



Ufficio XIII - Ufficio Scolastico Territoriale di Vicenza

Dirigente Reggente: Domenico Martino

Le scuole vicentine per gli studenti “a rischio”

Art.9 CCNL 2006/2009 - COMPARTO SCUOLA

*Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio a forte
processo immigratorio e contro la dispersione scolastica*

[Report a.s. 2012-13]

a cura di *Annamaria Pretto*, referente

annamaria.pretto@istruzionevicenza.it

Il monitoraggio

In merito ai progetti finanziati ai sensi dell'art. 9 CCNL 2006-09 - Aree a rischio, questo Ufficio Scolastico Territoriale di Vicenza intende creare i presupposti grazie ai quali sia possibile tracciare una sempre più puntuale rappresentazione del quadro provinciale sulla base di elementi coerenti con i criteri enunciati nella C.M. 44/2012¹, indicata quale riferimento dall'USR per il Veneto. El documento del MIUR è infatti sottolineata *“l'importanza di proseguire il monitoraggio delle azioni e il controllo”* non solo *“relativo al flusso delle risorse”*, ma anche *“alle modalità di realizzazione delle azioni e degli esiti, riferiti proprio al target di alunni che tali progetti intendono prendere in carico e sostenere”*, attraverso l'acquisizione di *“elementi utili a valutare la congruità delle azioni realizzate in rapporto alle finalità di sistema perseguite”*.² A tal fine si è chiesto alle scuole sia di fornire i dati quantitativi, sia di esplicitare il grado di miglioramento relativo ai vari descrittori indicando anche se essi siano pertinenti rispetto al progetto e/o se siano stati effettivamente rilevati. Ad integrazione delle informazioni strutturate, è stata offerta alle istituzioni scolastiche la possibilità di aggiungerne altre riguardanti i temi proposti, inserendole in spazi aperti.

Nei mesi di giugno-luglio 2013, le 119 scuole vicentine che hanno realizzato i progetti dell'art.9 hanno svolto la rendicontazione richiesta dalla Circolare Ministeriale compilando un modulo *on line*³ appositamente predisposto dall'Ufficio Interventi Educativi dell'UST di Vicenza per il monitoraggio quali-quantitativo degli esiti degli interventi effettuati.

In questo Report provinciale le informazioni acquisite sono state elaborate e quindi illustrate secondo diverse modalità: oltre ai dati quantitativi, nelle tabelle (dalla Tab. 3 e seguenti) sono state riportate le percentuali riguardanti il peso attribuito dalle scuole (scegliendo tra le opzioni “per niente”, “poco”, “abbastanza”, “molto”) ai descrittori proposti. Nei grafici, al fine di rendere più immediata la lettura della situazione, sono invece stati illustrati in diversa forma - attraverso la traduzione dei gradi in punteggi da 0 a 10 punti - i medesimi dati di apprezzamento dei descrittori. Nel testo che accompagna le rappresentazioni grafiche si recuperano le libere annotazioni inserite dalle scuole negli spazi aperti del modulo; l'esposizione verbale costituisce un'integrazione, e solo in qualche caso un approfondimento, delle informazioni presentate attraverso i grafici e le tabelle, la cui interpretazione è affidata al lettore del report.

¹ C.M. 10 maggio 2012 n. 44 http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2012/05/cm44_12.pdf

² C.M.44/2012, cit., p. 2 e 4

³ <https://docs.google.com/forms/d/12FkuExDVTplyOaWg29VZfzm9qTaqpszAl78jcamWLEg/viewform>. Considerata la ricchezza delle informazioni raccolte, si valuta positivamente lo strumento di rilevazione utilizzato che tuttavia, a seguito di questa prima sperimentazione, richiede una messa a punto per una maggiore correttezza dei dati. il modello elaborato a Vicenza è stato adottato a livello regionale <https://docs.google.com/forms/d/1pWILoM1HGylZki6qky382vYnCAvLMFqlyxxlTIwgoW0/viewform>



Le informazioni esposte dalle scuole in forma non strutturata illuminano spesso, consentendo una migliore comprensione, delle risposte acquisite attraverso le domande strutturate: se, ad esempio, da queste emerge che ben il 29% del totale delle istituzioni scolastiche dichiara di non avere rilevato se il progetto – mirato al contrasto dell'insuccesso e della dispersione - abbia favorito una riduzione degli abbandoni rispetto agli anni precedenti, c'è chi fornisce una spiegazione di questa apparente sottovalutazione: *“non essendoci mai stati abbandoni in questo istituto, non è mai rientrato nel progetto l'obiettivo di diminuzione della % di abbandono”*, chi mostra, d'altro canto, grande attenzione nel registrare la regolarità della frequenza e chi ancora, rivelando un interesse specifico ai dati secondo l'approccio della qualità, afferma che *“la scuola ha aderito al progetto Vales per rilevare le aree di criticità su cui predisporre ulteriori azioni di miglioramento”*.

Le reti, specificità veneta e vicentina

Nella *Relazione qualitativa* dell'USRV relativa ai progetti dell'art. 9 – “aree a rischio” realizzati in Veneto nel 2012-13, si sottolinea che *“la dimensione di rete, tra scuole ed interistituzionale [...] sia caratteristica saliente della progettualità della scuola veneta in materia di integrazione e di intercultura: ciò, negli anni, ha permesso di condividere l'impegno di miglioramento dell'offerta formativa da un lato, di razionalizzare le risorse umane e di materiali utili. ”*⁴

Nove, delle quarantotto presenti nella regione, risultano le reti operanti destinatarie di un finanziamento in provincia di Vicenza; a queste hanno aderito 119 scuole⁵, di cui 82 del primo e 37 del secondo ciclo, che hanno realizzato interventi rivolti complessivamente a 14.289 studenti. Considerata la somma complessivamente assegnata, pari a 526.249,30 euro, risulta che mediamente sono stati destinati € 36,8 / studente.

I CAPIFILE DI RETE

Nella nove reti dislocate nelle diverse aree sub provinciali hanno svolto il ruolo di coordinamento dei progetti otto istituti comprensivi del primo ciclo e una sola scuola secondaria di 2° grado, il Liceo “Brocchi”, di Bassano del Grappa. Quest'ultimo è stato scelto dai partner in quanto già sede di un coordinamento generale del territorio⁶, funzione peraltro svolta anche da un altro capofila, l'Istituto Comprensivo 1 di Arzignano.

⁴ USRV Veneto, *Relazione qualitativa* sui progetti finanziati ai sensi dell'art.9 del ccnl 2006 – 2009 Comparto Scuola. [...] Monitoraggio delle azioni e dei progetti finanziati per l'a.s. 2012/2013

http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2013/07/monitor_-art9_-2012_13.pdf p. 4

⁵ V. Tabella in allegata a questo Report, p. 30

⁶ In provincia di Vicenza operano cinque Reti di coordinamento generale territoriale (CTF/CTSS) cui aderiscono dai circa dieci anni quasi tutte le scuole di ogni ordine e grado della provincia stessa .



Sulla base delle informazioni raccolte, in generale emerge che le scuole capifila non svolgono esclusivamente la funzione amministrativa, ma quasi tutte realizzano in rete, piuttosto che singolarmente, anche una o più azioni specifiche del progetto; la maggioranza (75%) si occupa anche di progettazione e di coordinamento specifico; meno attenzione sembra essere rivolta al monitoraggio, effettuato comunque da più della metà dei capifila.

Provincia di Vicenza - Scuole capifila di Progetti Art.9 CCNL 2006-2009,a.s. 2012-13

- I.C. 1 - Arzignano
- Liceo "Brocchi" - Bassano del Grappa
- I.C. "Fermi" - Castelgomberto
- I.C. "Frigio" Cogollo del Cengio
- I.C. - Creazzo
- I.C. "Ridolfi" - Lonigo
- I.C. - Marano Vicentino
- I.C. "Vecellio" - Sarcedo
- I.C. 4 "Barolini" - Vicenza

I PARTNER

Circa il 95% degli istituti che hanno ricevuto il finanziamento per la realizzazione di progetti "Art. 9" aderisce ad una delle nove reti. Tra i partecipanti si notano anche i sei istituti comprensivi sede di CTP per l'educazione degli adulti della provincia, situazione dalla quale possono attivarsi positive sinergie. Di questi infatti l'I.C. 4 "Barolini" di Vicenza, che svolge anche il ruolo di capofila di rete, mette in luce il proficuo scambio avvenuto tra le i corsi standard della scuola secondaria e quelli del CTP: tra i due differenti 'mondi' precedentemente separati è stato *"promosso il collegamento" "alla luce delle sollecitazioni pervenute dai test per stranieri di lungo soggiorno e corsi di educazione civica per adulti"*.

Anche per la specifica situazione vicentina può valere la considerazione presente nella Relazione dell'USRV secondo la quale nella composizione delle partnership trova *"conferma, a livello di governance del sistema, l'attenzione sempre alta rivolta alle collaborazioni interistituzionali, alle intese e ai patti nel territorio"*. Il 44% delle scuole vicentine – di cui quattro dei nove scuole capifila - collabora infatti anche con altri soggetti partner, con i quali spesso formalizza il rapporto attraverso una specifica convenzione. I contributi alla realizzazione delle iniziative provenienti dall' "esterno" riguardano risorse, in particolare professionali, a partire dai mediatori linguistici e culturali; tali risorse, legate anche ad azioni sostenute con fondi FEI, risulta siano state utilizzate spesso per la realizzazione di attività in orario extrascolastico.

Dalle risposte delle scuole emerge la partecipazione di soggetti pubblici e di associazioni, quali :



- *Conferenza dei Sindaci (rete di comuni del territorio), con programmi di integrazione sociale e scolastica*
- *Singole amministrazioni locali, attraverso l'integrazione delle azioni scolastiche con progetti dei Comuni*
- *Unità Sanitarie Locali*
- *Regione del Veneto, "attraverso contributi per la realizzazione di programmi di iniziative e interventi in materia di immigrazione"*
- *Associazioni tra cui: AGE - Progetto Andrea (Scuola secondaria 1° grado), AUSER, Caritas, CEIS, Associazione Casa A Colori – Onlus, Studio Progetto.*

Si osserva che le sinergie con il territorio riguardano un numero di scuole, seppure consistente, che potrebbe essere ampliato, secondo le indicazioni della C.M. 44/2012 in cui *"si rinnova l'invito a creare le condizioni per un raccordo efficace con gli Enti Locali, che potranno contribuire finanziariamente allo sviluppo dei progetti, considerate le loro specifiche competenze istituzionali nelle aree della contrattazione"*.

Quale dato particolarmente rilevante e significativo si rileva, in alcune situazioni, il contributo alla realizzazione delle attività proviene dalle stesse famiglie.

L'attenzione ai primi anni di scolarizzazione

In linea con il contenuto della C.M. 44/2012 che invita a rivolgere *"massima attenzione [...] alla scuola primaria e ai modelli di comportamento degli alunni, in quanto essi sono spesso predittivi rispetto alla futura carriera scolastica e a futuri abbandoni, che si determinano solitamente a partire dai primi anni della scuola secondaria di 2° grado"*, sono stati supportati finanziariamente soprattutto progetti attuati dagli istituti comprensivi, cui sono stati assegnati 405.932,00 euro, pari al 77% della somma complessiva destinata alla provincia di Vicenza.

La ragione di questa ripartizione trova una reale corrispondenza nei dati del monitoraggio provinciale, da cui si evince con chiarezza che le tipologie di alunni a rischio destinatari degli interventi sono presenti in misura complessivamente e mediamente più elevata nelle scuole del primo ciclo, rispetto a quelle del secondo, sia per quanto riguarda il disagio in generale (57,4% dei casi), sia, soprattutto, per quanto riguarda la cittadinanza non italiana (80,3% dei casi).⁷ In particolare, che *"lo sviluppo futuro della carriera scolastica di ogni persona si determina e si*

⁷ V. sotto, pp. 7



*prefigura già a partire dai primi anni di scolarizzazione*⁸ trova conferma nei numeri della Tabella 1 del successivo paragrafo: le cifre indicate per la voce “in situazione di disagio”, riferita al processo, risultano infatti in assoluto superiori nel primo ciclo, mentre quelle collegate a due indicatori di *output* - i “ripetenti” e i “drop-out o dispersi” – sono più elevate nel secondo ciclo. La consapevolezza della necessità di intervenire precocemente ha spinto ben 33 scuole del primo ciclo ad attivare iniziative rivolte ai bambini sin dalla scuola dell’infanzia.

