

“CHANCE THE GARDENER”

Linee guida di somministrazione della ricerca sociale

Erasmus+ Project "Oltre il Giardino - Social Inclusion Observatory"



A cura di

Samuele Mori

Eleonora Pecchioli



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Sommario

ITALIANO.....	5
Presentazione.....	6
Introduzione.....	8
Parte 1 Linee Guida.....	10
Capitolo 1 Teorie di riferimento	11
Capitolo 2 Metodi e strumenti	13
Capitolo 3 Attività.....	15
Capitolo 4 Analisi focus group 1 e 2.....	19
Parte 2 Desk Analysis.....	23
Capitolo 5 Correlazioni fattori psicologici con il COVID-19.....	24
Capitolo 6 Dati ISTAT	25
Dati dall'Italia sul disagio sociale ed economico	27
Capitolo 7 Dati OECD.....	29
Capitolo 8 Dati Eurostat	33
Dati misti sulle conseguenze di early leavers, esclusione sociale e dropout scolastico.....	34
Capitolo 9 Dati dall'Italia	39
Capitolo 10 Dati dalla Grecia.....	53
Fattori che influenzano l'ESL	57
Capitolo 11 Dati dal Portogallo.....	59
Esclusione sociale	59
Abbandono scolastico.....	62
Capitolo 12 Dati dalla Spagna.....	66
Contestualizzazione dell'abbandono scolastico precoce	66
Ambito della questione.....	70

Approccio concettuale.....	75
Fattori associati con l'abbandono scolastico precoce.....	77
Conclusione.....	82
Appendici.....	83
Appendice 1 Questionario focus group 2	83
Appendice 2 Questionario agli operatori.....	98
Bibliografia.....	102
Credits	110
ENGLISH.....	114
Presentation.....	115
Introduction.....	117
Part 1 Guide Lines.....	119
Chapter 1 Theories of reference.....	120
Chapter 2 Methods and instruments	122
Chapter 3 Activities.....	124
Chapter 4 Focus Group Analysis 1 and 2	128
Part 2 Desk Analysis	132
Chapter 5 Psychological factors correlated with COVID-19	133
Capitolo 6 ISTAT Data	135
Data from Italy regarding Social and Economic disadvantage	137
Chapter 7 OECD Data.....	139
Chapter 8 Eurostat Data.....	142
Miscellaneous data on the consequences of early school leavers, social exclusion and school dropout.....	143
Chapter 9 Data from Italy	149
Chapter 10 Data from Greece	163

Factors affecting ESL.....	167
Chapter 11 Data from Portugal	169
Social Exclusion	169
School Dropout	172
Chapter 12 Data from Spain.....	175
Contextualization of early school leaving.....	175
Scope of the problem.....	178
Conceptual approach	183
Factors associated with early school leaving.....	184
Conclusion	188
Appendix.....	189
Appendix 1 Focus Group Survey 2.....	189
Appendix 2 Survey to operators	203
Bibliography	207
Credits	215

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

ITALIANO

Presentazione

Il progetto “Oltre il Giardino – Osservatorio Inclusione Sociale” (**2020-1-IT02-KA204-079679**), finanziato dalla Unione Europea è stato concepito sul principio che il patrimonio culturale europeo, ed in particolare i giardini storici (in cui può al meglio esplicitarsi il concetto di cura ambientale, caratterizzandosi per il particolare valore sociale ed educativo), costituiscano una assai importante opportunità di inclusione sociale e professionale di persone con disagio sociale. Il Progetto nella sua fase iniziale prevede che, all’interno di un target group individuato, composto da persone con difficoltà inclusive e socio-economiche, con particolare attenzione a donne sole con figli, giovani adulti che hanno abbandonato gli studi (drop out scolastico), migranti ed over 65, sia realizzato, attraverso la predisposizione e somministrazione di questionari ad hoc, un Osservatorio di Inclusione Sociale, per comprendere quali siano le motivazioni che conducono questi soggetti all’esclusione dalla società ed alla percezione che essi stessi hanno della stessa.

Nell’ambito della innovativa ricerca sociale presentata, un approfondimento tematico è stato rivolto all’impatto della pandemia Covid-19 sul target group individuato, per verificarne gli effetti che ha prodotto su questo target già sensibile.

La pubblicazione si propone di divulgare e diffondere i risultati della prima fase prevista dal suddetto Progetto Erasmus +, del quale fanno parte : Associazione “Per Boboli ”(coordinamento) , Agricultural University of Athens, Istituto Politecnico Do Porto, Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (Kean), Me-We Istituto Di Ricerca Innovativa Srl, Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa, Universidad Rey Juan Carlos (URJC), partner progettuali che, condividendo unitamente che Cultura, Relazione e Motivazione siano importanti elementi che favoriscano l’integrazione sociale a livello europeo, partecipano all’innovativo progetto, con l’obiettivo di contribuire, tramite una partecipazione attiva e consapevole, al miglioramento del livello qualitativo della condizione del target individuato.

Attraverso la realizzazione di speciali attività, rivolte all’acquisizione delle proprie inclinazioni, alla fruizione del patrimonio artistico-culturale e della protezione e cura ambientale, tenendo conto della bellezza e dell’origine dei giardini storici europei, il Progetto, nella sua innovazione, si pone l’obiettivo di valorizzare, favorire e concretizzare un processo di inclusione sociale che può rivelarsi produttivo, anche lavorativamente, nel superamento del disagio. La coniugazione delle attività preventive e continuative di monitoraggio dello status del disagio, hanno consentito l’individuazione e la valutazione delle competenze disponibili, a sostegno della definizione e dell’accesso a percorsi di miglioramento del livello delle competenze stesse, con particolare riguardo alla cura ambientale, agevolando una rete di scambio di Best Practice europee , attraverso la fondamentale cooperazione

tra tutti gli Stati europei Partner di Progetto (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia) ed i loro collaboratori ed Associated Partners nel progetto del programma UE ERASMUS PLUS

Eleonora Pecchioli

Presidente Associazione “Per Boboli”

Coordinatore di Progetto

Introduzione

Lo scopo del presente elaborato è quello di proporre una metodologia di ricerca sociale di best practices a livello europeo. Il campo di studio scelto, in questo nostro progetto, ha di per sé un suo valore intrinseco nel partenariato di Paesi Europei del basso Mediterraneo: Italia, Grecia, Spagna e Portogallo. Il progetto Oltre il giardino, Osservatorio Inclusione Sociale europeo, si pone come obiettivo quello di favorire la crescita personale delle persone con disagio sociale e l'osservatorio ne costituisce la modalità di indagine statistica e sociale per comprendere il fenomeno in tutte le sue caratteristiche e differenze, svolgendo una ricerca sugli utenti e soci dei Partner di Progetto. Una ricerca che si svolgerà nell'arco dei due anni della durata del Progetto, con un primo anno empirico di progettazione, test e validazione sul piano scientifico e metodologico, con somministrazioni di questionari direttamente alle persone che vivono forme varie di disagio sociale. Il partenariato offre una vasta casistica grazie alla multidisciplinarietà dei partner, che operano nei settori universitari, della ricerca sociale, dell'associazionismo culturale e artistico e dell'assistenza diretta sul territorio, occupandosi anche di migranti, donne sole, persone con disagio economico, problemi di salute, disagio digitale. Un vasto campo di ricerca, con tre temi di ricerca approfonditi: il drop out scolastico, come abbandono della scuola e quanto questo abbia determinato il disagio sociale; il disagio digitale soprattutto per le persone over 65 e l'impatto pandemico COVID-19. Item diversi, uno di natura strutturale come l'abbandono scolastico gli altri due di natura attuale. Fondamentale e strumentale al nostro progetto sarà poi la verifica statistica dell'impatto delle attività educative dei partner nei confronti delle persone con disagio sociale, alle quali saranno somministrati questionari per comprendere quanto le attività educative abbiano inciso e potranno incidere sul miglioramento della loro vita.

In queste Linee Guida, riportiamo l'esperienza metodologica ed empirica del nostro modello di ricerca sociale, partendo dagli enunciati teorici e paradigmatici della letteratura scientifica, coniugati all'esperienza pregressa sul campo e quella della fase di costruzione, test e validazione del piano di Ricerca di questo progetto. L'interpretazione che offriamo della Ricerca Sociale è quella dello strumento a disposizione per definire e, successivamente, verificare le azioni progettate. Il lavoro di partenariato si rivela fondamentale nel centrare l'obiettivo, attraverso uno scambio continuo con i partner, nelle varie fasi della costruzione di questa attività di progetto che viene definita in questo manuale, ha valorizzato le esperienze proprie in un interscambio propositivo in un'ottica, corretta, di partenariato. Come testimoniano le pagine successive, questo ha voluto dire anche il superamento di problematiche d'interpretazione del "disagio sociale", che abbiamo verificato empiricamente non omogeneo a livello di partenariato.

Queste nostre Linee Guida vogliono essere un contributo metodologico per definire e verificare azioni

volte al miglioramento della qualità della vita dei soggetti cosiddetti fragili, facendoli diventare già nella ricerca sociale i veri protagonisti attivi e non soggetti\pazienti passivi. La soggettività è determinante per comprendere il fenomeno del disagio sociale, rendere le persone protagoniste ponendogli quesiti direttamente e non mediati dai professionisti del settore. Il questionario di ricerca, anche nelle sue fasi empiriche e successivamente di validazione, come riportiamo nelle pagine successive, è stato somministrato direttamente alle persone con disagio sociale. La somministrazione diretta dei questionari in forma anonima permette di rendere il dato veritiero e non mediato, evitando un effetto distorsivo, causato da una serie di fattori che possono essere soggettivi, come l'interpretazione inconsapevole del mediatore, e oggettivi, come l'omissione o la edulcorazione di una risposta per la presenza del mediatore.

Samuele Mori

Founder & Ceo Me We Istituto di Ricerca Innovativa

Partner di Progetto

Parte 1 Linee Guida

Capitolo 1

Teorie di riferimento

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹

Le teorie di riferimento che abbiamo utilizzato per la composizione dell'elaborato si suddividono in: psicologiche; sociologiche; pedagogiche; statistiche. Tenendo conto degli attuali punti fermi teorici utilizzati dall'Unione Europea per la disposizione di linee guida e traguardi da raggiungere, il presente elaborato, nei limiti del possibile, ha come fine l'illustrazione, in un quadro coerente ed esaustivo, dei principali quadri referenziali che sono stati impiegati nella stesura del medesimo. Le teorie psicologiche sono state considerate le principali fonti alle quali attingere per ciò che riguarda l'identificazione del disagio sociale relativo al COVID 19; quelle sociologiche e statistiche hanno assunto una rilevanza primaria per definire metodi di misurazione e variabili da osservare nel campione in riferimento ai diversi paesi partners; quelle pedagogiche, infine, si sono rivelate la fonte migliore per quanto riguarda l'aspetto educativo e formativo del progetto.

Iniziando dal quadro psicologico, abbiamo dovuto definire, insieme ai partners, le categorie linguistiche utilizzate per l'identificazione precisa della parola italiana "disagio", che possiede localmente un campo semantico molto esteso. Tale precisazione semantico-linguistica si è rivelata di difficile conciliazione con la letteratura internazionale come termine ombrello sotto il quale far coprire gli indicatori.

Tra le traduzioni pervenute, è stato necessario disambiguare e abbiamo raggiunto un accordo, concordemente con i partner, sulla definizione di "social disadvantage", rappresentante la categoria più simile all'ambito concettuale della lingua italiana rientrando nella definizione di "disagio sociale". Tra i termini che comunque trovano un parziale accordo, è degno di nota anche "hardship". Da ciò si può notare lo sconfinamento in altri indicatori affini quando si parla di "economic asymmetries" e/o "health disease".

Per le categorie del disagio psicologico abbiamo fatto riferimento al DSM 5 e all'ICD 11. Questi sono i principali manuali diagnostici di riferimento americano ed europeo per la valutazione dei disturbi.

A livello statistico e sociologico abbiamo fatto riferimento alla teoria classica dei test, alla teoria di risposta all'item e alla teoria delle norme sociali. La prima teoria riguarda i metodi di standardizzazione dei punteggi e di valutazione dei risultati in modo complessivo rispetto ai vari indicatori selezionati. La teoria di risposta all'item riguarda le specifiche modalità di costruzione delle domande, tenendo conto di potenziali bias, euristiche e fallacie logiche che possono inficiare sottilmente o meno (ma comunque in modo decisivo) la validità generale dei questionari. La teoria

¹ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

delle norme sociali riguarda invece le norme implicite del linguaggio che regolano la scelta tra più opzioni. Essa ha rivestito una particolare crucialità nel rendere il questionario imparziale e corrispondente a una serie di regole che possono ridurre l'impatto della forma della domanda sulle risposte dei soggetti.

Per calarci più in profondità nella teoria delle norme sociali, essa risponde alla domanda "quale motivazione sottostà ai pattern comportamentali collettivi?" (Bicchieri). Gli interventi sociali richiedono la microanalisi e la macroanalisi per trovare le ragioni dei comportamenti, ossia, in altri termini, "perché le persone fanno ciò che fanno". Per costruire adeguatamente dei modelli di analisi dei comportamenti che mirino ad una validità scientifica e quanto più possibile oggettiva, è d'uopo considerare degli specifici modelli sui comportamenti per aiutarci ad interpretarli. Avere dei buoni strumenti e modelli significa avere delle buone misure; avere buone misure significa saper trovare efficaci metodi di intervento.

Tornando al quesito succitato, possiamo dire che le scelte e le azioni che intraprende una persona (comprese quelle di risposta in un questionario) indicano le preferenze che essa ha. Scegliere la risposta "A" rispetto alla risposta "B" implica che la persona preferisca "A" a "B". Le scelte, pertanto, rivelano le preferenze: questo ci dà delle indicazioni sulle loro scelte successive. La natura del campione casuale semplice, inoltre, rispondente a una quota specifica della popolazione, ci consente di identificare in particolare le preferenze e le condizioni di vita che generano il disagio sociale negli specifici paesi partners.

La teoria classica dei test è l'insieme di protocolli da seguire per una corretta misurazione di costrutti (definibili come variabili non direttamente osservabili ma deducibili tramite un questionario o uno strumento di misurazione). In questa teoria si fa riferimento ad una struttura su tre livelli ove, per misurare un costrutto, è necessario identificare i suoi indicatori (vale a dire gli elementi tramite cui si manifesta il costrutto, come scelte e comportamenti visibili che lo rendono visibile parzialmente) per poter poi ricondurre ogni domanda del questionario a uno di essi. Si ha quindi la seguente tripartizione: costrutto; indicatore; item. In questo modo, sommando i punteggi afferenti ad ogni indicatore si ottiene la presenza (o l'assenza) di una caratteristica addizionando i risultati quantitativi in base al superamento di un punteggio soglia. Esso è calcolabile tramite la media degli scarti dalla media dei punteggi ottenuti nei questionari preliminari.

In ultima istanza, la teoria di risposta all'item riguarda perlopiù il come decidere se scartare o mantenere, all'interno del questionario, una domanda sulla base di alcuni indici dati dalle risposte ottenute nel test preliminare. Essa si basa sull'effettivo contributo misurabile del singolo item, sulla sua significatività rispetto agli altri e sulla tendenza a dare punteggi validi e attendibili. Ciò significa che sussiste una relazione funzionale tra i valori della variabile che misurano gli strumenti e la probabilità di renderli corrispondenti alla realtà.

Capitolo 2

Metodi e strumenti

Alex Buriani, Andrea Piazzoli²

Tra i metodi utilizzati in ambito statistico sono presenti diversi tipi di analisi dei dati ottenuti tramite questionari e focus group quantitativi. Nelle appendici saranno inseriti i vari questionari utilizzati:

- Prima prova questionario
- Focus group 1 (Italia)
- Questionario revisionato post desk analysis
- Focus group 2 (Partners)
- Questionario agli operatori

I campioni riferiti alla popolazione con disagio sociale sono stati selezionati in modo casuale all'interno delle associazioni di riferimento per i vari partners che operano in quei settori. In questo modo si è sicuri di identificare persone che, avendo già afferito a strutture apposite, fossero aderenti alle problematiche oggetto della nostra valutazione.

Per il questionario agli operatori è stato chiesto ai partners di farlo compilare a chi, per quello stato, avrebbe poi applicato l'intervento formativo agli utenti e ai vari stakeholders che potevano avere una visione interna alle associazioni ma esterna agli utenti, il tutto al fine di poter compiutamente stilare un rapporto tra macro e micro analisi.

La Teoria Classica dei Test giunge alla misurazione del tratto latente di riferimento mediante la trasformazione del numero di risposte esatte in un punteggio globale. In questa prospettiva, i valori ottenuti, essendo legati al particolare campione normativo sottoposto ad analisi, si rivelano scarsamente utilizzabili per effettuare delle comparazioni tra contesti differenti. (Palmira Faraci)

L'Item Response Theory, di contro, consente di valutare la performance del soggetto in funzione di un'abilità latente mediante la specificazione di un modello statistico-matematico che permette di giungere non soltanto alla valutazione della prestazione del singolo, ma anche delle caratteristiche di ogni item. In virtù della cosiddetta indipendenza dal campione, tale modello offre la possibilità di giungere alla valutazione della prova individuale, di modo che questa sia effettivamente comparabile con quella di altri soggetti (Lord e Novick, 1968).

Per la costruzione dei questionari abbiamo fatto riferimento al “know-how” prodotto in Me We in

² Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

un'esperienza pluriennale di somministrazioni, utilizzando come base le domande già precedentemente validate e utilizzate in altri contesti per poi declinarle e calarle nei contesti specifici di indagine.

Capitolo 3

Attività

Alex Buriani, Andrea Piazzoli³

L'insieme delle attività svolte fino a questo momento insieme ai partners di progetto ha prodotto un insieme di conoscenze relative al metodo di ricerca, in ambito europeo, sui metodi di identificazione di problemi sociali. Saranno quindi illustrate le varie tappe di un iter proficuo e scientificamente attendibile, coerente con le linee guida del presente Progetto.

Inizialmente abbiamo presentato una versione di prova ai partner su cui erano stati fatti dei focus group presso l'associazione Opera MdG (Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa) per una valutazione preliminare delle domande. Dall'analisi delle risposte, è stata riscontrata la mancanza di attenzione rispetto ai problemi di salute nel percorso di vita in riferimento alle motivazioni di abbandono scolastico che non era presente nelle opzioni. I tempi medi di svolgimento sono stati di 15 minuti, con un tetto massimo di 25 correlato alle difficoltà linguistiche e, pertanto, ampiamente accettabile. La numerosità delle domande nette rispetto agli 8 indicatori identificati era in un numero di circa 45. Gli indicatori erano:

- Dati fissi
- Percorso scolastico e formativo
- Competenze e capacità personali
- Necessità formative
- Condizioni di vita percepite e disagio
- Il COVID-19
- Consumi culturali e digitali
- Disagio digitale

Questo mosaico di variabili da identificare è stato approfondito in una desk analysis molto estesa, costruita con il supporto dei partners, centrata su una precisa identificazione relativa al target di riferimento. Essa rientra a far parte di questo elaborato, al fine di garantire un quadro più ampio possibile sulla natura statisticamente rilevante dei problemi trattati.

Successivamente ai focus group e alla desk analysis, sono state apportate delle modifiche per inserire tutti gli elementi emersi e precedentemente non visibili, come le problematiche di salute fisica legate alle motivazioni di abbandono scolastico e i filtri per le domande da tarare sulla base dei target di

³ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

riferimento per i paesi partner. In questo modo si è prodotta una versione definitiva da 53 domande, leggermente superiore a quelle proposte inizialmente (45 domande) e, tuttavia, comunque rientrante nel numero accettabile, visti e considerati i tempi di risposta e l'attenzione a formulare domande comprensibili e semplici nonostante la bassa scolarizzazione. Quest'ultimo fattore non è risultato affatto secondario nella compilazione e nella somministrazione di quanto precedentemente menzionato.

Sono state svolte diversi meeting tra i partners per definire e calibrare, modificandolo ove e quando necessario, il questionario sulle diversità culturali. In questo caso abbiamo fatto riferimento al manuale "When cultures collides" di Lewin per affrontare, con un approccio di diversity management, tali rilevanti diversità. Questo si è dimostrato molto utile poiché si è rivelato un prezioso ausilio nell'aiutare a comprendere come rendere le nostre differenze culturali un punto di forza del nostro intervento locale.

Abbiamo quindi chiarificato l'universo di riferimento in termini statistici (esclusione sociale, abbandono scolastico, early leavers...). Nell'intraprendere tale corso d'azione, è stata particolarmente proficua una revisione dello stato dell'arte in termini di ricerca scientifica di modo che, tramite la stessa, fosse possibile identificare le varie teorie e links tra i fenomeni di studio. Fra i metodi possibili, la scelta è ricaduta su quelli inerenti ad una sequenza di strumenti quantitativi e qualitativi (ossia focus group e questionari).

Nella verifica della letteratura abbiamo controllato più di 300 paper scientifici afferenti alle varie categorie identificate e, in tale opera di setaccio, ad essi si sono aggiunti i database statistici degli Stati di riferimento (un esempio fra i tanti: ISTAT per l'Italia). Dopo una scrematura degli articoli e dei dati, scrematura ampiamente esplicita in bibliografia, è stato identificato l'iter maggiormente completo ed esaustivo per trattare i problemi sociali e gli altri temi correlati all'oggetto della ricerca.

Come ci siamo proposti in questo Output di progetto, a breve sarà palesata la desk analysis contenente il dossier statistico con le tabelle sinottiche e l'analisi critica della letteratura verificata. In quest'ultima è particolarmente presente la fonte Eurostat. Essa ha, infatti, prodotto una copiosa mole di documenti statistici preziosissimi nel prestare ausilio alla comparazione e definizione di alcuni degli aspetti trattati nel progetto.

Sono stati poi ricercati (e pertanto inseriti) molti riferimenti teorici sui percorsi di inclusione già realizzati; ne è emersa tuttavia una criticità; pochi di essi, ad una perizia contemporanea all'azione stessa di ricerca, hanno dimostrato la stessa natura di intervento proposta in questo progetto, sicuramente all'avanguardia in termini di innovazione sull'inclusione sociale di categorie particolarmente svantaggiate. Sarà quindi illustrato l'iter della costruzione di un questionario per dimostrare, univocamente e universalmente, lo spirito critico e l'abito mentale tenuti nella stesura del

presente elaborato.

Nella costruzione dei questionari si parte sempre dalla definizione del costrutto che si vuole valutare e misurare, il tutto per estrarre da tale definizione gli indicatori più importanti e successivamente connettere ogni domanda a uno di essi. Particolarmente importante risulta la scelta della scala (nominale; ordinale; intervalli; rapporti) e la scelta della sua declinazione fattuale (dicotomica, likert, a risposta multipla, continua, eccetera eccetera); tale crucialità si rivela poiché l'architettura delle scelte disposta alle persone determina in parte la risposta che si ottiene. Per evitare pertanto influenze di contesto sulle risposte, nella formulazione si deve prestare particolare attenzione ai bias (come si evince dal riferimento alla tabella 220 cognitive bias).

Essi sono errori cognitivi in cui le persone incappano, errori che si sommano ad altri fenomeni in cui può incorrere l'intervistato, come, ad esempio, le euristiche (scorciatoie mentali) e le fallacie logiche (errori di ragionamento). Per ogni fenomeno appena elencato si attuano diversi accorgimenti. Un esempio pratico-pragmatico: la lunghezza del test non deve essere eccessiva per evitare i bias che derivano da un calo dell'attenzione; le scale devono essere a volte dispari e a volte pari come numero di opzioni per evitare la tendenza a dare sempre risposte mediane; si deve, ad intervalli irregolari, ruotare una scala in negativo per controllare che le persone non rispondano in automatico sempre in un unico verso.

Producendo in questo modo una risposta oggettiva e standardizzata, le risposte sono codificabili sulla base di criteri definiti di punteggio e scoring. Di conseguenza, esse sono interpretabili in modo oggettivo come indicatori di un costrutto tramite delle norme. In particolare, le misurazioni svolte sono di classificazione e di valutazione della congruenza dell'intervento rispetto al contesto in cui lo si va ad applicare.

Particolare attenzione è stata data nello standardizzare anche il setting, o, meglio, nelle istruzioni di compilazione e nelle modalità di presentazione agli utenti. In questo modo il comportamento delle persone viene campionato, osservato e descritto tramite il questionario. I questionari sono stati svolti in parte tramite metodo CAPI e in parte tramite metodo CAWI. Il primo consiste in interviste personali (sistema CAPI – Computer Assisted Personal Interview), con la mediazione di operatori professionali; il secondo consiste in un questionario online che le persone compilano direttamente, senza la supervisione dell'operatore. In base alla natura del target di somministrazione, è stato scelto il metodo più adeguato. Per gli operatori o per i focus group è stato tendenzialmente scelto il metodo CAWI.

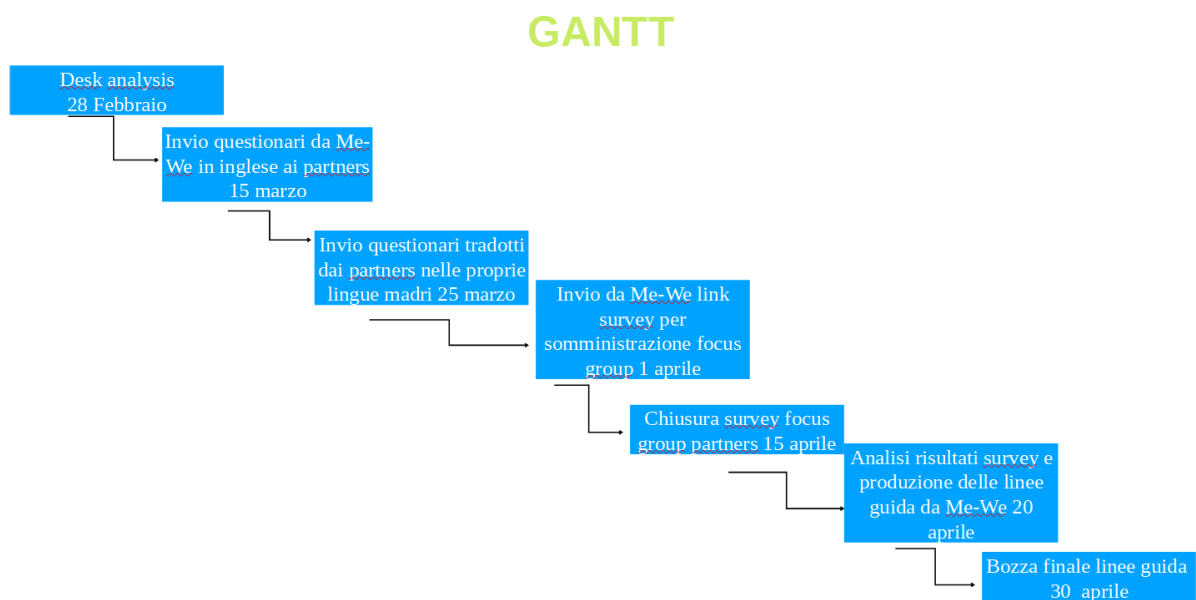
Il tempo medio di risposta dei questionari in Spagna, Portogallo e Grecia (i tre paesi dei partner) è stato, rispettivamente:

Spagna - 17 minuti

Portogallo - 13 minuti

Grecia - 21 minuti

Terminiamo il capitolo con il GANTT utilizzato per le ultime attività registrate prima della consegna delle linee guida:



Capitolo 4

Analisi focus group 1 e 2

Alex Buriani, Andrea Piazzoli⁴

In questo capitolo presentiamo brevemente una parte delle tabelle derivate dall'analisi dei risultati dei focus group che risultano particolarmente significative o indicative.

Una prima riguarda le necessità formative:

La scuola e lo studio sono stati importanti per aiutarti a migliorare e ti aiuteranno nel futuro a migliorare ancora?*

	Multitarget		Anziani	
	n	%	n	%
<i>Fondamentale</i>	7	41,2	2	40,0
<i>Molto importante</i>	8	47,1	1	20,0
<i>Abbastanza importante</i>	2	11,8	2	40,0
<i>Poco importante</i>	0	0,0	0	0,0
<i>Per niente importante</i>	0	0,0	0	0,0
TOTALE	17	100,0	5	100,0

* Agli anziani è stata somministrata una versione diversa della domanda: "Secondo Lei, che ruolo può avere avuto la formazione nella sua crescita personale e nell'aver migliorato le sue capacità nell'indirizzare il suo percorso di vita?"

In questa tabella possiamo vedere che tutti coloro che hanno compilato il questionario reputano importante il titolo di studio rispetto alla propria crescita personale o il percorso di vita intrapreso. È un dato molto importante in quanto dimostra un'ampia percezione positiva verso gli effetti delle attività formative. Questo dato si riflette anche sull'importanza data alle attività proposte sulle competenze da sviluppare.

⁴ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Un'altra tabella significativa è questa:

Quanto ritieni che potrebbe esserti utile un percorso di formazione su:

	Multitarget	Anziani
<i>digitalizzazione computer e social</i>	7,9	6,8
<i>cura del verde/cura ambientale manutenzione dei giardini e tutela dell'ambiente</i>	7,7	9,0
<i>lingue e culture straniere</i>	9,3	8,4
<i>musica, cinema, spettacolo, teatro...</i>	6,8	8,5
<i>youtuber, influencer</i>	5,4	-
<i>corsi di artigianato (\meccanica\idraulica)</i>	5,3	7,7
<i>corsi di cucina e sommelier/assaggio vini</i>	8,4	8,0
<i>corsi di arte, letteratura e scrittura creativa</i>	7,4	8,7

Qui possiamo vedere l'importanza da 1 a 10 per le diverse attività proposte paragonate tra anziani e la somma di tutti i target groups. Ci sono in essi differenze significative che ci aiutano a interpretare la percezione di utilità che hanno delle attività legate ad un maggiore disagio digitale e la differenza intergenerazionale sulle attività reputate "utili" rispetto al proprio futuro.

Risultano inoltre molto importanti a livello di ruolo la famiglia e il lavoro, considerati sempre prevalenti nella qualità della vita, rispetto alle altre variabili proposte (sempre importanti ma significativamente meno rispetto alle due appena proposte).

Molto interessante anche il paragone nel costrutto di locus of control, o meglio della tendenza della persona a pensare di avere il controllo delle proprie azioni. I dati nelle due tabelle si contraddicono leggermente:

Quanto sei d'accordo con: C'è chi nasce fortunato e chi no

	Multitarget		Anziani	
	n	%	n	%
<i>molto d'accordo</i>	3	17,6	1	20,0
<i>d'accordo</i>	3	17,6	1	20,0
<i>in disaccordo</i>	8	47,1	3	60,0
<i>totalmente in disaccordo</i>	3	17,6		
TOTALE	17	100,0	5	100,0

Quanto sei d'accordo con: Chiunque può fare molto di più, bisogna solo provarci

	Multitarget		Anziani	
	n	%	n	%
<i>molto d'accordo</i>	11	64,7	1	20,0
<i>d'accordo</i>	6	35,3	4	80,0
<i>in disaccordo</i>				
<i>totalmente in disaccordo</i>				
TOTALE	17	100,0	5	100,0

Si passerà ora al secondo Focus Group somministrato ai partners europei. Le tabelle saranno aggiunte in appendice 4 per poterle consultare singolarmente essendo numerose e in lingua di somministrazione. Rispetto al primo focus possiamo notare una migliore distribuzione delle priorità

sugli elementi che incidono maggiormente sulla qualità della vita e possiamo vedere una migliore distribuzione gaussiana delle risposte che indicano un'ampia variabilità di soggetti.

Rispetto al primo Focus Group, la specificazione delle domande aggiunte in seguito alla desk analysis ha fornito molte informazioni aggiuntive che possono aiutare a inquadrare le problematiche psicologiche e di salute inerenti le motivazioni del disagio sociale.

Concludiamo dicendo che il lavoro dei focus group ha messo in evidenza i tratti salienti del campione riducendo progressivamente le opzioni aggiuntive di risposta alle domande (persone che selezionano “altro_____”) rendendo il questionario sempre più capace di includere tutte le variabili del target negli opportuni indicatori.

Parte 2 Desk Analysis

Alex Buriani, Andrea Piazzoli⁵

La seguente desk analysis è stata riadattata dal documento originale per essere inserita all'interno delle linee guida. Alcune parti eccessivamente tecniche sono state rese più narrative al fine di rendere la lettura più scorrevole.

Per desk analysis si intende una ricerca bibliografica che inquadri tutti i dati presenti in letteratura e nei database internazionali utili allo scopo di inquadrare il target di riferimento sul quale si intende intervenire. Essa si trova alla base delle ricerche sociali, in quanto mostra, tramite un approccio basato sui dati, la base di partenza per la costruzione degli indicatori e lo stato dell'arte delle teorie messe in campo nei rispettivi ambiti.

⁵ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Capitolo 5

Correlazioni fattori psicologici con il COVID-19

Andrea Piazzoli⁶

L'ansia è spesso associata alla depressione, come suggerisce il seguente studio (Choi et al., 2020). Alcuni fattori predittivi per i sintomi depressivi si applicano anche ai sintomi di ansia, tra cui una fascia di età più giovane (≤ 40 anni), livelli di istruzione inferiori, scarsa salute personale, elevata solitudine, sesso femminile, stato di divorziata / vedova, stato di quarantena, preoccupazione per essere infetti, danni alla proprietà, un passato caratterizzato da problemi di salute mentale / problemi medici, presenza di malattie croniche, vita in aree urbane e presenza di sintomi fisici specifici. A questi fattori “tradizionali”, è stato aggiunto un elemento ulteriore. Nella situazione pandemica attuale, è stato appurato che l'esposizione ai social media o l'esposizione frequente a notizie / informazioni riguardanti COVID-19 fosse positivamente associata a sintomi di ansia (Gao et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020).

Altri criteri, presi in analisi, si mostrano rivelatori ed aiutano ad inquadrare in modo più accurato l'entità e la qualità della situazione analizzata. Per quanto riguarda lo stato civile, difatti, il seguente studio ha riportato che i partecipanti sposati avevano livelli di ansia più elevati rispetto ai partecipanti non sposati (Gao et al., 2020). D'altra parte, come abbiamo visto, Lei et al. (2020) hanno scoperto che i partecipanti divorziati / vedovi hanno sviluppato più sintomi di ansia rispetto agli individui single o sposati. Questi dati, posti in un'ottica di gender studies, possono rivelarsi un ulteriore ed utile strumento per verificare più minuziosamente il tutto. Un periodo prolungato di quarantena è stato anche correlato a maggiori rischi di sintomi di ansia. Intuitivamente, la storia dei contatti con pazienti o oggetti positivi per COVID può portare a più sintomi di ansia, un fattore chiave che ha catturato la nostra attenzione. Asserire queste ultime due proposizioni potrebbe parere scontato, tuttavia la ricerca in questo campo mostra come, in un contesto in continua evoluzione, essa possa palesarsi quale rivelatoria e influente chiave di lettura su fenomeni in continuo aggiornamento. In questo studio è stato notato che i gruppi di età più giovane e il sesso femminile hanno maggiori probabilità di sviluppare disagio psicologico (Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020). Tale chiosa è sicuramente meritevole di attenzione per studi ulteriori poiché età e genere, lungi dall'essere categorie facilmente interpretabili ed inquadrabili in una più ampia fatica accademico-scientifica, influenzano in modo significativo i risultati e non possono, in modo alcuno, essere considerati fattori secondari in una pubblicazione che miri alla completezza, alla deontologia e alla logica.

⁶ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Capitolo 6

Dati ISTAT

Alex Buriani, Andrea Piazzoli⁷

L'Istituto Nazionale di Statistica (Istat) è un ente pubblico di ricerca italiano che si occupa dei censimenti generali della popolazione, dei servizi e dell'industria, e dell'agricoltura, di indagini campionarie sulle famiglie e di indagini economiche generali a livello nazionale. Esso è il più rilevante ente pubblico di ricerca che vi sia in Italia e, pertanto, l'utilizzo di tale fonte permette un'analisi scientifica esaustiva, completa, in linea con le esigenze e gli obiettivi del presente progetto. Si prenderanno ora in analisi i dati relativi ad una ricognizione sistematica e ordinata del fenomeno della dispersione scolastica. L'approccio utilizzato per lo studio della succitata permette la quantificazione dell'abbandono che avviene nel corso dell'anno scolastico e nel passaggio all'anno successivo (durante la frequenza della scuola secondaria di I grado e di II grado) e l'abbandono nel passaggio tra cicli scolastici. Si considerano, quindi, i seguenti "tasselli della dispersione", che congiuntamente formano l'insieme degli alunni che escono dal sistema scolastico e formativo (tavola A):

1. Alunni che frequentano la scuola secondaria di I grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico (abbandono in corso d'anno);
2. Alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (il I e il II anno di corso della scuola secondaria di I grado) e che non passano nell'anno successivo né al II e al III anno in regola, né al I e al II anno come ripetenti, e neanche passano alla scuola secondaria di II grado (abbandono tra un anno e il successivo);
3. Alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (il III anno di corso della scuola secondaria di I grado) e che non passano nell'anno scolastico successivo alla scuola secondaria di II grado, in regola, né frequentano nuovamente la scuola secondaria di I grado, come ripetenti, il III anno di corso (abbandono tra un anno e il successivo nel passaggio tra cicli scolastici), né si iscrivono a percorsi IeFP;
4. Alunni che frequentano la scuola secondaria di II grado e che interrompono la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno (abbandono in corso d'anno);
5. Alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (dal I al IV anno di corso della scuola secondaria di II grado), che non passano nell'anno successivo né al II, III, IV e V anno in regola, né al I, II, III e IV anno come ripetenti (abbandono tra un anno e il successivo).

Dei circa 1.703.000 alunni frequentanti all'inizio dell'anno scolastico 2016/2017 la scuola secondaria di I grado (tavola 1), 6.244 alunni hanno interrotto la frequenza scolastica nel corso dell'anno

⁷ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

scolastico, ossia lo 0,37% dei frequentanti a settembre 2016: questi alunni, che hanno lasciato la scuola nel corso dell'a.s. 2016/2017 e non vi sono rientrati nell'a.s. 2017/2018, rappresentano il primo "tassello" della dispersione. I molteplici tasselli presenti in questa sezione hanno la finalità di chiarire ed esporre, per quanto possibile, la complessità di un fenomeno di ritorno che, a livello storico, presenta una variazione "a campana" ed è uno dei temi maggiori a livello globale.

Analizzato per genere, il fenomeno della dispersione scolastica sembra incidere in modo differente sulla popolazione studentesca maschile rispetto a quella femminile: l'abbandono complessivo per i soli alunni maschi è stato, nel periodo considerato, pari allo 0,77% mentre per le femmine allo 0,59%. Questo dato può essere potenzialmente letto, in una lettura incrociata e comparativa, con la tendenza di un incremento numerico di laureate rispetto ai laureati in Italia; una tendenza che, è d'uopo menzionare, prosegue in concomitanza con le trasformazioni nei rapporti e nelle dinamiche sociali esperite nel contesto italiano a partire dagli anni 1970.

Quanto alla distribuzione territoriale, la maggiore propensione all'abbandono scolastico è riscontrata nelle aree più disagiate del paese: per la scuola secondaria di I grado, mediamente il Mezzogiorno ha riportato una percentuale di abbandono complessivo dello 0,84% (con l'1,12% nelle Isole e lo 0,70% al Sud); le regioni centrali riportano una percentuale di abbandono complessivo pari allo 0,69%, il Nord Ovest in media dello 0,64% e il Nord Est una percentuale decisamente più contenuta, pari allo 0,47%.

Questo dato rispecchia il divario economico fra il Settentrione e il Meridione della Penisola Italiana; un divario che, come si evince dai dati succitati (ed esentando qualsivoglia criterio "culturale"), è leggibile solo ed esclusivamente tenendo conto del percorso storico delle due aree. Oltre alla diversa provenienza geografica interna (vale a dire fra varie aree d'Italia), è da considerare il fattore della cittadinanza, elemento significativo e meritevole di un'analisi più approfondita.

Per cittadinanza degli alunni, è evidente come il fenomeno della dispersione scolastica colpisca maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestato, nel periodo considerato, al 2,92%, contro lo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli stranieri nati all'estero, con una percentuale di abbandono del 4,11%, sono in situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione, ossia quelli nati in Italia che, indubbiamente più integrati, hanno riportato una percentuale di abbandono complessivo dell'1,84%. Gli alunni stranieri nati in Italia rappresentano il 53,2% del numero complessivo di alunni con cittadinanza non italiana.

Il sotto-paragrafo seguente tiene conto di una distinzione non trascurabile.

Andando a distinguere tra alunni in regola e alunni in ritardo scolastico, anche nel passaggio tra cicli

si nota come la percentuale sia nettamente più elevata per quest'ultima categoria: la percentuale degli alunni che hanno abbandonato nel passaggio tra cicli supera l'8% per coloro che sono in ritardo, ed è pari allo 0,72% per quelli in regola. Per gli alunni anticipatari la percentuale di abbandono complessivo è dello 0,75%. Considerate ora le caratteristiche qualitative di quanto precedentemente espresso, si passerà in rassegna il fenomeno complessivo per approfondire le caratteristiche quantitative. Tale operazione è necessaria per valutare più correttamente la reale entità del fenomeno oggetto del presente elaborato.

L'abbandono complessivo nella scuola secondaria di II grado è pari al 3,81%. La differenziazione per genere sul fenomeno della dispersione scolastica è, per gli alunni della scuola secondaria di II grado, piuttosto marcato. Si calcola che per la popolazione studentesca maschile l'abbandono complessivo è stato del 4,6% e per la popolazione femminile del 3%. Come già espresso precedentemente, il criterio di genere risulta in linea con quanto sopra analizzato: la popolazione femminile ha un tasso di abbandono inferiore rispetto a quella maschile; è sostanzialmente dotata di titoli di studio maggiori; il fatto che la differenziazione di genere si accentui per le alunne e gli alunni della scuola secondaria di II grado può rivelarsi utile spunto di analisi nella valutazione totale del fenomeno, a maggior ragione se calato in un'ottica di studi di genere che possa, con gli strumenti tipici del settore (mutuati, in parte, dalle discipline socio-antropologiche), fornire una chiave di lettura utile per futuri progetti europei o ricerche nel medesimo campo. Coloro che si occuperanno di operare in questo settore, prendendo spunto dal contenuto di questo elaborato, dovranno necessariamente valutare anche questo criterio, sia in un'ottica comparativa (fra gli stati dei partner di progetto e, più estensivamente, perlomeno fra gli stati membri dell'Unione Europea), sia in un'ottica non comparativa.

Vi è, infine, un'ulteriore distinzione: l'ultima riscontrata è quella fra le scuole secondarie di II grado paritarie e quelle statali. Nella scuola secondaria di II grado, il tasso di abbandono complessivo è stato più elevato nelle scuole paritarie, con una percentuale del 7%, rispetto a quello registrato nelle scuole statali, pari al 3,7%. Appurata la validità di tali dati, si procederà adesso ad ampliare ulteriormente il punto di vista relativamente alla selezione delle informazioni raccolte. Nel fare ciò, saranno inclusi dati relativi alla stratificazione socio-economica dell'Italia (per quanto riguarda il disagio sociale ed economico). Questi dati saranno volti ad una copertura estensiva delle dinamiche della società italiana.

Dati dall'Italia sul disagio sociale ed economico

Una serie di tabelle riassuntive sul disagio che mostrano l'attuale stratificazione in Italia in termini di autovalutazione saranno a breve confrontate. Saranno messi a paragone l'età, il 2018 con il 2019, per titolo di studio conseguito e altre variabili salienti. Questi fattori sono stati scelti poiché maggiormente rispondenti a esigenze specifiche di ricerca. Essi sono stati minuziosamente selezionati, fra i molteplici

possibili, per evidenziare le specificità del caso italiano, l'evoluzione e la portata di quest'ultimo, al fine di offrire una rendicontazione che sia il più completa possibile nel valutare la copiosa mole di dati pervenutaci. Le fonti prese in considerazione sono massivamente attendibili, selezionate con solerzia e spirito critico, calate in un'ottica statistico-scientifica perfettamente in linea con la filosofia dell'elaborato tutto.

Gli elementi sopra citati costituiranno l'argomento principale del capitolo sui dati italiani.

Capitolo 7

Dati OECD

Alex Buriani, Andrea Piazzoli⁸

L'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) è una fonte di primaria importanza nel valutare i dati economici di un numero significativo di stati. La sua ottica globale, pregnante per il presente contesto di analisi, si è rivelata estremamente proficua nel valutare attentamente l'entità (qualitativa e quantitativa) di dati rilevanti. Considerati tali elementi, saranno ora approfondite le dinamiche più profonde del caso italiano.

Secondo l'OECD la spesa pubblica annua aggiornata per ogni studente è di 11257 dollari ogni anno in Italia. Per ogni studente che lascia la scuola questa spesa consiste in un investimento perso da parte dello stato sulle persone. Uno studente privo di un sufficiente titolo di studio non godrà delle opportunità di altri suoi coetanei che, invece, avranno maggiori possibilità di trovare un'occupazione e conseguentemente nel ricavarne un reddito. La questione giovanile è una delle sfide maggiori da affrontare per lo stato italiano, come si evince dall'alto tasso di disoccupazione giovanile e dalle statistiche riguardanti i NEET.

