifici organismi di coordinamento: Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Malta e Paesi Bassi (vedi Figura 4.2).

In **Belgio (Comunità fiamminga)** è stato istituito un gruppo di lavoro tematico per definire un piano d'azione, in cui sono state coinvolte molte parti interessate, tra cui decisori politici, parti sociali, organizzazioni ombrello legate all'istruzione, organizzazioni del mercato del lavoro ecc. Inoltre, esiste un gruppo guida intersettoriale che si incontra almeno una volta all'anno per attuare il «Piano d'azione contro l'abbandono scolastico precoce».

Le parti interessate coinvolte nella strategia contro l'ELET in **Spagna** fanno parte del «Comitato settoriale per l'istruzione», al cui interno sono rappresentati il Ministero dell'istruzione, della cultura e dello sport e anche le amministrazioni scolastiche delle Comunità autonome (entrambe a livello superiore). Tra le altre parti interessate vi sono altre amministrazioni, datori di lavoro, sindacati e imprese locali. Inoltre, il gruppo di lavoro spagnolo «ET 2020» ha monitorato e rivisto le azioni attuate nell'intero sistema educativo per ridurre l'ELET, redigendo un rapporto adottato dal «Comitato settoriale per l'istruzione».

Il piano strategico di **Malta** prevede che entro la fine del 2014, mentre il Ministero dell'istruzione e dell'occupazione (MEDE) agisce da agenzia guida nella lotta contro l'ELET, si crei un Comitato interministeriale per affrontare l'ELET fra settori e ministeri. Inoltre, alla fine del 2014 è previsto che venga istituita una «Unità contro l'abbandono scolastico precoce» che comprenderà i rappresentanti di varie divisioni all'interno del MEDE in grado di offrire un contributo diretto alla riduzione dell'ELET. Infine, sempre entro la fine del 2014, verrà creato un «Gruppo di lavoro sull'abbandono scolastico precoce» che opererà con le scuole e altri organismi a livello locale per aiutarli a identificare i bisogni dei bambini e dei giovani e a istituire misure preventive specifiche a seconda della situazione locale.

Al fine di raggiungere gli obiettivi della strategia contro l'ELET, nei **Paesi Bassi** sono stati siglati accordi in tutto il paese tra le municipalità di contatto, rappresentate da regioni, scuole di istruzione secondaria generale e professionale e governo nazionale. Tali «patti» hanno dato vita ad accordi di prestazione a lungo termine.

Anche se in Austria non esiste un organismo coordinatore per la strategia globale contro l'ELET, vi sono un ente interministeriale responsabile del «Coaching per i giovani» (una delle misure principali per combattere l'abbandono precoce) e un gruppo direttivo interministeriale che coordina tutte le attività collegate all'attuazione dell'iniziativa, recentemente introdotta, relativa all'«istruzione obbligatoria fino ai 18 anni», che risponde anche alla necessità di combattere l'abbandono precoce.

In Bulgaria e Romania, nell'ambito di una strategia recente o in fase di sviluppo, sono stati stabiliti dei meccanismi di cooperazione.

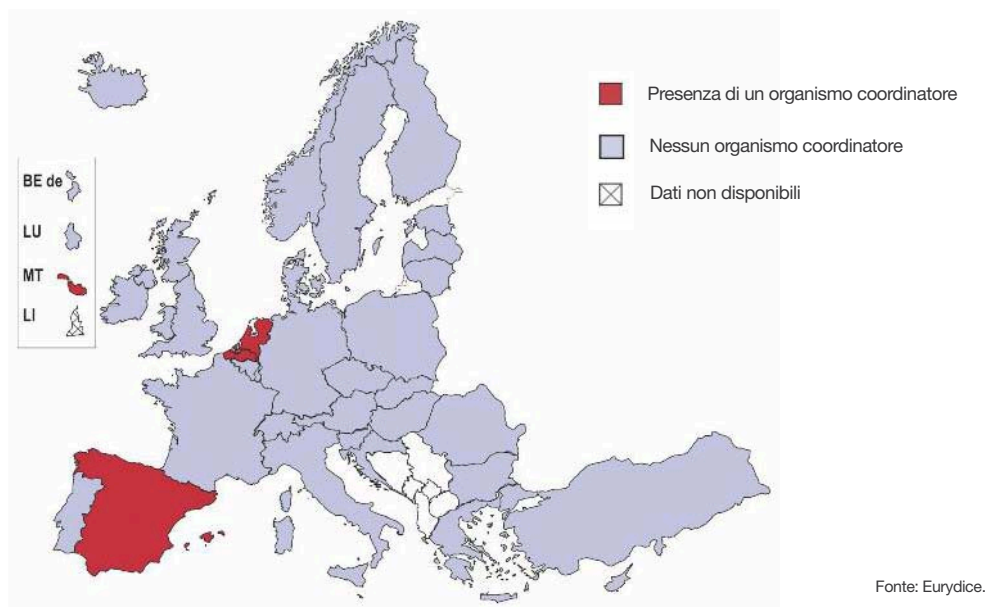
In **Bulgaria** è prevista l'istituzione di un «Meccanismo di coordinamento» che unirà i ministeri nel settore dell'istruzione e della scienza a quelli che si occupano di cultura, questioni agricole e alimentari, gioventù e sport, sviluppo regionale, interni e giustizia, nonché alle autorità locali, alle ONG e ai cittadini. Nell'ambito di questo Meccanismo di coordinamento verrà sviluppato un «Accordo Quadro» tra le autorità nazionali e altre parti interessate all'ELET, allo scopo di attuare la strategia.

In **Romania** è stato creato un organismo interministeriale per monitorare le politiche intergovernative rivolte ai giovani. I suoi membri sono rappresentanti dei Ministeri della salute, dell'istruzione, dell'interno, del lavoro, dell'Agenzia antidroga e del Ministero dello sviluppo regionale.

In Italia, le politiche per affrontare l'abbandono precoce non sono ancora inserite in una strategia globale, ma sono stati intrapresi alcuni passi per rafforzare la cooperazione intergovernativa.

In **Italia**, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha istituito un Forum per l'orientamento permanente per affrontare il problema dell'abbandono scolastico. Gli altri membri del Forum sono il Ministero della salute, quello del lavoro, la Conferenza Stato/Regioni, l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), l'Associazione italiana delle imprese manifatturiere e di servizi (*Confindustria*), l'Unione delle Camere di commercio (*Unioncamere*) e alcuni esperti del mondo universitario. Questo Forum è confluito successivamente in un comitato direttivo istituito nell'ambito della Conferenza Stato/Regioni, che ha fissato meccanismi di coordinamento e cooperazione per l'orientamento permanente tra le varie parti interessate.

Figura 4.2: Creazione di un organismo coordinatore a livello centrale/superiore per combattere l'ELET



Nota esplicativa

Un organismo coordinatore può sostenere la cooperazione sull'ELET a livello nazionale tra ministeri/agenzie e facilitare il coordinamento di tutte le parti interessate. Può anche accrescere la consapevolezza dei problemi connessi all'abbandono precoce e garantire un impegno politico a lungo termine.

Nota specifica per paese

Belgio (BE fr): il decreto del 21 novembre 2013 sulla cooperazione tra gli organismi responsabili dell'istruzione obbligatoria e dei servizi giovanili per aumentare il benessere nelle scuole, la reintegrazione scolastica, la prevenzione della violenza e l'orientamento professionale prevede l'istituzione di un comitato coordinatore nell'anno scolastico 2014-15.

Inoltre, talvolta esistono meccanismi informali di coordinamento delle politiche contro l'abbandono precoce ma i loro benefici possono essere limitati, dal momento che non possono essere sviluppati oltre quando cambiano le priorità politiche.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, ad esempio, sono le autorità locali a dover sostenere i giovani della zona nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale e a garantire l'esistenza di questa offerta. A livello centrale, l'Ufficio di Gabinetto (che sostiene il Primo ministro e il Gabinetto, assicurando l'effettivo sviluppo, il coordinamento e l'attuazione delle politiche e delle operazioni in tutti i dipartimenti statali) collabora con il Dipartimento dell'istruzione per coordinare azioni intergovernative volte ad aumentare le opportunità dei giovani e aiutarli a manifestare il loro potenziale. Allo stesso modo nel **Regno Unito (Scozia)** il coordinamento dell'ELET nell'ambito più generale della strategia «Opportunità per tutti» è divenuto responsabilità congiunta dei partner locali, che collaborano per offrire il giusto sostegno a ogni situazione individuale.

Nemmeno in **Svizzera** esiste un organismo ufficiale di coordinamento, ma in pratica la «Conferenza svizzera dei ministri cantonali dell'istruzione» (EDK) svolge un ruolo fondamentale nell'affrontare l'ELET. Inoltre, il programma di «Cooperazione interistituzionale» è uno strumento per facilitare l'integrazione (o reintegrazione) rapida e sostenibile dei giovani nel sistema educativo o nel mercato del lavoro attraverso un'azione coordinata delle istituzioni coinvolte (affari sociali, istruzione, occupazione, sanità e servizi responsabili dell'integrazione dei migranti ecc.).

Le esperienze o le indicazioni relative ai singoli paesi sul funzionamento pratico dei meccanismi di coordinamento e cooperazione (requisiti, vincoli, ostacoli ecc.) sono ancora poche. Come si vede nei paragrafi di questo capitolo relativi alla cooperazione intergovernativa e al partenariato tra agenzie (4.1 e 4.3), tra gli ostacoli a una cooperazione sostenibile e istituzionalizzata vi potrebbero essere i finanziamenti limitati o i vincoli di tempo.

4.3. Collaborazione tra agenzie per combattere l'ELET

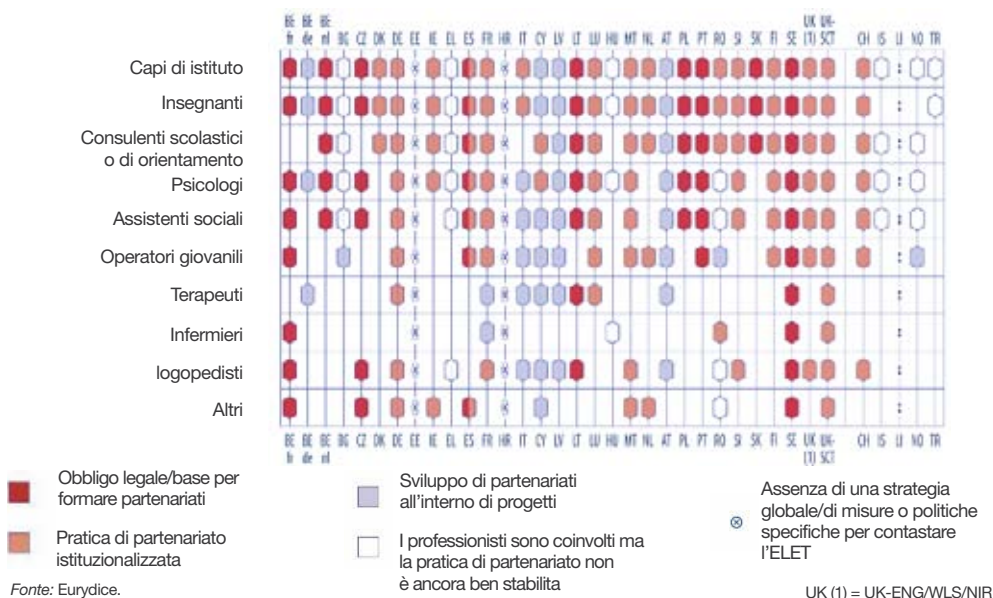
Gli studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione lo fanno a causa di un «processo cumulativo di disimpegno» che può essere collegato all'organizzazione del sistema di istruzione e formazione o a difficoltà personali, sociali, di salute o di altro tipo che i giovani possono trovarsi ad affrontare (Commissione europea, 13a). In questo contesto, i partenariati tra agenzie possono aiutare a fronteggiare tali problemi che si incontrano nell'intersezione tra diversi settori politici e professioni. Possono anche facilitare la transizione dei giovani da un ciclo d'istruzione o di vita all'altro ed eliminare le barriere alle loro scelte in materia di apprendimento o di accesso all'informazione, alla consulenza e all'orientamento.

Idealmente, i giovani dovrebbero avere accesso a un sostegno individuale prendendo contatti con uno qualunque dei partner che si occupano di prevenire l'abbandono precoce. Il personale scolastico e altri professionisti esterni alla scuola o all'istituto di formazione dovrebbero quindi collaborare per identificare il sostegno più adeguato a ciascuno studente, caso per caso (*ibid.*).

La Figura 4.3 indica le principali categorie di professionisti che collaborano per affrontare le questioni dell'abbandono precoce a livello di scuola e di comunità e mostra lo stato del partenariato professionale laddove questo esiste. In tutti i paesi europei, i professionisti chiave incaricati di combattere l'abbandono precoce sono i capi di istituto e gli insegnanti; la Turchia riferisce che insegnanti e capi di istituto sono le uniche persone coinvolte nella problematica dell'ELET. I ruoli dei diversi professionisti coinvolti in un lavoro tra agenzie sull'ELET sono sintetizzati di seguito:

- In generale, i **capi di istituto** svolgono un ruolo fondamentale nel creare e coordinare partenariati e collaborazioni tra i diversi professionisti interni ed esterni alla scuola. Nella maggior parte dei casi, fa parte delle loro funzioni prendere o quantomeno attuare decisioni sulle misure di sostegno destinate ai loro studenti, sia da soli, sia consultandosi con partner esterni.
- Gli **insegnanti** sono in prima linea quando si tratta di identificare gli studenti a rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione. Sono in grado di individuare i primi segnali di avvertimento, come le assenze o le incipienti difficoltà di apprendimento e si trovano nella posizione di poter conoscere le esigenze individuali e le situazioni familiari. Gli insegnanti hanno quindi la responsabilità di condividere queste informazioni con i partner significativi per far sì che gli studenti bisognosi ricevano il sostegno necessario. Poiché sono anche il primo punto di riferimento per i genitori, sono fondamentali per stabilire un'efficace collaborazione casa-scuola.
- Come i capi di istituto e gli insegnanti, in quasi tutti i paesi europei gli **psicologi** hanno la responsabilità di sostenere gli studenti a rischio di abbandono precoce. Spesso lavorano presso le scuole, ma possono far parte di organizzazioni esterne con legami diretti con le scuole. Aiutano gli insegnanti a offrire sostegno, consulenza e orientamento a studenti e genitori.
- I **consulenti scolastici o di orientamento** sono partner fondamentali in quasi tutti i paesi europei. Lavorano all'interno o al di fuori delle scuole, a seconda del paese e pertanto possono essere partner interni o esterni (vedi anche il Capitolo 5 sull'orientamento scolastico e professionale).
- Anche gli **assistenti sociali o gli assistenti socioeducativi** sono partner fondamentali in quasi tutti i paesi europei, in quanto aiutano studenti e famiglie in situazioni difficili e a volte forniscono sostegno finanziario o intervengono in situazioni critiche. Appartengono a servizi che in genere sono esterni alle scuole, sebbene in alcuni paesi europei i loro rappresentanti abbiano sede presso queste ultime.
- In più di metà dei paesi gli **operatori giovanili** offrono sostegno generale ai giovani, così come opportunità di apprendimento non formale. Poiché spesso il settore delle politiche giovanili è inserito in un Ministero differente da quello dell'istruzione, possono esserci talvolta ostacoli alla collaborazione con il personale educativo.
- I **logopedisti, i terapeuti e gli infermieri** sono meno coinvolti nell'affrontare l'abbandono precoce a livello scolastico, ma possono offrire sostegno agli studenti con bisogni educativi speciali.

Figura 4.3: Professionisti coinvolti nella lotta all'ELET a livello scolastico e di comunità, 2013/14



Note specifiche per paese

Gli altri professionisti coinvolti sono:

BE fr: Mediatori

CZ: Addetti ai servizi per l'impiego

DE: Insegnanti per studenti con bisogni educativi speciali e insegnanti disciplinari

IE: Assistenti spirituali

ES: Mediatori ed educatori sociali

CY: Specialisti che aiutano i singoli studenti su problemi specifici

MT: Altri professionisti specializzati a seconda delle situazioni ed esigenze dei singoli studenti: capi di istituto, alti funzionari di istituzioni centrali e responsabili del curriculum, oltre a professionisti dei problemi emotivi e comportamentali

NL: La polizia

RO: Mediatori e rappresentanti delle autorità locali

SE: Medici e operatori per studenti con bisogni educativi speciali

UK-SCT: Addetti all'apprendimento e allo sviluppo della comunità e al terzo settore

Belgio (BE fr): la base legale per la collaborazione di questi professionisti è il decreto del 2013 sull'organizzazione delle politiche di cooperazione tra il settore dell'istruzione obbligatoria e i servizi giovanili per promuovere il benessere scolastico dei giovani e prevenire la violenza e per migliorare la reintegrazione scolastica e l'orientamento professionale. Questa collaborazione sarà avviata dall'anno scolastico 2014/15.

Repubblica ceca: a livello scolastico, l'orientamento professionale è offerto da insegnanti specificamente formati nell'orientamento scolastico e professionale (vedi Figura 5.5 per ulteriori informazioni). Il coinvolgimento di logopedisti riguarda principalmente l'ISCED 1.

Malta: i servizi psicosociali delle scuole comprendono assistenti sociali, altri operatori sociali e logopedisti.

Islanda: a livello primario e secondario inferiore vi sono partenariati tra agenzie, ma non al livello secondario superiore.

La figura mostra quindi che nella maggioranza dei paesi sono tante le professioni coinvolte nell'affrontare l'abbandono precoce. In molti di essi ⁽⁵⁾ la cooperazione avviene tra sette o più gruppi di professionisti.

⁵ Belgio (Comunità francese), Germania, Spagna, Francia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Austria, Romania, Svezia e tutto il Regno Unito.

Le basi su cui vengono stabilite queste collaborazioni variano da un paese all'altro. In generale, non vengono sempre instaurate per combattere l'abbandono precoce, ma laddove esistono, anche nell'ambito di un quadro d'azione più ampio, forniscono un contributo importante per prevenire e far fronte all'abbandono precoce.

In Belgio (Comunità francese e fiamminga), Repubblica ceca, Spagna, Lituania, Polonia, Portogallo e Svezia esiste un quadro giuridico che in alcuni casi assume la forma di un obbligo legale alla costituzione di partenariati e alla collaborazione. Anche in Spagna il coinvolgimento di professionisti diversi è ben consolidato. In generale, tuttavia, l'esistenza di un quadro giuridico non garantisce partenariati efficaci, ma getta le basi per legittimarli, finanziarli e assegnare loro le risorse.

Per fare un esempio, in **Lituania** le scuole sono dotate di una commissione per il benessere del bambino. Oltre a lavorare con gli insegnanti e gli specialisti interni, le scuole collaborano con agenzie esterne come i servizi sociopedagogici, le organizzazioni non governative (ONG), gli operatori sanitari, i rappresentanti legali e altri specialisti. La legge impone la collaborazione e l'assistenza reciproca fra tutte le persone coinvolte nella cura dei bambini: comunità locali, ONG, istituzioni statali e municipali, agenzie, imprese e altre organizzazioni.

In un secondo gruppo di paesi che comprende Danimarca, Germania, Irlanda, Francia (per alcuni professionisti), Italia (per alcuni professionisti), Malta, Romania (per alcuni professionisti), Slovenia e Regno Unito, le pratiche di partenariato sono ben stabilite, ossia le équipes lavorano insieme in modo strutturato e istituzionalizzato. In Lussemburgo e Paesi Bassi il partenariato è più specificamente legato all'orientamento (vedi anche il Capitolo 5 sull'orientamento) e in Finlandia è collegato alla garanzia per i giovani (vedi anche Paragrafo 4.5).

Come esempio di pratiche di partenariato istituzionalizzato si può citare l'**Irlanda**, dove l'intero piano di orientamento scolastico fornisce un quadro generale per il sostegno agli studenti, compresi i bisogni educativi speciali e la salute mentale. Offre anche una chiara descrizione di ruoli, responsabilità e pratiche. L'équipe di sostegno agli studenti è l'elemento centrale del sistema di supporto in una scuola e può riunirsi su base settimanale o quindicinale per esaminare i problemi e delineare un piano per affrontarli singolarmente. Ciò può implicare l'offerta di un sostegno interno alla scuola o la decisione di richiedere un aiuto esterno ⁽⁶⁾.

Diversi paesi stanno creando e rafforzando partenariati nell'ambito di progetti. In Austria la formazione di partenariati sulla base di progetti rientra fra le azioni strategiche contro l'abbandono precoce.

Un altro esempio dello sviluppo di partenariati basati sui progetti si può trovare nella **Comunità tedesca del Belgio**, dove avviene nell'ambito di progetti «time-out» basati sulla gestione dei casi.

In **Lettonia** sono in corso quasi 50 progetti finanziati dal FSE che attuano misure per affrontare l'abbandono precoce e la collaborazione tra specialisti è tra i principali criteri di valutazione di tali progetti.

In questi casi, la creazione di un partenariato può essere una condizione per ricevere finanziamenti basati sui progetti. Tuttavia, tali partenariati possono non essere sostenibili perché il finanziamento è spesso limitato alla durata del progetto. Al contempo, i finanziamenti possono rappresentare un notevole incentivo alla creazione di partenariati laddove questi non siano una prassi diffusa.

⁶ http://www.education.ie/en/Publications/Education-reports/Well_Being_PP_Schools_Guidelines_Summary.pdf

Un ultimo gruppo di paesi comprende quelli che hanno appena avviato una collaborazione tra professionisti. Si tratta di Bulgaria, Grecia, Ungheria, Romania (per alcuni professionisti), Islanda, Norvegia e Turchia. In questi paesi sono stati identificati i partner e i servizi principali, e sono stati invitati a collaborare a iniziative contro l'abbandono precoce. Tuttavia, in alcuni casi, i partenariati non sono limitati alle parti nominate, ma vengono lasciati intenzionalmente aperti e sono flessibili, pertanto possono essere adattati a situazioni specifiche e ai bisogni individuali dei giovani.

Nei sistemi educativi decentralizzati, la responsabilità di sviluppare e realizzare misure per affrontare l'abbandono precoce è affidata anche ad autorità diverse da quelle deputate all'istruzione, il che significa che nello stesso paese possono esistere diverse forme di partenariato.

In **Spagna**, ad esempio, ogni Comunità autonoma sviluppa misure specifiche per l'ELET nell'ambito del proprio territorio, e queste possono variare da una Comunità all'altra. Se i professionisti coinvolti sono in genere gli stessi in tutte le Comunità, i partenariati sono diversi a seconda delle specifiche misure. I partenariati con professionisti esterni alla scuola dipendono dagli accordi stabiliti con ciascuna autorità deputata all'istruzione.

In **Svezia**, dal momento che ciascuna municipalità per legge deve provvedere all'istruzione ed è quindi responsabile a livello locale del modo in cui le diverse misure e politiche vengono sviluppate, nella pratica del partenariato tra agenzie esistono molte differenze tra le diverse municipalità.

4.4. Monitorare e valutare l'efficacia della cooperazione tra le parti coinvolte nella lotta all'ELET

Per diminuire i tassi di ELET, è cruciale il coinvolgimento attivo e la cooperazione delle parti a livello nazionale, regionale, locale e scolastico. Tuttavia, stabilire una cooperazione efficace e sostenibile tra tutte queste parti può essere una sfida che richiede tempo (Commissione europea, 2013a). Monitorare e valutare l'efficacia della cooperazione può contribuire a chiarire ruoli e responsabilità e a migliorare la collaborazione.

Pochissimi paesi europei hanno attivato meccanismi di monitoraggio e valutazione dell'efficacia della cooperazione tra le parti coinvolte nella lotta all'abbandono precoce. Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia), la cooperazione tra le parti è monitorata e valutata in maniera sistematica, mentre in Finlandia e Svizzera le politiche per ridurre l'abbandono precoce richiedono esplicitamente tale attività (vedi Figura 4.4).

Nei **Paesi Bassi**, uno degli elementi valutati è la cooperazione regionale. Tale valutazione è per lo più legata alla struttura e alla distribuzione di compiti, ruoli e responsabilità. Le conclusioni tratte dalle valutazioni, che possono essere divise in tre categorie, hanno portato all'introduzione di cambiamenti nella cooperazione regionale: alcune regioni sono giunte alla conclusione che nella struttura di cooperazione mancavano una o più parti interessate, molte regioni hanno sentito il bisogno di modificare la portata della cooperazione regionale; più di un quarto circa delle regioni ha richiesto di cambiare il modo in cui è strutturata la cooperazione.

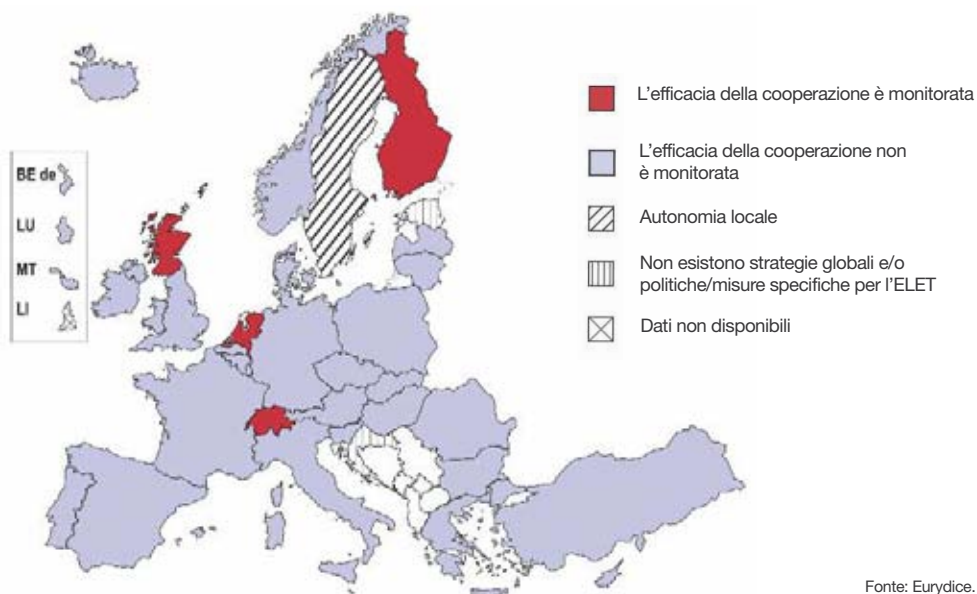
In **Finlandia** è in corso il monitoraggio delle azioni attuate relativamente alla garanzia per i giovani, la quale accorpa le principali azioni per combattere l'ELET. La prima valutazione del Ministero del lavoro è disponibile da marzo 2014. Questi sono alcuni dei risultati principali riguardo alla cooperazione tra parti interessate: le azioni nell'ambito della garanzia per i giovani hanno accresciuto la consapevolezza sullo stato attuale dei giovani e sul loro bisogno di servizi e hanno incrementato la collabo-

razione tra organizzazioni diverse; più della metà degli organismi coinvolti (centri per l'impiego, municipalità, datori di lavoro, istituzioni educative e altri) ha modificato le proprie procedure per aiutare al meglio i giovani; infine, il monitoraggio delle statistiche sui giovani è in fase di miglioramento e unificazione, in modo che i servizi possano essere meglio pianificati per rispondere ai loro bisogni. Il rapporto di valutazione suggerisce, tra le altre cose, le seguenti esigenze di sviluppo: un approccio multiprofessionale ai servizi e l'ulteriore cooperazione intersettoriale tra le autorità, oltre alla compatibilità dei sistemi di dati per consentire l'uso condiviso delle informazioni digitali.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, i Partenariati di pianificazione territoriale (*Community Planning Partnerships* - CPP) vengono regolarmente sottoposti a revisione. Le conclusioni del rapporto di audit «Improving Community Planning in Scotland» (Migliorare la pianificazione territoriale in Scozia) riferisce che i consigli di gestione dei CPP «non hanno l'autorità per prendere decisioni che impegnino i partner a intraprendere azioni. [...] Né gli incentivi sono sufficienti a modificare i comportamenti.» (Audit Scotland, 2013, pp. 11-13). Nello specifico, a proposito delle barriere alla cooperazione, afferma che «migliorare i servizi pubblici richiede quindi di adottare un approccio 'sistemico' in cui costi e benefici siano condivisi tra i partner. Ma i confini organizzativi e le norme finanziarie possono ostacolare cambiamenti di questo tipo».

In **Svizzera** il rapporto di valutazione sull'attuazione della «Gestione di casi di VET» comprende esplicitamente una valutazione della cooperazione e del coordinamento tra regioni (cantoni), parti esterne coinvolte e la Confederazione. I principali fattori di successo identificati sono i seguenti: l'organismo responsabile dell'attuazione dovrebbe essere collocato ai livelli più alti della gerarchia amministrativa e dovrebbe anche essere visto come quello che guida le iniziative ed è in grado di operare superando le barriere istituzionali. I professionisti di settori diversi coinvolti nella cooperazione dovrebbero avere una considerevole esperienza nel lavoro con i giovani e dovrebbero lavorare quasi a tempo pieno sulla gestione dei casi. Le principali sfide della governance e del coordinamento sono definire chiaramente i ruoli, evitare la duplicazione e gestire i vuoti nell'offerta di sostegno. Le azioni congiunte e coordinate sono ancora rare. Il lavoro di ogni dipartimento autonomo è autogestito e si svolge in parallelo con quello degli altri. Il successo dipende ancora molto dalle persone coinvolte, mentre i necessari cambiamenti organizzativi sono difficili da avviare e richiedono un efficace monitoraggio.

Figura 4.4: Monitorare e valutare l'efficacia della cooperazione tra le parti coinvolte nella lotta all'ELET



Fonte: Eurydice.

In altri paesi le strategie, le politiche e/o le misure esistenti per ridurre l'abbandono precoce possono comprendere l'obbligo di presentare rapporti, anche se può non essere presente il requisito esplicito di valutare la cooperazione tra le parti coinvolte. Anche in assenza di indicatori sulla cooperazione, però, la valutazione delle politiche sull'abbandono precoce può fornire un'indicazione relativa al successo della cooperazione, ad esempio quando viene identificata come un fattore di successo o fallimento di una politica o misura.

In **Francia**, ad esempio, la valutazione dei progetti pilota di «Sperimentazione sociale», che creano una rete locale di soggetti appartenenti a istituzioni e professioni diverse per affrontare in maniera globale l'ELET, mostra che i partner che collaborano su un nuovo progetto devono prima conoscersi, definire i rispettivi ruoli, concordare un approccio comune all'ELET e creare una «cultura condivisa». Vi sono alcuni elementi ritenuti necessari: formalizzare lo scambio/il flusso di informazioni e idee e, idealmente, avere un coordinatore esterno visibile da tutti i partner, che abbia autorità e sia disponibile per incontri formali e informali. I partner devono anche poter superare gli ostacoli iniziali legati ai loro rispettivi retroterra istituzionali. I capi di istituto svolgono un ruolo fondamentale nel progetto, in quanto il loro coinvolgimento è un prerequisito per il successo; anche la stabilità dell'équipe è importante, perché facilita l'apprendimento, lo scambio di idee e la continuità dell'azione (⁷).