Tipologie di alunni “a rischio”

Rispetto alla distinzione tra le due tipologie di progetti previste dall’art.9 - A (*aree a rischio*) e B (*aree a forte processo immigratorio*) - in Veneto si sono tradizionalmente privilegiate azioni rientranti nella seconda, essendo la regione caratterizzata dalla forte presenza di tale fenomeno.

Ma vale a tal proposito la considerazione della C.M. 44/2012, in cui si precisa che *“oggi non si può non riconoscere che esse sono due facce di un medesimo problema, che racchiudono all’interno fenomeni quali dispersione, abbandono, disagio, ritardo scolastico, scarse competenze, demotivazione, etc”*. Il concetto è ripreso nella *Relazione qualitativa* regionale: *“Le istituzioni scolastiche si sono avvalse [...] grazie ai progetti dell’art. 9, di interventi educativi specifici per gli alunni con CNI, contemporaneamente spesso rivolti alle classi nel loro insieme e non solo al singolo, includendo ad es. nelle azioni educative e didattiche anche gli alunni in situazioni disagio”*. Questo approccio è rintracciabile anche in alcune annotazioni delle scuole: *“il lavoro – si afferma in una di queste - [è stato svolto] con gli alunni destinatari di alfabetizzazione in lingua italiana ed in situazione di disagio socio-culturale”*; in un’altra si afferma che grazie al progetto *“gli studenti con lacune hanno avuto una guida nello studio e gli studenti neo arrivati hanno avuto la possibilità di orientarsi e comprendere la realtà scolastica”*.

Per quanto riguarda gli alunni destinatari di interventi, alle istituzioni scolastiche è stato chiesto di inserire dati quantitativi secondo otto categorie, quattro afferenti all’ambito “rischio” e quattro all’ambito “forte immigrazione”. Nelle Tabelle 1 e 2 sono riportati i totali ottenuti dalle somme dei numeri inseriti da ciascuna scuola per ciascuna categoria.

Si osservano, nella Tabella 1, i numeri degli studenti con frequenza irregolare, abbastanza simili nel primo (250) e nel secondo (279) ciclo: la cifra relativa al primo ciclo sembrerebbe essere congruente, da un lato, con quello degli alunni Rom e Sinti (221) riportato nella Tabella 2. Non va tuttavia trascurato, d’altra parte, che il problema dell’irregolarità riguarda anche – come segnala

⁸ C.M. 44/2012



una scuola riferendosi agli alunni CNI in generale – i “*lunghi periodi di assenza dovuti al ritorno nel paese d'origine delle famiglie*”.

Tabella 1. Dati assoluti indicati dalle scuole sulla situazione di rischio di dispersione nel territorio vicentino.

TIPOLOGIA ALUNNI	1° CICLO	2° CICLO	TOTALE
con frequenza irregolare	250	279	529
ripetenti	676	1589	2265
drop out o dispersi	75	141	216
in situazione di disagio	2282	562	2844
TOTALE	3470	2611	6081

Grafico 1. Distribuzione degli alunni in situazione di rischio di dispersione nel territorio vicentino. Percentuali calcolate sulla base dei dati forniti dalle scuole

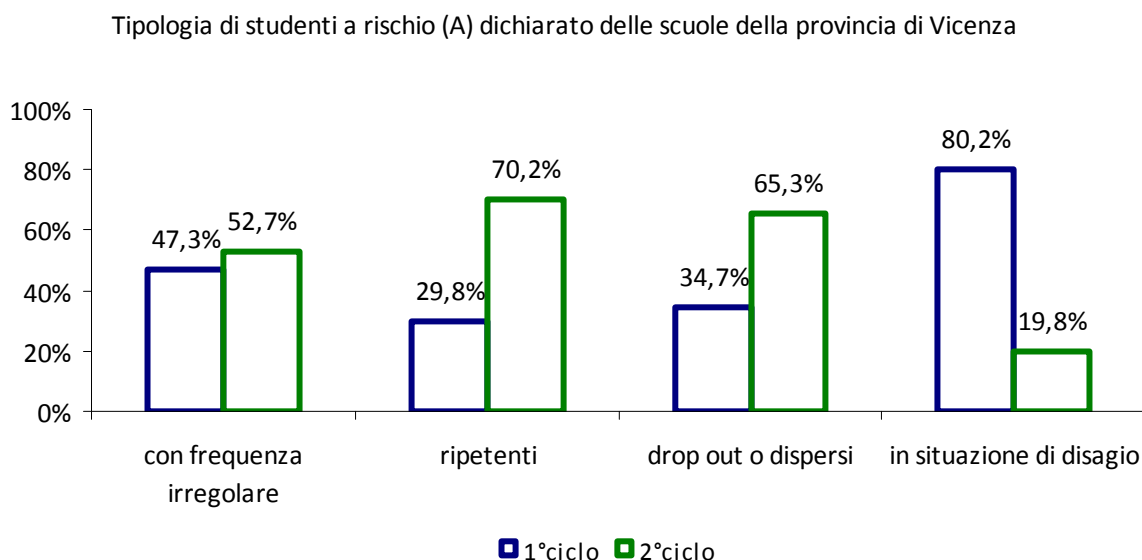
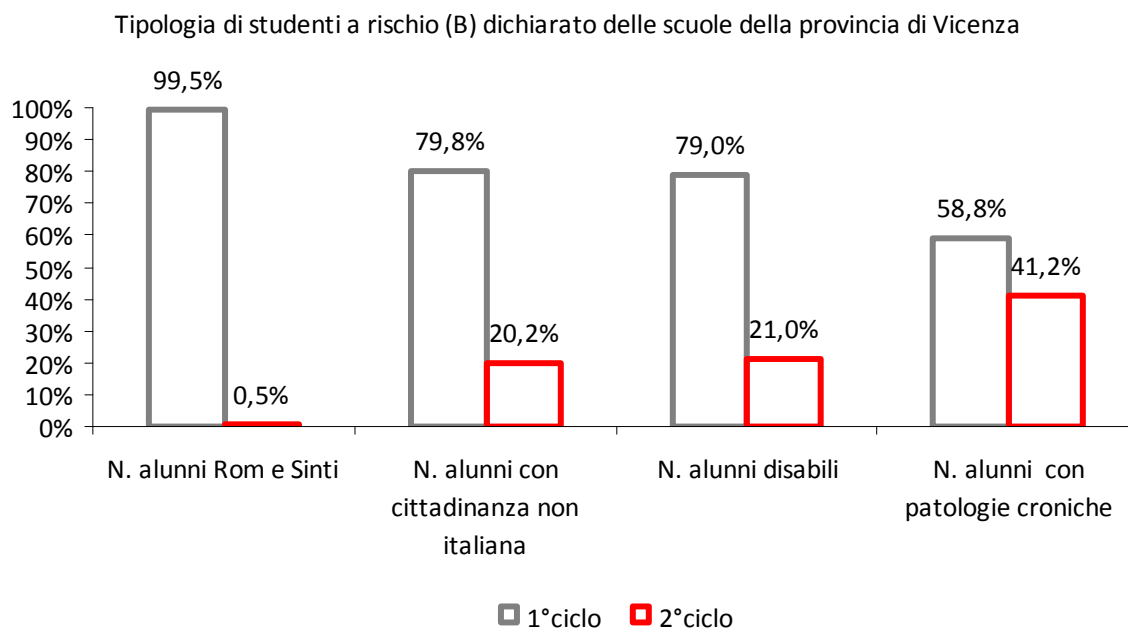


Tabella 2. Dati assoluti indicati dalle scuole sulla situazione di rischio dell'area vicentina a forte processo immigratorio.

TIPOLOGIA ALUNNI	1° CICLO	2° CICLO	TOTALE
Rom e Sinti	221	1	222
con cittadinanza non italiana	9635	2433	12068
disabili	1563	416	1979
con patologie croniche	187	131	318
TOTALE	11449	2840	14289

Grafico 2. Distribuzione degli alunni in situazione di rischio nel territorio vicentino a forte processo immigratorio. . Percentuali calcolate sulla base dei dati forniti dalle scuole



Si evidenzia il dato dei 12.068 alunni “CNI” complessivamente coinvolti, indicati nella Tabella 2, pari al 72% dei 16.842⁹ segnalati nella *Relazione qualitativa* dell’USRV. Di questi ben 9.635 frequentano scuole del primo ciclo.

8

Esaminando la stessa Tabella 2, vale anche per Vicenza quanto sottolineato nella *Relazione qualitativa* a livello regionale¹⁰: **“I destinatari dei progetti sono gli alunni con CNI pari a 50.974 di cui 1.331 alunni Rom e Sinti. D’altro canto nella stessa C.M. 44/2012 si evidenzia la possibilità di una curvatura degli interventi sulla base di una specifica attenzione riservata a “fasce di alunni con particolari problematiche, come i nomadi [...]. Questo istituto contrattuale [...] - si dichiara - consente di realizzare interventi significativi e aggiuntivi a sostegno delle fasce di alunni che presentano forti difficoltà nello sviluppo dell’identità e dell’apprendimento, a causa di carenze personali o familiari o sociali di vario tipo”.**

L’attenzione ai nomadi – Rom e Sinti - da parte delle scuole della provincia di Vicenza si è concretizzata, nel corso dell’a.s. 2012-13, nell’attivazione di una Rete provinciale, la cui costituzione e formalizzazione è stata supportata dall’Ufficio Interventi Educativi dell’UST. Questa Rete, collegata ad una più ampia, interprovinciale, si riconosce nel progetto “*Vicini di banco: Rom, Sinti, Gagé*” per l’integrazione degli alunni Rom e Sinti; è formata da undici scuole del primo ciclo, avente come capofila l’I.C. 11 di Vicenza: oltre a questo aderiscono, del capoluogo, gli istituti

⁹ USRV, *Relazione qualitativa*, cit., p. 3.

¹⁰ USRV, *Relazione qualitativa*, cit., p. 5



comprensivi 2, 6 e 7, insieme con altri sette di Schio, Bolzano Vicentino, Sandrigo, Breganze, Carré e Marostica. Le azioni sono finalizzate a promuovere la possibilità di prosecuzione del loro percorso scolastico, in vista di un inserimento nel mondo del lavoro.

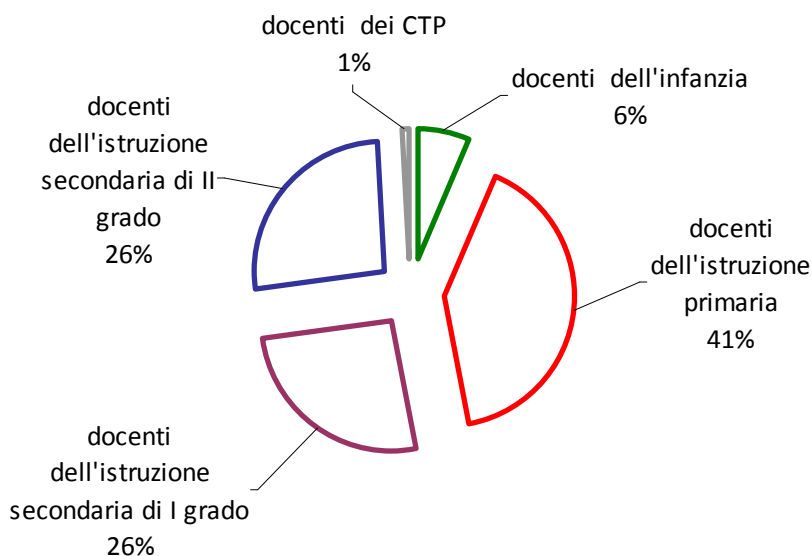
Docenti coinvolti

Il 73% dei 2256 insegnanti delle scuole vicentine risulta appartenere al primo ciclo: percentuale che rende palese il sostegno prioritariamente attribuito a questo segmento scolastico in termini di risorse professionali, in linea con le indicazioni della C.M. 44/2012.

Dei docenti, nel commento di una scuola si sottolinea la *“flessibilità negli orari dimostrata”* [...] *veramente notevole*. D’altro canto, per promuovere le azioni, si è anche ritenuto che i docenti stessi, nel loro insieme, dovessero essere destinatari di interventi, come si inferisce da qualche annotazione: *“sono stati realizzati corsi di aggiornamento rivolti ai docenti in particolare sulla didattica al fine di attivare interventi di sostegno alla motivazione allo studio per prevenire il disagio”*. *“Molto utile”* è stata inoltre valutata *“la partecipazione dei docenti al corso di formazione “Didattica della LIM” organizzato dall’I.C. “Battistella” per i CTS dell’Altovicentino, che ha fornito molto materiale, soprattutto alla scuola primaria”*.

