

SUPSI

Quaderni di ricerca

Tra incognite e opportunità

Studio sulla riuscita scolastica degli allievi di prima classe delle Scuole medie superiori

Luciana Castelli, Angela Cattaneo, Serena Ragazzi, Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi



Proposta di citazione:

Castelli L., Cattaneo A., & Ragazzi S. (2014). *Tra incognite e opportunità*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi

ISBN: 978-88-905450-7-8

Locarno, 2014

CIRSE - Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

Responsabilità del progetto: Luciana Caselli

Ricercatori coinvolti: Luciana Castelli, Angela Cattaneo, Serena Ragazzi

Revisione: Jenny Marcionetti

Impaginazione: Selene Dioli

Ringraziamenti

Si ringraziano:

- il coordinatore del DECS già responsabile del CIRSE Emanuele Berger, per aver, nei suoi diversi ruoli, pensato e supportato lo svolgimento di questo lavoro;
- il Direttore dell'Ufficio dell'Insegnamento Medio Superiore, Daniele Sartori, per aver voluto, accompagnato e sostenuto questa ricerca;
- i Direttori delle sedi liceali e della Scuola Cantonale di Commercio, per aver partecipato attivamente in prima persona allo svolgimento della ricerca e per la preziosa collaborazione nel coinvolgimento delle sedi, dei loro docenti e dei loro studenti;
- i docenti e gli allievi dei Licei e della Scuola Cantonale di Commercio, che hanno pazientemente prestato la loro disponibilità a farsi intervistare e a compilare i questionari;
- tutto il personale scolastico direttamente e indirettamente coinvolto nell'indagine;
- l'ex responsabile del CIRSE Mario Donati e il suo successore Alberto Crescentini, per aver supervisionato il lavoro di ricerca e garantito continuità e coerenza.

Sommario

Introduzione	7
1 Percorsi scolastici, riuscita scolastica e pari opportunità	11
1.1 La transizione dal secondario I al secondario II in Ticino	11
1.2 La riuscita scolastica	13
1.3 Una questione di equità	15
2 Definizione del problema e obiettivo della ricerca	17
3 Disegno di ricerca	19
3.1 Nota metodologica	19
3.2 Fasi e strumenti per la raccolta delle informazioni	19
3.2.1 Fase 1: analisi statistiche sui dati disponibili	19
3.2.2 Fase 2: approfondimento qualitativo sul problema dell'insuccesso	20
3.2.3 Fase 3: questionario rivolto agli allievi	20
4 Risultati	21
4.1 Analisi statistiche dei dati disponibili	21
4.1.1 Insuccesso e scuole medie di provenienza	23
4.1.2 Effetto selettività della scuola media e del territorio	29
4.1.3 Note e materie	33
4.1.4 Opzioni specifiche	34
4.2 Interviste ai direttori	34
4.3 Interviste ai docenti	36
4.4 Questionario agli allievi	37
4.4.1 Criteri di scelta per la scuola media superiore	39
4.4.2 Difficoltà riscontrate durante il primo anno di studi nelle SMS	40
4.4.3 L'importanza di alcune materie	41
4.4.4 Difficoltà riscontrate in alcune materie	43
4.4.5 La valutazione	46
4.4.6 Ripetizione del primo anno	47
4.4.7 Suggestimenti per riuscire al primo anno di SMS	48
4.4.8 Ripetizione della scelta	49
4.4.9 Opinione degli studenti sull'alto tasso di bocciature al Liceo	51
4.4.10 Predittori del successo scolastico	53
5 Sintesi dei risultati	57
6 Conclusioni interpretative	61
Bibliografia	65
Allegati	69

Introduzione

di Alberto Crescentini

Nei recenti anni scolastici si è andata diffondendo all'interno della scuola ticinese l'idea che vi fosse una differenza nella selettività delle sedi di Liceo. Questa possibilità pone delle domande relativamente alla parità nelle opportunità offerte ai singoli studenti.

Allo stesso tempo sarebbe molto difficile per il decisore intraprendere delle azioni senza avere delle informazioni concrete, e il fenomeno che giace dietro alla creazione di idee, ancorché condivise, si basa invece spesso su esperienze puntuali quando non su semplici sensazioni (Berger e Luckmann, 1966).

Weick parlava di deserto di significato nel quale tutti ci troviamo immersi (1969) e nel cercare di dare un senso alle cose attuiamo semplificazioni e traiamo conclusioni sulla base di poche informazioni spesso raccolte in modo non sistematico.

Le azioni di ricerca si pongono l'obiettivo di andare oltre la plausibilità (uno degli obiettivi delle attività svolte in questa direzione) per cercare di arrivare alla chiarezza (cfr. Weick, 1995). Con questo spirito è stata intrapresa una ricerca che partiva dalla domanda se vi fosse una differenza nella selettività delle diverse sedi liceali.

Partendo da questa domanda, l'obiettivo è stato di studiare il fenomeno in due direzioni: definirne le dimensioni e comprenderne alcuni aspetti peculiari all'interno delle classi prime; in corso d'opera è stato deciso inoltre di integrare nel processo di ricerca anche la Scuola Cantonale di Commercio.

Per perseguire gli obiettivi della ricerca si è fatto capo inizialmente a informazioni già esistenti (l'archivio Gestione Allievi, Gestione Istituti), che hanno permesso di descrivere il fenomeno e di orientare i passi successivi, e, poi, a informazioni raccolte appositamente (intervistando direttori e docenti e chiedendo che gli allievi di prima e seconda classe compilassero un questionario).

Nel corso delle prime analisi si è verificato come la scuola secondaria del Canton Ticino sia più equa di quanto spesso è stato detto: le sedi dei Licei non mostrano infatti dei tassi di selettività radicalmente diversi. In altre parole, la possibilità di essere promosso o meno non dipende da quale Liceo si frequenta; considerando inoltre che la sede alla quale un allievo si iscrive dipende da dove è residente (un fatto rilevante e che in passato era stato messo in dubbio) si tratta di un risultato che, anche se inatteso, è tranquillizzante.

Altri dati sono però emersi dalle analisi. Il tasso medio di selettività è cresciuto da un valore attorno al 20% dopo la metà degli anni '90 sino al valore attuale superiore al 30%, e sebbene gli andamenti delle differenti sedi non siano omogenei, si vede tra di essi un progressivo allineamento. La scuola media di provenienza mostra delle influenze sistematiche sulla probabilità di essere promossi, ma il dato andrebbe interpretato alla luce della potenziale influenza del territorio, delle condizioni socio-economiche e del fatto che, tendenzialmente, gli allievi di una stessa scuola media accedono ad uno stesso istituto medio superiore.

Analizzando invece i dati relativi alla "menzione" attribuita al termine della scuola media, viene rilevato che tra le scuole vi sono alcune differenze. Una volta ottenuta la menzione, la maggior parte degli allievi (85%) sceglie di iscriversi a una Scuola Media Superiore; anche in questo caso vi sono differenze tra le sedi ma non si individuano dei criteri generali che possano aiutare nell'interpretazione del dato. Il focus del problema si è spostato quindi dalla comparazione fra i diversi istituti, ad una riflessione sul successo scolastico in prima nel settore medio superiore, e su quanto questo possa dirsi espressione di una transizione dalla scuola dell'obbligo più o meno riuscita.

La fase successiva della ricerca ha visto quindi la conduzione di interviste ai direttori di tutti gli istituti e a 31 docenti. Secondo gli intervistati l'aumento del numero di allievi ha comportato il fatto che alcuni di questi sono meno preparati all'impegno richiesto in una SMS; questa minore preparazione non è però legata in maniera esclusiva alla preparazione disciplinare ma anche alla capacità di confrontarsi con carichi di lavoro e pressioni più elevate. Un problema aggiuntivo segnalato dai direttori è la presenza di modalità e criteri di valutazione non coerenti tra i diversi docenti e tra le diverse discipline. I docenti inoltre affermano che le SMS si trovano a fare da compensazione per alcune trasformazioni presenti al di fuori del sistema scuola.

Il 70% degli allievi di prima e seconda ha quindi risposto a un questionario costruito utilizzando le informazioni raccolte nelle fasi precedenti, le cui domande richiedevano in prevalenza una visione retrospettiva relativamente al processo di scelta e alle difficoltà incontrate. La maggior parte (88%) degli allievi afferma di non aver avuto esitazioni nello scegliere e di averlo fatto (per il 50%) in vista di un futuro lavorativo più o meno definito; molti altri affermano invece che la scelta sia stata compiuta con l'intento di prendere tempo. Organizzazione e metodo di studio sono riportati dagli allievi come principali fonti di difficoltà ma la maggior parte di loro rifarebbe comunque la medesima scelta.