In **Austria** il rapporto finale sulla prima fase dell'iniziativa «Coaching per i giovani» ha rivelato l'esigenza di migliorare i processi di comunicazione e cooperazione. I cambiamenti necessari sono stati realizzati a seguito dell'attuazione dell'iniziativa in tutte le province. Coinvolgere i genitori è una sfida costante, ma al tempo stesso uno dei principali fattori di successo. La fiducia tra le scuole e i coach giovanili deve essere costruita, e questo richiede tempo. La trasparenza delle procedure è un elemento importante. In particolare, se i nuovi compiti legati a nuove procedure non danno risultati, saranno percepiti solamente come attività che aumentano il carico di lavoro. Le scuole potrebbero essere riluttanti a cooperare se ritengono che accettare i servizi di Coaching per i giovani voglia dire che i loro sforzi hanno fallito. La conclusione generale è che occorre che la cooperazione produca vantaggi reciproci e che i partner siano aperti a collaborare quando ritengono che l'iniziativa contribuisca a migliorare i propri sistemi (⁸).

Infine, laddove il monitoraggio e la valutazione sono condotti soltanto a livello locale, come in Svezia, non sono disponibili informazioni a livello nazionale.

Nei paesi in cui è stata monitorata e valutata l'efficacia della cooperazione tra le parti nell'affrontare l'abbandono precoce, i risultati mostrano che non appena vengono identificati e invitati a partecipare i partner in questione, e che i ruoli sono stati assegnati e spiegati, occorre dare il via a un processo di apprendimento. In questo modo le barriere alla cooperazione possono essere progressivamente superate e si può sviluppare una titolarità condivisa. I partner devono imparare a conoscersi l'un l'altro (cultura istituzionale, linguaggi, pratiche ecc.) e stabilire legami di fiducia. Il successo nella cooperazione e nella creazione di partenariati richiede di sviluppare e alimentare un'idea condivisa del modo in cui affrontare la questione dell'abbandono precoce. Un altro prerequisito della titolarità condivisa è l'armonizzazione degli obiettivi e degli approcci dei diversi settori e professioni.

Alcuni degli ostacoli incontrati durante l'istituzione di una cooperazione efficace tra professionisti sono la resistenza delle parti nel concedere ad altri l'accesso al loro territorio (le scuole in particolare) e la riluttanza a dichiarare apertamente le proprie difficoltà e le

⁷ http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_Evaluation_AP1_267.pdf

⁸ <http://www.equi.at/dateien/JU-Endbericht-IHS-ueberarbei.pdf>

azioni intraprese. Un altro ostacolo importante è legato all'investimento di tempo e risorse per la cooperazione, che spesso non corrisponde all'ammontare dei finanziamenti, ammesso che ve ne siano, destinati a questa attività. Le parti coinvolte devono verificare che i partenariati funzionino e contribuiscano positivamente ai risultati invece di limitarsi ad accrescere il loro carico di lavoro.

Pare inoltre che, laddove i partenariati non sono ancora pienamente stabiliti, la loro efficacia dipenda molto dall'impegno delle parti coinvolte. Il successo nello sviluppo di una cooperazione intersettoriale e di partenariati tra agenzie dipende anche dalla formazione disponibile per consentire ai professionisti di imparare a cooperare in maniera efficace.

4.5. La cooperazione intersettoriale e intergovernativa nello sviluppo e nell'attuazione di sistemi di garanzia per i giovani

La Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una Garanzia per i giovani ⁽⁹⁾ mira a contribuire a tre obiettivi della strategia Europa 2020, ossia l'occupazione (il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni dovrebbe avere un lavoro), l'abbandono scolastico precoce (i tassi dovrebbero essere inferiori al 10%) e la povertà e l'esclusione sociale (20 milioni di persone dovrebbero esserne liberate). In tal senso, la garanzia per i giovani è uno degli strumenti raccomandati a livello europeo per ridurre l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione facilitando la transizione dei giovani nel mercato del lavoro. Le garanzie per i giovani sono per lo più inserite nelle politiche per l'impiego. Tuttavia, dal momento che una delle ragioni principali della disoccupazione giovanile è l'istruzione o la formazione inadeguata o incompleta, le misure per migliorare l'occupabilità impedendo l'abbandono precoce o incoraggiando i giovani a rientrare nei percorsi di istruzione e formazione per acquisire qualifiche e competenze sono elementi importanti della garanzia per i giovani.

La Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico si focalizza sul rafforzamento del legame tra sistemi di istruzione e di formazione e il settore del lavoro ⁽¹⁰⁾. La Raccomandazione del Consiglio sulla garanzia per i giovani, inoltre, sottolinea la necessità di attuare approcci basati sul partenariato e l'importanza cruciale di un'efficace cooperazione intersettoriale. La Commissione pertanto raccomanda riforme strutturali, mirate ad esempio a consentire ai servizi pubblici per l'impiego di cooperare più strettamente con le altre parti coinvolte e a permettere partenariati tra sindacati, organizzazioni dei datori di lavoro, istituzioni educative e autorità pubbliche allo scopo di incoraggiare una maggiore partecipazione all'istruzione e alla formazione. Tuttavia, l'analisi delle politiche dei paesi intrapresa dal Gruppo tematico della Commissione europea sull'abbandono scolastico giunge alla conclusione che, in molti paesi europei, la cooperazione intersettoriale figura come uno degli elementi più deboli nella lotta contro l'abbandono precoce (Commissione europea, 2013a).

⁹ Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una garanzia per i giovani, OJ C 120, 26.4.2013.

¹⁰ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. OJ C 191, 1.7.2011.

Tutti gli Stati membri dell'UE hanno presentato i loro piani di attuazione della garanzia per i giovani e adesso stanno muovendo i primi passi nella creazione dei sistemi di garanzia per i giovani.

Diversi paesi/regioni hanno già sviluppato politiche volte a migliorare la transizione dall'istruzione al lavoro e a prevenire la disoccupazione giovanile prima della Raccomandazione del Consiglio del 2013 sulla creazione della garanzia per i giovani. I sistemi che sono stati istituiti hanno obiettivi e principi molto simili a quelli proposti dal Consiglio. I dati mostrano che, nella loro attuazione, gli approcci di partenariato si sono rivelati cruciali.

In **Austria**, ad esempio, il sistema di garanzia per i giovani è portato avanti all'interno del sistema duale del settore VET. Introdotto inizialmente nel 1998 come «rete di sicurezza» per i giovani che non erano in grado di trovare un posto di apprendista, è diventato nel 2008 la «garanzia di formazione», istituita dal Ministero della scienza, della ricerca e dell'economia, dal Ministero dell'istruzione e delle questioni femminili, dalle parti sociali e dal Servizio pubblico per l'impiego, che lo finanzia. Il sistema di IVET sovraziendale, compresi i meccanismi di cooperazione, è stato valutato diverse volte ⁽¹⁾.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, la strategia per l'Occupazione giovanile, introdotta nel 2012, comprende l'impegno preso dal governo scozzese chiamato «Opportunità per tutti» ⁽²⁾ ed è attuata tramite partenariati tra le autorità locali, i datori di lavoro privati, pubblici e del terzo settore, il piano scozzese di sviluppo delle competenze (SDS), le università, il Dipartimento per il lavoro e le pensioni (DWP) e il settore del volontariato.

In diversi paesi membri dell'UE è stato recentemente introdotto un sistema di garanzia per i giovani, in risposta alla Raccomandazione del Consiglio. Un elemento chiave di tali sistemi è la cooperazione tra i diversi settori e le diverse parti.

La **Spagna**, ad esempio, ha recentemente approvato la Strategia per l'Imprenditorialità e l'occupazione giovanile 2013-2016 ⁽³⁾, mirata a ridurre la disoccupazione tra i giovani. Le misure inserite in questa strategia promuovono un maggiore cooperazione tra i servizi per l'impiego, gli enti erogatori di orientamento professionale, i centri di istruzione e formazione e i servizi di sostegno per far sì che tutti i giovani siano informati al meglio sui servizi e il sostegno disponibili.

In **Portogallo**, il sistema di garanzia per i giovani è in fase di graduale implementazione a partire dal 2014. La sua attuazione è coordinata dalle autorità pubbliche e dai servizi pubblici per l'impiego e coinvolge numerosi partner, tra cui ONG, istituzioni del settore sociale, imprese e associazioni industriali. Il lavoro si svilupperà tramite un approccio di partenariato e un comitato coordinerà e monitorerà la Garanzia per i Giovani. Si prevede che questi partner parteciperanno a seconda della loro area di competenza e mobiliteranno non solo le loro organizzazioni e risorse, ma anche le parti interessate a livello locale e regionale con cui cooperano, ricostruendo e rafforzando così le reti, allo scopo di garantire opportunità per i giovani e di rispondere ai loro bisogni.

In **Finlandia**, il sistema di Garanzia per i giovani ⁽⁴⁾ si basa sulla cooperazione tra il Ministero dell'occupazione e dell'economia e il Ministero dell'istruzione e della cultura, oltre che con altri ministeri e autorità nazionali e locali che monitorano la sua attuazione e valutano le esigenze di sviluppo dei servizi. Il sistema è basato su un approccio di «partenariato pubblico-privato-personale» in cui i giovani partecipano attivamente nel dare forma al proprio futuro. Il programma «ombrello» globale assicura il coordinamento sistematico nazionale e il lavoro in rete.

¹¹ http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf

¹² <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0040/00408815.pdf>

¹³ http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf

¹⁴ http://www.nuorisotaku.fi/en/youth_guarantee

Infine, in alcuni paesi, in cui lo sviluppo di un sistema di garanzia per i giovani è ancora nelle prime fasi, è già stata avviata una cooperazione tra settori d'intervento e altre parti interessate.

In **Irlanda**, nel dicembre 2013, il Dipartimento della protezione sociale ha completato il Piano di attuazione della garanzia per i giovani ⁽¹⁵⁾ con la partecipazione del Dipartimento dell'istruzione e delle competenze, del Dipartimento per l'infanzia e gli affari giovanili, del Dipartimento del lavoro, dell'impresa e dell'innovazione e del Dipartimento della spesa pubblica e delle riforme.

In **Slovenia**, lo sviluppo della garanzia per i giovani ⁽¹⁶⁾ ha coinvolto rappresentanti dei giovani e delle loro organizzazioni e i ministeri responsabili dell'istruzione, del lavoro, dello sviluppo economico e dell'amministrazione pubblica al fine di stabilire un legame tra il mercato del lavoro e il sistema educativo. Il Gruppo speciale di lavoro, che comprende rappresentanti di tutti i ministeri responsabili oltre a quelli dei giovani e delle parti sociali, monitorerà l'attuazione della garanzia per i giovani e preparerà un rapporto finale per il periodo 2014-2015 da sottoporre al governo della Repubblica di Slovenia.

Gli esempi sopra citati dimostrano che la cooperazione intergovernativa e intersettoriale è un elemento essenziale nello sviluppo e nell'attuazione di sistemi di garanzia per i giovani e di altri sistemi analoghi. Può servire da esempio per rafforzare la cooperazione tra le parti coinvolte nelle strategie, politiche e misure per combattere l'ELET.

¹⁵ <https://www.welfare.ie/en/downloads/Youth-Guarantee-Implementation-Plan.pdf>

¹⁶ <http://www.mdds.gov.si/en/newsroom/news/article/1939/7340/0055456df1c1e241449fb5209624ad68>

CAPITOLO 5: IL RUOLO DELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE NELLA LOTTA ALL'ABBANDONO PRECOCE

Dopo aver presentato nei capitoli precedenti una panoramica dell'ampia gamma di politiche e misure per ridurre il numero di studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione e formazione (ELET), questo capitolo si concentra su una particolare misura, ossia l'orientamento scolastico e professionale a livello scolastico. In questo rapporto, per orientamento scolastico e professionale si intende la pratica usata per sostenere gli studenti nella scelta del proprio percorso di istruzione e professionale. È qui oggetto di particolare attenzione in quanto l'orientamento è identificato da un'ampia maggioranza di paesi europei come un elemento positivo per affrontare l'abbandono precoce (vedi Figura 3.2). Questo capitolo esaminerà quindi il ruolo svolto dall'orientamento nell'istruzione con riferimento alle misure di prevenzione, intervento e compensazione introdotte per combattere l'abbandono precoce. Il Capitolo 6 esaminerà misure simili nel settore dell'istruzione e della formazione professionale (VET).

Questo capitolo è diviso in cinque paragrafi. Il primo analizza il modo in cui l'orientamento scolastico e professionale viene utilizzato per contrastare l'abbandono precoce. Valuta fino a che punto le politiche europee per la riduzione dell'abbandono precoce siano basate sull'orientamento e mostra se quest'ultimo, in gran parte dei paesi, è percepito come una misura di prevenzione e/o di intervento. Esamina l'orientamento sia nell'istruzione primaria sia in quella secondaria.

Il secondo paragrafo si occupa dei progetti per l'orientamento scolastico e professionale all'interno delle scuole. Evidenzia che in quasi tutti i paesi l'orientamento fa parte del curriculum obbligatorio in almeno un livello del sistema di istruzione ed è quindi offerto in classe. Il paragrafo presenta anche gli obiettivi principali dell'offerta di orientamento agli studenti, che comprendono l'offerta di sostegno e di informazioni sulle scelte disponibili, nonché lo sviluppo delle competenze di cui hanno bisogno per prendere decisioni sull'istruzione e il lavoro futuri. Questo paragrafo fornisce anche una panoramica degli approcci curriculari all'orientamento a livello primario e secondario, mostrando se si tratta di una materia integrata, distinta o crosscurricolare. Infine, il paragrafo esamina l'orientamento fornito al di fuori delle classi, ad esempio tramite attività extracurricolari.

Il terzo paragrafo presenta una panoramica del personale responsabile dell'offerta di orientamento scolastico e professionale nelle scuole. Analizza i ruoli all'interno degli staff e descrive la formazione che ricevono per affrontare le sfide dell'orientamento, soprattutto rivolto a gruppi a rischio di abbandono precoce. Questo paragrafo mostra che, in genere, i responsabili di tale servizio sono gli esperti di orientamento, gli insegnanti qualificati per l'orientamento e anche altri docenti. Il tipo di personale coinvolto è direttamente collegato alle modalità con cui ciascuna scuola offre l'orientamento.

Nel quarto paragrafo, si indagano i ruoli e i compiti assegnati agli enti erogatori esterni, per lo più servizi di orientamento esterni alla scuola che però cooperano strettamente con essa. I compiti di questi servizi relativamente all'orientamento sono

più ampi di quelli delle scuole: offrono un sostegno essenziale al personale scolastico, organizzano attività per gli studenti e coordinano iniziative e progetti di orientamento su vasta scala.

Infine, l'ultimo paragrafo di questo capitolo affronta l'orientamento come misura di compensazione per quei giovani che hanno già abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e formazione e desiderano rientrare nel sistema. L'analisi dimostra che quasi tutti i paesi considerano l'orientamento una misura di compensazione nonché parte essenziale delle azioni intraprese per fornire opportunità ai giovani in abbandono precoce. Pertanto, l'orientamento viene fornito principalmente attraverso programmi di istruzione della «seconda opportunità» oppure quando gli studenti rientrano nei percorsi di istruzione tradizionali; l'orientamento viene offerto inoltre da servizi specializzati, tramite le garanzie per i giovani, e in alcuni casi è basato su progetti.

5.1. L'orientamento scolastico e professionale come misura di prevenzione o intervento

L'orientamento scolastico e professionale svolge un ruolo essenziale nel motivare gli studenti e mantenerli coinvolti nel percorso di istruzione. Non solo fornisce loro informazioni sulle opportunità di studio e lavoro disponibili, ma li aiuta anche a identificare le professioni di loro interesse. Gli esperti di orientamento sostengono inoltre i giovani nello sviluppo delle competenze necessarie per prendere buone decisioni e permettono loro di gestire meglio le proprie scelte e di assumersi la responsabilità della propria crescita e del proprio sviluppo personale. A questo proposito, un orientamento di qualità contribuisce a ridurre il rischio che gli studenti abbandonino precocemente i percorsi di istruzione senza qualifiche adeguate. Di fatto, la ricerca dimostra che «l'orientamento professionale e l'informazione sulla carriera sono diventati sempre più importanti per ridurre l'incertezza legata alle scelte che portano a risultati negativi, come la disoccupazione o l'esclusione sociale» (Lundahl, Nilsson 2009, p. 27).

L'orientamento scolastico e professionale è particolarmente importante quando si ha a che fare con giovani svantaggiati. Può aiutarli a recuperare la fiducia in se stessi e fornire loro le motivazioni per rimanere a scuola e ottenere le qualifiche necessarie per una carriera di successo. Nel caso in cui gli studenti si trovino ad affrontare particolari problemi, gli esperti di orientamento possono indirizzarli al sostegno professionale adatto. Alcuni paesi sottolineano che il ruolo dell'orientamento è anche quello di ridurre le disuguaglianze sociali, di genere e di etnia. Ciò è essenziale per combattere l'abbandono precoce, in quanto la situazione socioeconomica della famiglia, il retroterra culturale e linguistico dei giovani e il genere sono alcuni dei fattori individuali chiave che possono portare ad abbandonare precocemente i percorsi di istruzione e formazione (vedi Capitolo 2).

La crescente importanza dell'orientamento nel prevenire l'abbandono precoce e nell'aiutare coloro che mostrano già segni di disimpegno nei confronti dell'istruzione sta diventando sempre più chiara alle autorità dei paesi europei preposte all'istru-

zione. Anche la Commissione europea raccomanda di prestare particolare attenzione all'orientamento scolastico e professionale come misura per contrastare l'abbandono precoce e fa presente che i paesi hanno bisogno di sistemi di orientamento forti e ben sviluppati (Commissione europea, 2013a).

Alcuni paesi europei sottolineano l'esistenza di un'evidente necessità di introdurre l'orientamento scolastico e professionale fin dalle prime fasi dell'istruzione obbligatoria e affermano che gli studenti debbano avere accesso a tale orientamento durante l'intero percorso scolastico. Ciò è vero in particolare per i paesi in cui il tasso di ELET è piuttosto alto (vedi Figura 1.1), ad esempio la Spagna e la Romania.

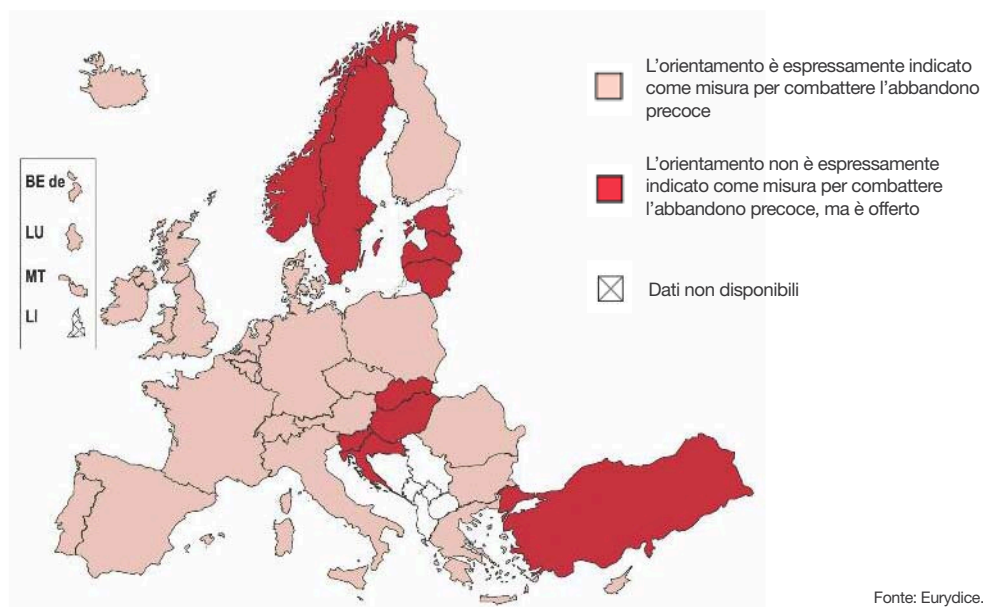
La **Spagna** riconosce che l'orientamento svolge un ruolo centrale nel migliorare il rendimento scolastico e nel prevenire l'abbandono precoce. Può aiutare gli studenti nel processo di integrazione sociale, aumentare le loro probabilità di successo sul mercato del lavoro e facilitare la transizione alla vita adulta.

Per la **Romania** l'orientamento scolastico e professionale rappresenta una misura importante per prevenire l'ELET nell'istruzione primaria e secondaria, dal punto di vista della crescita e dello sviluppo personale. Lo scopo principale è identificare e sviluppare fin dall'infanzia le capacità, gli atteggiamenti e le conoscenze necessari per fare scelte responsabili e gestire in maniera efficace le opportunità di istruzione e carriera.

In questo capitolo, l'orientamento scolastico e professionale è considerato una misura per affrontare l'abbandono precoce nei paesi i cui documenti di indirizzo affermano chiaramente che prevenire l'insuccesso scolastico o intervenire quando gli studenti sono a rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione rientra nella sfera di competenza del personale/dei servizi di orientamento; e/o i cui documenti di indirizzo specificano che l'abbandono precoce può essere affrontato attraverso l'orientamento scolastico e professionale. Ciò avviene, ad esempio, nell'ambito del quadro di strategie nazionali e/o piani per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ad esempio nella Comunità fiamminga del Belgio, in Spagna, nei Paesi Bassi e in Austria).

La Figura 5.1 mostra che la stragrande maggioranza dei paesi europei ritiene che l'orientamento scolastico e professionale rientri tra le misure di prevenzione e/o di intervento per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione primaria e secondaria. In dieci sistemi educativi, l'orientamento non è concepito come una misura specifica per affrontare l'abbandono precoce. In alcuni di questi paesi, e precisamente in Croazia, Lituania, Slovenia, Slovacchia e Svezia, ciò può essere parzialmente spiegato con il fatto che i tassi di ELET non sono molto elevati (vedi Figura 1.1), e quindi la lotta all'abbandono scolastico precoce non è percepita come una priorità educativa. Inoltre, in tutti questi paesi, Croazia a parte, l'orientamento scolastico e professionale è inserito nell'ambito delle materie curriculari e offerto in classe, mentre in Svezia è tra gli obiettivi generali dell'istruzione e l'offerta è un compito fondamentale delle scuole (vedi Figura 5.2). In Croazia il quadro di materie curriculari esistente (adottato nel 2010, ma non ancora attuato) inserisce l'orientamento tra le materie obbligatorie nei programmi scolastici dei percorsi di istruzione secondaria.

Figura 5.1: L'orientamento scolastico e professionale come misura di prevenzione e/o di intervento per combattere l'ELET nell'istruzione primaria e secondaria, 2013/14



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Belgio (BE fr): in base alle disposizioni dei documenti di indirizzo entrati in vigore nel settembre 2014, l'orientamento scolastico e professionale è esplicitamente considerato una misura di prevenzione e intervento per affrontare l'ELET.

La necessità di sviluppare l'orientamento scolastico e professionale come misura per combattere l'abbandono precoce è sostenuta in numerosi paesi europei tramite piani d'azione, programmi e iniziative. In alcuni casi, questi sono mirati a migliorare l'offerta di orientamento a livello scolastico. I cambiamenti proposti comprendono modifiche ai curricula obbligatori e alla formazione iniziale degli insegnanti, così come l'ampliamento dei servizi di orientamento all'interno delle scuole e lo sviluppo di nuovi metodi di orientamento.

Questo è ad esempio il caso della **Bulgaria** (progetto «Sistema di orientamento professionale nell'istruzione scolastica»), della **Repubblica ceca** (progetto «VIP Kariéra II») e della **Germania** (azioni definite nell'ambito della dichiarazione sul progetto di orientamento professionale). Alcuni paesi hanno creato organismi speciali per ampliare l'offerta di orientamento, come **Cipro** (Forum nazionale per l'orientamento permanente) e **Lussemburgo** [Centro per l'orientamento (*Maison de l'Orientation*)].

In molti paesi le iniziative si concentrano sull'orientamento scolastico e professionale come misura per facilitare le transizioni. Nel 2011 ⁽¹⁷⁾ il Consiglio Istruzione ha sottolineato che rafforzare le attività di orientamento e consulenza sostiene gli studenti nelle scelte professionali e nelle transizioni complesse nell'ambito dell'istruzione o dall'istruzione all'impiego. Alcuni paesi riservano all'orientamento un'attenzione speciale quando gli studenti devono passare da un ciclo di istruzione all'altro e affrontare le sfide legate a questi cambiamenti.

¹⁷ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

Sostenere le transizioni tramite l'offerta di servizi di orientamento è particolarmente importante nei sistemi educativi basati sulla differenziazione precoce dei percorsi educativi⁽¹⁸⁾, in cui gli studenti vengono smistati in indirizzi diversi già alla fine del ciclo primario. In tali circostanze, gli studenti possono ritrovarsi in percorsi educativi o programmi per i quali non sono portati, perché non erano sufficientemente maturi per compiere la scelta giusta o perché non hanno ricevuto un orientamento scolastico e professionale adeguato. La scelta inadeguata di un percorso può demotivare lo studente e indurlo alla fine a lasciare il percorso di istruzione e formazione prima di ottenere le qualifiche necessarie per passare al ciclo successivo (vedi anche Paragrafo 2.2). Di conseguenza, essere consigliati nella scelta del percorso più adatto da intraprendere è tra i fattori che «diminuiscono in maniera significativa il rischio di abbandono precoce» (Traag, Van der Velten 2011, p. 52). Questa è anche la ragione per cui i Paesi Bassi hanno rafforzato le procedure di orientamento alla fine dell'istruzione primaria e l'Austria offre sostegno ai genitori nel momento in cui gli studenti passano a un percorso educativo differente. In Lussemburgo questo tema è in fase di discussione nell'ambito delle riforme in corso.

Una delle ragioni principali dell'ELET nei **Paesi Bassi** è la scelta del percorso professionale o di studio sbagliato. Si spera che offrendo orientamento professionale durante tutta la permanenza a scuola e creando legami più stretti con il mercato del lavoro, il numero di giovani che abbandonano a causa della scelta del percorso sbagliato possa essere ridotto. È stato attuato un «Piano d'azione per l'orientamento scolastico e professionale» (2009-2012).

Inoltre, l'orientamento viene intensificato nella transizione tra il ciclo inferiore e quello superiore dell'istruzione secondaria o alla fine dell'istruzione obbligatoria, al fine di incoraggiare e motivare gli studenti a proseguire la loro istruzione al di là dell'obbligo (ad esempio in Spagna, in Danimarca, a Malta, in Romania, Finlandia e Svizzera). Un orientamento intensivo è anche fondamentale per sostenere i giovani al fine di una transizione positiva dall'istruzione obbligatoria al mondo del lavoro (vd ad esempio l'iniziativa «Catene educative» in Germania e il Centro di orientamento in Lussemburgo). Infine, alcuni paesi (ad esempio Germania, Spagna, Finlandia, Austria e Norvegia) si concentrano in modo particolare sull'orientamento e sul sostegno nella transizione alla vita adulta per i giovani svantaggiati che sperimentano difficoltà di apprendimento e non ricevono sufficienti consigli o sostegno per l'istruzione nel loro ambiente familiare.

Diversi paesi europei hanno riferito la presenza di alcuni principali ostacoli nell'attuazione dell'orientamento come misura per combattere l'abbandono precoce. Ad esempio, la Lettonia richiama l'attenzione sulla mancata consapevolezza, da parte delle autorità locali e dei capi di istituto, del legame esistente tra orientamento e successo del percorso educativo. Pertanto, le attività di orientamento non sono considerate una priorità. Alcuni paesi sperimentano difficoltà legate alla mancanza di personale di orientamento scolastico e professionale nelle scuole (vedi Paragrafo 5.3). L'Irlanda riferisce che con l'attuale assegnazione degli insegnanti, le scuole prendono localmente la decisione di destinare delle ore all'offerta di servizi di orientamento. Laddove la scuola offre servizi di orientamento più limitati, ciò può influire sull'abbandono precoce nel lungo termine.

¹⁸ La differenziazione precoce in percorsi educativi diversi avviene in Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Austria e Svizzera.

Infine, per quanto riguarda il monitoraggio, in quasi tutti i casi sono le autorità responsabili dell'istruzione a supervisionare i processi di orientamento nel ciclo primario e secondario. In Spagna, ad esempio, è il Comitato settoriale per l'istruzione a occuparsi di supervisionare tali azioni nelle scuole.

5.2. L'orientamento scolastico e professionale a scuola

La responsabilità di attuare l'orientamento scolastico e professionale è affidata principalmente alle scuole. È importante sottolineare che quasi tutti i sistemi educativi concepiscono l'offerta di orientamento scolastico e professionale come un dovere primario nonché come uno degli obiettivi generali del processo educativo. Ci si aspetta che le scuole creino un ambiente adatto all'apprendimento che incoraggi gli studenti ad alimentare le proprie aspirazioni, gestire le proprie scelte e prendere decisioni sulla carriera futura. Alcuni sistemi (ad esempio Spagna, Italia, Finlandia, Svezia e Norvegia) specificano inoltre che offrire orientamento, sostenere gli studenti nel processo decisionale e prepararli ad affrontare le sfide del mondo reale sono tra i compiti principali di tutto il personale scolastico. Nel Regno Unito (Inghilterra) le scuole hanno il dovere istituzionale di fornire accesso all'orientamento professionale.

L'orientamento scolastico e professionale è tradizionalmente offerto tramite servizi di orientamento o consulenza costituiti formalmente presso le scuole e messi a disposizione degli studenti (per lo più su base individuale). Tuttavia, sta diventando sempre più diffuso come area, all'interno del curriculum comune, che comprende obiettivi legati all'orientamento, offrendo in tal modo spazio per questa materia in classe. Il termine «curricolo» si riferisce a qualsiasi documento di indirizzo contenente programmi di studio o uno qualunque degli elementi che seguono: contenuti didattici, obiettivi, obiettivi pedagogici, linee guida sulla valutazione degli alunni/studenti e programmi scolastici (¹⁹).

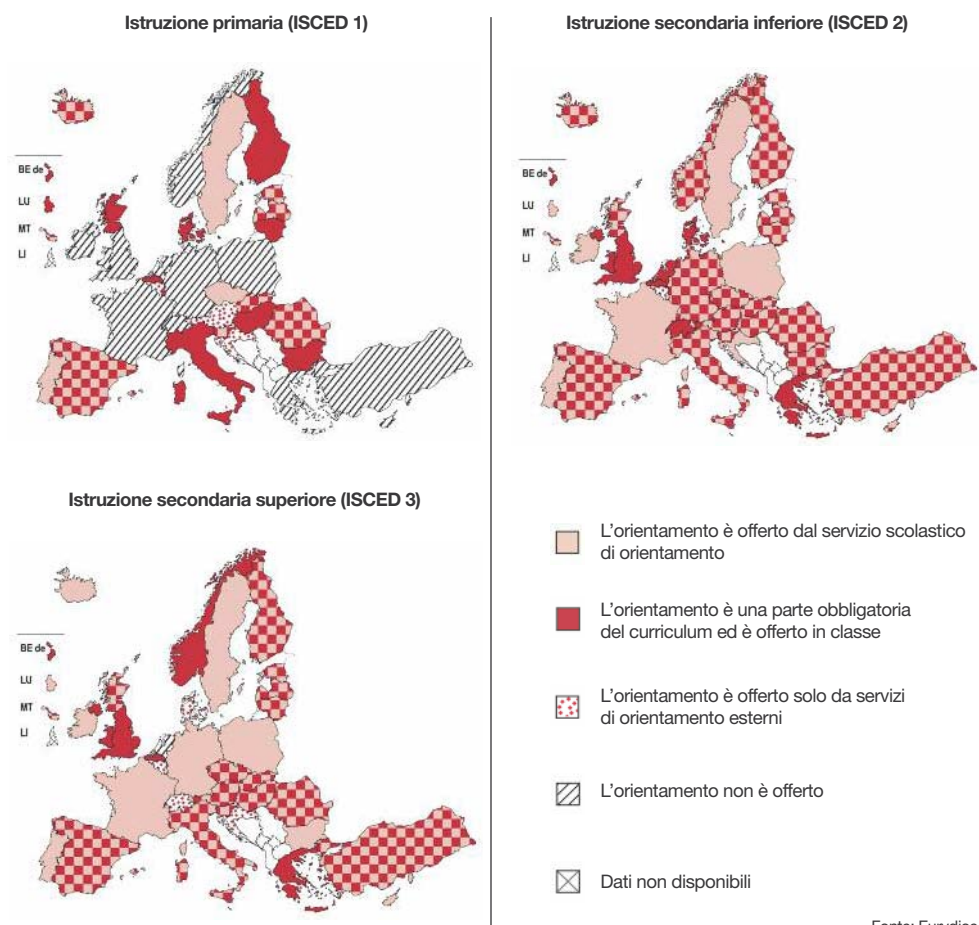
La tendenza a sostituire il tradizionale approccio individuale all'orientamento con un approccio basato sul curriculum è stata rilevata dal Cedefop già nel 2004 (Cedefop, Sultana 2004). Di fatto, quando l'orientamento scolastico e professionale diventa obbligatorio come materia curricolare, viene fornito sistematicamente a tutti gli studenti, mentre se la sua offerta è lasciata ai servizi di orientamento, può raggiungere solo quelli con bisogni specifici. Pertanto, quando l'orientamento viene fornito nel curriculum, può essere considerato un'azione preventiva per combattere l'abbandono precoce; al contrario, quando viene offerto su base individuale attraverso servizi di orientamento, è principalmente un'azione di intervento, che dà sostegno a coloro che sono già a rischio.