Grafico 3. Distribuzione dei docenti coinvolti nei progetti Art. 9 nelle scuole della provincia di Vicenza. Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole

Progetti art. 9 CCNL 9 CCNL 2006/2009 - Comparto Scuola - Docenti coinvolti



Collocazione temporale delle attività

Se nella CM 44/2012 *“si ribadisce [...] l’opportunità che le azioni formative aggiuntive, destinate alle fasce di studenti particolarmente disagiati e svantaggiati, siano collocate in orario extracurricolare”*, già dalla *Relazione qualitativa* elaborata dall’USR Veneto risulta invece prevalente – nel (57% dei casi rispetto al totale - lo svolgimento delle attività in orario curricolare¹¹.

Anche in provincia di Vicenza molte scuole, soprattutto del 1° ciclo, hanno dichiarato di realizzare le attività in orario curricolare: ha attuato gli interventi in orari extrascolastici solamente il 18% degli istituti comprensivi, a fronte del 47% delle istituzioni scolastiche del 2° ciclo.

Da un lato la scelta dell’orario extracurricolare potrebbe derivare da una convinzione diffusa che la realizzazione del progetto in orario scolastico possa limitare le “normali” lezioni: in tal senso una scuola segnala la riduzione delle attività del progetto *“rispetto agli interventi preventivati per mancanza di tempo disponibile da parte di docenti ed alunni”*. C’è chi propone la propria soluzione: *“Gli interventi in orario extrascolastico – scrive un referente - sono stati riservati alla scuola secondaria di I grado. Ciò ha consentito di effettuare interventi aggiuntivi senza andare a incidere sull’orario curricolare”*.

Da questa ed altre annotazioni raccolte negli spazi aperti del questionario sembra di potere ipotizzare che la possibilità di svolgere gli interventi in orario extracurricolare sia connessa al grado di scuola, da un lato, e all’autonomia di movimento degli studenti, dall’altro. Sembrano confermare tale ipotesi alcune osservazioni i cui si esplicitano i motivi della scelta dell’orario scolastico: *“Le principali difficoltà relative alle attività in orario extrascolastico - si spiega - riguardano il trasporto per gli alunni, poiché non tutti abitano nelle vicinanze o hanno la possibilità di usare il pulmino”*. E ancora: *“Spesso per la mancanza di mezzi di trasporto per raggiungere la scuola in orario extrascolastico ci siamo trovati nella necessità di organizzare i laboratori in orario scolastico”*. Il problema appare reale, vista anche la ‘debolezza’ delle fasce coinvolte: *“Le attività svolte in orario extrascolastico erano subordinate alla frequenza degli alunni. E’ successo che alcuni genitori si rifiutavano di accompagnarli a scuola in tale orario”*. *“Purtroppo – si legge ancora in un’altra nota - un paio di alunni pur essendo stati coinvolti, non hanno aderito alle attività extrascolastiche”*.

Rispetto agli interventi extracurricolari, il sintetico report di una scuola sembra richiamare l’importanza comunque di una programmazione certa e del riconoscimento delle attività da parte dell’intera organizzazione: *“Dopo un primo avvio positivo gli interventi sono stati sospesi per aderire alla decisione del collegio docenti di non svolgere attività strettamente obbligatorie. Alla*

¹¹ USRV, *Relazione qualitativa*, cit., p. 5: “I progetti, anche quest’anno, hanno individuato sia modalità di realizzazione in orario curricolare, per un numero di 401, che extracurricolari pari a 306”.



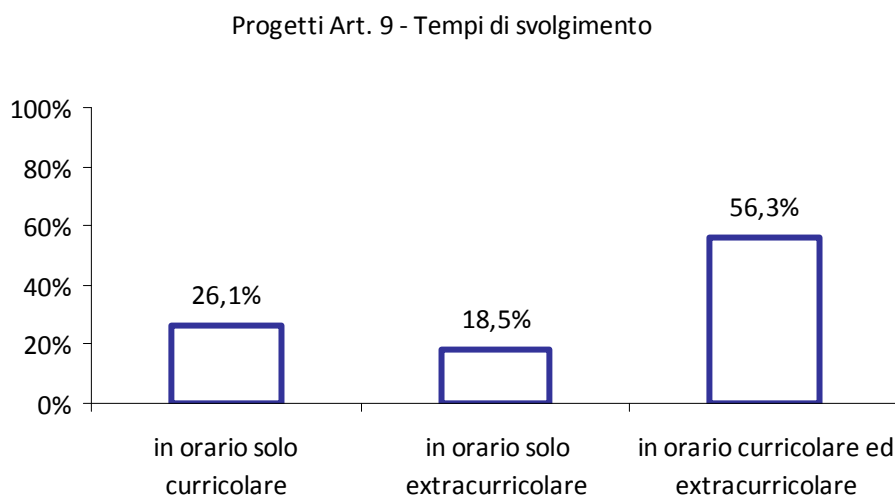
ripresa si è comunque registrata una situazione di difficoltà per i consistenti cambiamenti avvenuti nel periodo di sospensione: gli studenti faticavano a seguire corsi in orario extrascolastico, per questo i risultati ottenuti sono stati parzialmente compromessi”-

La collocazione temporale degli interventi implica ovviamente aspetti anche di tipo amministrativo. In una nota si coglie un’attenzione specifica per tale dimensione, dal momento che si distingue tra orario curricolare – con riferimento implicito agli studenti – e l’orario di servizio (“extracurricolare”) dei docenti: *“Le attività svolte dai docenti sono state effettuate tutte in orario extracurricolare, mentre gli alunni hanno partecipato sia in orario curricolare che extracurricolare.”*

Nel 54% delle scuole del primo e del secondo ciclo sono stati collocati in orario extrascolastico aggiuntivo gli interventi individualizzati, e nel 43% di queste le attività laboratoriali. Per quanto riguarda i contenuti, le attività extrascolastiche, secondo alcune osservazioni, tra l’altro *“hanno favorito la conoscenza del territorio e delle sue istituzioni e/o associazioni”*, grazie anche alle connessioni – talora formalizzate con la stipula di protocolli e convenzioni - con altri progetti di integrazione e di orientamento, promossi anche da altri soggetti del territorio.

Nella realizzazione delle attività risulta comunque essere il più diffuso (55,3%) il modello misto, caratterizzato da attività svolte in orario sia curricolare sia extracurricolare.

Grafico 4. Distribuzione delle attività svolte nell’ambito del progetto art. 9. Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole



In alcuni commenti, seppure senza esplicitare le motivazioni, si dettagliano i differenti contenuti: *“Le azioni svolte in orario scolastico sono state soprattutto quelle inerenti l’intercultura, l’accoglienza e l’orientamento. Quelle di L2 invece sono state svolte in orario extrascolastico”*. Diversamente, in un’altra scuola *“i corsi di alfabetizzazione sono stati svolti in parte in orario curricolare, mentre “in orario extrascolastico” sono stati effettuati “corsi di studio assistito”*.



Nel 72% delle scuole le azioni svolte in orario extrascolastico aggiuntivo sono state comunque collegate con le attività scolastiche ordinarie, mentre soltanto un 4% dichiara l'assenza di tale connessione. Si nota quindi una particolare cura nella realizzazione dei progetti, per assicurare continuità tra i due ambiti di intervento: *“Tutte le attività extrascolastiche – si afferma in un commento - sono state realizzate in stretta collaborazione con l'insegnante di classe; a volte è stato necessario attivare percorsi di recupero. L'attività extrascolastica si è rivelata utile soprattutto, ma non esclusivamente, in questo secondo caso, perché ha permesso un'integrazione delle conoscenze e/o competenze senza interrompere il regolare percorso scolastico.”*

Gli esiti. Promozione del successo scolastico e formativo (con particolare riferimento agli alunni CNI)

Nella C.M. 44/2012 si afferma che la verifica del *“buon esito dei progetti”* deve essere effettuata *“in termini [...] di successo scolastico e formativo degli studenti coinvolti”*.

In questa prospettiva, attraverso due domande del questionario on line, alle scuole è stato richiesto di indicare una valutazione – attraverso la scelta tra le opzioni *molto*, *abbastanza*, *poco*, *per niente* - degli esiti dei progetti in merito alla promozione del successo degli alunni, con particolare attenzione ai frequentanti CNI coinvolti.

Gli aspetti sottoposti all'attenzione delle scuole tramite la prima domanda sul successo scolastico e formativo si focalizzano prevalentemente sui risultati di sistema; nella seconda domanda invece il focus è prevalentemente sullo studente/persona.

Per ogni item le scuole hanno avuto anche la possibilità di specificare se ciascun indicatore fosse o non fosse *“pertinente rispetto agli obiettivi del progetto”* (v. Tabelle 3 e 4); in riferimento agli elementi proposti attinenti alla prima delle due domande si è aggiunta l'ulteriore opzione *“dato non rilevato”* (v. Tabella 3). Queste precisazioni danno modo non solamente di interpretare le risposte sulla base di una ricostruzione più completa e corretta delle modalità con cui sono stati progettati, realizzati e valutati gli interventi, ma anche di mettere eventualmente in luce le possibili aree di sviluppo.

Diversamente dalle tabelle, i grafici rappresentano le valutazioni delle scuole, proponendo una traduzione dei giudizi in punteggi decimali. Nella lettura va tenuto presente che in questa operazione nei calcoli non sono state considerate le risposte *“dato non pertinente rispetto agli obiettivi del progetto”* e *“dato non rilevato”*.



Tabella 3. Esiti dei progetti Art. 9. – focus sul sistema. Distribuzione dei gradi di valutazione espressi dalle scuole in merito ad alcuni indicatori considerati per verificare il successo scolastico e formativo. Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole

INDICATORI DEL SUCCESSO FORMATIVO [FOCUS “SISTEMA”]	DATO NON PERTINENTE	DATO NON RILEVATO	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
riduzione degli abbandoni	13%	29%	3%	13%	24%	18%
riduzione dei non ammessi	5%	22%	3%	16%	40%	15%
riduzione delle assenze	6%	18%	4%	12%	43%	17%
riduzione di interventi sanzionatori nei confronti degli alunni coinvolti	14%	16%	4%	18%	29%	19%
proposte di collaborazione da parte di altri soggetti	7%	8%	11%	19%	38%	18%
attivazione di iniziative di continuità verticale	7%	7%	3%	19%	47%	18%
aumento della conoscenza di altre culture	3%	4%	1%	13%	54%	24%
partecipazione attiva e propositiva alle attività da parte degli alunni coinvolti	0%	0%	0%	3%	53%	43%

IL SUCCESSO FORMATIVO DEL/NEL SISTEMA

Per quanto attiene alla pertinenza dei descrittori proposti nella prima domanda del questionario mirata ad accertare l'incidenza del progetto sul successo scolastico e formativo, si nota una complessiva congruenza tra questi e gli obiettivi previsti dalle istituzioni scolastiche nei progetti realizzati.

Meritano tuttavia un approfondimento dati relativi a certi indicatori dichiarati come “non rilevati” e/o “non pertinenti rispetto agli obiettivi del progetto da una parte - non insignificante – delle istituzioni scolastiche. Si nota che tale – pur limitata - sottovalutazione, osservabile soprattutto nelle risposte delle scuole del primo ciclo, riguarda proprio segnali universalmente ritenuti tipici del fenomeno della dispersione: la percentuale degli abbandoni, il tasso delle non ammissioni all'anno successivo e quello delle assenze. Le annotazioni delle scuole aiutano però a comprendere, almeno in parte, questa situazione: *“Non essendoci mai stati abbandoni in questo istituto – spiega una scuola - non è mai rientrato nel progetto l'obiettivo di diminuzione della % di abbandono”*; oppure: *“La percentuale di alunni stranieri presente nel nostro Istituto non ci permette di esprimere in percentuale l'intervento effettuato dai docenti”*. C'è d'altra parte chi precisa quali esiti siano osservati - *“Per la scuola secondaria [di 1° grado] è stato perseguito il*



successo formativo senza abbandono scolastico. (Ammissione agli esami di Stato - ammissione alla classe successiva)” – e chi indica il percorso che ha portato gli alunni a conseguire il successo: “gli alunni di origine straniera sono stati seguiti anche nella preparazione delle verifiche scritte o orali: ciò ha permesso loro di acquisire più sicurezza nello studio delle discipline soprattutto umanistiche, dove non hanno riportato debiti.”