Agli allievi è stato inoltre chiesto di fornire una rappresentazione di importanza delle diverse materie, ed emerge uno schema che ricalca in gran parte quello della selettività delle stesse: si potrebbe dire che gli allievi forniscono maggiore importanza a quelle materie che sanno poi essere maggiormente selettive, anche se, su un piano interpretativo, si deve considerare come ogni persona abbia bisogno di preservare un'immagine positiva di sé e per fare questo è necessario sia dare senso alle energie investite sia giustificare gli eventuali fallimenti: se una materia richiede molta energia e sforzo più facilmente verrà considerata importante mentre sarà il contrario per quelle materie che richiedono uno sforzo minore.

Per gli allievi che non hanno superato l'anno è stata esplorata anche la ragione percepita di questo avvenimento. Le motivazioni che sono state riportate con più frequenza fanno riferimento a comportamenti attuati direttamente dall'allievo. Gli stessi allievi, fornendo suggerimenti ai futuri colleghi, indicano come fondamentale il fatto che vi sia un impegno costante da subito; anche in questo caso il riferimento è quindi a una responsabilità personale rispetto ai risultati che si possono ottenere. Affrontando le ragioni per le quali un allievo boccia si assiste a una differenza rilevante: gli allievi che non superano l'anno sostengono soprattutto che la ragione è da legare alla preparazione non sufficiente che avevano al loro arrivo alla SMS, mentre quando sono i non bocciati a rispondere, la motivazione più frequente è relativa all'impegno individuale.

In coda a questa breve descrizione dei risultati, è utile tornare ancora una volta su quello che è emerso come tema centrale della ricerca accanto al successo scolastico, ossia il passaggio dalla scuola dell'obbligo al settore medio superiore e le scelte che vengono prese in merito. In questo rapporto le autrici hanno studiato la fase successiva al passaggio di quegli studenti che hanno scelto di affrontare il Liceo o la Scuola Cantonale di Commercio. Nel nostro sistema educativo la quantità di allievi che fa questa scelta è rilevante, non si deve infatti dimenticare come quasi la metà degli allievi (42.6%, di cui la maggior parte sono ragazze) compia questa scelta dopo la scuola media, in misura sensibilmente più elevata rispetto ad altri cantoni.

Che la relazione tra individuo e sistema educativo sia un processo di cambiamento è una cosa sulla quale quasi tutti si trovano in accordo. In passato (Donati, 1999) è stato mostrato come questo cambiamento sia anche da intendersi come una difficoltà a prendere decisioni in modo definitivo da parte degli allievi e delle proprie famiglie. Sia gli psicologi (tra i primi a introdurre questa idea, Erickson, 1982) sia gli antropologi (ad esempio nei lavori di Mead, 1953) hanno infatti descritto il periodo adolescenziale come caratterizzato da periodi di moratoria "nei quali al giovane veniva data la possibilità di provare il proprio valore e di convalidare la propria esperienza senza dover necessariamente esibire il successo o mostrare le capacità, ma semplicemente individuare un modello semplice, adatto e funzionale di sperimentare le proprie attitudini" (Bessa et al., 2012). Quanto però queste fasi possano o debbano prolungarsi è legato tanto a dimensioni personali quanto a caratteristiche del contesto e della società nel suo complesso. Nello studiare una transizione in ambito educativo si deve quindi considerare che le persone sono anche coinvolte in processi di crescita e di sviluppo volti alla definizione di un'identità adulta. Questo prevede anche che gli allievi, come anche ogni altra persona, cerchino di mantenere un'immagine di sé positiva e di persona in grado di decidere, di agire e di influenzare il proprio destino (Rotter, 1966).

Nel nostro sistema la possibilità di scegliere riguardo ai percorsi educativi inizia a partire dalla fine della scuola media; la scuola dell'obbligo è infatti prevalentemente uguale per tutti. Questo passaggio è a tutti gli effetti un evento che viene preparato già negli anni precedenti (Castelli, Crescentini e Ragazzi, 2013) e che contiene aspettative e desideri rilevanti. Per l'allievo, tra l'altro, vuol dire passare da un sistema che ha obiettivi fondamentalmente integrativi a un sistema che ha obiettivi fondamentalmente selettivi.

Infine, è doveroso ricordare un aspetto che riguarda il processo specifico di questa ricerca, che verrà ampiamente spiegato nel corso del rapporto e ribadito nelle considerazioni conclusive.

Un'azione di ricerca può prefiggersi, e a volte lo fa, molti e differenti scopi. Può essere indirizzata a costruire il cambiamento o a confermare delle idee, oppure può avere lo scopo di esplorare un campo nuo-

vo come quello di completare delle informazioni già di per sé solide. Negli ultimi anni ad esempio la principale associazione di psicologia scientifica americana (Association for Psychological Science) si è posta come obiettivo di finanziare la ripetizione in forma controllata di esperimenti.

Nel leggere i rapporti di ricerca si incontrano però quasi sempre delle conferme rispetto alle domande di ricerca, come se il ricercatore sapesse già a monte quale risultato sarebbe arrivato e, sulla base di questa conoscenza, avesse formulato le giuste domande.

In questo caso non è così. Con coraggio le autrici indicano come una delle premesse che ha dato origine alla ricerca non abbia trovato conferma nelle informazioni raccolte. La ricerca della falsificazione delle prove è una delle basi spesso dimenticate del pensiero scientifico. Se infatti sono in diversi a sostenere che la forza della scienza sia fondamentalmente nella capacità di argomentare (ad esempio Bruschi, 1999) non si può trascurare come l'argomentazione debba partire da basi solide e queste debbano essere messe alla prova.

1 Percorsi scolastici, riuscita scolastica e pari opportunità

1.1 La transizione dal secondario I al secondario II in Ticino

Il sistema scolastico ticinese prevede che, al termine della scuola dell'obbligo, gli allievi¹ possano dirigersi verso diverse strade possibili. Due fra le scelte più comuni sono l'inserimento nel percorso professionale (attraverso una formazione a tempo pieno o una formazione duale che abbina l'apprendistato in azienda con la formazione scolastica) e la prosecuzione degli studi a livello medio superiore.

Accanto a queste possibilità vi sono le formazioni cosiddette "transitorie". Questo tipo di misure possono fungere da "anno di riflessione" nel momento che intercorre tra la fine della scuola dell'obbligo e l'inizio delle formazioni superiori per i giovani che non hanno ancora preso una decisione concernente il proprio futuro scolastico professionale (CSRE, 2010; Marcionetti, Calvo, & Donati, 2014).

In Ticino, durante l'anno scolastico 2012/13, i percorsi intrapresi dai giovani sono stati i seguenti²: su un totale di 3372 allievi che hanno terminato il quarto anno di scuola media (sia pubblica che privata), il 42.6% si è diretto verso una formazione medio superiore (Liceo o Scuola Cantonale di Commercio), il 24.1% verso una formazione professionale a tempo pieno, il 20.6% verso una formazione professionale duale, i restanti si sono divisi tra una soluzione transitoria (5%), la ripetizione della quarta media (2.7%) o altre scelte (5%). Se il tasso di coloro che si dirigono verso una formazione di tipo medio superiore rimane stabile nel tempo, si è però assistito ad un aumento in termini di numeri assoluti, nel 2003/04 erano 1280 gli iscritti a una formazione medio superiore, mentre nel 2012/13 si contavano 1435 iscritti al Liceo o alla scuola media di commercio. Più in generale paragonando i numeri degli iscritti alle scuole medie, si nota come nell'anno scolastico 2003/04 gli allievi che frequentavano una delle quattro classi erano 11'870, mentre nel 2012/13 essi erano 12'288. Un aumento del numero globale di allievi in età scolastica è dunque stato riscontrato.