La Figura 5.2 rappresenta questi due approcci fondamentali all'orientamento scolastico e professionale all'interno delle scuole (orientamento rivolto a tutti gli alunni/studenti attraverso il curriculum, oppure individuale grazie ai servizi di orientamento o consulenza presso le scuole); mostra anche l'offerta da parte di esperti di organismi di orientamento esterni. Questi tre tipi di offerta possono coesistere e completarsi l'un l'altro utilizzando differenti metodi di insegnamento e coinvolgendo partecipanti diversi. Le cartine mostrano che tutti i paesi europei hanno adottato disposizioni per offrire agli studenti orientamento scolastico e professionale in almeno

¹⁹ In questo capitolo i termini «documenti di indirizzo» e «curricoli» sono usati in modo intercambiabile.

un ciclo di istruzione. Tuttavia, la figura mostra che in 13 paesi/regioni ⁽²⁰⁾ l'orientamento è rivolto agli studenti del ciclo secondario e non è offerto a quelli del ciclo primario.

Figura 5.2: Offerta di orientamento scolastico e professionale nei cicli di istruzione primaria e secondaria (ISCED 1, 2 e 3), 2013/14



Note specifiche per paese

Croazia: in base al Quadro curricolare nazionale (2010), l'orientamento scolastico e professionale deve essere inserito nel curriculum. Sebbene sia già stato recepito dall'ordinamento giuridico, questo quadro non è ancora stato attuato.

Svizzera: riguardo all'orientamento scolastico e professionale, ogni cantone ha le proprie norme. Al livello ISCED 3 i servizi esterni dispongono di una sede permanente in quasi tutte le scuole della Svizzera francese.

Analizzando in dettaglio il modo in cui l'orientamento scolastico e professionale è offerto nei tre livelli di istruzione (vedi Figura 5.2), risulta chiaro che in quasi tutti i paesi europei le scuole

²⁰ Germania, Irlanda, Grecia, Francia, Cipro, Paesi Bassi, Polonia, Svezia, Regno Unito (Inghilterra e Galles), Norvegia, Svizzera e Turchia.

garantiscono il sostegno agli studenti tramite un servizio di orientamento interno. In alcuni paesi, si tratta dell'unico tipo di orientamento offerto nelle scuole, o del solo tipo di offerta di orientamento in determinati livelli di istruzione. È così nel livello primario nella Repubblica ceca, in quello secondario inferiore e superiore in Francia, Irlanda, Lussemburgo e Polonia, e nel livello secondario superiore in Germania, Cipro e Islanda, e a tutti e tre i livelli di istruzione in Portogallo e Svezia.

L'orientamento scolastico e professionale può essere una parte integrante dei curricula di livello superiore per uno o più livelli di istruzione. Circa la metà dei sistemi educativi ha inserito l'orientamento nel curriculum iniziando dal livello primario, ma la stragrande maggioranza dei paesi lo ha fatto al livello secondario inferiore e/o superiore. Quando l'orientamento è una materia obbligatoria del curriculum, in genere viene offerto in classe (gli approcci didattici sono trattati nel Paragrafo 5.2.2).

Inoltre l'offerta di orientamento scolastico e professionale può essere organizzata in forma esterna tramite servizi di orientamento specializzati che esistono in quasi tutti i paesi europei (vedi Paragrafo 5.4). Il loro ruolo è particolarmente importante laddove l'orientamento non è inserito nel curriculum obbligatorio o offerto dal servizio di orientamento della scuola, come nel caso della Comunità francese del Belgio (a tutti e tre i livelli), e di Austria (al livello primario), Croazia (livello secondario inferiore e superiore), Danimarca e Svizzera (livello secondario superiore).

I paesi europei riferiscono di aver proposto un approccio ampio all'orientamento scolastico e professionale, che mette in relazione le diverse forme di offerta e utilizza una vasta gamma di metodi. Vale la pena notare che data l'autonomia scolastica, molte scuole sono libere di pianificare e organizzare una serie di attività collegate all'orientamento. In diversi paesi (a prescindere dal fatto che l'orientamento sia o meno inserito nei curricula), le scuole sono tenute a descrivere tale offerta nei loro documenti di lavoro. Ad esempio, possono inserirla nel piano di sviluppo scolastico o nel piano di azione, nel curriculum o in un più specifico piano di orientamento. In Irlanda, Spagna, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Islanda e Norvegia è richiesta la stesura di un documento sull'offerta di orientamento.

Sebbene in **Irlanda** l'orientamento non sia considerato una materia del curriculum, è un diritto di tutti e deve essere inserito nel piano di orientamento della scuola. Viene offerto sotto forma di lezioni di orientamento professionale, tramite visite alle fiere scolastiche e professionali e con sessioni individuali di orientamento. L'intero programma scolastico di orientamento è collegato ad altre materie obbligatorie e deve garantire che i bisogni di orientamento degli studenti siano soddisfatti.

In **Polonia** il capo di istituto è responsabile dell'organizzazione dell'orientamento scolastico e professionale. Le scuole hanno un sistema professionale interno di orientamento che comprende diverse lezioni dedicate ai differenti percorsi di istruzione. Il sistema definisce le modalità di attuazione delle attività legate all'orientamento e nomina il personale responsabile. Il tempo da dedicare all'orientamento è stabilito dal capo di istituto.

In **Islanda** la guida al curriculum delle scuole di livello secondario superiore deve comprendere una descrizione della strategia e degli obiettivi della scuola rispetto all'orientamento e alla consulenza scolastici e professionali e deve anche descrivere il modo in cui la scuola svolge il proprio ruolo e adempie ai propri doveri in questo ambito.

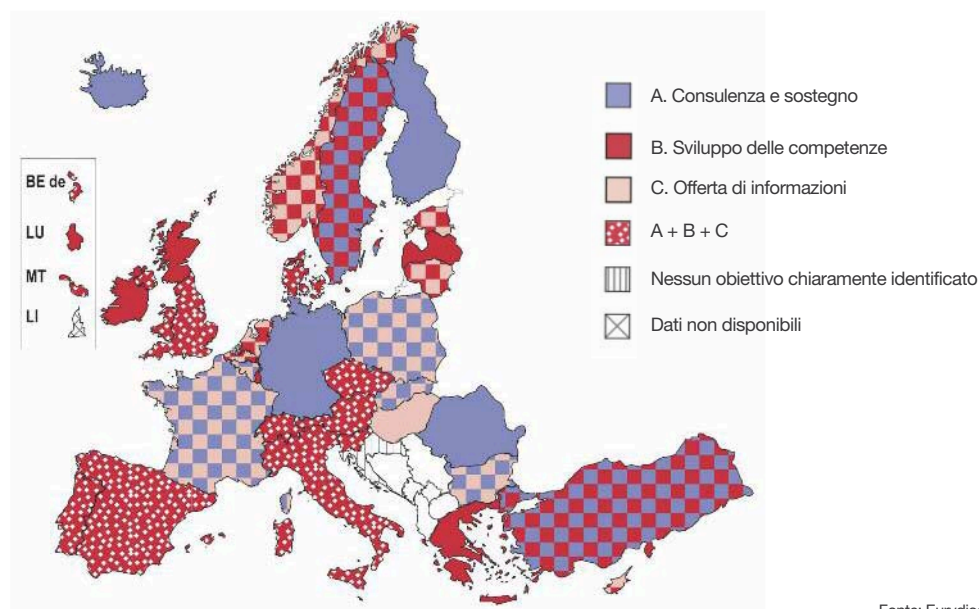
In altri casi i curricula scolastici devono identificare i bisogni della scuola in termini di orientamento, oltre ai suoi obiettivi e ai metodi impiegati (sia in classe, sia dai servizi di orientamento) e il tempo dedicato a questa tematica. Inoltre, le scuole devono fare ricorso alla cooperazione con le famiglie e i partner esterni, oltre a evidenziare i bisogni di sviluppo professionale continuo del personale in materia di orientamento.

5.2.1. Obiettivi dell'orientamento scolastico e professionale a scuola

Gli obiettivi dell'orientamento scolastico e professionale dipendono in larga parte dalle definizioni di orientamento nei diversi paesi (Cedefop, Sultana 2004). Il termine «orientamento» viene inteso principalmente in due modi: può indicare il sostegno dato agli studenti nella scelta del percorso scolastico o professionale da intraprendere oppure la consulenza psicologica e l'offerta di un sostegno ulteriore all'apprendimento, considerati essenziali da molti paesi, soprattutto quando si ha a che fare con studenti a rischio di abbandono scolastico precoce. Sebbene a volte sia difficile distinguere le due definizioni, il presente rapporto considera l'orientamento principalmente come una pratica utilizzata per sostenere gli studenti nella scelta del percorso scolastico e professionale.

I paesi europei assegnano tre obiettivi principali all'orientamento scolastico e professionale a livello scolastico: offrire consulenza e sostegno agli studenti, sviluppare le loro abilità e competenze individuali e informarli sulle scelte professionali (vedi Figura 5.3). Oltre una dozzina di sistemi ⁽²¹⁾ sottolineano che tutti e tre gli obiettivi vengono assegnati al personale di orientamento. Tali obiettivi svolgono un ruolo nella riduzione dei tassi di ELET in quanto contribuiscono a prevenire il disimpegno degli studenti e offrono la possibilità di intervenire tempestivamente quando gli studenti mostrano segni di difficoltà legate all'abbandono scolastico precoce.

Figura 5.3: Gli obiettivi principali dell'orientamento scolastico e professionale nell'istruzione primaria e secondaria, 2013/14



Fonte: Eurydice.

²¹ Belgio (Comunità tedesca), Repubblica ceca, Danimarca, Spagna, Italia, Malta, Austria, Portogallo, Slovenia, Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) e Svizzera.

Nota esplicativa

Le informazioni riportate in questa figura si basano sui curricula nazionali o su altri documenti di indirizzo relativi all'offerta di orientamento nelle scuole.

Note specifiche per paese

Croazia: stando al Quadro curricolare nazionale (2010), lo sviluppo delle competenze è uno dei principali obiettivi dell'orientamento scolastico e professionale. Sebbene sia già stato recepito dall'ordinamento giuridico, non è stato ancora attuato.

Paesi Bassi: l'obiettivo legato all'offerta di informazioni è in genere relativo all'istruzione primaria, mentre l'obiettivo di sviluppo delle competenze è relativo a quella secondaria.

Il primo e più diffuso obiettivo per gli esperti di orientamento è fornire consulenza e sostegno agli studenti in modo da metterli in grado di fare le scelte giuste in relazione alle loro opportunità di istruzione e lavoro e aiutarli ad affrontare le sfide della vita adulta. Diversi paesi (ad esempio Repubblica ceca, Germania, Francia, Romania, Finlandia, Islanda e Turchia) specificano che l'orientamento dovrebbe anche prestare particolare attenzione agli studenti a rischio di abbandono precoce. Tra questi vi possono essere gli studenti dal rendimento scarso, coloro che risultano spesso assenti da scuola e quelli con difficoltà comportamentali. In casi simili, l'orientamento può aiutare a individuare precocemente difficoltà di apprendimento o mancanza di motivazione, oltre che a fornire un approccio olistico nel sostegno dei singoli studenti (Commissione europea, 2010). Il ruolo dell'orientamento è quindi fornire sostegno continuativo e a lungo termine per far crescere la motivazione all'apprendimento e la fiducia degli studenti in se stessi e per aiutarli a rimanere nel percorso di istruzione.

Il secondo obiettivo dell'orientamento è aiutare gli studenti a sviluppare le loro capacità e attitudini individuali, consentendo loro in tal modo di gestire le scelte scolastiche e professionali future. Circa un terzo dei paesi assegna un'importanza particolare allo sviluppo di competenze come la conoscenza, la consapevolezza e la valutazione di sé, la soluzione di problemi e le abilità decisionali. L'orientamento dovrebbe motivare e incoraggiare gli studenti a esplorare la propria personalità in modo da iniziare a comprendere che cosa li interessa, oltre ad aiutarli a prendere decisioni informate e a gestire il proprio percorso attraverso la miriade di opportunità di studio e/o lavoro future. Invece di affidarsi soltanto agli esperti di orientamento, gli studenti dovrebbero essere aiutati a individuare i loro interessi, punti di forza e debolezze; dovrebbero imparare a cercare informazioni da soli e a prendere decisioni autonomamente. Il personale di orientamento dovrebbe prepararli ad affrontare le sfide, le scelte e le responsabilità dell'età adulta. Ecco gli esempi in alcuni paesi:

Il curriculum della **Repubblica ceca** sottolinea l'esigenza che gli studenti acquisiscano diverse capacità di apprendimento e valutino la loro efficacia nello studio e nello sviluppo personale; comprende anche indicazioni relative alle questioni di salute mentale nel corso degli studi e in ambito lavorativo.

In **Grecia** l'orientamento e la consulenza nell'istruzione secondaria sono pensati per sostenere gli studenti nell'esplorazione della loro personalità, in modo che possano fare le scelte giuste quando si tratta di decidere sui percorsi scolastici e professionali futuri. Lo sviluppo della consapevolezza di sé, di capacità decisionali e di abilità legate alla valutazione critica delle informazioni sono la base da cui partire per ideare e sviluppare i servizi di orientamento e consulenza.

La **Lettonia** afferma che l'orientamento dovrebbe consentire agli studenti di identificare competenze, abilità e interessi allo scopo di prendere decisioni informate sulle scelte scolastiche e professionali; aiutarli, inoltre, a utilizzare queste competenze ed esperienze per gestire il proprio percorso professionale.

La **Norvegia** riferisce che l'orientamento scolastico e professionale aiuta gli studenti a diventare consapevoli dei propri valori, interessi e abilità; alimenta la consapevolezza e la conoscenza di sé; sostiene la loro capacità di compiere le proprie scelte scolastiche e professionali; valuta le conseguenze delle scelte e impedisce eventuali decisioni sbagliate.

In Belgio (Comunità tedesca) e Regno Unito (Scozia) queste competenze personali sono integrate con competenze relative all'informazione; ciò implica che gli studenti dovrebbero essere in grado di ricercare ed elaborare le informazioni da soli. Nel caso della Scozia, viene specificato che i discenti possono chiedere alle scuole di aiutarli ad accedere alle risorse necessarie per compiere scelte informate.

In **Scozia** il Curricolo per l'eccellenza (2011) specifica che «i giovani [...] si baseranno su queste capacità di pianificazione dell'apprendimento per sviluppare la consapevolezza di sé e la sicurezza necessarie per raccogliere e organizzare le informazioni sui percorsi scolastici e professionali, il che consentirà loro di gestire meglio i futuri percorsi di istruzione e lavoro».

Infine, il terzo obiettivo dell'orientamento scolastico e professionale è fornire agli studenti informazioni sufficienti sui percorsi di studio e di carriera in modo da compiere scelte informate. È essenziale aiutarli a comprendere l'importanza dell'istruzione e della formazione e la necessità dell'apprendimento permanente, nonché migliorare la loro conoscenza del mondo del lavoro. Gli enti erogatori di orientamento devono accertarsi che le informazioni sui percorsi professionali siano ben comprese, che i giovani sappiano come utilizzarle, che vengano considerate affidabili e che corrispondano al livello di sviluppo e maturità professionale dell'individuo (OCSE, 2003).

Ad esempio, il Curricolo nazionale comune **ungherese** sottolinea che le scuole devono fornire una panoramica completa del mondo del lavoro e offrire informazioni adeguate all'età, agli interessi e al livello raggiunto.

Questo tipo di informazioni è particolarmente importante nel mondo di oggi, dove i percorsi scolastici e professionali cambiano rapidamente e i giovani devono costantemente adattarsi a un mercato del lavoro dinamico e cogliere le opportunità di istruzione e lavoro, sia a livello nazionale che internazionale.

In **Norvegia**, ad esempio, l'orientamento comprende informazioni su istruzione e professioni, percorsi scolastici in Norvegia e altri paesi, conoscenza del mercato del lavoro sia a livello nazionale che internazionale e formazione all'uso di vari strumenti di consulenza.

5.2.2. Approcci didattici nel curriculum

Lo spazio destinato all'orientamento scolastico e professionale nei curricula dei paesi europei tende a riflettere l'importanza attribuita a questo ambito. La Figura 5.2 fornisce una panoramica dello spazio che occupa nelle scuole a tre livelli di istruzione: primario, secondario inferiore e secondario superiore.

Laddove l'orientamento scolastico e professionale è inserito nel curriculum obbligatorio, può essere offerto in classe come materia a sé stante, come tematica integrata in altre materie o come tematica crosscurricolare obbligatoria. La Figura 5.4 mostra gli approcci all'orientamento adottati dai paesi e le età alle quali si applicano.

In nove sistemi educativi i curricula di livello centrale comprendono l'orientamento scolastico e professionale come materia obbligatoria distinta (o a sé stante)⁽²²⁾ in almeno uno dei tre livelli di istruzione coperti. Il nome della materia cambia da paese a paese: ad esempio lo si definisce orientamento alla scuola e alla professione (Grecia) e consulenza e pianificazione della carriera/consulenza e orientamento (Turchia). La lunghezza dei corsi a sé stanti varia in base al paese. Possono durare da un anno (a Cipro) fino a undici (in Romania).

In oltre una dozzina di paesi, l'orientamento scolastico e professionale è integrato in numerose materie o aree di istruzione/apprendimento, che venga o meno insegnato come materia obbligatoria distinta. Un'area di apprendimento riunisce gli obiettivi di diverse discipline o materie strettamente legate in un blocco di insegnamento separato. Le materie che inglobano elementi di orientamento scolastico e professionale comprendono: scienze sociali (ad esempio in Repubblica ceca, Lettonia, Malta e Islanda), economia domestica e tecnologie (ad esempio in Bulgaria, Lettonia e Malta), imprenditorialità (ad esempio in Bulgaria) ed educazione civica (ad esempio nella Repubblica ceca), sviluppo personale e sociale (ad esempio a Malta), stile di vita e capacità pratiche (ad esempio in Ungheria). Nella Repubblica ceca, la preparazione alla vita lavorativa viene svolta nell'ambito dell'area educativa «Individui e mondo del lavoro» a livello secondario superiore. In Germania le materie in cui si insegna orientamento scolastico e professionale vengono stabilite a livello di *Land*. In genere questa tematica viene insegnata per diversi anni.

In alcuni paesi (ad esempio Spagna, Lussemburgo, Paesi Bassi, Inghilterra e Svizzera), l'orientamento scolastico e professionale è, a un certo momento, una tematica obbligatoria del curriculum ma le scuole (nel caso del Lussemburgo, dei Paesi Bassi e dell'Inghilterra) o le regioni (nel caso della Spagna e della Svizzera) sono libere di decidere la modalità di offerta in base al regolamento della scuola o all'autonomia regionale. Ad esempio, le scuole possono organizzare un modulo specifico che copre questa tematica oppure l'orientamento può essere introdotto come materia a sé stante. In Germania e in Austria l'organizzazione della materia legata all'orientamento dipende dal percorso educativo.

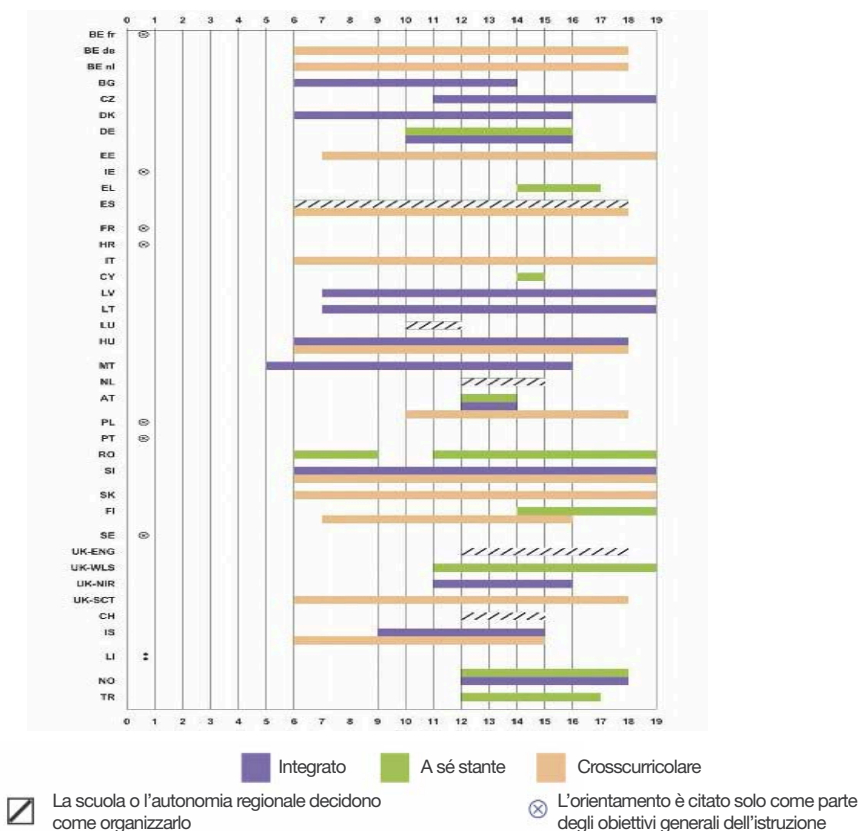
In **Germania**, a livello secondario inferiore, l'introduzione al mondo del lavoro è un elemento obbligatorio in tutti i corsi di studi ed è offerto sia come materia distinta come l'*Arbeitslehre* (nei corsi pre-professionali), sia come parte di altre materie o aree. Se l'*Arbeitslehre* è una materia a sé stante, può essere sia obbligatoria che facoltativa, a seconda del *Land*. Analogamente, in **Austria** l'orientamento professionale (*Berufsorientierung*) viene offerto come materia a sé stante oppure integrato in un gruppo di materie.

Inoltre, è possibile trovare materie facoltative a sé stanti o aree curriculari dedicate all'orientamento (non riportate nella Figura 5.4) anche nei cicli di istruzione primaria e/o secondaria, in base alla scuola e alle esigenze degli studenti, come ad esempio nel caso di Bulgaria, Estonia, Spagna, Lituania, Ungheria, Paesi Bassi, Romania e Portogallo.

In **Lituania**, oltre all'orientamento offerto come tematica integrata, nel ciclo di istruzione secondaria può essere organizzato un modulo specifico sulla carriera sotto forma di corso obbligatorio (e/o facoltativo) che fa parte di attività di tipo cognitivo, artistico, sociale o di altro genere.

²² Nel testo, le espressioni «materia distinta» e «a sé stante» sono usate in modo intercambiabile.

Figura 5.4: L'orientamento scolastico e professionale come tematica obbligatoria, suddiviso per età, in base ai documenti di indirizzo di livello superiore per l'istruzione primaria e secondaria generale, 2013/14



Nota esplicativa

In questa figura è mostrato soltanto l'insegnamento obbligatorio dell'orientamento scolastico e professionale. La figura non copre l'esperienza di lavoro obbligatoria presso le aziende (vedi Paragrafo 5.2.3).

Note specifiche per paese

Germania: l'orientamento scolastico e professionale (*Berufsorientierungsprogramm*) viene offerto come materia obbligatoria oppure come materia a sé stante, a seconda del tipo di scuola e del *Land*.

Spagna: le scuole, in una certa misura, sono libere di decidere l'organizzazione della tematica seguendo le linee guida riportate nei documenti di indirizzo emanati dalle istituzioni di livello superiore.

Croazia: in base al Quadro curricolare nazionale (2010), l'orientamento scolastico e professionale deve essere inserito nel curriculum. Sebbene sia già stato recepito dall'ordinamento giuridico, non è stato ancora attuato.

Malta: dal settembre 2014 lo Sviluppo personale, sociale e professionale verrà introdotto come parte del curriculum comune di tutti gli studenti dei cicli di istruzione primaria e secondaria.

Paesi Bassi: in alcune scuole l'orientamento scolastico e professionale può essere insegnato come tematica integrata. Le scuole in genere sono libere di decidere come proporlo.

Austria: l'orientamento scolastico e professionale è offerto come materia integrata oppure a sé stante, a seconda della scuola.

Svizzera: ogni cantone ha la propria normativa per l'orientamento scolastico e professionale nelle scuole. In quasi tutti i cantoni viene insegnato come materia obbligatoria integrata o crosscurricolare al livello ISCED 2.

La distinzione fra materia a sé stante e materia integrata non implica necessariamente grandi differenze negli obiettivi e nei contenuti dell'orientamento scolastico e professionale (vedi Paragrafo 5.2.1). Alcuni paesi sottolineano solo che è importante che i contenuti teorici siano completati da insegnamenti e apprendimenti pratici, il che può essere fatto con attività extracurricolari come visitare mostre e fare escursioni e con l'apprendimento basato su progetti legati a situazioni di vita reale (vedi Paragrafo 5.2.3):

L'**Ungheria** sottolinea che l'orientamento può essere efficace solo se attuato per lunghi periodi di tempo e se sfrutta le possibilità insite nelle varie materie, lezioni e aree e attività extracurricolari.

L'orientamento scolastico e professionale è a volte una dimensione crosscurricolare del curriculum. Laddove ciò avviene, l'orientamento può essere combinato con gli approcci precedentemente citati basati sulle materie. Quando la tematica assume una dimensione crosscurricolare, tutti gli insegnanti devono contribuire all'attuazione degli obiettivi definiti nei curricula. In una certa misura, l'orientamento scolastico e professionale ha una dimensione crosscurricolare in tutti i paesi, dal momento che tutti inseriscono nei loro curricula degli obiettivi generali legati a questo tema. Oltre a tali obiettivi generali, i curricula di diversi paesi evidenziano l'orientamento scolastico e professionale nelle sezioni relative ai temi crosscurricolari, tra le competenze chiave o nelle aree dei contenuti che hanno a che fare con il processo di insegnamento o apprendimento oppure con altri aspetti della vita scolastica. Questo è ciò che avviene in quasi tutti i paesi che hanno adottato un approccio crosscurricolare, ma in altri (ad esempio in Spagna e in Italia) le linee guida sull'orientamento scolastico e professionale sono pubblicate all'interno di documenti generali di indirizzo o in specifici decreti/documenti sull'orientamento.

Una dozzina di sistemi educativi riferiscono che l'orientamento scolastico e professionale è una materia crosscurricolare. In gran parte dei casi, ciò vale per tutti e tre i livelli di istruzione: Comunità tedesca e Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Spagna, Italia, Ungheria, Slovenia, Slovacchia e Regno Unito (Scozia). In altri tre paesi (Austria, Finlandia e Islanda), l'orientamento è materia crosscurricolare in uno o due dei livelli di istruzione.

Una guida alle competenze (2011) adottata dalla **Comunità tedesca del Belgio** si pone l'obiettivo di preparare gli studenti a compiere scelte informate di carriera nel corso dell'istruzione primaria e secondaria. In base alla guida, le scuole sono tenute a informare e consigliare gli studenti e le loro figure di riferimento sulle opzioni di istruzione, formazione e carriera. L'orientamento professionale fa parte dell'istruzione scolastica e costituisce un legame cruciale tra la scuola e il mondo del lavoro.

I Curricula nazionali in **Estonia** (2011) comprendono la tematica crosscurricolare «Apprendimento permanente e pianificazione della carriera» mirato «a modellare la capacità degli studenti di trovare prontamente il loro impiego ottimale nel mercato del lavoro, prendere decisioni autonome, ricoprire diversi ruoli nella vita e prendere parte all'apprendimento permanente». Gli studenti vengono stimolati a considerare l'apprendimento permanente uno stile di vita e un mezzo per sviluppare la propria carriera, vengono incoraggiati a imparare a valutare i propri interessi, capacità e conoscenze in relazione alle opportunità di lavoro e studio e a utilizzare tali informazioni in un processo decisionale continuo».

Il Curriculum comune dell'**Ungheria** (aggiornato nel 2012) descrive l'orientamento al lavoro come una tematica crosscurricolare da inserire in tutte le materie nel corso degli anni scolastici. In base all'età e alle abilità degli studenti, le scuole devono offrire un quadro completo del mondo del lavoro. Per raggiungere questo obiettivo, devono offrire attività che permettano agli studenti di valutare le proprie capacità, approfondire la conoscenza nei campi di interesse, scegliere una posizione adatta a loro e impegnarsi per ottenerla. Per queste ragioni è necessario sviluppare e gestire comportamenti positivi legati al lavoro, come la cooperazione, la leadership e la competizione.

In **Slovacchia** l'orientamento scolastico e professionale è inserito nella materia crosscurricolare obbligatoria chiamata «Sviluppo personale e sociale».

Nel **Regno Unito (Scozia)** le capacità di «pianificazione dell'apprendimento individuale e gestione della carriera» sono inserite fra le principali competenze per l'apprendimento, la vita e il lavoro riportate nel «Curricolo per l'eccellenza» (2009). Questo documento specifica che «le capacità di gestione della carriera dovrebbero essere inserite nel più ampio approccio delle istituzioni all'apprendimento, allo sviluppo personale e allo sviluppo delle competenze».

5.2.3. L'orientamento scolastico e professionale fuori dalla classe

L'orientamento scolastico e professionale offerto in classe può essere completato da attività diverse rispetto alle lezioni, ad esempio in forma extra-curricolare. L'analisi dei rapporti dei paesi mostra che viene impiegata un'ampia gamma di metodi di orientamento; i più validi sono quelli che coinvolgono gli studenti in attività interattive. Anche la Commissione europea sottolinea che l'orientamento può essere offerto con metodi interattivi (tutoraggio, coaching, orientamento individuale e stage) e attraverso servizi online (Commissione europea, 2013a).