Un’importante evidenza sottolineata invece in numerosi commenti delle scuole, più sensibili all’approccio della prevenzione, riguarda la irregolarità della frequenza, spia di possibili abbandoni: *“Nel corrente anno scolastico tutti gli alunni ROM hanno frequentato con regolarità in tutti gli ordini di scuola. Risultato particolarmente positivo nella scuola dell’infanzia rispetto al passato”*

Nella consapevolezza che su tale fattore di rischio incidono anche le abitudini e i comportamenti delle famiglie, le istituzioni scolastiche sono intervenute anche nei confronti di queste, nonostante le difficoltà, intuibili dalla lettura dei dati riportati nella Tabella 4 e dichiarate in un commento: *“Permane la difficoltà di dialogo con le famiglie, soprattutto a causa della mancanza di mediatori culturali”*.

La frequenza irregolare è indicata come fattore di insuccesso: *“L’alto numero dei bocciati – si spiega in una nota - dipende dal fatto che spesso vi sono lunghi periodi di assenza dovuti al ritorno nel paese d’origine delle famiglie. Le famiglie sono state più volte avvertite delle normative vigenti e, specialmente alla scuola primaria, vi sono state meno assenze prolungate.”* In linea con questa considerazione appare l’osservazione che segue, di un’altra scuola: *“In particolare in uno dei plessi della primaria la frequenza degli alunni è più regolare e il coinvolgimento delle famiglie ha consentito un percorso più efficace per gli alunni di prima e seconda primaria non italofofoni”*.

Contrapposto al dato positivo della regolarità della frequenza, si considera il fenomeno della “mobilità” non motivata degli studenti: *“Nell’anno scolastico 2012-13 si è verificata una sola richiesta di spostamento da parte di un’alunna per motivi di residenza; gli altri alunni coinvolti nei laboratori hanno dimostrato una partecipazione e una frequenza costante.”*

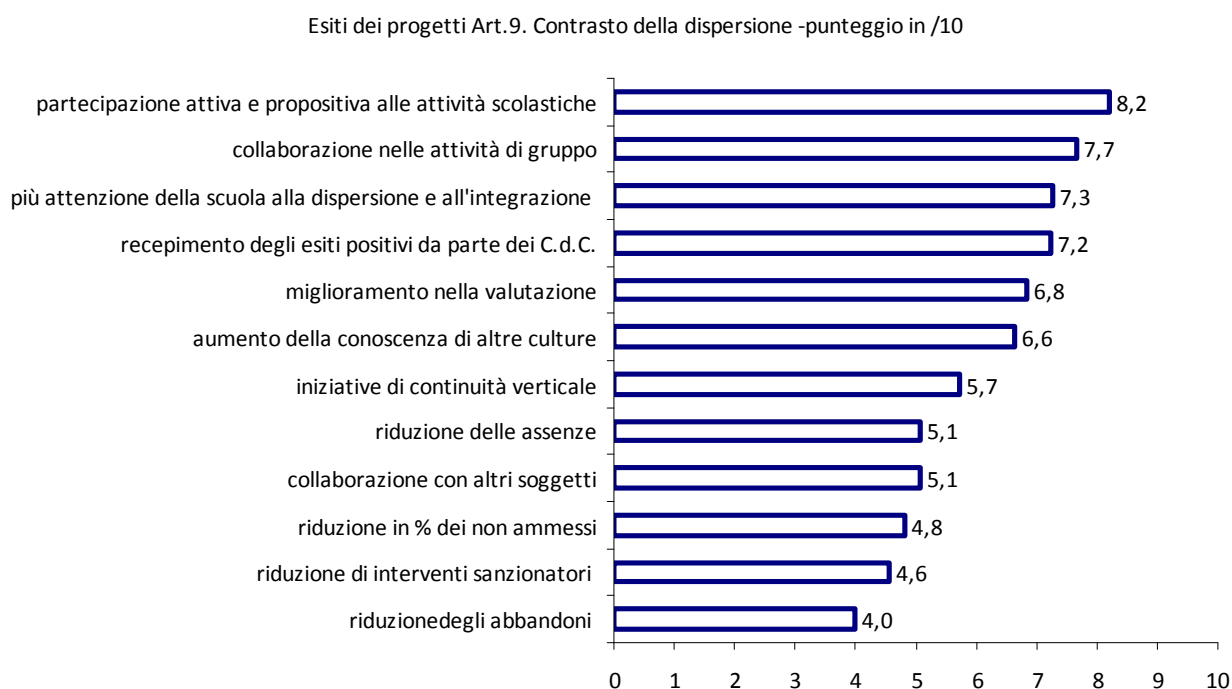
Maggiore attenzione, rispetto ai dati quantitativi riguardanti i tipici indicatori della dispersione, sembra essere rivolta, come suggeriscono le percentuali riportate nella Tabella 3, ad elementi qualitativi, di processo, non immediatamente misurabili né oggettivamente misurati, in riferimento ai quali si preferisce il giudizio verbale, piuttosto che l’espressione numerica. Tra i vari esiti, in una annotazione si valuta come *“il risultato più interessante”* del progetto *“l’inclusione dell’alunno in tutte le attività della scuola”*, e se ne illustra il motivo: *“il progetto ha permesso di ridurre sensibilmente i tempi in cui l’alunno CNI risultava passivo perché non capace di comunicare e di sostenere fin dall’inserimento un processo positivo di apprendimento”*.



Comportamenti e atteggiamenti positivi come la “partecipazione attiva e propositiva alle attività scolastiche e la collaborazione nelle attività di gruppo”, da un lato, e la “sensibilità della scuola nei confronti dei temi della dispersione e dell’integrazione”, dall’altro, rappresentano per le scuole gli aspetti più significativi del successo. Qualche commento di carattere generale appare in linea con tale ipotesi interpretativa: *“Gli effetti benefici in ordine al contrasto della dispersione sono consistenti, ma non evidenti. Ciò in quanto già da anni l’Istituto si attiva con interventi ex art. 9 e quindi gli esiti positivi si sono verificati anche negli anni passati.”* Un’altra scuola sottolinea: *“Si è rilevata una maggiore sensibilità sia tra i docenti che tra gli studenti delle classi in cui sono inseriti gli allievi stranieri e sono state quindi favorite sia l’integrazione che l’interculturalità”.* ”

Questo approccio emerge con chiarezza nel Grafico 5, dove si rappresentano, tradotte in punteggi decimali, le valutazioni complessive che le scuole hanno espresso in riferimento ai vari indicatori proposti nella prima domanda. Si ricorda che qui non sono state considerate le risposte “dato non pertinente rispetto agli obiettivi del progetto” e “dato non rilevato” (cfr. Tabella 3 relativa agli stessi dati), quindi rappresenta la situazione in modo incompleto.

Grafico 5. Esiti dei progetti Art. 9. – focus sul sistema. Valutazione degli indicatori espressa dalle scuole tradotta in punteggi decimali.



ESITI DEI PROGETTI. IL SUCCESSO FORMATIVO DELLA PERSONA

Focus della seconda domanda sull’esito al progetto in termini di successo scolastico e formativo è il miglioramento della persona-studente. I Vari indicatori sono stati sottoposti alla valutazione



delle scuole ancora attraverso la scelta delle opzioni *molto, abbastanza, poco, per niente* oppure *“non pertinente rispetto agli obiettivi del progetto”*.

Tabella 4. Esiti dei progetti Art. 9. – focus sulla persona-studente. Distribuzione dei gradi di valutazione espressi dalle scuole in merito ad alcuni indicatori considerati per verificare il successo scolastico e formativo Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole

INDICATORI DEL SUCCESSO FORMATIVO [FOCUS “STUDENTE”]	DATO NON PERTINENTE	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
competenze linguistiche	1%	0%	2%	57%	41%
relazioni in classe	7%	0%	3%	53%	38%
alcune discipline	2%	0%	8%	68%	23%
capacità di porre domande	4%	0%	16%	57%	23%
capacità di ascolto	2%	0%	4%	65%	29%
relazioni con i compagni	8%	0%	3%	46%	43%
valorizzazione di talenti non emersi in precedenza	14%	6%	33%	37%	11%
capacità di autovalutazione degli alunni	3%	2%	33%	53%	9%
partecipazione delle famiglie alla vita scolastica	10%	4%	41%	33%	13%

Al di là dei valori attribuiti agli indicatori specifici, alcune scuole hanno voluto mettere in luce, nelle note, il risultato complessivamente positivo del progetto realizzato, osservando che *“in generale si è rilevato un netto miglioramento in ordine al successo formativo degli allievi coinvolti nel progetto”*, oppure sostenendo che *“la maggioranza degli studenti è progredita sia sul piano delle conoscenze sia in quelle delle competenze”*, e che *“tutte le azioni migliorano le prestazioni degli alunni”*.

Nei commenti, lo sviluppo delle competenze linguistiche rappresenta comunque, come appare nel Grafico 6, un punto di attenzione prioritario, soprattutto nel 1° ciclo, anche se non facilmente raggiungibile: *“Tutti gli alunni del progetto sono neo-arrivi, per cui fundamentalmente ci si è impegnati nell'insegnamento della lingua italiana. I risultati sono stati positivi, tranne che per due alunni cinesi, uno della primaria e l'altro della secondaria di primo grado, che non hanno appreso quasi nulla”*.

Al di là dei *“risultati positivi sul piano dell'integrazione”*, una scuola attribuisce gli esiti non altrettanto positivi nelle competenze linguistiche all'inadeguatezza degli interventi *“piccoli,*



insufficienti rispetto alle esigenze dei ragazzi” e dichiara la difficoltà di fronteggiare la “necessità di intensificare e rendere continuativa l’attività di alfabetizzazione durante l’intero anno scolastico”, a causa delle “risorse disponibili”.

Accanto alle voci critiche, sono d’altro canto numerose le valutazioni positive degli esiti raggiunti nell’insegnamento dell’Italiano come L2, come appare dalle percentuali indicate nella Tabella 4. Si dichiara infatti l’avvenuta *“acquisizione di una competenza linguistica funzionale alla comunicazione, alla comprensione e alla fruizione tecnica della lingua italiana”,* o una *“migliore padronanza e uso”* di tale competenza. In una annotazione si precisa il livello - A1-A2 - di apprendimento di questa seconda lingua, mentre in un’altra, su questo tema, comunica che la scuola prevede il *“conseguimento di competenze certificate in L2 per gli alunni in uscita dalla scuola secondaria di primo grado”.*

Quale effetto di un *“buon recupero di conoscenze e abilità nell’ambito linguistico”* conseguito dagli studenti è indicata da una scuola la *“ricaduta in tutti gli altri ambiti disciplinari”.* Altre note positive limitano invece gli esiti ad alcune – peraltro non sempre precisate - *“specifiche discipline”,* ad esempio in ambito *“linguistico, matematico e alle materie di studio”.* Particolare interesse appare rivolto all’area scientifica: *“interventi mirati sugli alunni stranieri si rendono necessari – afferma una scuola - a causa dei linguaggi settoriali richiesti dall’indirizzo tecnologico e dalle materie di studio”.* Qualcuno ha curato nello specifico l’*“apprendimento del lessico matematico (alfabetizzazione matematica) con individuazione di parole chiave per la corretta lettura e analisi di problemi e relativa individuazione delle procedure di lavoro* e di *“apprendimento del lessico della geometria”.*