Malgrado ciò, la formazione professionale risulta ancora, anche se di pochi punti percentuali, l'opzione più frequentemente scelta dai giovani ticinesi. All'interno di questo settore si è però riscontrata nel corso degli anni una diminuzione di coloro che decidono di dirigersi verso un apprendistato in azienda: nell'anno 2003/04 erano infatti il 27.3%, mentre nel 2012/13 il 20.6%³. A questo proposito sembra importante sottolineare come le decisioni che i giovani prendono dopo la formazione obbligatoria non siano completamente neutrali e possano essere influenzate da rappresentazioni diffuse nell'immaginario collettivo e veicolate dalla scarsa conoscenza riguardo al mondo del lavoro e ai diversi possibili percorsi professionali da intraprendere. Ad esempio, secondo alcuni autori (si veda ad esempio il lavoro di Boldrini e Bausch, 2009), nel contesto ticinese il tirocinio in azienda sarebbe percepito come una scelta di livello inferiore rispetto alle formazioni professionali a tempo pieno o agli studi di tipo medio superiore, poiché non permetterebbe un'introduzione diretta a professioni considerate di alto livello, remunerativo o sociale.

Per chi decide di intraprendere una formazione nel settore medio superiore, in Ticino è possibile scegliere, a livello di scuola pubblica, fra il Liceo, che conta 5 istituti in tutto il cantone, e la Scuola Cantonale di Commercio (da qui in poi SCC; 1 sede in tutto il cantone). La possibilità di iscriversi a questo tipo di percorsi è subordinata ad alcune condizioni formali che dovrebbero garantire una coerenza fra le competenze acquisite dagli allievi in uscita e i requisiti minimi richiesti dalle Scuole Medie Superiori non solo da un punto di vista formale ma anche a livello di preparazione di base necessaria. Più nello specifico, è richiesto agli allievi di avere una media di almeno 4.65 nelle materie obbligatorie e di non presentare più di

¹ Nel presente documento, qualora non diversamente specificato, i termini maschili e femminili si riferiscono a persone di entrambi i sessi.

² Dati forniti dall'Ufficio di Statistica: <http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=dati.home&p1=36&p2=144&p3=150>

³ È doveroso ricordare che tale diminuzione è in parte spiegabile come conseguenza dell'ordinanza 5 del 28 settembre 2007 che ha vietato l'impiego di giovani per i lavori pericolosi.

un'insufficienza. È inoltre necessaria la frequenza ai corsi attitudinali in matematica e tedesco e una valutazione finale di almeno 4.5 in italiano⁴.

La scelta della sede dove svolgere la formazione medio superiore è regolata da un criterio di distribuzione geografica: pur con la possibilità che vi siano delle eccezioni, la regola è che ogni studente si iscriva presso la sede liceale più vicina al suo luogo di domicilio. Secondo l'OCSE (2012), la possibilità di scegliere la scuola dove iscriversi può da un lato essere positiva, poiché permette di mitigare le possibili ineguaglianze legate al luogo di residenza, ma dall'altra, se non viene preso in considerazione il principio di equità, si rischia di innescare un fenomeno di segregazione degli studenti secondo abilità, reddito familiare o background migratorio.

Per quanto riguarda la sua organizzazione, il sistema liceale è indifferenziato sul territorio, e gli studenti sono chiamati a scegliere, all'interno di un sistema unico, un'opzione specifica: una disciplina (o un gruppo di discipline) alla quale, dal secondo anno di formazione, l'allievo darà un'importanza particolare e che caratterizzerà il suo indirizzo di studio. Le possibili opzioni specifiche fra cui scegliere sono greco, latino, inglese, spagnolo, francese, tedesco, fisica e applicazioni della matematica, biologia e chimica, economia e diritto. La scelta provvisoria dell'opzione viene già effettuata in prima Liceo e le classi sono formate in base a questo criterio. A partire dal terzo anno, vi è inoltre la possibilità di scegliere liberamente un'opzione complementare che permetta di ampliare ulteriormente le competenze nell'ambito di studio scelto o di diversificare il proprio curriculum.

La formazione liceale ticinese è quindi concepita come un sistema unitario, dove a livello strutturale non sono previste differenze fra una sede e l'altra. La SCC, pur essendo parte del settore medio superiore, si differenzia invece dal sistema liceale per una serie di aspetti strutturali. Le materie previste dal curriculum sono infatti diverse e maggiormente orientate verso l'ambito commerciale ed economico. Anche gli sbocchi formativi e professionali si differenziano: gli allievi, dopo un curriculum di formazione di quattro anni, ottengono due titoli di studio (la Maturità commerciale cantonale e un Attestato federale di capacità (AFC) di impiegato di commercio e hanno quindi sia la possibilità di inserirsi subito nel mercato del lavoro sia di continuare gli studi presso un'istituzione terziaria.

A livello svizzero, diversi autori hanno studiato i percorsi formativi e professionali dopo la scuola dell'obbligo (Behrens, 2007; Rastoldo, 2007; Pagnossin & Armi, 2011).

Uno fra gli studi più importanti svolti sulla tematica delle transizioni in ambito educativo è l'inchiesta longitudinale TREE (Transitions from education to employ) (TREE, 2003; Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010; Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2013) alla quale anche il Canton Ticino ha contribuito in modo attivo (Origoni, 2007). Anche in Ticino sono stati condotti nel corso degli anni alcuni studi centrati sulle transizioni scolastiche dopo la scuola obbligatoria (Donati, 1999; Donati & Lafranchi, 2007; Boldrini & Bausch, 2009; Cattaneo, 2012; Marcionetti, Calvo, & Donati, 2014; Marcionetti, Ragazzi & Zanolla, 2013; Marcionetti, Ragazzi & Zanolla, 2014).

Sia dagli studi condotti a livello nazionale, sia da quanto rilevato a livello ticinese, emergono alcuni aspetti caratterizzanti le transizioni in ambito educativo che vale la pena citare.

Considerando nello specifico la transizione dalla scuola obbligatoria al livello secondario II, due elementi principali caratterizzano questo processo (Rastoldo, 2007): il primo è l'aumento del numero di allievi che accedono ad una formazione finalizzata all'ottenimento di un diploma di livello secondario II; il secondo è l'allungamento del processo di orientamento-selezione, che prosegue spesso oltre la fine della scuola dell'obbligo estendendosi, attraverso ripetizioni e ri-orientamenti, fino ai primi anni del secondario II (Donati, 1999). In questo panorama, anche lo statuto del giovane si modifica. Come afferma Donati (1999) egli "non è più "oggetto" di un disegno prestabilito, ma diventa "soggetto" [...] e si trova a dover scegliere

⁴ Sono però possibili delle condizioni di ammissione in deroga a quanto indicato. Ad esempio se la media delle note è almeno 4.5, il consiglio di classe può decidere una deroga. Inoltre, se è stato frequentato il corso base in tedesco è possibile ottenere il diritto di ammissione se l'allievo ha ottenuto almeno la nota 5 e le altre condizioni sono rispettate. Se la nota di italiano equivale a 4 ma sono acquisite le altre condizioni il consiglio di classe può valutare una deroga. In alternativa vi è la possibilità di ammissione tramite un esame di ammissione.

percorsi, a cercare nuove soluzioni, ad affrontare ostacoli non solo scolastici, a cercare opportunità nuove, a vivere situazioni conflittuali e ad assumere la concorrenza di altri.” (p.53).

I percorsi di transizione tra la formazione obbligatoria e quella post-obbligatoria sono dunque il risultato dell'incontro-scontro tra una gestione individuale e una pianificazione collettiva della formazione (Rastoldo, 2007). Si assiste infatti alla copresenza di due logiche contrapposte: da un lato quella delle istituzioni formative che, attraverso la propria struttura, propongono percorsi differenziati stabilendo specifiche condizioni di accesso che fungono da meccanismo di selezione e dall'altra quella dei giovani che desiderano inserirsi in un percorso che permetta una capitalizzazione delle loro competenze e aspirazioni (spesso mutanti). Questo si concretizza, spesso, nella tendenza ad inserirsi all'interno dei percorsi considerati più valorizzanti (e valorizzati) ai quali i giovani hanno la possibilità di accedere, ma che, allo stesso tempo, consentono di ritardare la decisione e forniscono maggiori opportunità di futuri ri-orientamenti (Rastoldo, 2007).

Questa tendenza è definita da Cayouette-Remblière e de Saint Pol (2013) come “*accrochage scolaire*” (p.69) e si spiega con il fatto che gli allievi e le loro famiglie, sempre più orientati dalla cosiddetta “norma di riuscita” (p.69, tr. aut.), cercano di assicurarsi il miglior collocamento possibile nella -presunta- gerarchia delle possibilità formative a disposizione. Quando ciò non è possibile, essi ricorrono in taluni casi a ciò che è definito come “orientamento sequenziale” (Rastoldo, 2007, p. 61, tr. aut.), ovvero la possibilità di muoversi attraverso le cosiddette “*passerelle*” all'interno del panorama formativo del secondario II. Questa strategia permette anche ai giovani che terminano la scuola obbligatoria senza un progetto formativo preciso di riuscire a trovare nel corso del tempo la propria strada (Cayouette-Remblière & de Saint Pol, 2013).