Le modalità di offerta dell'orientamento possono essere suddivise in metodi individuali e di gruppo. Molti paesi europei sottolineano in maniera particolare i metodi di gruppo: «l'orientamento di gruppo facilita il legame tra il livello personale e sociale nel processo decisionale, oltre ad assicurare un più ampio accesso ai servizi» (Cedefop, Sultana 2004, p. 44). Alcune attività di gruppo sono organizzate a livello scolastico, mentre altre richiedono il contributo di altre figure, come quelle appartenenti ai servizi di orientamento e consulenza esterni. Le scuole avviano progetti a livello di classe o di scuola e a volte offrono sessioni informative con ospiti esperti di orientamento o potenziali datori di lavoro (ad esempio in Grecia, Lussemburgo, Malta, Slovenia e Islanda). Organizzano anche laboratori e seminari durante i quali gli studenti apprendono le capacità necessarie ad affrontare il colloquio di lavoro e a scrivere il curriculum vitae (ad esempio a Cipro e Malta). Il vantaggio di organizzare eventi a livello scolastico è che si svolgono in un ambiente vicino agli studenti al quale possono essere invitati anche i genitori.

Gli eventi esterni alla scuola possono comprendere fiere legate al lavoro (ad esempio in Spagna, Lettonia, Malta, Ungheria, Polonia, Romania e Slovenia), giornate a porte aperte presso istituti di istruzione superiore (ad esempio in Spagna e Lituania) e visite ai luoghi di lavoro (ad esempio in Spagna, Lettonia, Ungheria, Polonia, Islanda e Norvegia). Questi eventi consentono agli studenti di conoscere il mondo del lavoro e dell'istruzione superiore.

In numerosi paesi (ad esempio Germania, Malta, Paesi Bassi, Finlandia e Svizzera), l'esperienza di lavoro o stage presso le aziende è una pratica diffusa nell'ambito dell'istruzione. Tali attività permettono agli studenti di avvicinarsi alla realtà del mercato del lavoro, di acquisire esperienze personali di vita lavorativa e di diversi profili professionali in un ambiente reale. La Commissione europea sottolinea che l'esperienza sul posto di lavoro può motivare gli studenti a proseguire il percorso di istruzione e formazione e a concentrarsi maggiormente sulle loro scelte future di carriera; è quindi una misura importante per prevenire l'abbandono precoce (Commissione europea, 2013).

In alcuni paesi l'esperienza di lavoro si svolge in momenti specifici del percorso scolastico degli studenti. In altri, come ad esempio in Finlandia, è una parte obbligatoria del programma.

In **Germania**, dal 2008, lo Stato federale promuove misure di orientamento professionale presso centri interprofessionali e in simili centri di istruzione e formazione professionale. Il programma di orientamento professionale (*Berufsorientierungsprogramm*) del Ministero federale dell'istruzione e della ricerca è diventato permanente nel 2010. Il sostegno è rivolto agli studenti che aspirano al diploma di scuola secondaria inferiore come qualifica massima e comprende una valutazione del potenziale degli studenti (in genere alla fine del settimo anno) e giornate di laboratorio (ottavo anno). La valutazione del potenziale degli studenti cerca di stabilire le loro preferenze e competenze iniziali. Durante le giornate di laboratorio, gli studenti hanno l'opportunità di conoscere almeno tre settori professionali in due settimane.

A **Malta** gli studenti del decimo anno partecipano a una presentazione dei percorsi lavorativi trascorrendo una settimana a osservare una situazione di lavoro in un luogo a loro scelta. Nel corso della settimana, incontrano l'insegnante che si occupa dell'orientamento e sono supervisionati da un tutor scelto dal luogo di lavoro. Tengono anche un diario delle esperienze di apprendimento e degli obiettivi sul lavoro.

In **Finlandia** lo scopo dei periodi di esperienza lavorativa è aiutare gli studenti nelle loro future scelte di istruzione o carriera e nel riconoscere il valore delle opportunità offerte dalla vita lavorativa. Gli studenti dovrebbero anche avere la possibilità di valutare la propria esperienza di apprendimento e lavoro. I periodi di esperienza lavorativa possono essere attuati come segue: 1-2 giorni di familiarizzazione con il lavoro tramite il personale scolastico (settimo anno); 1-3 giorni fuori dalla scuola, ad esempio sul posto di lavoro di uno dei genitori (ottavo anno); 10 giorni fuori dalla scuola, per un massimo di sei ore al giorno (nono anno).

Il metodo di orientamento individuale più diffuso riferito dai vari paesi è la consulenza diretta o il colloquio. Il vantaggio di questo tipo di approccio è che viene costruito su misura in base alle esigenze degli studenti ed è confidenziale e imparziale. Le sessioni individuali possono comprendere anche test psicologici e la creazione di un portfolio delle competenze (ad esempio in Germania e Lussemburgo). In alcuni casi, vengono organizzate sessioni di questo genere per gli studenti nella fase che precede la transizione, allo scopo di dar loro consigli sulle opportunità di istruzione future (ad esempio il «Walk-in Service» di Malta).

In **Germania**, ad esempio, in tutti i *Länder* vengono utilizzati occasionalmente o in modo trasversale alcune procedure per stilare il profilo delle capacità (analisi delle competenze, passaporto per la scelta della professione o *Berufswahlpass*, passaporto delle capacità, portfolio delle competenze, *Profilpass* ecc.) al fine di fornire un sostegno individuale agli studenti.

Inoltre le sessioni individuali non si concentrano soltanto sull'orientamento scolastico e professionale, ma, se richiesto, forniscono anche una consulenza psicologica; possono offrire spazio per parlare delle difficoltà comportamentali e di apprendimento. Alcuni paesi considerano tale sostegno aggiuntivo agli studenti con difficoltà di apprendimento parte integrante delle procedure di orientamento (vedi esempi al Paragrafo 3.3). Queste ultime sono particolarmente utili per gli studenti a rischio di abbandono precoce. A volte possono essere invitati a partecipare alle sessioni anche i genitori oppure altri insegnanti.

Lo svantaggio principale dei colloqui e delle consulenze individuali è il fatto che non tutti gli studenti possono accedervi, ma solo quelli che vengono specificamente definiti (ad esempio dal personale scolastico) bisognosi di sostegno, o gli studenti che contattano i servizi di orientamento di propria iniziativa. Per questo motivo, alcuni paesi si rivolgono

sempre di più a un altro approccio all'orientamento individuale che viene definito «tutoraggio» o «coaching». Il principio fondamentale di questo metodo è l'approccio personalizzato sotto forma di un dialogo continuo tra lo studente e il suo tutor (che può essere un insegnante o un esperto). Questo metodo viene citato da Spagna, Lussemburgo e Paesi Bassi. Il Lussemburgo sta inoltre progettando una riforma del tutoraggio rivolto agli studenti:

Allo scopo di aiutare gli studenti nelle decisioni relative ai percorsi di istruzione e carriera, in **Lussemburgo** la riforma delle scuole secondarie offre un sistema di tutoraggio individuale durante i primi due anni dell'istruzione secondaria inferiore. Gli studenti sono chiamati a riflettere sui propri interessi, capacità e obiettivi dall'inizio dell'istruzione secondaria in avanti. Tutto il personale docente in contatto con uno studente sarà coinvolto nel processo di orientamento.

Infine, si sta diffondendo l'offerta di orientamento individuale online. È questo ad esempio il caso del Lussemburgo e del Regno Unito (Inghilterra).

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, l'offerta di orientamento può comprendere servizi via internet o telefono e/o orientamento individuale da parte di un ente erogatore specializzato. I giovani possono accedere alla consulenza sulla carriera tramite sito web o linea telefonica.

5.3. Il personale scolastico responsabile dell'orientamento

Dopo aver analizzato gli obiettivi principali dell'orientamento e i metodi utilizzati per offrirlo a livello scolastico, questo paragrafo si concentra sul personale scolastico responsabile dell'orientamento nell'ambito dell'istruzione primaria e secondaria. Di fatto la disponibilità di personale adeguatamente qualificato per il lavoro di orientamento è un fattore chiave per offrire un buon servizio di orientamento nelle scuole.

Per ottenere buoni risultati in questo ambito, tutto il personale scolastico (compreso il capo di istituto, gli insegnanti e gli esperti) ha la responsabilità dell'offerta dell'orientamento. Di fatto, nella stragrande maggioranza dei paesi tale offerta è compito di un'équipe multidisciplinare formata da vari esperti. Il coinvolgimento di più specialisti garantisce un approccio olistico e differenziato, che consente un sostegno personalizzato agli studenti in termini di orientamento scolastico e professionale, ma è anche rivolto a coloro che richiedono supporto e consulenza psicologica per superare le difficoltà di apprendimento.

Per garantire l'offerta di orientamento scolastico e professionale, le scuole definiscono chiaramente i membri del personale che ne sono responsabili. La Figura 5.5 mostra che a offrire orientamento agli studenti dei livelli primario e secondario è una vasta gamma di figure del personale scolastico. Tuttavia, quando si esaminano le tipologie di figure coinvolte, occorre fare una distinzione tra quelle che insegnano l'orientamento in classe e quelle che sostengono gli studenti a scuola ma non in classe. Ciò dipende in buona parte dallo status dell'orientamento nel curriculum e dagli accordi presi per offrirlo (vedi Paragrafo 5.2). Pertanto, se l'orientamento è una parte obbligatoria del curriculum, viene fornito dagli insegnanti in classe. Se invece viene offerto al di fuori delle classi, da servizi di orientamento presso la scuola, vengono coinvolti per lo più consulenti o insegnanti con una formazione specifica per l'orientamento.

Oltre alle attività descritte al Paragrafo 5.2.3, il personale del servizio di orientamento della scuola può redigere piani di orientamento e condurre indagini o studi sul campo relativi agli

interessi scolastici e professionali degli studenti (ad esempio in Slovenia). Inoltre, il servizio di orientamento della scuola raccoglie, produce e distribuisce a studenti e insegnanti informazioni sulle opportunità di istruzione e carriera, in forma cartacea oppure online. Un altro compito importante del servizio di orientamento della scuola (ad esempio in Lussemburgo) è sostenere insegnanti e capi di istituto nel lavoro di orientamento, in particolare quando hanno a che fare con studenti con bisogni supplementari. Infine, il servizio di orientamento della scuola coordina partenariati con agenzie esterne come centri di consulenza e assistenza e servizi pubblici per l'impiego (per maggiori dettagli sulla cooperazione intergovernativa e intrasettoriale sulle politiche per l'ELET, vedi Capitoli 4 e 6).

L'istruzione e la formazione del personale responsabile dell'orientamento variano in modo significativo da un paese all'altro, data l'ampia gamma di corsi universitari per insegnanti ed esperti di orientamento. Tuttavia, è possibile rilevare alcune similitudini generali. Ad esempio, quasi tutti i paesi riferiscono che per ottenere un posto nella scuola il personale coinvolto nell'orientamento deve possedere un diploma universitario (di primo o secondo livello). Inoltre, a tutte le tipologie di personale responsabile dell'offerta di orientamento vengono offerti programmi di sviluppo professionale continuo per migliorare le loro competenze. Questo si applica sia al personale già qualificato sia agli altri, come ad esempio gli insegnanti non specializzati che vogliono aggiungere l'orientamento al proprio portfolio delle competenze. L'organizzazione di programmi e corsi di sviluppo professionale continuo è in genere una responsabilità dei servizi di orientamento esterni (vedi Paragrafo 5.4), ma spesso le scuole sono libere di definire i loro bisogni formativi a seconda delle esigenze degli studenti (ad esempio in Belgio – Comunità fiamminga – e in Irlanda). Secondo l'indagine TALIS (OCSE, 2014, analisi secondaria dei dati TALIS), circa il 42% degli insegnanti europei ha un fabbisogno alto o moderato di sviluppo professionale relativamente all'orientamento e alla consulenza professionali. Tuttavia, solo il 18% degli insegnanti che ha dichiarato di aver intrapreso recentemente attività di sviluppo professionale continuo ⁽²³⁾ ha riferito che tra i contenuti vi erano elementi relativi all'orientamento. La maggior parte di questi partecipanti (l'82% circa) ha detto che la formazione aveva avuto un impatto moderatamente o ampiamente positivo sulla loro pratica di insegnamento.

Un ulteriore esame delle tipologie di personale coinvolte nell'orientamento e nell'istruzione (vedi Figura 5.5) rivela che gli insegnanti non specializzati nell'orientamento sono responsabili della sua offerta in circa 30 sistemi al livello primario e/o secondario, e che svolgono un ruolo importante in tale ambito, soprattutto quando la materia fa parte del curriculum formale (vedi Figura 5.4). Laddove è offerto come tematica crosscurricolare, è richiesto il coinvolgimento di tutti gli insegnanti; questo punto è sottolineato da Belgio (Comunità fiamminga), Spagna, Slovacchia, Regno Unito (Scozia) e Islanda. Lo stesso vale per i paesi in cui l'orientamento non fa parte del curriculum obbligatorio ma è integrato fra gli obiettivi generali dell'istruzione (ad esempio Belgio – Comunità francese – Francia e Svezia). Inoltre, anche altri paesi (ad esempio Bulgaria, Spagna, Lettonia, Malta, Slovacchia e Slovenia) affidano la responsabilità dell'orientamento agli insegnanti (di classe/tutor) che si occupano di gruppi di studenti di una certa fascia di età.

²³ Il questionario TALIS si riferisce alle attività di sviluppo professionale continuo che si sono svolte nei 12 mesi precedenti l'indagine.

BE DE BE
fr de nl

BG CZ DK DE EE IE EL ES FR HR IT CY LV LT LU HU MT NL AT PL PT RO SI SK FI SE UK-ENG NLS NAR SCT CH IS LI NO TR

Insegnanti senza formazione specifica nell'orientamento scolastico e professionale

Insegnanti appositamente formati per l'orientamento scolastico e professionale

Consulenti/esperti di orientamento scolastico e professionale

Psicologi

Assistenti sociali e/o educatori

A livello scolastico l'orientamento non viene offerto

BE DE BE
fr de nl

BG CZ DK DE EE IE EL ES FR HR IT CY LV LT LU HU MT NL AT PL PT RO SI SK FI SE UK-ENG NLS NAR SCT CH IS LI NO TR

Sinistra
ISCED 1

Destra
ISCED 2 e 3

Autonomia
scolastica

Nota esplicativa

Note specifiche per paese

Ungheria: gli insegnanti con una formazione specifica nell'orientamento scolastico e professionale, e consulenti/counselor per l'istruzione e la carriera sono incaricati di affrontare la tematica solo a livello secondario superiore (ISCED 3).

Portogallo: ogni gruppo di scuole (che in genere comprende una scuola secondaria, una o più scuole di base e materne) ha uno psicologo scolastico responsabile dell'orientamento.

Svizzera: gli insegnanti senza formazione specifica e quelli appositamente formati per l'orientamento scolastico e professionale sono incaricati di affrontare la tematica solo a livello secondario inferiore (ISCED 2). L'orientamento scolastico e professionale viene offerto esternamente a livello secondario superiore (ISCED 3).

Islanda: insegnanti privi di una formazione specifica nell'orientamento scolastico e professionale sono incaricati di affrontare la tematica solo a livello secondario superiore (ISCED 3).

Gli insegnanti appositamente formati per l'orientamento sono responsabili della sua offerta in nove paesi a livello primario e in circa due terzi dei sistemi a livello secondario. In genere insegnano l'orientamento in classe (vedi Figura 5.4), ma possono anche svolgere le attività del personale esperto di orientamento. La loro qualifica iniziale è per l'insegnamento, ma hanno una qualifica aggiuntiva per l'orientamento.

Nella **Repubblica ceca** gli insegnanti di orientamento (*výchovný poradce*) sono docenti qualificati che hanno completato un corso di istruzione superiore (di almeno 250 ore) per diventare consulenti scolastici. Questo permette loro di operare come esperti di orientamento e di svolgere attività di consulenza nelle scuole.

In **Germania** gli insegnanti consulenti (*Beratungslehrer*) sono membri del personale scolastico con

una formazione aggiuntiva in scienze dell'educazione e psicologia. Oltre a fornire orientamento sulle scelte scolastiche, tengono colloqui individuali con gli studenti quando sorgono difficoltà comportamentali o di apprendimento e offrono un servizio di consulenza generale per studenti e insegnanti. Un insegnante consulente è anche tenuto a condividere le sue esperienze e conoscenze con il personale scolastico e lavora a stretto contatto con altri organismi, come ad esempio gli uffici di assistenza ai minori (*Jugendamt*).

In **Spagna** i consulenti di orientamento (*orientadores*) sono incaricati dell'orientamento nelle scuole. Sono insegnanti del livello secondario, specializzati in orientamento scolastico. Tra le loro funzioni vi sono l'offerta di sostegno, consulenza e orientamento agli studenti, la collaborazione con scuole e insegnanti nell'organizzazione di attività, il tutoraggio e le sessioni di orientamento scolastico e professionale. Sono anche responsabili della valutazione psicopedagogica degli studenti. I consulenti di orientamento devono avere un diploma di istruzione terziaria di primo livello (di solito in pedagogia, psicologia o psicopedagogia) e devono aver intrapreso un corso di formazione iniziale per docenti (diploma di istruzione terziaria magistrale).

In **Austria** i consulenti scolastici o didattici (*Schüler- bzw. Bildungsberater/innen*) offrono informazioni e consulenza individuale (ai livelli ISCED 2 e 3) a studenti e genitori. I consulenti sono insegnanti che forniscono servizi di orientamento oltre alla loro regolare attività di insegnamento, che viene leggermente ridotta. Presso le facoltà di formazione degli insegnanti (*Pädagogische Hochschulen*) viene offerto un programma di formazione iniziale (12 ECTS) che comprende consulenza (fornire informazioni, gestire i problemi, consulenza vera e propria), orientamento per studenti con difficoltà di apprendimento o problemi di sviluppo personale e gestione delle crisi.

In **Finlandia**, di regola, il requisito comune per il personale responsabile dell'orientamento (*opino-ohjaaja*) è la qualifica da insegnanti con l'aggiunta di studi da consulente (60 ECTS).

Le università **svizzere** che offrono corsi per la formazione dei docenti organizzano specifici percorsi aggiuntivi per l'orientamento scolastico e professionale nelle scuole secondarie inferiori (*Fachlehrerin/Fachlehrer Berufswahlunterricht/enseignant(e) spécialiste en information scolaire et professionnelle*). Questa formazione (20 ECTS) prepara gli insegnanti a sostenere gli studenti nello sviluppo di abilità professionali e personali e gli altri insegnanti della scuola riguardo alle questioni di orientamento. I partecipanti ricevono una formazione su psicologia dello sviluppo, aspetti sociologici dell'adolescenza, riflessioni su questioni di modelli di ruolo, genere e immigrazione. Imparano i metodi di orientamento, apprendono come identificare soggetti o gruppi a rischio, quando trasferire gli studenti ad altri professionisti dell'orientamento e acquisiscono una conoscenza approfondita dell'apprendistato e del mercato del lavoro. I partecipanti sviluppano le competenze necessarie per lavorare in rete con organismi esterni e acquisiscono esperienza pratica del mercato del lavoro, dei metodi per garantire la qualità, ecc.

I consulenti o esperti specializzati sono responsabili dell'orientamento in sei paesi o regioni a livello primario e in 15 a livello secondario. Di solito questi specialisti hanno una qualifica iniziale per l'orientamento scolastico e professionale, che viene offerto in molti paesi a livello universitario (ad esempio nei paesi nordici e in Svizzera). L'apprendimento dei metodi e degli strumenti di orientamento e consulenza viene di norma inserito in questi programmi. Anche un diploma universitario in pedagogia, psicologia, psicopedagogia, sociopedagogia, assistenza sociale ecc. garantisce l'accesso al ruolo di consulente presso le scuole.

L'orientamento può anche essere offerto dagli psicologi. Questi specialisti si occupano dell'orientamento in otto paesi a livello primario e in quasi il doppio a livello secondario. In genere forniscono sostegno psicologico individuale ai ragazzi e alle loro famiglie. In quasi tutti i casi hanno un diploma universitario nel settore.

L'orientamento è fornito da assistenti sociali o pedagogisti in cinque paesi nelle scuole primarie e in oltre una dozzina in quelle secondarie. Come gli psicologi, in genere, lavorano su

base individuale con gli studenti e le loro famiglie. Il loro ruolo di solito consiste nell'identificare i ragazzi meno presenti e con risultati scarsi e nel cercare di stabilire le ragioni del problema contattando le famiglie e consentendo il ritorno a scuola.

Oltre alle tipologie di personale mostrate nella Figura 5.5, i paesi hanno menzionato gli operatori giovanili (ad esempio in Bulgaria e a Malta) e i coordinatori di attività extracurricolari (ad esempio in Lussemburgo). Il Belgio (Comunità fiamminga) ha aggiunto i «coordinatori dell'assistenza»:

In tutte le scuole primarie del **Belgio (Comunità fiamminga)** opera un coordinatore dell'assistenza. Questa figura è di supporto a insegnanti e studenti e si occupa di progettare e realizzare una strategia per l'assistenza all'interno della scuola. Si trova anche in quasi tutte le scuole secondarie anche se, a differenza di quelle primarie, la sua presenza non è obbligatoria.

Insegnanti e specialisti come i consulenti di orientamento, gli psicologi, gli assistenti sociali e gli operatori giovanili sono già stati citati tra le principali tipologie di professionisti coinvolti nel sostegno agli studenti a rischio di abbandono scolastico precoce (vedi Figura 4.3). Di fatto, in poco più di una dozzina di paesi, gli specialisti dell'orientamento sono responsabili sia di offrire orientamento scolastico e professionale, sia di combattere l'abbandono precoce.

Dal momento che uno dei gruppi target per l'offerta di orientamento è costituito dai giovani a rischio di abbandono precoce, è importante esplorare come viene formato il personale scolastico riguardo al trattamento di tale gruppo. Circa un terzo dei paesi europei ⁽²⁴⁾ riferisce che il personale scolastico responsabile dell'orientamento riceve una formazione relativa alle competenze necessarie per affrontare gruppi a rischio di abbandono precoce nel corso della formazione iniziale. In altri casi, il personale riceve una formazione supplementare per questi compiti, grazie ai programmi di sviluppo professionale continuo (ad esempio nella Repubblica ceca, dove gli insegnanti sono formati per l'orientamento, in Austria, a Cipro, in Polonia, in Romania e in Islanda).

I programmi universitari che preparano esperti in grado di gestire gruppi svantaggiati e studenti a rischio di abbandono precoce differiscono persino all'interno dello stesso paese. Alcuni esempi, tuttavia, possono illustrare il modo in cui tali questioni sono integrate nella formazione iniziale delle persone incaricate dell'orientamento. La Spagna dichiara anche che la formazione iniziale (diploma di istruzione terziaria di secondo ciclo) di tutti gli insegnanti del livello secondario comprende insegnamenti specifici sulla diversità e sui gruppi a rischio di esclusione scolastica o sociale.

Per conseguire un diploma di istruzione superiore di primo ciclo in Orientamento scolastico e professionale, gli studenti **svedesi** devono essere in grado di dimostrarsi capaci di cooperare con gli altri nella pianificazione e nello sviluppo di misure di sostegno rivolte a persone con particolari difficoltà e bisogni, allo scopo di facilitare il loro ingresso nei programmi di istruzione e nel mercato del lavoro.

In **Spagna** l'area dell'orientamento scolastico e professionale nell'ambito del programma di diploma di istruzione superiore di secondo ciclo in formazione degli insegnanti (generalmente seguito da futuri esperti di orientamento) è mirato a sviluppare le capacità necessarie con moduli come «Orientamento scolastico e processi di consulenza psicopedagogica» o «Istruzione inclusiva e attenzione alla diversità».

²⁴ Bulgaria, Repubblica ceca (per gli insegnanti non specificamente formati nell'orientamento), Germania, Spagna, Italia, Cipro, Malta, Romania, Slovacchia, Svezia, Finlandia, Svizzera e Islanda.

In **Germania** la Conferenza permanente ha adattato gli accordi quadro sulla formazione e la valutazione delle diverse tipologie di insegnanti (2012) nell'ottica dei requisiti per un'istruzione inclusiva. Lo scopo è una migliore preparazione dei futuri insegnanti per affrontare l'eterogeneità e l'inclusione e per fornire un sostegno aggiuntivo. I corsi per insegnare a studenti con bisogni educativi speciali presso le università e altri istituti superiori di pari grado devono essere strutturati sulla base dei requisiti di istruzione inclusiva in tutti i tipi di scuola.

Come abbiamo illustrato in precedenza (vedi Capitoli 2 e 3), i bambini appartenenti a una minoranza o provenienti da famiglie di migranti costituiscono uno dei gruppi a rischio di abbandono precoce. Di conseguenza, una delle misure impiegate dai paesi per affrontare tale problematica consiste nell'incoraggiare l'impiego di personale proveniente da un retroterra simile. Così avviene, ad esempio, in Bulgaria e in Germania. Di fatto, questo tipo di personale può contribuire a mediare tra scuole, famiglie e la comunità di migranti/minoritaria in generale.

Alcuni paesi hanno riferito due ostacoli principali all'offerta di un orientamento di qualità a livello scolastico. Il primo è l'assenza di personale specializzato nelle scuole, come accade ad esempio in Bulgaria, Portogallo, Romania e Turchia. Il secondo ostacolo è il fatto che il personale responsabile dell'orientamento non sempre possiede una formazione sufficiente in questo ambito, come avviene ad esempio in Lettonia e nel Regno Unito (Inghilterra).

Nel caso della **Lettonia** i recenti cambiamenti delle leggi sull'istruzione e dei regolamenti scolastici implicano che il personale che si occupa dell'orientamento sia disponibile e in possesso di particolari qualifiche; tuttavia, i cambiamenti devono ancora essere istituzionalizzati.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, nel 2013, l'Ofsted (Ufficio per gli standard educativi, i servizi ai minori e le competenze) ⁽²⁵⁾ ha analizzato il modo in cui le scuole affrontano la responsabilità di offrire orientamento professionale indipendente e imparziale. Ha sottolineato che «le informazioni che gli studenti ricevono sulle professioni sono troppo limitate. Troppi studenti non hanno la consapevolezza dell'ampia gamma di occupazioni e carriere che potrebbero prendere in esame. Circa la metà delle scuole ha impiegato il proprio personale per informare gli studenti sulle professioni, ma spesso queste figure avevano una formazione insufficiente e non hanno fornito agli studenti informazioni aggiornate».

In circostanze simili, è particolarmente importante la stretta cooperazione tra scuole e servizi di orientamento esterni per fornire sostegno agli studenti e attività di sviluppo professionale continuo per gli insegnanti.

5.4. Enti esterni erogatori di orientamento: ruoli e attività

La responsabilità di fornire orientamento ricade non soltanto sulle scuole ma anche su partner esterni. Si tratta per lo più di servizi pubblici di orientamento ma anche di servizi pubblici per l'impiego, organizzazioni non governative e imprese private. Nello stesso paese possono essere chiamati a collaborare nell'ambito dell'istruzione e dell'offerta di orientamento molti servizi diversi. Ciò contribuisce a un approccio intersettoriale all'orientamento, che può assicurare la validità dell'offerta e di conseguenza contribuire ad affrontare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (vedi Capitolo 4). Questo paragrafo si concentra sulle responsabilità e le attività dei servizi di orientamento

²⁵ <http://www.ofsted.gov.uk/resources/going-right-direction-careers-guidance-schools-september-2012>

esterni, nei paesi europei, che operano in stretta collaborazione con le scuole e altri enti. I loro obblighi sono spesso maggiori di quelli dei servizi scolastici e il loro ruolo nel processo di orientamento è essenziale, soprattutto nei paesi in cui il loro personale è la fonte principale di orientamento qualificato per gli studenti. È questo il caso, ad esempio, del Belgio (tutte le comunità) e dei centri giovanili in Danimarca.

Come accade con i servizi di orientamento scolastici, uno dei ruoli principali dei servizi esterni consiste nel fornire supporto individuale e di gruppo. In alcuni casi, offrono un sostegno generale per tutte le questioni legate all'istruzione, alla psicologia, alla pedagogia ecc., come avviene in Belgio, Repubblica ceca e Slovacchia. I servizi di orientamento possono anche avere la responsabilità di organizzare attività extra-curricolari (vedi Paragrafo 5.2.3). Tuttavia, in alcuni paesi questi compiti sono suddivisi tra la scuola e i servizi esterni di orientamento, come avviene in Belgio (Comunità fiamminga) e in Danimarca.

In **Belgio (Comunità fiamminga)** le procedure di orientamento sono avviate da servizi di orientamento su richiesta della scuola, dei genitori o degli studenti stessi. Prima di avviare la procedura, deve essere richiesto il consenso dei genitori nel caso di studenti minori di 12 anni, o del ragazzo stesso se è maggiore di 12 anni. L'orientamento è obbligatorio nel caso di problemi legati ad assenze ingiustificate.

In **Danimarca** gli insegnanti sono tenuti a offrire informazioni generali sulle professioni (dal primo al nono anno), ma i centri giovanili di orientamento offrono sostegno, coordinamento, ispirazione e ulteriori interventi in questo ambito. L'orientamento specificamente legato al passaggio dall'istruzione obbligatoria a quella secondaria superiore è responsabilità dei centri giovanili di orientamento, ma viene fornito nelle scuole.

L'offerta di formazione e sostegno agli insegnanti è un altro dei compiti principali dei centri di orientamento (ad esempio in Belgio – Comunità fiamminga – Repubblica ceca, Grecia, Lussemburgo o Ungheria). I centri organizzano seminari, laboratori e programmi di sviluppo professionale continuo per aiutare gli insegnanti a sviluppare le competenze necessarie per l'orientamento. In Lussemburgo prendono anche parte alle assunzioni del personale incaricato dei servizi psicosocioeducativi.

In **Belgio (Comunità fiamminga)** i servizi di orientamento offrono sostegno agli insegnanti per rafforzare l'offerta di orientamento della scuola, ad esempio migliorando la capacità degli insegnanti di rilevare i problemi in fase iniziale. Prendono anche parte a progetti scolastici per gruppi target prioritari, ad esempio studenti a rischio di dispersione scolastica a causa del loro retroterra sociale o delle loro condizioni di vita.

I servizi di orientamento esterni sono anche impegnati nella realizzazione di programmi e altre iniziative (ad esempio in Grecia) e nello sviluppo di metodi e contenuti per le attività di orientamento e informazione. In alcuni paesi, contribuiscono alla pianificazione e allo sviluppo del curriculum nell'ambito dell'orientamento, e coordinano e valutano l'attuazione delle attività di orientamento offerte a scuola.

In **Spagna** i servizi di orientamento cooperano e prendono parte alla stesura dei piani scolastici che comprendono l'orientamento e le attività formative. In alcune comunità partecipano anche alla progettazione, allo sviluppo e alla valutazione di programmi relativi a interventi specifici, come quelli legati all'ELET.

I servizi di orientamento sono anche responsabili della realizzazione di materiali informativi e di strumenti per studenti e insegnanti, compresa la produzione di brochure e presentazioni collegate all'orientamento (ad esempio in Spagna, Grecia, Lettonia e Lussemburgo); realizzano inoltre strumenti sul web (ad esempio in Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria e Svizzera).

In **Irlanda**, il Centro nazionale per l'orientamento scolastico (NCGE) fornisce il Manuale dell'orientamento scolastico come risorsa online per dare informazioni e sostegno relativamente all'offerta di

orientamento. L'NCGE opera di concerto con esperti di spicco per creare articoli e linee guida destinati alle scuole e per sostenere gli studenti con esigenze particolari e l'intera popolazione scolastica.