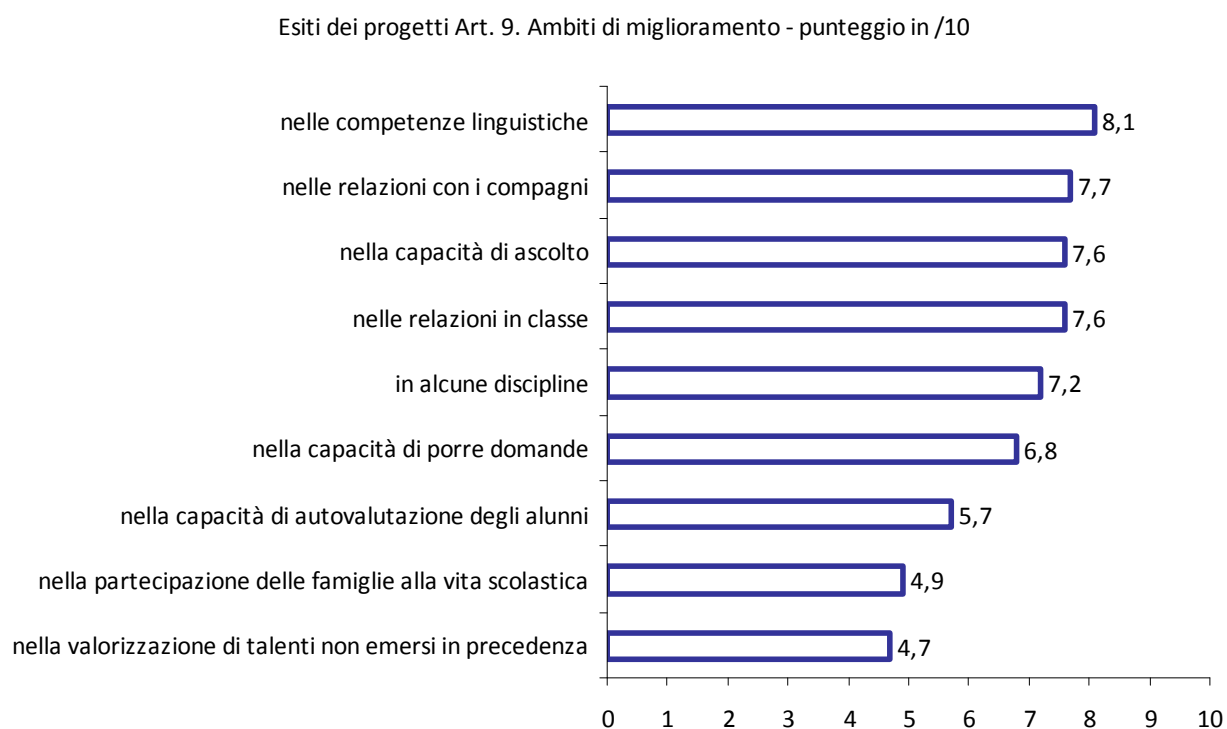
In riferimento ai descrittori indicati nel questionario, a di là dei risultati riguardanti i vari descrittori, si mette in rilievo un complessivo *“miglioramento delle competenze raggiunte dagli alunni CNI”,* senza ulteriori specificazioni; dall’altro qualcuno sottolinea *“l’importanza di potenziare non solo le competenze prettamente didattiche, ma anche e soprattutto quelle legate allo sviluppo armonico della persona in un sereno contesto relazionale e comunicativo”.* In tal senso qualcuno sottolinea, quale esito, l’*“aumentato benessere grazie al rapporto con i compagni ed al successo formativo”,* un altro *“l’aumento dell’autostima, in particolare degli alunni CNI e della consapevolezza di sé come studente”,* come l’*“aumento significativo della motivazione allo studio e dell’impegno in aula”,* e ancora progressi *“nella capacità di autonomia, nell’interesse e nella motivazione”.* In una annotazione si sottolinea la trasformazione positiva nelle stesse *“relazioni tra coetanei provenienti dallo stesso Paese e/o di sesso opposto”.* Con riferimento alla crescita complessiva della persona cui mira il progetto, *“particolarmente positivo”* è giudicato da una scuola *“l’esito dell’azione relativa alle attività di orientamento e i percorsi motivanti per i ragazzi quindicenni”.*



Ancora quest’ottica più ampia caratterizza il contenuto di una nota in cui si evidenzia che *“La graduale conoscenza della lingua italiana ha favorito la comunicazione e l’inserimento in classe”*. Si sono rilevati miglioramenti, in generale, nell’ *“integrazione nell’ambito della classe e nei rapporti interpersonali”* e nello specifico *“rapporto insegnanti-alunni”*. *“Il senso di appartenenza al gruppo classe – si chiarisce in un commento - ha stimolato gli alunni coinvolti a proporsi in modo collaborativo e costruttivo”*. Un intervento riguardante l’attività di piccolo gruppo mette in luce il *“coinvolgimento degli alunni interessati nel gruppo di lavoro”* e un altro la *“competenza di mediazione e moderazione all’interno del gruppo”*.

In chiusura di questa breve disamina, nel Grafico 6 si presenta la valutazione degli esiti riferiti soprattutto alla persona-studente, tradotta nella forma di punteggi decimali. Si ricorda che anche qui non sono state considerate le opzioni *“dato non pertinente rispetto agli obiettivi del progetto”* (cfr. tabella 4 relativa agli stessi dati).

Grafico 6. Esiti dei progetti Art. 9. – focus sulla persona-studente. Valutazione degli indicatori espressa dalle scuole tradotta in punteggi decimali.



Gli esiti. Innovazione metodologico-didattica

In riferimento all' indicazione della C.M. 44/2012, in cui si afferma che la verifica del *"buon esito dei progetti"* deve essere effettuata anche *"in termini [...] di innovazione in relazione a metodi, flessibilità organizzativa, didattica, curricolare, relazionale, utilizzo di strumenti e nuove tecnologie"* le scuole vicentine hanno stimato le loro scelte in merito ad alcuni aspetti caratterizzanti l'innovazione. Questi sono stati definiti anche alla luce della recente normativa sul riordino di entrambi i cicli, che si caratterizza, tra l'altro, per l'aver posto al centro lo studente, il suo coinvolgimento attivo e i suoi risultati di apprendimento.

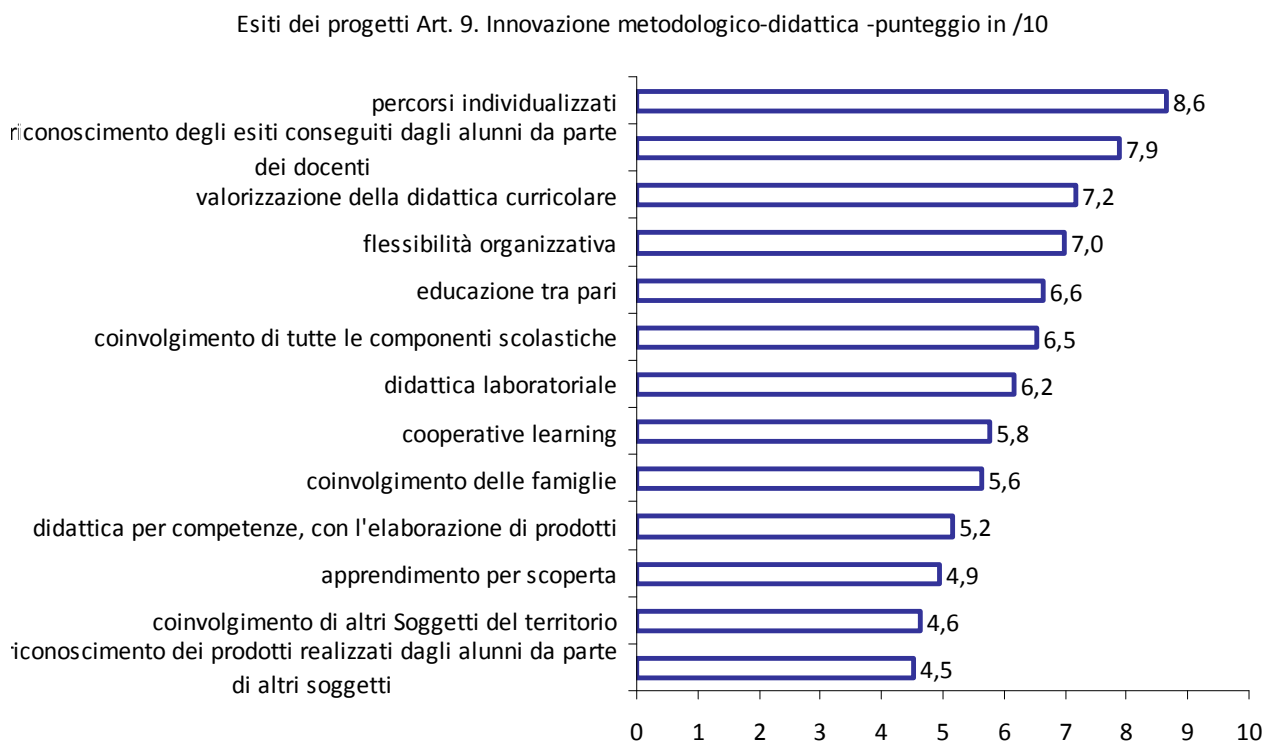
La rappresentazione sintetica delle risposte è riportata nella Tabella 5 e nel Grafico 7.

Tabella 5. Esiti dei progetti Art. 9. – innovazione metodologico-didattica. Distribuzione dei gradi di valutazione espressi dalle scuole in merito ad alcuni indicatori considerati per verificare il grado di innovazione. Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole

AMBITI DELL'INNOVAZIONE	DATO NON PERTINENTE	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
didattica per competenze, con l'elaborazione di prodotti	12%	3%	29%	42%	14%
didattica laboratoriale	8%	3%	19%	42%	28%
apprendimento per scoperta	12%	5%	32%	38%	13%
percorsi individualizzati	1%	2%	3%	28%	67%
cooperative learning	8%	5%	21%	45%	21%
educazione tra pari	8%	2%	15%	43%	33%
valorizzazione della didattica curricolare	3%	2%	8%	55%	33%
riconoscimento dei prodotti realizzati dagli alunni da parte di altri soggetti	18%	6%	29%	33%	13%
riconoscimento degli esiti conseguiti dagli alunni da parte dei docenti	2%	1%	5%	46%	47%
flessibilità organizzativa	4%	2%	16%	42%	37%
coinvolgimento di tutte le componenti scolastiche	3%	3%	15%	57%	23%
coinvolgimento delle famiglie	4%	3%	32%	45%	16%
coinvolgimento di altri Soggetti del territorio	14%	10%	23%	42%	11%



Grafico 7. Esiti dei progetti Art. 9. – innovazione metodologico didattica. Valutazione degli indicatori espressa dalle scuole tradotta in punteggi decimali.



Nella C.M. 44/2012 si prevede, in particolare, l'utilizzo di *“modelli formativi diversi dal tradizionale modello di apprendimento utilizzato nella scuola tradizionale, che privilegino attività laboratoriali, a partire da problemi sentiti e vissuti dagli studenti e che colleghino la scuola con la realtà territoriale e le sue criticità”*.

Proprio quest'ultimo obiettivo richiamato nella Circolare - vale a dire il diffuso, sistematico collegamento della scuola con la realtà territoriale, elemento chiave dell'esercizio dell'autonomia scolastica - sembra richiedere ulteriori sforzi per il suo completo raggiungimento : il dato emerge, oltre che nelle risposte a questa domanda, anche dalle informazioni fornite dai 119 istituti nella prima parte del questionario, da cui si evince che, di queste, solamente il 44% opera in rete con soggetti del territorio diversi dalle scuole.

Dalla Tabella 5 tale criticità si evince che il 18% delle scuole non ha previsto come obiettivo che il riconoscimento dei prodotti realizzati dagli alunni avvenga anche da parte di altri soggetti e che il 6% non rileva il dato afferente al tale elemento; risulta inoltre il 14% non si è prefissato il coinvolgimento di altri Soggetti del territorio e il 10% dichiara di non avere prestato attenzione a tale aspetto.



In altre situazioni i rapporti con il territorio appaiono invece radicati e fruttuosi: *“fondamentali”* sono, ad esempio, definite da una scuola *“le collaborazioni con le risorse del territorio”*, mentre un’altra cita i *“frequenti incontri con Assessore all’Istruzione per promuovere progetti contro il disagio e la dispersione scolastica, oltre alla “collaborazione con la CARITAS Vicentina”*. Alcune scuole mettono in valore alcuni risultati in tale ambito, dall’*“integrazione nel territorio/quartiere”* all’elaborazione della prima parte di un *“testo di sintesi sulle migrazioni nel passato e nel presente del quartiere”*, all’effettuazione di *“approfondimenti tematici sfociati in eventi quali la mostra del libro e manifestazioni espressive con Associazioni, CTP e Scuola del 1° ciclo di istruzione (con apertura a pubblico)”*, sino al coinvolgimento di un’Associazione *“per valorizzare le risorse e i prodotti elaborati”*. In più di una nota si fa riferimento alle *“collaborazioni con i mediatori e agli stage-tirocinio nelle scuole”* per la realizzazione di attività di orientamento, *“fondamentali per l’iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado”*.