1.2 La riuscita scolastica

Strettamente legato al tema delle scelte compiute nella fase di transizione dopo la scuola dell'obbligo, è l'esito di tali scelte.

Secondo Field, Kuczera e Pont (2007, in OCSE 2012), l'insuccesso scolastico può essere definito secondo due diverse prospettive, una sistemica e l'altra individuale. Nel primo caso, l'insuccesso avviene quando un sistema educativo (o un'istituzione scolastica) fallisce nel fornire un'educazione giusta ed inclusiva e un adeguato ambiente educativo che permetta agli studenti di raggiungere gli obiettivi prefissati. Nella prospettiva individuale, l'insuccesso scolastico si manifesta invece nell'incapacità, da parte dell'allievo, di ottenere un livello di conoscenze e abilità minimo prefissato. Questo può condurre, nei casi più estremi, fino alla necessità di abbandono della formazione.

Negli anni, il concetto di “successo scolastico” è stato sostituito con quello di “riuscita educativa”, poiché si è considerato maggiormente premiante da un punto di vista sistemico tendere verso la riuscita educativa piuttosto che contrastare l'insuccesso scolastico (Feyfant, 2014). La stessa autrice sottolinea come la nozione di riuscita educativa sia strettamente legata a quella di riuscita scolastica, e come questa contiguità semantica rischi spesso di creare fraintendimenti.

Se la riuscita scolastica può essere misurata attraverso indicatori abbastanza precisi (ad esempio: risultati scolastici, test, valutazioni, certificazioni, livello di scolarità raggiunto), la riuscita educativa è invece di più difficile definizione, ritrovandosi spesso ad essere un grande contenitore nel quale vengono inserite diverse problematiche che legano educazione, scolarità, socializzazione dei giovani e altro ancora. A tal proposito, già nel 2002, Perrenoud metteva in guardia sul rischio, nel voler definire e misurare la riuscita educativa, di scontrarsi con le diverse concezioni concernenti la vita e l'educazione che esistono in una società pluralista quale la nostra.

A partire dalla constatazione di una tale complessità, si è scelto di adottare nel presente lavoro il “successo scolastico”, ovvero l'assenza di bocciature o abbandoni, quale indicatore funzionale ad una riflessione più generale sulla riuscita educativa.

Per lo studio del fenomeno del successo scolastico esistono diversi approcci teorici. Moser e Lanfranchi (2008) distinguono fra tre prospettive: un approccio che fa riferimento al “contesto pedagogico”, un approccio che si lega alla “sociologia della formazione” e un altro più orientato alla dimensione sistemica

che prende appunto in considerazione “le caratteristiche del sistema educativo” nel quale gli allievi sono inseriti.

L’approccio di orientamento pedagogico sottolinea l’importanza, nell’analisi della riuscita (o della non riuscita) scolastica, delle “disposizioni individuali del bambino, che si traducono in intelligenza, motivazione e handicap” (Moser & Lanfranchi, 2008, p.11, tr. aut.), ma non dimentica il ruolo che le caratteristiche dell’insegnamento hanno in questo processo; tra gli autori che si sono occupati di queste tematiche troviamo ad esempio Martinod (2001), Harter (1990) e Lieury e Fenouillet (1996).

Sempre in una prospettiva pedagogica, Neunschwander e Hascher (2003, in Stalder 2003) sottolineano come la soddisfazione e il benessere dei giovani siano indicatori altrettanto importanti nel successo di una formazione scolastica o professionale. Infatti, “gli allievi scontenti non si identificano nella propria formazione e sono meno motivati e inclini a fare degli sforzi [...] hanno maggiori tendenze a cambiare formazione o ad abbandonare la formazione che hanno cominciato” (Stalder, 2003, p.75, tr. aut.).

La seconda prospettiva, di matrice sociologica, mette l’accento, tra le altre cose, sull’impatto dell’origine sociale e familiare dell’allievo (Coleman, 1966; Boudon, 1979; Gambetta, 1987; Schizzerotto, 2002; Gasperoni, 2002). Più nello specifico, fra le componenti legate alla socializzazione familiare in grado di influenzare il successo scolastico di un allievo vi sarebbero le risorse finanziarie e materiali a disposizione (libri, accesso a Internet, un luogo tranquillo dove studiare, etc.), la disponibilità dei genitori a discutere con i propri figli di questioni sociali, politiche o culturali e le aspirazioni sia parentali che personali dell’allievo (Moser & Lanfranchi, 2008; Davis-Kean, 2005).

Sempre nella stessa prospettiva, Neunschwander, Lanfranchi e Ernmert (2008) prendendo spunto da uno studio condotto dallo Jacobs Center for Productive Youth Development dell’Università di Zurigo, oltre a richiamare le componenti già citate, identificano ulteriori fattori attraverso i quali la famiglia sarebbe in grado di influenzare la carriera formativa e il successo scolastico dei giovani studenti. I risultati scolastici sarebbero infatti più elevati presso i figli di genitori che dimostrano comprensione, calore verso i propri figli, ma allo stesso tempo si pongono in modalità direttiva. Gli autori mettono inoltre l’accento sull’importanza dell’autonomia lasciata ai figli, pur mantenendo un ruolo di sostegno nei loro confronti.

La terza prospettiva per l’analisi del successo scolastico non prende in considerazione fattori legati al soggetto né al contesto sociale in cui si trova, ma fa riferimento alla qualità e alle caratteristiche del sistema educativo nel quale l’allievo è inserito.

Le riflessioni sull’influenza dei metodi di valutazione (si vedano in proposito i lavori di Ingenkamp (1971) e Kronig (2007) sull’affidabilità della valutazione tramite note numeriche), sull’efficacia nel lungo periodo della ripetizione della classe, (Bless, Bonvin, & Schüpbach, 2005) o sulla differenziazione pedagogica (Legrand, 1995; Perrenoud, 1997; Montedoro, 2001; Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, 2008; Gillig, 1999) rientrano ad esempio in questa categoria di studi.

Nella stessa direzione vanno anche i lavori di Perrenoud (1992, 1999, 2002) il quale sostiene come sia il successo sia l’insuccesso scolastico siano delle rappresentazioni frutto di un processo di “fabbricazione” da parte del sistema scolastico strettamente basate sui processi di valutazione e su norme di eccellenza definite istituzionalmente e orientate culturalmente. Per riprendere le parole di Perrenoud (2002): “è opportuno considerare che la riuscita e l’insuccesso non sono caratteristiche intrinseche agli allievi, ma il risultato di un giudizio portato dagli agenti del sistema educativo riguardo alla distanza rispetto alle norme di eccellenza scolastica in vigore.” (p.5, tr. aut.).

Oltre alle tre prospettive fin qui descritte, ve ne sono altre, di matrice psicologica, che si basano sugli stili di attribuzione causale e che possono essere utili per completare la riflessione sul tema della riuscita scolastica. Un modello molto conosciuto è quello sviluppato da Rotter (1954, 1966) il quale permette di descrivere il modo in cui le persone attribuiscono senso agli avvenimenti della loro vita. Il modello si basa sul concetto di “locus of control”, che può essere “interno” o “esterno” e che descrive la modalità di classificazione degli eventi e delle loro cause: le persone con un locus of control interno tendono ad attribuire la responsabilità degli accadimenti a se stessi, mentre chi presenta un locus of control esterno attribuisce la responsabilità di ciò che avviene a fattori esterni. A dipendenza dello stile attribuzionale, anche gli atteggiamenti e i comportamenti degli individui di fronte alle situazioni si rivelano diversi: un locus of control esterno favorisce atteggiamenti passivi e fatalisti, mentre uno interno attiva maggiore determinazione e maggiore capacità di intervento. Il modello di Rotter è stato ulteriormente sviluppato da Weiner (1974, 1979) il quale inserisce due nuove variabili, ovvero la stabilità (le cause possono mutare/rimangono fisse nel tempo) e la controllabilità (le cause possono/non possono essere controllate). Nel caso specifico

dell'insuccesso scolastico, un elemento che emerge come importante è la responsabilità attribuita dagli allievi (e dai genitori) alla riuscita o all'insuccesso scolastico. Essa può infatti essere imputata a fattori quali ad esempio la sfortuna (causa esterna, instabile, incontrollabile) l'impegno insufficiente (causa interna, instabile, controllabile) o la poca intelligenza (causa interna, stabile, incontrollabile).