Un altro compito abituale dei servizi di orientamento consiste nell'assumere il ruolo di guida e coordinamento nei partenariati tra soggetti diversi. I servizi contribuiscono a creare partenariati fra scuole e altre parti interessate che informano e orientano gli studenti (ad esempio in Lussemburgo). Viene incoraggiata la cooperazione tra istituzioni e settori diversi con esperienze di orientamento, allo scopo di garantire un approccio coerente all'orientamento e uno scambio regolare di esperienze, conoscenze e buone prassi.

I Centri giovanili in **Danimarca** sono tenuti a cooperare a stretto contatto con scuole del ciclo primario e secondario inferiore, aziende locali e servizi pubblici per l'impiego. In **Grecia** i centri per l'orientamento e la consulenza (KESYP) avviano collaborazioni con le autorità locali, i media, le organizzazioni per l'orientamento professionale e gli istituti di istruzione superiore. In **Lettonia** sono impegnati nel processo di orientamento capi di istituto, insegnanti, personale specializzato, centri giovanili, servizi pubblici per l'impiego, datori di lavoro e ONG.

Infine, i servizi di orientamento coordinano e partecipano a iniziative di lunga data sull'orientamento scolastico e professionale (vedi gli esempi di Bulgaria, Germania, Cipro, Lituania e Lussemburgo nel Paragrafo 5.1).

5.5. L'orientamento scolastico e professionale come misura di compensazione per combattere l'ELET

Dopo aver esaminato l'orientamento scolastico e professionale come misura di prevenzione e intervento, questo paragrafo analizza il suo ruolo quale misura di compensazione per gli studenti che hanno abbandonato prematuramente la scuola e desiderano rientrare nel sistema di istruzione e formazione per acquisire le qualifiche di cui hanno bisogno.

La Commissione europea ha riconosciuto l'orientamento tra le sei priorità dell'apprendimento permanente nel 2001 (Commissione europea, 2001). Ha ravvisato che l'orientamento dovrebbe svolgere un ruolo sia nel facilitare l'accesso all'apprendimento, sia nel motivare i potenziali discenti. Inoltre, ha sottolineato che l'orientamento dovrebbe essere rivolto in particolar modo alle persone a rischio di esclusione sociale. Nel 2004, poi, il Consiglio ha evidenziato che l'orientamento può fornire sostegno a coloro che desiderano rientrare nei percorsi di istruzione formale o di formazione dopo aver abbandonato precocemente gli studi ⁽²⁶⁾. Successivamente, nel 2011, il Consiglio ha raccomandato di inserire tra le politiche di compensazione rivolte a coloro che abbandonano precocemente gli studi il sostegno individuale mirato ⁽²⁷⁾.

A prescindere dal fatto che l'orientamento venga impiegato come misura di prevenzione, intervento o compensazione, gli obiettivi generali sono simili: è concepito per fornire ai giovani sostegno, informazioni e opportunità per sviluppare le loro capacità (vedi Paragrafo

²⁶ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa, 9286/04, 18.05.2004.

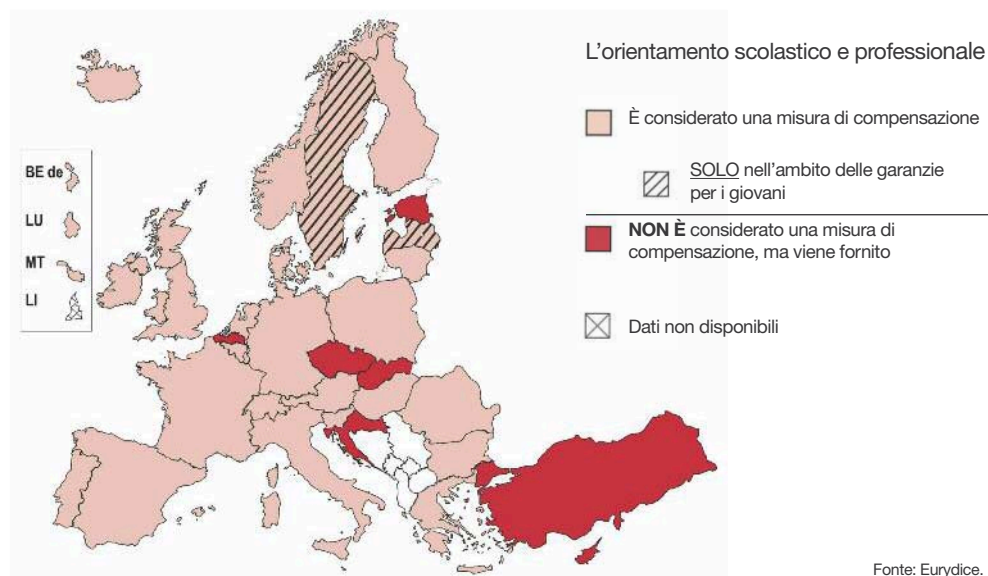
²⁷ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

5.2.1). I paesi sottolineano che, per quanto riguarda il ruolo dell'orientamento, la differenza principale nelle misure di compensazione sta nel fatto che l'orientamento rivolto a coloro che hanno già abbandonato i percorsi di istruzione cerca di incoraggiarli a riprenderli dando loro un'immagine positiva dell'istruzione, valorizza le loro abilità ed esperienze individuali ed evidenzia il loro potenziale di crescita personale, a prescindere dai fallimenti precedenti. È quindi importante che il personale che si occupa dell'orientamento faccia qualcosa di più che fornire informazioni sui possibili impieghi; deve concentrarsi sui soggetti, prendendo in considerazione i loro particolari bisogni e situazioni (Ecorys, 2012).

L'orientamento scolastico e professionale è un elemento chiave nelle politiche mirate a reintegrare i giovani che hanno abbandonato precocemente la scuola. Nelle loro strategie o politiche contro l'abbandono precoce, quasi tutti i paesi europei trattano l'orientamento come una misura di compensazione (vedi Figura 5.6). In questo rapporto, l'orientamento è considerato una misura di compensazione laddove è inserito nei programmi di istruzione della «seconda opportunità», nei programmi di formazione degli adulti o in iniziative a lungo termine o su vasta scala. Solo la Spagna afferma chiaramente nei suoi documenti di indirizzo che uno degli obiettivi dell'orientamento è fornire sostegno e consulenza a coloro che hanno già abbandonato i percorsi di istruzione e formazione senza avere ottenuto una qualifica.

Il «Piano di riduzione dell'ELET» (parte della strategia **spagnola** globale contro l'ELET) evidenzia il bisogno di promuovere i servizi di orientamento e monitoraggio rivolti ai giovani che hanno abbandonato il sistema scolastico senza avere ottenuto una qualifica. Lo scopo di tali servizi è fornire a questi giovani informazioni sulle opportunità di istruzione e formazione e sui percorsi per rientrare nel sistema scolastico. Nell'ambito della strategia esistente, le autorità regionali per l'istruzione hanno la facoltà di creare unità di orientamento per i giovani tra i 16 e i 24 anni che desiderino rientrare nel sistema scolastico.

Figura 5.6: L'orientamento scolastico e professionale come misura di compensazione per combattere l'ELET, 2013/14



Come è stato evidenziato da numerose ricerche, non appena i giovani che hanno abbandonato i percorsi di istruzione sono stati identificati e contattati, è necessario offrire loro il sostegno di professionisti esperti, tra cui gli specialisti dell'orientamento, per farli rientrare nei percorsi di istruzione o formazione (Ecorys, 2012). Diversi paesi europei (ad esempio Belgio – Comunità francese – Danimarca, Lussemburgo, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Regno Unito – Scozia – e Norvegia) assegnano questo ruolo fondamentale ai centri specializzati. I compiti di tali centri variano notevolmente da un paese all'altro (per maggiori dettagli vedi le *National Information Sheets* nella versione integrale inglese del rapporto) ⁽²⁸⁾. In alcuni casi vi sono servizi specifici che hanno una serie di compiti, come identificare, contattare e fornire una consulenza iniziale ai giovani in situazioni di svantaggio e orientarli verso un programma di studio o formazione. Questo è ciò che accade in Danimarca, Lussemburgo, Regno Unito (Scozia) e Norvegia. Inoltre, la Polonia ⁽²⁹⁾ e l'Austria sottolineano che il gruppo target principale di questi centri è costituito dai giovani svantaggiati.

In **Danimarca** i centri giovanili sono tenuti a contattare i giovani sotto i 25 anni che non hanno completato un programma di istruzione destinato ai giovani e che si trovano fuori dal sistema scolastico e dal mercato del lavoro. Insieme al giovane, l'esperto di orientamento analizza diverse opportunità e programmi che possono riportarlo nei percorsi di istruzione, formazione o impiego.

Inoltre, i servizi e le iniziative di orientamento citati nel Paragrafo 5.4 sono rivolti a un gruppo target piuttosto ampio, che comprende non solo gli studenti impegnati nei percorsi di istruzione, ma anche quelli che hanno abbandonato precocemente gli studi senza ottenere qualifiche. È questo il caso dei centri giovanili in Danimarca, dei centri di orientamento e consulenza in Spagna, Grecia e Lussemburgo e dei servizi «senza prenotazione» a Malta. Tali iniziative garantiscono l'offerta di un approccio olistico all'orientamento presso i centri e la possibilità per i giovani di «accedere a tutte le informazioni di rilievo, ai consigli e all'orientamento presso un solo punto di accesso», come raccomandato dalla Commissione europea (Commissione europea 2013a, p. 21).

Rientrare nel sistema di istruzione generale è un'altra opzione presente in diversi paesi affinché i giovani che hanno abbandonato precocemente gli studi possano acquisire le qualifiche necessarie. Il Consiglio ⁽³⁰⁾ sottolinea che una forte enfasi sull'orientamento può colmare la distanza tra il precedente insuccesso scolastico e il ritorno ai percorsi di istruzione generale. In Finlandia e Islanda il rientro è basato su un piano individuale e/o su un curriculum personalizzato, adeguato alle esigenze e alle abilità dello studente. La stesura del piano richiede consulenza e orientamento.

In quasi tutti i paesi europei, i sistemi esistenti di garanzia per i giovani o quelli in fase di sviluppo (vedi Capitolo 4.5) prestano la dovuta attenzione all'offerta di orientamento. Questo è il caso soprattutto dei paesi in cui i sistemi di garanzia per i giovani costituiscono il

²⁸ La versione integrale in inglese del rapporto, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe - Strategies, Policies and Measures* è consultabile e scaricabile al seguente indirizzo Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf.

²⁹ In Polonia, i centri per l'impiego nell'ambito dei corpi volontari per il lavoro si occupano dei giovani svantaggiati.

³⁰ Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, OJ C 191, 1.7.2011.

quadro principale (se non il solo) per l'offerta di orientamento ai giovani che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione e vorrebbero reinserirsi. Ciò accade in Lettonia e Svezia, dove l'orientamento scolastico e professionale è un'azione importante nell'ambito dei programmi di garanzia per i giovani.

I giovani che hanno abbandonato precocemente i percorsi di istruzione sono anche l'obiettivo di progetti e iniziative di orientamento a breve termine. Questo avviene ad esempio in Bulgaria («Possibilità di lavorare», «Aumentare le opportunità di impiego per i disoccupati attraverso una formazione di qualità» e «Prospettiva Nuova») e in Lituania («Credi in te stesso»). Anche altri progetti di orientamento presso le scuole citati in questo capitolo riguardano coloro che hanno abbandonato il sistema scolastico (ad esempio il progetto sui sistemi di orientamento professionale in Bulgaria) ⁽³¹⁾. Inoltre, alcuni paesi con amministrazioni decentrate, come la Spagna e l'Italia, sottolineano l'esistenza di un gran numero di iniziative a livello regionale e locale.

I metodi di orientamento utilizzati a scopo compensativo sono simili a quelli impiegati a livello scolastico (vedi Paragrafo 5.2) e comprendono lezioni sulle professioni, sessioni individuali e di gruppo, ma anche attività interattive come le visite e le esperienze di lavoro presso le aziende (ad esempio in Romania). Lo scopo di tutte le attività è consentire ai giovani di unire le informazioni ricevute durante lezioni e seminari all'esperienza pratica.

In **Finlandia** i progetti professionali vengono affrontati nel corso di laboratori giovanili organizzati dalle associazioni e dalle società in cooperazione con i servizi sociali, le amministrazioni scolastiche e le autorità preposte all'impiego e all'economia. Questi laboratori non fanno parte del percorso scolastico formale. Prevedono un orientamento multiprofessionale e offrono un ambiente in cui il lavoro e la formazione basata sul lavoro consentono agli individui di applicarsi nell'istruzione o di cercare un lavoro. Tali seminari insegnano anche abilità di uso quotidiano e utilizzano un metodo pratico di apprendimento nelle attività di tutti i giorni.

Infine, come nel caso delle politiche di prevenzione e intervento, tutti i paesi ritengono la cooperazione intersettoriale nell'offerta di orientamento a scopo compensativo un fattore chiave per il successo (vedi anche il Capitolo 4 sulla cooperazione intersettoriale e i partenariati multiservizio). Un'ampia gamma di agenzie è stimolata a offrire orientamento e consulenza a coloro che desiderano rientrare nei percorsi di istruzione e formazione. I servizi pubblici per l'impiego svolgono un ruolo significativo in molti paesi (ad esempio in Belgio - Comunità tedesca, Italia e Norvegia), anche laddove l'orientamento non è concepito con un ruolo di compensazione, come ad esempio nella Repubblica ceca. In alcuni paesi vengono coinvolte anche le ONG e le organizzazioni del settore privato.

³¹ Altri esempi di iniziative lanciate nei paesi europei riguardo all'orientamento si trovano nel rapporto Eurydice sulle risposte dei paesi europei alla Strategia Europa 2020 (EACEA/Eurydice, 2013).

CAPITOLO 6: L'ABBANDONO PRECOCE DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

I capitoli precedenti di questo rapporto hanno analizzato la questione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET) in generale oppure concentrandosi sull'istruzione scolastica. In questa parte sintetizziamo i risultati di uno studio del Cedefop attualmente in corso che tratta nello specifico il fenomeno dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione professionale (ELVET) ⁽³²⁾.

La metodologia impiegata integra:

- un'analisi secondaria dei microdati del programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC) e dell'indagine sull'istruzione degli adulti (AES);
- la raccolta dei dati primari che coprono otto paesi (Belgio - Comunità francese e fiamminga - Danimarca, Germania, Francia, Croazia, Italia, Austria e Portogallo);
- ricerche documentarie e rassegna della letteratura esistente.

Per comprendere il ruolo dell'istruzione e formazione professionale (VET) nella riduzione dell'abbandono precoce è necessaria un'analisi sia del fenomeno della dispersione scolastica, sia del potenziale del settore VET di attirare, trattenere e reintegrare i giovani nei percorsi di istruzione e formazione. I tassi di ELVET sono spesso più alti del tasso complessivo di ELET. Tuttavia, bisogna tenere presente che in diversi paesi gli studenti che affrontano difficoltà o insuccessi scolastici vengono spesso indirizzati al VET. Di conseguenza, anche laddove il settore VET mostra tassi di dispersione scolastica superiori a quelli dell'istruzione, ciò non è necessariamente legato alla sola qualità del VET ma anche alla selettività dei sistemi scolastici che tendono a indirizzare i giovani a maggior rischio di abbandono precoce verso questo settore. Inoltre, il settore VET può essere un elemento chiave delle politiche e delle misure per prevenire o combattere l'abbandono precoce.

Questa è la ragione per cui il potenziale del settore VET nel prevenire l'abbandono precoce o porvi rimedio viene riconosciuto dall'Iniziativa europea per l'occupazione giovanile ⁽³³⁾, che incoraggia gli Stati membri a creare sistemi di garanzia per i giovani ⁽³⁴⁾ e permette a tutti i giovani che sono fuori dai sistemi di istruzione, formazione e impiego di iniziare un nuovo programma di formazione (compreso l'apprendistato) o di tirocinio, o di essere direttamente assegnato a un posto di lavoro vacante. Coloro che hanno abbandonato precocemente i percorsi o sono a rischio di abbandono precoce dovrebbero essere considerati un gruppo target chiave di questi interventi (vedi anche Paragrafo 4.5 sui sistemi di garanzia per i giovani).

Se molte questioni fondamentali legate all'abbandono precoce sono simili nell'istruzione scolastica e nel VET, le loro proporzioni possono variare tra i due settori ed esistono anche difficoltà che sono specifiche dei programmi di formazione professionale.

³² Vedi ulteriori dettagli sulla metodologia del Cedefop nell'introduzione.

³³ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=1829>

³⁴ Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una garanzia per i giovani, OJ C 120, 26.4.2013.

6.1. Difficoltà nella misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi VET

6.1.1. L'abbandono precoce al di là dei dati europei

Al momento non esiste una misura condivisa dell'ELVET. I dati relativi all'indicatore europeo di ELET (vedi Paragrafo 1.2) non consentono di comprendere il tipo di programma che i giovani hanno precocemente abbandonato, se si tratta di un percorso di istruzione e formazione professionale o di altro tipo. Inoltre, i dati europei ufficiali collocano i giovani in situazioni diverse nell'ambito della stessa grande categoria di «abbandono precoce», e in particolare:

- quelli che non hanno mai iniziato un programma di istruzione di livello secondario superiore (*non-starters*);
- quelli che hanno iniziato il programma, ma non l'hanno completato (vittime della dispersione scolastica); e
- quelli che hanno effettivamente completato il programma, ma sono stati respinti in fase di valutazione finale.

Nel tentativo di comprendere l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione, i paesi e le regioni europei utilizzano una serie di altri approcci alla raccolta e al monitoraggio dei dati, allo scopo di prevenire l'abbandono precoce e porvi rimedio. Con questi strumenti di raccolta dati a livello nazionale, 15 paesi europei sui 36 analizzati ⁽³⁵⁾ raccolgono dati che consentono loro di operare una distinzione tra percorsi scolastici.

Tuttavia, confrontare i tassi di ELVET tra questi paesi è molto difficile, dal momento che le definizioni adottate da paesi e regioni europei differiscono in molti modi, tanto nei diversi programmi, ambiti di istruzione, regioni e livelli di qualifica. Inoltre, mentre l'indicatore dell'UE limita i giovani in fase di abbandono precoce a un particolare gruppo di età (da 18 a 24 anni), le definizioni a livello nazionale in genere non prevedono limiti di età; questi ultimi rispecchiano invece il contesto nazionale riguardo alla partecipazione all'istruzione secondaria superiore. I differenti indicatori di ELVET disponibili a livello nazionale/regionale in Europa in genere misurano l'incidenza e il tasso di mancato completamento tra la popolazione studentesca e/o il mancato raggiungimento di una qualifica tra la popolazione studentesca e quella residente della stessa età ⁽³⁶⁾.

Esistono due principali indicatori alternativi impiegati per comprendere l'ELVET nei vari paesi:

- in diversi paesi o regioni europei si utilizzano **misure di mancato trattenimento (o mancato completamento)** degli studenti per fornire informazioni sul livello e il tasso di ELVET. Tuttavia, sulla base di queste misure è impossibile distinguere i casi di dispersione scolastica dai casi di mobilità degli studenti. Questi dati sono utili per comprendere quali programmi o enti erogatori di VET incontrano le maggiori difficoltà riguardo all'abbandono, ma non rispecchiano il tasso reale di abbandono precoce. Il Belgio (Comunità francese), la Croazia e il Portogallo sono esempi di paesi che dispon-

³⁵ I paesi europei presi in esame in questo studio sono i 28 Stati membri dell'UE, la Svizzera, l'Islanda, il Liechtenstein, il Montenegro, l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia, la Norvegia, la Serbia e la Turchia.

³⁶ Nella misura in cui tali dati amministrativi non comprendano i giovani che hanno già lasciato il sistema di istruzione e formazione, non saranno pienamente rappresentativi del vero tasso di mancato raggiungimento di una qualifica tra i giovani residenti, che l'indicatore europeo sull'ELET cerca di individuare.

gono di dati di questo genere sul settore VET. Le statistiche sull'ELVET disponibili in Danimarca e in Italia forniscono esempi di approcci che misurano il verificarsi della dispersione scolastica analizzando l'**incidenza delle interruzioni di programma**;

- rispecchiando la necessità di manodopera qualificata sul mercato del lavoro, in molti paesi/regioni vengono adottati **indicatori di mancato raggiungimento di una data qualifica**. Questi dati rappresentano la percentuale di popolazione studentesca (o, in certi casi, di uno specifico gruppo di età) che non ha ottenuto la relativa qualifica VET ufficiale. Tale qualifica è definita a livello VET secondario inferiore o secondario superiore. Se ne trovano esempi in Belgio (Comunità francese), Germania e Austria.

Figura 6.1: Sintesi degli indicatori alternativi utilizzati per analizzare l'ELVET in alcuni paesi selezionati

Paese	Definizioni degli indicatori alternativi di ELVET utilizzati	Trattamento della mobilità degli studenti
Indicatori di mancato completamento		
Belgio (BE fr)	Gli studenti non registrati presso gli istituti della Comunità francese del Belgio nell'anno successivo all'iscrizione vengono considerati come aver abbandonato il sistema di istruzione della Comunità.	Molti giovani che hanno abbandonato precocemente possono essersi iscritti ad altri tipi di formazione dopo l'abbandono o la fine del contratto.
Danimarca	Gli studenti dei percorsi VET che, sulla base di dati longitudinali, abbandonano un programma ma si iscrivono a un altro («riselezione») e quelli che ne abbandonano uno ma non accedono ad altri («mancata riselezione»).	
Croazia	La percentuale di studenti che supera un dato anno scolastico in relazione alla percentuale degli iscritti. Da qui è possibile ricavare il numero e la quota attribuibile ai percorsi VET per settore di istruzione.	Le statistiche scolastiche forniscono dati sull'iscrizione e i tassi di completamento per ogni anno scolastico, grazie ai quali si possono calcolare i tassi di mancato trattenimento.
Italia	Gli studenti dei percorsi VET che abbandonano un programma nel corso di un dato anno scolastico	Le vittime di dispersione scolastica tra un anno e l'altro non vengono rilevate, tuttavia il dato comprende quelli che cambiano corso di formazione.
Portogallo	Mette a confronto i dati sull'iscrizione a un dato anno scolastico con quelli successivi dell'anno seguente.	Questi dati non distinguono tra dispersione scolastica e ripetenza, né colgono i flussi in entrata e in uscita durante l'anno.
Indicatori di mancato conseguimento del titolo		
Belgio (BE fr)	Il numero di giovani che non hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria superiore su tutti gli studenti dell'ultimo anno di tale ciclo.	Prescinde dal fatto che proseguano gli studi altrove o li interrompano.
Germania	La percentuale di giovani che abbandona l'istruzione generale dopo l'obbligo senza aver conseguito il diploma di istruzione secondaria inferiore (<i>Hauptschulabschluss</i>) in confronto a quella della popolazione residente della stessa età.	Non disponibile - rileva i soggetti che hanno minori probabilità di iniziare il ciclo di istruzione secondaria superiore.
Francia	I giovani che, in base ai dati delle indagini, hanno abbandonato la formazione iniziale per più di un anno (tranne i casi in cui vi sono motivi medici, maternità ecc.) e che sono: (a) privi di qualifiche; o (b) in possesso del solo diploma di istruzione secondaria inferiore (<i>Brevet des collèges</i>).	Non sono considerati casi di ELVET quelli di chi ha ottenuto una qualifica intermedia di accesso all'istruzione secondaria superiore (ad esempio il <i>Bac professionnel</i>), senza riuscire a ottenere quest'ultima.
Austria	Coloro che hanno abbandonato i programmi VET prima di ottenere il certificato dell'ultimo anno («tasso di perdita»).	Si tratta in realtà di un tasso di perdita lordo, in quanto è indipendente dal fatto che i giovani proseguano gli studi altrove o li interrompano.
	Percentuale degli esami finali con esito negativo su tutti quelli sostenuti in un dato anno.	Non sono presenti informazioni sul percorso successivo nell'ambito dell'istruzione.
	Studenti privi della qualifica formale minima (diploma di scuola secondaria inferiore).	Non disponibile - rileva i soggetti privi del titolo per proseguire gran parte dei percorsi di istruzione al livello secondario superiore

Fonte: Cedefop

6.1.2. L'abbandono precoce dell'apprendistato come caso particolare

La gestione di tanti programmi VET basati sul lavoro che portano a un accreditamento formale, come gli apprendistati, è diversa da quella dei percorsi VET basati sulla scuola. Di conseguenza in molti paesi, laddove vengono raccolti i dati sui programmi di formazione basati sulla scuola e sul lavoro, ciò avviene, quando avviene, in forma separata. È il caso dei sistemi di apprendistato come quelli presenti in Germania e Austria. Per offrire un quadro completo dei percorsi dei discenti e dell'ELVET in particolare, questi paesi devono affrontare numerose difficoltà nell'incrociare i dati sulle scuole e quelli sull'apprendistato.

Un'ulteriore complicazione deriva dalla natura stessa del settore VET basato sul lavoro, in quanto la decisione di interrompere l'apprendistato può anche essere presa dal datore di lavoro per motivi totalmente indipendenti dal successo o dalla motivazione del singolo discente. Gli indicatori vengono presentati in termini di risoluzione dei contratti invece che di dispersione scolastica. Tuttavia, il tasso di risoluzione dei contratti in genere è molto più alto del tasso reale di abbandono precoce, in quanto gran parte dei giovani inizia un altro contratto di apprendistato o prosegue in altre forme di istruzione e formazione. Ad esempio, in Germania, se il tasso di risoluzione dei contratti di apprendistato era del 24,5% nel 2011 (BIBB, 2013), un'indagine sugli apprendisti condotta nello stesso anno (Beicht e Walden, 2013) mostra che il 12% circa degli apprendisti aveva abbandonato il primo corso di apprendistato senza ottenere la qualifica entro 36 mesi ⁽³⁷⁾.

Gli indicatori sull'abbandono precoce dell'apprendistato possono quindi essere visti come un caso speciale. Oltre alla necessità di un collegamento tra i dati (o una loro piena integrazione) allo scopo di fornire ulteriori informazioni sui percorsi di istruzione, occorre monitorare le molteplici cause di risoluzione dei contratti o di mancato raggiungimento della qualifica allo scopo di ottenere un quadro completo del fenomeno ELVET.

6.1.3. Esempi di uso dei dati per monitorare l'abbandono precoce dei percorsi VET

Diversi paesi hanno anche sviluppato approcci che consentono di monitorare le traiettorie individuali da un percorso di istruzione all'altro (ad esempio Danimarca, Francia e Paesi Bassi). Questo è ritenuto un passo importante per distinguere coloro che abbandonano completamente i percorsi di istruzione e formazione da coloro che cambiano semplicemente programma – un'informazione che può, a sua volta, essere usata per ispirare direttamente l'attuazione delle politiche.

In alcuni paesi (ad esempio Belgio - Comunità francese, Danimarca e Francia), i sistemi di raccolta dati sono in vigore non solo a livello nazionale, ma anche a livello dei singoli

³⁷ I restanti apprendisti che avevano abbandonato hanno ottenuto la qualifica, il che indica che nel frattempo avevano cambiato datore di lavoro. È tuttavia da notare che, in questa indagine, tali giovani che hanno cambiato indirizzo del programma vengono ancora considerati vittime della dispersione scolastica (fanno parte del 12%), perché non hanno conseguito la qualifica per la quale si erano inizialmente iscritti (ma possono averne ottenuta una diversa).

enti di formazione, degli organismi che si occupano delle misure di recupero, delle autorità regionali e locali. Questi dati nominativi su individui specifici vengono usati per la sensibilizzazione e per proporre soluzioni alternative di istruzione o formazione.

6.1.4. Difficoltà nella misurazione dell'abbandono precoce dei percorsi VET

La definizione dell'UE sottolinea il problema del mancato raggiungimento di una qualifica sufficiente (a livello 3a, 3b o 3c della Classificazione internazionale standard dell'istruzione, ISCED), il che rispecchia l'esigenza del mercato del lavoro di poter disporre di una manodopera qualificata. Tuttavia, diversi paesi utilizzano anche definizioni che fanno riferimento alle interruzioni di programma o al mancato trattenimento degli studenti, misurando l'occorrenza della dispersione scolastica o dei mancati completamenti invece del raggiungimento della qualifica (vedi Paragrafo 1.3 sulle definizioni nazionali di ELET).

Questi indicatori alternativi sono legati anche ai diversi sistemi esistenti di raccolta dati. Molti paesi utilizzano dati amministrativi per identificare chi abbandona e i percorsi che vengono abbandonati. Una sfida fondamentale in questo processo consiste spesso nel coordinare tanti set di dati fra diverse autorità, ciascuna delle quali è responsabile di un sottosistema differente. Di conseguenza, se da un lato è possibile identificare i giovani che abbandonano precocemente i percorsi VET basati sulla scuola, i dati non consentono di sapere se questi soggetti si indirizzano all'apprendistato o abbandonano completamente i percorsi di istruzione e formazione.

6.2. Dati sull'abbandono precoce dei percorsi VET

Gli indicatori nazionali e le difficoltà di misurazione identificati sopra suggeriscono che esiste una notevole discrepanza fra coloro che abbandonano per cambiare corso o scuola e quelli che lasciano per sempre i percorsi di istruzione e formazione. Alla luce di questo, si utilizza il set di dati PIAAC dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) per valutare la misura in cui:

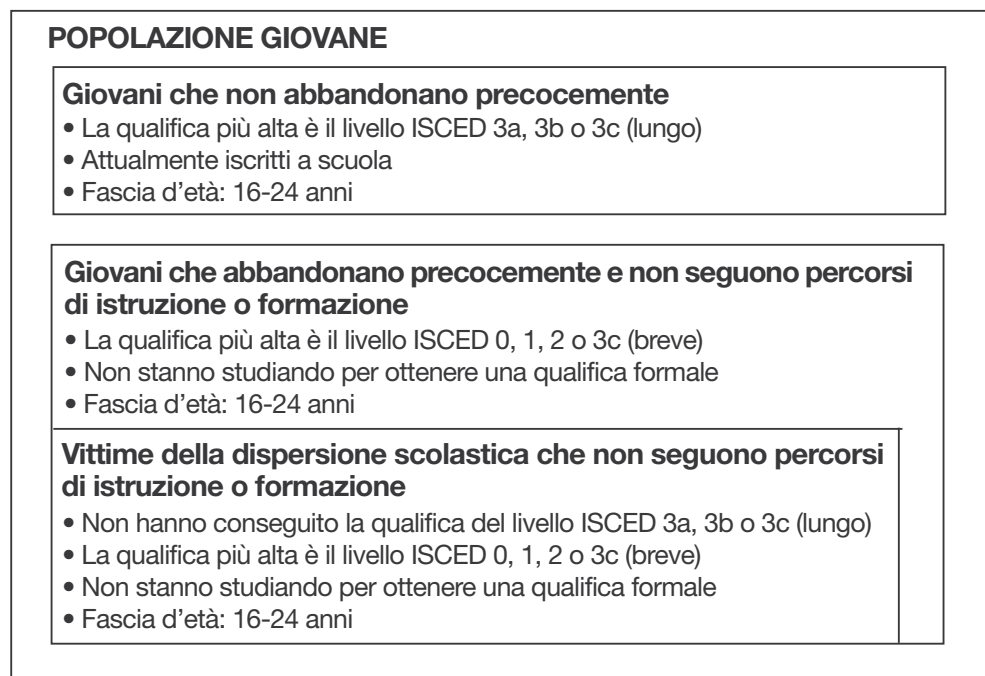
- l'abbandono precoce riguarda coloro che interrompono un corso o non riescono a superare l'esame finale, invece che i giovani che non iniziano un programma secondario superiore, e
- la dispersione scolastica sia definitiva, ad esempio se coloro che abbandonano ritornano in futuro ai percorsi di istruzione e formazione, e con quale frequenza.