Il tasso di NEET (under 35 che non studiano, non lavorano, non ricercano un'occupazione e non hanno in corso alcun programma di tirocinio o apprendistato) in Italia si attesta intorno all'11,4%. A questo dato spesso consegue l'abbandono scolastico. Tale tasso, in Italia, ha visto rialzi significativi in linea con le cicliche crisi economiche ed i momenti di stagnazione dell'economia. Esso si rispecchia, *mutatis mutandis*, con il tasso di occupazione complessiva dell'Italia.

Solo il 57.7% della popolazione è considerabile impiegata (tra i 25 e i 64 anni), un parametro che inserisce l'Italia tra gli ultimi stati per impiegabilità in Europa. Questo mostra conseguenze ancora peggiori se messo in correlazione con il livello di istruzione raggiunto (OECD 2021, *Employment by education level* (indicator). doi: 10.1787/26f676c7-en Accessed on 25 January 2021). Per affrontare la questione (è d'uopo ribadirlo), l'ottica comparativa deve assurgere a fattore cruciale, come si è precedentemente appurato e come si dimostrerà successivamente. Il fenomeno necessita di un intervento urgente, viste le conseguenze profondamente negative (a livello economico, sociale, politico e culturale) date da questioni non ancora risolte e, purtroppo, ataviche. Vi sono enti, associazioni ed istituzioni che, dopo una lunga e attenta analisi pluriennale di un fenomeno dinamico, hanno implementato risposte relative alla risoluzione dello stesso.

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools afferma che aiutare i bisognosi ridurrebbe l'insuccesso scolastico, stimolerebbe la crescita economica e contribuirebbe a

⁸ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

una società più equa. Oggi molti studenti non hanno competenze di base, come misurato da PISA; mediamente, uno studente su cinque in tutta l'OCSE abbandona il sistema educativo prima di finire la scuola secondaria superiore.

Questo dato è correlato al maggiore o minore sviluppo e alla migliore o peggiore salute dell'economia dello spazio preso in considerazione. Non è casuale che i tassi di abbandono ondegino dal 2% in Corea al 58% in Turchia per i 25-34 anni, tuttavia esso non può essere considerato un criterio fondativo per un'analisi completa. Grecia, Islanda, Italia, Messico, Portogallo e Spagna hanno tassi di abbandono del 25% e superiori. Intuitivamente, benché vi siano radicali e profonde differenze fra i contesti economici degli ultimi stati citati, è possibile affermare che il tasso di abbandono scolastico non dipenda esclusivamente da fattori economici ma, anzi, da una molteplicità di concause che rendono il presente elaborato maggiormente pregnante nella sua scientificità e attendibilità. Lasciare la scuola così presto significa che gli studenti non hanno le competenze di cui hanno bisogno nel mercato del lavoro di oggi, come afferma lo studio dell'OCSE sopra menzionato. Senza competenze o titoli di studio adeguati, un membro della comunità non può contribuire adeguatamente alla concertazione della società; difficilmente potrà accedere a determinati beni e servizi; non potendo aumentare il potere d'acquisto, i suoi consumi saranno necessariamente contenuti; non potendo migliorare la sua condizione, le necessità di tale membro della comunità dovranno essere sopperite da esterni; sopperire a tali necessità significherà dover utilizzare risorse da fonti non inizialmente concepite per ciò. In estrema sintesi, un membro della comunità che presenti queste caratteristiche non solo non gode di una qualità della vita sufficiente ad essere considerata dignitosa (perlopiù in un contesto democratico, multiculturale e aperto come quello dell'Unione Europea), ma esso è indirettamente foriero di conseguenze economiche impattanti a livello macro-sociale. L'elemento micro-sociale e quello macro-sociale, pertanto, non possono essere disgiunti. Quest'ultimo schema di pensiero sarà applicato al seguente paragrafo, il cui tema portante è la differenza di rendimento e di frequenza fra gli alunni inseriti nell'ambito del ciclo di istruzione obbligatorio in Italia.

Quelli che hanno maggiori probabilità di ottenere risultati inferiori o di lasciare la scuola senza qualifica provengono molto spesso da famiglie a basso o bassissimo reddito, immigrate o con genitori scarsamente istruiti. Hanno anche maggiori probabilità di frequentare scuole con meno risorse e in genere i loro genitori non possono permettersi lezioni private. In una dinamica di questo genere, la promozione sociale di questi individui è legata (in un'ottica che ricorda, in modo oggettivamente singolare, la strutturazione sociale degli occupati nelle società europee pre-industriali e proto-industriali) a doppio filo con quella del nucleo familiare di appartenenza. Considerate infatti le difficoltà riscontrate dai tre gruppi (famiglie a basso/bassissimo reddito; famiglie immigrate; famiglie i cui caregivers non hanno titoli di studio sufficienti per accedere adeguatamente al mercato del lavoro), risulta utile, perciò, affrontare le implicite sfide di tale condizione.

Il rapporto ha pertanto delineato cinque raccomandazioni per migliorare l'equità nei sistemi educativi per aiutare gli studenti svantaggiati:

1. Eliminare la ripetizione dell'anno. Questo è costoso e inefficace. In Belgio, Paesi Bassi, Portogallo e Spagna, i costi diretti della ripetizione delle elementari rappresentano quasi il 10% della spesa annuale per l'istruzione primaria e secondaria. Anche i benefici accademici sono lievi e di breve durata. Le ricadute psicologiche negative esperite da un'alunna/da un alunno ripetente influenzeranno la sua architettura della scelta, peggioreranno la sua autostima, inficeranno la sua motivazione, favoriranno l'abbandono scolastico precoce e l'immissione prematura (e non godente di sufficienti competenze e titoli di studio necessari nel contesto globalizzato del presente) in un mercato del lavoro sempre meno disposto ad accogliere ciò.
2. Evitare il monitoraggio anticipato che danneggia gli studenti che sono passati a classi più basse, senza aumentare le prestazioni degli studenti nel loro complesso.
3. Gestire la scelta della scuola per evitare la segregazione. Negli ultimi 25 anni, più di due terzi dei paesi OCSE hanno aumentato la possibilità dei genitori di scelta della scuola, in particolare attraverso le scuole private dipendenti dal governo. Gli incentivi finanziari potrebbero incoraggiare le scuole migliori ad accogliere studenti svantaggiati. Ciò permetterebbe una condivisione del problema che veda l'intervento di più parti della società (stato, società civile, privati, istituzioni), stimolando l'attenzione ad esso e rendendo dinamico il contesto generale in cui si affronta una questione riguardante ogni membro della comunità e della società analizzate.
4. Assegnare i fondi in base alle esigenze degli studenti e investire in età precoce. La maggior parte dei paesi OCSE sotto-spende nell'educazione e nella cura della prima infanzia, investendo quasi 2,5 volte di più nel terziario. Oltre a indirizzare la spesa agli studenti e alle scuole svantaggiati, può essere d'aiuto dare alle scuole maggiore autonomia abbinata alla responsabilità.
5. Incoraggiare gli studenti a completare i corsi migliorando la qualità dei corsi di formazione professionale di livello secondario, comprendendo la formazione basata sul lavoro e rendendo equivalenti i diversi percorsi secondari.

Per aiutare le scuole svantaggiate, l'OCSE propone 5 raccomandazioni aggiuntive e afferma che sia fondamentale aumentare il sostegno ai dirigenti scolastici e agli insegnanti. Ciò dovrebbe comportare formazione e tutoraggio, nonché migliori condizioni di lavoro e incentivi per attrarre e trattenere il personale migliore. In queste scuole è anche particolarmente importante costruire ponti intessere un dialogo proficuo e biunivoco con i genitori, attraverso una maggiore comunicazione e chiare aspettative per allineare le scuole e gli sforzi di questi ultimi.

Dopo aver menzionato l'OCSE, ora è il momento di menzionare un'altra fonte pertinente su questo argomento: EUROSTAT.

Capitolo 8

Dati Eurostat

Alex Buriani, Andrea Piazzoli⁹

Il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (noto come ET 2020) ha adottato un parametro da raggiungere entro il 2020: la quota di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione nell'UE non dovrebbe essere superiore al 10%. Coloro che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione possono incontrare notevoli difficoltà nel mercato del lavoro. Possono avere difficoltà, ad esempio, a ottenere un punto d'appoggio sicuro poiché i datori di lavoro possono essere più riluttanti ad assumerli a causa dell'istruzione limitata. Saranno a breve confrontate alcune statistiche relativi alla generale situazione di questo fenomeno nell'Unione Europea.

Nel 2019, una media del 10,2% dei giovani (di età compresa tra 18 e 24 anni) nell'UE abbandonavano prematuramente l'istruzione e la formazione. In altri termini, essi avevano completato al massimo un'istruzione secondaria inferiore e non frequentavano corsi di perfezionamento o formazione durante le quattro settimane precedenti l'indagine. Nel succitato articolo, i termini "abbandono precoce" e "abbandono precoce di istruzione e formazione" sono usati in modo intercambiabile.

Tra gli Stati membri dell'UE, la percentuale di coloro che abbandonano prematuramente nel 2019 variava dal 3,0% in Croazia al 17,3% in Spagna.

La quota complessiva di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione è diminuita nell'UE di 0,9 punti percentuali tra il 2014 e il 2019. Tra gli Stati membri dell'UE, le maggiori riduzioni (in termini di punti percentuali) tra il 2014 e il 2019 nella percentuale di Portogallo, Grecia, Spagna e Malta, registrando ciascuna un calo superiore a 4,0 punti; questo è stato anche il caso della Turchia e della Macedonia del Nord tra i paesi terzi. Tra il 2014 e il 2019 si è registrato un aumento della percentuale di abbandoni precoci in 12 Stati membri. Gli aumenti maggiori sono stati registrati per Cipro (2,4 punti percentuali), Danimarca (1,8 punti), Slovacchia (1,6 punti), Cechia (1,2 punti), Lussemburgo (1,1 punti) e Bulgaria (1,0 punti). Gli altri sei Stati membri (Germania, Austria, Ungheria, Croazia, Lettonia e Slovenia) hanno registrato aumenti inferiori a 1,0 punti. Quale è stata la risposta degli stati membri dell'UE? Nell'ambito della strategia Europa 2020, tutti gli Stati membri dell'UE hanno adottato obiettivi nazionali per questo indicatore. Entro il 2019, la percentuale di abbandoni precoci era già inferiore all'obiettivo nazionale in 16 Stati membri ma è rimasto al di sopra dell'obiettivo nazionale per 11 Stati membri. In base a questi dati, si può evincere il parziale successo (fosse esso valutabile solo in termini aritmetici) della strategia comune. Questo dato implica una più

⁹ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

minuziosa analisi di cosa abbia funzionato e cosa no, in un'ottica comparativa che necessita di essere rivalutata più ampiamente cosicché possa essere maggiormente efficace. Il caso della Romania e quello di Malta sono esemplificativi in tal senso.

Il divario tra l'ultimo tasso di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione e l'obiettivo nazionale per il 2020 è stato particolarmente pronunciato in Romania (dove l'ultimo tasso per il 2019 era di 4,0 punti percentuali superiore all'obiettivo) e ha raggiunto il picco a Malta, dove la differenza è stata di 6,7 punti percentuali; si noti che questi due Stati membri, insieme alla Spagna, hanno registrato anche i tassi più elevati di abbandono precoce nel 2019.

Dopo aver considerato quanto sopra espresso, qual è l'impatto dell'esclusione sociale nella società europea? Il prossimo sottocapitolo cercherà di fornirne una panoramica.

Dati misti sulle conseguenze di early leavers, esclusione sociale e dropout scolastico

Ad oggi, l'esclusione sociale è ancora una minaccia per la società europea. Eurostat (2010) indica che il 17% della popolazione europea è considerata a rischio di povertà nel 2007.

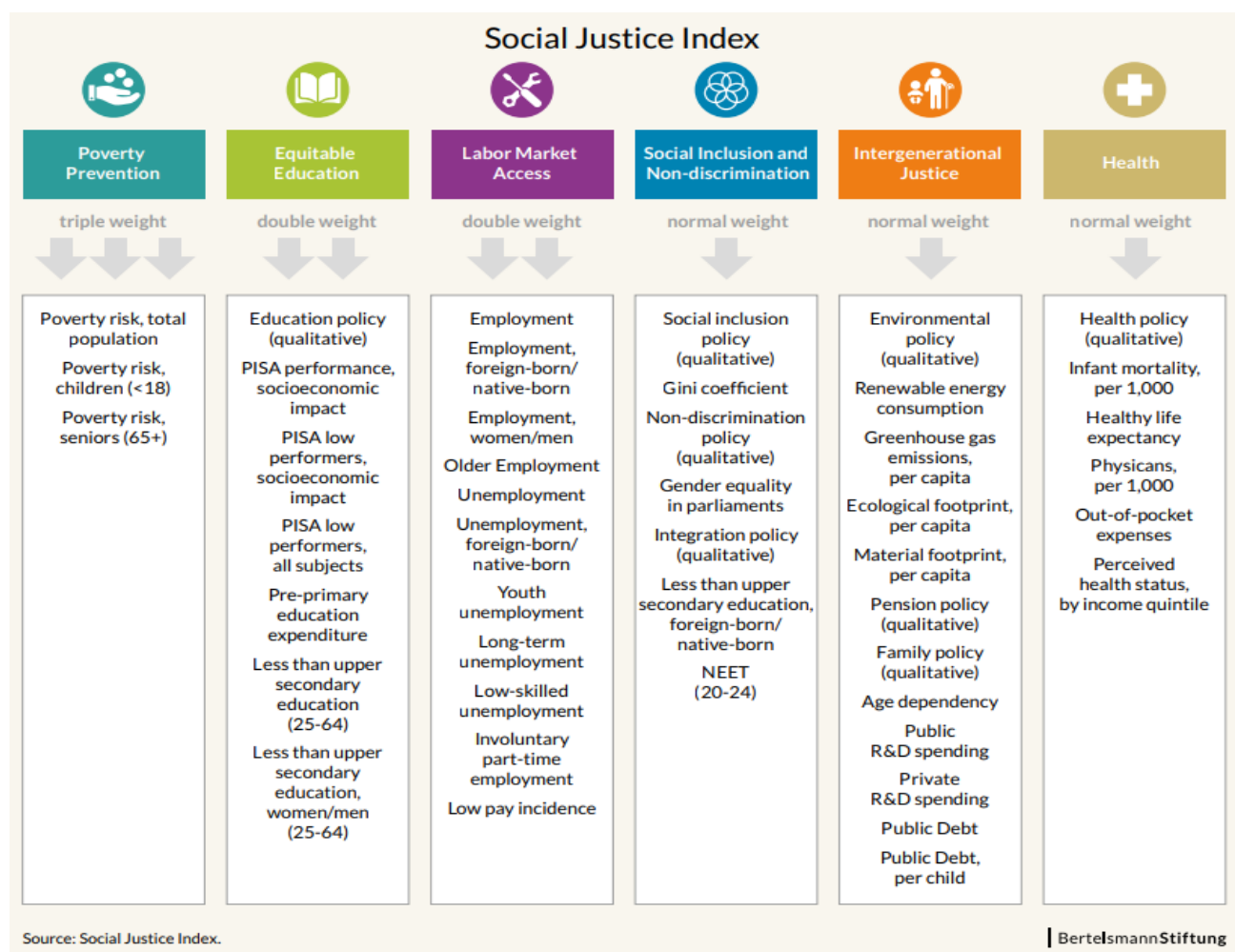
Inoltre, abbiamo notato che il 22,6% dei bambini di 15 anni aveva una scarsa conoscenza della lettura, che era superiore al 19,8% registrato nel 2000. A causa di questi e di altri dati comparabili sull'esclusione sociale, la Commissione europea sottolinea la necessità di investire tempo, sforzi e risorse per sollevare almeno 20 milioni di persone dal rischio di povertà ed esclusione sociale entro il 2020 (Grauman 2010). Più specificamente, è stato argomentato il ruolo importante dell'istruzione. Valutare la portata e i tratti del rischio di esclusione sociale è l'operazione preliminare ad ogni tipo di iniziativa volta ad affrontare la questione.

Ad oggi una quota significativa della popolazione europea può essere considerata a rischio di esclusione sociale. È stato affermato che i programmi di educazione degli adulti sono un potente strumento per sostenere gli adulti vulnerabili aumentando la loro inclusione sociale. Questo studio mira a rispondere alla domanda se e quali sottogruppi di adulti vulnerabili sperimentano un aumento dell'inclusione sociale dopo aver aderito ai programmi di educazione degli adulti. I risultati dello studio mostrano che il 46,3% dei partecipanti sperimenta un aumento dell'inclusione sociale in termini di "attivazione e interiorizzazione" e il 41,0% sperimenta un aumento di "partecipazione e connessione". I risultati indicano che gli stranieri e le persone che vivono insieme sperimentano un aumento maggiore delle variabili di "attivazione e interiorizzazione" e "partecipazione e connessione". Inoltre, è importante notare che i risultati indicano che gli studenti che hanno ricevuto un'istruzione scolastica a livello primario e non hanno qualifiche professionali sperimentano un maggiore aumento dell'inclusione sociale su alcune variabili dell'inclusione sociale. (Studies in Continuing Education,

2015 Vol.37, No.1, 62–78, <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.967346>). Appurato ciò, resta da valutare l'omogeneità (o la disomogeneità) della popolazione studiata. Questo tratto ha una caratteristica chiara: il gruppo di cittadini che vivono l'esclusione sociale è molto eterogeneo. In esso figurano: cittadini scarsamente qualificati; disoccupati; giovani che abbandonano prematuramente la scuola; nuovi immigrati; analfabeti; anziani. Queste categorie sono maggiormente a rischio per le dinamiche intrinseche al sistema socio-economico. Un cittadino scarsamente qualificato difficilmente potrà migliorare la sua condizione lavorativa e, conseguentemente, disporre di un sufficiente potere d'acquisto che, almeno potenzialmente, possa migliorare la qualità di vita; un disoccupato non dispone di alcun reddito ed incontra crescenti difficoltà di sopravvivenza; le giovani e i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, benché abbiano la possibilità di trovare un impiego, dovranno giocoforza rinunciare in toto ad occupazioni richiedenti un più alto tasso d'istruzione; i nuovi immigrati dovranno superare lo shock culturale, affrontare le sfide di un contesto differente da quello natio, acquisire dimestichezza con varie dinamiche nel luogo d'arrivo; gli analfabeti scontano il mancato possesso di caratteristiche fondamentali in una società sviluppata, industrializzata/post-industrializzata, caratteristiche divenute sempre più imperative in un mondo denotato da multipolarismo e globalizzazione crescenti; gli anziani presentano caratteristiche non dissimili dai gruppi precedentemente elencati poiché, oltre a oggettive condizioni fisiologico-anagrafiche, spesso non dispongono di sufficienti strumenti per comprendere un mondo radicalmente diverso (soprattutto in termini tecnologici) da loro esperito. Queste macro e micro categorie sociali sono oggetto di un'ampia discussione a livello europeo e mondiale; questa discussione non abbraccia esclusivamente la sfera politica ma si allarga in altri ambiti. L'inclusione sociale, in estrema sintesi, diventa ogni giorno un tema preponderante delle sfide della società del presente e del futuro.

L'attenzione delle istituzioni europee su questo fenomeno segnala inevitabilmente la rilevanza crescente al centro del dibattito e della costruzione discorsiva sullo scenario del Vecchio Continente.

In uno dei rapporti europei si fa un importante riferimento agli indici di giustizia sociale. Li presentiamo brevemente in una tabella qui:



Nella maggior parte dei paesi in crisi dell'Europa meridionale, la povertà tra i giovani non può essere ridotta in modo significativo. In Spagna la quota di bambini e giovani a rischio di povertà ed esclusione sociale si attesta al 34,4%, in Italia al 33,5%. In Grecia, questa cifra è del 37,8% e in Portogallo del 29,6%. Anche in questo caso, la condizione giovanile non è monadica, è concausale e legata a quella degli anziani (quelli de facto e quelli anagraficamente in relazione ai giovani). Riguardo a questi ultimi, essi si trovano in condizioni migliori rispetto ai primi. Difatti, mentre una media del 17,4% degli anziani in tutta l'UE è a rischio di povertà ed esclusione sociale, il 26,9% dei bambini e dei giovani nell'UE è a rischio. Ciò può essere spiegato in parte dal fatto che, durante la crisi, le pensioni nella maggior parte dei paesi non si sono ridotte tanto quanto i redditi delle giovani generazioni.

Ciò può essere visto più chiaramente nel caso della Spagna, dove la quota di bambini e giovani a rischio di povertà ed esclusione sociale è 2,5 volte superiore a quella degli anziani. Su quest'ultimo punto, la Spagna sta anche andando relativamente bene in termini comparativi; il paese è all'ottavo

posto con il 13,7%. In diversi paesi, quindi, la redistribuzione intrafamiliare e il sostegno intergenerazionale giocano nuovamente un ruolo sempre più importante nel mix di welfare nazionale complessivo. Quando il mercato e lo stato non riescono a soddisfare le esigenze di un determinato nucleo familiare, i cittadini si rivolgono più frequentemente a reti sociali intergenerazionali ed intrafamiliari per sopperire ad esse.

Ne consegue che i caregivers debbano sopportare un carico maggiore con conseguenze variabili sul rendimento scolastico dei membri più giovani del nucleo familiare.

Studi precedenti hanno mostrato l'impatto del coinvolgimento dei genitori su una serie di risultati, motivazione e coinvolgimento degli studenti, ma la misura in cui il coinvolgimento dei genitori influenza il completamento della scuola superiore e la frequenza post-secondaria ha ricevuto meno attenzione dalla letteratura. Le aspettative educative dei genitori per i loro figli giocano un ruolo significativo nel determinare se gli studenti di ogni estrazione persistono fino al completamento della scuola superiore e se frequentano un istituto post- secondario. I percorsi esistenziali delle giovani e dei giovani sono stati inoltre oggetto di attenzione da parte della comunità scientifica, in un'ottica sia diacronica sia sincronica.

Le conseguenze a breve termine della disoccupazione tra i giovani sono state ben documentate nella letteratura per quanto riguarda la malattia psicologica, la malattia somatica, il consumo di alcol e il fumo. Tuttavia, abbiamo notato che una delle domande cruciali nella ricerca sulla disoccupazione è se la disoccupazione abbia solo un effetto a breve termine o se vi sia anche un effetto molti anni dopo la fine della disoccupazione. Questa domanda ha un interesse speciale nell'ambito della disoccupazione giovanile poiché si dice che il lavoro e la vita lavorativa abbiano un'importanza fondamentale per la socializzazione di giovani uomini e donne. Diventa dunque egualmente fondamentale esplorare le conseguenze in termini di salute e comportamenti a rischio, per le persone giovani, anche a lungo termine.

La disoccupazione in giovane età ha avuto effetti a lungo termine sulla salute e sul comportamento sanitario tra uomini e donne adulti. Anche dopo il controllo del comportamento di salute e dei sintomi, nonché del background della classe lavoratrice all'inizio dello studio (e della disoccupazione alla fine dello stesso), le associazioni sono rimaste tra la disoccupazione precoce da un lato e il tabagismo, dall'altro sono state valutate le ricadute sulla salute psicologica e somatica (ma solo per gli uomini). I risultati sono in linea con i pochi studi nel campo, una condizione di inopia su cui urge un rimedio immediato perché non persista in futuro. Uno studio svedese di follow-up a lungo termine mostra che la disoccupazione, anche se controllata per ragioni sociali, comportamentali, lavorative e fattori legati alla salute, è significativamente associata alla mortalità fino a 24 anni dopo la registrazione della disoccupazione.

Anche dopo aver controllato il comportamento di salute iniziale e i sintomi, nonché il background della classe lavoratrice e la disoccupazione tardiva, la disoccupazione precoce tra i giovani uomini e le donne ha mostrato un significativo effetto esplicativo sul fumo, i sintomi psicologici e, solo tra gli uomini, i sintomi somatici dopo un follow-up di 14 anni. Non è stata trovata alcuna correlazione tra la disoccupazione precoce e il consumo eccessivo di alcol. Pertanto, la disoccupazione giovanile costituisce un grave problema di salute pubblica, che in una certa misura rimane fino all'età adulta. Questo comporta maggiori costi per il sistema sanitario, con importanti ricadute (come già ampiamente citato precedentemente nel presente elaborato) sulla gestione e la redistribuzione delle risorse che potrebbero sovraccaricare sistemi di welfare progressivamente più esausti e costosi.

Lo studio ha utilizzato micro-dati su 30.805 studenti che abbandonano la scuola in 20 paesi europei dal modulo ad hoc 2009 dell'indagine sulla forza lavoro europea e dati sulle caratteristiche del sistema. Utilizzando la regressione logistica multilivello, lo studio mostra che il livello di stratificazione dell'istruzione secondaria è associato a migliori corrispondenze verticali di lavoro. Ha anche scoperto che la relazione positiva tra la formazione professionale e le corrispondenze tra istruzione e lavoro è più forte nei sistemi con legami istituzionali più forti. La relazione positiva tra la formazione professionale e lavoro apicale è meno forte nei sistemi più orientati alla professione. Saranno ora analizzati i dati relativi alla salute psicologica e somatica di determinate categorie. Ancora una volta, la distinzione di genere risulta significativa.

Gli uomini che hanno lasciato la scuola quando il tasso di disoccupazione statale di abbandono scolastico era alto hanno una salute peggiore all'età di 40 anni rispetto agli altri uomini simili, mentre lasciare la scuola in una declinante economia abbassa i sintomi depressivi a 40 anni tra le donne. Un aumento di 1 punto percentuale nel tasso di disoccupazione statale di abbandono scolastico porta a una riduzione dallo 0,5% al 18% dei risultati di salute misurati tra gli uomini e un miglioramento del 6% dei sintomi depressivi tra le donne.

Capitolo 9

Dati dall'Italia

Leonardo Mori, Andrea Piazzoli, Roger de Masramón López¹⁰, Andrea Depasquale¹¹

In questa sede, è opportuno valutare la seguente serie di tabelle riassuntive sul disagio (sociale ed economico) che mostrano l'attuale stratificazione in Italia in termini di autovalutazione. Il range di tali dati è distinto per età, per anno (2018 e 2019), per titolo conseguito e altre variabili salienti. Tali dati permettono una misurazione scientifica appropriata e dirimente nel valutare, con maggiore cura e precisione, l'entità e i tratti del fenomeno interessante lo scenario italiano.

¹⁰ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

¹¹ Associazione “Per Boboli”, Firenze

Dataset: Persone a rischio povertà o esclusione sociale

Territorio: Italia

Misura: valori per cento

Periodo: 2019

Persone in condizione di:	Rischio povertà o esclusione sociale	Rischio povertà	Grave deprivazione materiale*	Deprivazione materiale*	In famiglie con molto bassa intensità lavorativa
<i>Tipologia familiare</i>					
<i>persona sola con meno di 65 anni</i>	32,4	25,2	10,8	15,7	12,8
<i>persona sola con 65 anni o più</i>	28,4	24,1	9,0	17,1	..
<i>coppia senza figli con meno di 65 anni</i>	20,9	13,2	6,5	11,5	12,9
<i>coppia senza figli con 65 anni o più</i>	15,9	12,2	5,2	9,9	54,7
<i>coppia con almeno un figlio minore</i>	24,5	21,7	5,4	12,2	4,7
<i>coppia con figli adulti</i>	23,5	15,1	6,6	14,0	13,0
<i>monogenitore con almeno un figlio minore</i>	42,6	37,6	12,0	19,1	14,4
<i>monogenitore con figli adulti</i>	29,6	20,0	12,8	19,6	21,8
<i>altro</i>	32,7	28,3	10,3	20,8	15,1
<i>totale</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

*grave deprivazione materiale: 4 su 9 sintomi; deprivazione materiale: 3 su 9 sintomi

In questa tabella possiamo vedere le percentuali di persone a rischio di povertà o esclusione sociale stratificati per età (sopra o sotto i 65 anni), in presenza di figli e / o coniugi.

Dataset: Persone a rischio povertà o esclusione sociale

Territorio: Italia

Misura: valori per cento

Periodo: 2019

<i>Persone in condizione di:</i>	Rischio povertà o esclusione sociale	Rischio povertà	Grave deprivazione materiale*	Deprivazione materiale*	In famiglie con molto bassa intensità lavorativa
<i>Cittadinanza del principale percettore</i>					
<i>Italiano-a</i>	24,2	18,9	6,8	13,0	10,5
<i>di paese dell'Unione europea (Italia esclusa)</i>	29,3	24,2	9,5	17,9	6,4
<i>di paese extra Unione europea a 27 paesi</i>	44,4	36,0	15,4	27,9	5,1
<i>totale</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

**grave deprivazione materiale: 4 su 9 sintomi; deprivazione materiale: 3 su 9 sintomi*

Questa tabella evidenzia il rischio di povertà o esclusione sociale in base alla cittadinanza a cui appartengono. Possiamo vedere un progressivo aumento del rischio verso coloro che hanno una cittadinanza non europea.

Dataset: Persone a rischio povertà o esclusione sociale

Territorio: Italia

Misura: valori per cento

Periodo: 2019

<i>Persone in condizione di:</i>	Rischio povertà o esclusione sociale	Rischio povertà	Grave deprivazione materiale*	Deprivazione materiale*	In famiglie con molto bassa intensità lavorativa
<i>Numero componenti della famiglia</i>					
<i>uno</i>	30,6	24,7	10,0	16,4	12,8
<i>due</i>	22,2	15,6	7,3	12,8	15,7
<i>tre</i>	23,9	17,8	6,8	12,2	11,0
<i>quattro</i>	24,3	20,0	5,9	14,5	6,4
<i>cinque o più</i>	34,3	30,3	9,3	17,5	8,7
<i>totale</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

**grave deprivazione materiale: 4 su 9 sintomi; deprivazione materiale: 3 su 9 sintomi*

Questa tabella mostra ciò: il rischio di povertà o esclusione sociale è sempre correlato al numero di membri della famiglia. In media, c'è un rischio inferiore nelle famiglie con 2-4 componenti e un aumento nelle famiglie singole o numerose (4 o più componenti).

Dataset: Aspetti della vita quotidiana

Misura: per 100 persone con le stesse caratteristiche

Sesso: totale

Classe di età: 15 anni e più

Titolo di studio	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
Periodo: 2018					
<i>persone di 15 anni e più occupate per livello di soddisfazione per il lavoro</i>					
<i>molto</i>	15,7	13,7	15,1	19,5	15,7
<i>abbastanza</i>	52,6	59,9	62	61,3	61
<i>poco</i>	24,6	19,8	17,4	14,9	17,7
<i>per niente</i>	3,1	3,5	3	2,5	3

Periodo: 2019

<i>molto</i>	14,7	15,4	15,9	20,2	16,8
<i>abbastanza</i>	55,1	60,3	62	60,2	60,9
<i>poco</i>	19,1	17,2	16,1	14,5	16,1
<i>per niente</i>	5,1	3,5	3	2,8	3,2

Questa tabella mostra invece la correlazione tra il livello di istruzione raggiunto e il grado di soddisfazione sul lavoro confrontando i dati del 2018 e del 2019. Non ci sono differenze significative nonostante una leggera polarizzazione agli estremi (risposta "molto" e "per niente" più alta rispetto alle risposte centrali, rispetto al 2018).

Dataset: Aspetti della vita quotidiana

Misura: per 100 persone con le stesse caratteristiche

Sesso: totale

Classe di età: 14 anni e più

Titolo di studio	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
Periodo: 2018					
<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la vita nel complesso</i>					
0	1,4	0,6	0,6	0,4	0,7
1	0,5	0,4	0,3	0,2	0,3
2	1,4	1	0,5	0,4	0,8
3	2,4	1,6	1,4	0,8	1,5
4	4,1	2,8	2,4	1,9	2,7
5	12,9	8,5	7,7	6,5	8,6
6	18,9	17,5	16,6	12,8	16,7
7	21,4	25	27,1	27,8	25,6
8	23,5	25,5	27,4	32,8	27
9	6	8,6	9,8	11,3	9
10	5,9	6,4	4,9	4	5,4

Titolo di studio	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
Periodo: 2019					
<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la vita nel complesso</i>					
0	1,3	0,8	0,6	0,5	0,8
1	0,8	0,3	0,3	0,3	0,4
2	1,8	0,7	0,6	0,3	0,8
3	2,5	1,5	1,1	1	1,4
4	3,7	2,8	2	2	2,5
5	11,9	8,7	7,6	5,6	8,3
6	18	15,8	14,5	12,7	15,2
7	22,3	23,7	27,3	28,6	25,5
8	22	26,6	29,5	32,7	27,8
9	6,6	9,9	9,9	10,5	9,5
10	6,5	7,2	5,2	4,4	5,9

In questa tabella è possibile vedere la qualifica correlata al grado di soddisfazione per la qualità della vita in generale. Anche in questo caso è stato confrontato il 2018 e il 2019, anche in questo caso si può notare un leggero aumento della polarizzazione verso gli estremi.

Dataset: Aspetti della vita quotidiana

Misura: per 100 persone con le stesse caratteristiche

Sesso: totale

Classe di età: 14 anni e più

Titolo di studio Periodo: 2018	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la situazione economica</i>					
<i>molto</i>	2,1	3,5	4,2	7,4	4,1
<i>abbastanza</i>	44,5	43,8	51,1	59,3	48,9
<i>poco</i>	38,1	36,4	33	24,8	33,8
<i>per niente</i>	14,1	14,9	10,8	7,5	12,2

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la salute</i>					
<i>molto</i>	5,8	16,8	17,4	21,3	15,9
<i>abbastanza</i>	53,6	65	68,3	67,8	64,8
<i>poco</i>	28	13,1	10,8	8,2	14
<i>per niente</i>	11,4	3,6	2,4	1,7	4,1

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per le relazioni familiari</i>					
<i>molto</i>	28,7	31,9	34	39,5	33,2
<i>abbastanza</i>	59,4	57,4	56,8	52,8	56,9
<i>poco</i>	8	7,4	6,7	5,3	7
<i>per niente</i>	2,6	1,7	1,4	1,4	1,7

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per le relazioni amicali</i>					
<i>molto</i>	14,7	23,4	24,6	28,9	23,2
<i>abbastanza</i>	55,5	59,8	61	57,7	59,3
<i>poco</i>	20,2	11,8	11,1	10,1	12,6
<i>per niente</i>	8,4	3,3	2,3	2,2	3,6

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per il tempo libero</i>					
<i>molto</i>	11,4	14,2	13,9	14,2	13,6
<i>abbastanza</i>	51,4	51,4	53,7	53,6	52,6
<i>poco</i>	24,5	26,5	25,9	26	25,9
<i>per niente</i>	11,2	6,2	5,4	5,1	6,6

Titolo di studio	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
Periodo: 2019					
<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la situazione economica</i>					
<i>molto</i>	2,7	3,9	4,2	7,5	4,4
<i>abbastanza</i>	47	48,7	54,2	59,5	52,1
<i>poco</i>	36	32,9	30,2	26	31,3
<i>per niente</i>	12,5	12,7	10,2	6	10,7

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la salute</i>					
<i>molto</i>	6,6	16,8	17,8	19,9	16
<i>abbastanza</i>	52,8	63,6	68	68,5	64,2
<i>poco</i>	27,8	13,9	10,3	8,4	14
<i>per niente</i>	10,6	3,8	2,6	2,1	4,2

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per le relazioni familiari</i>					
<i>molto</i>	28,8	32,8	34,3	37,3	33,4
<i>abbastanza</i>	59,3	56,5	55,9	53,8	56,3
<i>poco</i>	7,7	6,8	6,6	6,4	6,8
<i>per niente</i>	2,1	1,8	1,9	1,3	1,8

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per le relazioni amicali</i>					
<i>molto</i>	15,2	23,1	24,5	27,6	23
<i>abbastanza</i>	55,8	60	60,5	58,7	59,3
<i>poco</i>	19,6	11,9	11,1	10,3	12,6
<i>per niente</i>	7,2	3	2,5	2,3	3,4

<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per il tempo libero</i>					
<i>molto</i>	11,5	14,4	14,4	15,4	14,1
<i>abbastanza</i>	52	54,1	55	53,1	53,9
<i>poco</i>	23,9	23,8	23,9	25,7	24,2
<i>per niente</i>	10,2	5,5	5,3	4,5	6,1

Questa tabella evidenzia il grado di soddisfazione rispetto a: tempo libero, amici, rapporti familiari, situazione sanitaria ed economica. Questi sono sempre stratificati in base al livello di istruzione e confrontati 2018 e 2019. Come mostra la letteratura internazionale, si può osservare una correlazione positiva tra il livello di istruzione e lo stato di salute: un livello di istruzione inferiore comporta spesso problemi di salute. Si riscontra pure in questo caso una maggiore polarizzazione delle risposte all'abbassamento del livello di istruzione e in generale una minore soddisfazione.

Dataset: Aspetti della vita quotidiana

Misura: valore medio

Classe di età: 14 anni e più

Classe di età	14-24 anni	25-44 anni	45-64 anni	65 e più	totale
Periodo: 2018					
<i>persone di 14 anni e più per livello di soddisfazione per la vita nel complesso</i>					
<i>licenza elementare, nessun titolo di studio</i>	7,6	6,4	6,6	6,7	6,7
<i>licenza di scuola media</i>	7,4	7	6,9	6,9	7
<i>diploma</i>	7,2	7,1	7	7,1	7,1
<i>laurea e post-laurea</i>	7,3	7,3	7,3	7,2	7,3
<i>totale</i>	7,3	7,1	7	6,8	7

Periodo: 2019

<i>licenza elementare, nessun titolo di studio</i>	7,6	6,4	6,6	6,7	6,7
<i>licenza di scuola media</i>	7,4	7	6,9	6,9	7
<i>diploma</i>	7,2	7,1	7	7,1	7,1
<i>laurea e post-laurea</i>	7,3	7,3	7,3	7,2	7,3
<i>totale</i>	7,3	7,1	7	6,8	7

Questa tabella mostra i dati medi e riepilogativi rispetto alla tabella precedente.

Dataset: Ospiti dei presidi residenziali socio- assistenziali e socio-sanitari

Territorio: Italia

Periodo: 2016

Dati assoluti

Tipo di dato: ospiti 18-64 anni

Tipologia di disagio	maschi	femmine	totale
<i>disabilità e disturbi mentali</i>	28801	18999	47800
<i>tossicodipendenti/alcolisti</i>	6138	1121	7259
<i>coinvolti in procedure penali</i>	988	85	1072
<i>gestanti o madri maggiorenni con figli a carico</i>	-	1796	1796
<i>altre problematiche diverse da quelle precedentemente esplicitate</i>	9817	3554	13371
<i>non indicato</i>	0	0	0
<i>tutte le voci</i>	45743	25556	71299

Tipo di dato: ospiti stranieri 18-64 anni

Tipologia di disagio	maschi	femmine	totale
<i>disabilità e disturbi mentali</i>	769	373	1142
<i>tossicodipendenti/alcolisti</i>	435	151	586
<i>coinvolti in procedure penali</i>	149	27	177
<i>gestanti o madri maggiorenni con figli a carico</i>	-	916	916
<i>altre problematiche diverse da quelle precedentemente esplicitate</i>	6266	1821	8086
<i>non indicato</i>	0	0	0
<i>tutte le voci</i>	7619	3288	10907

I dati delle ultime due tabelle rappresentano dati assoluti sulla base della tipologia di disturbo delle persone ospitate dalle strutture assistenziali e socio sanitarie residenziali. Da ciò che si evince, si tratta principalmente di maschi con una percentuale di circa il 2% di ospiti stranieri.

Secondo l'OCSE, la spesa pubblica annuale aggiornata per ogni studente è di \$ 11.257 ogni anno in Italia. Per ogni studente che lascia la scuola, questa spesa è un investimento perso dallo Stato nelle persone.

Il tasso di NEET (under 35 persone che non studiano, non lavorano e non hanno alcun programma di tirocinio o apprendistato in corso) in Italia si aggira intorno all'11,4%. Esso si configura come un dato negativo spesso derivante dall'abbandono scolastico.

Solo il 57,7% della popolazione può essere considerata occupata (tra i 25 ei 64 anni), parametro che colloca l'Italia tra gli ultimi stati per occupabilità in Europa. Ciò mostra conseguenze ancora peggiori se correlato al livello di istruzione raggiunto (OCSE 2021, Occupazione per livello di istruzione (indicatore). Doi: 10.1787 / 26f676c7-en Accesso 25 gennaio 2021).

Questa, in breve, era la situazione italiana. Spostandoci sull'altra sponda dell'Adriatico, si visualizzerà ora, in sintesi, la situazione greca.

Capitolo 10

Dati dalla Grecia

Athina Ampatzidi, Fenia Pistofidou¹²

Nel 21° secolo, il ritmo crescente dei cambiamenti nella maggior parte dei settori dell'economia, dell'industria, della società e della famiglia influisce sull'istruzione in molti modi. L'abbandono scolastico precoce o l'abbandono scolastico è oggi considerato uno dei problemi educativi più importanti e persistenti. L'abbandono scolastico precede l'abbandono scolastico precoce. Questo termine si riferisce a una persona di età compresa tra 18 e 24 anni che ha completato l'istruzione secondaria inferiore e non è coinvolta in una formazione continua (Commissione europea 2013). Inoltre, è stato identificato un nuovo termine per i giovani emarginati di età compresa tra 16 e 29 anni, ossia i NEET - Non in istruzione, occupazione, formazione. (Strategic Policy Framework, 2015). Schematicamente, i termini sono mostrati di seguito

La nuova realtà che siamo chiamati ad affrontare ha amplificato questi cambiamenti, poiché sembra che gli effetti della pandemia COVID-19 abbiano colpito più duramente le società in via di sviluppo. In molte aree in cui il potenziale tecnologico e digitale è basso, ci saranno effetti negativi sull'istruzione di questi bambini e sull'abbandono scolastico a lungo termine.

Molti degli Stati membri dell'Unione Europea definiscono l'abbandono scolastico precoce in termini diversi e misurano diversamente questo fenomeno. In questo modo, "Early School Leaving" può significare l'abbandonare il sistema di istruzione o formazione prima della fine della scuola dell'obbligo e prima del raggiungimento di una qualifica minima fissata da ciascuno Stato (Commissione Europea 2013). Secondo la Commissione europea (2016), una percentuale del 12,7% di tutti gli studenti (5,5 milioni di studenti) in Europa non ha completato l'istruzione secondaria.

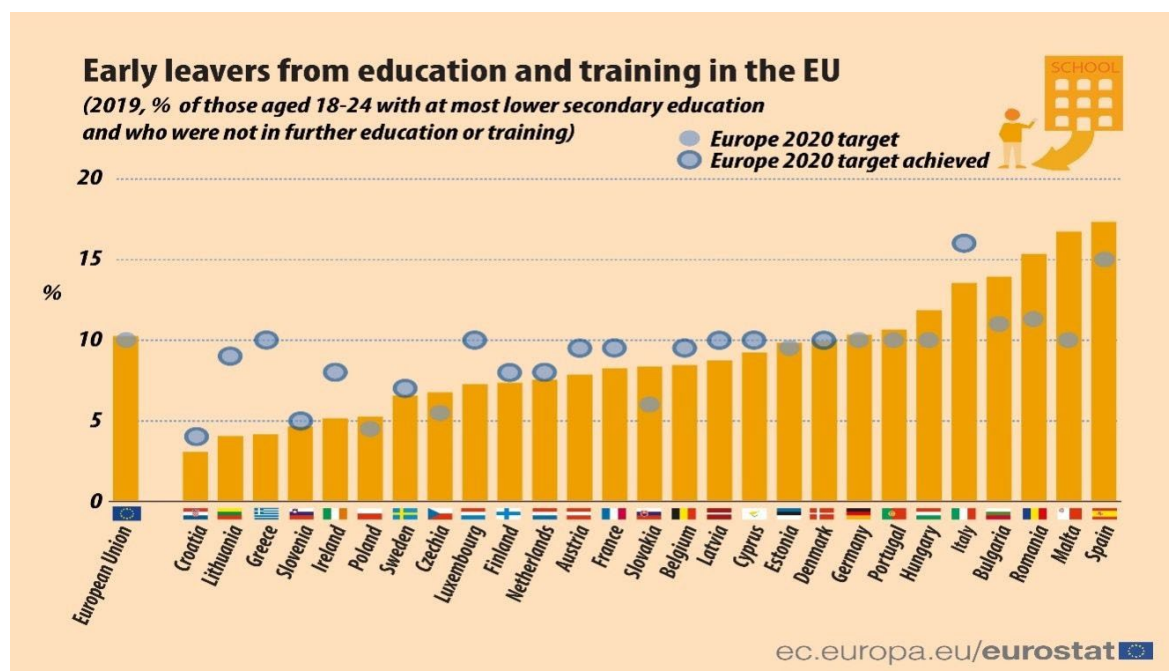
Nella letteratura internazionale si possono trovare termini alternativi che descrivono fenomeni legati a "abbandono scolastico" (ESL - abbandono scolastico precoce). La Commissione europea usa spesso il termine "Abbandono precoce dell'istruzione e della formazione" (ELET), "abbandono scolastico" o "abbandono degli studenti" nei suoi testi. Anche "apprendimento interrotto" è una definizione impiegata, nonché il termine "Fuori dall'istruzione, dal lavoro o dalla formazione" (EET - NEET - Non nell'istruzione, nel lavoro o nella formazione). Molti Stati membri dell'Unione europea utilizzano modi diversi di descrivere il fenomeno, adattati in molti casi ai contesti nazionali di istruzione, formazione e lavoro.