Fra tutte le possibili chiavi di lettura del successo scolastico e della riuscita educativa - di cui quelle fin qui menzionate rappresentano solo una parte -, nel presente lavoro si è deciso di porre l'accento non tanto sulle variabili individuali e le disposizioni soggettive che possono influenzare la riuscita scolastica, né, pur considerandone l'importanza, sui fattori di natura sociale (come l'influenza della famiglia di origine). È stata adottata piuttosto un'ottica che privilegiasse una prospettiva di sistema, concentrandosi soprattutto su fattori riferiti alla struttura del sistema scolastico e alla sua organizzazione. Inoltre, si è fatto ricorso al modello del locus of control per spiegare alcuni aspetti individuali legati al successo scolastico e alla responsabilità attribuita dagli allievi agli esiti dei propri percorsi.

1.3 Una questione di equità

Nel mondo occidentale i sistemi educativi si distinguono soprattutto per il modo di articolare al proprio interno le funzioni di integrazione e di differenziazione. Da una parte vi sono sistemi fortemente orientati all'integrazione, che si basano su un basso tasso di differenziazione strutturale e hanno come idea soggiacente di offrire a tutti gli allievi le stesse opportunità di apprendimento; in questi sistemi, tipicamente, gli istituti accolgono tutti gli studenti indipendentemente dalle loro capacità e dai loro interessi. Dall'altra, ci sono i sistemi scolastici basati sulla separazione degli allievi in classi o istituti in base alle competenze; in questo caso l'idea è di rispondere attraverso la disuguaglianza ai bisogni degli allievi, tenendo conto dei loro interessi e del loro potenziale (Origoni, 2007). In linea generale, nel contesto Europeo e in quello dell'America del Nord è al momento dell'entrata nel secondario II che i percorsi di formazione si differenziano maggiormente. Il Liceo assume in questo senso un ruolo di passaggio tra l'educazione di base, piuttosto centrata su una funzione integrativa, e l'insegnamento superiore che, dal canto suo, privilegia la differenziazione (Crahay & Delhaxhe, 2004).

Il sistema scolastico ticinese basa la propria scuola obbligatoria su un sistema integrativo e equo a livello di trattamento. Infatti, nel primo biennio della scuola media è presente una struttura unitaria, che implica la non esistenza di una selezione strutturale (Cattaneo, 2010); nel secondo biennio invece nel caso di due materie - matematica e tedesco - gli allievi vengono ripartiti in corsi "attitudinali" e "base" a dipendenza delle loro esigenze di formazione, riscontrabili, in ultima analisi, nei loro risultati scolastici.

Questi fattori strutturali, tipici della scuola obbligatoria, rendono il rispetto dell'equità e delle pari opportunità un argomento di costante attenzione da parte degli organismi di governo e di coordinamento di un settore scolastico in costante crescita numerica e investito di forti aspettative sociali e culturali.

Sembra quindi necessaria una breve digressione sul concetto di equità, di cui il successo, l'insuccesso e la selettività scolastica, rappresentano dei capitoli di importanza centrale.

Diversi autori hanno trattato il tema dell'equità in ambito scolastico (tra gli altri Tomlinson, 2001; Bottani & Benadusi, 2006; Maitzegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2008; Giancola, 2006; Benadusi, Fornari, & Giancola, 2010), sottolineando come la sua stessa concezione sia in origine soggetta a diverse interpretazioni, e come queste siano strettamente legate a differenti visioni paradigmatiche e a posizioni di fondo su temi fondamentali come i diritti e la giustizia sociale che sono evolute nel tempo.

Uno fra gli aspetti più discussi intorno al tema dell'equità è la sua relazione con il concetto di eguaglianza (Castelli, Ragazzi, & Crescentini, 2012), poiché i due concetti sono stati spesso sovrapposti, anche se oggi si considera l'equità un'evoluzione del concetto di eguaglianza; come sostiene Benadusi, infatti, "[...] con il termine equità si è inteso non già accantonare, ma problematizzare e relativizzare il concetto di eguaglianza che in passato era stato spesso declinato in modo non problematico" (2006, p.22).

Inoltre, fra i diversi aspetti che costituiscono il concetto di equità, la selettività scolastica rappresenta un indicatore centrale per i sistemi educativi: in una scuola equa, la selettività dovrebbe essere guidata esclusivamente dalle competenze degli studenti (Goldthorpe & Jackson, 2008).

Tuttavia, in diversi contesti, fra cui anche alcuni sistemi educativi svizzeri, i processi di selettività non sono sempre necessariamente svincolati dall'esistenza di fattori di diseguaglianza, come l'origine geografica o linguistica o le dimensioni socio-economiche della famiglia di origine (Cattaneo, 2010; CSRE, 2014).

Coerentemente, Giesinger (2007, in Moser & Lanfranchi, 2008) indica fra gli ostacoli alla realizzazione dell'equità all'interno del contesto scolastico i seguenti fattori:

- discriminazioni fondate sulla razza, il colore della pelle, il sesso, la religione o l'appartenenza etnica;
- ragioni finanziarie, che non permetterebbero a tutte le famiglie di scegliere il luogo di domicilio in funzione della qualità della scuola o di iscrivere i propri figli ad una scuola privata;
- differenze di possibilità di sviluppo del potenziale dei bambini all'interno del contesto familiare;
- differenze di predisposizioni genetiche.

Un'altra distinzione importante è quella tra ineguaglianze sociali primarie, date da debolezze congenite o dalla mancanza di sostegno da parte della famiglia, ed ineguaglianze sociali secondarie, che dipendono invece da caratteristiche personali. (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003 in Moser e Lafranchi, 2008).

Se il superamento di entrambi i tipi di diseguaglianze è un obiettivo incontestato da parte della scuola svizzera, è evidente come le diseguaglianze sociali primarie siano più difficilmente eliminabili, poiché precedono l'entrata nel mondo scolastico.

Pur avendo assistito nel corso degli scorsi decenni ad un aumento dell'accesso dei giovani agli studi di tipo medio superiore, non necessariamente questo dato può essere considerato una garanzia in termini di democratizzazione⁵; sembra piuttosto che la massificazione e l'allungamento della scolarizzazione abbiano avuto come principali conseguenze da un lato lo slittamento delle diseguaglianze verso un livello superiore e, dall'altro, lo spostamento della competizione su un livello più qualitativo, che si traduce ad esempio nella gerarchizzazione dei diversi profili di formazione scelti.

In base a quanto fin qui riportato, e per avere un quadro teorico entro il quale riferire la presente ricerca, è stato scelto di utilizzare una prospettiva che utilizzasse i temi dell'equità, delle pari opportunità e della selettività quali chiavi di lettura per una riflessione riguardante i motivi della scelta di un curriculum di studi medio superiore e la riuscita scolastica all'interno di questo settore.

⁵ Per ulteriori approfondimenti, si veda il numero speciale 37, volume 2 della Oxford Review of Education pubblicato nel 2011.

2 Definizione del problema e obiettivo della ricerca

Oggetto della ricerca è la riuscita scolastica al primo anno di formazione secondaria superiore.

L'interesse è misurare e comprendere il fenomeno del successo/insuccesso dei giovani studenti delle classi prime dei Licei e della SCC, a partire dalle seguenti considerazioni:

- la transizione dalla scuola media obbligatoria alla scuola media superiore non obbligatoria contiene elementi di criticità nel passaggio da un'istituzione per sua natura ispirata a principi di integrazione ad un'istituzione che ha come obiettivo di preparare gli studenti alla formazione di livello terziario;
- il tema della riuscita educativa è comunque di interesse pubblico, anche nella formazione post-obbligatoria, nonostante questa sia per sua natura maggiormente orientata ad un criterio di selettività;
- per un sistema come quello ticinese, dove le sedi scolastiche sono distribuite sul territorio e l'attribuzione degli utenti alle sedi è determinata dalla pertinenza geografica, il tema delle pari opportunità di riuscita indipendentemente dalla variabile "sede scolastica" è importante e richiede di essere monitorato.