6.2.1. Lo sviluppo di indicatori internazionali alternativi del tasso di abbandono precoce e dispersione scolastica

Il set di dati PIAAC 2012 può essere utilizzato per distinguere coloro che non hanno iniziato il percorso di istruzione secondaria superiore da quelli che non hanno completato il programma. In questo approccio, la definizione di base è in linea con l'approccio dell'indicatore UE di ELET, in quanto si serve delle informazioni sui percorsi secondari superiori interrotti senza qualifica.

Si può quindi ottenere una stima della dispersione scolastica calcolando la quota dei giovani che hanno iniziato ma non completato un programma di livello secondario superiore ⁽³⁸⁾.

Figura 6.2: Le vittime della dispersione scolastica possono essere considerate un sottoinsieme dei giovani che abbandonano precocemente all'interno di una popolazione giovane data ⁽³⁹⁾



Fonte: Cedefop.

Le definizioni operative utilizzate per calcolare i tassi di abbandono precoce identificati nell'ambito del PIAAC differiscono dalla misura europea dell'ELET basata sulle indagini sulla forza lavoro (LFS) in tre modi:

- nella misura PIAAC è inclusa la fascia d'età dai 16 ai 24 anni (invece di quella 18-24);
- soltanto le qualifiche formali vengono considerate effettiva partecipazione all'istruzione e alla formazione e
- l'indagine PIAAC è stata condotta soltanto in 17 paesi europei ⁽⁴⁰⁾.

³⁸ Il livello secondario superiore è definito in base all'indicatore dell'UE sull'ELET. Come avviene con il set di dati LFS, non è possibile distinguere fra programmi di studio e programmi orientati alla formazione.

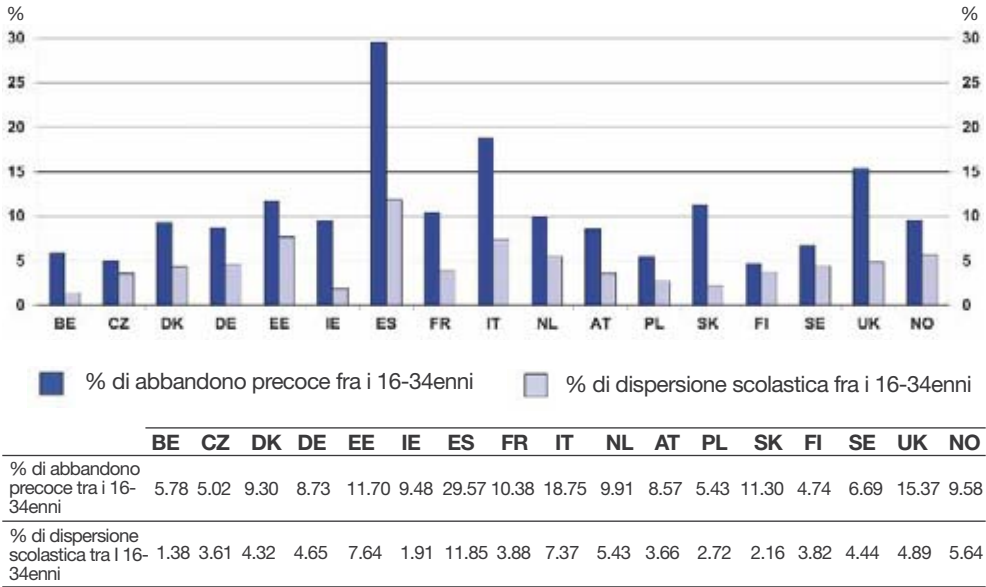
³⁹ Nelle analisi successive la fascia d'età viene estesa ai giovani dai 16 ai 29 anni, al fine di aumentare l'ampiezza del campione e di conseguenza l'affidabilità dei valori puntuali stimati.

⁴⁰ L'indagine PIAAC è stata condotta dall'OCSE in 33 paesi nel periodo 2008-2013. La banca dati relativa alla fase 1 contiene informazioni su 22 paesi, compresi gli Stati membri dell'UE-16 e la Norvegia, oltre a cinque paesi extraeuropei. Nella fase 2 (2014-2018), l'indagine PIAAC verrà allargata ad altri quattro paesi europei: Grecia, Lituania, Slovenia e Turchia.

L’approccio alla misurazione del livello attuale di istruzione raggiunto è però identico e, fatto più importante, l’andamento dell’abbandono precoce è in larga misura coerente nei 17 paesi compresi sia nell’LFS-UE sia nel PIAAC ⁽⁴¹⁾.

Questa analisi mostra che il numero dei giovani che abbandonano precocemente e sono vittime di dispersione scolastica è leggermente inferiore a quello dei giovani che abbandonano precocemente ma non sperimentano episodi di dispersione. In media, circa il 10% dei giovani tra i 16 e i 34 anni presi in esame dal PIAAC rientrano nella categoria dell’abbandono precoce. Di questi, il 44% è anche vittima di dispersione scolastica, mentre il restante 56% non ha avuto episodi di dispersione e viene invece inserito tra coloro che non hanno iniziato. All’interno della fascia d’età, la percentuale di giovani in abbandono precoce che al tempo stesso è vittima della dispersione scolastica è pari al 4,44%.

Figura 6.3: Tassi di abbandono precoce e di dispersione scolastica fra i giovani (16-34 anni), 2012



Nota: I dati non sono ponderati.

Fonte: Calcoli Cedefop basati su OCSE, PIAAC.

Un’ulteriore analisi del set di dati mostra che in caso di dispersione scolastica il settore VET può fare la differenza.

Basandosi sui dati PIAAC, si rileva che circa il 50% dei giovani che non hanno ottenuto la qualifica a livello secondario superiore (ISCED 3a, b e c lungo) non sarebbe classificato in abbandono precoce perché:

- aveva già conseguito una qualifica secondaria superiore minima prima di abbandonare ulteriori studi secondari oppure

⁴¹ In entrambi gli indicatori c’è una correlazione positiva (0,83) e una correlazione per ranghi di Spearman positiva (0,60).

- dopo la dispersione scolastica ha proseguito per conseguire una qualifica secondaria superiore o più alta.

Ciò suggerisce un certo grado di permeabilità dei percorsi educativi e la possibilità di riprendere gli studi e proseguire la propria istruzione nel caso di qualifiche incomplete.

Quasi un giovane su due (49%) tra quelli che hanno abbandonato un programma di livello ISCED 3a, b o c lungo ha poi conseguito qualifiche educative sufficienti (qualifica secondaria superiore o più alta). Di questi:

- il 60% ha ottenuto una qualifica di livello ISCED 3 (o addirittura ISCED 4) tramite il VET,
- il 18% ha conseguito una qualifica di livello ISCED 3 (o ISCED 4) tramite l'istruzione generale e
- il restante 22% ha ottenuto una qualifica di livello ISCED 5 o 6 (a questo gruppo non è stata posta la domanda relativa all'orientamento VET).

Ciò significa che di tutte le vittime di dispersione scolastica a livello secondario superiore:

- il 48,8% è in abbandono precoce,
- il 30,7% ha conseguito una qualifica di livello ISCED 3 o 4 tramite il VET,
- il 9,1% ha ottenuto una qualifica di livello ISCED 3 o 4 tramite l'istruzione generale e
- per il restante 11,4% l'orientamento della qualifica di livello ISCED 3 è ignoto.

Figure 6.4: Vittime della dispersione scolastica (16-34enni) a livello ISCED 3 che hanno poi conseguito qualifiche educative sufficienti, 2012 (%)



Nota esplicativa

I dati sono relativi al 2002-2009. Per qualifiche educative sufficienti si intendono livelli ISCED 1997 3a, 3b, 3c (lungo) o superiori.

Questo risultato ribadisce l'idea che il settore VET possa svolgere un ruolo chiave nel facilitare percorsi alternativi e il reingresso nell'istruzione e nella formazione. Misurazioni alternative della dispersione scolastica possono quindi fornire metriche diverse per lo standard europeo di misurazione dell'ELET. Tuttavia, i dati presentati dal PIAAC non forniscono informazioni sull'indirizzo dei programmi in cui si verifica la dispersione scolastica.

6.2.2. Dati nazionali sul tasso di abbandono precoce dei percorsi VET

Confronto fra i tassi di abbandono del VET e dell'istruzione generale

In una serie di paesi e regioni d'Europa, a prescindere dalle definizioni e dai metodi di raccolta dati utilizzati, si osserva che i tassi di abbandono precoce dei percorsi VET sono superiori al tasso generale di ELET.

In **Belgio (Comunità francese)**, ad esempio, la quota di giovani che nel 2011 non hanno conseguito il diploma secondario superiore su tutti gli studenti dell'ultimo anno del ciclo secondario era del 26,6% per i programmi di formazione professionale, rispetto al 14,2% dell'istruzione secondaria superiore generale.

In **Danimarca** il tasso di ELVET del 2012 risulta pari al 48%, ed è in gran parte legato al cambiamento delle materie scelte dagli studenti, che avviene durante il corso base. Sulla base di colloqui con esperti accademici e funzionari ministeriali, se si calcolano solo le vittime della dispersione scolastica che hanno abbandonato il sistema scolastico (senza scegliere nuove materie), la cifra stimata è intorno al 30% circa. Questa percentuale, tuttavia, rimane ben più alta di quella degli abbandoni precoci attribuibili ai percorsi di istruzione generale (il 13% nel 2012).

In **Austria** vi sono più studenti che abbandonano le scuole VET (36%) e i college VET (27%) per cambiare percorso o programma educativo rispetto a quanto facciano gli studenti nell'istruzione generale (16%). Si stima che il vero tasso di dispersione scolastica, ossia dei giovani che abbandonano l'istruzione al livello secondario superiore, sia più alto nelle scuole VET (13%) che nell'istruzione generale e nei college VET (7 %).

In **Portogallo**, invece, in ognuno dei tre anni di istruzione secondaria superiore, i tassi di abbandono degli studenti sono molto più alti relativamente ai corsi di istruzione generale che relativamente al VET.

Tassi di abbandono in base al percorso educativo e all'ambito di istruzione

Oltre alle differenze tra percorsi VET e programmi di istruzione generale, i dati mostrano la presenza di differenze significative nell'abbandono precoce in base al percorso educativo e all'ambito dell'istruzione.

Nei **Paesi Bassi**, ad esempio, i livelli di ELET variano in maniera significativa nei vari percorsi educativi. Per quanto riguarda gli studenti che intraprendono la formazione professionale secondaria, quelli del primo livello sia dei percorsi VET basati sul lavoro sia di quelli basati sulla scuola presentano tassi di ELET molto più alti della media (rispettivamente del 45% e 34% nel 2011/12). I tassi rimangono elevati per gli studenti e i tirocinanti che intraprendono corsi brevi di livello 2 (12-13%), anche se fra coloro che frequentano corsi VET secondari superiori di livello 3 e 4 il tasso di ELET è molto più basso (4-5%), il che indica che coloro che proseguono gli studi fino a un livello di VET più alto hanno maggiori probabilità di completare gli studi. Questi tassi sono da confrontare con l'esiguo 0,6% di abbandoni precoci in tutta l'istruzione generale secondaria ⁽⁴²⁾.

In **Germania** le percentuali di successo agli esami finali di apprendistato e anche quelle di risoluzione dei contratti differiscono a seconda dei settori. Nel 2011 si sono registrati tassi di riuscita agli esami superiori alla media e di risoluzione dei contratti inferiori alla media nella pubblica amministrazione rispetto ad altri settori.

In **Croazia** i tassi di abbandono sono superiori nei corsi VET legati agli affari interni e alla sicurezza (10%), alla costruzione navale (7%), al tessile e alle scienze veterinarie (6%). Nei percorsi relativi alla salute, al trasporto aereo, all'ottica e all'economia i tassi di abbandono sono invece al di sotto della media nazionale (<3 %).

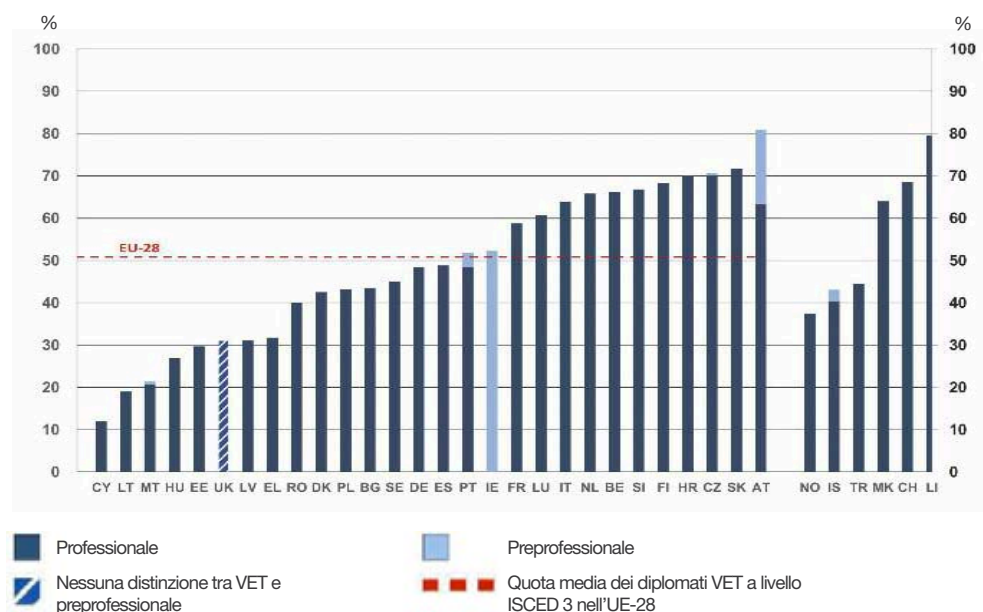
⁴² È da notare che questa stima dell'abbandono precoce in tutta l'istruzione generale secondaria comprende la secondaria inferiore e quella superiore.

Il ruolo del settore VET nella riduzione dell'abbandono precoce

Il ruolo del settore VET nella riduzione dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione non è legato solo al calo della dispersione scolastica nel VET, ma anche al potenziale che questo settore ha di attrarre, trattenere e reintegrare i giovani nell'istruzione e nella formazione.

Il numero delle iscrizioni a percorsi formativi di istruzione secondaria superiore e il conseguimento di qualifiche secondarie superiori tramite il settore VET variano considerevolmente nei paesi e nelle regioni d'Europa (vedi Figura 6.5.). In 20 Stati membri su 28, più del 40% dei diplomati provenivano da programmi VET di livello secondario superiore e in media più di uno su due diplomati di tale livello in Europa seguivano programmi pre-professionali oppure orientati al professionale. In termini di coinvolgimento dei giovani nell'istruzione secondaria superiore, in media, il settore VET accoglie oltre il 50% delle iscrizioni ai programmi di livello secondario superiore nell'UE-28. I paesi in cui una quota significativa di diplomati del livello secondario superiore viene dal VET tendono anche a essere quelli con livelli di iscrizioni al VET relativamente alti.

Figura 6.5: Percentuale di diplomati dei percorsi VET secondari superiori rispetto a tutti i diplomati dell'istruzione secondaria superiore⁽⁴³⁾, 2012



Fonte: Calcoli Cedefop basati su dati Unesco/OCSE/Eurostat (UOE)⁽⁴⁴⁾ [educ_grad2].

⁴³ Per livello VET secondario superiore si considerano i corsi ISCED 1997 di livello 3 i cui programmi avessero orientamento preprofessionale, pretecnico, professionale o tecnico.

⁴⁴ I risultati della raccolta dati UOE sulle statistiche relative all'istruzione vengono compilati sulla base di fonti amministrative nazionali segnalate dai ministeri dell'istruzione o da enti nazionali di statistica. I paesi forniscono dati tratti dagli archivi amministrativi sulla base di definizioni concordate.

Nota esplicativa

Per Irlanda, Liechtenstein e Turchia sono stati utilizzati i dati del 2011, per l'Islanda quelli del 2010. Per il Regno Unito non erano disponibili i dati suddivisi per tipologia di programma, pertanto i valori presentati sono relativi ai diplomati del livello postsecondario non terziario (ISCED 4) e basati su calcoli DG EAC (Commissione europea, 2013).

Nella Figura 6.6 i paesi sono stati raggruppati in base alla quota di studenti VET ⁽⁴⁵⁾ e al livello di abbandono precoce in base all'indicatore ELET UE. Questo raggruppamento evidenzia che:

- 8 paesi su 10 che hanno una considerevole partecipazione ai percorsi VET hanno tassi di ELET al di sotto dell'obiettivo europeo del 10% e
- 10 paesi su 12 con una bassa partecipazione ai percorsi VET hanno un tasso di ELET superiore alla media.

Figura 6.6: Clustering del ruolo del settore VET nell'evitare l'ELET

	ELET inferiore al 10%	ELET superiore al 10%
Quota elevata di studenti VET (>65 %)	CZ, HR, NL, AT, SI, SK, FI, CH	BE, LU
Quota media di studenti VET (44-65 %)	DK, PL, SE	BG, DE, ES, FR, IT, RO, MK, NO
Quota bassa di studenti VET (<44 %)	IE, LT	EE, EL, CY, HU, LV, MT, PT, UK, IS, TR

Fonte: Cedefop (dati Eurostat)

Questo può indicare che **i paesi con un sistema di VET relativamente debole hanno maggiori probabilità di dover affrontare un problema maggiore di abbandono precoce**. Tale risultato dovrebbe comunque essere interpretato con una certa prudenza, perché vi sono parecchi fattori individuali, organizzativi e del mercato del lavoro legati all'abbandono precoce. Esistono anche inevitabili questioni di coerenza dei dati ⁽⁴⁶⁾.

6.3. Fattori che influenzano l'abbandono precoce dei percorsi VET

6.3.1. Fattori collegati al contesto individuale e familiare – specificità del settore VET

Il Paragrafo 2.1 analizza il modo in cui le seguenti caratteristiche dell'individuo sono associate a maggiori probabilità di dispersione scolastica precoce:

⁴⁵ Il ruolo del settore VET è qui misurato tenendo conto delle iscrizioni ai percorsi VET come quota di tutti gli studenti dell'istruzione secondaria superiore (in %). Statisticamente, è considerata relativamente alta una quota di studenti iscritti a programmi orientati al VET superiore al 65% a livello secondario superiore. Una quota considerata relativamente bassa, per contro, è quella inferiore al 44 %.

⁴⁶ L'indicatore ELET misura la quota di abbandono precoce sulla popolazione giovanile (18-24 anni), mentre gli indicatori UOE disponibili su iscrizioni e diplomi prendono invece in considerazione la popolazione studentesca a prescindere dall'età.

- retroterra socioeconomico svantaggiato e in particolare povertà, violenza domestica, problemi di salute fisici o mentali dei genitori o genitori con qualifiche nulle o scarse;
- famiglia migrante o appartenente a una minoranza etnica, soprattutto se associata a uno scarso livello di istruzione dei genitori;
- genere maschile, soprattutto se associato a scarsi livelli di istruzione dei genitori e all'appartenenza a una minoranza etnica.

Ovviamente questi fattori influenzano anche l'abbandono precoce dei percorsi VET. Tuttavia, analizzando la dispersione in questo settore, è possibile fare ulteriori riflessioni.

Genere

Come abbiamo mostrato nel Paragrafo 6.2, in diversi paesi i tassi di abbandono precoce del settore VET sono superiori a quelli dell'istruzione generale, anche se sono presenti variazioni a seconda dei tipi di programmi. In questo contesto, occorre anche notare che in generale i maschi hanno maggiori probabilità di iscriversi a programmi di istruzione e formazione professionale rispetto alle femmine. In una serie di paesi l'iscrizione dei ragazzi al settore VET supera di 10 punti percentuali quella delle ragazze (Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Grecia, Francia, Italia, Cipro, Lettonia, Lituania, Ungheria, Malta, Austria, Polonia, Romania, Slovenia e Slovacchia). Questa tendenza si ritrova sia in paesi con una considerevole partecipazione ai percorsi VET, sia in quelli con una partecipazione più scarsa, sebbene in questi ultimi le differenze siano in proporzione ancora maggiori.

Tuttavia, analizzando nello specifico solo il settore VET, non avviene sistematicamente che i maschi abbandonino il percorso senza qualifiche più delle femmine. In realtà, soprattutto nell'apprendistato, il genere pare influenzare l'abbandono nella misura in cui la professione è esercitata principalmente da uomini o da donne.

Ad esempio, i dati sul sistema di apprendistato in **Germania** dimostrano che le donne hanno tassi più alti di cessazione del contratto nelle professioni a maggioranza maschile che in altri settori (BIBB, 2013). Se da un lato l'interruzione dell'apprendistato non equivale all'abbandono prematuro, poiché molti proseguono con un apprendistato di altro tipo, i dati mostrano che esiste un evidente pregiudizio di genere nella permanenza nell'apprendistato, a seconda del fatto che la professione sia particolarmente legata a un genere.

Apparentemente, i dati sull'apprendistato nel **Regno Unito** mostrano che i tassi di completamento sono superiori per le donne negli apprendistati che corrispondono al livello 2 del quadro europeo delle qualifiche, mentre il genere non è più un fattore significativo per gli apprendistati che conducono a qualifiche di livello superiore (Hogarth et al., 2009).

Minoranze etniche e migranti

La situazione degli studenti di minoranze etniche o migranti rispetto ai percorsi VET è complessa. Tuttavia, in quasi tutti i paesi esaminati di seguito, i tassi di abbandono dei percorsi VET sono maggiori per il gruppo comprendente studenti di minoranze etniche o migranti (nello specifico Rom) rispetto a quello con altri studenti (vedi Figura 6.7). Al contempo, in diversi paesi (Belgio – Comunità francese e fiamminga, Repubblica ceca, Ungheria e Paesi Bassi) gli studenti di minoranze etniche o migranti tendono a essere sovrarappresentati nei programmi VET che registrano tassi di abbandono più alti in generale. In altri, sono sottorappresentati nei programmi VET con buoni tassi di permanenza (Germania e Austria).

Figura 6.7: Partecipazione ai percorsi VET di studenti immigrati (non occidentali e appartenenti a minoranze etniche) in alcuni paesi e le loro probabilità di dispersione scolastica

Paese	Partecipazione degli immigrati al VET	Stato del VET	Dispersione scolastica degli immigrati dal VET
Belgio	Sovrarappresentati (Comunità francese e fiamminga) (programmi basati sulla scuola)	Basso - spesso come percorso di seconda scelta	Nella Comunità francese gli immigrati hanno tassi di riuscita migliori degli autoctoni, al contrario della Comunità fiamminga
Repubblica ceca (Rom)	Sovrarappresentati nei programmi VET ai livelli più bassi (basati sulla scuola)	I programmi di livello inferiore hanno uno status basso	Superiore a quella di altre minoranze etniche
Danimarca	Sottorappresentati (apprendistati)	Buono	Superiore a quella degli studenti di origine danese
Germania	Sottorappresentati (apprendistati)	Buono	Superiore a quella degli studenti di origine tedesca
Francia	Sovrarappresentati nei programmi VET basati sulla scuola. Sottorappresentati negli apprendistati	Varia a seconda dei gruppi sociali	Tassi di dispersione scolastica nei percorsi VET basati sulla scuola superiori a quelli degli studenti di origine francese
Ungheria (Rom)	Sovrarappresentati (programmi VET basati sulla scuola)	Basso – Scarsa partecipazione generale	Tende a essere maggiore (i percorsi VET in cui i Rom sono sovrarappresentati hanno tassi di dispersione scolastica più alti)
Paesi Bassi	Sovrarappresentati nei programmi VET di livello basso Sottorappresentati negli apprendistati	Varia a seconda dei gruppi sociali	Più alta
Austria	Sottorappresentati soprattutto negli istituti di formazione VET	Buono – sia negli apprendistati, sia nei percorsi VET basati sulla scuola	Superiore a quella degli autoctoni

Fonte: Per i seguenti paesi: Belgio, Danimarca, Germania, Paesi Bassi e Austria, adattamento da Dag Tjaden, 2013; per la Francia, Brinbaum e Guegnard, 2011, per l'Ungheria, Open Society Institute (2007); per la Repubblica ceca, GAC, 2010.

Le ragioni per cui i giovani di minoranze etniche o migranti hanno maggiori probabilità di abbandonare i percorsi VET sono numerose e complesse. Tra i fattori che spiegano tale fenomeno vi è la questione dei precedenti successi o insuccessi scolastici, spesso legati al livello delle competenze linguistiche già nell'istruzione di base. Un altro fattore importante è la deprivazione materiale o povertà delle famiglie. Oltre a questi fattori già ben noti, le interviste condotte per lo studio Cedefop indicavano anche questioni specifiche quali:

- l'aspettativa delle famiglie che il/la giovane lavorasse nella piccola impresa familiare;
- l'assenza di centri o scuole VET in alcune comunità in cui vi è una forte identificazione con il territorio (un particolare sobborgo o parte della città);
- la mancanza di coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli a causa della loro scarsa comprensione del sistema educativo e delle opportunità offerte.

Tuttavia, le interviste condotte nell'ambito dello studio Cedefop non confermano sistematicamente l'esistenza di una relazione tra dispersione scolastica e immigrazione.

6.3.2. Fattori collegati all'organizzazione dei percorsi VET

Nel corso dei colloqui condotti per questo studio, per spiegare l'abbandono precoce dei percorsi VET gli intervistati hanno sottolineato in particolare le questioni inerenti il sistema di istruzione e formazione e le istituzioni. Sebbene gli intervistati abbiano menzionato anche una serie di altre questioni ⁽⁴⁷⁾, questo paragrafo si concentra solo su quelle specifiche dei percorsi VET o fortemente presenti in essi.

L'orientamento degli studenti

Numerosi intervistati hanno indicato fra le ragioni della dispersione scolastica le questioni legate a un inadeguato orientamento degli studenti. Tale questione non riguarda esclusivamente i percorsi VET, ma è particolarmente pronunciata in questi ultimi poiché vi sono molte più scelte possibili in termini di tipo di programma. Gli intervistati hanno citato numerosi aspetti della questione:

- gli studenti e le loro famiglie preferiscono innanzitutto cercare di completare un percorso di istruzione. Nel caso il giovane incontri difficoltà rilevanti, abbandona il percorso di istruzione e intraprende un percorso VET. Questo passaggio non significa necessariamente che abbandonerà anche quest'ultimo, sfociando nell'abbandono precoce. Tuttavia, il disimpegno e la stigmatizzazione che derivano dall'interruzione precoce di un programma possono avere conseguenze negative per il resto del percorso;
- la scelta sbagliata di un programma VET. Molti intervistati osservano che il fatto che a un/a giovane venga consigliato di frequentare un certo programma perché «non è abbastanza bravo/a» per gli altri va a scapito del proseguimento del percorso. Questi giovani spesso hanno già un'immagine negativa di sé, in particolare rispetto all'istruzione, a causa delle precedenti difficoltà scolastiche;
- la mancanza di una visione futura del loro percorso. La maggior parte dei giovani di 15 o 16 anni non ha un progetto professionale concreto. Tuttavia, ciò che spesso gli manca è una riflessione sul percorso futuro e sulle proprie aspirazioni. Questo atteggiamento passivo e disimpegnato verso la propria istruzione è una delle maggiori difficoltà incontrate da molti studenti dei percorsi VET a cui viene detto di seguire un certo percorso senza riuscire a coinvolgerli in una scelta attiva.

In questo contesto, diversi intervistati hanno evidenziato il possibile ruolo positivo della formazione preprofessionale o di quelle iniziative in cui i giovani possono provare diverse attività professionali prima di scegliere un programma specifico. Secondo alcuni intervistati, anche il fatto che questi tipi di programmi vengano ridimensionati (ad esempio in Francia), che siano meno popolari (in Austria) o che l'anno di ingresso nei percorsi VET non sia più organizzato in questa «forma esplorativa» (in Belgio - Comunità francese) è da mettere in relazione con l'abbandono precoce.

⁴⁷ Come, ad esempio, l'importanza del senso di appartenenza al gruppo in classe o in azienda, il ruolo chiave delle famiglie in merito all'impegno nell'istruzione e nella formazione del giovane, il significato del rapporto insegnante-studente e altri aspetti dei comportamenti e delle relazioni negli istituti di insegnamento che influenzano la percezione di sé e le aspirazioni dei giovani.

La percezione della professione

Un altro punto legato all'orientamento degli studenti è la mancata corrispondenza tra la percezione della professione per la quale studiano e la realtà. Ciò avviene più spesso in alcuni programmi o ambiti di studio che in altri. Non significa che il giovane finirà per abbandonare precocemente il percorso, può benissimo iniziare un altro programma che risponda meglio alle sue esigenze. Tuttavia, è importante che questo riorientamento si verifichi presto, prima che il giovane smetta di impegnarsi.

Tali errate percezioni possono essere legate a diversi fattori:

- la mancata consapevolezza delle condizioni di lavoro e una scarsa disponibilità ad affrontarle;
- la sottovalutazione del livello di complessità tecnica di certe professioni che richiedono solide conoscenze di base in settori come la matematica, la fisica o le scienze;
- la mancata comprensione del tipo di lavoro al quale è mirato un programma.

L'immagine negativa dei percorsi VET più in generale

Nel linguaggio comune di genitori e insegnanti compaiono molti giudizi ed espressioni negative sui percorsi VET. Di conseguenza, quando i giovani ne intraprendono uno, interiorizzano l'idea di non essere «abbastanza bravi», e questa è una delle cause del loro progressivo disimpegno dall'istruzione.

È interessante notare che tale questione è stata citata in tutti i paesi in cui sono state condotte interviste, comprese la Danimarca, la Germania e l'Austria, che a livello internazionale sono considerate nazioni con un settore VET attrattivo e di buona qualità. Ciò dà luogo a un circolo vizioso. Gli studenti che affrontano grosse difficoltà scolastiche si ritrovano spesso in maggior numero in alcuni programmi o ambiti di studio VET (quelli scarsamente attrattivi) ed è più probabile che si demotivino.

Contenuti e struttura dei programmi

Gli intervistati osservano che, quando i giovani scelgono un indirizzo professionale, intendono svolgere un tipo di apprendimento più pratico e concreto. Invece, è stato rilevato che un certo numero di programmi VET è strutturato in modo da imporre una consistente dose di teoria prima di arrivare a sperimentare la pratica. Un buon numero di intervistati rifletteva sul bisogno di garantire che la conoscenza teorica fosse integrata nel contesto formativo e fosse significativa per i giovani nell'ambito della professione per la quale si stanno preparando. In maniera diretta o indiretta, gli intervistati richiedevano una formazione maggiormente basata sulle competenze al fine di:

- riconoscere i risultati considerati significativi anche dal giovane; e
- unire in modo coordinato l'insegnamento di conoscenze, abilità e competenze.

Ci si aspetta che i percorsi VET possano adottare facilmente questo approccio (o lo stiano già facendo), mentre al contempo la realtà sul campo spesso non è ancora all'altezza di questo ideale.

Lo sviluppo di un'identità professionale e la significatività della formazione

I percorsi VET hanno un'altra caratteristica citata dagli intervistati, che può diventare una risorsa per combattere l'abbandono precoce. Un percorso VET di buona qualità può far sviluppare l'identità professionale. Ciò richiede un processo di impegno e motivazione che permette ai giovani di percepire la formazione come qualcosa di significativo. Attraverso «modelli di ruolo», ossia attraverso formatori o insegnanti dei percorsi VET, i giovani si fanno un'idea della professione e ne incorporano i codici. Fanno pratica, idealmente in un posto di lavoro, e questo contribuisce a creare un'identità professionale.