Rispetto all’attivazione e/o al consolidamento dei rapporti con il territorio, dall’insieme dei dati forniti dalle istituzioni scolastiche, le scelte operate nel campo dell’innovazione metodologico-didattica sembrano prioritariamente orientate a rispondere ai bisogni della persona-studente, considerato al centro della loro attenzione.

Ciò ha implicato spesso modificazioni organizzative non indifferenti, come si evince anche dalla lettura della Tabella 5 e del Grafico 7. Rispetto alla flessibilità, le valutazioni delle scuole, da un lato, mettono in risalto gli aspetti positivi: *“Le attività e gli interventi attuati dal progetto – si scrive in un commento - rendono i percorsi degli alunni molto flessibili e vari. Tale flessibilità, in quanto progettata e condivisa dal gruppo di insegnanti, si riflette positivamente sull’intera classe e sull’istituzione scuola più in generale”*. Tuttavia, si segnala in un’altra nota, *“l’esiguità delle ore a disposizione non ha permesso una certa flessibilità organizzativa e la possibilità di coinvolgere adeguatamente le realtà territoriali”*. L’innovazione richiede condizioni che non tutte le scuole riescono a mettere in campo.

Per quanto concerne gli aspetti metodologici, scostandosi dal *“tradizionale modello di apprendimento”*, si realizza diffusamente l’individualizzazione / la personalizzazione dei percorsi (67% *“molto”* 28% *“abbastanza”*, v. Tabella 5; 8,9 p.ti, v. Grafico 7). Lo confermano anche le numerose annotazioni delle scuole, nelle quali si motiva tale scelta metodologica: *“Il lavoro individuale o in piccolo gruppo - afferma una scuola - permette al docente di fare delle osservazioni più puntuali e precise e di pensare, progettare e svolgere un lavoro più mirato”*, mentre un’altra spiega che *“la scuola ha adottato i PSP per gli studenti con cittadinanza non italiana, ciò ha permesso la corretta analisi dei livelli di competenze e conoscenze degli alunni e la corretta pianificazione individualizzata delle attività con conseguente valutazione personalizzata”*. *“Il lavoro in piccoli gruppi”* è considerato in un’altra nota *“efficace e richiesto dagli alunni. Gli alunni insicuri*



o fragili sono incoraggiati a migliorare attraverso il lavoro individualizzato visto come esperienza gratificante. L'ambiente più raccolto stimola all'impegno e alla partecipazione attiva". Ad adottare tale metodologia le scuole sono talora condotte dalla situazione: "a volte si è reso necessario svolgere attività con singoli alunni, data l'eterogeneità delle esigenze dei partecipanti".

La priorità attribuita alle esigenze dello studente si evince anche quando le scuole descrivono le azioni realizzate: *"Per gli alunni neogiunti sono state effettuate attività di accoglienza e di inserimento graduale nel gruppo classe [e] attivati corsi con l'obiettivo di permettere l'acquisizione delle strumentalità di base della comunicazione in lingua italiana. Per settembre sono previsti corsi di sostegno per tutti gli alunni stranieri che manifestano difficoltà nella produzione scritta. Saranno formati piccoli gruppi in base alle conoscenze e alle competenze raggiunte, ai bisogni individuali e alle richieste espresse".* Altri interventi delle scuole contribuiscono a fare luce anche sulle conseguenze: *"l'attivazione di percorsi individualizzati o in piccoli gruppi per alunni CNI, ma anche appartenenti al mondo dello spettacolo viaggiante (sinti e rom), ha una ricaduta positiva sia per quegli alunni che hanno bisogno di attenzione soprattutto riguardo l'apprendimento della lingua italiana, ma anche, più in generale, sull'autostima del bambino/ragazzo che sente riconosciute le proprie capacità e aiutato a colmare le proprie carenze. Inoltre, crea una sinergia positiva tra alunno, scuola e famiglia e coinvolge l'intero Consiglio di classe nel percorso formativo dell'alunno";* in un altro caso si illustra sinteticamente la sperimentazione di una *"didattica personalizzata" "all'interno di un gruppo di tre alunni [...] su argomenti di storia tipici della programmazione di una classe prima: il linguaggio specialistico del manuale di storia è stato semplificato al livello di italiano A1. Gli esiti sono stati soddisfacenti".*

L'individualizzazione, si avverte in una nota, non deve tuttavia diventare un metodo che esclude gli studenti a rischio dal gruppo "standard": *"Fondamentale con gli alunni in disagio è coinvolgerli in una didattica inclusiva rivolta a tutta la classe. Gli interventi individualizzati vanno a supporto di tale intervento educativo-didattico".* In tale prospettiva si attuano interventi di sensibilizzazione a largo spettro, come si inferisce da brevi annotazioni: *"sono state svolte iniziative e un progetto sul tema della diversità e a favore dell'integrazione scolastica"; "abbiamo organizzato come sperimentazione con gli operatori di Studio Progetto un'assemblea studentesca sui temi dell'integrazione e dell'intercultura, realizzata il giorno 30 aprile 2013. L'esperienza è riuscita in parte anche per la grande complessità della gestione".*

Valori non altrettanto elevati, nel complesso, sono invece attribuiti dalle scuole alla pratica della didattica laboratoriale, nonostante le indicazioni della Circolare Ministeriale. Nel commento inserito in una scuola sembra di potere inferire che la difficoltà di attuazione – in particolare in orario extracurricolare - nasce da vincoli "esterni", come accade per un istituto composto da cinque plessi: *"la distribuzione delle ore in ciascuno di essi comporta un'eccessiva parcellizzazione*



del monte orario complessivo e questo rende difficoltosa l'attuazione di laboratori che invece richiedono più tempo"; invece "alla scuola primaria e alla scuola secondaria i progetti e i laboratori sono più legati alla didattica curricolare attraverso cui si valorizzano anche gli studenti con cittadinanza non italiana. Si ribadisce quindi che è "Difficile invece attuare laboratori nel corso delle ore di italiano L2". Diversa la situazione nella scuola dell'infanzia, dove "maggiormente si attua la didattica dell'Italiano L2 attraverso laboratori".

Chi ha attuato "attività laboratoriali" rileva che esse "hanno favorito una migliore integrazione degli alunni stranieri e lo sviluppo della convivenza nella comunità scolastica". Alcuni specificano, accanto alla valutazione, anche i contenuti dei laboratori: "Sono stati particolarmente efficaci i laboratori di supporto per la preparazione agli esami conclusivi del 1° ciclo per gli studenti con disagio"; ancora "sono stati attivati laboratori sul metodo di studio per gli alunni con maggiori difficoltà"; nel lavoro "con creazioni di manufatti [...] la lingua italiana è diventata veicolo indispensabile per comunicare ed esprimersi".

La didattica laboratoriale non si caratterizza soltanto per il luogo in cui si svolge – sembra sottolineare una scuola – se ciò avviene secondo le modalità tradizionali, ma diventa "molto utile" – innovativa - "soprattutto nelle varie modalità del lavoro a gruppi (pair tutoring, cooperative learning)".

La peer education e il peer tutoring, accanto al cooperative learning, "hanno favorito l'integrazione degli alunni e il loro apprendimento", sostiene una scuola. Queste metodologie sembrano apprezzate da un certo numero di scuole: "Positiva sia in termini di conoscenze che per lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali è stata l'attività di Peer-education, svolta in collaborazione con la soc.coop. Adelante". In un'altra nota, a proposito delle attività rivolte a studenti a rischio, si precisa che "è stata favorita la partecipazione anche di studenti particolarmente dotati per facilitare lo scambio tra pari e realizzare prodotti legati alla multimedialità e al settore di riferimento (moda e grafico)".

Il sostegno allo studente per il suo successo formativo – a partire dagli "accertamenti linguistici e culturali per neo-giunti nella scuola Primaria e Secondaria" - si è effettuato attraverso interventi quali, ad esempio, "corsi di recupero, rinforzo, alfabetizzazione, italstudio, metodo di studio, preparazione all'esame di Stato", ma anche attraverso l' "utilizzo della didattica ludica". "Si è cercato di far lavorare gli alunni sulla metacognizione – dichiara una scuola - in modo tale da renderli autonomi nella formazione di un serio metodo di studio (abilità a fare schemi, sintesi e rielaborazione sintetiche degli argomenti)". "Utile", in una nota, è valutato uno "sportello compiti per sostenere gli alunni".



Talora con esiti soddisfacenti, si è cercato anche di coinvolgere le famiglie con cui - si legge in un commento - *“è stato favorito un dialogo costruttivo e di confronto”*; in altre note si comunica la realizzazione di *“colloqui approfonditi con le famiglie”*, di *“coinvolgimento delle famiglie in attività extrascolastiche”* e di *“affiancamento ad alunni e famiglie per certificazioni handicap e DSA”*.

Gli esiti degli interventi considerati dalle istituzioni scolastiche non sono riconducibili esclusivamente alla tradizionale valutazione scolastica. Si osserva infatti che Il *“riconoscimento di abilità specifiche”* può avvenire anche *“attraverso la partecipazione a concorsi/gare in cui la conoscenza della lingua italiana non è determinante per ottenere ottimi risultati”*.

I vari casi esposti, caratterizzati dal coinvolgimento attivo attraverso compiti di realtà o simulazioni che spingono le persone a mettersi in gioco, richiamano implicitamente la metodologia della didattica per competenze, elemento portante del recente riordino dei due cicli. In tale prospettiva si possono interpretare due annotazioni, nella prima delle quali si afferma che *“sono state promosse iniziative per favorire il diritto allo studio e alla partecipazione attiva”*, nella seconda si richiamano *“valori di identità e di cittadinanza responsabile”*.

Lo sviluppo e il riconoscimento di competenze comporta la partecipazione della persona alla stessa fase valutativa, anche mediante l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, come ad esempio il portfolio. Un *“modello di portfolio che dovrebbe accompagnare gli alunni non italofoni in tutto il loro percorso di studi”* è stato predisposto dalla Rete *“Agno senza Frontiere”* che *“verrà proposto come sperimentazione nelle scuole della rete nel prossimo anno scolastico.”*

Gli esiti. Strumenti e tecnologie

Al coinvolgimento attivo degli alunni contribuiscono non solamente le metodologie laboratoriali e l'ambiente di apprendimento, in generale, ma le modalità d'uso degli strumenti scelti. *“L'utilizzo di strumenti e tecnologie – afferma una scuola in una nota riferita a questo tema - rende interessante e stimolante l'attività: permette di presentare i lavori preparati, di imparare a usare mappe, ppt e video scrittura, di lavorare sui significati delle parole e di farsi aiutare dalle immagini in maniera più accattivante rispetto alle modalità tradizionale. Inoltre, spesso i ragazzi continuano a lavorare autonomamente a casa utilizzando le stesse tecnologie”*. Anche attraverso il ricorso agli strumenti informatici e ad attività ludiche – si spiega inoltre in un commento - *“si è cercato di ricreare un clima differente dall'usuale contesto scolastico formale, in modo che i discenti si sentano coinvolti, ma non controllati”*.