Con il termine "insuccesso" si intende la non riuscita scolastica, determinata sia da una bocciatura sia dalla scelta dello studente di abbandonare il percorso. La decisione di considerare entrambe le eventualità come uno stesso fenomeno è stata indotta dalla considerazione di fondo che l'interesse della ricerca sia la riuscita scolastica e che entrambe le situazioni costituiscano il risultato di un percorso scolastico, almeno momentaneamente, non riuscito. Inoltre, su un piano pratico, molti abbandoni, soprattutto quelli che avvengono quasi alla fine dell'anno scolastico possono - anche alla luce del quadro del rendimento scolastico dell'allievo in questione - essere considerati delle bocciature che l'allievo evita anticipando il ritiro da scuola.

L'obiettivo della ricerca è duplice. Da un lato si vuole verificare se e in quale misura esistano delle differenze significative nei tassi di insuccesso nelle classi prime dei Licei ticinesi; dall'altro, l'intento è quello di descrivere e comprendere in senso generale il fenomeno del successo/insuccesso scolastico in prima Liceo. Per entrambi gli obiettivi, la prospettiva adottata è, come ricordato nel capitolo introduttivo, quella della tutela del principio di equità, attraverso la garanzia del rispetto delle pari opportunità di accesso alla formazione secondaria superiore e di riuscita scolastica (e infine educativa) per chi vi approda.

3 Disegno di ricerca

3.1 Nota metodologica

La complessità del problema oggetto di studio e, al contempo, la complessità del sistema entro cui il problema si iscrive, hanno portato a considerare più adeguato al raggiungimento degli obiettivi un approccio di ricerca di tipo misto. Sistemi come quello scolastico, dove i piani individuale, sociale e politico si sovrappongono e si influenzano reciprocamente, richiedono infatti che alla conoscenza estesa dei macrofenomeni, raggiungibile attraverso procedure di "misurazione" standardizzate, si integri una conoscenza approfondita delle dinamiche inter-individuali entro cui si generano certe tendenze che poi, a loro volta, divengono "cultura" del sistema. In questa prospettiva, si condivide la posizione di Johnson e Onwuegbuzie (2004), quando affermano che "la ricerca con i metodi misti offre una grande promessa ai ricercatori che vorrebbero vedere i metodologi descrivere e sviluppare tecniche che siano più vicine a ciò che i ricercatori usano nella loro pratica. La ricerca con i metodi misti come il terzo paradigma di ricerca [...]" (p. 15, tr. aut.).

Nel caso specifico, si è scelto di utilizzare un approccio per fasi sequenziali e ricorsive, dove le informazioni raccolte in una fase potessero contribuire alle scelte da compiere nelle fasi successive e, al contempo, funzionare da meccanismo regolatore sulle informazioni raccolte in fasi precedenti e sullo stesso disegno di ricerca. Ciò che ha caratterizzato questo disegno di ricerca è stata quindi la circolarità del processo.

La raccolta delle informazioni sul campo è avvenuta in tre fasi, di seguito elencate:

- fase 1: analisi dei dati statistici a disposizione riguardo alla riuscita scolastica nelle classi prime;
- fase 2: approfondimento qualitativo tramite: a) interviste ai direttori dei cinque Licei e della SCC; b) interviste ad un gruppo di docenti dei Licei e della SCC (n=32);
- fase 3: questionario *ad-hoc* rivolto agli studenti del primo e secondo anno di Liceo e SCC.

3.2 Fasi e strumenti per la raccolta delle informazioni

3.2.1 Fase 1: analisi statistiche sui dati disponibili

Sono stati analizzati i tassi di insuccesso degli studenti delle classi prime delle cinque sedi liceali ticinesi, dal 1997 al 2010.

Per la conduzione delle analisi sono state utilizzate e integrate due banche dati diverse: la banca dati messa a disposizione dall'UIMS e contenente le informazioni degli anni scolastici a partire dal 1997/98, e la banca dati messa a disposizione dal sistema GAGI (Gestione Allievi, Gestione Istituti), contenente le informazioni degli anni scolastici a partire dal 2008/09.

I risultati che saranno esposti nel capitolo 4 del presente rapporto hanno indirizzato le scelte di contenuto per le successive fasi di ricerca, ossia:

- orientare la ricerca verso un obiettivo generale focalizzato sull'incremento del tasso di insuccesso in prima Liceo, e, di conseguenza, sul tema della riuscita scolastica in prima;
- integrare nel processo di ricerca, oltre alle 5 sedi liceali anche la SCC che, pur avendo una struttura diversa da quella liceale (visibile ad esempio nelle materie insegnate), condivide l'obiettivo formativo orientato all'ottenimento di un titolo che dia la possibilità dell'accesso alla formazione terziaria universitaria.

Di conseguenza, sono stati regolati anche gli aspetti di ordine metodologico relativamente agli strumenti di indagine e alle fonti di informazione.

Saranno inoltre presentati i risultati concernenti i tassi di bocciatura nelle classi prime, che comprendono anche quelli della SCC.

3.2.2 Fase 2: approfondimento qualitativo sul problema dell'insuccesso

La seconda fase di raccolta delle informazioni è stata finalizzata ad approfondire il fenomeno emerso dall'analisi dei dati statistici, ovvero il crescente tasso di insuccessi in prima Liceo. Per raggiungere questo obiettivo, si è scelto di procedere con lo strumento dell'intervista semi-strutturata. Inoltre, seguendo un principio di triangolazione delle fonti di informazione, sullo stesso argomento sono stati ascoltati due gruppi di soggetti:

- i direttori delle cinque sedi liceali e il direttore della SCC (n=6);
- i docenti delle scuole interessate dall'indagine (n=31).

I primi sono stati ascoltati in qualità di testimoni privilegiati, utilizzando la tecnica della *élite interview*, ovvero un'intervista rivolta a “[...] persone che abbiano una competenza particolare riguardo ad una specifica area di ricerca o riguardo al contesto nel quale si sta svolgendo la ricerca.” (Gillham, 2005, p. 54, tr. aut.).

Le informazioni sono state raccolte tramite interviste semi-strutturate di durata variabile fra i 45 e i 90 minuti; queste ultime sono state audio-registrate, trascritte integralmente e analizzate secondo i principi dell'analisi del contenuto qualitativa (Silvermann, 2008).

Per la conduzione delle interviste si è fatto ricorso ad una traccia che verteva sui seguenti aspetti:

- il problema della riuscita scolastica in prima, dell'aumento dei tassi di insuccesso e i fattori determinanti lo stesso;
- le condizioni che favoriscono la riuscita scolastica in prima;
- le esperienze e le strategie a riguardo.

Per la popolazione dei docenti, i soggetti da intervistare sono stati individuati sulla base di uno schema teorico di campionamento che tenesse conto delle seguenti variabili: a) sede di lavoro principale; b) anzianità lavorativa; c) materia insegnata.

In base alle indicazioni dei direttori delle sedi coinvolte, sono quindi stati selezionati 32 docenti distribuiti in base alle variabili sopra-menzionate. Le interviste sono state condotte sulla base di una traccia semi-strutturata per la cui definizione sono state utilizzate le informazioni raccolte durante le interviste con i direttori delle sedi. I punti principali su cui verteva la traccia di intervista erano:

- il problema del crescente tasso di insuccessi in prima: esperienze e opinioni;
- le strategie per affrontare il problema (messe in atto e potenziali);
- il tema della valutazione;
- le condizioni che favoriscono la riuscita scolastica nel settore medio superiore.

Le interviste sono state audio-registrate. Per l'analisi, si è fatto ricorso all'uso di griglie semi-strutturate di trascrizione, che sono state compilate dall'intervistatore e successivamente integrate in un processo complessivo di sintesi. Sia per le interviste ai direttori che per le interviste ai docenti, sia per la conduzione delle interviste che per le analisi delle stesse si è proceduto con una strategia di triangolazione dei ricercatori (Denzin, 1978).

3.2.3 Fase 3: questionario rivolto agli allievi

Le dimensioni emerse nel corso delle interviste con i docenti hanno costituito la base informativa per la definizione del questionario rivolto a tutti gli studenti delle classi prime e seconde delle 6 sedi coinvolte (5 Licei e SCC), per un totale di circa 2700 allievi. Il questionario è stato incentrato sul passaggio dalla scuola media alla scuola superiore e sulle ricadute di questa scelta sul primo anno di scuola superiore. In particolare sono stati indagati gli aspetti motivazionali e la soddisfazione generale per la scelta compiuta; è inoltre stato chiesto un bilancio dell'esperienza alla scuola superiore.