Infine, il Ministero greco dell'istruzione e degli affari religiosi utilizza un'altra definizione di

¹² Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (KEAN), Atene

abbandono precoce: "non aver completato l'istruzione obbligatoria o altra istruzione o formazione professionale equivalente, nonché la nozione di abbandono scolastico" (Analisi dei bisogni per la Grecia, (2015).

Le statistiche europee mostrano che la Grecia è tra i paesi con basse percentuali di abbandono scolastico, come mostrato nel diagramma sottostante.



Secondo Eurostat, la Grecia ha uno dei tassi più bassi di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione nell'UE: nel 2019, solo il 4,1% dei giovani di età compresa tra i 18 ei 24 anni ha lasciato la scuola prima del diploma di istruzione secondaria superiore, rispetto alla media dell'UE del 10,3% (OCSE, 2020, pag.11).

Secondo il profilo politico sull'istruzione in Grecia dell'OCSE, nel 2020 i livelli di istruzione in Grecia sono aumentati notevolmente dal 2008, così come la partecipazione alla cura della prima infanzia e all'istruzione per i bambini di 3–5 anni. I tassi di abbandono scolastico sono tra i più bassi nel confronto internazionale (OCSE 2020, pag.2).

Le cause principali sono: le difficoltà economiche nelle famiglie dovute alla crisi economica globale, genitori con un basso livello di istruzione (per questo molti studenti anche in una classe della scuola di secondo grado non hanno la capacità di scrivere e leggere correttamente) e un ambiente familiare particolare (divorzi, disoccupazione, bambini abbandonati, ecc.).

La percentuale di abbandono scolastico è alta nell'istruzione professionale, poiché gli studenti di solito hanno più di 18 anni e devono combinare il lavoro con l'istruzione. La percentuale specifica è più alta tra le donne che siano sposate con figli o divorziate. A volte gli studenti abbandonano gli studi perché sono delusi dagli alti tassi di disoccupazione che esistono nel mercato del lavoro in Grecia e una piccola percentuale di loro crede che ci sia una cattiva connessione tra il sistema educativo greco e il mercato del lavoro.

Nella tabella seguente, possiamo osservare l'evoluzione del fenomeno ESL sia in Grecia che in altri paesi europei dal 2009 al 2012 e l'obiettivo per il 2020.

	2009	2012							2020
	Total	Total	Males	Females	Native-born	Foreign-born			Target
						EU 27	Non EU 27	Sub-total	
EU	14.3	12.7	14.5	11.0	11.6	22.8	26.7	25.6	< 10.0
Belgium	11.1	12.0	14.4	9.5	10.6	17.4	26.0	22.6	9.5
Bulgaria	14.7	12.5	12.1	13.0	12.6	:	:		11.0
Czech Republic	5.4	5.5	6.1	4.9	5.5	(10.0)	(8.5)	(9.3)	5.5
Denmark	11.3	9.1	10.8	7.4	9.0	:	(11.7)	10.1	< 10.0
Germany	11.1	10.5p	11.1p	9.8p	9.1	:	:	:	< 10.0
Estonia	13.9	10.5	14.0	7.1	10.6	:	:	:	9.5
Ireland	11.6	9.7	11.2	8.2	9.2	15.1	6.8	12.3	8.0
Greece	14.5	11.4	13.7	9.1	8.3	(24.7)	45.8	42.0	9.7
Spain	31.2	24.9	28.8	20.8	21.4	39.1	41.1	40.7	15.0
France	12.2	11.6	13.4	9.8	10.8	23.5	22.7	22.9	9.5
Croatia	3.9	4.2	(4.6)	(3.6)	4.2	:	:	:	4.0
Italy	19.2	17.6	20.5	14.5	14.8	35.4	40.5	39.1	15.0-16.0
Cyprus	11.7	11.4	16.5	7.0	8.1	21.6	19.5	20.7	10.0
Latvia	13.9	10.5	14.5	6.2	10.6	:	:	:	13.4
Lithuania	8.7	6.5	8.2	(4.6)	6.4	:	:	:	< 9.0
Luxembourg	7.7b	8.1p	10.7p	5.5p	7.1	(11.1)	:	10.6	< 10.0
Hungary	11.2	11.5	12.2	10.7	11.4	:	:	:	10.0
Malta	27.1n	22.6	27.5	17.6	22.7	:	:	:	-
Netherlands	10.9	8.8p	10.2p	7.3p	8.6	13.0	11.9	12.2	< 8.0
Austria	8.7	7.6	7.9	7.3	6.0	(10.2)	21.5	17.7	9.5
Poland	5.3	5.7p	7.8p	3.5p	5.7	:	:	:	4.5
Portugal	31.2	20.8	27.1	14.3	20.9	:	19.4	20.3	10.0
Romania	16.6	17.4	18.0	16.7	17.4	:	:	:	11.3
Slovenia	5.3	4.4	5.4	(3.2)	(4.2)	:	(10.3)	(10.1)	5.0
Slovakia	4.9	5.3	6.0	4.6	5.3	:	:	:	6.0
Finland	9.9	8.9	9.8	8.1	8.7	:	:	(14.9)	8.0
Sweden	7.0	7.5	8.5	6.3	6.7	(10.3)	13.1	12.8	< 10.0
United Kingdom	15.7	13.5	14.6	12.4	13.7	16.1	9.9	12.2	-
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Iceland	21.3	20.1	23.6	16.5	19.3	32.6	:	28.1	-
MK*	16.2	11.7	11.1	12.3	:	:	:	:	-
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Turkey	44.3	39.6	36.1	43.0	:	:	:	:	-
Norway	17.6	14.8	17.6	11.9	14.6	20.1	15.3	17.1	-
Switzerland	9.1d	5.5	5.7	5.3	3.7	8.9	17.1	14.1	-

Source: Eurostat (LFS). Intermediate breaks in time series for NL (2010) and LV (2011). Notes: "b" = break in time series; "p" = provisional; "()" = Data lack reliability due to small sample size; ":" = data either not available or not reliable due to very small sample size; "n" = national data. *MK: The former Yugoslav Republic of Macedonia.

L'Istituzione Statistica Ellenica (ELSTAT) è incaricata di raccogliere i dati statistici per l'indagine sulla forza lavoro di Eurostat, aggregati ai livelli superiore, regionale e locale. Un nuovo sistema informativo, "MySchool", è operativo dall'anno scolastico 2013/14 per tutte le scuole primarie e secondarie. Si basa su un database degli studenti e include i campi necessari per la misurazione dell'abbandono precoce. I dati, disponibili in formato aggregato ai livelli superiore, regionale, prefettizio, locale e scolastico, vengono raccolti due volte al mese ed elaborati due volte l'anno dall'Istituto di politica educativa (IEP). I dati non sono per il momento disponibili al pubblico. Il nuovo 'Osservatorio per le problematiche della registrazione e del trattamento dell'abbandono scolastico' (Paratiritiriogia ta thematakatagrafis kai antimetopisis tis mathitikisdiairous), unità amministrativa del PEI, è responsabile, tra l'altro, dell'analisi dei dati e della salvaguardia della completezza e affidabilità delle informazioni raccolte tramite "MySchool".

In Grecia, secondo le informazioni raccolte dall'Internet Information System "MySchool" del Ministero dell'Istruzione greco, la percentuale di abbandono scolastico si è ridotta dal 9% (2014) al 7,9% (2015), al di sotto della media di 11% che esiste in 27 paesi dell'Unione Europea.

Nei dati pubblicati, secondo la classificazione internazionale ISCED2, l'abbandono registrato degli studenti al Ginnasio (e quindi nell'istruzione secondaria obbligatoria) e gli studenti in Grecia nell'anno scolastico 2013-14, durante il loro corso triennale nel sistema educativo, negli anni scolastici Il 2013-2016 hanno avuto un basso tasso di abbandono scolastico. Vale la pena notare che in relazione alle misurazioni precedenti, è particolarmente basso.

Rispetto alla generazione 2003-04, dopo un decennio si è riscontrato che l'abbandono scolastico è diminuito dal 6,51% al 4,23% (differenza 2,28 e variazione del 35%).

Secondo i dati aggregati per l'anno scolastico 2013-14 delle 321 scuole superiori professionali giornaliere pubbliche, l'abbandono scolastico risulta essere 11,02%.

Il tasso di abbandono più alto (8,60%) si verifica nella prima classe delle scuole superiori professionali (Lyceum) del paese, mentre nelle classi successive la percentuale diminuisce in modo significativo e la percentuale della terza classe è solo del 3,71% del numero totale di studenti che ha studiato presso le scuole professionali (generazione 2013-2014).

Le ragazze mostrano un abbandono complessivo inferiore (9,99%) rispetto ai ragazzi in tre anni (11,45%) e per classe (7,59% contro 9,03% ecc.) Inoltre, le ragazze scelgono di studiare presso le scuole professionali in una percentuale significativamente inferiore (30,02%) rispetto ai ragazzi (69,98%). Il drop out è più basso per entrambi i sessi in provincia e soprattutto nelle aree semi-urbane. In particolare, l'abbandono delle ragazze nelle aree urbane è dell'11,02%, in quello semi-urbano del 7,13% e nelle zone rurali dell'8,25%. Rispettivamente le percentuali per i ragazzi sono dell'11,86% nelle aree

urbane, del 10,14% nelle aree semi-urbane e dell'11,82% nelle zone rurali. Questi dati, letti in prospettiva comparativa con il caso italiano, dimostrano che le due nazioni mediterranee presentano tendenze significativamente simili per quanto riguarda la differenziazione di genere. Tale fattore potrebbe significativamente incrementare l'efficacia di eventuali interventi congiunti, in un'implementazione reciproca e biunivoca di metodologie, strumenti, conoscenze, scambi nelle due aree prese in considerazione.

In Grecia, i tassi di abbandono scolastico nell'istruzione secondaria inferiore (Gymnasio) sono inferiori nelle aree urbane rispetto alle aree suburbane e rurali. Nel complesso, i tassi di ELET più elevati (istruzione primaria e secondaria) si riscontrano nelle regioni con caratteristiche socio-economiche speciali, ad es. con grandi gruppi di popolazione che hanno maggiori probabilità di presentare episodi di abbandono scolastico come studenti Rom, studenti immigrati e studenti provenienti da aree rurali (Rousseas e Vretakou / Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Va notato che i dati in questa analisi documentale sono riportati prima dell'epidemia di COVID-19. In quanto tale, questo documento offre una panoramica delle condizioni preesistenti che possono influenzare la reattività del sistema nel contesto della crisi e aiutare a informare gli sforzi a lungo termine per rafforzare la resilienza.

Fattori che influenzano l'ESL

Le ragioni che possono portare al fenomeno ESL sono state esaminate da diversi studi. Molte di queste ragioni riguardano la situazione finanziaria e il tenore di vita dell'ambiente familiare degli studenti.

L'OCSE (2020) identifica tre tipi di fattori che hanno un effetto causale sull'abbandono scolastico:

- fattori individuali o sociali,
- fattori scolastici,
- fattori sistemici.

In Grecia alcuni determinati fattori hanno determinato l'ESL:

- la crisi economica,
- alti livelli di migrazione umanitaria,
- elevata diversità geografica,
- inadeguatezza del sistema educativo, principalmente l'ambiente scolastico, la qualità dell'insegnante (qualifiche, caratteristiche, pratiche ed efficacia) (Nikolaou, Papa, Gogou 2018)

- il mancato rispetto della Legge in materia di abbandono scolastico.

I fattori identificati in Europa e in Grecia nello specifico sono elencati di seguito:

- Studenti che vivono situazioni familiari difficili, come la disoccupazione, il basso reddito familiare e il basso livello di istruzione dei genitori.
- I ragazzi corrono un rischio maggiore rispetto alle ragazze
- Famiglie vulnerabili: genitori con disabilità, madri minorenni
- Studenti di origine immigrata / minoritaria (principalmente da Asia, Africa, Siria e Afghanistan)
- Minoranze come i Rom
- Lo stato socioeconomico degli studenti - famiglie svantaggiate. Ad esempio, è stato riscontrato che gli studenti, il cui padre è disoccupato, poco qualificato o ha un lavoro manuale con basso reddito, sono più inclini ad abbandonare la scuola (Need Analysis for Greece 2015).

Rispetto alle ragazze, i ragazzi hanno quasi il doppio delle probabilità di abbandonare la scuola con qualifiche basse o nulle. La ricerca internazionale e nazionale conferma che gli studenti maschi hanno maggiori probabilità di abbandonare prematuramente rispetto alle studentesse (Commissione europea, 2009; EACEA / Eurydice, 2009). In Grecia, i ragazzi della scuola secondaria inferiore, secondaria superiore generale e dell'istruzione professionale tecnica, in tutte le aree geografiche (urbane, suburbane, rurali) presentano tassi di ELET più elevati rispetto alle ragazze. Questa differenza è ancora maggiore nelle zone rurali (Rousseas e Vretakou / Hellenic Pedagogical Institute, 2006). Il genere gioca un ruolo importante in ogni regione e nella maggior parte delle prefetture del paese.

Infine, poiché il contesto familiare dello studente incide in modo significativo sullo scarso rendimento nelle competenze di base (PISA, OCSE) e quindi sui tassi di abbandono scolastico (Commissione europea, 2015), il sostegno finanziario (es. Aumento dell'assegno familiare), è importante al fine di affrontare gli svantaggi socio-economici attraverso una serie di iniziative. Inoltre, il livello di istruzione di ogni famiglia, soprattutto se la famiglia sta vivendo un ambiente socio-culturale svantaggiato, deve essere rafforzato attraverso iniziative sociali (educative, culturali).

Ripercorrendo il moto iniziale, si procederà adesso nella direzione geografica opposta: non più da ovest a est, ma da est a ovest; dopo la Grecia, è il turno del Portogallo.

Capitolo 11

Dati dal Portogallo

Miguel Santos, Sérgio Veludo¹³

Questo argomento riguarda lo stato dell'arte dell'esclusione sociale in Portogallo, ricercando diversi tipi di ricerca come tesi accademiche, sondaggi o lavori statistici su questo argomento in un calendario dal 2010 al 2020. Nel nostro primo approccio, condotto nei depositi accademici online, siamo riusciti a raccogliere ventuno referenze legate alle tematiche 01 (elencate sopra) all'esclusione sociale e novantasei referenze relative all'abbandono scolastico. Da quel sondaggio, abbiamo introdotto una scheda tecnica individuale e cinque riferimenti campione di ciascun tema che abbiamo considerato più rilevanti per gli scopi immediati della Desk Analysis 01. L'indagine sulle piattaforme online, ovvero i repository delle Università, utilizzando le parole chiave appropriate mostra una maggiore attenzione all'abbandono scolastico (96 risultati) rispetto all'esclusione sociale (21 risultati), nonostante questo elemento abbia un numero maggiore di riferimenti ma prima del 2010 (quindi fuori dal periodo considerato). Questo può darci un'ampia serie di interpretazioni, ma questo potrebbe mostrare una maggiore preoccupazione per l'abbandono scolastico come caso di studio principale se connesso a una soluzione per l'esclusione sociale. Questa potrebbe essere una visione abbastanza semplicistica, sebbene nella prospettiva portoghese sia ampiamente accettato e logico che l'istruzione, la cultura e la formazione siano uno degli obiettivi principali delle politiche pubbliche per combattere l'esclusione sociale. I professori Sergio Veludo e Miguel Santos hanno diviso in due elementi la desk analysis, per le proprie competenze: "Esclusione Sociale e Abbandono Scolastico". Essendo lo scrivente uno storico, è naturale che la prospettiva in questo testo si accompagni a un approccio delle scienze sociali. Miguel Santos, con il suo background in psicologia dell'educazione, analizzerà la letteratura dal suo punto di vista. Concludiamo questo rapporto con la presentazione dei dati statistici riguardanti le dimensioni in esame, per tracciare il quadro più chiaro possibile della società portoghese.

Esclusione sociale

La storia è colma di esempi di esclusione di individui o gruppi. Possiamo trovare tre tipi di grandi esclusioni: estirpazione, che si concretizza, in modo più radicale, attraverso il genocidio di individui e / o etnie (guerre balcaniche e Kosovo dal 1990); l'esilio forzato, come l'espulsione degli ebrei dalla penisola iberica (dal XV secolo in poi) e la privazione dei diritti o della partecipazione, come negare alle donne il diritto di voto, sebbene l'esclusione in queste voci rimanga pertinente (si ricordino le guerre in Somalia e Sudan all'inizio del 21 ° secolo; le restrizioni imposte alle donne in Arabia Saudita;

¹³ Instituto Politécnico do Porto (P.Porto), Porto

il divieto di permanenza degli arabi nel territorio giapponese; l'impossibilità di ordinazione delle donne come sacerdotesse in alcune denominazioni religiose). Il concetto ha acquisito una nuova dimensione, più appropriata a una realtà che miri a un'analisi più completa. Questa nuova dimensione può essere trovata prima durante gli impatti della crisi petrolifera degli anni '70 del secolo scorso e più specificamente, all'inizio degli anni '90 dello stesso secolo.

In Portogallo i rapporti e gli studi sulla realtà sociale portoghese riguardanti la distribuzione della ricchezza (e povertà) sono numeri conosciuti attraverso database come la piattaforma PorDataonline, essa stessa una risorsa preziosa per la ricerca accademica e l'implementazione dei metodi di indagine visti nel nostro stato dell'arte, a volte senza bisogno di ripetere numeri e percentuali. Ma, considerando l'ampio partenariato in questo progetto, troviamo che sarebbe necessario fare riferimento alla natura strutturale della povertà in Portogallo. Tuttavia, come introduzione a questo argomento, basata principalmente sulle letture dei riferimenti campione emessi nelle schede tecniche, sarà importante menzionare il ruolo dello Stato come "cuscino sociale". Questo ridistribuisce parte della ricchezza prodotta dai contribuenti portoghesi, riscuotendo le tasse in base al reddito e distribuendone una parte come supporti sociali, come possiamo vedere nella scheda tecnica.

Questa è la forma principale trovata dal Portogallo democratico (e da altri nel mondo) per ridurre la povertà, a volte senza un cambiamento strutturale nel paese (Conceição, 2017). Secondo i dati INE (National Statistical Institute of Portugal), riferiti dalla stampa, la crisi economica del 2012-2015 e l'attuale emergenza pandemica hanno portato a un numero crescente di persone povere che sarebbero quasi raddoppiate senza i sostegni finanziari statali, come i sussidi alla disoccupazione o gli aiuti per l'inserimento sociale. Altri fattori che contribuiscono alla mitigazione della povertà sono la solidarietà sociale (familiare e intergenerazionale) delle famiglie portoghesi, così come l'azione sociale della società civile, spesso ben accettata attraverso programmi di aiuto o istituzioni ONG.

Riguardo al quadro principale dell'esclusione sociale che è la povertà e prima di procedere ad una riflessione sintetica su una visione ampia della nostra indagine sul tema, una nota per il concetto di povertà e come può essere articolato con quello di esclusione (Coelho, 2016). Se prendiamo la povertà come una condizione multifattoriale, impedendo a individui o gruppi di vivere vite dignitose e produttive, alcuni concetti possono essere estratti dalle nostre letture: un concetto materiale - nel senso che c'è qualcosa che manca ai poveri, che si tratti di beni o servizi. In questa prospettiva di privazione è implicita una valutazione del tipo di privazione - cibo vs. educazione / cultura (Oliveira, 2014). Possiamo trovare un elenco di prospettive connesse che guidano la povertà verso la via dell'esclusione sociale, come concetti che oggi avremmo potuto aspettarci di essere sradicati in una società moderna e sviluppata ma che rimangono quasi coperti da strati di apparente politica di buona volontà o con un'aperta discriminazione negli atteggiamenti dei settori pubblico e privato della società in Portogallo. Possiamo vedere chiaramente un concetto economico - la povertà può essere

vista come un problema dovuto alla scarsità di una data risorsa o di risorse, in cui alcune popolazioni sono più vulnerabili, attraverso rapporti di disuguaglianza, sia per rapporti di potere tra gruppi culturali in cui quelli più deboli sono sistematicamente danneggiati nella distribuzione delle risorse carenti. La stratificazione della società porta a un concetto di classe in cui abbina un particolare gruppo sociale a determinati ruoli e occupazioni, a volte chiuso a qualsiasi prospettiva di miglioramento o evoluzione sociale - la classe sociale, vista così, implica una visione strutturale della società, dove atteggiamenti e comportamenti dei gruppi sono presi come indicatori di fattori e nella cornice sociale; ecco quindi il concetto di politiche verso i dipendenti e, in ultima analisi, la radice della costruzione politica dell'esclusione; un concetto morale - quando le circostanze della vita dei poveri sono intese come moralmente inaccettabili e implicano che la povertà non è solo una vita dura, ma una vita inaccettabilmente dura. Può essere difficile identificare la povertà secondo un concetto morale, soprattutto se la cerchiamo in società diverse. Tuttavia, in un modo un po' 'paradossale, comprendere la povertà come una vita inaccettabile consente un'analisi di approccio globale e gratuita secondo la nostra indagine nei riferimenti raccolti.

L'esclusione rende la comprensione di questo problema più difficile in quanto identifica individui o gruppi che, essendo parte di una società, sono parzialmente esclusi, poiché non sono in grado di accedere a uno o più diritti e / o benefici di cui, come membri riconosciuti di quella società e con identificate funzioni sociali, ne avrebbero diritto. In questo quadro si individuano, ad esempio, gli anziani a basso reddito che, nonostante siano soggetti a deprivazione materiale a causa delle basse pensioni che percepiscono, hanno difficoltà ad accedere a servizi sanitari efficaci. Queste sono realtà per le famiglie ancora più bisognose poiché i loro membri in età lavorativa sono disoccupati e alla fine si trovano nella situazione, per esempio, di un crescente abbandono scolastico delle giovani generazioni del nucleo familiare (Conceição, 2017).

D'altra parte, la società convive con gli esclusi che adempiono a funzioni sociali riconosciute, anche se sottovalutate. È il caso degli immigrati clandestini e di alcuni gruppi etnici che, con il loro lavoro, contribuiscono all'economia nazionale e ai sistemi di sostegno sociale, ma che solo con difficoltà possono ottenere dalla società la giusta contropartita dei loro sforzi.

Abbiamo come esempio di questo tipo, con il lavoro clandestino negli Stati Uniti e in Europa, anche considerando che in Portogallo il fenomeno non è così scontato a causa di una politica più aperta di accettazione dell'“altro” anche se con disordini sociali quando i media portoghesi rafforzano la criminalità collegandola a gruppi etnici o immigrati, soprattutto con conseguenze politiche se ricordiamo che alcuni sentimenti postcoloniali sorgono tra le generazioni più anziane della società portoghese. Il problema sta nella misura in cui è richiesto al lavoratore che paga tasse e contributi, con salari e assistenza sociale estremamente bassi, mentre hanno riscontrato che i diritti di cittadinanza di base sono difficili da ottenere.

Il lavoro e l'occupazione sono stati il grande integratore sociale e l'elemento principale di identificazione e programmazione gerarchica sia degli individui che dei gruppi. Non è estranea, a nessuna delle grandi correnti del pensiero antropologico e delle correnti sociologiche, la rilevanza del lavoro come funzione strutturante delle società. È attraverso il suo esercizio che gli individui esprimono la loro individualità e appartenenza. È dal percorso in cui le società sono organizzate ma questo non implica un fattore di uguaglianza. E anche quando le cosiddette classi inferiori della società sono integrate nel mondo del lavoro, sono spinte al peggior tipo di occupazioni e ai tassi di salario più bassi. La maggior parte degli argomenti per questo è che i ranghi dei gruppi sociali esclusi dai tassi standard di benessere si basano su bassi livelli di formazione scolastica e professionale, persino giustificati con gli alti tassi di abbandono scolastico che guidano le giovani generazioni di esclusi sociali e gli emarginati della società alla disoccupazione, alla disperazione e, in definitiva, a un potenziale accesso alla criminalità o alle attività illegali, non solo per sopravvivere ai bisogni ma come una sorta di atteggiamento vendicativo verso una società che spinge queste persone al limite della formazione di gruppi di outsider e dell'esclusione sociale non come problema ma come simbolo di orgogliosa resistenza. Questa agitazione sociale è profondamente sfruttata dalle frange estremiste della cornice politica, sia di destra che di sinistra, e, spesso nell'ambito dei mass media, accrescono i sentimenti di pregiudizio, mancanza di accettazione e razzismo nei confronti dei gruppi sociali esclusi. I recenti sforzi dello Stato e delle organizzazioni sociali stanno cercando di cambiare queste tendenze attraverso diversi programmi di formazione professionale, agendo molto negli approcci tecnici e pratici e persino aprendo le strade a studi superiori o accademici. L'obiettivo principale di una democrazia è l'integrazione di tutti i ranghi della società, con porte aperte alla conoscenza e la preoccupazione di migliorare l'autostima degli esclusi.

Abbandono scolastico

L'abbandono scolastico è un concetto che ha acquisito rilevanza socio-politica e accademica in Portogallo dall'inizio di questo secolo. Si ritiene, attualmente, che i costi dell'abbandono scolastico o dell'abbandono scolastico precoce siano significativi, per gli individui, l'economia e la società (Antunes, et al., 2020). Tuttavia, è comune riconoscere che i concetti non sono chiari (Antunes, et al., 2020; Novo, 2019) e questo ha un forte impatto sul modo in cui i dati sono stati raccolti nel sistema educativo. Pertanto, l'analisi condotta dalla Corte dei conti portoghese ha concluso che non ci sono dati qualitativi e quantitativi sufficienti per accedere all'abbandono, il che sarebbe essenziale per la corretta definizione delle politiche.

I dati internazionali, invece, mostrano un'evoluzione positiva, dal 52% nel 1992, al 10,6% nel 2019, che si avvicina all'obiettivo europeo del 10%, entro il 2020 (Antunes, et al., 2020).

Diverse strategie hanno portato a questo risultato. Magalhães e colleghi (2015) hanno analizzato

l'evoluzione delle politiche pubbliche dal 2000 in poi secondo tre dimensioni: politiche di inclusione sociale; politiche di qualità ed efficacia dell'istruzione; qualifiche per il lavoro e politiche del mercato del lavoro.

Molte di queste politiche meritano di essere sottolineate. Tra le politiche di inclusione sociale, una delle prime direttamente rivolte alla riduzione dell'abbandono scolastico è stata il Programma per la prevenzione e l'eliminazione del lavoro minorile (2004), che ha messo in atto meccanismi per identificare i bambini in situazioni lavorative e per promuovere il completamento della scuola dell'obbligo e formazione professionale. È anche importante sottolineare che nello stesso periodo è stato istituito il Programma per le aree prioritarie di intervento educativo (TEIP - TerritóriosEducativos de IntervençãoPrioritária), che esiste ancora oggi, mirante a cambiare le scuole e le comunità in cui si trovano. Altre politiche hanno affrontato la riduzione degli ostacoli finanziari al successo scolastico, come il sostegno finanziario diretto alle famiglie, la fornitura progressiva di libri di testo gratuiti e altre risorse pedagogiche o l'articolazione del lavoro sociale scolastico con le politiche sociali.

Tra le varie politiche per promuovere la qualità e l'efficacia dell'istruzione, c'era una tendenza crescente nel tentativo di diversificare le traiettorie educative, dal percorso accademico standard, alla formazione alternativa, professionale e professionale. All'inizio del XXI secolo, in Portogallo, il numero di studenti che seguivano programmi di formazione professionale era limitato e, da allora, è in costante aumento. Anche l'organizzazione del sistema scolastico è stata trasformata con la creazione di cluster scolastici e mega-cluster, unendo scuole di diversi livelli educativi (dalla scuola materna alla scuola secondaria).

Questa decisione mirava a promuovere l'articolazione tra i cicli scolastici, favorendo strategie di transizione e riducendo l'abbandono scolastico e l'abbandono scolastico precoce. Successivamente, sono state implementate altre misure per promuovere la qualità dell'istruzione nella scuola pubblica, comprese le attività di arricchimento del curriculum, dirette a tutti gli studenti, nella scuola primaria, dando priorità, riorganizzando e migliorando la rete scolastica e generalizzando la scuola a tempo pieno, il tempo extra-scolastico e sostegno allo studio, individuazione precoce dei rischi di scarso rendimento, piani di ammodernamento degli edifici scolastici e un piano tecnologico per le scuole. Ultimamente, l'implementazione di un sistema di sostegno inclusivo, creando livelli di sostegno differenziati, in base alle diverse esigenze degli studenti è un'altra politica significativa, con effetti nella riduzione dell'abbandono scolastico.

Infine, le politiche per aumentare le qualifiche al lavoro e al mercato del lavoro hanno comportato la creazione di corsi di istruzione e formazione, per studenti di età inferiore ai quindici anni, con curricula professionali, coprendo diverse aree di formazione socio- culturale, scientifica, tecnologica e pratica (questi programmi sono stati successivamente riconfigurati, accompagnamento al passaggio

dell'obbligo scolastico dal 9 ° al 12 ° anno, ossia tutti gli studenti devono rimanere a scuola fino all'età di 18 anni). In ogni caso, rafforzato dalla creazione del quadro nazionale delle qualifiche, il sistema educativo ha rafforzato l'offerta professionale nelle scuole. Questi programmi di formazione consentono agli studenti di intraprendere una carriera professionale dopo aver completato l'istruzione secondaria, ma anche di proseguire gli studi accademici nell'istruzione superiore o in altri programmi post-secondari. Tutti questi programmi hanno contribuito alla riduzione del tasso di abbandono scolastico, perché questo fenomeno era associato all'incapacità degli studenti di scegliere un programma scolastico in base ai propri interessi, capacità e aspettative (Novo, 2019).

Molti studi si sono concentrati sull'analisi ecologica dei processi prossimali. Mateus e i suoi colleghi (2018) hanno concluso che le cause dell'abbandono scolastico includono:

- Fattori individuali: motivazione e atteggiamenti, eccesso di responsabilità e autonomia, sfide per la salute.
- Fattori familiari: derivanti da disuguaglianze fondamentali, prevalenza di condizioni sociali vulnerabili e mancanza di risorse economiche; strutture familiari complesse, difficoltà nei rapporti familiari e l'esistenza di ostacoli nei rapporti tra scuola e famiglia.
- Fattori scolastici: aspetti pedagogici (pedagogia inadeguata, modalità di valutazione, cultura della ritenzione), aspetti relazionali (relazioni difficili tra studenti e docenti), aspetti organizzativi (caratteristiche della scuola) e professionali.
- Fattori comunitari: pressione dei pari (influenza negativa), violenza e problemi nel vicinato, stigma e mancanza di opportunità e risorse. I contesti sociali e le reti sono descritti come negativi, a causa dell'assenza di esempi positivi e della prevalenza di valori morali che svalutano la scuola come opportunità di mobilità sociale.

In questo modo, diversi autori ritengono che le scuole siano fondamentalmente spazi di fallimento individuale per molti studenti, che si confrontano sistematicamente con feedback negativi su se stessi, che portano allo sviluppo di rappresentazioni di sé negative, che influenzano le prestazioni degli studenti in altre aree (Mateus, et al., 2018; Martins, et al., 2020).

In generale, la ricerca mostra che strategie efficaci per ridurre l'abbandono scolastico devono coinvolgere la promozione del successo educativo. In questo senso, porre i giovani adulti al centro del proprio apprendimento, la mobilitazione di risorse materiali e umane da parte della società civile nello sviluppo di progetti di comunità educative locali su piccola scala sono condizioni apprezzate dalle parti interessate (Magalhães, et al., 2015). In questo modo, le reti che coinvolgono attori locali, famiglie, imprese, comuni e tutti gli stakeholder interessati alla crescita del sistema educativo devono essere inserite nella vita quotidiana delle scuole e nella costruzione dei curricula, per creare occasioni di scambio di buone pratiche e, quindi, garantendo ai giovani e ai giovani adulti un ambiente di

apprendimento costruttivo, connesso con il mondo reale (Novo, 2019). Come hanno concluso di recente Martins e colleghi, "gli approcci educativi basati sulla comunità, gli ambienti di apprendimento pratico e partecipativo e l'investimento emotivo e il sostegno degli insegnanti e del personale si sono dimostrati le caratteristiche socio-educative più efficaci quando si cerca di coinvolgere nuovamente i giovani educazione "(Martins, et al, 2020).

Capitolo 12

Dati dalla Spagna

José David Carnicero Pérez, Nerea Felgueras Custodio¹⁴

Contestualizzazione dell'abbandono scolastico precoce

L'abbandono scolastico è considerato uno degli indicatori più frequentemente associati al rischio di esclusione sociale (Romero Sánchez et al., 2019). Nella società odierna, il livello di istruzione e qualifica determina in qualche modo le opportunità sociali delle persone.

Pertanto, è particolarmente importante agire in un'ottica di prevenzione, proponendo modi nuovi, più rigorosi ed efficaci per affrontare questo problema, ovvero non solo deve essere garantito l'accesso all'istruzione, ma deve anche garantire uguaglianza ed equità a tutti i livelli, impedendo così che l'educazione sia concepita come uno scenario che promuove l'esclusione dal sistema educativo e, quindi, dalla società.

Attualmente, l'importanza data all'istruzione come risorsa che consente il pieno sviluppo di ogni persona è indiscutibile (Lázaro et al., 2020). Tant'è che è considerata, dall'entrata in vigore nel 1948 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo da parte dell'UNESCO, un diritto fondamentale di tutte le persone. Sulla stessa linea, la Convenzione sui diritti dell'infanzia, adottata dagli Stati che hanno aderito alla Convenzione di Roma nel 1989, garantisce che l'accesso all'istruzione sia effettivo e che l'istruzione ricevuta sia di qualità; riconosce inoltre il diritto di ogni bambino alla protezione contro qualsiasi attività che possa ostacolare la sua istruzione e comportare il rischio di escluderlo dalla società. Pertanto, garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa che promuova opportunità di apprendimento per tutti, ridurre le disuguaglianze basate su genere, etnia, disabilità, età o religione con l'obiettivo finale di combattere la povertà e l'esclusione sociale sono due degli obiettivi di sviluppo sostenibile proposti dall'ONU per l'Agenda 2030, rispettivamente SDG 4 e SDG 10. Per tutti questi motivi, l'educazione si afferma come l'elemento che condiziona lo sviluppo personale e l'equità sociale irrimediabilmente, soprattutto in contesti in cui prevalgono povertà e vulnerabilità sociale (Lázaro et al., 2020).

Uno degli indicatori di valutazione applicati in più di 80 paesi in tutto il mondo, compresa la Spagna, è il Program for International Student Assessment (PISA). Questo studio di valutazione internazionale promosso dall'OCSE e dai suoi paesi membri valuta, tra gli altri aspetti, l'evoluzione nel raggiungimento degli obiettivi chiave di ciascun sistema educativo, nonché delle politiche educative.

¹⁴ Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Madrid

Nell'ultimo rapporto pubblicato in Spagna, il rapporto PISA 2018, avverte che l'alto tasso di ripetizione dei voti rappresenta un rischio di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, riducendo le possibilità di trovare un lavoro di qualità in futuro, senza escludere il rischio di esclusione sociale (PISA, 2018). A riflettere questo è la percentuale di studenti che hanno ripetuto almeno un anno durante la fase dell'istruzione obbligatoria in tutte le comunità autonome, che supera il 25%, tranne in Catalogna (15%), Paesi Baschi (20%) e Navarra (24%) (PISA, 2018). Allo stesso modo, nel 2018 la percentuale di abbandono scolastico è del 17,9% in Spagna, secondo i dati del Ministero dell'istruzione e della formazione professionale (2019). Nello specifico, c'è una grande eterogeneità tra le comunità autonome; ad esempio, la regione di Murcia, le Isole Baleari e Melilla superano il 24%. Quelli con i tassi di abbandono più bassi sono Paesi Baschi (6,9%) e Cantabria (9,8%), gli unici ad aver raggiunto l'obiettivo di ottenere un tasso di abbandono scolastico inferiore al 10% secondo Agenda 2020. Inoltre, quelli che sono riusciti a scendere sotto l'obiettivo nazionale (15%) sono Navarra (11,4%), Asturie (12,6%), Castilla e León (13,9%), Galizia (14,3%) e Comunidad de Madrid (14,4%) (Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale, 2019). Queste cifre sono abbastanza allarmanti considerando gli alti costi sociali ed economici che implicano per il Paese. D'altra parte, secondo il Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale (2019) c'è una variabilità nel tasso di abbandono scolastico a seconda del genere, essendo inferiore nelle donne (14,0%) rispetto agli uomini (21,7%). Tuttavia, sono gli uomini che accedono agli studi di dottorato in proporzione maggiore rispetto alle donne e il divario di genere, per quanto riguarda la scelta degli studi terziari, è abbastanza evidente (OCSE, 2018).

Esaminando i dati sopra riportati, è necessario evidenziare la notevole differenza in relazione alla variabile "abbandono scolastico" tra comunità autonome, nonché rispetto ad altri paesi a livello internazionale. Questo fatto solleva una grande preoccupazione sociale e politica che colpisce sia la rete che tesse il sistema educativo che la società (López Martínez, et al., 2016). In questo senso, si forma la necessità di sapere quali sono i fattori o le cause che possono portare ad una situazione di abbandono scolastico precoce nel nostro Paese, al fine di poter intraprendere azioni per ridurre il più possibile i tassi di abbandono scolastico.

Ci sono alcuni gruppi più vulnerabili che, a causa delle loro circostanze personali, affrontano non solo un deficit nelle capacità educative ma anche difficoltà nel loro sviluppo personale e sociale (ad esempio, abitudini sane). Un esempio può essere il caso di coloro che non hanno completato con successo la scuola dell'obbligo o di coloro che hanno abbandonato prematuramente gli studi e sono stati ammessi in istituti penitenziari; una situazione suscettibile in cui possono aumentare il rischio di esclusione sociale (Añaño et al., 2020).

Questa situazione è spiegata attraverso l'abbandono scolastico, la ripetizione dei voti o il mancato completamento degli studi obbligatori come fattori di rischio per il coinvolgimento in attività

criminali (Deming, 2011). Allo stesso modo, un altro fattore esplicativo è la maternità precoce, che è più frequente nelle donne che hanno abbandonato prematuramente il sistema educativo rispetto alle donne che hanno completato gli studi obbligatori (88,8% contro 72,8%) (Añaño et al., 2020). Allo stesso modo, l'abbandono scolastico gioca un ruolo determinante quando si tratta di accedere al mercato del lavoro; in primo luogo, perché implica un deficit nell'acquisizione di competenze e capacità necessarie per svolgere un lavoro e, in secondo luogo, l'instabilità del lavoro unita alla precarietà del lavoro (es. assenza di contratto di lavoro) sono fattori che predispongono allo svolgimento di altre attività come mezzo di sussistenza (Añaño et al., 2020). Per questi motivi l'accesso all'istruzione favorisce lo sviluppo e l'autonomia della persona in tutti i suoi aspetti, aumentando le opportunità di inclusione sociale.

Un altro fattore che può essere considerato anche un rischio di esclusione sociale è la variabile territoriale che, a causa della pluralità dei problemi legati alle aree rurali (es. Accessibilità alle infrastrutture fisiche, dispersione geografica, orografia, mobilità, ecc.) Legata al grado di istruzione della popolazione, l'abbandono scolastico o il tasso di alfabetizzazione, tra gli altri, influenza i processi di esclusione socio-lavorativa (Escribano Pizarro et al., 2019).

D'altra parte, l'abbandono dell'istruzione e della formazione è un processo continuo e graduale che inizia nelle fasi più elementari dell'istruzione. Affinché l'educazione promuova l'individuo come partecipante alla società, è necessario che lui o lei rimangano nel sistema educativo durante tutte le sue fasi che lo compongono. La disconnessione dal sistema educativo porterà inevitabilmente a un rendimento scolastico inferiore insieme a una bassa motivazione, dove diventano frequenti le lacune nella conoscenza dello studente, la ripetizione degli anni e, con essa, la possibile perdita di relazioni sociali consolidate (Lázaro et al., 2020). Sulla stessa linea, l'abbandono dell'istruzione universitaria è inteso come un problema che sta attualmente mostrando gravi conseguenze a livello accademico, sociale ed economico (Rodríguez-Muñiz et al., 2019). L'accesso agli studi universitari può essere effettuato dal Bachillerato, dalla Formazione Professionale, attraverso un titolo di studio universitario o accedendo per percorso per chi ha più di 25 anni. Nello specifico, la probabilità di abbandonare gli studi universitari è molto più alta in questi ultimi tre gruppi (Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Per quanto riguarda la motivazione che orienta la scelta degli studi universitari, è più probabile che gli studenti in base al punteggio di cut-off e al prestigio dell'università abbandonino gli studi universitari rispetto a quelli guidati dalle variabili prossimità, tassi di occupabilità, facilitazioni o il ramo di conoscenza della laurea (Rodríguez-Muñiz et al., 2019). Allo stesso modo, diversi studi, come Rodríguez-Muñiz et al. (2019) e McGhie (2017) hanno identificato lo scarso rendimento durante il primo anno di università come il principale fattore predisponente all'abbandono degli studi universitari.

Tuttavia, ci sono fattori protettivi che contribuiscono alla permanenza negli studi universitari. Questi

fattori sono l'instaurazione di un rapporto favorevole tra i servizi amministrativi dell'istituzione universitaria e gli studenti, la fornitura di un'attenzione e un orientamento adeguati e individualizzati agli studenti che lo richiedono, inclusi casi di disabilità, difficoltà specifiche di apprendimento, situazione personale, ecc. (Rodríguez-Muñoz et al., 2019).

Per affrontare la situazione dell'abbandono degli studi universitari, nonché le difficoltà di accesso all'istruzione superiore per i gruppi a rischio di esclusione sociale, in Spagna sono state realizzate diverse iniziative. Da un lato, sono state implementate azioni per promuovere l'inclusione sociale della popolazione Rom volte a fornire sostegno finanziario per le tasse scolastiche e le spese di soggiorno, oltre a servire come trampolino di lancio verso il rafforzamento dell'identità Rom e la creazione di modelli alternativi che affrontino gli stereotipi associati a questo gruppo (Padilla et al., 2016). D'altra parte, ci sono aziende di inserimento il cui scopo risiede nell'inclusione e nella formazione di competenze sociali e lavorative per le persone a rischio di esclusione sociale. Principalmente, queste aziende sono inquadrare nel terzo settore e mirano a combinare nei loro valori la promozione dell'equità sociale, combinando gli aspetti economici e sociali (Abiétar López et al., 2018).

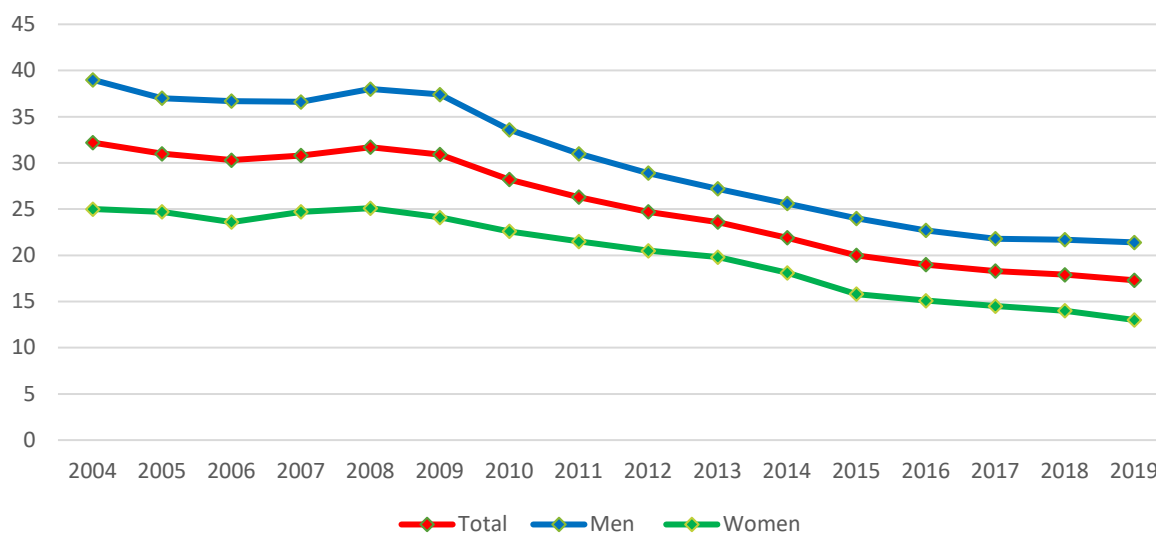
Dopo l'analisi della situazione in Spagna in merito all'abbandono scolastico e alle sue conseguenze, emerge la necessità di affrontare in modo più approfondito le variabili che circondano questo problema sociale, oltre ad acquisire una conoscenza diretta delle ragioni alla base della decisione di abbandonare la scuola.