Questioni specifiche legate all'apprendistato e ad altri tipi di programmi con un forte accento sulla formazione in ambito lavorativo

Gli intervistati hanno citato anche una serie di questioni legate più specificamente all'apprendistato o ai programmi che richiedono periodi consistenti di apprendimento sul posto di lavoro:

- *disponibilità di opportunità di apprendimento sul posto di lavoro.* In molti sistemi, la mancanza di luoghi per l'apprendistato non è considerata un motivo di dispersione scolastica in quanto tale, ma è spesso citata in questo contesto. In tali paesi l'apprendista non può essere ammesso all'apprendistato senza un contratto con un datore di lavoro (ad esempio in Belgio – Comunità francese, in Francia e in Austria). Tuttavia, gli intervistati di questi paesi hanno comunque accennato alla difficoltà di trovare una sistemazione per i giovani;
- *preparazione per il lavoro.* Nell'apprendistato e nel tirocinio, i giovani devono diventare adulti da un giorno all'altro all'età di 15 o 16 anni. Devono adottare le regole del posto di lavoro e obbedire a certe norme di base legate a comportamenti e abilità come puntualità, disciplina, comunicazione, rispetto delle regole e ottemperanza alle richieste. Molti intervistati hanno indicato l'indisponibilità a lavorare come ragione principale del fatto di non trovare un apprendistato o di abbandonarlo durante i primi mesi. I datori di lavoro si aspettano che gli apprendisti mostrino motivazione e impegno e quando ciò non avviene recedono dal contratto. I giovani possono anche trovarsi a dover affrontare i clienti e gestire diversi tipi di contatti e questo può richiedere un livello di maturità e autocontrollo che spesso all'inizio non possiedono;
- *rapporti sul posto di lavoro.* Trovare un ambiente propizio sul posto di lavoro è la chiave per far sì che i giovani non abbandonino. Gli intervistati osservano che quando il rapporto con il tutor o il formatore non è positivo, è molto più probabile che i giovani non completino il programma. Da un lato ciò ha a che vedere con la questione della disponibilità e preparazione al lavoro citata sopra, ma dall'altro alcuni intervistati hanno anche osservato che in alcuni settori (ad esempio il catering) le condizioni di lavoro e l'atmosfera lavorativa sono in generale piuttosto «dure»;
- *ruolo motivazionale dell'apprendimento basato sul lavoro (fattore positivo).* D'altra parte, l'apprendimento basato sul lavoro ha un notevole potenziale nel sostenere

i giovani a restare nel percorso formativo. Diversi intervistati hanno citato il potenziale motivazionale dell'apprendimento basato sul lavoro. Da un lato essere coinvolti in un processo lavorativo reale consente ai giovani di costruirsi un'immagine significativa dell'apprendimento e del futuro. Dall'altro, le relazioni professionali positive e la valorizzazione del proprio lavoro da parte di altri dipendenti possono essere molto motivanti e contribuire a una positiva percezione di sé.

6.3.3. Fattori legati al mercato del lavoro

Non tutte le ragioni di abbandono dei percorsi VET possono essere collegate al giovane o alla tipologia del sistema o dell'istituzione educativa. Esiste anche una serie di fattori esterni incentivanti o disincentivanti.

Attrattiva del mercato del lavoro (paga migliore)

Il fatto di aver trovato un lavoro viene spesso citato come uno dei motivi di dispersione. Alcuni intervistati hanno osservato che i giovani all'ultimo anno di studi sono particolarmente interessanti per i datori di lavoro. Sono già relativamente qualificati (anche se non hanno il titolo ufficiale) e costano meno dei lavoratori qualificati, dal momento che vengono impiegati come forza lavoro non qualificata. Per questi giovani, alcuni intervistati hanno proposto l'opzione di conseguire la certificazione finale anche senza aver completato il programma di formazione.

Regole del mercato del lavoro

Anche se solo un numero ristretto di intervistati ha commentato questo aspetto, sono state citate alcune differenze che dipendono dal livello di regolamentazione del mercato del lavoro. In paesi e in settori in cui avere una qualifica formale non è un requisito per intraprendere una professione, i giovani possono essere meno disposti a completare il programma di formazione. All'estremo opposto, nei paesi in cui la qualifica è un requisito per intraprendere una professione è stato osservato che, in alcuni settori in cui si può apprendere rapidamente il lavoro e le aziende non sempre richiedono che tutte le abilità siano certificate da una qualifica, c'è la tendenza a fare ampio uso di apprendisti per evitare di assumere personale. Si tratta degli stessi settori che hanno alti tassi di dispersione nell'apprendistato.

Condizioni di lavoro

Le condizioni di lavoro di alcuni settori sono state citate come potenziale fattore respingente che induce alla dispersione. I giovani si rendono conto che in certi settori (ad esempio pasticceri, chef, camerieri, commessi, muratori) gli orari sono prolungati, spesso comprendono i fine settimana e le condizioni fisiche o di pressione e stress sono pesanti.

Nel settore turistico, molti lavori subiscono notevoli variazioni stagionali. Tali questioni scoraggiano i giovani dal proseguire la formazione.

Contesto economico generale

Diversi intervistati hanno osservato che il contesto economico globale depresso è demotivante per i giovani che devono completare gli studi. Al contempo, in numerosi paesi il contesto economico influenza negativamente anche l'impiego dei giovani per l'apprendistato. Impiegare un apprendista costituisce per l'impresa un impegno di tre o quattro anni. Tuttavia, è stato osservato che, soprattutto nelle microimprese, i datori di lavoro erano sempre più esitanti di fronte a tale impegno.

6.4. Il ruolo delle politiche VET

Le misure analizzate in questo capitolo sono specifiche misure per l'ELVET oppure si basano su tradizionali metodologie VET come mezzo per ridurre l'abbandono precoce. Pertanto, non sono state considerate le misure che possono avere un impatto diretto sull'ELVET ma che non sono state pensate per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET (vedi Capitolo 3 sulle politiche e le misure per affrontare l'ELET nell'istruzione).

6.4.1. Il ruolo dei percorsi VET nelle strategie globali contro l'ELET

A oggi, quattro paesi hanno elaborato strategie globali per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (Belgio – Comunità fiamminga –, Spagna, Paesi Bassi e Austria). Inoltre, anche la Bulgaria e Malta hanno recentemente adottato una strategia globale per l'ELET. Altri paesi, come ad esempio la Germania, non hanno una strategia globale contro l'abbandono precoce, ma varie iniziative nazionali e quadri d'azione che includono obiettivi specifici per l'ELVET. Incoraggiare la partecipazione e la permanenza nell'apprendistato è un aspetto chiave delle strategie del Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia), mentre il piano d'azione irlandese per l'inclusione educativa («Delivering equality of opportunity in schools», Fornire uguali opportunità nelle scuole) è focalizzato sull'istruzione. La riflessione strategica sul modo di affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET in maniera inclusiva non si svolge solo a livello nazionale/regionale. La caratteristica distintiva della Comunità fiamminga del Belgio è l'approccio proattivo di molte città e scuole/enti erogatori di VET nell'affrontare l'ELET attraverso una strategia congiunta. Inoltre, gli erogatori di VET in Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca e Paesi Bassi sono tenuti a redigere piani d'azione annuali sull'ELVET.

6.4.2. Politiche e misure specifiche per l'ELVET dell'ultimo periodo

Questo paragrafo ricostruisce le misure specifiche per l'ELVET dei paesi europei e quelle che si basano su tradizionali metodologie del settore VET per ridurre l'abbandono precoce. Tali misure sono state individuate grazie alla letteratura europea e internazionale ⁽⁴⁸⁾ o attraverso interviste (a soggetti nazionali interessati e a operatori del settore) in otto paesi (Belgio, Danimarca, Germania, Francia, Croazia, Italia, Austria e Portogallo). Le misure selezionate riguardano i percorsi VET a livello di istruzione secondaria inferiore e superiore; la panoramica non comprende le politiche/misure introdotte per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET del livello superiore e della formazione continua, anche se alcune misure della seconda opportunità prese in esame possono situarsi al confine tra i percorsi di istruzione e formazione professionale iniziale e continua (IVET e CVET).

Nel complesso, la mappatura iniziale ha prodotto come risultato l'identificazione e mappatura di oltre 330 politiche e misure in 29 paesi ⁽⁴⁹⁾ e oltre 100 misure sono state esaminate in maggior dettaglio:

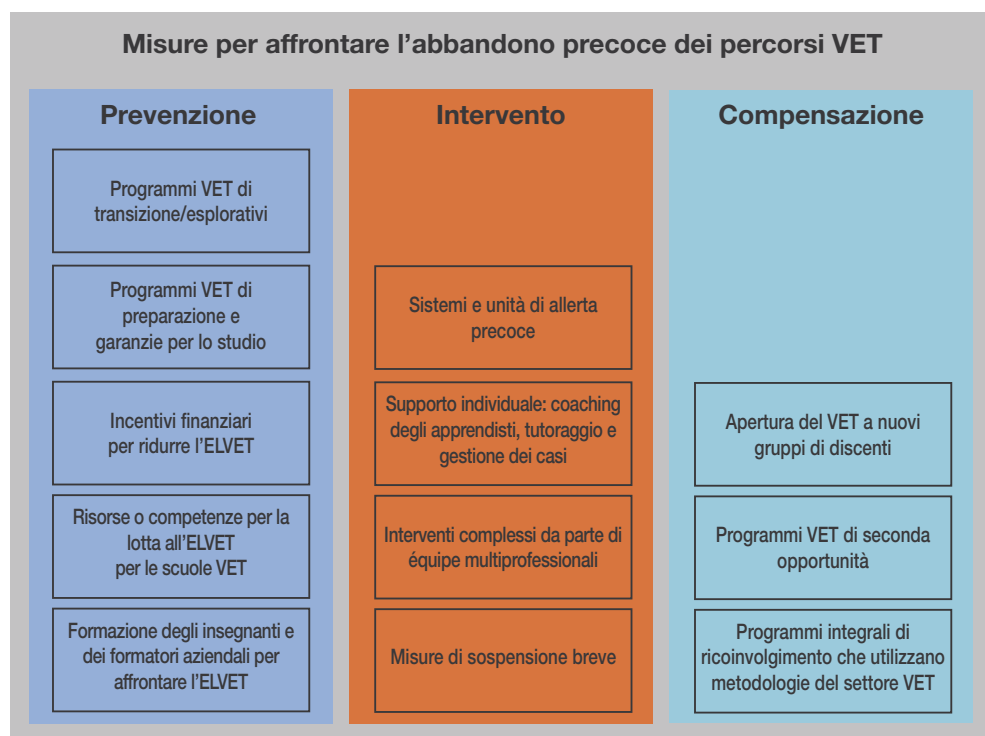
- in 20 paesi (Belgio – Comunità francese e fiamminga – Bulgaria, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Slovenia, Finlandia, Regno Unito e Norvegia) sono state identificate misure contro l'abbandono precoce specifiche del solo settore VET;
- in 11 paesi (Belgio – Comunità tedesca, Repubblica ceca, Croazia, Cipro, Lettonia, Ungheria, Portogallo, Slovacchia, Svezia, Svizzera e Islanda) sono state identificate misure rilevanti contro l'abbandono precoce dei percorsi VET, che comunque hanno gruppi target o obiettivi più ampi (ad esempio nell'ambito del settore dell'istruzione generale);
- in tre paesi il metodo di ricerca utilizzato non ha consentito di identificare misure per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET: Romania, Liechtenstein e Turchia.

Le misure identificate sono state esaminate in base al momento dell'intervento nel contesto di un percorso di un tipico studente VET o di uno studente vittima di dispersione scolastica (prevenzione, intervento e compensazione), al livello dell'intervento (livello di sistema vs singolo ente erogatore) e al tipo di IVET (VET basato sulla scuola vs apprendistati e altre forme di apprendimento basato sul lavoro).

⁴⁸ Testi europei e internazionali dal 2010 in avanti, tra cui rapporti di sintesi, 106 rapporti nazionali, database di buone pratiche e rapporti analitici. Nell'ambito di questo lavoro non sono state esaminate fonti nazionali specifiche come siti di ministeri e autorità per l'istruzione, erogatori di VET, organizzazioni non governative o progetti.

⁴⁹ Belgio (tre Comunità), Bulgaria, Repubblica ceca, Danimarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spagna, Francia, Croazia, Italia, Cipro, Lettonia, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Finlandia, Svezia, Regno Unito, Svizzera, Islanda, Liechtenstein e Norvegia. Con il metodo di ricerca scelto non sono state identificate misure in Lituania, Romania e Turchia.

Figura 6.8: Mappa delle misure per affrontare l'abbandono precoce dei percorsi VET



Fonte: Cedefop

Prevenire l'abbandono precoce dei percorsi VET

Le misure preventive⁽⁵⁰⁾ assumono molte forme e dimensioni diverse, ma in questo paragrafo ne vengono prese in esame cinque tipi che sono specifiche sia dell'abbandono precoce che dei percorsi VET.

Programmi di transizione

Se si accorgono di aver scelto il corso sbagliato, molti studenti dei percorsi VET lo abbandonano completamente oppure cambiano corso dopo l'inizio degli studi. Come abbiamo già accennato, molte cessazioni anticipate dei percorsi VET sono causate da transizioni avvenute senza preparazione né supporto e con scarse informazioni.

⁵⁰ Tipicamente le misure preventive sono a livello di sistema – differenziandosi quindi dalle risposte a livello di ente erogatore (misure di intervento) – e cercano di affrontare fattori di rischio che possono avere un impatto negativo sulla motivazione e il desiderio dei giovani di completare gli studi. A volte la differenza tra misure di «prevenzione» e di «intervento» è marginale e potenzialmente alcune misure potrebbero essere inserite in entrambe le categorie.

Vi sono alcuni approcci specifici ai percorsi VET che i paesi hanno adottato per facilitare una maggiore *preparazione, supporto e informazione* nelle transizioni dei giovani inclini alla demotivazione. Alcuni paesi offrono programmi esplorativi dei percorsi VET di studio/lavoro che sostanzialmente forniscono ai giovani interessati al settore VET, che non sono stati in grado di iniziare alcun corso, l'opportunità di trascorrere un po' di tempo a provare corsi diversi, visitare aziende, intraprendere una formazione basata sul lavoro presso imprese o altri posti di lavoro e migliorare i risultati delle prove, in modo da avere maggiori probabilità di trovare la scuola di VET adatta o un datore di lavoro che li assuma come apprendisti.

Queste opportunità di esplorazione di carriera aiutano i giovani a imparare in cosa consistono le diverse occupazioni, a comprendere davvero com'è studiare e lavorare in settori diversi e a scoprire i propri interessi, punti di forza e debolezze. I programmi possono comprendere anche il sostegno di un tutor durante e dopo lo svolgimento, ad esempio fino alla fine del primo anno di formazione professionale, in modo che i giovani abbiano qualcuno a cui rivolgersi quando incontrano qualche difficoltà. La partecipazione a un programma simile in genere termina con un certificato e/o delle esenzioni e normalmente i partecipanti si ritrovano in una posizione migliore per ottenere un posto di formazione di quanto lo fossero prima del programma a cui hanno partecipato. Sono stati individuati programmi di transizione ad esempio in Germania, Paesi Bassi e Finlandia.

Programmi di preparazione ai percorsi VET e garanzie per lo studio

Alcuni paesi, come la Germania e l'Austria, attuano già da qualche tempo sistemi di garanzia per i giovani nel settore dei percorsi VET, in particolare in quello dell'apprendistato. Hanno programmi di preapprendistato ben consolidati per far sì che tutti i giovani in cerca di un contratto di apprendistato in un'azienda ospitante, ma che non riescono a trovarla, ricevano forme alternative di formazione con le quali possono prepararsi a un contratto di formazione.

In sostanza aiutano i giovani privi di qualifiche ad acquisire maggiori abilità e preparazione per ottenere e mantenere un posto da apprendisti. In genere comprendono un periodo di formazione sul lavoro in un'azienda, più aziende o in un laboratorio, insieme a insegnamenti di tipo scolastico. In genere la formazione sul lavoro non è pagata quanto un vero apprendistato e i datori di lavoro ricevono consistenti sussidi dallo Stato. Negli ultimi anni, programmi del genere sono stati introdotti anche nella Comunità tedesca del Belgio e in Danimarca.

Anche la Germania, il Lussemburgo e il Regno Unito (Inghilterra e Galles) offrono programmi ponte/preparatori di sviluppo delle competenze che preparano i giovani per i percorsi VET (sebbene non offrano la garanzia di un'ulteriore formazione). In genere sono rivolti a studenti non abbastanza qualificati/competenti per passare alla tappa successiva e offrono l'opportunità di recuperare l'apprendimento, acquisire nuove capacità, migliorare i propri voti e farsi un'esperienza lavorativa.

Incentivi finanziari per ridurre l'ELVET

Il finanziamento di percorsi VET basato sui risultati può essere collegato agli obiettivi ELVET come modo per incoraggiare e addirittura «costringere» gli enti erogatori a investire

in misure che affrontino il problema. Il finanziamento ai singoli studenti è legato al conseguimento della qualifica e ai tassi di dispersione scolastica, quantomeno in Slovenia, Finlandia e Regno Unito. Inoltre, nel Regno Unito, il finanziamento degli enti erogatori dipende anche dal tasso di successo dei diplomati dei percorsi VET in termini di occupazione a lungo termine. Ad esempio, si potrebbero rintracciare gli ex studenti e apprendisti per vedere se, dopo il corso, hanno trovato un'occupazione.

In Francia, sebbene gli incentivi non siano di tipo finanziario diretto, l'approccio per prevenire l'abbandono si basa sul rendere le scuole più responsabili dei percorsi degli studenti. I capi di istituto hanno la responsabilità formale di garantire i percorsi dei giovani, anche una volta che hanno lasciato il loro istituto, il che significa che da un lato sono incentivati a prevenire l'abbandono e dall'altro devono intraprendere delle azioni se uno studente abbandona prematuramente.

L'approccio del bastone e della carota è usato nei Paesi Bassi, dove le scuole VET di secondo livello (formazione professionale secondaria superiore, *midelbaar beroepsonderwijs* – MBO) che ottengono risultati inferiori alla media possono ricevere delle sanzioni se non hanno un piano d'azione per ridurre l'abbandono precoce. Coloro che si oppongono a tale approccio sostengono che, nel caso i finanziamenti vengano tagliati, gli studenti di quelle scuole VET possano trovarsi in una posizione ancora più debole. I sostenitori ritengono invece necessario introdurre un elemento che costringa le scuole a intraprendere un'azione quando nient'altro le ha convinte a farlo.

Gli incentivi finanziari rivolti ai datori di lavoro per l'assunzione di apprendisti, soprattutto quelli con un retroterra a rischio, sono particolarmente necessari durante i periodi di recessione economica. In un mercato del lavoro difficile, le prospettive dei candidati all'apprendistato più deboli di trovare un posto diminuiscono, in quanto questi competono con altri dotati di un'istruzione più solida o di una precedente esperienza lavorativa in un mercato che ha meno posti da offrire. In generale, alcuni paesi hanno instaurato da tempo la tradizione di offrire un sussidio ai datori di lavoro che assumono un apprendista, mentre in altri è una tendenza più recente. È tuttavia chiaro che molti paesi hanno cercato di mitigare gli effetti della crisi finanziaria relativamente all'abbandono precoce dei percorsi VET introducendo regimi di incentivi finanziari nuovi o temporanei per incoraggiare un maggior numero di aziende ad assumere come apprendisti i giovani con scarse qualifiche e quelli a rischio di ELVET, nonostante la crisi economica. In Germania, Irlanda, Finlandia e Norvegia tali regimi di incentivo sono rivolti ai giovani che abbandonano prematuramente la scuola.

Un altro modo di incentivare i datori di lavoro a ridurre l'ELVET consiste nei bonus basati sul rendimento: le aziende ricevono un bonus quando un apprendista termina positivamente un anno di apprendistato. Tali incentivi esistono nel Regno Unito (Irlanda del Nord).

Le borse di apprendistato rivolte agli studenti possono incentivarli a proseguire l'apprendistato. Alcuni paesi legano l'erogazione di tali borse a fattori situazionali, mentre altri le distribuiscono in base a principi di welfare universalistici. Bulgaria, Lituania e Regno Unito offrono incentivi specifici legati all'ELVET, in quanto gli apprendisti possono ricevere un ulteriore sostegno finanziario se si trovano in difficoltà economiche dovute ad esempio a responsabilità familiari, riducendo così il rischio di abbandono dovuto alle preoccupazioni finanziarie.

Per quanto riguarda i percorsi VET basati sulla scuola, in Svezia la borsa di studio a disposizione di ogni studente di scuola secondaria (di istruzione generale o professionale) può essere revocata se gli studenti mostrano segni di dispersione scolastica, come ad esempio un numero consistente di assenze. La speranza è che la minaccia del ritiro della borsa funga da incentivo per restare nel percorso di formazione. In Lituania, gli studenti possono ricevere dei premi (in denaro) per i buoni risultati e la frequenza.

Competenze e risorse nel campo dell'ELVET per gli erogatori di VET

I singoli erogatori di percorsi VET non sempre hanno le competenze per affrontare tassi elevati di abbandono precoce, oppure possono non essere spinti a dare la priorità a tale problema. Esistono programmi, ad esempio in Belgio (Comunità francese), Danimarca, Francia, Italia, Portogallo e Finlandia che offrono ai singoli erogatori di percorsi VET risorse o competenze aggiuntive per gestire il problema. In genere ciò comprende finanziamenti supplementari o un esperto esterno che va nella scuola/istituto per fare supervisione o contribuire a sviluppare e realizzare una strategia globale di prevenzione dell'ELVET. L'esperto rimane per un certo periodo di tempo oppure fa visite regolari all'ente erogatore per sostenere l'attuazione della strategia in modo progressivo e aiutare l'erogatore ad affrontare i problemi via via che emergono. L'esperto è di norma alle dipendenze dell'autorità incaricata del programma o, in alternativa, le scuole/gli erogatori possono ricevere i fondi per assumerne uno.

L'offerta di competenze per l'ELVET agli erogatori va di pari passo con il bisogno di dati migliori su tale fenomeno. Oggi vi sono molti paesi dotati di nuovi strumenti e programmi di raccolta dati per guidare lo sviluppo in questo settore (ad esempio il Belgio – Comunità fiamminga – la Bulgaria, la Danimarca, la Francia, l'Italia, i Paesi Bassi e la Norvegia). Quasi tutti i nuovi strumenti coprono sia l'istruzione che la formazione professionale (sebbene i dati sull'ELVET riferiti agli apprendistati esulino dall'ambito di alcuni di questi strumenti) e la Danimarca è l'unico paese dove è stato redatto uno strumento per la raccolta dati sull'ELVET specifico per i percorsi VET, allo scopo di aiutare le scuole e le autorità impegnate nel settore VET ad affrontare il problema.

Formazione degli insegnanti e dei formatori aziendali per affrontare l'ELVET

La qualità e la preparazione degli insegnanti dei percorsi VET e dei formatori aziendali per lavorare con gruppi a rischio e identificare e sostenere i giovani che iniziano a dar segni di un calo di interesse per gli studi hanno un impatto sull'ELVET. Il miglioramento delle competenze degli insegnanti dei percorsi VET è particolarmente significativo nei paesi in cui tale settore attrae una percentuale superiore alla media di studenti che vengono da ambienti svantaggiati. Di recente, gli insegnanti dei percorsi VET in Estonia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria e Slovenia sono stati formati per sostenere e trattare con studenti che mostrano segni di abbandono. La formazione può comprendere consigli pratici su come indagare e scoprire le ragioni per cui gli studenti sono assenti da scuola, sul modo di identificare quelli che hanno problemi emotivi o psicologici e quindi mostrano segnali di rischio che, se non affrontati, possono portare al disimpegno, e su come aumentare la motivazione degli studenti e il loro tasso di frequenza. Nel Regno

Unito (Galles) sono stati introdotti requisiti professionali per gli insegnanti al fine di sostenere l'identificazione dei giovani a rischio di abbandono precoce.

Misure di intervento

Le misure di intervento per contrastare l'abbandono precoce e quelle specifiche per i percorsi VET ⁽⁵¹⁾ spaziano dai sistemi di allerta precoce e di sostegno forniti da tutor/operatori sociali e team di professionisti, alle misure di sospensione temporanea. L'orientamento professionale non è stato esaminato qui, poiché è considerato parte del più ampio quadro di sostegno per i giovani (vedi Capitolo 5 sul ruolo dell'orientamento scolastico e professionale nell'affrontare l'ELET).

Sistemi e unità di allerta precoce

I sistemi e le unità di allerta precoce sono stati sviluppati come risposta proattiva alla necessità di intervenire non appena gli studenti iniziano a lanciare i primi segnali di disagio, invece di agire in modo reattivo quando hanno già preso la decisione di abbandonare. Alcuni sistemi di allerta precoce sono focalizzati semplicemente sul monitoraggio delle assenze, mentre altri sono più sofisticati e comprendono la creazione di un'unità specifica. Possono prevedere il reclutamento presso la scuola VET (o l'autorità locale) di un professionista dedicato, con il compito di rintracciare gli studenti assenti, incontrarli per scoprire le ragioni dell'assenza e gli eventuali problemi che stanno affrontando e comunicare con i genitori per far presente la situazione dello/la studente/ssa nei luoghi e modi deputati, se ritengono che gli strumenti e le risorse che questi hanno a disposizione non siano sufficienti ad aiutarli.

Tali sistemi e unità sono presenti, ad esempio, nelle scuole VET in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Lituania, Malta, Paesi Bassi e Slovacchia. Alcuni di questi coprono sia l'istruzione che la formazione professionale, mentre altri sono specifici del settore VET.

Non è insolito che le scuole VET che non possono beneficiare di una specifica «misura di allerta precoce» come quelle descritte stabiliscano procedure proprie per individuare i casi a rischio. In alcune scuole, questo compito viene svolto assegnando agli studenti del settore VET consulenti individuali di percorso oppure chiedendo agli insegnanti di fornire valutazioni dei comportamenti/attitudini degli studenti, oppure ancora tenendo incontri a cadenza regolare con formatori del posto di lavoro per identificare precocemente i problemi.

Supporto individualizzato: coaching degli apprendisti, tutoraggio e gestione dei casi

Scarse competenze di base e trasversali e voti bassi possono determinare la dispersione scolastica dei giovani. Al tempo stesso, anche i conflitti e le incomprensioni tra un apprendista e il tutor/datore di lavoro aziendale possono condurre alla decisione dell'apprendista di abbandonare precocemente la formazione.

⁵¹ Le misure di intervento sono quelle che sostengono i giovani durante i percorsi VET.

Per prevenire il deterioramento di situazioni simili fino al punto in cui l'apprendista decide di abbandonare precocemente la formazione, in Belgio (Comunità tedesca), Germania, Austria e Regno Unito sono stati ideati programmi di coaching per gli apprendisti. Questi prevedono l'impiego di coach volontari o retribuiti che restano in contatto con gli apprendisti dall'inizio alla fine del percorso di apprendistato. I coach identificano i potenziali problemi e collaborano con lo studente, l'ente erogatore e il datore di lavoro nella speranza di ridurre il rischio di dispersione scolastica. Possono offrire agli apprendisti anche un supporto tecnico e scolastico, come ad esempio insegnamenti specifici e sostegno psicopedagogico, se richiesto, e tutto ciò può contribuire a contenere le carenze linguistiche e scolastiche e/o sostenere l'apprendimento di conoscenze teoriche e capacità pratiche. Possono anche offrire assistenza nella gestione dei conflitti.

Se da un lato i programmi di coaching possono fornire risultati molto positivi, dall'altro le sfide attuali sono legate all'eccessivo affidamento ai tutor volontari e all'offerta ridondante di iniziative di tutoraggio/coaching per l'apprendistato che operano in parallelo, disorientando i datori di lavoro (in Germania) e determinando uno scarso utilizzo a causa della mancata conoscenza dell'iniziativa da parte dei datori di lavoro (in Austria).

È stato possibile identificare iniziative di tutoraggio, coaching e altre misure che offrono un sostegno individualizzato agli studenti a rischio che frequentano percorsi VET basati sulla scuola in Belgio, Francia, Ungheria e Austria. Alcune di queste sono rivolte agli studenti delle scuole di istruzione generale e di formazione professionale, ma molte, come quelle ungheresi, prevedono attività specifiche per gli studenti dei percorsi VET. Il coaching peer-to-peer della Comunità fiamminga del Belgio è unico in quanto prevede che le vittime di dispersione scolastica degli anni precedenti ricevano una formazione da mediatori/coach.

Interventi complessi da parte di équipe multiprofessionali

Il livello di supporto richiesto dagli studenti a rischio varia a seconda delle circostanze personali e familiari e dei problemi di salute. Alcuni studenti considerati a rischio di dispersione scolastica possono essere riportati facilmente «in carreggiata» nel percorso di studio e formazione grazie, ad esempio, all'aiuto di un tutor, ma i giovani con problemi più complessi potrebbero richiedere un sostegno maggiore o diverso rispetto a quello che può essere offerto da professionisti dell'orientamento, tutor e coach. Potrebbero aver bisogno del supporto individuale di professionisti come consulenti o psicologi o di équipe di professionisti, ad esempio équipe scolastiche multiprofessionali e servizi di supporto agli studenti.

In molti paesi la normativa sul settore VET stabilisce che gli studenti debbano avere accesso ai servizi di supporto come l'orientamento professionale, la consulenza psicologica e/o servizi pedagogici speciali o sociali. In pratica, ciò non sempre si concretizza. Ricerche precedenti hanno evidenziato che la disponibilità di supporto multiprofessionale era meno presente nel settore VET che in quello dell'istruzione

generale secondaria superiore (vedi Paragrafo 4.3 sui partenariati tra agenzie per combattere l'ELET), anche se molte scuole VET, sebbene non tutte, ospitano una popolazione studentesca che pone sfide maggiori e registrano tassi di abbandono superiori alla media ⁽⁵²⁾.

Questo è uno dei motivi per cui paesi come Belgio, Repubblica ceca, Francia, Ungheria, Cipro, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Portogallo, Slovenia, Finlandia e Islanda hanno recentemente aumentato la disponibilità dei servizi di orientamento professionale e supporto nelle scuole VET ⁽⁵³⁾.

Misure di sospensione breve

Le misure di sospensione breve offrono agli studenti VET che affrontano difficoltà personali o scolastiche un momento di pausa dagli studi al di là del consueto ambiente scolastico o della classe. All'inizio possono concentrarsi sui problemi personali o carenze comportamentali o di abilità e poi ricevere supporto individuale e in piccoli gruppi per rimettersi in pari con gli studi. Tra le caratteristiche fondamentali di queste misure vi sono le piccole dimensioni dei gruppi, l'approccio flessibile, educatori e consulenti specializzati che operano a stretto contatto con altri professionisti e ambienti extrascolastici che spesso assomigliano ben poco alle classi. Esempi di misure simili per gli studenti dell'IVET sono stati individuati ad esempio in Belgio (Comunità francese e fiamminga), Germania, Francia, Lussemburgo, Ungheria, Austria e Regno Unito.