Il questionario è stato somministrato tramite piattaforma on-line in due momenti di somministrazione (Maggio 2013 e Febbraio 2014).

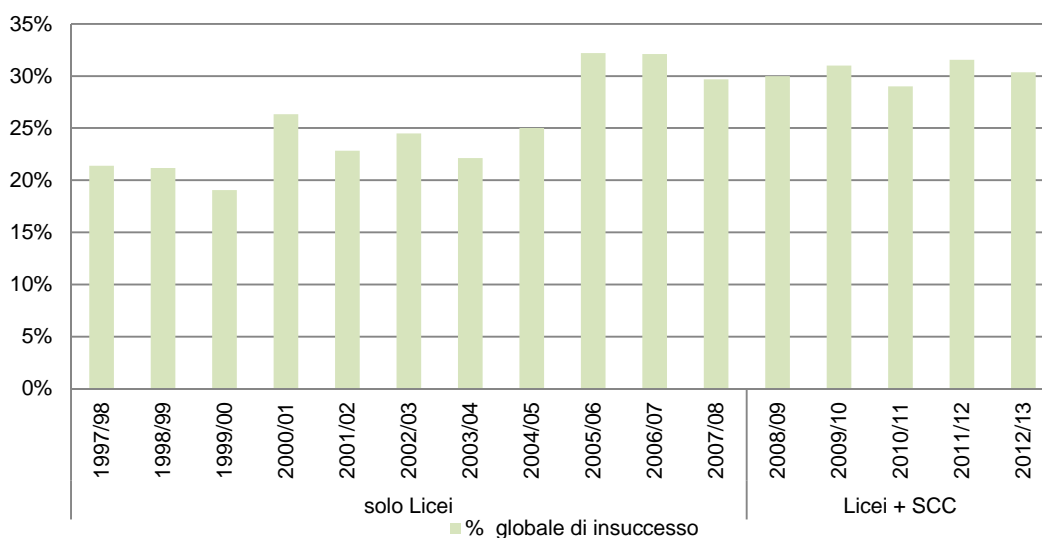
L'analisi dei dati è stata effettuata tramite l'impiego del software SPSS.

4 Risultati

4.1 Analisi statistiche dei dati disponibili

Come descritto nel capitolo precedente, in un primo momento si era ipotizzata l'esistenza di una disparità nel numero di insuccessi tra le diverse sedi cantonali. Per verificare questa ipotesi sono state integrate due banche dati a nostra disposizione. Per i primi dieci anni (Figura 1), gli insuccessi descrivono l'andamento delle sedi liceali; dal 2008 in poi i tassi di insuccesso contemplan tutte le scuole medie superiori del nostro cantone, comprendendo anche la SCC⁶.

Figura 1: Andamento del tasso di insuccessi al primo anno di Liceo (dal 1997 al 2012) e della SCC (dal 2008 al 2012) in Ticino



Dalle prime analisi si osserva un aumento crescente di insuccessi nelle sedi liceali, passando da una media del 20% nel 1997/98 al 30% nel 2007/08. Dal 2008/09 in poi, per i Licei la tendenza degli insuccessi al primo anno è stata del 29%. Alla SCC il tasso medio di insuccessi è stato del 34%.

Esaminando i tassi di insuccesso per sede (Figura 2), si osservano delle differenze sia riguardo all'evoluzione negli anni, sia rispetto al tasso generale del Canton Ticino. Per tutte le sedi si osserva ad esempio un aumento degli insuccessi, sebbene con tendenze diverse. Il Liceo di Bellinzona, pur avendo avuto delle variazioni durante gli anni, ha mantenuto un tasso quasi costante nel tempo; Locarno ha di anno in anno aumentato la percentuale di insuccessi restando quasi sempre sopra la media cantonale. La sede di Lugano 1 manifesta una tendenza molto simile a quella cantonale con delle variazioni tra un anno e l'altro più irregolari, mentre Mendrisio, pur seguendo una tendenza al rialzo degli insuccessi, è sempre rimasta sotto la media cantonale. Si osserva poi una situazione particolare nella sede di Lugano 2: fino al 2004/05 il tasso di insuccessi era tendenzialmente sotto la media cantonale, per poi avere due picchi nel 2005/06 e nel 2006/07, passando dal 18% al 41% al 38% di giovani che non sono andati in seconda Liceo. Dal 2007/08 in poi il tasso è sceso stabilizzandosi intorno al 32%. Infine per la SCC, la per-

⁶ Per la SCC non è stato possibile analizzare i dati antecedenti al 2008 poiché non presenti nelle banche dati messe a disposizione.

4.1.1 Insuccesso e scuole medie di provenienza

Una delle domande a cui si è cercato di rispondere in questa fase esplorativa riguardava l'esistenza di una relazione diretta tra la percentuale di insuccessi al primo anno di Liceo e la scuola media di provenienza. Per rispondere a questa domanda sono stati analizzati i dati relativi agli anni scolastici dal 1997 al 2012. Questo lavoro di analisi ha rilevato alcuni elementi che caratterizzano in modo specifico le sedi.

Liceo di Bellinzona

Tabella 1⁷: Numero totale di allievi al primo anno al Liceo di Bellinzona, per provenienza scolastica⁸ e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Acquarossa	10	11	9	10	7	8	13	10
Ambrì	7	3	7	5	5	6	6	2
Bellinzona1	28	31	11	27	34	29	24	16
Bellinzona2	19	8	20	17	20	13	18	21
Biasca	21	12	9	6	7	13	22	12
Cadenazzo	7	16	9	18	12	14	13	8
Castione	21	15	21	19	27	20	28	34
Giornico	10	7	10	14	4	6	9	13
Giubiasco	39	43	34	15	49	54	38	36
Lodrino	12	5	13	8	11	7	14	13
Roveredo Grigioni⁹	10	4	7	6	11	14	0	0
SMP	5	6	2	5	5	5	5	4
SMA	7	6	6	1	3	2	8	4
RIP	19	21	25	24	23	25	26	25
ALTRO	4	1	1	5	1	6	13	9
Totale	219	189	184	180	219	222	237	207

⁷ Nella presente tabella sono stati riportati i dati in forma sintetica; la tabella integrale è riportata in allegato. Lo stesso dicasi per le tabelle successivamente presentate, dalla tabella n. 2 alla tabella n. 10.

⁸ SMP = Scuole medie private; SMA = Scuole medie di altri circondari; RIP = Ripetenti; Altro = Allievi provenienti da scuole professionali, da altri cantoni svizzeri, dall'estero o altro

⁹ Dal 2009 in poi il numero degli iscritti al Liceo di Bellinzona provenienti dalla sede di Roveredo Grigioni è pari a zero poiché tale informazione non è registrata nella banca dati GAGI.

Tabella 2: Tassi di insuccesso per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Acquarossa	30%	9%	22%	30%	14%	38%	8%	10%
Ambri	29%	33%	29%	20%	80%	33%	33%	0%
Bellinzona1	14%	45%	45%	7%	35%	31%	38%	25%
Bellinzona2	37%	13%	40%	12%	40%	31%	22%	33%
Biasca	19%	58%	33%	0%	14%	31%	36%	33%
Cadenazzo	57%	31%	33%	61%	42%	29%	54%	50%
Castione	10%	13%	29%	26%	15%	30%	25%	24%
Giornico	0%	14%	0%	21%	0%	17%	11%	23%
Giubiasco	18%	19%	9%	20%	29%	31%	24%	19%
Lodrino	17%	0%	31%	0%	45%	14%	21%	38%
Roveredo Grigioni	0%	0%	0%	17%	18%	7%	0%	0%
SMP	20%	17%	50%	20%	40%	20%	60%	25%
SMA	29%	17%	50%	100%	0%	100%	50%	0%
RIP	32%	29%	24%	17%	26%	32%	31%	44%
ALTRO	50%	100%	100%	40%	100%	83%	44%	22%
Totale	21%	26%	25%	22%	30%	31%	30%	28%

Il Liceo di Bellinzona riceve giovani da 10 sedi scolastiche ticinesi e una parte di allievi da Roveredo Grigioni. Solo 4 sedi mandano al Liceo un numero relativamente importante e costante di giovani (Bellinzona 1, Bellinzona 2, Castione e Giubiasco); sono invece pochi i giovani che vengono dalla regione delle Tre Valli.