Ambito della questione

Il tasso di abbandono scolastico per la fascia di età 18-24 anni in Spagna durante il 2019 è stato il più basso da quando sono stati tenuti i registri. Secondo i dati ottenuti attraverso l'Economically Active Population Survey (EPA), il tasso di abbandono scolastico sarebbe intorno al 17,3%.

L'evoluzione dei dati ottenuti negli ultimi 15 anni mostra una chiara tendenza verso una diminuzione dei tassi di abbandono scolastico in questa fascia di età. Nel 2004 il 32,2% degli studenti ha abbandonato prematuramente la scuola, con una graduale riduzione anno dopo anno. Pertanto, nel 2008 il tasso era sceso al 31,7%, nel 2012 al 24,7% e nel 2016 al 19%.

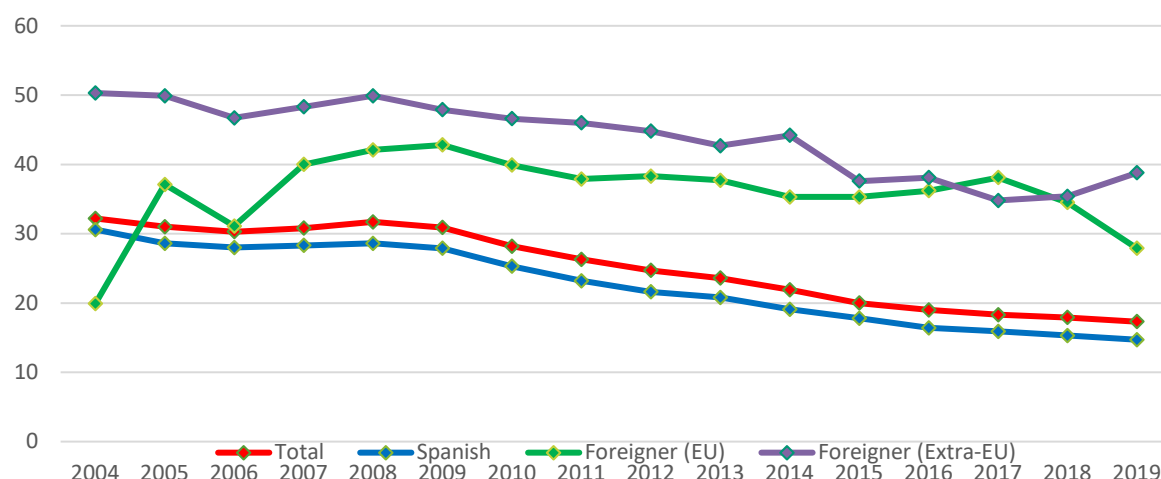
Negli anni è stata mantenuta anche una percentuale di abbandono scolastico più alta tra gli uomini che tra le donne. Nel 2019 il 21,4% degli uomini non ha proseguito il percorso educativo rispetto al 13% delle donne.



In termini di nazionalità, l'INE fa tre distinzioni: nazionalità spagnola, nazionalità straniera (Unione europea) e nazionalità straniera (resto del mondo).

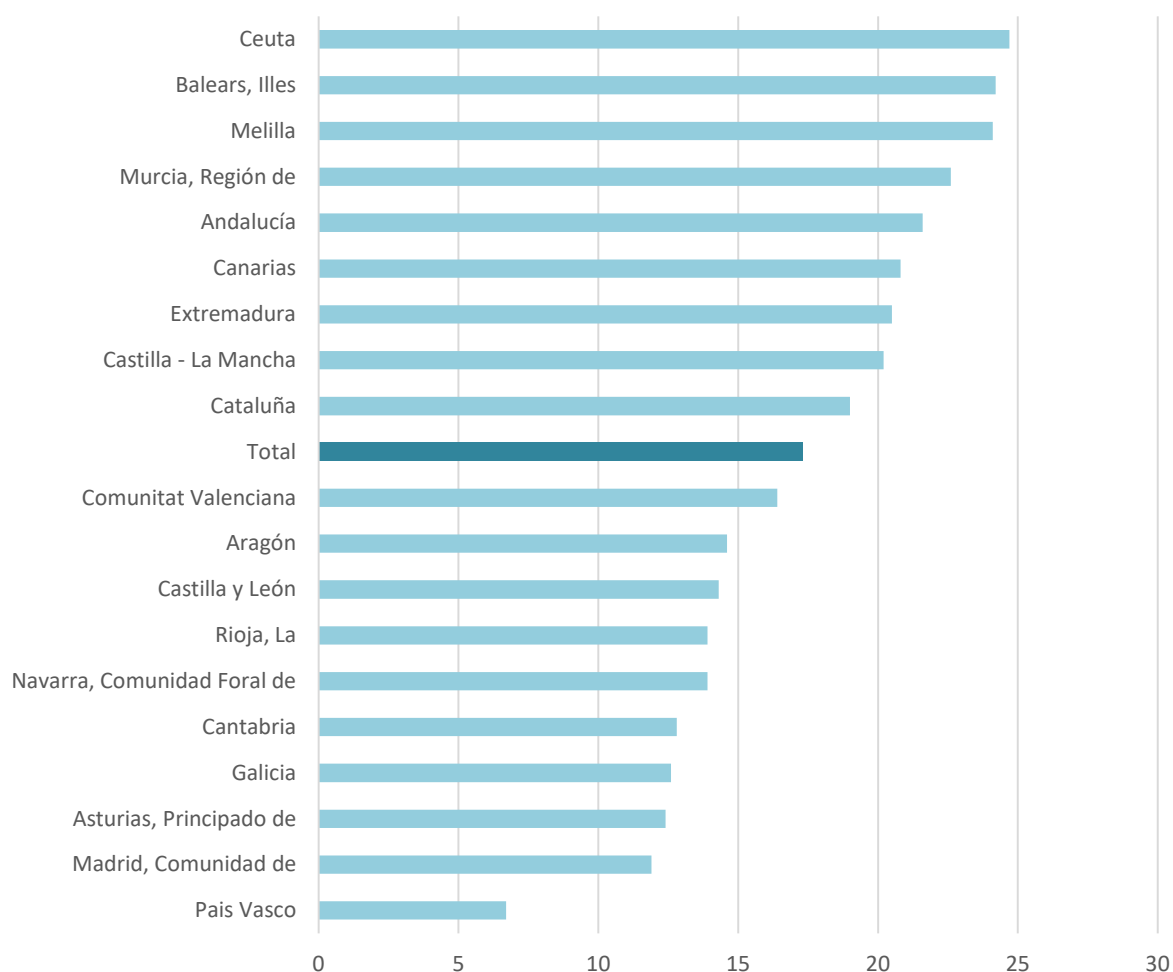
I dati ottenuti mostrano una tendenza al ribasso nel caso della nazionalità spagnola e straniera (resto del mondo), anche se i dati per la nazionalità straniera (UE) mostrano una tendenza a rimanere stabili negli anni, diminuendo negli ultimi due anni.

Si segnala, tuttavia, che le percentuali di abbandono scolastico nella popolazione straniera del resto del mondo sono molto più elevate che nel resto delle categorie, corrispondenti agli anni 2004, 2009, 2015 e 2019 con punteggi percentuali di circa 50, 48, 38 e 39, rispettivamente, erano: Ceuta (24,7%), Isole Baleari (24,2%) e Melilla (24,1%), anche se la stessa INE avverte attraverso un'annotazione che i dati ottenuti a Ceuta e Melilla hanno scarsa affidabilità. D'altra parte, le comunità autonome in cui sono state ottenute le tariffe più basse sono state: País Vasco (6,7%), Comunidad de Madrid (11,9%) e Principado de Asturias (12,4%).



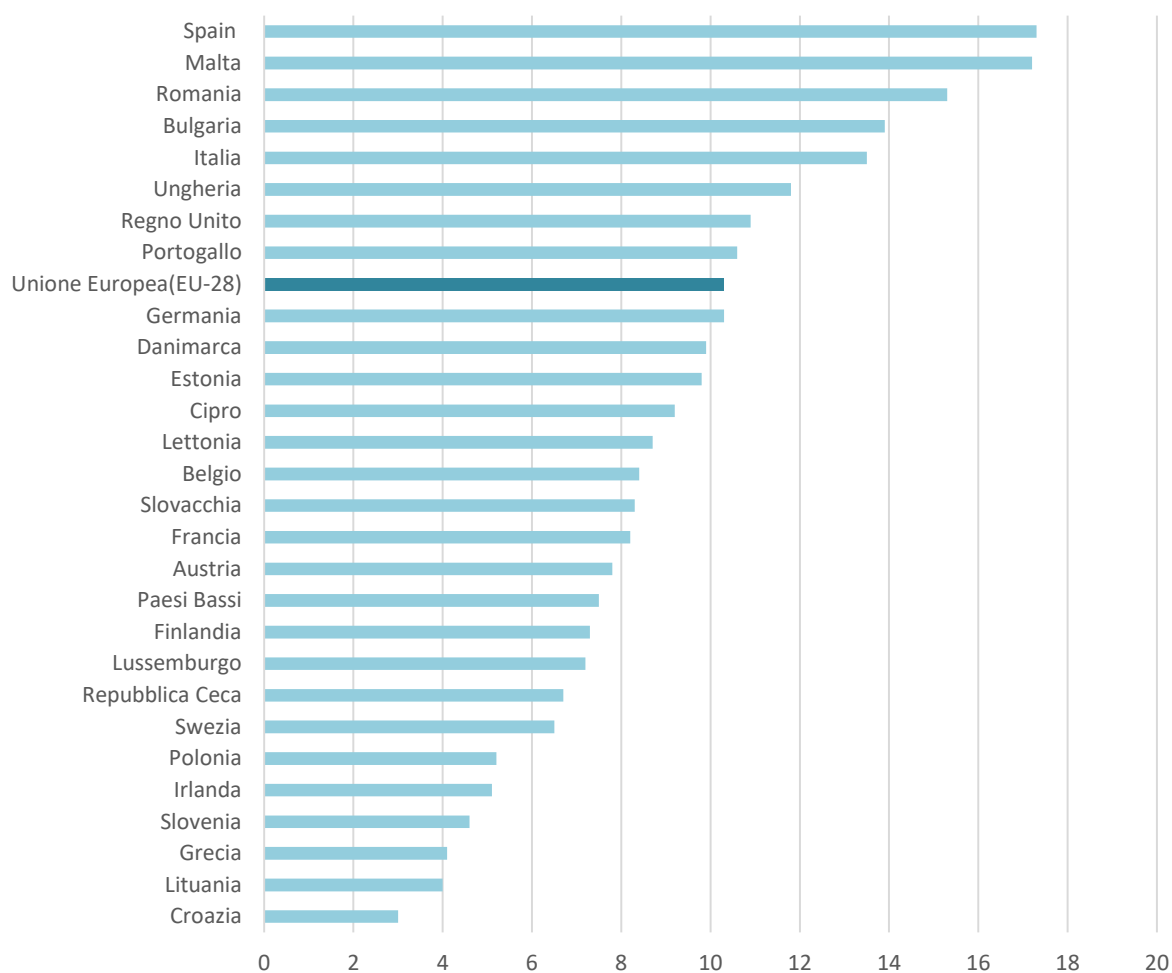
Nonostante negli ultimi anni si osservi una tendenza alla riduzione dell'abbandono scolastico, la Spagna è ancora di 7 punti sopra la media europea nell'ultimo anno (17,3% rispetto al 10,3% europeo), essendo il paese dell'UE con il più alto tasso di abbandono scolastico, secondo Eurostat (2020).

Abbandono scolastico precoce della popolazione di età compresa tra 18 e 24 anni da parte delle comunità autonome nel 2019.



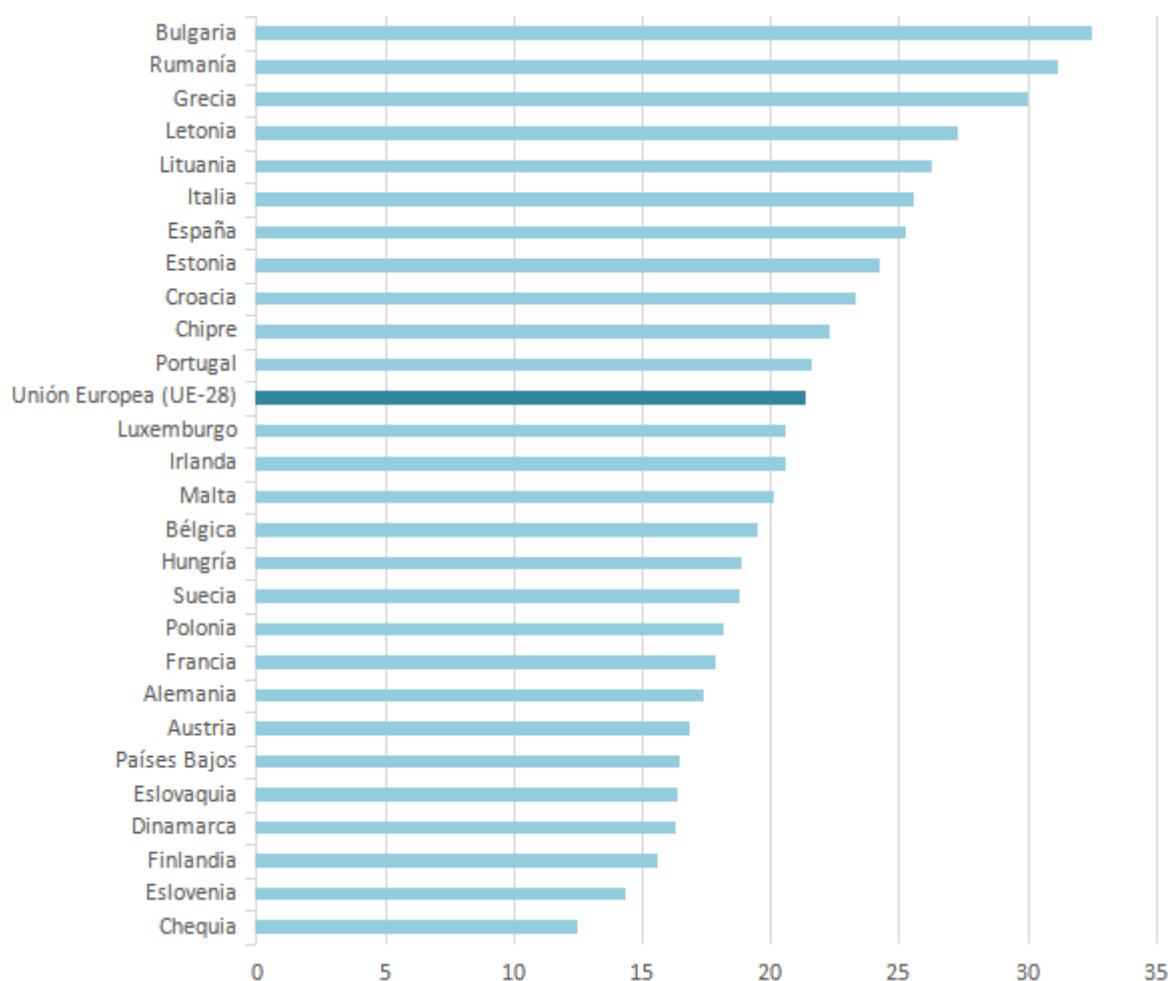
Nonostante negli ultimi anni si possa osservare una tendenza distinta verso una riduzione dell'abbandono scolastico, la Spagna è ancora di 7 punti sopra la media europea nell'ultimo anno (17,3% rispetto al 10,3% europeo), essendo il paese dell'UE con il più alto tasso di abbandono scolastico, secondo Eurostat (2020).

Abbandono scolastico nella popolazione di età compresa tra i 18 ei 24 anni nell'Unione europea (UE-28) nel 2019.



Note: Dati ottenuti da Eurostat, 2020 (<https://cutt.ly/9j6GR4p>)

Rischio di povertà o esclusione sociale nell'Unione europea (UE-28) nel 2019.



Note: Dati ottenuti da Eurostat, 2020 (<https://cutt.ly/bkqugmN>)

Uno dei fattori che è stato suggerito come possibile causa dell'abbandono scolastico è il rischio di povertà o esclusione sociale (Romero-Sánchez, et al., 2020; González-Rodríguez, et al., 2019). Secondo Eurostat (2020), la Spagna sarebbe al 7° posto tra i paesi dell'Unione Europea dove c'è una percentuale più alta di popolazione a rischio di povertà o inclusione sociale, con Bulgaria, Romania e Grecia in testa a questa classifica. Sebbene questa relazione possa essere uno dei fattori determinanti, ci sono molti altri fattori che possono avere un impatto, come la flessibilità del sistema educativo, le aspettative accademiche o le amicizie influenti, tra molti altri.

Approccio concettuale

Nel corso della storia e in particolare dall'ascesa della proprietà privata, povertà, esclusione e disuguaglianza sociale sono state presenti in qualsiasi tipo di società globalizzata (Contreras-Montero, 2020; Macías León, 2019). Stando così le cose, la concettualizzazione dell'esclusione sociale è cambiata dall'inizio delle società industriali, passando da una concezione dicotomica o polarizzata (ad esempio esclusione-inclusione) a una continua, in cui l'esclusione sociale è intesa come un processo dinamico all'interno di una società.

Attualmente, l'esclusione sociale si caratterizza per la sua natura multifattoriale, cioè ci sono diverse cause o ragioni che possono dare origine a una situazione di esclusione sociale.

Inoltre, essa è relativa poiché dipende da fattori contestuali e culturali relativi a diverse aree della vita sociale di una persona, che si traducono in diversi tipi di esclusione, vale a dire esclusione economica, esclusione politica o esclusione legale, tra gli altri. È anche dinamica, poiché è un processo in continuo mutamento; è, quindi, flessibile e variabile; dove le persone attraversano le varie fasi che compongono il continuum inclusione-esclusione, evitando così di essere poste in uno stato permanente di esclusione sociale (Contreras- Montero, 2020). Da parte sua, la società odierna è stata immersa in una globalizzazione economica, in cui, oltre a realizzare una crescita economica, è diventato evidente un divario sociale, in cui disuguaglianza, povertà e avversità si articolano come suoi elementi distintivi (Macías León, 2019). Da un lato, la concettualizzazione della povertà comporta un compito difficile, che, da una prospettiva multidimensionale, il Consiglio europeo (2020) definisce rischio di povertà come rispondente a una delle seguenti condizioni: a) reddito inferiore al 60% del reddito medio paese, b) avere meno di 59 anni e dedicare meno del 20% delle ore potenziali a mansioni lavorative c) soddisfare almeno quattro delle seguenti privazioni materiali: incapacità di far fronte alle spese di mutuo, affitto o bollette, incapacità di mantenere la casa al caldo, incapacità di far fronte a spese impreviste, incapacità di mangiare proteine su base regolare, incapacità di andare in vacanza, incapacità di acquistare un televisore, incapacità di acquistare un elettrodomestico (ad esempio una lavatrice), incapacità di acquistare una casa o di affittarla, non essere in grado di acquistare un'auto e non essere in grado di acquistare un telefono cellulare (Lacuesta et al, 2020).

Tuttavia, in Spagna c'è una grande eterogeneità in termini di incidenza di ciascuna delle condizioni che definiscono una situazione a rischio di povertà. In generale, quando si affronta il tema della povertà, lo si fa in termini economici. La povertà economica può essere definita in termini assoluti, dove la soglia di povertà è definita dalle risorse disponibili per soddisfare i bisogni primari di cibo, vestiario e alloggio; in termini relativi, dove contano non solo le risorse a disposizione della persona ma anche la percezione della sua qualità di vita in relazione alla sua residenza (Lacuesta et al., 2020).

Questi fattori (povertà, disuguaglianza sociale e avversità) sono fattori condizionanti per l'abbandono

scolastico, che inevitabilmente porta a una situazione di rischio di esclusione sociale. I termini assenteismo, abbandono scolastico e insuccesso scolastico sono spesso intesi come sinonimi, anche se è vero che hanno connotazioni diverse che li differenziano indubbiamente. L'abbandono scolastico è inteso come il disimpegno dal sistema educativo spagnolo degli studenti tra i 18 ei 24 anni di età e che hanno solo un livello di studi di base, che nel contesto attuale è il quarto anno dell'istruzione secondaria obbligatoria (Cruz, 2020). Da parte sua, l'assenteismo è definito dagli autori Cruz et al. (2017) come l'assenza ingiustificata in classe di studenti minorenni durante la fase della scuola dell'obbligo che, nel contesto spagnolo, è inquadrata dai 6 ai 16 anni di età. Pertanto, l'assenza di assenze concentra l'attenzione solo sugli studenti che si trovano in una situazione di scuola dell'obbligo. Gli studenti in situazione di abbandono scolastico precoce non proseguono gli studi dopo il periodo della scuola dell'obbligo. Stando così le cose, l'assenteismo è una violazione di uno dei diritti fondamentali sanciti nella Costituzione spagnola, nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo: l'istruzione. Di conseguenza, entrambe le situazioni non sono in alcun modo legate all'insuccesso scolastico, che è ancor più accentuato in una situazione di assenteismo, poiché la mancanza di continuità negli studi comporta il mancato conseguimento del titolo di studio corrispondente.

Fattori associati con l'abbandono scolastico precoce

In Spagna, l'abbandono scolastico può essere determinato da un'eterogeneità di fattori che possono essere sia endogeni, intrinseci all'individuo, sia esogeni, esterni all'individuo (Romero Sánchez et al., 2019). Gli autori Romero Sánchez et al. (2019) nel loro studio identificano diverse dimensioni come cause dell'abbandono scolastico.

Table1. Lista delle cause dell'abbandono scolastico precoce secondo Romero et al. (2019).

CAUSA	DIMENSIONE	ESEMPI
Endogena Direttamente correlato alla persona	Personale	Profilo demografico, background accademico, capacità dell'individuo, motivazione, attitudine, atteggiamento, impegno personale, ecc.
	Relazionale	Rete di sostegno socio-familiare, caratteristiche della famiglia, influenza del gruppo dei pari, influenza delle caratteristiche ambientali legate al successo o al fallimento scolastico.
Esogeno Originario al di fuori dell'individuo	Strutturale	Caratteristiche della comunità di residenza, influenza dell'ambiente sociale, condizione etnica, situazione economica, politica e lavorativa, ecc.
	Istituzionale	Politiche socio-educative attuate in sia istituzioni educative che centri educativi.

Nota. Fonte: Romero Sánchez et al. (2019).

In particolare, tra le cause personali individuate in diversi studi che meglio spiegano una situazione di abbandono scolastico vi sono il genere, la concezione di sé, l'autostima, la salute, la presenza di una disabilità dovuta a cause fisiche e / o mentali, la motivazione all'apprendimento, atteggiamenti verso il centro educativo, abitudini di studio, ritmi di apprendimento, rendimento scolastico e responsabilità nei confronti del proprio apprendimento. Allo stesso modo, ci sono anche altri fattori relazionali che condizionano l'abbandono scolastico, sia costituendo un fattore di rischio sia essendo intesi come fattore protettivo; questi sono: l'origine sociale, lo status e l'occupazione della famiglia; la struttura e il clima della famiglia, influenzati da disfunzioni e problemi familiari; le aspettative e la valorizzazione culturale della scuola, delle abitudini di studio e degli atteggiamenti verso lo studio da parte delle famiglie e, infine, la professione, il livello di studi e la condizione lavorativa delle madri, dei padri e / o dei tutori legali. Per quanto riguarda i fattori o le cause strutturali, legati alle caratteristiche socioculturali ed economiche, individuano principalmente le caratteristiche dell'ambiente sociale, considerando la situazione di povertà, vandalismo, ambiente rurale, alcolismo, basso livello culturale, ingresso tardivo nel sistema educativo, associati con un deficit nella conoscenza dello spagnolo nel caso degli immigrati, la dipendenza dai sistemi di protezione sociale, nonché la percezione di un rapporto sfavorevole tra formazione-occupazione-stipendio. Infine, tra le cause istituzionali, legate principalmente alle politiche socio-educative e alla loro attuazione nelle scuole, si rileva la rigidità e l'inflessibilità dell'attuale sistema educativo, dove spicca un curriculum comune obbligatorio, nonché le difficoltà legate alla frequenza dello studente. Sulla stessa linea, si osserva che il sistema educativo non offre una risposta educativa che affronti le differenze di origine socio-culturale, principalmente perché non ci sono mezzi e risorse sufficienti e perché la legislazione attuale non persegue una reale inclusione (González Losada et al., 2015; Lázaro et al., 2020; López Martínez et al., 2016; Romero Sánchez et al., 2019).

Inoltre, nello studio di Añaño et al. (2020), la situazione socioeconomica è stata identificata come un fattore che ha influenzato la decisione di abbandonare anticipatamente il sistema educativo, ovvero i benefici a breve termine della frequenza scolastica sono inferiori rispetto alla partecipazione ad attività lavorative, dove il reddito economico è immediato.

La seguente tabella riassuntiva organizza vari studi che identificano il legame tra l'abbandono scolastico e i fattori (causali o meno) coinvolti.

Anno	Autori	Tipo di studio	Strumenti	Campioni (N)	Fattori associati
2020	Azorín, C.	Analisi documentaria	Non applicabile	Articoli	Alto tasso di segregazione socioeconomica. Curriculum obsoleto. Elevato rapporto studenti. L'istruzione come moneta politica.
2020	Cerdá, et al.	Studio empirico	Questionario ad-hoc	Studenti FP (16-18) N=1119	Difficoltà economiche. Genitori disoccupati. Pessimo rapporto con docenti e colleghi. Mancanza di supporto familiare.
2020	Romero-Sánchez, et al.	Analisi documentaria	Non applicabile	Studi e interviste con professionisti	Disequilibrio nelle politiche regionali. Ripetizione dell'anno. Elevato rapporto studenti. Rischio di povertà ed esclusione. Disabilità. Ambiente rurale. Livello di istruzione dei genitori. Reddito familiare. Nazionalità straniera.
2019	Romero-Sánchez, et al.	Analisi documentaria	Non applicabile	Storie di vita, interviste a professionisti e discussioni di focus group.	Fattori personali: genere, autoconcetto e autostima, disabilità, motivazione, abitudini di studio, ritmo di apprendimento, rendimento scolastico. Fattori relazionali: origine sociale, stato familiare e occupazione, clima e problematiche familiari, valutazione familiare della scuola. Fattori socioculturali ed economici: povertà, pericolo, vandalismo, ambiente rurale, alcolismo, basso livello culturale, dipendenza dai sistemi di protezione sociale. Fattori politico-educativi: rigidità del sistema educativo, mancanza di opportunità di apprendimento, formazione degli insegnanti.

2019	González-Rodríguez, et al.	Studio empirico	Questionario ad-hoc	Insegnanti di scuola primaria, secondaria e superiore (N = 134)	Fattori personali: capacità di coping, autoconcetto e autostima, disabilità o disturbo mentale, motivazione, abitudini di studio, ritmo di apprendimento, rendimento scolastico, genitorialità prematura, consumo di alcol, problemi con la legge, disturbi comportamentali. Fattori relazionali: amicizie influenti e problematiche (es. Nessun interesse per lo studio, abuso di sostanze, assenteismo), clima familiare sfavorevole, basse aspettative familiari nei confronti dei bambini e dello studio, appartenenza a un gruppo minoritario, basso livello culturale della famiglia, mancanza di casa, essere un immigrato, ecc. Fattori del centro educativo: scarsa attitudine dell'insegnante, basse aspettative accademiche, alta percentuale di studenti, approccio pedagogico inadeguato.
2019	Arroyo, et al.	Analisi documentaria	Questionario ad-hoc del rapporto PISA	Risultati PISA 2015	Tempi di apprendimento, aspettative accademiche degli studenti, variabili socioeconomiche, ripetizione dei voti, livello accademico dei genitori.
2018	Guio, et al.	Analisi documentaria	Questionario ad-hoc del rapporto PISA	Risultati PISA 2006, 2009 e 2012	Politiche educative, livello di reddito familiare, livello di istruzione familiare, mercato del lavoro e condizioni di lavoro, disoccupazione familiare, status di immigrato, ecc.
2018	Ortiz-Lozano, et al.	Studio empirico longitudinale	Test di rendimento accademico	Studenti del primo anno universitario (N = 935)	Basso rendimento scolastico, qualità dell'insegnamento del professore dovuta a carico di lavoro eccessivo, rapporto studenti eccessivo, contenuto del curriculum, progettazione di strumenti di valutazione
2016	Fernández-Suárez, et al.	Studio empirico	Intervista	Documenti giudiziari per minorenni (N=264)	Fattori individuali: mancanza di responsabilità, abuso di droghe e alcol, atteggiamento provocatorio, problemi nel rispetto delle regole, orari, limiti, ecc. Fattori familiari: mancanza di sostegno per i bambini e mancanza di supervisione. Fattori scolastici: assenteismo scolastico, conflitti a scuola con insegnanti e compagni di classe.

Table2. Relational factors of early school leaving identified in several studies

Dopo una revisione dei vari studi accademici sulle variabili, causali o meno, che sono legate all'abbandono scolastico, si concorda che l'origine dei fattori proviene dall'ambiente familiare, dall'ambiente scolastico, dalle politiche educative e dalle istituzioni educative, dalle condizioni e dalle caratteristiche individuali della persona, nonché dal contesto sociale e relazionale che circonda la vita della persona a rischio di abbandono scolastico (Fernández- Suárez et al., 2016; Guio et al., 2018; Ortiz-Lozano, et al., 2018; Arroyo et al., 2019; González-Rodríguez et al., 2019; Romero-Sánchez, et al., 2019; Azorín et al., 2020; Cerdá, et al., 2020; Romero-Sánchez , et al., 2020).

Conclusione

Come si evince dalle varie analisi effettuate dai partner, i problemi di svantaggio sociale legati alla prematura interruzione degli studi (con le conseguenze psicologiche dovute al COVID e con altri fattori di incidenza fondamentale nella vita degli individui) presentano caratteristiche simili nei Paesi europei meridionali. Ciò evidenzia la forza del partenariato implementato attraverso questo progetto, innovativo e rivolto all'educazione degli adulti, ove le particolarità locali si trovano analogamente in tutti Paesi Partner partecipanti.

Appendici

Appendice 1

Questionario focus group 2

La presente versione del questionario è quella definitiva. Il questionario definitivo conferma tutti i contenuti del Focus Group Survey 2,

Gruppo target

Immigrati

Donne con figlio/i

Detenuti in pena alternativa

Studenti over 18

Over65

DATI PERSONALI

Dom. 1) Genere

uomo

donna

Dom. 2) Età (aperta)

Dom. 3) Nazionalità (aperta)

Dom. 4) Nazionalità dei genitori

Padre

Della nazionalità locale

altro: _____

Madre

Della nazionalità locale

altro: _____

Dom. 5) (Solo in caso di nazionalità estera) Da quanti anni vivi in questo paese? (aperta)

Dom. 6) Quale lingua parli prevalentemente? (aperta)

Dom. 7) (se altra lingua rispetto a quella locale) Come giudichi la tua conoscenza della lingua locale?

La parlo correttamente

La parlo, ma con qualche difficoltà

La parlo, ma con molte difficoltà

Dom. 8) Qual è il tuo stato civile?

Celibe/ nubile

Coniugato/a

Convivente

Separato/a di fatto

Separato/a legalmente

Divorziato/a

Vedovo/a

Dom. 9) Hai figli?

Sì

No

Dom. 10) Se si quanti?

Nessun figlio

Un figlio

Due figli

Tre e più figli

Dom. 11) Quante persone in totale vivono nella tua famiglia? (Intervistato/a compreso/a)

Una persona

Due persone

Tre persone

Quattro persone

Cinque persone o più

PERCORSO SCOLASTICO E FORMATIVO

Dom. 12) Ultimo titolo di studio conseguito:

(adattare modalità per target stranieri)

Nessun titolo conseguito

Licenza elementare/scuola primaria

Diploma di scuola media

Diploma di scuola professionale (2-3 anni)

Diploma di maturità

Diploma di laurea

Titolo di studio post-laurea

Dom.13) Nel tuo percorso scolastico, in passato, ti è mai successo di abbandonare gli studi?

Sì

No

Dom.14) (Se sì) Di che scuola si trattava?

(adattare modalità per target stranieri)

Scuola media

Scuola superiore (Specificare: _____)

Università (Specificare: _____)

altro (Specificare: _____)

Dom.15) (Se sì) Per quale motivo hai abbandonato?

Non mi piaceva studiare

Non mi dava prospettive di lavoro

Non era il percorso più adatto a me

Per motivi economici (ho dovuto cominciare a lavorare)

Per motivi di salute

altro (Specificare: _____)

Dom.16) (Se sì) A tuo parere la scelta di abbandonare gli studi quanto ha inciso o sta incidendo sul tuo percorso di vita?

Moltissimo

Molto

Abbastanza

Poco

Per niente

Dom.17) (Solo target studenti) Pensi che porterai a termine il percorso formativo che stai affrontando in questo momento?

Sì

No

Non lo so

Dom.18) (Se sì alla 17) Cosa intendi fare dopo aver terminato questo percorso formativo? (una sola opzione)

Proseguire con gli studi

Cercare un lavoro in linea con quello che ho studiato

Cercare un lavoro qualsiasi

altro (Specificare: _____)

non saprei

Dom.19) (Se no alla 17) Nel caso in cui non terminassi l'attuale percorso formativo, cosa vorresti fare dopo? (una sola opzione)

Iniziare un altro percorso formativo

Cercare un lavoro in linea con quello che ho studiato

Cercare un lavoro qualsiasi

altro (Specificare: _____)

non saprei

COMPETENZE E CAPACITÀ PERSONALI

Dom. 20) Non pensando solo a quello che hai appreso a scuola, pensi di avere le seguenti capacità/talenti? (Risposta multipla, possono spuntare tutte le risposte)

Capacità manuali

Competenze linguistiche

Competenze informatiche

Abilità artistiche o creative

Abilità sportive

Altra capacità: _____

Non penso di avere particolari talenti (codificare da sola)

Dom. 21) In una scala da 1 a 10, quanto pensi che queste capacità/talenti ti possano essere utili nella ricerca di un lavoro? (1=per niente utili – 10=utilissime)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Dom. 22) E in generale, quanto pensi che queste capacità/talenti ti possano essere (o ti siano stati finora) utili nella vita? (1=per niente utili – 10=utilissime)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

NECESSITÀ FORMATIVE

Dom. 23) Secondo te, che ruolo può avere (o avere avuto) la formazione nella tua crescita personale e per migliorare (aver migliorato) le tue capacità nell'indirizzare il tuo percorso di vita futuro (trascorso)?

Fondamentale

Molto importante

Abbastanza importante

Poco importante

Per niente importante

Dom. 24) Ci sono alcune competenze che saresti interessato a sviluppare? (aperta)

Dom. 25) In particolare, quanto ritieni che potrebbe esserti utile un percorso di acquisizione di competenze nei seguenti ambiti? (1=per niente utili – 10=utilissime)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

digitalizzazione

cura del verde/cura ambientale

lingue e culture straniere

musica e arti dello spettacolo

youtuber, influencer (no over 65)

corsi di artigianato\meccanica\idraulica

corsi eno gastronomici (corsi di cucina e sommelier/assaggio vini)

corsi di arte, letteratura e scrittura creativa (tutti i target)

Dom. 26) Secondo te, acquisire nuove conoscenze/competenze è importante soprattutto per: (una sola risposta)

ridurre il rischio di perdere il lavoro

aumentare le possibilità di carriera

migliorare la propria capacità di guadagno

trovare nuove occasioni di lavoro

Iniziare una attività in proprio

ottenere conoscenze utili per la vita quotidiana

ampliare le conoscenze su argomenti di tuo interesse

conseguire un attestato/un titolo di studio

altro: _____

non saprei

Dom. 27) Ti presentiamo ora una serie di competenze. Per ciascuna di esse, su una scala da 1 a 10 dove 1 vuol dire per niente e 10 del tutto ti chiediamo di indicare quanto ritieni di possederla personalmente e quanto ti interesserebbe rafforzarla

	Quanto ritieni di possedere...	Quanto sei interessato a rafforzare...
Capacità relazionali		
Attitudine alla soluzione dei problemi (problem-solving)		
Capacità di contribuire al lavoro di gruppo (team-working)		
Utilizzare efficacemente il tempo di lavoro (e dare priorità ai compiti)		
Competenze Informatiche/digitali		
Competenze manageriali e gestionali		
Conoscenza delle lingue straniere		
Competenze matematiche e statistiche		
Capacità di una efficace comunicazione scritta ed orale		
Competenze tecnico-operative (relative a specifiche mansioni)		

CONDIZIONI DI VITA PERCEPITE E DISAGIO

Dom. 28) Che ruolo hanno nella tua vita i seguenti aspetti?

Fondamentale	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per niente importante
--------------	------------------	-----------------------	-----------------	-----------------------

La famiglia

Il lavoro

Gli amici/le amiche

L'amore

Lo studio/ la cultura

La fede/la religione

Il divertimento

Dom. 29) Nel complesso, in una scala da 1 a 10 come a scuola, che voto daresti alla tua vita in questo momento?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Dom. 30) Se ti immagini la tua vita fra 5 anni, ritieni che rispetto ad ora sarà:

Molto migliore

Un po' migliore

Più o meno come ora

Un po' peggiore

Molto peggiore

Non saprei

Dom. 31) Rispetto all'indirizzo preso dalla tua vita, il tuo margine di intervento è:

Molto ampio

Ampio

Ristretto

Molto ristretto

Dom. 32) Per ciascuna delle seguenti affermazioni, dovresti indicare quanto sei d'accordo:

Del tutto d'accordo	In buona parte d'accordo	In buona parte in disaccordo	Del tutto in disaccordo
---------------------	--------------------------	------------------------------	-------------------------

Dipende solo da me riuscire a sfruttare le occasioni della vita

Senza le occasioni giuste è difficile ottenere risultati

C'è chi nasce fortunato e chi no

Chiunque può fare molto di più, bisogna solo provarci

La mia vita è controllata soprattutto dall'influenza delle altre persone

Dom. 33) Rispetto alla realtà quotidiana, ti senti:

Molto disorientato

Abbastanza disorientato

Poco disorientato

Per niente disorientato

Dom. 34) Rispetto alla società, ti senti:

Completamente incluso

In buona misura incluso

Parzialmente escluso

Del tutto escluso

Dom. 35) Pensando agli altri, quale delle seguenti affermazioni condividi maggiormente? (una sola opzione di risposta)

Gran parte della gente è degna di fiducia

Si deve essere prudenti prima di fidarsi degli altri, molti non sono degni di fiducia

Occorrono motivi validi per fidarsi degli altri

Non ripongo mai fiducia negli altri

Non saprei

Dom. 36) Quando esci di casa, ti senti più a tuo agio: (una sola opzione di risposta)

Nelle vie e nelle piazze della mia città

In parchi e giardini

Sono sempre a mio agio

Nessuno di questi

Non saprei

Dom. 37) Quanto hanno inciso eventuali problemi di salute nel tuo percorso di vita?

Molto

Poco

Per niente

IL COVID

Dom. 38) Parliamo del Covid-19. Rispetto al Coronavirus, in questo momento personalmente sei:

Estremamente preoccupato

Moderatamente preoccupato

Poco preoccupato

Per niente preoccupato

Non saprei

Dom. 39) Hai malattie croniche che hanno reso più difficile o stressante il periodo pandemico?

Sì

No

Dom. 40) Se sì, quale? (aperta)

Dom. 41) Durante la pandemia hai sviluppato alcune problematiche psicologiche?

Sintomi depressivi

Disturbi da stress

Riduzione della qualità del sonno

Attacchi di panico

Sintomi d'ansia

Ipocondria

Altro _____

Dom. 42) Rispetto a prima della pandemia, la tua situazione personale è:

Migliorata

Rimasta uguale

Peggiorata

Dom. 43) In particolare, la situazione che si è creata con la pandemia quanto ha inciso sulla tua vita?

Molto

Abbastanza

Poco

Per niente

Dom. 44) (SE NON HA RISPOSTO “PER NIENTE” alla domanda 43) E in particolare, in che modo questa nuova situazione ha inciso sulla tua vita? (aperta)

CONSUMI CULTURALI E DIGITALI

Dom. 45) Negli ultimi 12 mesi

Sì	No
----	----

Hai letto almeno un libro

Hai preso parte almeno una volta ad attività associative e di volontariato (ambito politico, umanitario, sindacale, culturale e ricreativo, religioso)

Hai letto con regolarità (almeno una volta a settimana) i quotidiani (anche su internet)

Hai partecipato a conferenze, convegni, presentazioni di libri, visite di musei online

Dom. 46) Mediamente, con che frequenza utilizzi il personal computer?

Tutti i giorni

4 o 5 giorni alla settimana

Qualche volta alla settimana

Una volta alla settimana

Qualche volta al mese (meno di quattro volte)

Meno di una volta al mese

Mai

Dom. 47) Mediamente, con che frequenza utilizzi Internet?

Molte volte al giorno

Almeno una volta al giorno

Diverse volte alla settimana

Almeno una volta alla settimana

Qualche volta al mese (meno di quattro volte)

Meno di una volta al mese

Mai

DISAGIO DIGITALE

Dom. 48) Rispetto alle nuove tecnologie: internet, social network (facebook, twitter...), ecc., ti senti:

Completamente incluso

In buona misura incluso

Parzialmente escluso

Del tutto escluso

Dom. 49) (SE ESCLUSO) E come vivi il fatto di sentirti escluso dalle nuove tecnologie e dal “mondo digitale”? (una sola opzione)

Non è un problema, non sono interessato

Non lo vivo bene, vorrei cambiare la mia condizione

Dom. 50) (SE UTILIZZA INTERNET) Sei iscritto a qualcuno dei seguenti social network? (possibili 6 risposte)

Facebook

Twitter

Instagram

TikTok

Linkedin

Altro: _____

*Dom. 51) (SE ISCRITTO) Mediamente, con che frequenza utilizzi i social network a cui sei iscritto?
(una sola opzione)*

Molte volte al giorno

Almeno una volta al giorno

Diverse volte alla settimana

Almeno una volta alla settimana

Qualche volta al mese (meno di quattro volte)

Meno di una volta al mese

Mai

Dom. 52) (SE ISCRITTO) Da quando utilizzi internet, ritieni che nel complesso i tuoi rapporti sociali siano cambiati:

Moltissimo

Molto

Abbastanza

Poco

Per niente

Dom. 53) (SE NON RISPONDE "PER NIENTE") E i tuoi rapporti sociali sono cambiati:

In meglio

Né in meglio né in peggio

In peggio

Appendice 2

Questionario agli operatori

15 DOMANDE

Benvenuto nel questionario Oltre il Giardino, Osservatorio Inclusione sociale, Progetto Erasmus plus 2020-1-IT02-KA204-0796779. Vorremmo raccogliere la sua opinione con una breve intervista. La ringraziamo in anticipo per il tempo che vorrà dedicarci.

1) Privacy

Me-We, Istituto di Ricerca Innovativa me-we.it , in qualità di Titolare del Trattamento dei dati, le comunica che qualsiasi dato rilasciato nel corso di questa intervista verrà trattato nel rispetto dei principi di protezione dei dati, stabiliti dal Regolamento Europeo (UE) n.679/2016 (GDPR).

Il sottoscritto dichiara di aver preso visione dell'informativa sul trattamento dei dati personali e comunica e autorizza Me-We, a raccogliere registrare, per le finalità e con le modalità descritte, i propri dati, ai sensi e per gli effetti di cui all'art.37, par.7, del GDPR

SI

No

NECESSITÀ FORMATIVE

2) Che tipo di attività formativa verrà svolta nella tua organizzazione agli utenti, in riferimento al progetto “Oltre il giardino”? (aperta)

• _____

3) Grazie alle attività che si faranno nella tua organizzazione, quali capacità/talenti pensi che gli utenti possano migliorare? (aperta)

• _____

4) Ci sono altre competenze che gli utenti dovrebbero sviluppare nella tua organizzazione? (aperta)

• _____

DISAGIO SOCIALE

5) Se ti immagini la vita dei tuoi utenti fra 5 anni, ritieni che rispetto ad ora sarà:

1. Molto migliore
2. Un po' migliore
3. Più o meno come ora
4. Un po' peggiore
5. Molto peggiore
6. Non saprei

6) Rispetto alle problematiche nella vita degli utenti, il margine di intervento della tua organizzazione è:

1. Molto ampio
2. Ampio
3. Ristretto
4. Molto ristretto

7) Rispetto all'inclusione sociale, vedi i tuoi utenti:

1. Completamente inclusi
2. Parzialmente inclusi
3. Parzialmente esclusi
4. Del tutto esclusi

8) Quanto hanno inciso eventuali problemi di salute nel percorso di vita dei tuoi utenti?

Molto

Poco

Per niente

COVID

9) *Parliamo del Covid-19. Rispetto al Coronavirus, gli utenti che tipo di problemi hanno presentato maggiormente? (aperta)*

10) Durante la pandemia che problematiche psicologiche hai visto che hanno disturbato i tuoi utenti?