Misure di compensazione (reintegrazione tramite il settore VET)

Il settore VET ha un ruolo importante da svolgere nel campo della reintegrazione. Innanzitutto, molti giovani che hanno abbandonato precocemente l'istruzione generale o quella professionale quando tornano a studiare scelgono il settore VET. Pertanto i sistemi VET accolgono una quota importante di discenti che hanno abbandonato i percorsi o deciso di passare da un corso, ente erogatore o tipo di apprendimento a un altro. In secondo luogo, un'ampia maggioranza delle misure correttive, se non tutte – programmi istituiti specificamente per lavorare con giovani che fanno fatica nell'istruzione generale per ragioni personali, comportamentali o legate allo studio – utilizza metodologie che derivano dal settore VET, come l'apprendimento basato sul lavoro.

Tenendo presente questo ruolo, le misure correttive individuate tramite la mappatura sono state suddivise in tre gruppi:

- misure che aprono i sistemi VET a nuovi gruppi di discenti, in genere giovani che hanno abbandonato l'apprendimento prima di ottenere una qualifica minima per accedere a livelli di apprendimento superiori;

⁵² Come dimostrato dal lavoro sul campo svolto nell'ambito del Parlamento europeo, 2011.

⁵³ In molti casi servizi del genere sono disponibili per il settore dell'istruzione generale.

- programmi VET della seconda opportunità; e
- misure che offrono un percorso di sostegno per il rientro nei percorsi di apprendimento e fanno uso di metodologie VET in quanto importanti strumenti didattici.

Apertura del settore VET a nuovi gruppi di discenti

Di recente in Estonia, Spagna, Lettonia, Lituania, Polonia, Slovenia, Slovacchia e Norvegia, l'accesso ai corsi VET è stato aperto anche ai giovani privi di qualifiche. In genere ciò ha comportato l'apertura dell'accesso al settore VET ai giovani in abbandono precoce che in precedenza non avevano i requisiti per accedere al VET in quanto, ad esempio, erano privi della qualifica dell'istruzione obbligatoria.

In Estonia, Grecia, Francia, Lituania, Slovacchia e Islanda, ad esempio, gli incentivi finanziari offrono ai giovani che avevano abbandonato il settore VET la possibilità di accedere nuovamente ai percorsi VET. Quasi sempre si tratta di voucher formativi.

Programmi VET della seconda opportunità

I programmi VET della seconda opportunità sono stati progettati come nuovi percorsi VET formali per giovani adulti che hanno già abbandonato i percorsi di istruzione ma vogliono un'altra possibilità di prendere parte all'apprendimento formale. Alcuni programmi VET di seconda opportunità sono rivolti a chi ha abbandonato la scuola precocemente per ragioni positive invece che negative. Ad esempio, programmi di questo tipo si trovano in varie forme in Bulgaria, Irlanda, Spagna, Italia, Cipro, Lettonia, Malta e Polonia.

Programmi integrali di ricollocazione che utilizzano metodologie del settore VET

I programmi integrali di ricollocazione offrono ai giovani che vengono dall'istruzione generale e dal settore VET percorsi di sostegno per il rientro nei percorsi di apprendimento. Tuttavia, un aspetto tipico è l'impiego di metodologie proprie del settore VET nel processo di (ri)collocazione. I servizi di sostegno forniti dai programmi integrali di ricollocazione iniziano dalla «base», ad esempio dall'aiutare i giovani a riscoprire l'interesse per l'apprendimento e a imparare l'importanza di arrivare a scuola o al lavoro in orario. Utilizzano équipe multiprofessionali che identificano e affrontano l'intera gamma di barriere che i giovani incontrano. Una volta che i giovani si sentono pronti e sistemati, hanno la possibilità di prendere parte all'istruzione e alla formazione. Molte opportunità di apprendimento utilizzano metodi didattici derivati dal settore VET, come laboratori di formazione pratica, incarichi per aziende o brevi tirocini.

Le misure correttive in genere non conducono a qualifiche formali, ma vengono usate come strumenti per stimolare nuovamente l'interesse dei discenti o per migliorarne le ca-

pacità, fungendo quindi da leva e aumentando le loro probabilità di trovare un lavoro o un programma di studi nell'ambito dell'istruzione formale/del sistema di formazione.

Tali programmi costituiscono misure consolidate in molti paesi. Vi sono misure del genere in Danimarca (scuole di produzione), Germania (scuole di produzione), Francia (*École de la deuxième chance*, E2C), Lussemburgo (*École de la deuxième chance*, E2C), Austria (laboratori), Polonia (corpi di lavoro volontario), Slovenia (apprendimento per progetto per giovani adulti -PUM- e scuole di produzione), Finlandia (laboratori per giovani), solo per citare qualche esempio. Tutte le misure sopra citate utilizzano il settore VET o i suoi metodi per avvicinare i giovani all'apprendimento, ma il loro scopo ultimo è reintegrarli nell'apprendimento formale o nel mondo del lavoro.

GLOSSARIO

I. Classificazioni

Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 1997 e 2011)

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è stata pensata per favorire la raccolta e la comparazione di dati statistici sull'istruzione sia a livello nazionale che internazionale. Unisce due variabili incrociate (livelli e ambiti di istruzione) con il tipo di istruzione (generale/professionale/preprofessionale) o con la meta prevista dagli studenti (istruzione terziaria o ingresso diretto nel mercato del lavoro). La versione ISCED 97 ⁽¹⁾ distingue sette livelli di istruzione. Il più basso, ISCED 0, riguarda l'istruzione preprimaria, ma non comprende i primissimi anni di educazione e cura della prima infanzia. La metodologia ISCED parte dal presupposto che esistano vari criteri che possono contribuire ad assegnare un dato programma di istruzione a uno specifico livello educativo. Tuttavia, a seconda del livello e del tipo di istruzione considerati, vige un sistema di classificazione gerarchico composto da criteri principali e sussidiari. Al livello preprimario, tra i criteri principali vi sono il fatto che il programma sia o meno svolto presso scuole o centri, oltre all'età minima e massima di ingresso; tra i criteri sussidiari, le qualifiche del personale.

ISCED 0 (1997): Istruzione preprimaria

Per istruzione preprimaria si intende la fase iniziale dell'educazione organizzata; si svolge a scuola o in centri e si rivolge a bambini di almeno 3 anni.

ISCED 1 (1997): Istruzione primaria

Questo livello inizia tra i 5 e i 7 anni, è obbligatorio in tutti i paesi e in genere dura da 4 a 6 anni.

ISCED 2 (1997): Istruzione secondaria inferiore

Porta avanti i programmi di base dell'istruzione primaria, anche se l'insegnamento è tipicamente più centrato sulle materie. In genere, la fine di questo livello coincide con la conclusione del ciclo di istruzione obbligatoria.

ISCED 3 (1997): Istruzione secondaria superiore

Questo livello in genere inizia al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ingresso è tipicamente tra i 15 e i 16 anni. Di solito sono richieste qualifiche di ingresso (il completa-

¹ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC.

mento dell'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi. L'istruzione è spesso più centrata sulle materie rispetto al livello ISCED 2. La durata tipica del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

ISCED 4 (1997): Istruzione post-secondaria non terziaria

Questo livello riunisce programmi che stanno a cavallo fra l'istruzione secondaria superiore e l'istruzione terziaria e servono ad ampliare la conoscenza dei diplomati del livello ISCED 3. Esempi tipici sono i programmi pensati per preparare gli studenti agli studi di livello 5 o all'ingresso diretto nel mercato del lavoro.

ISCED 5 (1997): Istruzione terziaria (primo livello)

L'ammissione a questi programmi in genere richiede il completamento con esito favorevole dei livelli ISCED 3 o 4. Questo livello comprende programmi di istruzione terziaria di orientamento accademico (tipo A) più teorici e programmi di istruzione terziaria orientati all'occupazione (tipo B), generalmente più brevi di quelli di tipo A e concepiti per l'ingresso nel mercato del lavoro.

ISCED 6 (1997): Istruzione terziaria (secondo livello)

Questo livello è riservato agli studi di istruzione terziaria che conducono a una qualifica di ricerca avanzata (Ph.D. o dottorato).

La classificazione ISCED è stata aggiornata periodicamente per rispecchiare la costante evoluzione dei sistemi di istruzione nel mondo e l'ISCED 1997 è stata di recente sostituita dalla nuova ISCED 2011 ⁽²⁾. Quest'ultima offre definizioni più appropriate e ha una portata più ampia che permette di monitorare meglio i modelli educativi globali. A questo scopo, i paragrafi riguardanti l'istruzione terziaria e l'educazione e cura della prima infanzia hanno subito una sostanziale revisione. Inoltre, l'ISCED 2011 presenta nuovi schemi di codifica dei programmi di istruzione e dei risultati scolastici:

ISCED 0-2 (2011): Preprimaria, primaria e secondaria inferiore (livelli 0-2)

ISCED 3-4 (2011): Secondaria superiore e post-secondaria non terziaria (livelli 3 e 4)

ISCED 5-8 (2011): Terziaria di ciclo breve, laurea di primo livello o equivalente, laurea magistrale o equivalente e dottorato o equivalente (livelli 5-8)

II. Definizioni

A rischio di povertà o esclusione sociale: questo indicatore Eurostat si riferisce alla situazione di quelle persone che si trovano a rischio di povertà, che soffrono di gravi deprivazioni materiali o che vivono in una famiglia a bassissima intensità occupazionale. Tale indicatore raccoglie tutti gli individui che appartengono a questi gruppi. «**A rischio**

² <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/2011-international-standard-classification-education-isced-2012-en.pdf>.

di povertà» si riferisce alla situazione delle persone il cui reddito disponibile è al di sotto della soglia nazionale del rischio di povertà. **«Deprivazione materiale»** indica difficoltà economiche e la mancanza di mezzi finanziari per acquistare una serie di cose considerate necessarie o desiderabili. **«Bassissima intensità occupazionale»** si riferisce al numero di persone di una famiglia che hanno lavorato a meno del 20% del loro potenziale nell'anno precedente. I bambini vittime di più di una dimensione di povertà vengono conteggiati una volta sola.

Abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione (ELET): si riferisce agli studenti che abbandonano precocemente i percorsi di istruzione o formazione iniziale prima di completare il livello secondario superiore.

Assenteismo: si riferisce all'assenza continuativa dalla scuola o dalla formazione. In questo rapporto, il termine indica una gamma di comportamenti, tra cui l'assenteismo cronico, il rifiuto della scuola e le assenze ingiustificate.

Autorità superiore: si riferisce al livello di governo che ha in carico l'istruzione. In gran parte dei paesi, si tratta del governo nazionale (dello Stato). In alcuni casi, però, il processo decisionale avviene a un livello differente, vale a dire nei governi delle Comunità in Belgio, nei *Länder* in Germania, nei governi delle Comunità autonome oltre che presso il governo centrale in Spagna, nelle amministrazioni delegate del Regno Unito e nei Cantoni della Svizzera.

Contesto socioeconomico: l'insieme della situazione economica e sociale di un individuo o di una famiglia, in base a reddito, istruzione, occupazione e ambiente domestico.

Cooperazione intergovernativa: è il coordinamento di aree diverse (cooperazione orizzontale) o di diversi livelli di governo (cooperazione verticale) per affrontare con un approccio unitario e più efficace tutti gli aspetti di un problema. Nel caso sia orizzontale, la cooperazione può realizzarsi tra diversi ministeri o dipartimenti oppure tra le varie divisioni di un Ministero responsabile di differenti aree politiche. Se verticale, può coinvolgere il governo e l'amministrazione a livello nazionale, regionale e locale.

Cooperazione intersettoriale: è la cooperazione fra parti interessate pubbliche, private e non governative, quali autorità pubbliche, insegnanti, genitori, studenti e relative associazioni di rappresentanza, con centri per l'orientamento, sindacati, datori di lavoro e altri esperti, quali assistenti sociali o psicologi scolastici.

Documenti di indirizzo: documenti ufficiali che stabiliscono il quadro basilare a livello centrale/superiore per gestire l'apprendimento e lo sviluppo dei giovani nelle istituzioni scolastiche e formative. Possono comprendere qualcuno dei seguenti elementi (o tutti): contenuti didattici, obiettivi di apprendimento, risultati attesi, linee guida sulla valutazione dei bambini o materiale didattico di riferimento. In un paese o stato è possibile che esistano contemporaneamente, riferiti alla stessa fascia d'età, diversi documenti che consentono differenti gradi di flessibilità riguardo alle modalità di applicazione (ad esempio, legislazione scolastica, curriculum centrale/superiore, linee guida centrali e accordi ufficiali). In alternativa, in un paese/ regione può esserci un solo quadro di riferimento principale per il curriculum a livello centrale/superiore, sebbene questo possa essere suddiviso in vari sottodocumenti.

Famiglie disoccupate: si tratta di famiglie in cui nessun membro ha un lavoro, ossia tutti i componenti sono disoccupati o inattivi.

Gruppi a rischio: sebbene le motivazioni che spingono all'abbandono precoce siano altamente soggettive, gli studenti a rischio in genere hanno maggiori probabilità di provenire da contesti di povertà, svantaggio sociale o minoranza/migranza, oppure hanno genitori con bassi livelli di istruzione. Altri studenti a rischio appartengono a gruppi vulnerabili: ragazze madri, giovani cresciuti in seno all'assistenza pubblica, coloro che presentano bisogni educativi speciali, quelli che devono contribuire al reddito familiare o assumersi responsabilità da adulti, oltre a tutti quelli che non hanno raggiunto buoni risultati scolastici o hanno un passato di disimpegno. Inoltre, i maschi sono più inclini delle femmine ad abbandonare precocemente la scuola.

Misure di discriminazione positiva: comprendono misure quali le aree di priorità educativa e i relativi programmi, che forniscono un sostegno mirato alle scuole delle zone disagiate. Mirano a migliorare l'offerta educativa, offrire un sostegno aggiuntivo agli studenti e creare ambienti di apprendimento innovativi adattati ai bisogni specifici degli studenti. Le misure di discriminazione positiva sono spesso unite a un'agile attività di networking e a una forte cooperazione tra le scuole interessate.

Misure/politiche di compensazione: mirano ad aiutare chi ha abbandonato precocemente la scuola a reinserirsi nel sistema. Offrono ai giovani una via per rientrare nei percorsi di istruzione e formazione e ottenere le qualifiche mancanti. L'istruzione della seconda opportunità è un ottimo esempio di misura di compensazione.

Normativa/raccomandazioni dell'autorità centrale/superiore: la normativa sono leggi, regolamenti o altre disposizioni emanate dalle autorità pubbliche a livello ministeriale per regolamentare la condotta. Le raccomandazioni sono documenti ufficiali che propongono l'utilizzo di strumenti, metodi e/o strategie non obbligatori.

Nucleo familiare: è un gruppo di due o più persone che vivono insieme in una casa o parte di una casa e condividono le spese. Chiunque dichiara di vivere e mantenersi da solo con il proprio budget viene considerato una famiglia di una sola persona. Nell'indagine sono compresi solamente i nuclei domestici.

Orientamento scolastico e professionale: si riferisce innanzitutto alla pratica utilizzata per sostenere gli studenti nella scelta del percorso educativo e lavorativo. L'orientamento scolastico e professionale viene fornito da servizi di orientamento/consulenza interni alla scuola e può essere insegnato nelle classi quale materia/tematica del curriculum obbligatorio. L'orientamento cerca di fornire informazioni agli studenti e di sviluppare le capacità decisionali e altre abilità importanti per la gestione delle loro scelte di istruzione e carriera. L'orientamento scolastico e professionale può anche comprendere un lavoro psicoeducativo o consulenze per aiutare gli studenti nel corso degli studi, in particolare quelli a rischio di abbandono precoce. Spesso viene fornito un ulteriore sostegno nei momenti di transizione tra le diverse fasi dell'istruzione o durante il trasferimento ad altri percorsi. L'orientamento può essere integrato con attività extracurricolari e sostenuto da partner esterni (che ad esempio possono offrire esperienze di lavoro ecc.).

Partenariati tra agenzie: vengono istituiti dentro e intorno alla scuola, laddove professionisti provenienti da diversi campi del sapere (insegnanti, consulenti, assistenti sociali, psicologi ecc.) collaborano a livello locale/scolastico per fornire sostegno ai bambini svantaggiati.

Percorsi di istruzione: il termine si riferisce ai tipi di istruzione cui possono essere indirizzati gli studenti a seconda delle loro capacità o attitudini, spesso alla fine del ciclo di istruzione primaria, ma in alcuni paesi anche in seguito. Se da un lato ciò non implica necessariamente una suddivisione in percorsi di istruzione generale e percorsi professionali, nella pratica tale situazione tende a verificarsi. La definizione non comprende il cosiddetto «indirizzamento», cioè l'inserimento degli studenti dell'istruzione generale in gruppi suddivisi in base alle abilità all'interno della stessa scuola.

Politiche di integrazione sociale nelle scuole: sono mirate ad ampliare la composizione sociale delle scuole «svantaggiate» e a migliorare i livelli di istruzione dei bambini provenienti da contesti socialmente svantaggiati, in particolare laddove anche i genitori hanno uno scarso livello di istruzione.

Politiche/misure di intervento: puntano a individuare gli studenti che mostrano segni precoci delle difficoltà legate all'abbandono scolastico dei percorsi di istruzione e formazione, nell'ottica di fornire un sostegno mirato. Le misure di intervento possono essere dirette a gruppi ad alto rischio o a individui di qualunque livello di istruzione, dall'educazione e cura della prima infanzia fino alla scuola secondaria superiore.

Politiche/misure di prevenzione: mirano a ridurre il rischio di abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione affrontando i potenziali problemi prima che colpiscano i giovani a rischio. Tali misure cercano di ottimizzare l'offerta di istruzione e formazione, eliminare gli ostacoli alla riuscita scolastica e garantire migliori risultati nell'apprendimento.

Programma nazionale di riforma: illustra le politiche e le misure di un paese volte a sostenere la crescita e l'occupazione al fine di raggiungere gli obiettivi di Europa 2020. Tutti gli Stati membri si sono impegnati nella strategia Europa 2020, ma dal momento che ogni paese ha una situazione economica diversa, gli obiettivi complessivi dell'Unione europea vengono tradotti in obiettivi nazionali all'interno di ciascun Programma nazionale di riforma.

Scelta precoce del percorso educativo: suddivisione degli studenti in diversi percorsi educativi (ad esempio, di istruzione generale o formazione professionale) in base al loro rendimento in una fase iniziale della carriera scolastica. Può essere problematico nei casi in cui il pieno potenziale degli studenti risulti inespresso al momento dell'indirizzamento, nel qual caso gli studenti potrebbero essere inseriti in percorsi sbagliati.

Segregazione socioeconomica nelle scuole: si riferisce alla concentrazione in un'unica scuola di studenti con contesti socioeconomici simili. Nelle scuole in cui la maggioranza degli studenti è colpita da svantaggio socioeconomico, che spesso si sovrappone alla condizione di migranti o minoranza etnica, i risultati scolastici degli studenti tendono a essere influenzati negativamente e il rischio di ELET aumenta.

Sistemi di allerta precoce: consentono di prendere misure di intervento prima che eventuali difficoltà di apprendimento o problemi di altro genere si radichino diventando più difficili da affrontare. Cercano di individuare i primi segnali del fatto che gli studenti potrebbero essere a rischio di abbandono precoce, quali ad esempio il calo del rendimento scolastico o l'assenteismo.

Sistemi di garanzia per i giovani: mirano a facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, a sostenere l'integrazione nel mercato del lavoro e a garantire che nessun giovane resti

al di fuori dei percorsi di istruzione e di formazione o sia disoccupato. La «garanzia per i giovani» intende garantire che i giovani con meno di 25 anni che perdono il lavoro o non riescano a trovarlo rapidamente dopo aver terminato l'istruzione ricevano un'offerta di impiego di buona qualità, istruzione continua, apprendistato o tirocinio. I giovani dovrebbero ricevere tale offerta entro quattro mesi dalla perdita del lavoro o dal termine dell'istruzione formale.

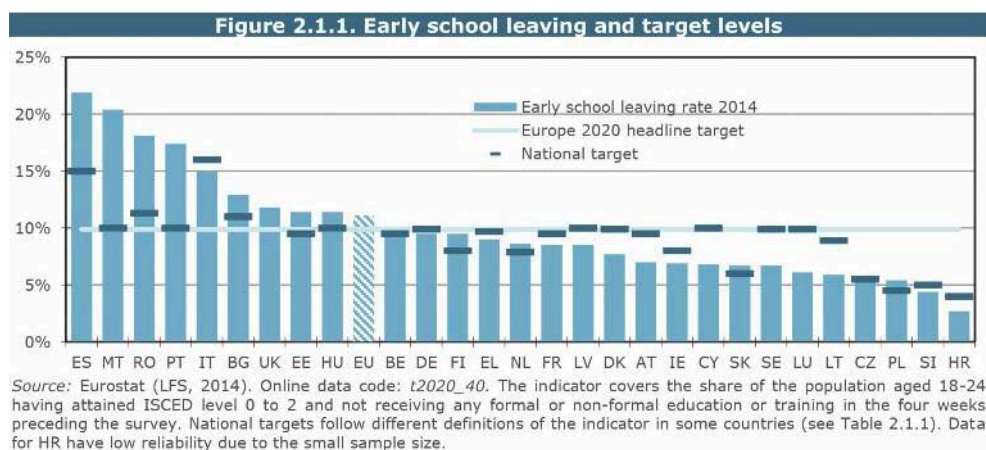
Strategia globale per la lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione: è una strategia che dovrebbe coprire tutti i livelli di istruzione e coinvolgere tutti i settori politici competenti per quanto riguarda bambini e giovani. Dovrebbe ricercare un approccio equilibrato tra prevenzione, intervento e compensazione e comprendere misure adeguate per rispondere ai bisogni dei gruppi ad alto rischio. Una strategia globale dovrebbe basarsi sui dati e affrontare le circostanze specifiche di un paese. Può presentarsi sotto forma di un piano d'azione o di linee guida per i decisori politici a diversi livelli per l'attuazione di misure contro l'abbandono precoce, o sotto forma di programma nazionale che sostiene un approccio globale al problema, basato sui dati.

Tematica crosscurricolare: una tematica insegnata nell'intero curriculum.

ALLEGATO (A CURA DELL'UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE)

Qui di seguito sono presentate le tabelle tratte dal rapporto di monitoraggio della Commissione europea, **Education and Training Monitor 2015**,³ che offrono i dati, aggiornati al 2014, relativi al tasso di giovani europei tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi e ai progressi fatti negli ultimi anni dagli Stati membri rispetto alla riduzione di questo fenomeno.

La figura qui sotto offre la percentuale di abbandono precoce per ciascun Stato membro, insieme all'obiettivo principale fissato dalla Commissione europea per il 2020 (*Europe 2020 headline target*) e agli obiettivi fissati dai singoli stati (*National target*). Come si può notare, questi ultimi dati disponibili (2014) evidenziano che la media europea del tasso di abbandono scolastico precoce si colloca all'11,1%, ossia 0,8 punti percentuali in meno rispetto al tasso medio registrato nel 2013. Diciannove Stati membri su ventotto hanno raggiunto l'obiettivo principale di un tasso inferiore al 10%. Quindici Stati membri hanno raggiunto il loro obiettivo nazionale. Nella fattispecie l'Italia è passata da un tasso del 17%, registrato nel 2013, a un tasso del 15% nel 2014, raggiungendo così anche il suo obiettivo nazionale, che era stato fissato al 16%.



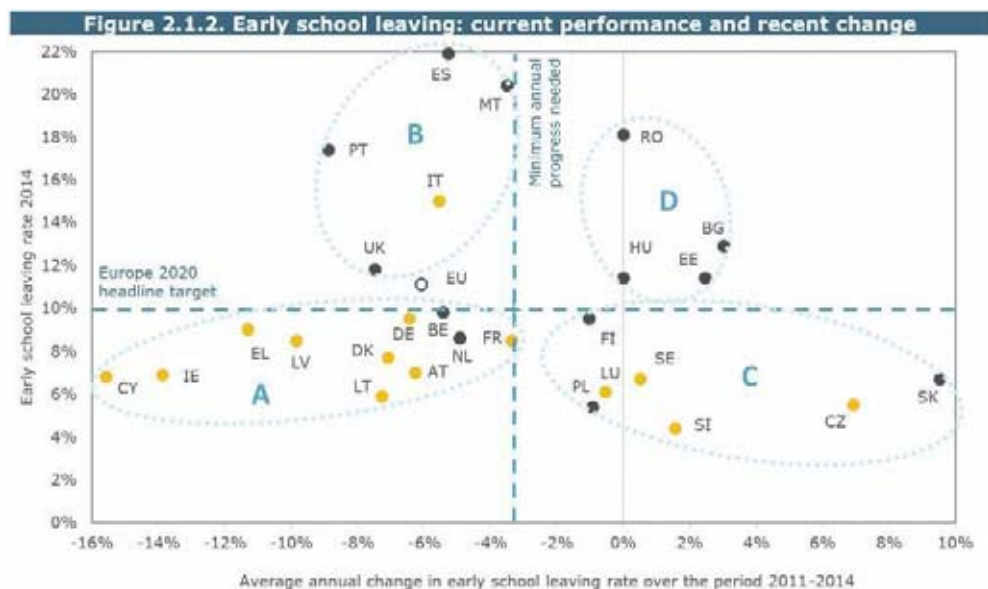
La figura successiva illustra come l'Ue nel suo insieme sia sulla strada per raggiungere l'obiettivo principale Europa 2020 di un tasso di abbandono scolastico inferiore al 10%, nonostante vi siano significative discrepanze tra Stati membri quando si va ad analizzare il progresso compiuto tra il 2011 e il 2014. In questo senso, si possono distinguere quattro gruppi di paesi:

- **Il gruppo A** comprende tutti gli Stati membri che hanno raggiunto l'obiettivo principale e stanno facendo significativi progressi nella riduzione del tasso di abbandono scola-

³ Per ulteriori dettagli sul rapporto di monitoraggio della Commissione europea si veda il seguente indirizzo Internet: http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm.

stico anche oltre. La grande maggioranza dei paesi in questo gruppo ha anche raggiunto i rispettivi obiettivi nazionali.

- Il **gruppo B** comprende quei paesi che hanno ancora un po' di strada da fare per raggiungere l'obiettivo europeo ma che hanno fatto tutti significativi progressi tra il 2011 e il 2014. L'Italia fa parte di questo gruppo e deve la sua posizione al solido progresso fatto durante il periodo esaminato. Tuttavia, nel rapporto della Commissione si fa anche notare che il raggiungimento dell'obiettivo nazionale, nel 2014, è stato facilitato dal fatto che era quello meno ambizioso rispetto agli obiettivi degli altri Stati membri (16%).
- Gli Stati membri del **gruppo C** hanno raggiunto tutti l'obiettivo europeo nonostante i debolissimi progressi fatti tra il 2011 e il 2014.
- Infine, il **gruppo D** comprende quei paesi che presentano la situazione peggiore, in quanto hanno tassi di abbandono precoce al di sopra del 10% e non hanno fatto nessun progresso significativo tra il 2011 e il 2014.



Source: DG EAC calculations based on Eurostat (LFS) data (online data code: *t2020_40*). Note: Member States having already reached their national targets are depicted in yellow. National targets follow different definitions of the indicator in some countries (see Table 2.1.1). Annual change preceding a break in times series is not taken into account. This applies to BE (2013-2014), CZ (2012-2013), ES (2013-2014), FR (2012-2013, 2013-2014), NL (2012-2013) and PL (2012-2013). HR is not included due to unreliable data for 2014.

Nella tabella sottostante, infine, sono presentati gli stessi dati in percentuale offerti dalla Figura 2.1.1. suddivisi per genere e status di cittadino migrante oppure di nativo.

Table 2.1.1. Early school leaving by sex and migrant status

	2011	2014							2020
	Total	Total	Men	Women	Native-born	Foreign-born			Target
						EU	Non-EU	Sub-total	
EU	13.4	11.1	12.7	9.5	10.3	18.1	21.0	20.1	< 10.0
Belgium	12.3	9.8b	11.8b	7.7b	8.7b	14.8b	19.6b	17.5b	9.5
Bulgaria	11.8	12.9	12.8	12.9	12.9	:	:	:	11.0
Czech Republic	4.9	5.5	5.8	5.2	5.4	:	(13.2)	(9.9)	5.5
Denmark	9.6	7.7	9.3	6.0	7.7	(6.0)	(8.1)	(7.5)	< 10.0d
Germany	11.6	9.5	10.0	8.9	8.2	:	:	:	< 10.0d
Estonia	10.6	11.4	15.3	7.5	11.5	:	:	:	9.5
Ireland	10.8	6.9	8.0	5.7	7.0	(7.8)	:	6.1	8.0
Greece	12.9	9.0	11.5	6.6	7.3	(25.8)	28.2	27.8	9.7
Spain	26.3	21.9b	25.6b	18.1b	18.9b	36.5b	38.1b	37.8b	15.0d
France	11.9	8.5b	9.5b	7.4b	8.1b	(10.1b)	14.9b	14.0b	9.5
Croatia	5.0	(2.7)	(3.1)	(2.3)	(2.7)	:	:	:	4.0
Italy	17.8	15.0	17.7	12.2	13.0	26.5	34.8	32.6	16.0
Cyprus	11.3	6.8	11.2	(2.9)	4.6	:	(29.0)	19.5	10.0
Latvia	11.6	8.5	11.7	5.1	8.5	:	:	:	10.0
Lithuania	7.4	5.9	7.0	(4.6)	5.9	:	:	:	< 9.0d
Luxembourg	6.2	6.1	8.3	(3.7)	5.6	(7.5)	:	(7.8)	< 10.0d
Hungary	11.4	11.4	12.5	10.3	11.5	:	:	:	10.0
Malta	22.7	20.4	22.3	18.3	20.2	:	:	(23.5)	10.0
Netherlands	9.1	8.6	10.3	6.8	8.3	12.8	9.4	10.4	< 8.0
Austria	8.5	7.0	7.6	6.5	5.7	(11.1)	18.0	14.9	9.5
Poland	5.6	5.4	7.3	3.3	5.4	:	:	:	4.5
Portugal	23.0	17.4	20.7	14.1	17.4	:	18.8	18.3	10.0
Romania	18.1	18.1	19.5	16.7	18.2	:	:	:	11.3
Slovenia	4.2	4.4	6.0	(2.7)	4.0	:	(14.5)	(13.5)	5.0
Slovakia	5.1	6.7	6.9	6.6	6.7	:	:	:	6.0d
Finland	9.8	9.5	11.9	7.2	9.1	:	(19.0)	(19.5)	8.0
Sweden	6.6	6.7	7.3	6.0	5.7	(10.4)	12.9	12.6	< 10.0d
United Kingdom	14.9	11.8	12.8	10.7	12.2	14.5	6.0	9.4	-

Source: Eurostat (LFS, 2011-2014). Online data code: *edat_lfse_02*. Intermediate break in time series (2012-2013) for CZ, FR, NL and PL. Notes: "b" = break in time series; "()" = Data lack reliability due to small sample size; ":" = data either not available or not reliable due to very small sample size; "d" = definition of national target follows a different measurement of the indicator than the one used in this Table.

Il presente volume può essere richiesto, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice scrivendo al seguente indirizzo di posta elettronica: eurydice@indire.it

La versione in formato pdf è consultabile e scaricabile dal sito dell'Unità italiana di Eurydice (sezione "I Quaderni di Eurydice"): www.indire.it/eurydice



Eurydice



Erasmus+

AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE

Indire
Istituto Nazionale di Documentazione
Ricerca e Formazione Educativa