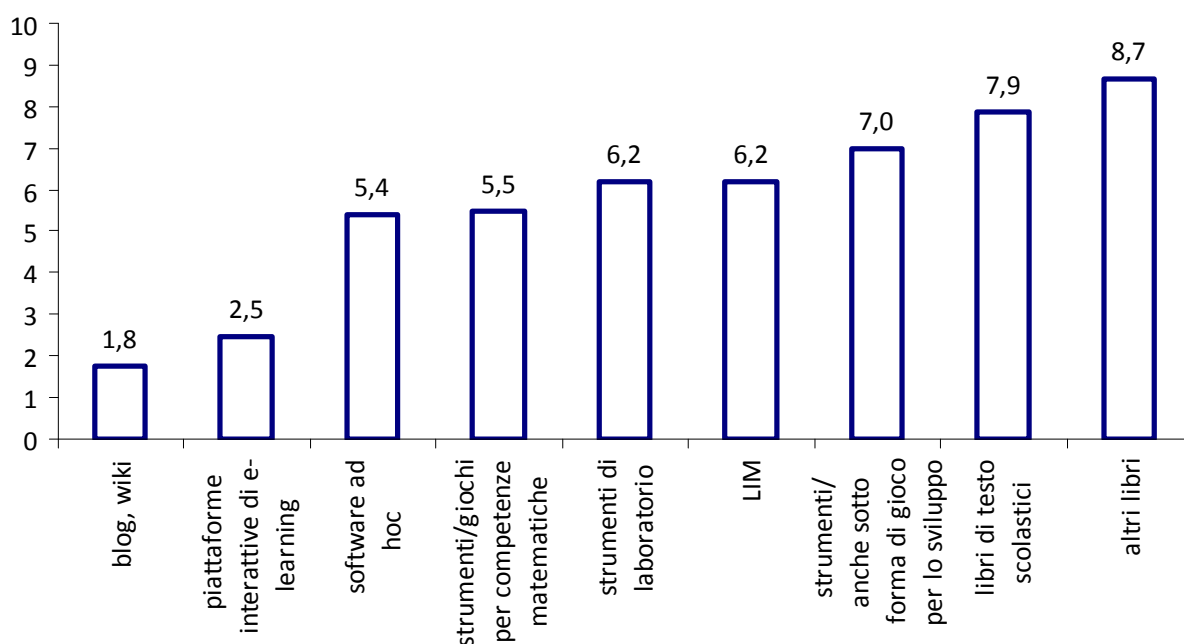


Tabella 6. Esiti dei progetti Art. 9. – strumenti e tecnologie. Distribuzione dei gradi di valutazione espressi dalle scuole in merito ad alcuni indicatori considerati per verificarne l'utilizzo. Valori percentuali calcolati sulla base dei dati forniti dalle scuole

STRUMENTI E TECNOLOGIE UTILIZZATI	DATO NON PERTINENTE	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
libri di testo scolastici	2%	2%	15%	30%	51%
altri libri	3%	0%	3%	32%	62%
strumenti di laboratorio	6%	6%	14%	56%	19%
strumenti/ anche come gioco per lo sviluppo di competenze linguistiche	4%	6%	12%	44%	34%
strumenti/ anche come gioco per lo sviluppo di competenze matematiche	13%	12%	19%	32%	25%
utilizzo di LIM	3%	14%	13%	44%	26%
utilizzo di software ad hoc	3%	15%	24%	41%	17%
utilizzo di piattaforme interattive di e-learning	10%	41%	28%	19%	2%
utilizzo di blog, wiki	13%	54%	16%	15%	2%

Grafico 8. Esiti dei progetti Art. 9. – strumenti e tecnologie. Valutazione degli indicatori espressa dalle scuole tradotta in punteggi decimali.

Progetti Art.9. Strumenti e tecnologie utilizzati - punteggio in /10



Dalla lettura delle annotazioni delle scuole emerge l'utilizzo di vari strumenti per la realizzazione delle attività, da quelli legati alle tecnologie più innovative del web 2.0, con l'utilizzo della LIM, a quelli più tradizionali. La diversificazione è legata anche all'obiettivo da raggiungere: *“computer per realizzazione di elaborati in power point ad opera degli studenti, relativi al loro paese per la valorizzazione della cultura, soprattutto in vista del colloquio finale d'esame; visione di film e power point corredati di immagini per lo studio delle discipline e per agevolare la comprensione della letteratura italiana; LIM per la didattica e per la visione di film significativi per l'apprendimento della lingua e della cultura italiana”*. Per un'altra scuola *“sono risultati molto validi”*, accanto a *“programmi interattivi, audiolibri, cd per ascolto canzoni”*, anche testi semplificati (*“Storia facile”* e altri testi Edizioni Centro Studi Erickson) e testi di Mariella Favaro e di Daniela Lucangeli”. E ancora: *“Nella scuola secondaria di I° grado sono stati utilizzati testi semplificati di italiano per stranieri, audiolibri e giochi didattici”*.

Spesso l'utilizzo di strumenti è connesso con specifici ambienti, come si legge in alcune note. In un intervento si specifica che *“nella scuola dell'infanzia e primaria”* si è usufruito di *“varie aule della scuola - aula LIM, di pittura, di musica, palestra, cortile - per lo svolgimento di “attività ludiche e corporee”, e di “schede per recupero del vocabolario” per “attività analitica”*. In altri si precisa che *“vengono utilizzati strumenti multimediali a disposizione della scuola (biblioteca, aula multimediale)”* e che *“si è fatto uso soprattutto del laboratorio multimediale”*.



Altre note si soffermano su specifici strumenti - *“sono stati acquistati sussidi specifici per l'apprendimento linguistico di studenti cinesi”* - , valutandone anche la funzione rispetto agli obiettivi: *“l'uso di software specifici ha potenziato l'autonomia del fare dell'alunno”*, si scrive in un commento, mentre un altro, confermando l'utilità dei software didattici per gli alunni stranieri, evidenzia che essi sono *“piuttosto costosi”*. Per affrontare l'insufficienza di risorse strumentali - *“Mancano anche alcuni sussidi adeguati alla Scuola Media e all'età degli alunni che la frequentano”* - si ricorre all'impiego di *“quanto disponibile nel web”*.

Si mette in risalto anche il valore di strumenti che incoraggiano l'intervento attivo degli studenti, dalla *piattaforma di e-learning Moodle* , al *“Blog del sito della scuola”* cui partecipano *“gli alunni della scuola secondaria di primo grado”*

in particolare, ricorrono frequentemente i riferimenti alla LIM.

Il suo utilizzo, ad esempio, è finalizzato da una scuola allo *“svolgimento di attività ludiche-didattiche per il coinvolgimento interattivo dell'alunno stesso nello sviluppo della conoscenza della lingua italiana”*.

Tuttavia in merito a questo strumento ricorrono note in cui, accanto ai punti di forza, si mettono in luce le criticità, evidenziando, ad esempio, la *“necessità di laboratori linguistici con LIM”*, mentre *“i kit LIM presenti, purtroppo carenti, rivestono importanza fondamentale nell'era della tecnologia ed interazione”*; *“La limitata presenza di LIM alla Scuola Primaria – dichiara un'altra scuola - non ha permesso un utilizzo continuativo degli strumenti informatici”*. Qualcuno puntualizza sulla stessa richiesta di valutazione sullo strumento proposta nel questionario on line: *“Non tutte le scuole sono dotate di LIM, pertanto la valutazione sulle LIM vale solo per le scuole che ne sono provviste”*.

In generale, quale area di criticità, oltre alla *“carenza di hardware e software multimediali”* una scuola evidenzia che vi sono *“pochi docenti competenti sull'uso delle nuove tecnologie nella didattica”*. In questo senso in un intervento si giudica *“molto utile [...] la partecipazione dei docenti al corso di formazione “Didattica della LIM” organizzato dall'Istituto “Battistella” per i CTS dell'Altovicentino, che ha fornito molto materiale, soprattutto alla scuola primaria.*

A fronte di un uso diffuso delle nuove tecnologie, non risultano tuttavia abbandonati gli strumenti tradizionali, come si evince dalla rappresentazione grafica delle risposte (Tabella 6 e Grafico 8): accanto ai libri - *“nella scuola c'è una biblioteca interculturale, con testi per l'apprendimento dell'italiano come L2 e percorsi didattici per i vari livelli”* - sono state predisposte dai docenti *“schede di lavoro personalizzate”, così come “dispense e mappe concettuali”*.



Documentazione di buone pratiche sviluppate nell'ambito del progetto

Nel momento in cui ci si ponga come obiettivo, citando il testo di una nota, l’*“implementazione di buone pratiche relative alla programmazione e valutazione”*, e *“per futuri corsi”* un’attenzione particolare va rivolta alla documentazione dell’esperienza, alla sua chiarezza, completezza e accessibilità. *“Tutti i materiali prodotti e i lavori realizzati sono conservati a scuola”*, asserisce una scuola; questi si conservano su diversi supporti, in formato cartaceo oppure elettronico.

La documentazione, prodotta dalle singole scuole e/o dalle reti, anche in collaborazione con soggetti del territorio, riguarda sia i materiali utilizzati nelle attività didattiche, sia la descrizione di queste, i monitoraggi e la valutazione. Si riporta di seguito, organizzato per tipologia a seconda dell’uso, un elenco di documenti ricavato dalle annotazioni inserite dalle 119 istituzioni scolastiche monitorate.

DOCUMENTI PER REALIZZARE LE ATTIVITÀ

Per gli studenti in ingresso: protocollo d'accoglienza, materiale informativo per ogni ordine di scuola, scheda di iscrizione per raccogliere informazioni sugli alunni neoiscritti; prove di entrata / test ingresso, “predisposti per ogni classe” che concorrono all’indagine conoscitiva.

Per le attività con gli studenti: Piani di Studio Personalizzati (PSP) per gli alunni coinvolti; scheda di rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES; strumenti didattici per l'inclusione : testi - *Quaderno dell'integrazione* - dr.ssa Favaro, riviste, link...,”; fascicolo orientativo in più lingue inerente il POF delle scuole secondarie di secondo grado; curricoli semplificati per stranieri; curriculum in verticale su tematiche interculturali.

Per la valutazione dello studente: profilo valutativo del laboratorio L2 ; delibere e buone pratiche in uso rispetto alla valutazione degli studenti stranieri neo-giunti e con difficoltà linguistiche; criteri di valutazione nella scuola secondaria per gli alunni stranieri, a livello di rete; scheda di valutazione; portfolio delle competenze di lingua italiana, per accompagnare l'alunno non italofono nel suo percorso scolastico, attestandone la competenza linguistica acquisita al termine di ogni ordine e grado

Per supportare i docenti; materiali normativi e didattici; fascicolo di sintesi proposto ai Collegi docenti e/o Consigli di classe per una gestione mirata della valutazione nel biennio; *Linee guida relative alla valutazione*; elaborati prodotti dagli alunni; fascicolo *Dalla percezione dell'errore come insuccesso scolastico alla consapevolezza dell'errore come strategia di apprendimento e criteri di rilevazione*



Per supportare il lavoro di rete: modalità di passaggio d'informazioni tra i vari cicli scolastici

DOCUMENTI PER DESCRIVERE LE ATTIVITÀ

Fase di progettazione /-programmazione: UDA specifiche in varie discipline; progetti dettagliati per ogni singolo intervento; scheda di progetto iniziale con la descrizione di obiettivi e finalità; relazioni iniziali del progetto, scritte (anche esposte al collegio dei docenti); programmazione degli interventi; schede di sintesi sulle varie azioni, con dati elaborati dal gruppo di progettazione, presentati e discussi all'inizio del nuovo anno scolastico ai diversi istituti della rete

fase di realizzazione: verbalizzazioni in Consigli di Classe, Interclasse, Intersezione e Scrutini; registri compilati dai docenti di presenza degli alunni e delle attività svolte, riportando obiettivi, metodologie, esiti finali dell'azione svolta ;registri dei colloqui con le famiglie

DOCUMENTI PER VALUTARE LE ATTIVITÀ

Resoconto didattico ed educativo (tabelle, monitoraggi di fine anno scolastico) sugli obiettivi effettivamente raggiunti, sulle difficoltà incontrate, con gli esiti degli interventi, e/o analisi di punti di forza e punti di debolezza del progetto e/o proposte e sulle proposte per un miglioramento dell'azione, suggerimenti per la riprogettazione per gli anni futuri



Aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica

Art. 9 del C.C.N.L. -

FINANZIAMENTO pro quota alle scuole del Veneto - Anno scolastico 2012 -2013¹²

Numero delle Istituzioni scolastiche finanziate in provincia di Vicenza	119 su 611 del Veneto € 526.249,30
--	---

(ad ogni "riga" corrisponde una Istituzione scolastica: i progetti di rete fanno capo all'Istituto capofila as 12/13, contrassegnato con una x nella colonna "Progetti in rete")