Sintomi depressivi

Disturbi da stress

Riduzione della qualità del sonno

Attacchi di panico

Sintomi d'ansia

Ipocondria

Nessun sintomo

Altro ____

11) *Rispetto a prima della pandemia, la situazione personale degli utenti è:*

1. Migliorata

2. Rimasta uguale

3. Peggiorata

DISAGIO DIGITALE

12) *Da quando si usa internet, ritieni che nel complesso i rapporti sociali degli utenti siano cambiati:*

1. Moltissimo

2. Molto

3. Abbastanza

4. Poco

5. Per niente

13) (SE NON RISPONDE “PER NIENTE”) E rapporti sociali degli utenti sono cambiati?

1. In meglio
2. Né in meglio né in peggio
3. In peggio

14) Quanto pensi che la tua organizzazione riesca a impattare nella vita dei suoi utenti nonostante la pandemia?

1. Moltissimo
2. Molto
3. Abbastanza
4. Poco
5. Per niente

15) Quale pensi sia il principale beneficio che la tua organizzazione offre ai suoi utenti? (aperta)

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2017), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5. Arlington, VA. (Tr. it.: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Quinta edizione, DSM-5. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2018).
- Bicchieri C. (2016), Norms in the Wild: How to Diagnose, Measure, and Change Social Norms, Oxford University, Oxford
- Cockx B., Picchio M. (2011), Scarring Effects of Remaining Unemployed for Long-Term Unemployed School-Leavers, CESifo Working Paper Series 3565, CESifo.
https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_3565.html
- Choi K.W., Kim Y.K., Jeon H.J. (2020), Comorbid Anxiety and Depression: Clinical and Conceptual Consideration and Transdiagnostic Treatment. In: Kim YK. (eds) Anxiety Disorders. Advances in Experimental Medicine and Biology, vol 1191. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_14
- De Greef M., Vertè D., Segers M. (2015), Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion, Studies in Continuing Education, 37:1, 62-78, DOI: 10.1080/0158037X.2014.967346
- Durazzi N., Geyer L. (2020), Social inclusion in the knowledge economy: unions' strategies and institutional change in the Austrian and German training systems, Socio- Economic Review, Volume 18, Issue 1, Pages 103–124, <https://doi.org/10.1093/soceco/mwz010>
- EUROSTAT (2019) , Main Characteristics of national surveys, 2018 Labour force survey in the EU, candidate and EFTA countries
- EUROSTAT (2019), Quality report of the European Union Labour Force Survey 2017,
- EUROSTAT, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Gao J, Zheng P, Jia Y, Chen H, Mao Y, Chen S, et al. (2020), Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. PLoS ONE 15(4): e0231924.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- Giambona F., Vassallo E. (2014), Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries, Soc Indic Res 116, 269–293. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0274-2>

- Hammarström A., Janlert U. (2002), Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers, *Journal of epidemiology and community health*, 56(8), 624–630. <https://doi.org/10.1136/jech.56.8.624>
- Khan, K.S., Mamun, M.A., Griffiths, M.D. et al.(2020), The Mental Health Impact of the COVID-19 Pandemic Across Different Cohorts. *Int J Ment Health Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00367-0>
- Lei, L., Huang, X., Zhang, S., Yang, J., Yang, L., & Xu, M. (2020). Comparison of Prevalence and Associated Factors of Anxiety and Depression Among People Affected by versus People Unaffected by Quarantine During the COVID-19 Epidemic in Southwestern China, *Medical science monitor : international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e924609. <https://doi.org/10.12659/MSM.924609>
- Levels M., Van der Velden R., Di Stasio V. (2014), From school to fitting work: How education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics, *Acta Sociologica*, 57(4), 341–361. <https://doi.org/10.1177/0001699314552807>
- Maclean J.C. (2013), The health effects of leaving school in a bad economy, *Journal of Health Economics*, Volume 32, Issue 5,951-964. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2013.07.003>.
- MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica- ANS
- MIUR - DGCASIS - Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Anagrafe Nazionale degli Studenti
- Moghanibashi-Mansourieh A. (2020), Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak, *Asian Journal of Psychiatry*, Volume 51, <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076>.
- Mora T., Escardibul J.-O., Espasa M. (2010). The effects of regional education policies on school failure in Spain, *Revista de Economía Aplicada*, XVIII(54),79-106.[Access date March 24th 2021]. ISSN: 1133-455X. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96915832004>
- OECD (2021), Employment by education level (indicator). <https://doi:10.1787/26f676c7-en> Accessed on 25 January 2021
- OMS (2021), ICD-11, accessed on February 20th <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020), A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations, *General psychiatry*, 33(2), e100213.

<https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

-Ross, Terris (2016), The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance, Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(),1-38.[Access date March 24th 2021]. ISSN: 1068- 2341. Available at : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450016>

-Rossi R., Socci V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Marco A., Rossi A., Siracusano A. and Di Lorenzo G. (2020), COVID-19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health Among the General Population in Italy, Front. Psychiatry 11:790 doi:10.3389/fpsyt.2020.00790

-Talevi D., Socci V., Carai M., Carnaghi G., Faleri S., Trebbi E., di Bernardo A., Capelli F., Pacitti F. (2020), Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic, Riv Psichiatr.May- Jun;55(3):137-144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>

-Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020), Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China, International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

DATI DAL PORTOGALLO

-Antunes, M.C., Silva, A.M., & Lopes, H.M. (2020), Auditoria ao Abandono Escolar Precoce - Relatório nº10/2020. Tribunal de Contas

-Coelho, da Conceição Ribeiro A.. (2016), Tratar a Pobreza e Exclusão Social no âmbito de um Acordo de Cooperação entre uma IPSS e a Segurança Social. Análise das medidas de política para a intervenção neste domínio: Rendimento Social de Inserção e Ação Social. (Master Thesis). Instituto Superior de Serviço Social do Porto: Porto

-Conceição T., Conceição T. A. P. (2017), Intentional Communities in Portugal: Effects on Social Capital Development. (Master Thesis), Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território. Aveiro University: Aveiro

-Diogo, F., Castro, A.; Perista, P. (2015), Pobreza e exclusão social em Portugal contextos, transformações e estudos, Edições Humús: Vila Nova de Famalicão

-Magalhães, A.M., Araújo, H.C., Macedo, E. & Rocha, C. (2015), Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. Educação, Sociedade & Culturas, 45, 97-119.

-Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020), The right

to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.

-Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018), O Projeto Below 10 - prevenir e combater o abandono escolar [Project Below 10 - prevent and fight school drop-out]. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, 1-10

-Novo, G. (2019), Abandono escolar precoce: políticas públicas de educação para a prevenção e combate [Early school leaving: public educational policies to prevent and fight]. Master thesis presented at University Fernando Pessoa

-Oliveira, de Duarte Moitinho A. C. (2014), As metodologias participativas na luta contra a pobreza e exclusão social, O caso do projeto “Luta contra a pobreza: um projeto novo de cidadania”. (Master Thesis). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro: Vila Real.

-Rios, Bárbara Mariana Nunes. (2020), Pobreza, Exclusão Social e Rendimento Social de Inserção: as vozes das crianças e dos jovens. (Master Thesis). ISSSP: Porto

DATI DALLA SPAGNA

-Abiétar López M., Ros-Garrido A. & Marhuenda Flixá, F. (2018), Profesionales de apoyo a la inserción: formación y acompañamiento en empresas de inserción, CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (94), 155-183. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12698>

-Añaño, F. T., García-Vita, M. M., Galán-Casado, D. & Raya-Miranda, R. (2020), Dropout, autonomy and reintegration in Spain: A study of the life of young women on temporary release. *Frontiers in Psychology*, 11(1359), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359>

-Arroyo, D., Constante, I. A. y Asensio, I. (2019), La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015, *Educación XXI*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22479>

-Azorín, C. (2020), Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?, *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>

-Cerdá-Navarro, A. Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R. & Morey-López, M. (2020), Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: a comparative study, *Research in Post-Compulsory Education*, 25(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802942>

-Contreras-Montero, B. (2020), Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la

sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso, *Trabajo Social Global*, 10(19), 3-24. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>

-Cruz, J. I. (2020), Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos*, 26, 121-132. <https://doi.org/10.18172/con.4443>

-Cruz, J. I.; García, S. & Grau, R. (2017), Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia, *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(4), 159-175. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62499>

-Deming, J. D. (2011). Better Schools, Less Crime?, *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 2063-2115. <https://doi.org/10.1093/qje/qjro36>

-Escribano Pizarro, J., Serrano Lara, J. J. & Martínez Guirao, P. (2019), Análisis del riesgo de exclusión social en el medio rural: el índice Z como solución “lowcost” a la falta de indicadores sintéticos municipales, *Cuadernos Geográficos*, 58(3), 103-124. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8636>

-Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J. & Rodríguez-Díaz, F.

J. (2016), Risk factors for School Dropout in a Sample of Juvenile Offenders, *Frontiers in Psychology*, 7(1993), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01993>

-González Losada, S., García Rodríguez, M. P., Ruiz Muñoz, F. & Muñoz Pichardo, J. M. (2015), Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía, *Revista de currículum y formación del profesorado* 19(3), 226-245.

-González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019), La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano, *Revista de Investigación educativa*, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>

-Guio, J., Choi, A., Escardíbul, J. O. (2018), Labor markets, academic performance and school dropout risk: evidence for Spain, *International Journal of Manpower*, 39(2), 301-318. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2016-0158>

-Lacuesta, A. & Brindusa, A. (2020), La población en riesgo de pobreza o exclusión social en España, según la definición del Consejo Europeo, *Boletín Económico, Banco de España*, 1(2020), 1-8.

-Lázaro, S., Urosa, B., Mota, R. & Rubio, E. (2020), Primary Education Truancy and School Performance in Social Exclusion Settings: The Case of Students in Cañada Real Galiana,

Sustainability, 12(20), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su12208464>

-López Martínez, M., Marco Reverte, G. & Palacios Manzano, M. M. (2016), El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales, *Revista de Estudios Regionales*, (107), 121-155.

-Macías-León, A. (2019), Pobreza, inmigración y vulnerabilidad en el sistema global, *Servicios Sociales y Política Social*, XXXVI (120), 49-58.

-McGhie, V. (2017), Entering University Studies: Identifying Enabling Factors for a Successful Transition from School to University, *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>

-Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), Sistema estatal de indicadores de la educación 2018, Madrid: Secretaría General Técnica MEFP

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

-OECD. (2018), Education at a glance 2018: OECD Indicators, París: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en

-Ortiz-Lozano, J. M., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P. & Casadesús-Fa, M. (2018), University student retention: best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout, *Innovations in Education and Teaching International*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1502090>

-Padilla, T., González-Monteagudo, J. y Soria-Vílchez, A. (2017), Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla, *Revista de Educación*, (377), 187-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>

-Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019), Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa, *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21351>

-Romero Sánchez, E., Alcaraz-García, S. y Hernández Pedreño, M. (2020), Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 22-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78328>

DATI DALLA GRECIA

-CEFEDOP (2020), Leaving education early: putting vocational education and training centre stage,

available at <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>

-CEDEFOP & EURYDICE (2019), available at <https://op.europa.eu/>

-CEDEFOP, Early School Leaving video: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/videos/tackling-early-school-leaving-europe>

-OECD (2020), Education Policy Outlook Greece, OECD, available at <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>

-OECD, Field S., Kuczera M., Pont B. (2020), Education and Training Policy No More Failures Ten steps to equity in education, available at <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

-EURYDICE (2014), Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe:

Strategies, Policies & Measures, available at

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures_en

-European Commission (2016), Education and Training Monitor 2016, Greece European Commission, available on https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf

-Hellenic Republic, Ministry of Culture (2015), Education And Religious Affairs, Needs Analysis for Greece “NET not NEET”, available at http://thess.pde.sch.gr/jn/eu_progs/nnn/NNN_Need%20Analysis%20Report_GR2.pdf

-Hellenic Ministry of Education (2015), Strategic Policy Framework for the Reduction of Early School Leaving (ESL) in Greece

-Nektaria P. & Faas D. (2012), How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42:4, 563-584

-Nikolaou S.-M., Papa M., Gogou L. (2018), Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion, *European Journal of Social Science Education and Research*, available at <http://archive.sciendo.com/EJSER/ejser.2018.5.issue-1/ejser-2018-0024/ejser-2018-0024.pdf>

-Papadopoulou, E., Karagianni, E., Karnavas, V., Koutidou, E., Kapetanakis, I (2017), Perdita di studenti nell'istruzione primaria e secondaria greca, Institute of Educational Policy

Osservatorio sulla registrazione e il trattamento della dispersione scolastica (Observatory for Identifying and Tackling Student Dropout Issues (OSD). Available at: <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>

-Rouseas P. & Vretakou V (2006), 3th Dropout Survey (cohort 2000-01): Dropouts in secondary education, available at http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5_en.html

-Zikos, N. (2020), The phenomenon of Early School Leaving in Greek Educational System: The Role of School Director, e-Journal of Science & Technology, 15(3).

-Zikos N. (2020), The phenomenon of Early School Leaving in Greek Educational System, International Journal of Social Science and Economic Research ISSN: 2455-8834 Volume:05, Issue:09

Credits

Ringraziamo sentitamente ogni partner per il lavoro svolto. La redazione di queste Linee Guida non sarebbe stata possibile senza il prezioso contributo da parte di ognuno di loro. Qui sotto vi è una breve presentazione di ogni partner coinvolto.

Associazione “Per Boboli”

-Eleonora Pecchioli, Presidente e Coordinatore di Progetto -Ilenia Maria Agresti, Project Manager e Responsabile del Coordinamento -Andrea De Pasquale, Editor, Traduttore e Assistente del Coordinamento

Me-We Istituto di Ricerca Innovativa

-Samuele Mori, Fondatore e CEO -Alex Buriani, Direttore Scientifico -Andrea Piazzoli, Ricercatore sociale e Psicologo -Leonardo Mori, Editor e Traduttore -Roger Masramon, Analista opinione pubblica e Ricercatore sociale stagista Erasmus

Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa

-Vincenzo Russo, Presidente -Antonella Randazzo, Project Manager -Rossella Landriscina, Referente del Progetto -Diletta Bortoluzzi, Operatore

Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (KEAN)

-Stavros Milionis, Presidente del Management Board - Fenia Pistofidou, Project Manager

Agricultural University of Athens

-Professor Stavros Zografakis Vice Rector, Director -Gerassimos Arapis, Laboratory Director

Università Rey Juan Carlos

-Ramos Javier, Professor, Rettore - Ricardo Moreno Rodriguez, Profesor Contratado Doctor - Inmaculada Garrote Camarena, Visiting Professor -Nerea Felgueras Custodio -José David Carnicero Pérez

Instituto Politecnico di Porto

-Joao Rocha, Professor Presidente -Sérgio Alexandre Soldà da Silva Veludo Coelho, Professor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos, Professor

ITALIA

ASSOCIAZIONE "PER BOBOLI"

L'Associazione "Per Boboli" è un ente culturale senza scopo di lucro con finalità culturale e di rilevanza internazionale, fondata nel 2003 con lo scopo di collaborare attivamente con la Direzione del Giardino di Boboli, per contribuire alla conservazione e valorizzazione del ricco patrimonio botanico, artistico e architettonico ivi conservato. La sede legale dell'Associazione si trova all'interno di Palazzo Pitti. È impegnata anche nel ruolo di coordinatore di Progetti Erasmus+: "Campo dei Miracoli - un progetto di ortoterapia nei giardini storici", con la partecipazione di persone con Sindrome di Down, conclusosi con successo nel dicembre 2019 e "Oltre il Giardino - Osservatorio Inclusione Sociale" (in corso).

ME-WE ISTITUTO DI RICERCA INNOVATIVA

Fondata a Firenze nel 2018, Me-We progetta e realizza ricerche di opinione e di mercato per le istituzioni, per le aziende private e per il terzo settore. Un nuovo istituto di ricerca che abbina alla formula tradizionale strumenti e metodologie innovative per indagare le opinioni e i consumi nell'era del web e dei social. Start-up atipica, un insieme di discipline digitali e sociali all'ennesima potenza, Me-We è un innovativo istituto di ricerca.

OPERA DELLA DIVINA PROVVIDENZA MADONNINA DEL GRAPPA

Ancorata alla sua mission di accoglienza di ogni fragilità umana, per ridare dignità alla persona e permetterle di vivere nella sua pienezza, prezioso testamento lasciatole in eredità dal Padre, l'Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa prosegue la sua attività di ospitare nelle sue "case" i bisognosi: minori, esclusi, carcerati, anziani, disabili, poveri in generale, di ogni età o condizione. Nei quasi 100 anni di storia, l'Opera MdG ha moltiplicato le attività dimostrando grande capacità di cogliere i cambiamenti della società, per offrire risposte adeguate ai bisogni che la complessità sociale odierna esprime, sempre guidata dall'esempio di don Facibeni, che, in modo pionieristico, ha posto le basi dell'agire volto a generare Welfare di Comunità. L'Opera MdG collabora con la rete sociale del territorio, svolgendo un ruolo centrale nel tessuto sociale fiorentino a beneficio della comunità.

GRECIA

KYTTARO ENALLAKTIKON ANAZITISEON NEAON KEAN

KEAN è stata fondata nel 2004 ad Atene, in Grecia, con l'obiettivo di sviluppare e implementare programmi umanitari per la protezione dell'ambiente sociale e fisico. Il suo obiettivo finale è migliorare la vita dei giovani e dei gruppi sociali vulnerabili, combattere l'esclusione sociale e la povertà, promuovere una società meglio organizzata nel rispetto dei diritti umani e dell'ambiente,

promuovere lo spirito di volontariato e la familiarità con le nuove tecnologie. È un'associazione senza scopo di lucro, un'organizzazione legalmente costituita fondata da persone fisiche e operante indipendentemente da qualsiasi governo e che vieta espressamente la distribuzione di qualsiasi profitto. KEAN ha maturato una significativa esperienza nello sviluppo e nell'attuazione di programmi educativi, sia a livello nazionale che europeo.

AGRICULTURAL UNIVERSITY OF ATHENS

Agricultural University of Athens (AUA) è la terza università più antica della Grecia. Dal 1920 offre servizi educativi e di ricerca superiori fornendo preziosi contributi allo sviluppo agricolo ed economico greco ed europeo. L'Università, situata su un campus verde di 25 ettari, vicino all'Acropoli, nel cuore dell'antico uliveto, ha sei dipartimenti. I contributi dell'AUA affrontano un'ampia gamma di questioni relative alla dieta e alla protezione ambientale che incidono in modo significativo sulla vita quotidiana dei cittadini greci ed europei, quali la qualità e sicurezza alimentare, la conservazione delle risorse idriche, l'agricoltura biologica, le fonti energetiche alternative, le applicazioni biotecnologiche in agricoltura.

SPAGNA

UNIVERSITÀ REY JUAN CARLOS

Fondata nel 1996, l'Università Rey Juan Carlos è socialmente impegnata nella promozione di valori che consentono il benessere, l'autonomia e il pieno sviluppo dell'individuo, allo stesso tempo il suo contributo a questo progetto europeo è in linea con la missione, la visione e i valori di questa istituzione accademica. La sua collaborazione al Progetto "Oltre il Giardino - Osservatorio Inclusione Sociale" si concentra sull'elaborazione di linee guida per l'amministrazione della ricerca sociale rivolte alle persone a rischio di esclusione sociale, sulla progettazione e realizzazione di un'indagine sociale europea da una piattaforma online.

PORTOGALLO

ISTITUTO POLITECNICO DI PORTO

Politecnico do Porto è un'identità collettiva e coesa, impegnata nella pluralità della propria offerta formativa, che mira a formare cittadini indipendenti. Appartenente a P.PORTO, la Scuola di Educazione ha il suo punto di forza nella formazione degli insegnanti, ma anche nella formazione di educatori, attori sociali e culturali in numerosi ambiti, dalle lingue alla musica e allo sport. La scuola ha iniziato a operare nel 1985, fornendo una laurea in istruzione primaria, nonché programmi di formazione per insegnanti in servizio per insegnanti ed educatori. Successivamente, ha ampliato la gamma della sua offerta educativa ad altri campi, vale a dire: lingue e culture straniere,

educazione sociale, arte e gestione del patrimonio culturale e traduzione e interpretazione della lingua dei segni portoghese.

ENGLISH

Presentation

The project "Oltre il Giardino - Social Inclusion Observatory" (2020-1-IT02-KA204-079679), financed by the European Union, was conceived on the principle that European cultural heritage, particularly historical gardens (in which the concept of environmental care can best be expressed, being characterized by a particular social and educational value), constitutes a valuable opportunity to initiate a process of social and professional inclusion of people with social disadvantages. In its primary phase, through the preparation and administration of ad hoc questionnaires, the project foresees that an Observatory of Social Inclusion is set up with the aim of understanding the motivations that lead the subjects to become excluded from society, as well as to evaluate their own perception on the matter. The selected target group is composed of people who are experiencing social exclusion as well as socio-economic difficulties, with particular attention to single mothers, young school dropouts, migrants and over 65-years olds.

In the context of the innovative social research presented, an in-depth thematic study was addressed to analyze the impact of the Covid-19 pandemic on the target group identified in order to assess the effects it has produced on this, already sensitive, target group.

This publication aims to divulge and disseminate the results of the first phase of the above-mentioned Erasmus + Project, which includes the following partners: Association "Per Boboli" (coordination), Agricultural University of Athens, Instituto Politecnico Do Porto, Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (Kean), Me-We Istituto Di Ricerca Innovativa Srl, Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa, Universidad Rey Juan Carlos (URJC). All the aforementioned project partners together, share the idea that Culture, Relationship and Motivation are essential elements that contribute to the promotion of social integration at European level. Through an active and conscious participation of these partners and by the values that bind us, we seek to successfully reach the main aim of this innovative project, that is to contribute directly in the improvement of the identified target's condition.

This innovative project aims to enhance, promote and implement a process of social inclusion that can be productive, even in terms of employment, in overcoming hardship. This will be carried out through the implementation of special activities aimed at the acquisition of the participants' own dispositions which will focus on the appreciation of the artistic and cultural heritage as well as the protection and care of the environment while taking into account the beauty and origin of historical European gardens.

By merging the preventive and continuous process of monitoring the status of hardship, it was possible to identify and evaluate the available skills that were necessary to support the definition and

access to paths aimed at improving the level of the skills themselves. Particular attention was given to environmental care, thus facilitating a network of exchange of European Best Practices, through a fundamental cooperation between all the European Project Partners (Italy, Spain, Portugal, Greece), their collaborators and Associated Partners in this EU ERASMUS PLUS program project.

Eleonora Pecchioli

President of the Associazione “Per Boboli”

Project Coordinator

Introduction

The main aim of this paper will be that of proposing a best practice methodology of social research on a European level. The field of study chosen in our project has in itself an intrinsic value in the partnership of European countries of the Mediterranean: Italy, Greece, Spain and Portugal. The European project “Oltre il Giardino-Social Inclusion Observatory” aims to promote the personal growth of people with social disadvantages and hence the observatory will establish a modality of statistical and social investigation to understand the phenomenon in all its characteristics and differences by carrying out a research on the users and members of the Project Partners. This research will span for the two-year duration of the Project. The first year will be composed of empirical, scientific and methodological planning, testing and validation as well as the administration of surveys provided directly to the people experiencing various forms of social distress. The partnership offers a wide range of case studies thanks to the multidisciplinary nature of the partners, who operate in the academic sectors, social research, cultural and artistic associations who also provide direct assistance on the territory such as aiding migrants, single mothers, people with economic hardship, health problems and digital illiteracy. The field of research will be vast consisting of three, comprehensive research themes: school dropouts, and how much it constitutes to cases of social unease; digital illiteracy, which will be focusing on people aged 65 and over; the impact left by the COVID-19 pandemic. Therefore, the research will consist of a recurring issue such as early school leaving and the other two issues will be focusing on prevailing difficulties. The most important and instrumental part of our project will be that of processing the data and statistics that will emerge from the administration of surveys to all participants. The gathered data will help us understand, through statistics, the impact of our partners’ activities on the lives of the participants who are experiencing social disadvantage.

In these Guidelines, we are referring to the methodological and empirical experience of our social research model, starting from the theoretical and paradigmatic statements of scientific literature. This is then combined with previous experiences in the field together with the systematic planning, testing and validation phase of the research plan of this project. The interpretation we offer on Social Research consists of a tool that is able to define and, subsequently, verify planned actions. The continuous exchange with the partners during the drafting of the project plan, in its various phases, will prove fundamental in reaching the project’s final objective, the latter being defined in this handbook. Indeed, this collaboration has enhanced the experience through a proactive exchange of the partners’ varied perspectives. As the following pages testify, this also meant in overcoming problems of interpretation concerning "social disadvantage", which we empirically verified to be uneven across partnerships.

We want these guidelines to be a methodological contribution to define and verify actions aimed at

improving the quality of life of fragile members of society, by making them become the real, active protagonists of this study and not passive subjects or patients. Subjectivity is crucial to understanding the phenomenon of social disadvantage and thus we intend to render the participants as the true protagonists by asking them directly a set of questions without the need of mediation by other professionals. The survey, even in its empirical and later validation stages, as we report in the following pages, was administered directly to people suffering from issues of social disadvantage. The direct administration of surveys in total anonymity, allows to make the data true and unmediated, avoiding a distorting effect which may be caused by a number of factors that can be subjective, such as the uninformed interpretation of the mediator, as well as objective, such as the omission or the sweetening of an answer due to the presence of a mediator.

Samuele Mori

Founder & Ceo Me We Istituto di Ricerca Innovativa

Project Partner

Part 1 Guide Lines

Chapter 1

Theories of reference

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹⁵

The theories of reference we used during the formulation of this paper are divided as follows: psychological; sociological; pedagogical; statistical. By taking into account the current, theoretical standards used by the European Union for the provision of guidelines and targets to be achieved, this paper aims to illustrate, as much as possible, in a coherent and comprehensive framework, the main reference frameworks that have been used in the drafting of the same. Psychological theories were considered to be the main sources in identifying social hardship related to COVID 19. Sociological and statistical theories were of primary importance in defining methods of analysis and variables to be observed in the sample with reference to the various partner countries. Finally, pedagogical theories proved to be the best source for educational and training purposes of the project.

By starting from the psychological framework, we had to define, together with the partners, the linguistic categories used for the precise identification of the Italian word "disagio", which locally possesses a very vague definition in the field of semantics. This semantic-linguistic clarification has proven difficult to be harmonised with international literature as an umbrella term under which to have indicators covered.

Among the translations received, it was necessary to disambiguate and eventually an agreement was reached. During the discussion, a collective agreement between the partners was reached on the term "social disadvantage" which represents the category most similar to the conceptual framework of the Italian language and thus analogous to the term "social discomfort". It is also worth mentioning that the word "hardship" was among the terms on which there was a partial agreement. From this one can note an affinity to other related indicators when speaking of "economic asymmetries" and/or "health disease".

For the categories related to psychological distress we have referred to the DSM 5 and the ICD 11. These sources are the main American and European diagnostic reference manuals for evaluating disorders.

On a statistical and sociological level, we referred to the classical test theory, the item response theory and the social norm theory. The first theory involves the methods of standardising scores and evaluating results in an overall manner against the various indicators selected. The item response theory concerns the specific ways in which questions are constructed by taking into account potential biases, heuristics, and logical fallacies that may or may not subtly (but nonetheless decisively) affect

¹⁵ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

the overall validity of surveys. The social norms theory, on the other hand, is concerned with the implicit rules of language that govern the choice between multiple options. It has been particularly crucial in making the survey unbiased, which had to correspond to a set of rules that can reduce the impact of the question's structure on the subjects' responses.

To delve deeper into the social norm theory, one must ask the question "what type of motivation determines collective behavioural patterns?" (Bicchieri). Social interventions require both a microanalysis and a macro-analysis which are necessary in order to identify what are the causes of certain behaviours, that is, in other words, "why people do what they do?". In order to adequately construct models of behavior analysis that aim for scientific validity and are as objective as possible, it is necessary to consider specific models of behavior to help us interpret them. Having good tools and models means having good data. Good data hugely contributes in the ability of forming effective methods of intervention.

By returning to the above question, we can say that the choices and actions carried out by an individual, (including the answering of questions in a survey) correlate to the preferences that he/she has. Choosing answer "A" over answer "B" implies that the person prefers "A" to "B". Choices, therefore, reveal preferences: this gives us clear indications of their subsequent choices. Moreover, the nature of the simple random sample, which corresponds to a specific share of the population, allows us to identify in particular the preferences and living conditions that generate social distress in the specific partner countries.

The classical test theory is a unified set of protocols to be followed for a proper measurement of constructs (defined as variables that are not directly observable but can be inferred through a survey or via a data gathering instrument). In this theory, reference is made to a three-tier structure where, in order to measure a construct, it is necessary to identify its indicators (i.e., the elements through which the construct manifests itself, such as visible choices and behaviours that make it partially visible) in order to then relate each question in the survey to one of them. Therefore, the following tripartition occurs: construct; indicator; item. In this way, by adding up the scores pertaining to each indicator, the presence (or absence) of a characteristic is obtained by adding up the quantitative results on the basis of exceeding a threshold score. It can be calculated by averaging the discrepancies from the mean of the scores which are obtained through the preliminary survey.

Ultimately, the item response theory is mostly about how to decide whether to discard or retain, within the survey, a question based on some indices given by the responses obtained in the preliminary testing. It is based on the actual measurable contribution of the individual item, its significance in comparison to others and the tendency to give valid and reliable scores. This means that there is a functional relationship between the values of the variables measured by the instruments and the probability of matching them to reality.

Chapter 2

Methods and instruments

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹⁶

Among the methods used in statistics there are different methods of analysing data which is obtained through surveys and quantitative focus groups. The appendices will include the various questionnaires used:

- First test questionnaire
- Focus group 1 (Italy)
- Revised questionnaire post desk analysis
- Focus group 2 (Partners)
- Survey to operators

The samples assigned to the population with social disadvantages, were selected randomly from the associations of reference pertaining to the various partners operating in those sectors. In this way, we were sure to identify people who, having already belonged to the relevant structures, were adherent to the problems that are the main focus of our evaluation.

For the questionnaire to the operators, the partners were asked to have it filled in by those who, in that case, would then administer the training programme to the users as well as the various stakeholders who would have had an internal vision of the associations but an extrinsic one to the users. All of this was done in order to be able to fully draw up a report between macro and micro analysis.

The Classical Test Theory measures the latent trait of reference by transforming the number of correct answers into an overall score. In this perspective, the values obtained, which are linked to the particular normative sample subjected to analysis, prove to be of little use for making comparisons between different contexts (Palmira Faraci).

The Item Response Theory, on the other hand, makes it possible to evaluate the subject's performance as a function of latent ability. This is carried out through the specification of a statistical-mathematical model that makes it possible to evaluate not only the performance of the individual, but also the characteristics of each item. By virtue of the so-called sample autonomy, this model offers the possibility of arriving at an evaluation of individual evidence, so that it is effectively comparable with

¹⁶ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

that of other subjects (Lord and Novick, 1968).

For the formulation of the questionnaires, we have referred to the "know-how" developed in Me-We through many years of experience of surveying by using as a foundation the questions which were already validated and used in other contexts, and eventually modifying them accordingly to match the specific contexts of investigation.

Chapter 3

Activities

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹⁷

The set of activities carried out so far together with the project partners has produced a set of insights related to the research method, within the European context, on the approach of identifying social problems. The various stages of a fruitful and scientifically reliable process, consistent with the guidelines of this Project, will then be illustrated.

Initially, the partners were presented with a test version on which focus groups had already been coordinated at the Opera MdG (Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa) in order to assist for a preliminary evaluation of the questions. From the analysis of the responses, there was a lack of attention with respect to health issues one experiences throughout the course of life in reference to reasons for dropping out of school which was not present in the options. The average running time was 15 minutes, with a maximum of 25 depending on any issue pertaining to language difficulties and, nonetheless, largely acceptable. The number of net questions with respect to the 8 identified indicators, was in the range of about 45.

The indicators were:

- Fixed data 1
- Educational and training background 2
- Personal skills and abilities 3
- Educational needs 4
- Perceived living conditions and distress 5
- The COVID-19 pandemic 6
- Cultural and digital consumption 7
- Digital disadvantage 8

This mosaic of variables that are to be identified has been enhanced in a very extensive desk analysis, built with the support of partners, centered on a precise identification of the target audience. It is included as part of this paper to ensure and to guarantee the broadest possible picture of the statistically relevant nature of the problems addressed.

Subsequent to the focus groups and desk analysis, changes were made to include all of the elements

¹⁷ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

that emerged which were previously not visible, such as physical health issues related to reasons for dropping out of school as well as the filters for the questions which are necessary to further calibration based on the target audience for the partner countries. This produced a final version of 53 questions, slightly higher than those initially proposed (45 questions) and, nonetheless, still within the acceptable number, given that are taken into consideration the response times and the attention to formulating comprehensible and simple questions, despite the low level of schooling. This last factor was by no means secondary in the compilation and administration of what was previously mentioned.

Several meetings were held between the partners to define and calibrate, modifying wherever and whenever necessary, the questionnaire on cultural diversity. In this case, we referred to Lewin's "When cultures collide" handbook to address, through a diversity management approach, such relevant diversity. This proved to be very useful as it proved a valuable tool in helping us understand on how to make our cultural differences a strength of our local intervention.

We then clarified the myriad of references in statistical terms (social exclusion, school dropout, early leavers...). In undertaking this course of action, a review of the state of the situation in terms of scientific research was particularly useful so that, through it, it was possible to identify the various theories and links between the phenomena under study. Among the possible methods, the choice fell on the essential, in a sequence of quantitative and qualitative tools (i.e., focus groups and questionnaires).

During the literature review, we checked more than 300 scientific papers belonging to the various categories identified where, during this painstaking process, we added the statistical databases pertaining to the States in reference (one example among many: ISTAT for Italy). After skimming the articles and data, a process which is amply explained in the bibliography, the most complete and exhaustive procedure for dealing with social problems and other issues related to the object of the research was identified.

As we proposed in this project's Output, the desk analysis containing the statistical dossier with the synoptic tables and the critical analysis of the verified literature will be revealed shortly. In the latter, the Eurostat source (the Statistical Office of the European Union, a Directorate-General of the European Commission that collects and processes data from the Member States of the European Union for statistical purposes, promoting the process of harmonization of statistical methodology between the States themselves) is particularly present. A limitation of the official data to be highlighted is the absence of data so current as to allow evidence of the effects, however partial, of the pandemic. This deficiency was remedied by providing an ad hoc section in the questionnaires. It has, in fact, produced a copious number of statistical documents that are invaluable in helping to compare and define some of the aspects dealt with in the project.

Many theoretical references on the paths of inclusion already implemented were then researched (and therefore included); however, a critical point emerged in contemporary to the research action itself, which demonstrated the same nature of intervention proposed in this project that is certainly at the forefront in terms of innovation on social inclusion of particularly disadvantaged categories. The process of constructing a questionnaire will then be illustrated in order to demonstrate, univocally and universally, the critical spirit and mental capacity held in the writing of this paper.

In constructing questionnaires, we always start with the definition of the construct we want to assess and measure accordingly, in order to extract from that same definition, the most important indicators and then connect each question to one of them. Of particular importance is the choice of scale (nominal; ordinal; intervals; ratios) and the choice of its factual declination (dichotomous, likest, multiple-response, continuous, etc. etc.); this cruciality is revealed through the range of choices given to the people which partly determines the response that is obtained. Thus, to avoid contextual influences on responses, special attention should be given to any bias during the formulation process (Morrisette 2018).

They are cognitive errors that people commit, errors that add up to other phenomena that the respondent may run into, such as, for example, heuristics (mental shortcuts) and logical inconsistency (reasoning errors). For each of the phenomena listed above, several measures are implemented. A practical-pragmatic example: the length of the test must not be excessive in order to avoid the bias that may occur as a result of a decrease in attention; the scales must be sometimes odd and sometimes even in relation to the number of options to avoid the tendency to always give median answers; one must, at irregular intervals, rotate a negative scale in order to prevent people from answering automatically in one fixed manner.

By producing an objective, standardised response, the answers can be coded based on a defined scoring and scoring criteria. Consequently, they are objectively interpretable as indicators of a construct through norms. In particular, the measurements carried out are classified and evaluated in accordance to the congruence of the intervention, with respect to the context in which it is to be applied.

Particular attention has been given to standardising the setting and the instructions to facilitate the compilation as well as providing the best mode of presentation to the users. In this way, the people's behaviour is sampled, observed, and described through the questionnaire. The questionnaires were conducted partly with the aid of the CAPI method and partly by the CAWI method. The first consists of personal interviews (CAPI system - Computer Assisted Personal Interview), with the mediation of professional operators; the second consists of an online questionnaire that people can fill out directly, without the supervision of the operator. Based on the nature of the target audience for the administration of the survey, the most appropriate method was chosen. For practitioners or focus

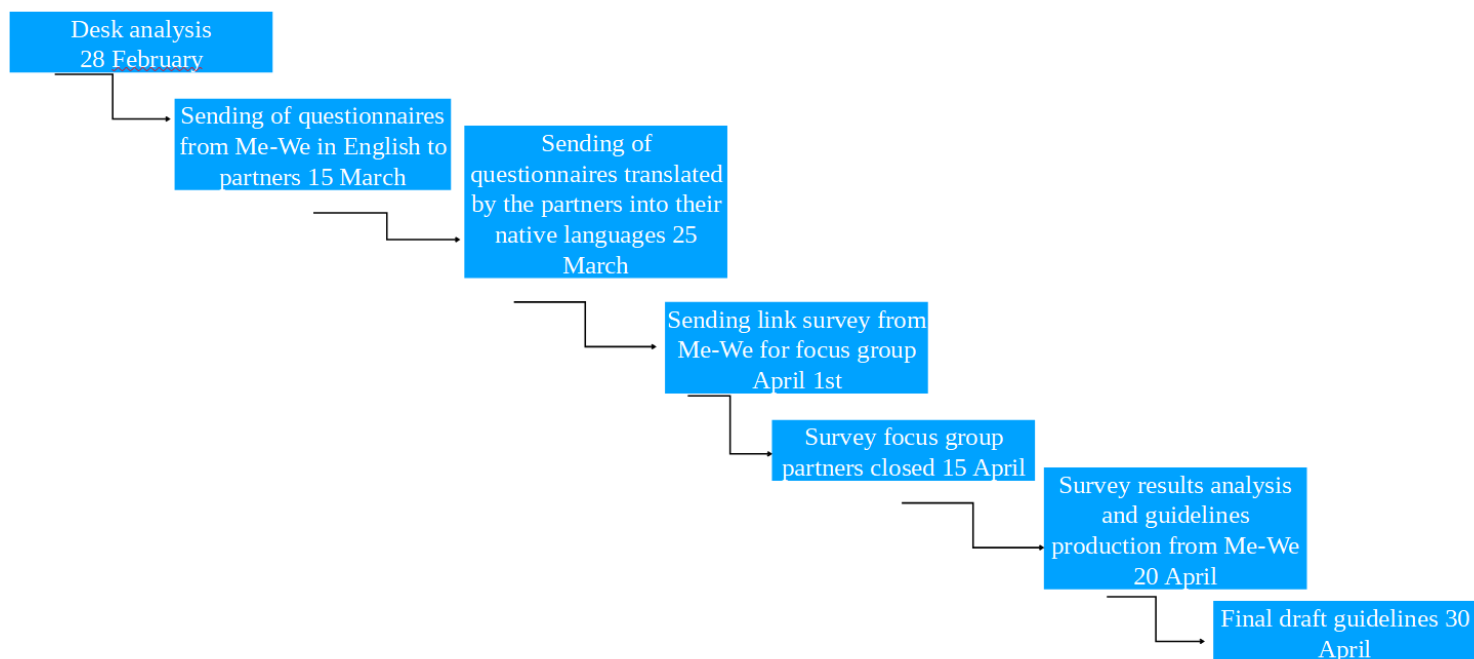
groups, the CAWI method tended to be chosen.

Surveys's timeline in Spain, Portugal and Greece (the three countries of the Partners) was, respectively:

- Spain- 17 minutes
- Portugal- 13 minutes
- Greece- 21 minutes

We end the chapter with the GANTT which was used for the last recorded activities before the guidelines were delivered:

GANTT



Chapter 4

Focus Group Analysis 1 and 2

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹⁸

In this chapter, we will briefly present a portion of the tables derived from the analysis of focus group results that are particularly significant or indicative.

The first concerns formative needs:

In your opinion, what role can training have in your personal growth and to improve your skills in directing your future life path?

	Multitarget		Elderly	
	n	%	n	%
<i>Basic</i>	7	41,2	2	40,0
<i>Very important</i>	8	47,1	1	20,0
<i>Quite important</i>	2	11,8	2	40,0
<i>Not very important</i>	0	0,0	0	0,0
<i>Not important at all</i>	0	0,0	0	0,0
<i>TOTAL</i>	17	100,0	5	100,0

* To the elderly: " In your opinion, what role training have had in your personal growth and to improve your skills in directing your past life path?"

In this table we can see that all those who have completed the questionnaire consider the degree qualification to be important in relation to their personal growth or the life path undertaken. This is a very important fact as it demonstrates a broad and positive perception towards the effects of training activities. This is also reflected in the importance that is given to the proposed activities on the skills to be developed.

¹⁸ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Another significant table is the following:

To what extent do you think a path to acquire skills in the following areas could be useful to you?

	Multitarget	Elderly
<i>digitization, computer and social</i>	7,9	6,8
<i>care of the green / environmental care</i>	7,7	9,0
<i>foreign languages and cultures</i>	9,3	8,4
<i>music and performing arts</i>	6,8	8,5
<i>youtuber, influencer</i>	5,4	-
<i>handicraft courses (\ mechanics \ hydraulics)</i>	5,3	7,7
<i>cooking courses and sommelier</i>	8,4	8,0
<i>courses in art, literature and creative writing</i>	7,4	8,7

Here we can see the importance from 1 to 10 for the different proposed activities compared between the elderly and the sum of all the target groups. There are significant differences in the results that can help us to interpret the perception of usefulness of activities which are linked to greater digital disadvantages as well as the intergenerational difference on activities deemed “useful” with respect to one’s own future.

Family and work resulted to be very important, these factors are always considered prevalent in accordance to the quality of life in comparison to the other variables proposed (still very important but significantly less than the two aforementioned variables).

Of extreme interest is the theme which deals with the concept of locus of control, that is the tendency of a person to think that he is in control of his own actions. The data in the two tables are slightly contradictory:

How much you agree: There are those who are born lucky and those who are not

	Multitarget		Elderly	
	n	%	n	%
<i>Totally agree</i>	3	17,6	1	20,0
<i>Quite agree</i>	3	17,6	1	20,0
<i>Mostly disagree</i>	8	47,1	3	60,0
<i>Totally disagree</i>	3	17,6		
<i>TOTAL</i>	17	100,0	5	100,0

How much you agree: Anyone can do much more, you just have to try

	Multitarget		Elderly	
	n	%	n	%
<i>Totally agree</i>	11	64,7	1	20,0
<i>Quite agree</i>	6	35,3	4	80,0
<i>Mostly disagree</i>				
<i>Totally disagree</i>				
<i>TOTAL</i>	17	100,0	5	100,0

Let's move on to the second Focus Group administered to the European partners. The tables will be added in appendix 4 in order to be able to consult them individually as they are numerous and in the language of administration. Compared to the first focus group we can observe a better distribution of priorities on the elements that have the greatest impact on the quality of life and we can also notice a better Gaussian distribution of the responses that indicate a wide variability of subjects.

Compared to the first Focus Group, the specification of the questions added, following the desk analysis, provided a lot of additional information that can provide insight in order to correctly frame the psychological and health problems inherent to the reasons for social unease.

We conclude by saying that the work of the focus groups highlighted the salient features of the sample by progressively reducing the need for any additional options in order to answer the questions (people who select "other ") thus making the questionnaire increasingly capable of including all the variables of the main target in accordance with the correct indicators.

Part 2

Desk Analysis

Alex Buriani, Andrea Piazzoli¹⁹

The following desk analysis has been adapted from the original document to be included within the guidelines. Some excessively technical parts have been modified accordingly in order to provide the document with a narrative flow.

The term “desk analysis” is defined by a process of bibliographic research which frames all the data present in literature as well in international databases, that is useful for the purpose of framing the reference target on which it intends to intervene. It lies at the foundation of social research, which is shown through a data-driven approach that serves as the starting point for the construction of indicators and the state of the situation of the theories which are inserted in their respective fields.

¹⁹ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Chapter 5

Psychological factors correlated with COVID-19

Andrea Piazzoli²⁰

Anxiety is often comorbid with depression, as the following study suggest (Choi et al., 2020). Some predictive factors for depressive symptoms also apply to symptoms of anxiety, including a younger age group (≤ 40 years), lower education levels, poor self-rated health, high loneliness, female gender, divorced/widowed status, quarantine status, worry about being infected, property damage, history of mental health issue/medical problems, presence of chronic illness, living in urban areas, and the presence of specific physical symptoms. Additionally, we have noticed that social media exposure or frequent exposure to news/information concerning COVID-19 was positively associated with symptoms of anxiety (Gao et al., 2020; Moghanibashi-Mansourieh, 2020). Other criteria, taken into analysis, prove necessary and help to frame more accurately the extent and quality of the situation being analysed. With respect to marital status, the following study reported that married participants had higher levels of anxiety when compared to unmarried participants (Gao et al., 2020).

Moghanibashi-Mansourieh, 2020). Other criteria, taken into analysis, prove necessary and help to frame more accurately the extent and quality of the situation being analysed. With respect to marital status, the following study reported that married participants had higher levels of anxiety when compared to unmarried participants (Gao et al., 2020). On the other hand, as we saw, Lei et al. (2020) found that divorced/widowed participants developed more anxiety symptoms than single or married individuals. This data, when placed in a gender studies perspective, may prove to be an additional and useful tool to precisely corroborate the whole spectrum. A prolonged period of quarantine was also correlated with higher risks of anxiety symptoms. Intuitively, contact history with COVID-positive patients or objects may lead to more anxiety symptoms, a key-factor that has caught our attention. By asserting these last two propositions, which may well be taken for granted, however, as research has already shown through a continuous evolution, can be revealed as essential and influential keys that are necessary to understand phenomena that are constantly being updated. We noted in this study that younger age groups and female gender are more likely to develop psychological distress (Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020). This remark is certainly worthy of attention for further studies since age and gender, far from being categories that can be easily interpreted, can significantly influence the results and cannot be considered in any way as, secondary factors in a publication that aims at integrity, deontology and logic.

Other predictive factors included being migrant workers, profound regional severity of the outbreak, unmarried status, the history of visiting Wuhan in the past month, higher self- perceived impacts of

²⁰ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

the epidemic (Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020). Interestingly, we have highlighted that researchers have identified personality traits to be predictive of psychological distresses. For example, persons with negative coping styles, cyclothymic, depressive, and anxious temperaments exhibit greater susceptibility to psychological outcomes. Other risk factors included loneliness, individuals currently residing in Wuhan or those who have been to Wuhan in the past several weeks (the hardest-hit city in China), individuals with higher susceptibility to the virus, poor sleep quality, student status, poor self-rated health, and the presence of specific physical symptoms.

Capitolo 6

ISTAT Data

Alex Buriani, Andrea Piazzoli²¹

The National Institute of Statistics (Istat) is an Italian public research organisation that conducts general censuses of the population, services and industry, agriculture, household sample surveys and general economic surveys on a national level. It is the most important public statistical research institution in Italy and therefore, the use of this source allows an exhaustive and complete scientific analysis, in line with the needs and objectives of this project. We will now analyse the data relating to a systematic and orderly survey of the phenomenon of early school leaving.

The approach used for the study of the aforementioned allows the quantification of the dropout that occurs during the school year and in the transition to the following year (during the attendance of lower and upper secondary school) and the dropout in the transition between school cycles. Therefore, the following "pieces of dispersion" are considered, which together form the set of students leaving the school and training system (Table A).

- Students who attend lower secondary school and who interrupt attendance without valid reason before the end of the school year (dropout during the year);
- Students who have attended the entire school year (the first and second year of the lower secondary school) and who do not pass the following year either to the second and third year in good standing, or to the first and second year as repeat students, and they do not even pass to secondary school (dropout between one year and the next);
- Students who have attended the entire school year (the third year of the lower secondary school) and who do not pass into the school year following secondary school, in good standing, nor do they re-attend lower secondary school, as repeat students, the third year of the course (abandonment between one year and the next in the transition between school cycles), nor do they enroll in IeFP courses;
- Students who attend secondary school and who interrupt attendance without valid reasons before the end of the year (abandonment during the year);
- Students who have attended the entire school year (from I to IV year of secondary school of II degree), who do not pass the following year either to the II, III, IV and V year in good standing, or to the I, II, III and IV years as repeat students (dropout between one year and the next).

Of the approximately 1,703,000 students attending lower secondary school at the beginning of the

²¹ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

2016/2017 school year (table 1), 6,244 students interrupted school attendance during the school year, i.e. 0.37% of those attending in September 2016: these students, who left school during the academic year 2016/2017 and did not return to the academic year 2017/2018, represent the first "piece" of the dispersion. The multiple pieces in this section are intended to clarify and expose, as much as possible, the complexity of a return phenomenon that, on a historical level, presents itself as "bell-shaped" variation and is one of the major themes on a global level.

Analyzed by gender, the phenomenon of early school leaving seems to have a different impact on the male student population compared to the female one: overall dropout for male students alone was, in the period considered, equal to 0.77% while for females at the 0.59%. This data can potentially be read, combined in a cross-reading and comparative way, as a trend which shows an increase in the number of female graduates when compared to the total number of Italian graduates. A tendency which proceeds in conjunction with the transformations in social relations and dynamics experienced in the Italian context since the 1970s.

As for the territorial distribution, the greatest propensity to drop out of school is found in the most disadvantaged areas of the country: for the lower secondary school, on average the South reported an overall dropout rate of 0.84% (with 1.12% in the Islands and 0.70% in the South); the central regions report an overall abandonment rate of 0.69%, the North West on average 0.64% and the North East a much lower percentage, equal to 0.47%. This data reflects the economic gap between the North and the South of the Italian peninsula; a gap which, as can be seen from the above data (while excluding any "cultural" criteria), can be read only and exclusively by taking into account the historical course of the two areas. In addition to the different internal geographic origin (i.e. between various areas of Italy), the factor of citizenship should be considered as a significant element and worthy of a more in-depth analysis.

For the citizenship of the pupils, it is evident that the phenomenon of early school leaving affects foreign citizens more than Italians; in the lower secondary school the percentage of foreign students who drop out of school was 2.92% in the period considered, compared to 0.45% for students with Italian citizenship. Foreigners born abroad, with a percentage of abandonment of 4.11%, are in a situation of greater difficulty than second generation foreigners, i.e. those born in Italy who, undoubtedly more integrated, reported an overall percentage of abandonment of the 1.84%. Foreign students born in Italy represent 53.2% of the total number of students with non-Italian citizenship.

The following sub-section takes into account a significant distinction.

In order to distinguish between students in good standing and students with school delay, even in the transition between cycles it is noted that the percentage is much higher for the latter category: the percentage of pupils who have dropped out in the passage between cycles exceeds 8% for those who

are late, and it is 0.72% for those in good standing. For early pupils, the overall dropout rate is 0.75%.

Having now considered the qualitative characteristics of what has been previously expressed, we will review the overall phenomenon in order to examine, in depth, the quantitative characteristics. This operation is necessary in order to evaluate more precisely the real entity of the phenomenon which is the object of this paper.

The overall dropout in secondary school is equal to 3.81%. The differentiation by gender on the phenomenon of early school leaving is rather marked for ss in secondary school. It is estimated that for the male student population the overall dropout was 4.6% and for the female population 3%. As already expressed above, the gender criterion is in line with what has been analysed above: the female population has a lower dropout rate compared to the male population; it is substantially endowed with higher educational qualifications; the fact that gender differentiation is accentuated for pupils in secondary school may prove to be a useful point of analysis in the total evaluation of the phenomenon, especially if dropped into a perspective of gender studies that can, with the typical tools of the field (borrowed, in part, from socio-anthropological disciplines), provide a useful key for future European projects or research in the same field. Those who will work in this field, taking their cue from the content of this paper, will have to evaluate also this criterion, both from a comparative point of view (among the states of the project partners and, more extensively, at least among the member states of the European Union), and from a non-comparative point of view.

There is, finally, a further distinction: the last one found is that between equal level II secondary schools and state schools. In lower secondary school, the overall dropout rate was higher in private schools, with a percentage of 7%, compared to that recorded in state schools, equal to 3.7%.

Having ascertained the validity of these data, we will now proceed to further broaden the point of view regarding the selection of the information collected. In doing so, the data relative to the socio-economic stratification of Italy (in terms of social and economic hardship) will also be included. These data will be aimed at an extensive coverage of the dynamics of Italian society.

Data from Italy regarding Social and Economic disadvantage

A series of summary tables on disadvantage showing the current stratification in Italy in terms of self-assessment will be later compared. Age, 2018 data with 2019 data, qualification achieved and other salient variables will be compared. These factors were chosen because they best respond to specific research needs. They have been meticulously selected, among the many possible, to highlight the specificities of the Italian case, its evolution and scope, in order to offer an account that is as complete as possible in evaluating the copious amount of data received. The sources taken into consideration are highly reliable, selected with diligence and critical spirit, placed in a statistical-scientific

perspective perfectly in line with the philosophy of the whole work.

The above-mentioned elements will be the main topic of the chapter regarding Italian data.

Chapter 7

OECD Data

Alex Buriani, Andrea Piazzoli²²

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is a primary source for evaluating economic data for a significant number of states. Its global perspective, relevant to the present context of analysis, has proved to be extremely useful in carefully evaluating the extent (qualitative and quantitative) of relevant data. Given these elements, the deeper dynamics of the Italian case will now be examined in depth.

According to the OECD, in 2019 the updated annual public expenditure for each student is \$ 11,257 each year in Italy. For every student who leaves school, this expense is a lost investment by the state.

A student without a sufficient qualification will not enjoy the opportunities of other peers that are of his or her age who, on the other hand, will have a better chance of finding employment and, consequently, of earning an income. The issue of youth is one of the greatest challenges facing the Italian state, as can be seen from the high rate of youth unemployment and the statistics regarding NEETs.

The NEET rate (under 35 who do not study, do not work, do not look for a job and do not have any stage or apprenticeship program in progress) in Italy is around 11.4%. This is often the result of school dropout. In Italy, this rate has seen significant rises in line with cyclical economic crises and moments of economic stagnation. It is reflected, *mutatis mutandis*, in the overall employment rate in Italy.

Only 57.7% of the population can be considered employed (between 25 and 64 years old), a parameter that places Italy among the last states for usability in Europe. This shows even worse consequences when correlated with the level of education achieved (OECD 2021, Employment by education level (indicator). Doi: 10.1787 / 26f676c7-en Accessed on 25 January 2021). In order to deal with this issue (it is necessary to reiterate it), the comparative point of view must become a crucial factor, as we have previously ascertained and as we will demonstrate later. The phenomenon needs an urgent intervention, given the deeply negative consequences (economic, social, political and cultural) given by issues not yet resolved and, unfortunately, atavistic. There are bodies, associations and institutions that, after a long and careful analysis of a dynamic phenomenon, have implemented responses related to the resolution of the same.

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools says that helping those in need would reduce school failure, boost economic growth and contribute to a fairer society.

²² Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

Today, many students lack basic skills, as measured by PISA, and one in five students on average across the OECD drops out of the education system before finishing upper secondary. Dropout rates range from 2% in Korea to 58% in Turkey for the 25-34 years-old. Greece, Iceland, Italy, Mexico, Portugal and Spain have dropout rates of 25% and higher. It is not coincidental that dropout rates sway from 2% in Korea to 58% in Turkey for 25-34-year olds, however it cannot be considered a foundational criterion for a comprehensive analysis. Greece, Iceland, Italy, Mexico, Portugal, and Spain have dropout rates of 25% and higher. Intuitively, although there are radical and profound differences between the economic contexts of the last-mentioned states, it is possible to affirm that the rate of school dropout does not depend exclusively on economic factors but, rather, on a multiplicity of concomitant causes that make this paper more pregnant in its scientific aspects and reliability. Leaving school this early means that students lack the skills they need in today's job market, says the OECD. Without adequate skills or educational qualifications, a member of the community cannot contribute adequately to the concerted action of society; it will be difficult for him to access certain goods and services; since he cannot increase his purchasing power, his consumption will be limited; since he cannot improve his condition, the needs of this member of the community will have to be met by outsiders; in order to meet these needs it will mean having to make use of resources from sources which were not initially conceived for this purpose. In extreme synthesis, a member of the community who presents these characteristics not only does he or she not enjoy a quality of life sufficient to be considered dignified (mostly in a democratic, multicultural and open context such as that of the European Union), but he or she is indirectly the harbinger of impactful economic consequences at the macro-social level. The micro-social element and the macro-social element, therefore, cannot be separated. This last scheme of thought will be applied to the following paragraph, whose main theme is the difference in performance and attendance among pupils included in the compulsory education cycle in Italy.

Those more likely to underperform or leave school without qualification are most often from poor (ranging from the low to lowest values of income) or immigrant families, or have poorly educated parents (Figure 1.3). They are also more likely to attend schools with fewer resources, and their parents generally cannot afford private tutoring. In a dynamic of this kind, the social promotion of these individuals is linked (in a way that recalls, in an objectively singular way, the social structuring of the employed in pre-industrial and proto-industrial European societies) by a double thread to that of the family nucleus to which they belong. In fact, given the difficulties encountered by the three groups (families with low/very low income; immigrant families; families whose caregivers do not have sufficient qualifications to adequately access the labor market), it is useful, therefore, to address the implicit challenges of this condition.

The report has therefore outlined five recommendations for improving equity in education systems to help disadvantaged students:

- Eliminate grade repetition. This is costly and ineffective. In Belgium, the Netherlands, Portugal and Spain, the direct costs of grade repetition account for nearly 10% of the annual spending on primary and secondary education. The academic benefits are also slight and short-lived. The negative psychological repercussions experienced by a repeat student will influence his or her choice architecture, worsen his or her self-esteem, undermine his or her motivation, encourage early school leaving and premature entry (not having sufficient skills and qualifications needed in today's globalized context) into a labor market less and less willing to accept this.
- Avoid early tracking which hurts students moved on to lower tracks, without raising student performance as a whole.
- Manage school choice to avoid segregation. Over the past 25 years, more than two-thirds of OECD countries have increased parental school choice, particularly via government-dependent private schools. Financial incentives could encourage the best schools to take disadvantaged students. This would allow a sharing of the problem that would see the intervention of several parts of society (state, civil society, private individuals, institutions), thus stimulating attention to it and making dynamic the general context in which an issue concerning each member of the community and society analysed is addressed.
- Allocate funding according to student needs, and invest in early ages. Most OECD countries under-spend on early childhood education and care, investing nearly 2.5 times more in tertiary. In addition to targeting spending at disadvantaged students and schools, giving schools more autonomy coupled with accountability can help.
- Encourage students to complete by improving the quality of secondary-level vocational training courses, including work-based training and making the different secondary pathways equivalent.

To help disadvantaged schools, the OECD proposes 5 additional recommendations and says that boosting support for school directors and teachers is key. This should involve training and mentoring, as well as improved working conditions and incentives to attract and retain the best staff. In these schools it is also especially important to establish a fruitful and two-way dialogue with parents, through more communication and clear expectations to align schools and parental efforts. Having mentioned OECD, now it's time to mention another relevant source about this topic: EUROSTAT.

Chapter 8

Eurostat Data

Alex Buriani, Andrea Piazzoli²³

The strategic framework for European cooperation in education and training (known as ET 2020) adopted a benchmark to be achieved by 2020, namely, that the share of early leavers from education and training in the EU should be not more than 10%. Early leavers from education and training may face considerable difficulties in the labour market: for example, they can find it difficult to obtain a secure foothold as employers may be more reluctant to take them on with their limited education. Some statistics on the general situation of this phenomenon in the European Union will be compared shortly.

In 2019, an average of 10.2 % of young people (aged 18-24) in the EU were early leavers from education and training. In other words, they had completed at most a lower secondary education and were not in further education or training during the four weeks preceding the survey. In the above mentioned article, the terms ‘early leavers’ and ‘early leavers from education and training’ are used interchangeably.

Among the EU Member States, between 2014 and 2019 the proportion of early leavers ranged from 3.0 % in Croatia to 17.3 % in Spain.

The overall share of early leavers from education and training fell in the EU by 0.9 percentage points between 2014 and 2019. Among the EU Member States, the largest reductions (in percentage point terms) in the proportion of early leavers were in Portugal, Greece, Spain and Malta, each reporting a fall in excess of 4.0 points; this was also the case for Turkey and North Macedonia among the non-member countries. There was an increase between 2014 and 2019 in the proportion of early leavers in 12 Member States. The largest increases were recorded for Cyprus (2.4 percentage points), Denmark (1.8 points), Slovakia (1.6 points), Czechia (1.2 points), Luxembourg (1.1 points) and Bulgaria (1.0 point). The other six Member States (Germany, Austria, Hungary, Croatia, Latvia and Slovenia) reported increases of less than 1.0 points. What has been the response of the EU member states? As part of the Europe 2020 strategy, all EU Member States have adopted national targets for this indicator. By 2019, the proportion of early leavers was already below the national target in 16 of the Member States, but remained above the national target for 11 of the Member States. On the basis of this data, the partial success of the common strategy can be deduced (even if it can be evaluated only in arithmetical terms). This data implies a more detailed analysis of what has worked and what has not, in a comparative perspective that needs to be re-evaluated more widely so that it can be more

²³ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

effective. The cases of Romania and Malta are illustrative in this sense.

The gap between the latest rate for early leavers from education and training and the national target for 2020 was particularly pronounced in Romania (where the latest rate for 2019 was 4.0 percentage points higher than the target), and peaked in Malta where the difference was 6.7 percentage points; note that these two Member States together with Spain also recorded the highest rates of early leavers in 2019.

Having considered all of the above, what is the impact of social exclusion in European society? The next sub-chapter will try to give an overview.

Miscellaneous data on the consequences of early school leavers, social exclusion and school dropout

To date, social exclusion is still a threat for European society. Eurostat (2010) indicates that 17% of the European population are considered at risk of poverty in 2007. In addition, we noted that 22.6% of children aged 15 years had a low proficiency in reading, which was higher than the 19.8% recorded in 2000. Due to these and other comparable data of social exclusion, the European Commission underlines the necessity of investing time, effort and resources to lift at least 20 million people out of risk of poverty and social exclusion by 2020 (Grauman 2010). More specifically, the important role of education has been argued.

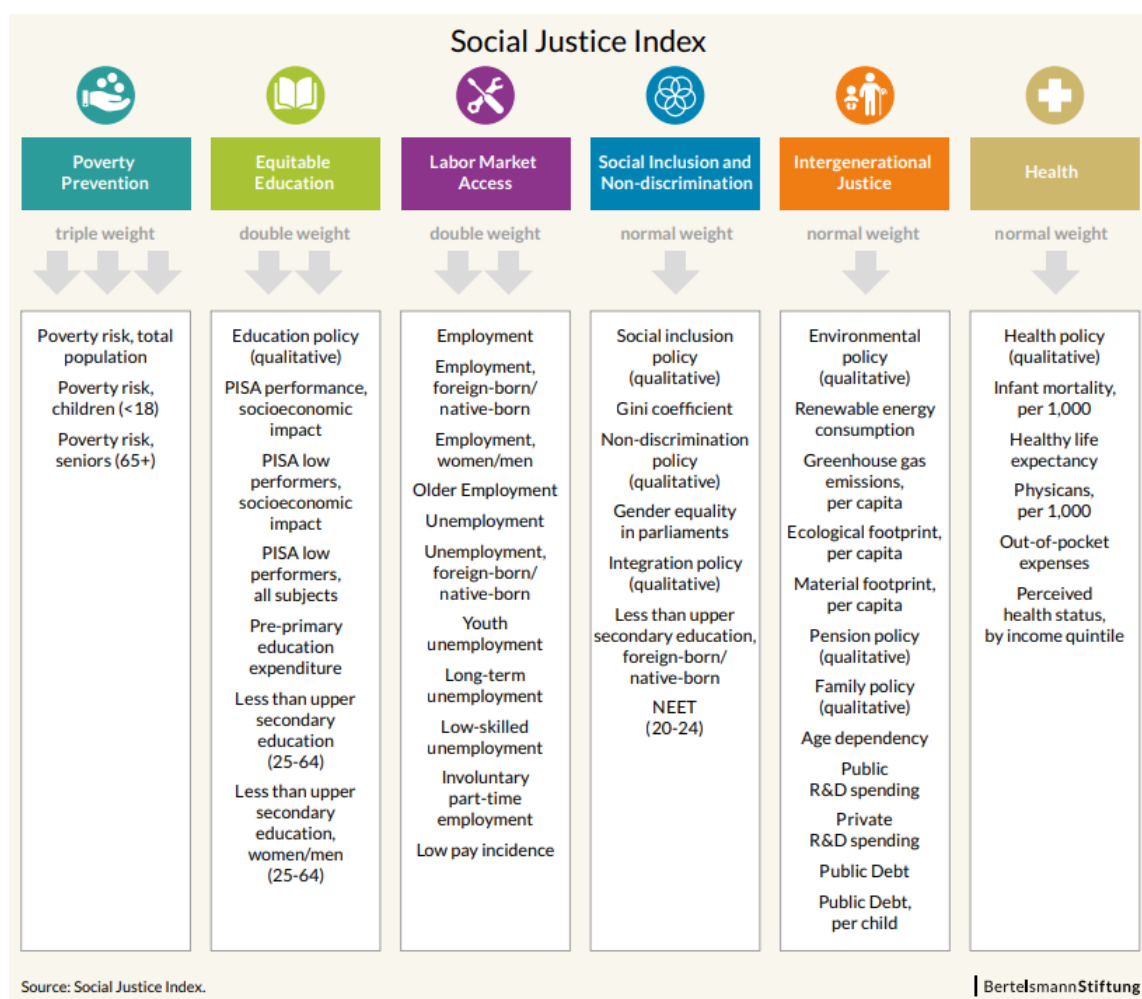
Assessing the extent and features of the risk of social exclusion is the preliminary operation for any kind of initiative aimed at tackling the issue.

A significant share of the European population can be considered at risk of social exclusion. It has been argued that adult education programs are a powerful tool to support vulnerable adults increasing their social inclusion. This study aims to answer the question if and which subgroups of vulnerable adults experience an increase in social inclusion after joining adult education programmes. The results of the study show that 46.3% of the participants experience an increase of social inclusion in terms of ‘activation and internalization’ and 41.0% experience an increase in ‘participation and connection’. Results indicate that foreigners and people who live together experience a higher increase on variables of ‘activation and internalization’ and ‘participation and connection’. Furthermore, it’s important to notice that results point that learners who received school education at a primary level and have no professional qualification experience a higher increase of social inclusion on a few variables of social inclusion. (Studies in Continuing Education, 2015 Vol. 37, No. 1, 62– 78, <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2014.967346>). Having ascertained this, what remains is the evaluation of the homogeneity (or inhomogeneity) of the population studied. This trait has a clear characteristic: the group of citizens experiencing social exclusion is very heterogeneous, for example,

low-skilled inhabitants, unemployed, early school leavers, new immigrants, illiterate persons or older people.

These categories are more at risk due to the intrinsic dynamics of the socio-economic system. A low-skilled citizen is unlikely to be able to improve his working condition and, consequently, to have sufficient purchasing power to, at least potentially, improve his quality of life; an unemployed person has no income and encounters increasing difficulties in survival; young people who drop out of school prematurely, even if they have the possibility of finding employment, will have to give up altogether occupations requiring a higher level of education; new immigrants will have to overcome culture shock, face the challenges of a different context from their native one, and become familiar with various dynamics that are present in the place of arrival; the illiterate suffer from a lack of fundamental characteristics in a developed, industrialized/post-industrialized society, characteristics that have become increasingly imperative in a world marked by increasing multipolarity and globalization; the elderly present characteristics which are similar to the groups listed above since, in addition to physiological and age-related conditions, they often lack sufficient tools to understand a world radically different (especially in technological terms) from the one they experienced. These macro and micro social categories are the subject of a wide-ranging discussion on a European and on a global level. This discussion does not exclusively embrace the political sphere but it tends to extend into other areas. Social inclusion, in extreme synthesis, is becoming every day a preponderant theme of the challenges of the society of the present and the future. The attention of European institutions on this phenomenon inevitably signals the growing relevance at the center of debate and discursive construction on the Old Continent scenario.

In one of the European reports an important reference is made to the indices of social justice. We briefly present them in a table here:



In most southern European crisis countries, poverty among youth could not be reduced significantly. In Spain, the share of children and youth at risk of poverty and social exclusion stands at 34.4 percent, in Italy at 33.5 percent. In Greece, this figure is at 37.8 percent and in Portugal 29.6 percent. Again, the condition of young people is not monadic, it is concausal and linked to that of the elderly (those de facto and those anagraphically related to the young). With regard to the latter, they are in a better condition than the former. In fact, whereas an average of 17.4 percent of senior citizens EU-wide are at risk of poverty and social exclusion, 26.9 percent of children and youth across the EU are at risk. This can be accounted for in part by the fact that, throughout the crisis, pensions in most countries have not shrunk as much as incomes among younger generations.

This can be seen most clearly in the case of Spain, where the share of children and youth at risk of poverty and social exclusion is 2.5 times higher than that of senior citizens. On this latter point, Spain

is even doing relatively well in comparative terms; the country is at rank 8 with 13.7 percent. In several countries, therefore, intra-familial redistribution and cross- generational support again play an increasingly important role in the overall national welfare mix. When the market and the state fail to meet the needs of a given household, citizens tend to frequently turn towards intergenerational and intra-family social networks to provide for them. As a result, caregivers must bear a greater burden with varying consequences for the educational performance of younger members of the household.

Previous studies have shown the impact of parental involvement on a number of student achievement, motivation, and engagement outcomes, but the extent to which parental involvement influences high school completion and post-secondary attendance has received less attention in the literature. Parents' educational expectations for their children play a significant role in whether students from all backgrounds persist toward completion of high school and whether they attend a post-secondary institution. The existential paths of young men and women have also been the subject of attention by the scientific community, from both a diachronic and synchronic perspective.

Unemployment experience for youths who are already long term unemployed imposes a penalty on subsequent labour market outcomes. The high incidence of youth unemployment concerns the general public and many policy makers. It is not unusual, however, that youth experiences more unemployment at the start of their professional career, since workers are typically searching for an adequate job match in this phase. This search process induces high job turnover, possibly with intervening spells of unemployment. The high incidence of unemployment for youths may therefore be only temporary. If so, youth unemployment would dissolve automatically without any intervention, so no specific measures for fighting youth unemployment are needed. Moreover, even if an unemployment experience leads to a penalty in terms of employability or wages, this penalty could gradually fade away by a 'catch-up' response induced by a higher intensity of on-the-job training for workers with more past unemployment experience. We noted that Mroz and Savage (2006) indeed found evidence for such a catch-up response for American youth. However, they also reported that unemployment experienced as long as 10 years previously continues to affect earnings adversely despite the catch-up response. The existence of persistent earnings penalties of unemployment experienced early in the career is confirmed in other studies both in the USA (Ellwood, 1982; Kletzer and Fairlie, 2003) and in Europe (Arulampalam, 2001; Gregg, 2001; Gregg and Tominey, 2005; Gartell, 2009).

To date a significant share of the European population can be considered at risk of social exclusion. It has been argued that adult education programmes are a powerful tool to support vulnerable adults increasing their social inclusion. The following study of Maurice de Greef, Dominique Vertéb and Mien Segers, aims to answer the question if and which subgroups of vulnerable adults experience an increase in social inclusion after joining adult education programmes. The results of the study show

that 46.3% of the participants experience an increase of social inclusion in terms of ‘activation and internalization’ and 41.0% experience an increase in ‘participation and connection’. Results point that foreigners and people who live together experience a higher increase on variables of ‘activation and internalization’ and ‘participation and connection’. Furthermore, results indicates that learners who received school education at a primary level and have no professional qualification experience a higher increase of social inclusion on a few variables of social inclusion.

The short-term consequences of unemployment among young people have been well documented in literature with regard to psychological ill health, somatic ill health, alcohol consumption, and smoking. However, we noted that one of the crucial questions in unemployment research is whether unemployment has only a short-term effect, or if there also is an effect many years after the unemployment has come to an end. This question has a special interest within youth unemployment as work and working life is said to have a fundamental importance for the socialization of young men and women. Thus, it has become equally critical to explore the health consequences and risks that young people can experience, even in the long term.

Unemployment in young age had long term effects on health and health behaviour among adult men and women. Even after control for health behaviour and symptoms as well as working class background at the beginning of the study and unemployment at the end of the study, the associations remained between early unemployment on one hand and smoking as well as psychological and somatic symptoms on the other hand at the age of 30 (men only). Those results are well in accordance with the few studies within the field, a condition of shortage on which an immediate remedy is urgently needed so that it does not persist in the future. For example, a Swedish long term follow up study shows that unemployment, even when controlled for social, behavioural, work, and health related factors, is significantly associated with mortality up to 24 years after the registration of unemployment.

Even after controlling for initial health behaviour and symptoms as well as working class background and late unemployment, early unemployment among young men and women showed a significant explanatory effect on smoking, psychological symptoms, and—among men only—somatic symptoms after a follow up of 14 years. No correlation was found between early unemployment and excess alcohol consumption. Thus, youth unemployment constitutes a significant public health problem, which to a certain extent remains to adult age. This leads to higher costs for the health care system, with significant repercussions (as already extensively mentioned earlier in this paper) on the management and redistribution of resources that could experience an overload in a progressive manner thus resulting in the dismantling of welfare systems.

The study used micro-data on 30,805 school leavers in 20 European countries from the 2009 Ad Hoc Module of the European Labour Force Survey and data on system characteristics. Using multi- level

logistic regression, the study show that the level of stratification of secondary education is associated with better vertical job matches. It has also found that the positive relation between being vocationally trained and education-to-job matches is stronger in systems with stronger institutional linkages. The positive relation between being vocationally trained and vertical job matches is less strong in more vocational oriented systems.

Men who left school when the unemployment rate was high have worse health at age 40 than otherwise similar men, while leaving school in a bad economy lowers depressive symptoms at age 40 among women. A 1 percentage point increase in unemployment rate leads to a 0.5% to 18% reduction in the measured health outcomes among men and a 6% improvement in depressive symptoms among women.

The data are an integral part of contemporary society and, more specifically, of this Output. Considering them individually risks invalidating the analysis: in order to give a wider point of view, we'll now show a series of summary tables which could innovate it with their original contribution.

Chapter 9

Data from Italy

Leonardo Mori, Andrea Piazzoli, Roger de Masramón López²⁴, Andrea Depasquale²⁵

In these paragraph it is appropriate to evaluate the following series of summary tables (regarding Social and Economic disadvantage) that show the current stratification in Italy in terms of self-assessment. The range of these data is distinguished by age, by year (2018 and 2019), by qualification achieved and other salient variables. These factors were chosen because they best respond to specific research needs. They have been meticulously selected, among the many possible, to highlight the specificities of the Italian case, its evolution and scope, in order to offer an account that is as complete as possible in evaluating the copious amount of data received.

In this table we can see the percentages of people at risk of poverty or social exclusion stratified by age (over or under 65), in the presence of children and / or spouses.

²⁴ Me We Istituto di Ricerca Innovativa, Firenze

²⁵ Associazione “Per Boboli”, Firenze

Dataset: People at risk of poverty or social exclusion

Territory: Italy

Measure: percent values

Timeline: 2019

People in conditions:	Risk of poverty or social exclusion	Risk of poverty	Severe material deprivation*	Material deprivation*	In families with very low work intensity
<i>Family type</i>					
<i>single person under the age of 65</i>	32,4	25,2	10,8	15,7	12,8
<i>single person aged 65 or more</i>	28,4	24,1	9,0	17,1	..
<i>childless couple under the age of 65</i>	20,9	13,2	6,5	11,5	12,9
<i>childless couple aged 65 or over</i>	15,9	12,2	5,2	9,9	54,7
<i>couple with at least one minor child</i>	24,5	21,7	5,4	12,2	4,7
<i>couple with adult children</i>	23,5	15,1	6,6	14,0	13,0
<i>single parent with at least one minor child</i>	42,6	37,6	12,0	19,1	14,4
<i>single parent with adult children</i>	29,6	20,0	12,8	19,6	21,8
<i>other</i>	32,7	28,3	10,3	20,8	15,1
<i>total</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

* severe material deprivation: 4 out of 9 symptoms; material deprivation: 3 out of 9 symptoms

This table highlights the risk of poverty or social exclusion based on the citizenship to which they belong. We can see a progressive increase in the risk towards those who have non-European citizenship.

Dataset: People at risk of poverty or social exclusion

Territory: Italy

Measure: percent values

Timeline: 2019

People in conditions:	Risk of poverty or social exclusion	Risk of poverty	Severe material deprivation*	Material deprivation *	In families with very low work intensity
<i>Citizenship</i>					
<i>Italian</i>	24,2	18,9	6,8	13,0	10,5
<i>from a country of the European Union (excluding Italy)</i>	29,3	24,2	9,5	17,9	6,4
<i>from a country outside the European Union to 27 countries</i>	44,4	36,0	15,4	27,9	5,1
<i>total</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

* severe material deprivation: 4 out of 9 symptoms; material deprivation: 3 out of 9 symptoms

The following table shows this: the risk of poverty or social exclusion is always related to the number of family members. On average, there is a lower risk in families with 2-4 members and an increase in single or large families (4 or more members).

Dataset: People at risk of poverty or social exclusion

Territory: Italy

Measure: percent values

Family type: total

Timeline: 2019

<i>People in conditions:</i>	Risk of poverty or social exclusion	Risk of poverty	Severe material deprivation*	Material deprivation *	In families with very low work intensity
<i>Number of family members</i>					
<i>one</i>	30,6	24,7	10,0	16,4	12,8
<i>two</i>	22,2	15,6	7,3	12,8	15,7
<i>three</i>	23,9	17,8	6,8	12,2	11,0
<i>four</i>	24,3	20,0	5,9	14,5	6,4
<i>five or more</i>	34,3	30,3	9,3	17,5	8,7
<i>total</i>	25,6	20,1	7,4	14,1	10,0

* severe material deprivation: 4 out of 9 symptoms; material deprivation: 3 out of 9 symptoms

Dataset: Aspects of daily life

Misura: per 100 people with the same characteristics

Gender: total

Age class: 15 y.o. and older

Educational qualification Period: 2018	primary school license, no qualificatio ns	middle school license	diploma	graduate and post- graduate	total
<i>people aged 15 and over employed by job satisfaction level</i>					
<i>very much</i>	15,7	13,7	15,1	19,5	15,7
<i>quite much</i>	52,6	59,9	62	61,3	61
<i>not much</i>	24,6	19,8	17,4	14,9	17,7
<i>not at all</i>	3,1	3,5	3	2,5	3

Period: 2019

<i>very much</i>	14,7	15,4	15,9	20,2	16,8
<i>quite much</i>	55,1	60,3	62	60,2	60,9
<i>not much</i>	19,1	17,2	16,1	14,5	16,1
<i>not at all</i>	5,1	3,5	3	2,8	3,2

This table instead shows the correlation between the level of education achieved and the degree of job satisfaction by comparing the data of 2018 and 2019. There are no significant differences despite a slight polarization at the extremes (the answer "very much" and "not at all" are higher compared to the central answers, compared to 2018).

Dataset: Aspects of daily life

Misura: per 100 people with the same characteristics

Gender: total

Age class: 14 y.o. and older

Educational qualification	primary school license, no qualificatio ns	middle school license	diploma	graduate and post- graduate	total
Period: 2018					
<i>people aged 14 and over by overall level of life satisfaction</i>					
0	1,4	0,6	0,6	0,4	0,7
1	0,5	0,4	0,3	0,2	0,3
2	1,4	1	0,5	0,4	0,8
3	2,4	1,6	1,4	0,8	1,5
4	4,1	2,8	2,4	1,9	2,7
5	12,9	8,5	7,7	6,5	8,6
6	18,9	17,5	16,6	12,8	16,7
7	21,4	25	27,1	27,8	25,6
8	23,5	25,5	27,4	32,8	27
9	6	8,6	9,8	11,3	9
10	5,9	6,4	4,9	4	5,4

Educational qualification	primary school license, no qualifications	middle school license	diploma	graduate and post-graduate	total
<i>Periodo: 2019</i>					
<i>people aged 14 and over by overall level of life satisfaction</i>					
0	1,3	0,8	0,6	0,5	0,8
1	0,8	0,3	0,3	0,3	0,4
2	1,8	0,7	0,6	0,3	0,8
3	2,5	1,5	1,1	1	1,4
4	3,7	2,8	2	2	2,5
5	11,9	8,7	7,6	5,6	8,3
6	18	15,8	14,5	12,7	15,2
7	22,3	23,7	27,3	28,6	25,5
8	22	26,6	29,5	32,7	27,8
9	6,6	9,9	9,9	10,5	9,5
10	6,5	7,2	5,2	4,4	5,9

In this table it is possible to see the qualification related to the degree of satisfaction with the quality of life in general. Also in this case data of 2018 and 2019 were compared and here too we can see a slight increase in polarization towards the extremes.

Dataset: Aspects of daily life

Measure: per 100 people with the same characteristics

Gender: total

Age class: 14 y.o. and older

Educational qualification	primary school license, no qualifications	middle school license	diploma	graduate and post-graduate	total
Period: 2018					
<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with the economic situation</i>					
<i>very much</i>	2,1	3,5	4,2	7,4	4,1
<i>quite much</i>	44,5	43,8	51,1	59,3	48,9
<i>not much</i>	38,1	36,4	33	24,8	33,8
<i>not at all</i>	14,1	14,9	10,8	7,5	12,2

<i>people aged 14 and over by level of health satisfaction</i>					
<i>very much</i>	5,8	16,8	17,4	21,3	15,9
<i>quite much</i>	53,6	65	68,3	67,8	64,8
<i>not much</i>	28	13,1	10,8	8,2	14
<i>not at all</i>	11,4	3,6	2,4	1,7	4,1

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with family relationships</i>					
<i>very much</i>	28,7	31,9	34	39,5	33,2
<i>quite much</i>	59,4	57,4	56,8	52,8	56,9
<i>not much</i>	8	7,4	6,7	5,3	7
<i>not at all</i>	2,6	1,7	1,4	1,4	1,7

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with friendships</i>					
<i>very much</i>	14,7	23,4	24,6	28,9	23,2
<i>quite much</i>	55,5	59,8	61	57,7	59,3
<i>not much</i>	20,2	11,8	11,1	10,1	12,6
<i>not at all</i>	8,4	3,3	2,3	2,2	3,6

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with free time</i>					
<i>very much</i>	11,4	14,2	13,9	14,2	13,6
<i>quite much</i>	51,4	51,4	53,7	53,6	52,6
<i>not much</i>	24,5	26,5	25,9	26	25,9
<i>not at all</i>	11,2	6,2	5,4	5,1	6,6

Educational qualification	Licenza elementare, nessun titolo	licenza di scuola media	diploma	laurea e post-laurea	totale
Period: 2019					
<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with the economic situation</i>					
<i>very much</i>	2,7	3,9	4,2	7,5	4,4
<i>quite much</i>	47	48,7	54,2	59,5	52,1
<i>not much</i>	36	32,9	30,2	26	31,3
<i>not at all</i>	12,5	12,7	10,2	6	10,7

<i>people aged 14 and over by level of health satisfaction</i>					
<i>very much</i>	6,6	16,8	17,8	19,9	16
<i>quite much</i>	52,8	63,6	68	68,5	64,2
<i>not much</i>	27,8	13,9	10,3	8,4	14
<i>not at all</i>	10,6	3,8	2,6	2,1	4,2

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with family relationships</i>					
<i>very much</i>	28,8	32,8	34,3	37,3	33,4
<i>quite much</i>	59,3	56,5	55,9	53,8	56,3
<i>not much</i>	7,7	6,8	6,6	6,4	6,8
<i>not at all</i>	2,1	1,8	1,9	1,3	1,8

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with friendships</i>					
<i>very much</i>	15,2	23,1	24,5	27,6	23
<i>quite much</i>	55,8	60	60,5	58,7	59,3
<i>not much</i>	19,6	11,9	11,1	10,3	12,6
<i>not at all</i>	7,2	3	2,5	2,3	3,4

<i>people aged 14 and over by level of satisfaction with free time</i>					
<i>very much</i>	11,5	14,4	14,4	15,4	14,1
<i>quite much</i>	52	54,1	55	53,1	53,9
<i>not much</i>	23,9	23,8	23,9	25,7	24,2
<i>not at all</i>	10,2	5,5	5,3	4,5	6,1

This table highlights the degree of satisfaction with respect to: free time, friends, family relationships, health and economic situation. These are always stratified according to the level of education and compared 2018 and 2019. As the international literature shows, a positive correlation can be observed between the level of education and the state of health: a lower level of education often leads to health problems. Also in this case there is a greater polarization of the responses to the lowering of the educational level and in general a lower satisfaction.

Dataset: Aspetti della vita quotidiana

Measure: average value

Gender: total

Age class: 14 y.o. and older

Age class	14-24 y.o.	25-44 y.o.	45-64 y.o.	65 and older	total
Period: 2018					
<i>people aged 14 and over by level of satisfaction for life as a whole</i>					
<i>primary school license, no qualifications</i>	7,6	6,4	6,6	6,7	6,7
<i>middle school license</i>	7,4	7	6,9	6,9	7
<i>diploma</i>	7,2	7,1	7	7,1	7,1
<i>graduate and post-graduate</i>	7,3	7,3	7,3	7,2	7,3
<i>total</i>	7,3	7,1	7	6,8	7

Period: 2019

<i>primary school license, no qualifications</i>	7,6	6,4	6,6	6,7	6,7
<i>middle school license</i>	7,4	7	6,9	6,9	7
<i>diploma</i>	7,2	7,1	7	7,1	7,1
<i>graduate and post-graduate</i>	7,3	7,3	7,3	7,2	7,3
<i>total</i>	7,3	7,1	7	6,8	7

This table shows the average and summary data compared to the previous table.

Dataset: Guests of the social residential centers welfare and social health

Territory: Italy

Period: 2016

Absolute data

Data type: 18-64 y.o. guests

Type of disadvantage	males	females	total
<i>disabilities and mental disorders</i>	28801	18999	47800
<i>drug addicts / alcoholics</i>	6138	1121	7259
<i>involved in criminal proceedings</i>	988	85	1072
<i>pregnant or adult mothers with dependent children</i>	-	1796	1796
<i>other problems other than those previously explained</i>	9817	3554	13371
<i>not indicated</i>	0	0	0
<i>all items</i>	45743	25556	71299

Data type: 18-64 y.o. foreigner guests

Type of disadvantage	males	females	total
<i>disabilities and mental disorders</i>	769	373	1142
<i>drug addicts / alcoholics</i>	435	151	586
<i>drug addicts / alcoholics</i>	149	27	177
<i>pregnant or adult mothers with dependent children</i>	-	916	916
<i>other problems other than those previously explained</i>	6266	1821	8086
<i>not indicated</i>	0	0	0
<i>all items</i>	7619	3288	10907

The data of the last two tables represent absolute data on the basis of the type of disturbance of the people hosted by residential care and social health structures. From what can be seen, these are mainly males with a percentage of about 2% of foreign guests. According to the OECD, the updated annual public spending per student is \$ 11,257 annually in Italy. For every student who leaves school, this expense is a lost investment by the state in people. The NEET rate (under 35 people who do not study, do not work and have no traineeship or apprenticeship program in progress) in Italy is around 11.4%. It is configured as a negative datum often deriving from school dropout. Only 57.7% of the population can be considered employed (between 25 and 64 years old), a parameter that places Italy among the last states for employability in Europe. This shows even worse consequences when related to the level of education achieved (OECD 2021, Employment by education level (indicator). Doi: 10.1787 / 26f676c7-en Access 25 January 2021).

This, briefly, was the Italian situation. Moving to the other side of the Adriatic, we will now see, in summary, the Greek situation.

Chapter 10

Data from Greece

Athina Ampatzidi, Fenia Pistofidou²⁶

During the 21st century, the increasing pace of changes in most fields of the economy, industry, society and family affect education through many ways. Early school dropout or dropout from the education system is today considered one of the most important and persistent educational problems. School dropout precedes early school leaving, and an early school leaver refers to a person aged 18 to 24 who has completed lower secondary education and is not involved in further education training (European Commission 2013). Also, a new term has been identified for marginalized youngsters 16-29 NEET – Not in Education, Employment, Training. (Strategic Policy Framework, 2015). Schematically, the terms are shown below.

The new reality we are called upon to deal with has amplified these changes, as it seems that the effects of the COVID-19 pandemic have hit developing societies hardest. In many areas where there is low technological and digital potential, there will be adverse effects on the education of these children and long-term early school leaving.

Many of the European Union member states define Early School Leaving in different terms and measure differently this phenomenon. In this way, Early School Leaving can be as leaving the education or training system before the end of compulsory schooling and before reaching a minimum qualification set by each state (European Commission 2013).

According to the European Commission (2016), a percentage of 12,7% of all students (5.5 million students) in Europe did not complete secondary education.