Elenco analitico Istituzioni scolastiche da finanziare

N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica		
				capofila	
1	VI	Schio	CD SCHIO		VIEE07000B 7.116,00
2	VI	Mussolente	IC MUSSOLENTE "GIARDINO"		VIIC80700T 1.977,00
3	VI	Malo	IC "CISCATO" MALO		VIIC80800N 6.088,00
4	VI	Carrè	IC "REZZARA" CARRE'		VIIC80900D 1.977,00
5	VI	Breganze	IC " LAVERDA" BREGANZE		VIIC81000N 3.163,00
6	VI	Villaverla	IC VILLAVERLA "GOLDONI"		VIIC81100D 2.767,00
7	VI	Castelgomberto	IC CASTELGOMBERTO - "FERMI"	x	VIIC812009 6.784,00
8	VI	Sarego	IC "MUTTONI". SAREGO		VIIC813005 7.670,00
9	VI	Pojana Maggiore	IC "A. PALLADIO" - POIANA		VIIC814001 2.372,00
10	VI	Caldogno	ISTITUTO COMPRENSIVO CALDOGNO		VIIC81500R 2.767,00
11	VI	Costabissara	IC COSTABISSARA "UNGARETTI"		VIIC81600L 1.977,00
12	VI	Lonigo	IC LONIGO "RIDOLFI"	x	VIIC818008 17.094,00
13	VI	Trissino	IC "A. FOGAZZARO" TRISSINO		VIIC819004 2.767,00
14	VI	Bolzano Vicentino	IC BOLZANO VICENTINO"G.ZANELLA"		VIIC820008 2.372,00
15	VI	Creazzo	IC CREAZZO "MANZONI"	x	VIIC821004 8.278,00

¹² <http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2013/04/tabella.pdf>



N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica			
				capofila		
16	VI	Nove	IST. COMPRENSIVO "P. ANTONIBON"		VIIC82200X	2.372,00
17	VI	Altavilla Vicentina	IC ALTAVILLA VICENTINA-MARCONI		VIIC82300Q	2.372,00
18	VI	Cornedo Vicentino	IC CORNEDEO "CROSARA"		VIIC82400G	4.270,00
19	VI	Lugo di Vicenza	IC LUGO DI VICENZA "NODARI"		VIIC82500B	2.767,00
20	VI	Montegalda	IC "G.TOALDO" - MONTEGALDA		VIIC826007	3.163,00
21	VI	Piovene Rocchette	IC PIOVENE ROCCHETTE-FOGAZZARO		VIIC827003	4.270,00
22	VI	Valdagno	IC 1 VALDAGNO		VIIC82800V	5.685,00
23	VI	Tezze sul Brenta	IC "F.D'ASSISI" TEZZE SUL BRENTA		VIIC82900P	3.163,00
24	VI	Fara Vicentino	IC FARA VICENTINO		VIIC83000V	1.977,00
25	VI	Grancona	IC GRANCONA - VAL LIONA		VIIC83100P	1.977,00
26	VI	Isola Vicentina	IC ISOLA VICENTINA "G. GALILEI"		VIIC83200E	2.372,00
27	VI	Noventa Vicentina	IC NOVENTA VIC. "A.FOGAZZARO"		VIIC83300A	4.270,00
28	VI	Longare	IC LONGARE "BIZIO"		VIIC834006	2.767,00
29	VI	Santorso	IC SANTORSO "G.B.CIPANI"		VIIC835002	1.977,00
30	VI	Torrebelvicino	IC "M. PASUBIO" TORREBELVICINO		VIIC83600T	2.372,00
31	VI	Sovizzo	IC SOVIZZO		VIIC83700N	1.977,00
32	VI	Sarcedo	IC SARCEDO "VECELLIO"	x	VIIC83800D	4.388,00
33	VI	Vicenza	IC VICENZA 4 - "BAROLINI"	x	VIIC839009	14.619,00
34	VI	Vicenza	IC VICENZA 3 - "V. SCAMOZZI"		VIIC84000D	2.767,00
35	VI	Brendola	IC "GALILEI" BRENDOLA		VIIC841009	2.767,00
36	VI	Schio	IC SCHIO "BATTISTELLA"		VIIC842005	2.767,00
37	VI	Schio	IL TESSITORE		VIIC843001	5.772,00
38	VI	Lusiana	IC LUSIANA "POZZA"		VIIC84400R	1.186,00



N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica			
				capofila		
39	VI	Altissimo	IC ALTISSIMO "UNGARETTI"		VIIC84600C	6.484,00
40	VI	Cogollo del Cengio	IC COGOLLO " DON CARLO FRIGO "	x	VIIC847008	5.724,00
41	VI	Recoaro Terme	IC RECOARO TERME "FLORIANI"		VIIC848004	1.186,00
42	VI	Valstagna	IC BOMBIERI VALSTAGNA		VIIC84900X	3.155,00
43	VI	Monticello Conte Otto	I.C "DON BOSCO"		VIIC850004	2.372,00
44	VI	Mason Vicentino	IC MASON "DON L. MILANI"		VIIC85100X	1.186,00
45	VI	Arsiero	IC ARSIERO "P.MAROCCO"		VIIC85200Q	3.479,00
46	VI	Rossano Veneto	IC ROSSANO V.TO " G. RODARI"		VIIC85300G	3.716,00
47	VI	Marano Vicentino	IC MARANO VICENTINO		VIIC85400B	1.977,00
48	VI	Schio	I.C. "A. FUSINATO" SCHIO		VIIC855007	5.218,00
49	VI	Montebello Vicentino	IC MONTEBELLO VICENTINO		VIIC856003	8.065,00
50	VI	Rosà	IC ROSA' "A.G.RONCALLI"		VIIC85700V	7.195,00
51	VI	Cassola	IC CASSOLA - " MARCONI"		VIIC85800P	5.693,00
52	VI	Sandrigo	IC SANDRIGO "G.ZANELLA"		VIIC85900E	4.270,00
53	VI	Dueville	IC DUEVILLE "RONCALLI"		VIIC86000P	5.930,00
54	VI	Vicenza	IC VICENZA 6 - F. MUTTONI		VIIC86100E	5.218,00
55	VI	Vicenza	IC VICENZA 9 VIA BELLINI		VIIC86200A	8.618,00
56	VI	Torri di Quartesolo	IC TORRI DI Q. VIA IPPOCASTANI		VIIC863006	2.767,00
57	VI	Camisano Vicentino	IC "VIRGILIO"CAMISANO VICENTINO		VIIC864002	6.879,00
58	VI	Torri di Quartesolo	IC TORRI DI Q.1 "GIOVANNI 23		VIIC86500T	4.270,00
59	VI	Vicenza	IC VICENZA 11- VIA PRATI		VIIC86600N	5.851,00
60	VI	Vicenza	IC VICENZA 8		VIIC86700D	6.325,00
61	VI	Vicenza	IC VICENZA 7 - VIALE FIUME		VIIC868009	6.325,00

N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica			
				capofila		
62	VI	Vicenza	IC VICENZA 10 - VIA COLOMBO		VIIC869005	10.437,00
63	VI	Vicenza	IC VICENZA 5		VIIC870009	6.167,00
64	VI	Vicenza	IC VICENZA 1 - CONTRA BURCI		VIIC871005	7.670,00
65	VI	Vicenza	IC VICENZA 2 - VIA PIOVENE		VIIC872001	4.270,00
66	VI	Barbarano Vicentino	IC BARBARANO VICENTINO		VIIC87300R	3.321,00
67	VI	Sossano	SOSSANO		VIIC87400L	3.874,00
68	VI	Orgiano	IC ORGIANO		VIIC87500C	2.925,00
69	VI	Montecchio Maggiore	IC ANNA FRANK- MONTECCHIO M.1		VIIC876008	5.456,00
70	VI	Montecchio Maggiore	IC MONTECCHIO M.2 ALTE CECCATO		VIIC877004	10.200,00
71	VI	Chiampo	IC "A.FAEDO CHIAMPO		VIIC87800X	7.274,00
72	VI	Arzignano	IC. 2 ARZIGNANO		VIIC87900Q	9.702,00
73	VI	Valdagno	IC 2 VALDAGNO		VIIC88000X	6.175,00
74	VI	Bassano del Grappa	IC.3 BASSANO DEL GRAPPA		VIIC88100Q	8.073,00
75	VI	Bassano del Grappa	IC. 2 BASSANO DEL GRAPPA		VIIC88200G	6.578,00
76	VI	Thiene	IC. THIENE		VIIC88300B	12.809,00
77	VI	Marostica	IC. MAROSTICA		VIIC884007	3.163,00
78	VI	Arzignano	IC.1 ARZIGNANO	x	VIIC885003	11.133,00
79	VI	Asiago	IC. ASIAGO		VIIC88600V	2.119,00
80	VI	Gallio	IC. GALLIO		VIIC88700P	2.230,00
81	VI	Bassano del Grappa	IC.1 BASSANO DEL GRAPPA		VIIC88800E	8.199,00
82	VI	Romano d'Ezzelino	IC. - ROMANO D'EZZELINO		VIIC88900A	5.068,00
83	VI	Valdagno	I.I.S. "G.G. TRISSINO"		VIIS001003	2.372,00
84	VI	Arzignano	IS " LEONARDO DA VINCI"		VIIS00200V	2.372,00
85	VI	Valdagno	IS "L. LUZZATTI"		VIIS00300P	4.507,00



N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica			
				capofila		
86	VI	Noventa Vicentina	IS "U. MASOTTO"		VIIS00400E	2.767,00
87	VI	Asiago	VIA MATTEOTTI, 155		VIIS006006	1.977,00
88	VI	Montecchio Maggiore	IS "S. CECCATO" MONTECCHIO M.		VIIS007002	5.614,00
89	VI	Schio	IS "MARTINI" SCHIO		VIIS00900N	1.186,00
90	VI	Lonigo	IS "SARTORI" LONIGO		VIIS01100N	5.614,00
91	VI	Noventa Vicentina	IS "LEONARDO DA VINCI" NOVENTA		VIIS01200D	4.507,00
92	VI	Vicenza	I.I.S. "A CANOVA"		VIIS013009	2.767,00
93	VI	Bassano del Grappa	I.S.I.S. "ALBERTO PAROLINI"		VIIS014005	2.372,00
94	VI	Vicenza	I.I.S. "ALMERICO DA SCHIO"		VIIS01600R	5.614,00
95	VI	Bassano del Grappa	I.I.S. "REMONDINI"		VIIS01700L	3.558,00
96	VI	Vicenza	I.I.S. "B. MONTAGNA"		VIIS01800C	3.953,00
97	VI	Vicenza	IIS "S. BOSCARDIN" VICENZA		VIIS019008	2.372,00
98	VI	Thiene	LC "F. CORRADINI"		VIPC02000P	1.977,00
99	VI	Bassano del Grappa	LC "G.B. BROCCHI"	x	VIPC04000X	7.881,30
100	VI	Schio	LC "GIACOMO ZANELLA"		VIPC05000E	1.186,00
101	VI	Vicenza	IM "DON GIUSEPPE FOGAZZARO"		VIPM010008	2.372,00
102	VI	Bassano del Grappa	LS JACOPO DA PONTE		VIPS010007	1.186,00
103	VI	Schio	LS "NICOLO' TRON"		VIPS040003	1.186,00
104	VI	Vicenza	LS "G.B.QUADRI"		VIPS05000N	2.372,00
105	VI	Recoaro Terme	IPSSA "PELLEGRINO ARTUSI"		VIRH010001	3.163,00
106	VI	Schio	IPSIA "G. B. GARBIN"		VIRI03000N	4.507,00
107	VI	Vicenza	IPSIA "F. LAMPERTICO"		VIRI05000V	5.614,00
108	VI	Breganze	IPSIA "ANDREA SCOTTON"		VIRI070004	3.953,00



N.ro	Provincia (sigla)	Comune	Istituzione scolastica		
				capofila	
109	VI	Nove	LICEO ARTISTICO "G.DE FABRIS"		VISD020008 1.977,00
110	VI	Vicenza	ITC "A. FUSINIERI"		VITD010003 4.507,00
111	VI	Thiene	ITCG "AULO CECCATO"		VITD02000N 3.163,00
112	VI	Schio	ITCG "L. E V. PASINI"		VITD030008 3.163,00
113	VI	Bassano del Grappa	ITCG "LUIGI EINAUDI"		VITD05000D 3.163,00
114	VI	Vicenza	ITC "G. PIOVENE"		VITD09000X 2.767,00
115	VI	Arzignano	ITI "GALILEO GALILEI"		VITF010009 3.163,00
116	VI	Vicenza	ITI "ALESSANDRO ROSSI"		VITF02000X 3.558,00
117	VI	Valdagno	ITI "V.E.MARZOTTO"		VITF040005 2.372,00
118	VI	Bassano del Grappa	ITI "E. FERMI" BASSANO DEL GRAPPA		VITF05000Q 3.163,00
119	VI	Thiene	ITI "G. CHILESOTTI"		VITF06000A 2.372,00
TOTALE					526.249,30