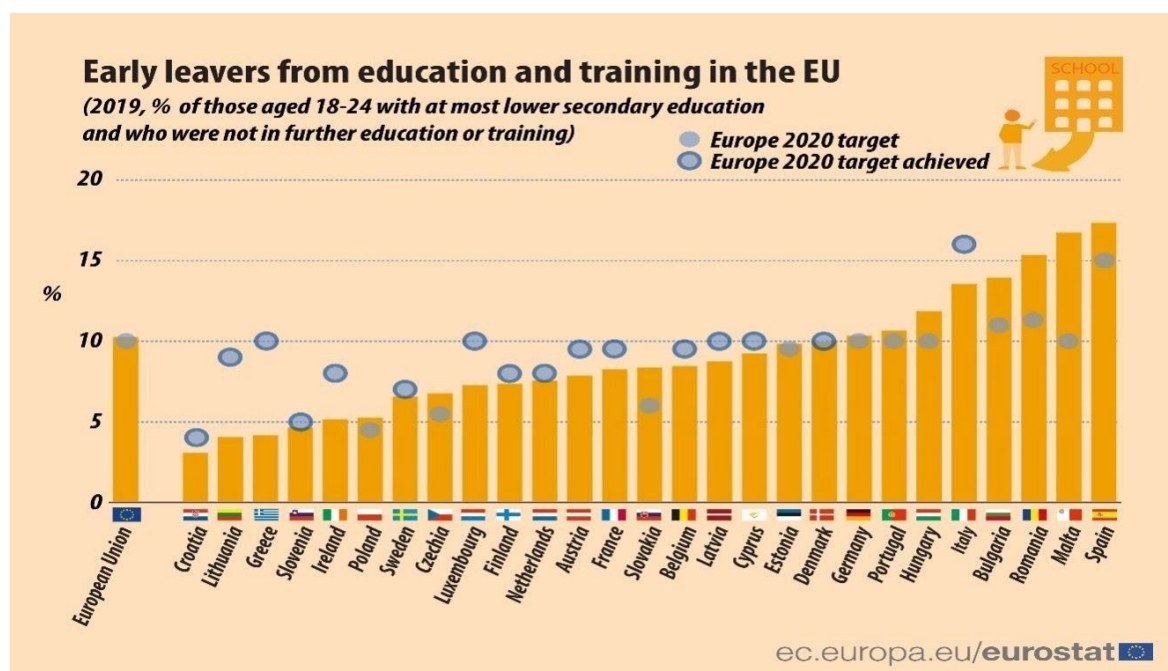
In the international literature one can find alternative terms describing phenomena related to "Early School Leaving" (ESL- Early School Leaving). The European Commission often uses the term "Early Leaving from Education and Training" (ELET), "school dropout" or "students' dropout" in its texts. interrupted learning, as well as the term "Out of Education, Employment or Training" (EET - NEET - Not in Education, Employment or Training). Many Member States of the European Union use different ways of describing the phenomenon, adapted in many cases to national education, training and employment contexts.

Finally, the Greek Ministry of Education and Religious Affairs uses another definition of early leaving: "not having completed compulsory education or other equivalent vocational education or training, as

²⁶ Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (KEAN), Athens

well as the notion of school drop-out” (Needs Analysis for Greece, (2015)).

European statistics show that Greece is among the countries with low percentages of early school leaving as shown in the diagram below.



According to Eurostat, Greece has one of the lowest rates of early leavers from education and training in the EU: In 2019, only 4.1% of 18- 24-year-olds left school before graduating from upper secondary education, compared to an EU average of 10.3% (OECD, 2020, pg 11).

According to the policy profile on education in Greece of OECD, in 2020, the educational attainment levels in Greece have increased considerably since 2008, as has participation in early childhood care and education for 3–5-year-olds. Early school-leaving rates are among the lowest in international comparison.(OECD 2020, pg 2).

The main causes are the economic difficulties in the families due the global economic crisis, parents with low educational level (due to this many students even in A class of Gymnasium do not have the ability to write and read correctly) and strange family environment (divorces, unemployment, abandoned kids, etc).

The percentage of ESL is high in vocational education, since the students are usually above 18 and they must combine work with education. The specific percentage is higher among women whether

they are married with children or divorced. Sometimes students drop out because they are disappointed from the high unemployment rates that exist in the Greek labor market and a small percent of them believe that there is a bad connection between Greek education system and labor market.

In the following table, we can observe the evolution of the ESL phenomenon both in Greece and in other European countries from 2009 until 2012 and the target for 2020.

	2009	2012							2020
	Total	Total	Males	Females	Native-born	Foreign-born			Target
						EU 27	Non EU 27	Sub-total	
EU	14.3	12.7	14.5	11.0	11.6	22.8	26.7	25.6	< 10.0
Belgium	11.1	12.0	14.4	9.5	10.6	17.4	26.0	22.6	9.5
Bulgaria	14.7	12.5	12.1	13.0	12.6	:	:		11.0
Czech Republic	5.4	5.5	6.1	4.9	5.5	(10.0)	(8.5)	(9.3)	5.5
Denmark	11.3	9.1	10.8	7.4	9.0	:	(11.7)	10.1	< 10.0
Germany	11.1	10.5p	11.1p	9.8p	9.1	:	:	:	< 10.0
Estonia	13.9	10.5	14.0	7.1	10.6	:	:	:	9.5
Ireland	11.6	9.7	11.2	8.2	9.2	15.1	6.8	12.3	8.0
Greece	14.5	11.4	13.7	9.1	8.3	(24.7)	45.8	42.0	9.7
Spain	31.2	24.9	28.8	20.8	21.4	39.1	41.1	40.7	15.0
France	12.2	11.6	13.4	9.8	10.8	23.5	22.7	22.9	9.5
Croatia	3.9	4.2	(4.6)	(3.6)	4.2	:	:	:	4.0
Italy	19.2	17.6	20.5	14.5	14.8	35.4	40.5	39.1	15.0-16.0
Cyprus	11.7	11.4	16.5	7.0	8.1	21.6	19.5	20.7	10.0
Latvia	13.9	10.5	14.5	6.2	10.6	:	:	:	13.4
Lithuania	8.7	6.5	8.2	(4.6)	6.4	:	:	:	< 9.0
Luxembourg	7.7b	8.1p	10.7p	5.5p	7.1	(11.1)	:	10.6	< 10.0
Hungary	11.2	11.5	12.2	10.7	11.4	:	:	:	10.0
Malta	27.1n	22.6	27.5	17.6	22.7	:	:	:	-
Netherlands	10.9	8.8p	10.2p	7.3p	8.6	13.0	11.9	12.2	< 8.0
Austria	8.7	7.6	7.9	7.3	6.0	(10.2)	21.5	17.7	9.5
Poland	5.3	5.7p	7.8p	3.5p	5.7	:	:	:	4.5
Portugal	31.2	20.8	27.1	14.3	20.9	:	19.4	20.3	10.0
Romania	16.6	17.4	18.0	16.7	17.4	:	:	:	11.3
Slovenia	5.3	4.4	5.4	(3.2)	(4.2)	:	(10.3)	(10.1)	5.0
Slovakia	4.9	5.3	6.0	4.6	5.3	:	:	:	6.0
Finland	9.9	8.9	9.8	8.1	8.7	:	:	(14.9)	8.0
Sweden	7.0	7.5	8.5	6.3	6.7	(10.3)	13.1	12.8	< 10.0
United Kingdom	15.7	13.5	14.6	12.4	13.7	16.1	9.9	12.2	-
Montenegro	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Iceland	21.3	20.1	23.6	16.5	19.3	32.6	:	28.1	-
MK*	16.2	11.7	11.1	12.3	:	:	:	:	-
Serbia	:	:	:	:	:	:	:	:	-
Turkey	44.3	39.6	36.1	43.0	:	:	:	:	-
Norway	17.6	14.8	17.6	11.9	14.6	20.1	15.3	17.1	-
Switzerland	9.1d	5.5	5.7	5.3	3.7	8.9	17.1	14.1	-

Source: Eurostat (LFS). Intermediate breaks in time series for NL (2010) and LV (2011). Notes: "b" = break in time series; "p" = provisional; "()" = Data lack reliability due to small sample size; ":" = data either not available or not reliable due to very small sample size; "n" = national data. *MK: The former Yugoslav Republic of Macedonia.

The Hellenic Statistical Authority is in charge of collecting statistical data for the Eurostat Labour Force Survey, aggregated at top, regional and local levels. A new information system, 'MySchool' is operating since the 2013/14 school year for all primary and secondary schools. It is based on a student database and includes fields which are required for the measurement of early leaving. The data, available in an aggregated format at top, regional, prefectural, local and school levels, is collected twice a month and processed twice a year by the Institute of Educational Policy (IEP). The data are not made publicly available for the moment. The new 'Observatory for the issues of recording and dealing with student drop-out' (Paratiritiriogia ta thematakatagrafis kai antimetopisis tis mathitikisdiairois), which is an administrative unit of the IEP, is responsible, inter alia, for analysing the data and safeguarding the completeness and reliability of the information collected via 'MySchool'.

In Greece, according to information collected by the Internet Information System "MySchool" of the Ministry of Education in Greece, the percentage of early school leavers was reduced from 9% (2014) to 7,9% (2015), under the average of 11% which exists in 27 countries of the European Union.

In the published data, the recorded student dropout in Gymnasium and therefore in the compulsory secondary education and in accordance with the ISCED2 international classification, students in Greece in the school year 2013-14, during their three-year course in the education system in the school years 2013-2016 had a low dropout rate. It is worth noting, that in relation to previous measurements, it is particularly low. In comparison with the 2003-04 generation after a decade, it is found that student dropout has decreased from 6.51% to 4.23% (difference 2.28 and change by 35%).

Accordingly, the data from the 2013-2014 According to aggregate data for the school year 2013-14 from 321 public daily Vocational High Schools the student dropout is 11.02%.

The highest dropout rate (8.60%) occurs in the First Class of Vocational High schools (Lyceum) in the country, while in the next grades the percentage decreases significantly, and the percentage of the third class is only 3.71% of the total number of students who studied at Vocational Schools (2013-2014 generation).

Girls show a lower overall dropout (9.99%) than boys in three years (11.45%) and per class (7.59% vs. 9.03% etc). Also, girls choose to study at Vocational Schools in a significantly lower percentage (30.02%) than boys (69.98%). The dropout is lower for both sexes in the province and especially in the semi-urban areas. In particular, the dropout of girls in urban areas is 11.02%, at semi-urban is 7.13% and in rural is 8.25%. Respectively the percentages for the boys are 11.86% in urban, 10.14% in semi-urban and 11.82% in rural areas.

In Greece, ESL rates in lower secondary education (Gymnasio) are lower in urban areas than suburban and rural areas. Overall, the highest ELET rates (primary and secondary education) appear in regions

with special socio-economic features, e.g. with large population groups that are more likely to present dropout incidents like Roma students, immigrant students, and students from rural areas (Rousseas and Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

It should be noted that the data in this desk analysis are reported before the COVID-19 outbreak. As such, this document offers insight into pre-existing conditions that may influence the system's responsiveness in the context of the crisis and help inform longer-term efforts to strengthen resilience.

Factors affecting ESL

The reasons that can lead to the ESL phenomenon have been examined by various studies. Many of those reasons relate to the financial standing as well as the living standards of the students' family environment.

The OECD (2020) identifies three types of factors that have a causal effect on school leaving

- individual or social factors
- school factors
- fattori sistemici..

In Greece, there are certain factors that have affected ESL:

- the economic crisis,
- high levels of humanitarian migration,
- high geographic diversity.
- inadequacy of the educational system, mainly the school environment, the quality of the teacher (qualifications, characteristics, practices and effectiveness) (Nikolaou, Papa, Gogou 2018)

The failure to comply with the Law concerning early school leaving Factors identified in Europe and in Greece specifically are listed below:

Students living difficult family situations, such as unemployment, low family income and the low level of education of the parents.

Boys are at higher risk than girls

Vulnerable families: parents with disabilities, underaged mothers

Students of immigrant / minority background (mostly from Asia, Africa, Syria, and Afghanistan)

Minorities such as Roma

The socioeconomic status of students – underprivileged families. Eg. It has been found that students, where the father is unemployed, low skilled or has a manual labor with low income, are more prone to drop out of school (Need Analysis for Greece 2015)

In comparison to girls, boys are almost twice as likely to leave school with low or no qualifications. International and national research confirms that male students are more likely to be early leavers than female students (European Commission, 2009; EACEA/Eurydice, 2009). In Greece, boys in lower secondary, general upper secondary and in technical vocational education, throughout all geographical areas (urban, suburban, rural) present higher ELET rates compared to girls. This difference is even higher in rural areas (Rousseas and Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006). Gender plays an important role in every region and in most prefectures of the country.

Finally, since the student's family background affects significantly the poor performance in basic skills (PISA, OECD) and therefore the rates of early school leavers (European Commission, 2015), financial support (eg. increase of the family allowance), is important in order to address the socio-economic disadvantages through a variety of initiatives. Furthermore, the educational level of each family, especially if the family is experiencing a deprived socio-cultural environment needs to be strengthened through social initiatives (educational, cultural).

Retracing the initial motion, we will go in the opposite geographic direction: no longer from west to east, but from east to west; after Greece, it is Portugal's turn.

Chapter 11

Data from Portugal

Miguel Santos, Sérgio Veludo²⁷

This topic concerns a state of the art of the Social Exclusion in Portugal, researching several kinds of research like academic thesis, surveys, or statistical works on this subject in a timetable from 2010 to 2020. In our first approach, conducted in the academic repositories online we managed to collect twenty-one references connected to the 01 topics (listed above) to social exclusion and ninety-six references concerning school dropout. From that survey, we introduced an individual datasheet and five sample references of each theme that we considered most relevant to the immediate purposes of 01 desk analysis. The survey in online platforms namely the Universities repositories, using the appropriate keywords shows a larger focus in the school dropout (96 results) than the social exclusion (21 results), despite this item has a larger number of references but prior to 2010, out our range. This can give us a wide series of interpretations, but this could show a bigger concern with the school dropout as main case study if connected with a solution for social exclusion. This could be a quite simplistic vision, although in the Portuguese perspective it is widely accepted, and logical, that education, culture, and training are one of the main goals of the public policies to fight the social exclusion. We decided to split between us, me, and Miguel Santos, two items – Social Exclusion for me and School Dropout for Miguel Santos. Since I am an historian it is natural that my perspective goes along with a social sciences approach in this text. Miguel Santos, with his background in Educational Psychology, will analyse the literature from his own standpoint. We conclude this report with the presentation of statistical data concerning the dimensions under study, to draw the clearest possible picture of the Portuguese society.

Social Exclusion

History is enough in examples of exclusion of individuals or groups. We can find three big exclusion types: Eradication meaning in the more radical way through genocide of individuals and / or ethnicities (Balkan Wars and Kosovo from 1990); the forced exile like the expulsion of the Jews off the Iberian Peninsula (from the 15th century onwards) and deprivation of rights or participation, like denying women the right to vote. Although exclusion in these items remain pertinent (remember the wars in Somalia and Sudan in the early 21st century; the restrictions imposed to women in Saudi Arabia; the ban on permanence of Arabs in Japanese territory; the impossibility of ordination of women as priestesses in some religious denominations), the concept acquired a new dimension, more appropriate to a reality towards a more comprehensive analysis. This new dimension can be found first during the impacts of the oil crisis of the years 1970's of the last century and more specifically, in

²⁷ Instituto Politecnico do Porto (P.Porto), Porto

the early nineties of the same century.

In Portugal the reports and studies on the Portuguese social reality regarding the distribution of wealth (and poverty) are known numbers through databases as the PorDataonline platform, itself a valuable asset for academic research and the implementation of survey methods seen in our state-of-the-art research, sometimes with no need to repeat numbers and percentages. But, considering the broad partnership in this project, we find that it would be needed to refer to the structural nature of poverty in Portugal. However, as an introduction to this topic, based mainly in the readings of the sample references issued in the datasheets, it will be important to mention the role of the state as a “social cushion”. This redistributes part of the wealth produced by the Portuguese taxpayers, collecting taxes based on income and distributing part of them as social supports, as we can see in the datasheet.

This is the main form found by democratic Portugal, and others in the world, to lower poverty, sometimes without a structural change in the country (Conceição, 2017) According to INE (National Statistical Institute of Portugal) data, referred by the press, the 2012-2015 economic crisis and the present pandemic emergence led to an increasing number of poor people that would almost double without State financial supports, like the unemployment subsidies or the social insertion subsidies. Other factors that contribute to mitigation of poverty, are social solidarity (family and intergenerational) of the Portuguese families, as well as the social action of civil society, frequently well accepted though aiding programs or ONG institutions.

Regarding to the main frame of social exclusion which is poverty and before proceeding with a synthetic reflection on a broad view of our survey on the theme, a note for the concept of poverty and how it can be articulated with that of exclusion (Coelho, 2016). If we take poverty as a multifactorial condition, stopping individuals or groups of living dignified and productive lives some concepts can be extracted from our readings: a material concept in the sense that there is something that the poor lack, whether that concerns goods or services. Is implicit in this deprivation perspective a valuation of the type of deprivation - food vs. education/culture (Oliveira, 2014). We can find a list of connected perspectives that drives poverty to the path of social exclusion, as concepts that nowadays we could have expected to be eradicated in a modern and developed society but remains almost under covered by layers of apparent good willing politics or in open discrimination attitudes both from public and private sectors of society in Portugal. We can see clearly an economic concept - as its poverty can be seen as a problem due to scarcity of a given resource or resources, in which certain populations are more vulnerable, through relations of inequality, whether by power relations between cultural groups in which the weaker ones are systematically harmed in the distribution of lacking resources. The layering of the society leads to a class concept where it matches a particular social group to certain roles and occupations, sometimes closed to any perspective of social upgrading or evolution - the

social class, seen thus, it implies a structural view of the society, where attitudes and behaviors groups are taken as factors identifiers and in the social frame; here comes the concept of policies towards dependents and ultimately the root of political construction of exclusion; a moral concept - when circumstances of the lives of the poor are understood as morally unacceptable and implying that poverty it is not just a hard life, but a unacceptably hard life. It may be difficult to identify poverty according to a moral concept, especially if we look for it in different societies. However, and in a somewhat paradoxical way, to understand poverty as an unacceptably life allows for a global, free approach analysis according to our survey in the collected references.

Exclusion makes understanding of this problem more challenging as it identifies individuals or groups that, being part of a society, are partially excluded, as they are unable to access to one or more rights and / or benefits that as recognized members of that society and with identified social functions, they would have right. In this frame, we can identify, for example, elderly people on low incomes who, despite being subject to material deprivation due to the low pensions they receive, have difficulties in access to effective health services. These are realities for families even more in need since their members in working age are unemployed and ultimately are in the situation, by instance, of the increasing school dropout of the younger generations of the family nucleus (Conceição, 2017).

On the other hand, society lives with the excluded that fulfill recognized, although underestimated, social functions. It is the case of illegal immigrants and some ethnic groups who, with their work, contribute to the national economy and social support systems, but that they can only obtain with difficulty from society the just counterpart of their efforts. We have as an example of this type, with the illegal immigrant work in the United States and in Europe, even considering that in Portugal the phenomena it is not so obvious due to a more open policy of accepting the “other” although with social unrests when the Portuguese media enhance criminality connecting this to ethnic groups or immigrants, especially with political consequences if we remember that some post-colonial feelings arise amidst the older generations of the Portuguese society. The problem stands to the extent that it is required to the worker who pays taxes and contributions, with extremely low wages and social welfare, while they found that basic citizenship rights are difficult to obtain.

The work and employment have been the great social integrator and the main element of hierarchical identification and scheduling of both individuals and groups. It is not strange to any of the great currents of anthropological thought and sociological currents, the relevance of the work as a structuring function of societies. It is through their exercise that individuals express their individuality and belonging. It is by the path in which societies are organized, but this does not imply a factor of equality. And even when the so-called lower classes of society are integrated in the working world, they are pushed to the worst kind of occupations and lower rates of salary. Most of the arguments for this is that the working ranks of the social groups excluded from the standard rates of wellbeing are based

in the low levels of school and professional training, even excused with the high rates of school dropout leading the younger generations of social excluded fringes of society to unemployment, despair and ultimately to a potential access to crime or illegal activities, not only to surviving needs but as a sort of revengeful attitude to a society that pushes this persons to the edge of forming outsider groups and taking the social exclusion not as problem but as symbol of proud resistance. This social unrest is deeply exploited by the extremist fringes of the political frame, both left and right, and often under the scope the mass media enhancing the feelings of prejudice, unacceptance, and racism towards the social excluded groups. Recent efforts from the State and social organizations are trying to change these trends through several programs of professional training, much in technical and practical approaches, and even opening the paths to superior or academic studies. The mains goal of a democracy is the integration of all ranks of society, with open gates to knowledge and the concern of improving the self-esteem of excluded.

School Dropout

School Dropout is a concept that has been gaining socio-political and academic relevance in Portugal since the beginning of this century. It is considered, currently, that the costs of school dropout or early school leaving are significant, for the individuals, the economy, and the society (Antunes, et al., 2020). Nevertheless, there is a common recognition that the concepts are unclear (Antunes, et al., 2020; Novo, 2019), and this has a strong impact in the way data has been collected in the educational system. Therefore, the analysis conducted by the Portuguese Audit Office, concluded that there are not enough qualitative and quantitative data to access dropout, which would be essential to the proper definition of policies.

International data, on the other hand, show a positive evolution, from 52% in 1992, to 10,6% in 2019, which is close to the European target of 10%, by 2020 (Antunes, et al., 2020). Several strategies have led to this result. Magalhães and his colleagues (2015) analysed the evolution of public policies from the year 2000 onwards according to three dimensions: Social inclusion policies; Educational quality and effectiveness policies; Qualifications for work and labour market policies.

Several of these policies deserve to be underlined. Among the Social Inclusion policies, one of the first ones directly aimed at reducing early school leaving was the Programme to Prevent and Eliminate Child Labour (2004), which put in place mechanisms to identify children in labour situations and to promote the completion of compulsory education and vocational training. It is also important to underline that in the same period was established the Programme for Educational Intervention Priority Areas (TEIP – TerritóriosEducativos de IntervençãoPrioritária), that still exists today, and aims to change the schools and the communities where they are located. Other policies addressed the reduction of financial obstacles to educational success, as direct financial support to families, the

progressive provision of free textbooks and other pedagogical resources, or the articulation of school social work with social policies.

Among the several policies to promote educational quality and effectiveness, there was a growing trend in trying to diversify the educational trajectories, from the standard academic route, to alternative, vocational, and professional trainings. In the beginning of the 21st century, in Portugal, the number of students following professional training programs was limited, and, since then, it has been steadily increasing. The organization of the school system was also transformed with the creation of school clusters and mega-clusters, joining schools from different educational levels (from pre-school to secondary education). This decision aimed to promote articulation between the school cycles, favouring transition strategies, and decreasing school dropout and early school leaving. Later, other measures were implemented to promote the quality of public-school education, including curriculum enrichment activities, directed to all students, in primary school, prioritising, reorganising, and improving school networking and generalising full-time school, extra-school time and study support, early detection of risks of underachievement, plans to modernize school buildings and a technological plan for schools. Lately, the implementation of an inclusive system of supports, creating differentiated levels of support, according to the diverse needs of the students is another significant policy, with effects in the reduction of school dropout.

Finally, policies to increase qualifications for work and labour market involved the creation of educational and training courses, for students younger than fifteen, with vocational curricula, covering different socio-cultural, scientific, technological and practical training areas (these programs were later reconfigured, accompanying the change of compulsory education from the 9th grade to the 12th, meaning all students must stay in school up to the age of 18 years old). Anyway, reinforced by the creation of the national qualification framework, the educational system has been reinforcing the vocational and professional offering in schools. These training programs allow the students to pursue a professional career after completing secondary education, but also to pursue their academic studies in higher education or other post-secondary programs. All these programs contributed to the reduction of the rate of early school leaving, because this phenomenon was associated with the inability of students to choose a school program according to their interests, abilities, and expectations (Novo, 2019).

Many studies have focused on ecological analysis of proximal processes. Mateus and her colleagues (2018) concluded that causes of school dropout include:

- Individual factors: motivation and attitudes, excess of responsibilities and autonomy, health challenges.
- Family factors: resulting from fundamental inequalities, the prevalence of vulnerable social

conditions and lack of economic resources; complex family structures, difficulties in family relations and the existence of obstacles in the relations between school and family.

- School factors: pedagogical aspects (inadequate pedagogy, assessment modalities, culture of retention), relational aspects (difficult relations between students and teachers), organizational aspects (school characteristics) and vocational.
- Community factors: peer pressure (negative influence), violence and problems in the neighbourhood, stigma and lack of opportunities and resources. Social contexts and networks are described as negatives, because of the absence of positive examples and the prevalence of moral values that devalue the school as an opportunity of social mobility.

This way, several authors consider that the schools are fundamentally spaces of individual failure for many students, who are systematically confronted with negative feedback about themselves, that lead to the development of negative self-representations, that affect the students' performance in other areas (Mateus, et al., 2018; Martins, et al., 2020).

In general, research shows that effective strategies to decrease school dropout must involve the promotion of educational success. In this sense, placing young adults at the core of their own learning, the civil society's mobilisation of material and human resources in developing local, small-scale educational community projects are conditions valued by stakeholders (Magalhães, et al., 2015). This way, networks that involve local actors, family, enterprises, municipalities and all the stakeholders interested in the growth of the educational system must be included in the daily life of schools and in the construction of curricula, to create opportunities to exchange good practices and, therefore, granting the youngsters and young adults a constructive learning environment, connected with the real world (Novo, 2019). As Martins and colleagues recently concluded "Community-based educational approaches, practical and participatory learning environments, and the emotional investment and support from teachers and staff are shown to be the most effective socio-educational features when trying to re-engage vulnerable young people in education" (Martins, et al, 2020).

After Portugal, last but not least, the contribution of Spain (to which the next chapter is dedicated) could not be missing.

Chapter 12

Data from Spain

*José David Carnicero Pérez, Nerea Felgueras Custodio*²⁸

Contextualization of early school leaving

Early school leaving is considered one of the indicators most frequently associated with the risk of social exclusion (Romero Sánchez et al., 2019). In today's society, the level of education and qualification determine in some way people's social opportunities. Therefore, it is particularly important to act from the perspective of prevention, proposing new, more rigorous and effective ways to address this problem, i.e., not only must access to education be ensured, but it must also guarantee equality and equity at all levels, thus preventing education from being conceived as a scenario that promotes exclusion from the educational system and, therefore, from society. Currently, the importance given to education as a resource that allows the full development of each person is unquestionable (Lázaro et al., 2020). So much so that it is considered, since the entry into force in 1948 of the Universal Declaration of Human Rights by UNESCO, as a fundamental right of all people. Along the same lines, the Convention on the Rights of the Child, adopted by the States Parties in 1989, ensures that access to education is effective and that the education received is of quality; it also recognizes the right of any child to protection against any activity that may hinder his or her education and pose a risk of excluding him or her from society. Thus, ensuring inclusive and equitable quality education that promotes learning opportunities for all, reducing inequalities based on gender, ethnicity, disability, age or religion with the ultimate goal of combating poverty and social exclusion are two of the Sustainable Development Goals proposed by the UN for the 2030 Agenda, being SDG 4 and SDG 10, respectively. For all these reasons, education is established as the element that conditions personal development and irremediably social equity, especially in contexts where poverty and social vulnerability prevail (Lázaro et al., 2020).

One of the evaluation indicators applied in more than 80 countries around the world, including Spain, is the Programme for International Student Assessment (PISA). This international evaluation study promoted by the OECD and its member countries assesses, among other aspects, the evolution in the achievement of the key objectives of each educational system, as well as educational policies. In the latest report issued in Spain, the PISA 2018 report, warns that the high rate of grade repetition represents a risk of early leaving from education and training, reducing the chances of finding a quality job in the future, without ruling out the risk of social exclusion (PISA, 2018). Reflecting this is the proportion of students who have repeated at least one grade during the compulsory education stage

²⁸ Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Madrid

in all autonomous communities, which exceeds 25%, except in Catalonia (15%), the Basque Country (20%) and Navarre (24%) (PISA, 2018). Likewise, in 2018 the percentage of early school leavings is 17.9% in Spain, according to data from the Ministry of Education and Vocational Training (2019). Specifically, there is great heterogeneity among autonomous communities; for example, the Region of Murcia, Balearic Islands and Melilla are above 24%. Those with the lowest leaving rates are País Vasco (6.9%) and Cantabria (9.8%), the only ones to have achieved the goal of obtaining a school leaving rate below 10 according to Agenda 2020. Additionally, those that have managed to get below the national target (15%) are Navarre (11.4%), Asturias (12.6%), Castilla y León (13.9%), Galicia (14.3%) and Comunidad de Madrid (14.4%) (Ministry of Education and Vocational Training, 2019). These figures are quite alarming considering the high social and economic cost they imply for the country. On the other hand, according to the Ministry of Education and Vocational Training (2019) there is variability in the early school leaving rate depending on gender, being lower in women (14.0%) compared to men (21.7%). However, it is men who access doctoral studies in higher proportion than women and the gender gap, as far as the choice of tertiary studies is concerned, is quite evident (OECD, 2018).

Examining the above figures, it is necessary to highlight the notable difference in relation to the variable "early school leaving" between autonomous communities, as well as in comparison with other countries at the international level. This fact raises a great social and political concern that affects both the network that weaves the educational system and society (López Martínez, et al., 2016). In this sense, it creates the need to know what are the factors or causes that can lead to a situation of early school leaving in our country, in order to be able to take actions to reduce as much as possible the rates of early school leaving.

There are some more vulnerable groups that, due to their personal circumstances, face not only a deficit in educational skills but also difficulties in their personal and social development (e.g. healthy habits). An example may be the case of those who have not successfully completed compulsory education or those who have dropped out early and have been admitted to penitentiary institutions; a susceptible situation where they may increase their risk of social exclusion (Añaño et al., 2020). This situation is explained through early school leaving, grade repetition or failure to complete compulsory studies as risk factors for involvement in criminal activities (Deming, 2011). Likewise, another explanatory factor is early motherhood, which is more frequent in women who have left the education system prematurely than in women who have completed their compulsory studies (88.8% vs. 72.8%) (Añaño et al., 2020). Similarly, early school leaving plays a determining role when it comes to accessing the labor market; firstly, because it implies a deficit in the acquisition of skills and abilities necessary to perform a job and, secondly, job instability combined with job insecurity (e.g. absence of employment contract), are factors that predispose to the performance of other activities as a means of subsistence (Añaño et al., 2020). For these reasons, access to education favors the development

and autonomy of the person in all its aspects, increasing the opportunities for social inclusion.

Another factor that can also be considered a risk of social exclusion is the territorial variable that, due to the plurality of problems associated with rural areas (e.g. accessibility to physical infrastructures, geographical dispersion, orography, mobility, etc.) linked to the degree of education of the population, early school leaving or literacy rate, among others, influences processes of socio-labor exclusion (Escribano Pizarro et al., 2019).

On the other hand, dropping out of education and training is a continuous and gradual process that begins in the most elementary stages of education. In order for education to promote the individual as a participant in society, it is necessary for him or her to remain in the educational system throughout all its component stages. Disconnection from the educational system will inevitably lead to lower academic performance together with low motivation, where gaps in the student's knowledge, grade repetition and, with it, the possible loss of established social relationships become frequent (Lázaro et al., 2020). Along the same lines, dropping out of university education is understood as a problem that is currently showing serious consequences at the academic, social and economic levels (Rodríguez-Muñoz et al., 2019). Access to university studies can be made from Bachillerato, from Vocational Training, through a university degree or by accessing through the pathway for those over 25 years of age. Specifically, the probability of abandoning university studies is much higher in these last three groups (Rodríguez-Muñoz et al., 2019). With regard to the motivation that directs the choice of university studies, students based on the cut-off score and the prestige of the university are more likely to drop out of university studies than those who are guided by the variables proximity, employability rates, facilities or the branch of knowledge of the degree (Rodríguez-Muñoz et al., 2019). Likewise, several studies, such as Rodríguez-Muñoz et al. (2019) and McGhie (2017) identified poor performance during the first year of university as the main factor predisposing to university education leaving. However, there are protective factors that contribute to permanence in university studies. These factors are the establishment of a favorable relationship between the administrative services of the university institution and the students and the provision of adequate and individualized attention and guidance to students who require it, including cases of disability, specific learning difficulties, personal situation, etc. (Rodríguez-Muñoz et al., 2019).

In order to address the situation of university education leaving, as well as the difficulties in access to higher education for groups at risk of social exclusion, several initiatives have been carried out in Spain. On the one hand, actions have been implemented to promote the social inclusion of the Roma population aimed at providing financial support for tuition and living expenses, in addition to serving as a springboard towards the strengthening of the Roma identity and the creation of alternative models that address the stereotypes associated with this group (Padilla et al., 2016). On the other hand, there are insertion companies whose purpose lies in the inclusion and training of social and

labor skills to people who are at risk of social exclusion. Mainly, these companies are framed in the third sector and aim to combine in their values the promotion of social equity, combining the economic and social aspects (Abiétar López et al., 2018).

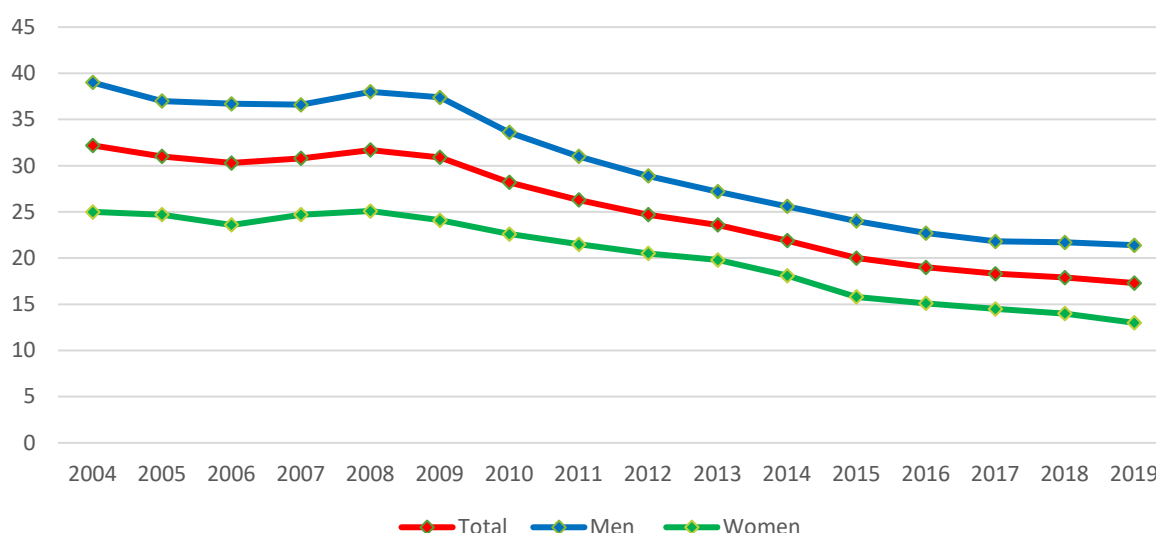
After the brief presentation of the situation in Spain regarding early school leaving and its consequences, the need arises to address the variables surrounding this social problem in greater depth, in addition to gaining first-hand knowledge of the underlying reasons for the decision to drop out of school.

Scope of the problem

The early school leaving rate for the 18-24 age group in Spain during 2019 was the lowest since records have been kept. According to the data obtained through the Economically Active Population Survey (EPA), the school leaving rate would be around 17.3%.

The evolution of the data obtained over the last 15 years shows a clear trend towards a decrease in school leaving rates in this age range. In 2004, 32.2% of students dropped out of school prematurely, with a gradual reduction year after year. Thus, by 2008 the rate had dropped to 31.7%, in 2012 to 24.7% and in 2016 it was reduced to 19%.

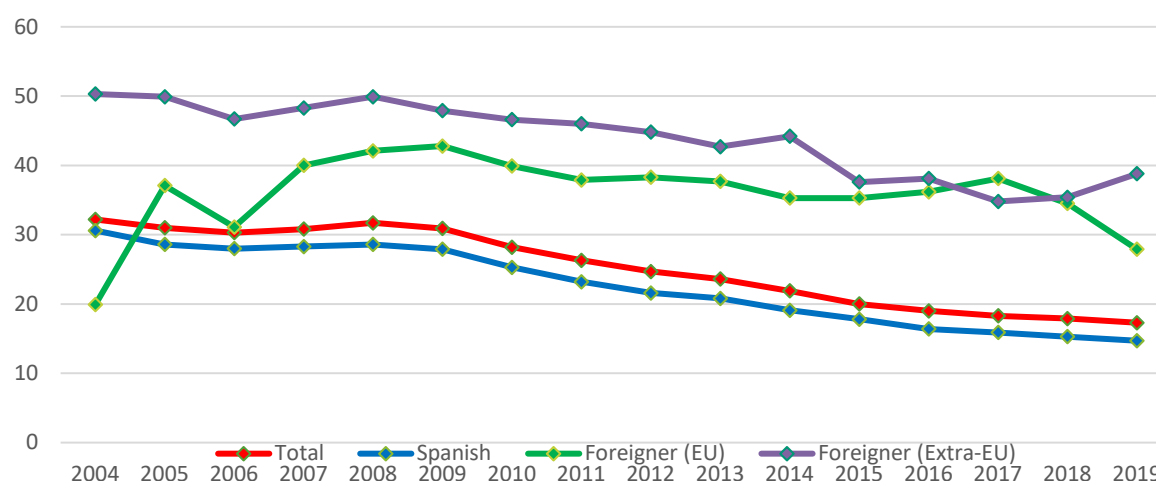
A higher proportion of early school leavers among men than among women has also been maintained over the years. In 2019, 21.4% of men did not continue in the educational path compared to 13% of women.



In terms of nationality, the National Institute of Statistics makes three distinctions: Spanish nationality, foreign nationality (European Union) and foreign nationality (rest of the world).

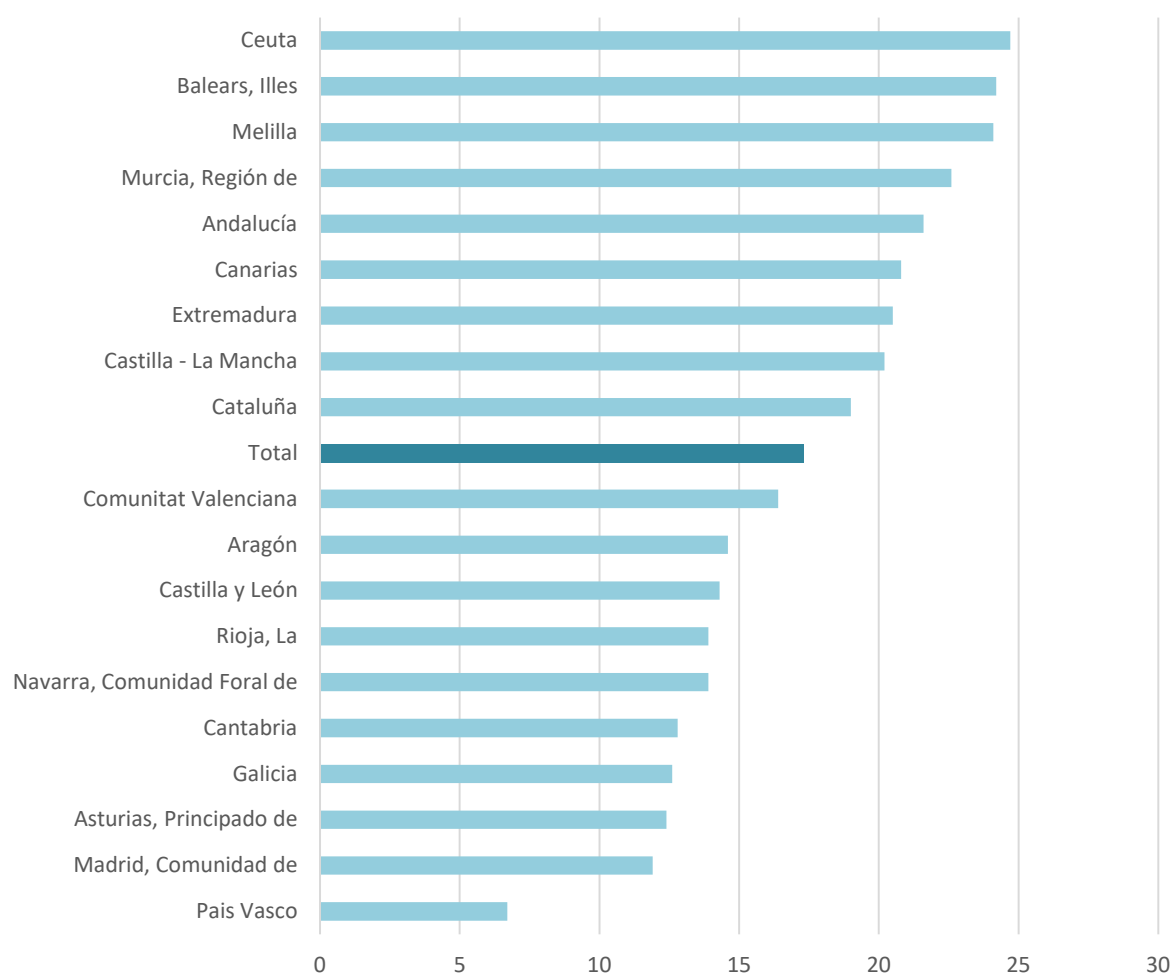
The data obtained show a downward trend in the case of Spanish and foreign nationality (rest of the world), although the data for foreign nationality (EU) show a tendency to remain stable over the years, decreasing in the last two years. However, it should be noted that the percentages of early school leavers in the foreign population of the rest of the world are much higher than in the rest of the categories, corresponding to the years 2004, 2009, 2015 and 2019 with percentage scores of approximately 50, 48, 38 and 39, respectively.

The autonomous communities where the highest rates of early school leaving were obtained in 2019 were: Ceuta (24.7%), Illes Balears (24.2%) and Melilla (24.1%), although the INE itself warns through an annotation that the data obtained in Ceuta and Melilla have low reliability. On the other hand, the autonomous communities where the lowest rates were obtained were: País Vasco (6.7%), Comunidad de Madrid (11.9%) and Principado de Asturias (12.4%).

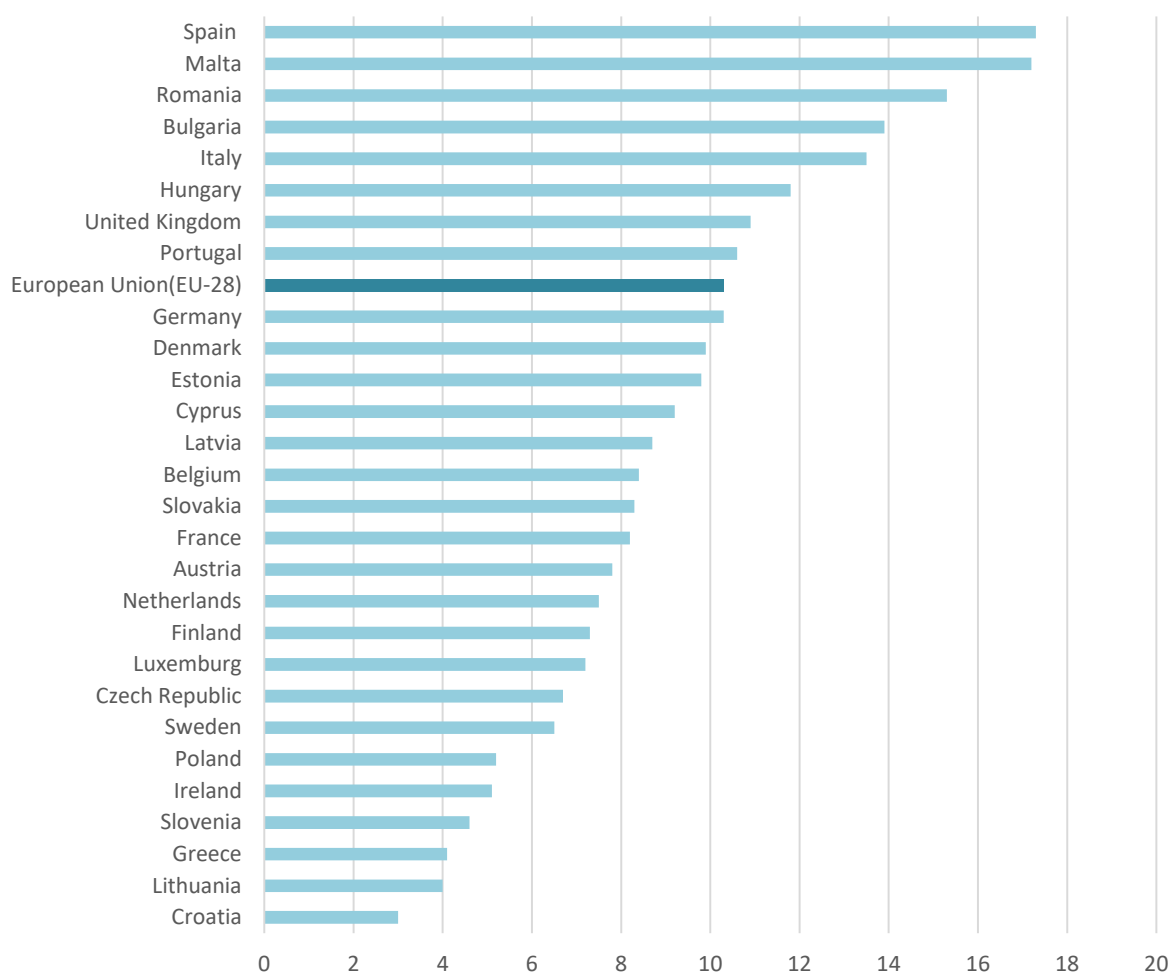


Despite the fact that in recent years a distinctive trend towards a reduction in early school leaving can be seen, Spain is still 7 points above the European average in the last year (17.3% compared to the European 10.3%), being the EU country with the highest rate of early school leaving, according to Eurostat (2020).

Early educational leaving of the population aged 18 to 24 by Autonomous Communities in 2019.

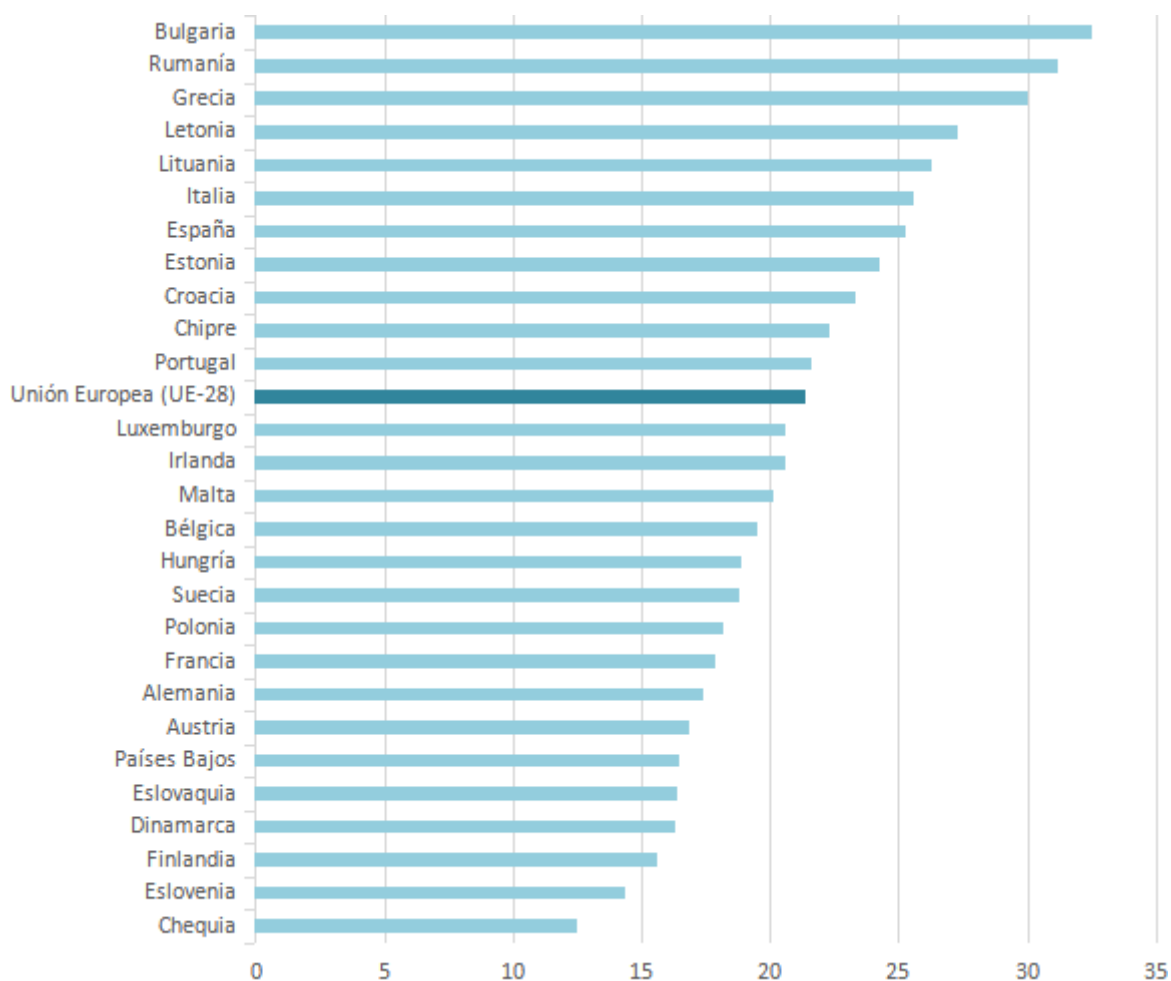


Early school leaving among the population aged 18-24 in the European Union (EU-28) in 2019.



One of the factors that has been suggested as a possible cause of early school leaving is the risk of poverty or social exclusion (Romero-Sánchez, et al., 2020; González-Rodríguez, et al., 2019). According to Eurostat (2020), Spain would be in 7th place among the European Union countries where there is a higher percentage of the population at risk of poverty or social inclusion, with Bulgaria, Romania and Greece leading this ranking. Although this relationship may be one of the determining factors, there are many other factors that can have an impact, such as the flexibility of the educational system, academic expectations or influential friendships, among many others.

Risk of poverty or social exclusion in the European Union (EU-28) in 2019.



Note: Data obtained from the Eurostat, 2020, (<https://cutt.ly/9j6GR4p>)

Conceptual approach

Throughout history and specifically since the emergence of private property, poverty, exclusion and social inequality have been present in any type of globalized society (Contreras-Montero, 2020; Macías León, 2019). This being so, the conceptualization of social exclusion has been varying since the beginning of industrial societies, moving from a dichotomous or polarized conception (e.g. exclusion-inclusion) to a continuous one, in which social exclusion is understood as a dynamic process within a society. Currently, social exclusion is characterized by its multifactorial nature, i.e., there are several causes or reasons that can give rise to a situation of social exclusion. Moreover, it is relative, since it depends on contextual and cultural factors related to different areas of a person's social life, resulting in different types of exclusion, namely economic exclusion, political exclusion or legal exclusion, among others. It is also dynamic, since it is a process that is in continuous change; being, therefore, flexible and variable; where people go through various phases that make up the inclusion-exclusion continuum, thus avoiding being placed in a permanent state of social exclusion (Contreras-Montero, 2020). For its part, today's society has been immersed in an economic globalization, in which, in addition to taking place an economic growth, a social gap has become evident, in which inequality, poverty and adversity are articulated as its defining elements (Macías León, 2019). On the one hand, the conceptualization of poverty entails a difficult task, which from a multidimensional perspective the European Council (2020) defines the risk of poverty as meeting one of the following conditions: a) income below 60% of the average income of the country, b) being under 59 years old and devoting less than 20% of potential hours to work tasks and c) meeting at least four of the following material deprivation: inability to meet mortgage, rent or utility expenses, inability to keep the house warm, inability to meet unexpected expenses, inability to eat protein on a regular basis, inability to go on vacation, inability to buy a television, inability to buy a household appliance (e.g., washing machine), inability to buy a home appliance (e.g., a washing machine), inability to buy a house, or inability to buy a house. e.g. washing machine), not being able to buy a car and not being able to buy a cell phone (Lacuesta et al, 2020). However, in Spain there is great heterogeneity in terms of the incidence of each of the conditions that define a situation at risk of poverty. Generally, when poverty is addressed it is in economic terms. Economic poverty can be defined in absolute terms, where the poverty threshold is defined by the resources available to meet the basic needs of food, clothing and housing; and in relative terms, where not only the resources available to the person but also the perception of their quality of life in relation to their residence matter (Lacuesta et al., 2020).

These factors, poverty, social inequality and adversity are conditioning factors for early school leaving, which inevitably leads to a situation of risk of social exclusion. The terms absenteeism, early school leaving and school failure are often understood as synonyms, although it is true that they have different connotations that undoubtedly differentiate them. Early school leaving is understood as the

disengagement from the Spanish educational system of students between 18 and 24 years of age and who only have a basic level of studies, which in the present context is the fourth year of Compulsory Secondary Education (Cruz, 2020). For its part, truancy is defined by the authors Cruz et al. (2017) as the unjustified absence to the classroom of underage students during the stage of compulsory schooling which, in the Spanish context, is framed from 6 to 16 years of age. Therefore, truancy focuses attention only on students who are in a situation of compulsory schooling. Students in a situation of early school leaving do not continue their studies after the period of compulsory schooling. This being so, truancy is a breach of one of the fundamental rights enshrined in the Spanish Constitution, in the Convention on the Rights of the Child and in the Universal Declaration of Human Rights: education. Consequently, both situations are in no way linked to school failure, which is even more accentuated in a situation of truancy, since the lack of continuity in studies entails the failure to obtain the corresponding qualification.

Factors associated with early school leaving

In Spain, early school leaving can be determined by a heterogeneity of factors that can be both endogenous -intrinsic to the individual- and exogenous -external to the individual- (Romero Sánchez et al., 2019). The authors Romero Sánchez et al. (2019) in their study identify several dimensions as causes of early school leaving.

CAUSE	DIMENSION	EXAMPLES
Endogenous Directly related to the person	Personal	Demographic profile, academic background, individual's ability, motivation, aptitude, attitude, personal effort, etc.
	Relational	Social-family support network, family characteristics, peer group influence, influence of environmental characteristics related to school success or failure.
Exogenous Originating outside the individual	Structural	Characteristics of the community of residence, influence of the social environment, ethnic condition, economic, political and labor situation, etc.
	Institutional	Socio-educational policies implemented in both educational institutions and educational centers.

Nota. Fonte: Romero Sánchez et al. (2019).

More specifically, among the personal causes identified in several studies that best explain a situation of early school leaving are gender, self-concept, self-esteem, health, the presence of a disability due to physical and/or mental causes, motivation towards learning, attitudes towards the educational center, study habits, learning rhythms, academic performance and responsibility towards one's own learning. Similarly, there are also other relational factors that condition early school leaving, either by constituting a risk factor or by being understood as a protective factor; these are: the social origin, status and occupation of the family; the family structure and climate, influenced by family dysfunction and problems; the expectations and cultural valuation of school, study habits and attitudes towards study on the part of the families and, finally, the profession, level of studies and employment status of the mothers, fathers and/or legal guardians. As for structural factors or causes, related to sociocultural and economic characteristics, they mainly identify the characteristics of the social environment, considering the situation of poverty, vandalism, the rural environment, alcoholism, low cultural level, late entry into the educational system, associated with a deficit in the knowledge of Spanish in the case of immigrants, dependence on social protection systems, as well as the perception of an unfavorable relationship between training-employment-salary. Finally, among the institutional causes, mainly related to socio-educational policies and their implementation in schools, the rigidity and inflexibility of the current educational system is detected, where a compulsory common curriculum stands out, as well as the difficulties involved in attending to student diversity. Along the same lines, it is noted that the educational system does not offer an educational response that addresses differences of sociocultural origin, mainly because there are insufficient means and resources and because current legislation does not pursue real inclusion (González Losada et al., 2015; Lázaro et al., 2020; López Martínez et al., 2016; Romero Sánchez et al., 2019). Additionally, in the study by Añaño et al. (2020), the socioeconomic situation was identified as a factor that influenced the decision to leave the educational system early, i.e., the short-term benefits of attending school are less than participating in labor activities, where the economic income is immediate.

The following summary table organizes various studies that identify the link between school leaving and the factors (causal or not) involved.

Year	Authors	Type of study	Tools	Sample (N)	Associated factors
2020	Azorín, C.	Documentary analysis	Not applicable	Articles	High rate of socioeconomic segregation. Obsolete curriculum. High student ratio. Education as political currency
2020	Cerdá, et al.	Empirical study	Ad-hoc questionnaire	Students FP (16-18) N=1119	Economic difficulties. Unemployed parents. Poor relationship with teachers and classmates. Lack of family support.
2020	Romero-Sánchez, et al.	Documentary analysis	Not applicable	Studies and interviews with professionals.	Disparities in regional policies. Course repetition. High student ratio. Risk of poverty and exclusion. Disability. Rural environment. Parents' level of education. Family income. Foreign nationality.
2019	Romero-Sánchez, et al.	Documentary analysis	Not applicable	Life histories, interviews with professionals and focus group discussions.	Personal factors: gender, self-concept and self-esteem, disability, motivation, study habits, learning pace, academic performance. Relational factors: social origin, family status and occupation, family climate and problems, families' evaluation of the school. Socio-cultural and economic factors: poverty, danger, vandalism, rural environment, alcoholism, low cultural level, dependence on social protection systems. Political-educational factors: rigidity of the educational system, lack of learning opportunities, teacher training.

2019	González-Rodríguez, et al.	Empirical study	Ad-hoc questionnaire	Primary, secondary and high school teachers (N=134)	Personal factors: coping skills, self-concept and self-esteem, disability or mental disorder, motivation, study habits, learning pace, academic performance, premature parenthood, alcohol consumption, problems with the law, behavioral disturbances. Relational factors: influential and problematic friendships (e.g. no interest in studying, substance abuse, truancy), adverse family climate, low family expectations towards children and study, belonging to a minority group, low cultural level of the family, lack of educational resources at home, being an immigrant, etc. Educational center factors: poor teacher attitude, low academic expectations, high student ratio, inadequate pedagogical approach.
2019	Arroyo, et al.	Documentary analysis	Ad-hoc questionnaire of the PISA report	PISA 2015 results	Learning times, student's academic expectations, socioeconomic variables, grade repetition, parents' academic level.
2018	Guio, et al.	Documentary analysis	Ad-hoc questionnaire of the PISA report	PISA 2006, 2009 and 2012 results	Educational policies, family income level, family education level, the labor market and labor conditions, family unemployment, immigrant status, etc.
2018	Ortiz-Lozano, et al.	Longitudinal empirical study	Academic achievement tests	First-year university students (N = 935)	Low academic performance, teaching quality of the professor due to excessive workload, excessive student ratio, curriculum content, design of evaluation tools.
2016	Fernández-Suárez, et al.	Empirical study	Interview	Juvenile offender court records (N=264)	Individual factors: lack of responsibility, drug and alcohol abuse, defiant attitude, problems in complying with rules, schedules, limits, etc.

Table2. Relational factors of early school leaving identified in several studies.

After a review of the various academic studies on the variables, causal or not, that are related to early school leaving, they agree that the origin of the factors comes from the family environment, the school environment, educational policies and educational institutions, the individual characteristics and conditions of the person, as well as the social and relational context that surrounds the life of the person who is at risk of early school leaving (Fernández-Suárez et al., 2016; Guio et al., 2018; Ortiz-Lozano et al., 2018; Arroyo et al., 2019; González-Rodríguez et al., 2019; Romero-Sánchez, et al., 2019; Azorín et al., 2020; Cerdá, et al., 2020; Romero-Sánchez, et al., 2020).

Conclusion

As can be seen from the various analysis carried out by the partners, the problems of social disadvantage linked to the premature interruption of studies (with the psychological consequences due to COVID and other factors of fundamental incidence in the lives of individuals) present similar characteristics in southern European countries. This highlights the strength of the partnership that was established through this project, where local particularities are found to correspond in all participating countries. In order to carry out the project, it was necessary to frame the target populations in order to better understand the characteristics of the people on whom we will intervene through the methodologies of adult education.

Appendix

Appendix 1 Focus Group Survey 2

This survey version is the definitive one. The final survey confirms all the contents of the Focus Group Survey 2.

Target Group

- Immigrants
- Women with child/children
- Prisoners on alternative punishment
- Students over 18 y.o.
- People over 65 y.o.

PERSONAL DATA

Q. 1) Gender

1. Male
2. Female

Q. 2) Age

- _____

Q. 3) Nationality

Q. 4) Nationality of parents

Father

1. Of the local nationality

2. other:

Mother

1. Of the local nationality

2. other:

Q. 5) (For target 1, but maybe also for targets 2 e 3) How many years have you lived in this country?

-

Q. 6) Which language do you mostly speak?

Q. 7) (If other language than the local one) How do you rate your knowledge of the local language?

- I speak it correctly
- I speak it , but with some difficulty
- I speak it, but with great difficulty

Q. 8) What is your marital status?

- Celibate
- Married
- Cohabitant
- De facto separated
- Legally separated
- Divorced
- Widow/Widower

Q. 9) Do you have children?

- Yes
- No

Q. 10) If so, how many?

- No children
- One child
- Two children
- Three and more children

Q. 11) How many people in total live in your household? (Interviewee included)

- One person
- Two persons
- Three persons
- Four persons
- Five persons or more

SCHOOL AND TRAINING COURSE

Q.12) Last qualification achieved:

(check methods for foreign targets)

- No qualification obtained
- Elementary / primary school license
- Middle school diploma
- Vocational school diploma (2-3 years)
- High school diploma
- Bachelor's degree
- Postgraduate qualification

Q. 13) In your school career, in the past, has it ever happened to you to abandon your studies?

- Yes
- No

Q. 14) (If the answer is “yes”) What type of school it was?

(check methods for foreign targets)

- Secondary school
- High school (Must specify: _____)
- University (Must specify: _____)
- Other (Must specify: _____)

Q. 15) (If the answer is “yes”) Why did you drop out?

- I didn't like studying
- It gave me no job prospects
- It wasn't the best route for me
- For economic reasons (I had to start working)
- For health reasons
- Other (Must specify: _____)

Q. 16) (If the answer is “yes”) In your opinion, how much has the choice to abandon your studies affected or is affecting your life path?

- Very very much
- Very much
- Fairly
- Not much
- Not at all

Q. 17) (Students target) Do you think you will complete the training course you are facing right now?

- Yes
- No
- I do not know

Q. 18) (If the answer is “yes”) What do you intend to do after finishing this training course?

- Continue with your studies
- Look for a job accordingly to what I studied
- Look for any job
- Other (Must specify: _____)
- I do not know

Q. 19) (Otherwise) In case you don't finish your current training, what would you like to do next?

- Starting another training course
- Look for a job accordingly to what I studied
- Look for any job
- Other (Must specify: _____)
- I do not know

PERSONAL SKILLS AND SKILLS

Q. 20) Not thinking only about what you learned in school, do you think you have the following skills / talents? (Multiple choices)

- Manual skills
- Language skills
- IT skills
- Artistic or creative skills
- Sports skills
- Other capacity: _____
- I don't think I have any particular talents (code by itself)

Q. 21) On a scale of 1 to 10, how much do you think these skills / talents can be useful to you in your job search? (1=not useful at all – 10=very useful)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Q. 22) And in general, how much do you think these skills / talents can be (or have they been so far) useful to you in life? (1=not useful at all – 10=very useful)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

TRAINING NEEDS

Q 23) In your opinion, what role can training have (or have had) in your personal growth and to improve (have improved) your skills in directing your future (past) life path?

- Basic
- Very important
- Quite important
- Not very important
- Not important at all

Q. 24) Are there any skills you would be interested in developing??

Q. 25) In particular, to what extent do you think a path to acquire skills in the following areas could be useful to you? (1=not useful at all – 10=very useful)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- digitization
- care of the green / environmental care
- foreign languages and cultures
- music and performing arts
-

Q. 26) In your opinion, acquiring new knowledge / skills is especially important for: (one answer only)

- reduce the risk of losing your job
- increase career opportunities
- improve their earning capacity
- find new job opportunities
- starting your own business
- obtain useful knowledge for daily life
- expand your knowledge on topics of interest to you
- obtain a certificate / qualification
- other: _____
- don't know

Q. 27) We now introduce you to a set of skills. For each of them, on a scale from 1 to 10(where 1 means “not at all” and 10 “completely”) we ask you to indicate how much you believe you own it personally and how much you would be interested in strengthening it.

	How much do you think you own ...	How interested are you in strengthening ...
1. Interpersonal skills		
2. Problem-solving attitude		
3. Team-working		
4. Using work time effectively (and prioritizing tasks)		
5. IT / digital skills		
6. Managerial and management skills		
7. Knowledge of foreign languages		
8. Mathematical and statistical skills		
9. Ability of effective written and oral communication		
10. Technical-operational skills (related to specific tasks)		

PERCEIVED LIVING CONDITIONS AND DISCOMFORT

Q. 28) What role do the following aspects play in your life?

Basic	Very important	Quite important	Not very important	Not important at all
-------	----------------	-----------------	--------------------	----------------------

- Family
- Job
- Friends
- Love
- Study / culture
- Faith / religion
- The fun

Q. 29) Overall, on a scale of 1 to 10 like in school, what grade would you rate your life right now?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Q. 30) If you imagine your life in 5 years, you believe that compared to now it will be:

- Much better
- A little better
- More or less like now
- A little worse
- Much worse
- I do not know

Q. 31) Compared to the direction taken in life, your margin of intervention is:

- Very broad
- Broad
- Narrow
- Very narrow

Q. 32) For each of the following statements, you should indicate how much you agree:

Totally agree	Quite agree	Mostly disagree	Totally disagree
---------------	-------------	-----------------	------------------

- It's just up to me to be able to take advantage of the opportunities in life
- Without the right opportunities, it is difficult to achieve results
- There are those who are born lucky and those who are not
- Anyone can do much more, you just have to try
- My life is mainly controlled by the influence of other people

Q. 33) Compared to everyday reality, you feel:

- Very disoriented
- Quite disoriented
- Little disoriented
- Not at all confused

Q. 34) Compared to society, you feel:

- Fully included
- In good measure included
- Partially excluded
- Completely excluded

Q. 35) Thinking of others, which of the following statements do you share the most?

- Most people are trustworthy
- One must be careful before trusting others, many are not trustworthy
- You need valid reasons to trust others
- I never trust others
- I don't know

Q. 36) When you leave the house, you feel more comfortable:

- In the streets and squares of my city
- In parks and gardens
- I am always at ease
- None of the above
- I don't know

Q. 37) How much have any health problems affected your life path?

- Very much
- Not much
- Not much at all

COVID

Q. 38) Let's talk about Covid-19. Compared to the Coronavirus, at this moment personally you are:

- Extremely worried
- Moderately worried
- Little worried
- Not worried at all
- I don't know

Q. 39) Do you have chronic illnesses that have made the pandemic period more difficult or stressful?

- Yes
- No

Q. 40) If the answer is "yes", which one?

Q. 41) Did you develop any psychological problems during the pandemic?

- Depressive symptoms
- Stress disorders
- Reduction in sleep quality
- Panic attacks
- Symptoms of anxiety
- Hypochondria
- Other

Q. 42) Compared to before the pandemic, your personal situation:

- Has improved
- Stayed the same
- Got worse

Q. 43) In particular, how much has the situation created with the pandemic affected your life?

- Very much
- Quite much
- Not much
- Not much at all

Q. 44) (IF HE DIDN'T ANSWER "NOT MUCH AT ALL") And in particular, how has this new situation affected your life?

CULTURAL AND DIGITAL CONSUMPTIONS

Q. 45) In the last 12 months

Yes	No
-----	----

- You have read at least one book
- You have taken part at least once in associative and voluntary activities (political, humanitarian, trade union, cultural and recreational, religious)
- You read the newspapers regularly (at least once a week) (also on the internet)
- You have participated in conferences, conventions, book presentations, online museum visits

Q. 46) On average, how often do you use the personal computer?

- Everyday
- 4 o 5 days a week
- A few times a week
- Once a week
- A few times a month (less than four times)
- Less than once a month
- Never

Q. 47) On average, how often do you use the Internet?

- Many times a day
- At least once a day
- Several times a week
- At least once a week
- A few times a month (less than four times)
- Less than once a month
- Never

DIGITAL DISCOMFORT

Q. 48) Compared to new technologies: internet, social networks (facebook, twitter ...), etc., you feel:

- Fully included
- In good measure included
- Partially excluded
- Completely excluded

Q. 49) (IF EXCLUDED) And how do you live the fact of feeling excluded from new technologies and the "digital world"?

- Not a problem, I'm not interested
- I don't live it well, I would like to change my condition

*Q. 50) (IF YOU USE THE INTERNET) Are you subscribed to any of the following social networks?
(SIX CHOICES POSSIBLE, MULTIPLE CHOICES AVAILABLE)*

- Facebook
- Twitter
- Instagram

- TikTok
- LinkedIn
- Other: _____

Q. 51) (IF SUBSCRIBED) On average, with whom you frequent the social networks you are subscribed to?

- Many times a day
- At least once a day
- Several times a week
- At least once a week
- A few times a month (less than four times)
- Less than once a month
- Never

Q. 52) (IF SUBSCRIBED) Since using the internet, you feel that your social relationships have changed overall:

- Very very much
- Very much
- Quite much
- Not much
- Not at all

Q. 53) (IF THE ANSWER IS NOT "NOT AT ALL") And your social relationships have changed:

- For the better
- Neither for better nor for worse
- Worse

Q. 54) (IF THE ANSWER IS NOT "NOT AT ALL") And your social relationships have changed:

Appendix 2

Survey to operators

15 QUESTIONS

Welcome to the survey of Oltre il Giardino, Osservatorio Inclusione sociale, Erasmus plus Project 2020-1-IT02-KA204-0796779. We would like to gather your opinion with a short interview. We thank you in advance for the time you will want to dedicate to us.

1) Privacy

Good morning, Me-We, Istituto di Ricerca Innovativa me-we.it, as the owner of the data processing, communicates that any data released over the course of this interview will be treated in compliance with the data protection principles set by the European Regulation (EU) n.679/2016 (GDPR).

I declare that I have read the information on the processing of personal data and informs and authorizes Me-We to collect and record, for the purposes and in the manner described, my data, in accordance with and for the purposes referred to article 37, paragraph 7, of the GDPR.

- Yes
- No

TRAINING NEEDS

2) What kind of training activity will be carried out in your organization for users, with reference to the “Oltre il giardino project? (open answer)

3) Thanks to the activities that will take place in your organization, which skills / talents do you think users can improve?? (open answer)

4) Are there any other skills users should develop in your organization? (open answer)

SOCIAL DISADVANTAGE

5) If you imagine the life of your users in 5 years, you believe that compared to now it will be:

- Much better
- A little better
- More or less like now
- A little worse
- Much worse
- I do not know

6) With respect to the problems in the life of users, your organization's scale of intervention is:

- Very broad
- Broad
- Narrow
- Very narrow

7) Regarding social inclusion, you see that your users are:

- Fully included
- Partially included
- Partially excluded
- Completely excluded

8) How much did any health problems affect your users' life path?

- Very much
- Not much
- Not much at all

COVID

9) *Let's talk about Covid-19. Compared to the Coronavirus, what kind of problems did users have the most?(open answer)*

10) *During the pandemic, what psychological issues did you see that bothered your users?*

- Depressive symptoms
- Stress disorders
- Reduction in sleep quality
- Panic attacks
- Symptoms of anxiety
- Hypochondria
- No symptoms
- Other _____

11) *Compared to before the pandemic, the personal situation of users:*

- Has improved
- Stayed the same
- Worsened

DIGITAL DISADVANTAGE

12) *Since using the internet, you believe that overall the social relationships of users have changed:*

- Very very much
- Very much
- Quite much

- Not much
- Not much at all

13) Have the social relationships of users changed?

- Yes, for the better
- Neither for the better nor for the worse
- Yes, for the worse

14) How much do you think your organization is able to impact the lives of its users despite the pandemic?

- Very very much
- Very much
- Quite much
- Not much
- Not much at all

15) What do you think is the main benefit your organization offers its users? (open answer)

Bibliography

- American Psychiatric Association (2017), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5. Arlington, VA. (Tr. it.: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, Quinta edizione, DSM-5. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2018).
- Bicchieri C. (2016), Norms in the Wild: How to Diagnose, Measure, and Change Social Norms, Oxford University, Oxford
- Cockx B., Picchio M. (2011), Scarring Effects of Remaining Unemployed for Long-Term Unemployed School-Leavers, CESifo Working Paper Series 3565, CESifo.
https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_3565.html
- Choi K.W., Kim Y.K., Jeon H.J. (2020), Comorbid Anxiety and Depression: Clinical and Conceptual Consideration and Transdiagnostic Treatment. In: Kim YK. (eds) Anxiety Disorders. Advances in Experimental Medicine and Biology, vol 1191. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_14
- De Greef M., Vertè D., Segers M. (2015), Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion, Studies in Continuing Education, 37:1, 62-78, DOI: 10.1080/0158037X.2014.967346
- Durazzi N., Geyer L. (2020), Social inclusion in the knowledge economy: unions' strategies and institutional change in the Austrian and German training systems, Socio- Economic Review, Volume 18, Issue 1, Pages 103–124, <https://doi.org/10.1093/soceco/mwz010>
- EUROSTAT (2019) , Main Characteristics of national surveys, 2018 Labour force survey in the EU, candidate and EFTA countries
- EUROSTAT (2019), Quality report of the European Union Labour Force Survey 2017,
- EUROSTAT, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
- Gao J, Zheng P, Jia Y, Chen H, Mao Y, Chen S, et al. (2020), Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. PLoS ONE 15(4): e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- Giambona F., Vassallo E. (2014), Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries, Soc Indic Res 116, 269–293. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0274-2>

- Hammarström A., Janlert U. (2002), Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers, *Journal of epidemiology and community health*, 56(8), 624–630. <https://doi.org/10.1136/jech.56.8.624>
- Khan, K.S., Mamun, M.A., Griffiths, M.D. et al.(2020), The Mental Health Impact of the COVID-19 Pandemic Across Different Cohorts. *Int J Ment Health Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00367-0>
- Lei, L., Huang, X., Zhang, S., Yang, J., Yang, L., & Xu, M. (2020). Comparison of Prevalence and Associated Factors of Anxiety and Depression Among People Affected by versus People Unaffected by Quarantine During the COVID-19 Epidemic in Southwestern China, *Medical science monitor : international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e924609. <https://doi.org/10.12659/MSM.924609>
- Levels M., Van der Velden R., Di Stasio V. (2014), From school to fitting work: How education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics, *Acta Sociologica*, 57(4), 341–361. <https://doi.org/10.1177/0001699314552807>
- Maclean J.C. (2013), The health effects of leaving school in a bad economy, *Journal of Health Economics*, Volume 32, Issue 5,951-964. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2013.07.003>.
- MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica- ANS
- MIUR - DGCASIS - Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Anagrafe Nazionale degli Studenti
- Moghanibashi-Mansourieh A. (2020), Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak, *Asian Journal of Psychiatry*, Volume 51, <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076>.
- Mora T., Escardibul J.-O., Espasa M. (2010). The effects of regional education policies on school failure in Spain, *Revista de Economía Aplicada*, XVIII(54),79-106.[Access date March 24th 2021]. ISSN: 1133-455X. Available at: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96915832004>
- OECD (2021), Employment by education level (indicator). <https://doi:10.1787/26f676c7-en> Accessed on 25 January 2021
- OMS (2021), ICD-11, accessed on February 20th <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020), A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations, *General psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

-Ross, Terris (2016), The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance, Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(),1-38.[Access date March 24th 2021]. ISSN: 1068- 2341. Available at : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450016>

-Rossi R., Socci V., Talevi D., Mensi S., Niolu C., Pacitti F., Di Marco A., Rossi A., Siracusano A. and Di Lorenzo G. (2020), COVID-19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health Among the General Population in Italy, Front. Psychiatry 11:790 doi:10.3389/fpsyt.2020.00790

-Talevi D., Socci V., Carai M., Carnaghi G., Faleri S., Trebbi E., di Bernardo A., Capelli F., Pacitti F. (2020), Mental health outcomes of the CoViD-19 pandemic, Riv Psichiatr.May- Jun;55(3):137-144. <https://doi.org/10.1708/3382.33569>

-Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020), Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China, International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5), 1729. <https://doi:10.3390/ijerph17051729>

DATA FROM PORTUGAL

-Antunes, M.C., Silva, A.M., & Lopes, H.M. (2020), Auditoria ao Abandono Escolar Precoce - Relatório nº10/2020. Tribunal de Contas

-Coelho, da Conceição Ribeiro A.. (2016), Tratar a Pobreza e Exclusão Social no âmbito de um Acordo de Cooperação entre uma IPSS e a Segurança Social. Análise das medidas de política para a intervenção neste domínio: Rendimento Social de Inserção e Ação Social. (Master Thesis). Instituto Superior de Serviço Social do Porto: Porto

-Conceição T., Conceição T. A. P. (2017), Intentional Communities in Portugal: Effects on Social Capital Development. (Master Thesis), Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território. Aveiro University: Aveiro

-Diogo, F., Castro, A.; Perista, P. (2015), Pobreza e exclusão social em Portugal contextos, transformações e estudos, Edições Humús: Vila Nova de Famalicão

-Magalhães, A.M., Araújo, H.C., Macedo, E. & Rocha, C. (2015), Early school leaving in Portugal: policies and actors' interpretations. Educação, Sociedade & Culturas, 45, 97-119.

-Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020), The right to a second chance: lessons learned from the experience of early school leavers who returned to education. Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria, 36, 139-153. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.

-Mateus, S., Pinho, F. & Amaral, P. (2018), O Projeto Below 10 - prevenir e combater o abandono escolar [Project Below 10 - prevent and fight school drop-out]. *Jornal de Sociologia da Educação*, 2, 1-10

-Novo, G. (2019), Abandono escolar precoce: políticas públicas de educação para a prevenção e combate [Early school leaving: public educational policies to prevent and fight]. Master thesis presented at University Fernando Pessoa

-Oliveira, de Duarte Moitinho A. C. (2014), As metodologias participativas na luta contra a pobreza e exclusão social, O caso do projeto “Luta contra a pobreza: um projeto novo de cidadania”. (Master Thesis). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro: Vila Real.

-Rios, Bárbara Mariana Nunes. (2020), Pobreza, Exclusão Social e Rendimento Social de Inserção: as vozes das crianças e dos jovens. (Master Thesis). ISSSP: Porto

DATA FROM SPAIN

-Abiétar López M., Ros-Garrido A. & Marhuenda Flixá, F. (2018), Profesionales de apoyo a la inserción: formación y acompañamiento en empresas de inserción, CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (94), 155-183. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.94.12698>

-Añaño, F. T., García-Vita, M. M., Galán-Casado, D. & Raya-Miranda, R. (2020), Dropout, autonomy and reintegration in Spain: A study of the life of young women on temporary release. *Frontiers in Psychology*, 11(1359), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359>

-Arroyo, D., Constante, I. A. y Asensio, I. (2019), La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015, *Educación XXI*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22479>

-Azorín, C. (2020), Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?, *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>

-Cerdá-Navarro, A. Salvà-Mut, F., Comas-Forgas, R. & Morey-López, M. (2020), Natives and immigrants enrolled in Spanish intermediate vocational education and training: a comparative study, *Research in Post-Compulsory Education*, 25(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802942>

-Contreras-Montero, B. (2020), Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso, *Trabajo Social Global*, 10(19), 3-24. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>

- Cruz, J. I. (2020), Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. Contextos educativos, 26, 121-132. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Cruz, J. I.; García, S. & Grau, R. (2017), Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia, Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 21(4), 159-175. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62499>
- Deming, J. D. (2011). Better Schools, Less Crime?, The Quarterly Journal of Economics, 126(4), 2063-2115. <https://doi.org/10.1093/qje/qjro36>
- Escribano Pizarro, J., Serrano Lara, J. J. & Martínez Guirao, P. (2019), Análisis del riesgo de exclusión social en el medio rural: el índice Z como solución “lowcost” a la falta de indicadores sintéticos municipales, Cuadernos Geográficos, 58(3), 103-124. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8636>
- Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2016), Risk factors for School Dropout in a Sample of Juvenile Offenders, Frontiers in Psychology, 7(1993), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01993>
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P., Ruiz Muñoz, F. & Muñoz Pichardo, J. M. (2015), Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía, Revista de currículum y formación del profesorado 19(3), 226-245.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019), La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano, Revista de Investigación educativa, 37(1), 181-200. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Guio, J., Choi, A., Escardíbul, J. O. (2018), Labor markets, academic performance and school dropout risk: evidence for Spain, International Journal of Manpower, 39(2), 301-318. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2016-0158>
- Lacuesta, A. & Brindusa, A. (2020), La población en riesgo de pobreza o exclusión social en España, según la definición del Consejo Europeo, Boletín Económico, Banco de España, 1(2020), 1-8.
- Lázaro, S., Urosa, B., Mota, R. & Rubio, E. (2020), Primary Education Truancy and School Performance in Social Exclusion Settings: The Case of Students in Cañada Real Galiana, Sustainability, 12(20), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su12208464>
- López Martínez, M., Marco Reverte, G. & Palacios Manzano, M. M. (2016), El fracaso escolar en

España y sus regiones: Disparidades territoriales, *Revista de Estudios Regionales*, (107), 121-155.

-Macías-León, A. (2019), Pobreza, inmigración y vulnerabilidad en el sistema global, *Servicios Sociales y Política Social*, XXXVI (120), 49-58.

-McGhie, V. (2017), Entering University Studies: Identifying Enabling Factors for a Successful Transition from School to University, *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73(3), 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>

-Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), Sistema estatal de indicadores de la educación 2018, Madrid: Secretaría General Técnica MEFP
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

-OECD. (2018), Education at a glance 2018: OECD Indicators, París: OECD Publishing.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en

-Ortiz-Lozano, J. M., Rua-Vieites, A., Bilbao-Calabuig, P. & Casadesús-Fa, M. (2018), University student retention: best time and data to identify undergraduate students at risk of dropout, *Innovations in Education and Teaching International*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1502090>

-Padilla, T., González-Monteagudo, J. y Soria-Vílchez, A. (2017), Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla, *Revista de Educación*, (377), 187-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>

-Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019), Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa, *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
<https://doi.org/0.5944/educXX1.21351>

-Romero Sánchez, E., Alcaraz-García, S. y Hernández Pedreño, M. (2020), Desigualdades educativas y respuesta institucional: una investigación desde la perspectiva territorial, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 22-48.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/78328>

DATA FROM GREECE

-CEFEDOP (2020), Leaving education early: putting vocational education and training centre stage, available at <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>

-CEDEFOP & EURYDICE (2019), available at <https://op.europa.eu/>

-CEDEFOP, Early School Leaving video: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/videos/tackling-early-school-leaving-europe>

-OECD (2020), Education Policy Outlook Greece, OECD, available at <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>

-OECD, Field S., Kuczera M., Pont B. (2020), Education and Training Policy No More Failures Ten steps to equity in education, available at <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

-EURYDICE (2014), Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe:

Strategies, Policies & Measures, available at

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/tackling-early-leaving-education-and-training-europe-strategies-policies-and-measures_en

-European Commission (2016), Education and Training Monitor 2016, Greece European Commission, available on https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf

-Hellenic Republic, Ministry of Culture (2015), Education And Religious Affairs, Needs Analysis for Greece “NET not NEET”, available at http://thess.pde.sch.gr/jn/eu_progs/nnn/NNN_Need%20Analysis%20Report_GR2.pdf

-Hellenic Ministry of Education (2015), Strategic Policy Framework for the Reduction of Early School Leaving (ESL) in Greece

-Nektaria P. & Faas D. (2012), How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42:4, 563-584

-Nikolaou S.-M., Papa M., Gogou L. (2018), Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion, *European Journal of Social Science Education and Research*, available at <http://archive.sciendo.com/EJSER/ejser.2018.5.issue-1/ejser-2018-0024/ejser-2018-0024.pdf>

-Papadopoulou, E., Karagianni, E., Karnavas, V., Koutidou, E., Kapetanakis, I (2017), Perdita di studenti nell'istruzione primaria e secondaria greca, Institute of Educational Policy

Osservatorio sulla registrazione e il trattamento della dispersione scolastica (Observatory for Identifying and Tackling Student Dropout Issues (OSD). Available at: <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>

-Rouseas P. & Vretakou V (2006), 3th Dropout Survey (cohort 2000-01): Dropouts in secondary education, available at http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5_en.html

-Zikos, N. (2020), The phenomenon of Early School Leaving in Greek Educational System: The Role of School Director, e-Journal of Science & Technology, 15(3).

-Zikos N. (2020), The phenomenon of Early School Leaving in Greek Educational System, International Journal of Social Science and Economic Research ISSN: 2455-8834 Volume:05, Issue:09

Credits

Many thanks to each partner for their work. The drafting of this output would not have been possible without the precious contribution of all of them. Below is a brief presentation of each partner involved.

Associazione “Per Boboli”

-Eleonora Pecchioli, President and Project Coordinator -Ilenia Maria Agresti, Project Manager and Coordination Manager -Andrea De Pasquale, Editor, Translator and Coordination Assistant - Eleonora Pecchioli, President and Project Coordinator

Me-We Istituto di Ricerca Innovativa

- Samuele Mori, Founder and CEO -Alex Buriani, Scientific Director -Andrea Piazzoli, Social Researcher and Psychologist -Leonardo Mori, Editor and Translator -Roger Masramon, Public opinion Analyst and Social Researcher Erasmus intern

Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa

- Vincenzo Russo, President -Antonella Randazzo, Project Manager -Rossella Landriscina, Project contact person -Diletta Bortoluzzi, Operator

Kyttaro Enallaktikon Anazitiseon Neaon (KEAN)

-Stavros Milionis, President of Management Board -Fenia Pistofidou, Project Manager

Agricultural University of Athens

-Professor Stavros Zografakis Vice Rector, Director -Gerassimos Arapis, Laboratory Director

Universitat Rey Juan Carlos

-Ramos Javier, Professor, Rector -Ricardo Moreno Rodriguez, Profesor Contratado Doctor - Inmaculada Garrote Camarena, Visiting Professor -Nerea Felgueras Custodio -José David Carnicero Pérez

Polytechnic of Porto

-Joao Rocha, Professor, President -Sérgio Alexandre Soldà da Silva Veludo Coelho, Professor -Miguel Augusto Meneses da Silva Santos, Professor

ITALY

ASSOCIAZIONE "PER BOBOLI"

The "Per Boboli" Association is a non-profit cultural institution with cultural purposes and of international significance, founded in 2003 with the aim of actively collaborating with the Management of the Boboli Gardens, to contribute to the conservation and enhancement of the rich botanical, artistic and architectural heritages preserved there. The registered office of the Association is located inside the Pitti Palace. The Association is also engaged in the role of coordinator of Erasmus + Projects: "Campo dei Miracoli - an orthotherapy project in historic gardens", with the participation of people with Down's Syndrome, which ended successfully in December 2019 and "Beyond the Garden - Social Inclusion Observatory " (in progress).

ME-WE ISTITUTO DI RICERCA INNOVATIVA

Founded in Florence in 2018, Me-We designs and carries out opinion and market research for institutions, private companies and the third sector. A new research institute that combines the traditional formula with innovative tools and methodologies to investigate opinions and consumption in the age of the web and social media. Atypical startup, an ensemble of social and digital disciplines to the nth degree; an innovative research institute based in the Murate Idea Park in Florence.

OPERA DELLA DIVINA PROVVIDENZA MADONNINA DEL GRAPPA

Anchored to its mission of welcoming every human frailty, to restore dignity to the person and allow them to live in their fullness, a precious testament bequeathed to them by the Father, the Opera della Divina Provvidenza Madonnina del Grappa continues its activity of hosting in its "houses" the needy: minors, excluded, prisoners, elderly, disabled, poor in general, of any age or condition. In almost 100 years of history, the Opera MdG has multiplied its activities, demonstrating its great ability to grasp changes in society, to offer adequate responses to the needs that today's social complexity expresses, always guided by the example of Don Facibeni, who, in a way pioneering, it laid the foundations for action aimed at generating Community Welfare. Opera MdG collaborates with the local social network, playing a central role in the Florentine social fabric for the benefit of the community.

GREECE

KYTTARO ENALLAKTIKON ANAZITISEON NEAON KEAN

"KEAN" was founded in 2004 in Athens, Greece aiming the development and implementation of humanitarian programs for the protection of the social and physical environment. Its ultimate goal is upgrading the lives of young people and vulnerable social groups, combating social exclusion and

poverty, promoting a better organized society with respect for human rights and the environment and promoting volunteering spirit and familiarity with the new technologies. It is a non profit association, a legally constituted organization founded by natural persons and operating independently of any government and which expressly prohibits the distribution of any profit. KEAN has gained significant experience in the development and implementation of educational programs, both at National and European level.

AGRICULTURAL UNIVERSITY OF ATHENS

The Agricultural University of Athens (AUA) is the third oldest university in Greece and since 1920, it delivers superior educational and research services making valuable contributions to Greek and European agricultural and economic development.

The University, situated on a 25-hectare green campus- close to the Acropolis- at the heart of the ancient Olive Grove, has six Departments.

AUA contributions address a wide range of issues related to diet and environmental protection significantly affecting the daily lives of Greek and Europeans citizens, e.g. food quality and safety, water resource conservation, biological farming, alternative energy sources, biotechnological applications in agriculture.

SPAIN

REY JUAN CARLOS UNIVERSITY

Founded in 1996, the Rey Juan Carlos University is socially committed to promoting values that allow the well-being, autonomy and full development of the individual, at the same time its contribution to this European project is in line with the mission, the vision and values of this academic institution. His collaboration in the "Beyond the Garden - Social Inclusion Observatory" project focuses on the development of guidelines for the administration of social research aimed at people at risk of social exclusion, on the design and implementation of a European social survey from a online platform.

PORTUGAL

POLITÉCNICO DO PORTO

Politecnico do Porto is a collective and cohesive identity, committed to the plurality of its educational offer, which aims to train independent citizens. Belonging to P.PORTO, the School of Education has its strong point in the training of teachers, but also in the training of educators, social and cultural actors in numerous fields, from languages to music and sport. The school began operating in 1985, providing a bachelor's degree in primary education as well as in-service teacher training programs for teachers and educators. Subsequently, it expanded the range of its educational offer to other fields,

namely: foreign languages and cultures, social education, art and cultural heritage management, and translation and interpretation of Portuguese sign language.