Mentre sono pochissimi quelli che provengono dalle scuole private, il numero di allievi provenienti da altri circondari è legato alla possibilità che alcuni hanno di scegliere fra due sedi: gli allievi di Gordola possono scegliere fra Bellinzona e Locarno, quelli di Camignolo possono scegliere fra i Licei di Bellinzona e Lugano 2.

I tassi di insuccesso per provenienza scolastica sono molto irregolari; se a questo aggiungiamo le importanti differenze di numero di allievi tra una sede e l'altra, risulta difficile fare un commento generale. L'unico aspetto da rilevare per la sede di Bellinzona è che i ripetenti (RIP) seguono il trend generale e i giovani moesani hanno un tasso di successo decisamente superiore rispetto agli studenti delle altre sedi scolastiche.

Si può notare come il tasso percentuale medio di insuccessi sia aumentato in modo considerevole nell'anno scolastico 2005/06, passando dal 22% al 30%, ed è rimasto pressoché costante negli anni successivi.

Liceo di Locarno

Tabella 3: Numero totale di allievi al primo anno al Liceo di Locarno, per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Cadenazzo	1	8	12	5	10	9	7	6
Cevio	18	13	15	14	21	19	15	13
Gordola	23	31	22	39	35	25	29	25
Locarno 1	10	18	10	10	12	20	16	11
Locarno 2	24	11	19	24	21	24	25	32
Losone	36	37	37	34	53	51	52	48
Minusio	12	26	21	36	30	40	26	29
SMP	9	11	8	15	13	7	0	5
SMA	1	0	1	1	3		0	2
RIP	25	37	22	34	37	52	44	36
ALTRO	1	2	1	2	1	2	3	1
Totale	160	194	168	214	236	249	217	208

Tabella 4: Tassi di insuccesso al primo anno per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Cadenazzo	0%	0%	0%	0%	30%	22%	29%	50%
Cevio	11%	23%	7%	21%	29%	58%	33%	15%
Gordola	17%	6%	18%	15%	9%	12%	24%	28%
Locarno1	30%	44%	30%	20%	50%	65%	56%	45%
Locarno 2	33%	45%	37%	42%	43%	38%	40%	31%
Losone	31%	14%	14%	18%	32%	27%	35%	27%
Minusio	17%	12%	24%	39%	20%	30%	50%	38%
SMP	33%	36%	25%	53%	69%	29%	0%	60%
SMA	0%		0%	100%	0%		0%	0%
RIP	40%	16%	32%	21%	43%	44%	16%	22%
ALTRO	0%	50%	0%	0%	0%	50%	0%	100%
Totale	27%	19%	20%	27%	32%	36%	33%	30%

Il Liceo di Locarno riceve i giovani di 7 sedi ticinesi e un numero relativamente importante (anche se non costante) di giovani privatisti (in particolare dal Collegio Papio di Ascona). Coloro che provengono dalle sedi di Locarno 1 e Locarno 2 e i privatisti hanno sempre costantemente avuto un tasso di insuccesso relativamente alto, e comunque sempre sopra la media del Liceo, mentre Gordola e Minusio si situano sotto la media. Per quanto riguarda i giovani provenienti dalle scuole medie di Cevio e di Cadenazzo, si registra un andamento irregolare per entrambe le sedi.

Liceo Lugano 1

Tabella 5: Numero totale di allievi al primo anno al Liceo di Lugano 1, per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Agno	43	32	30	27	30	24	41	32
Barbengo	31	43	32	38	42	49	38	47
Bedigliora	11	9	15	13	17	14	21	18
Breganzona	18							
Lugano	17	20	22	40	27	22	24	39
Lugano Besso	19	17	14	20	13	14	26	16
Pregassona	20	19	38	34	44	42	34	45
Viganello	29	31	29	31	24	35	31	0
SMP	28	4	23	25	26	29	27	22
SMA	5	13	12	19	27	28	15	44
RIP	30	21	25	42	41	46	65	43
ALTRO	7	3	2	6	4	5	7	3
Totale	258	212	242	295	295	308	329	311

Tabella 6: Tassi di insuccesso per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Agno	16%	31%	27%	11%	20%	17%	17%	25%
Barbengo	23%	19%	28%	21%	31%	35%	21%	28%
Bedigliora	36%	22%	40%	23%	29%	14%	24%	11%
Breganzona	22%							
Lugano	12%	5%	23%	23%	59%	23%	29%	41%
Lugano Besso	32%	18%	21%	35%	31%	21%	27%	31%
Pregassona	20%	0%	16%	12%	14%	10%	15%	11%
Viganello	38%	13%	21%	32%	38%	26%	35%	0%
SMP	46%	25%	39%	40%	19%	28%	15%	18%
SMA	0%	8%	42%	16%	37%	29%	20%	20%
RIP	20%	19%	12%	21%	37%	24%	26%	22%
ALTRO	57%	0%	0%	83%	25%	100%	43%	33%
Totale	26%	16%	25%	24%	31%	25%	23%	24%

Il Liceo di Lugano 1 è la sede più importante per numero di allievi: la sede accoglie i giovani di 8 scuole medie e un numero elevato - o perlomeno negli ultimi anni equivalente ad alcune sedi di scuola media - di privatisti (SMP), come pure di allievi che provengono da altri circondari (SMA). Il tasso di insuccesso dei giovani provenienti dalle sedi di Agno e Pregassona è rimasto più o meno stabile e contenuto negli anni, pur seguendo la tendenza generale all'aumento registrata sia a livello di sede sia a livello cantonale. Barbengo, Lugano e Lugano Besso sono le sedi con i tassi di insuccesso più alti registrati negli anni; lo stesso si dica per le scuole private.

Liceo Lugano 2 – Savosa

Tabella 7: Numero di allievi al primo anno al Liceo di Lugano 2, per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Breganzona		13	21	13	26	21	25	17
Camignolo	14	15	17	18	12	16	15	24
Canobbio	15	20	21	30	26	16	34	19
Gravesano	14	19	24	26	29	26	18	24
Massagno	28	24	19	21	25	22	22	23
Tesserete	16	27	33	25	42	35	35	31
SMP	1	4	1	7	11	0	6	5
SMA	19	15	30	28	22	12	24	12
RIP	13	24	32	23	20	43	29	30
ALTRO	2	5	3	1	3	2	3	0
Totale	122	166	201	192	216	193	211	185

Tabella 8: Tassi di insuccesso per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Breganzona		15%	24%	0%	35%	29%	12%	41%
Camignolo	14%	13%	35%	17%	33%	69%	40%	38%
Canobbio	0%	25%	5%	3%	50%	6%	29%	11%
Gravesano	29%	16%	29%	27%	41%	46%	28%	21%
Massagno	7%	29%	5%	19%	48%	32%	45%	48%
Tesserete	6%	11%	15%	4%	33%	31%	26%	32%
SMP	100%	75%	100%	43%	55%	0%	67%	20%
SMA	21%	33%	30%	7%	36%	42%	38%	25%
RIP	0%	8%	16%	30%	35%	35%	31%	20%
ALTRO	0%	60%	33%	100%	100%	0%	33%	0%
Totale	11%	21%	20%	15%	41%	35%	31%	29%

Il Liceo di Savosa - Lugano 2 - accoglie gli allievi provenienti da 6 scuole medie. Pochi sono quelli che provengono dalle scuole private, mentre in questo Liceo (come per quello di Lugano 1) c'è una presenza importante di giovani provenienti da scuole medie di altri circondari.

Pur essendoci, come per tutti gli altri Licei, una tendenza all'aumento della percentuale di insuccessi, risulta difficile segnalare una relazione diretta fra il tasso di insuccesso e una o più scuole medie di provenienza, poiché quasi tutte si caratterizzano per una certa discontinuità sull'arco di tempo considerato.

Liceo Mendrisio

Tabella 9: Numero di allievi al primo anno al Liceo di Mendrisio, per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Balerna	29	19	29	25	20	16	26	17
Chiasso	19	33	26	31	14	26	18	22
Mendrisio	26	32	31	28	44	35	31	52
Morbio Inferiore	23	24	25	30	49	54	53	45
Riva S. Vitale	18	31	23	26	24	22	18	22
Stabio	12	13	19	24	28	16	18	23
SMP	1	10	7	2			2	2
SMA				3	3	3	0	1
RIP	30	16	22	19	33	24	27	28
ALTRO		1	3		4	3	1	1
Totale	158	179	185	188	219	199	194	213

Tabella 10: Tassi di insuccesso per provenienza scolastica e per anno scolastico

	1997/98	1999/00	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12
Balerna	17%	5%	14%	12%	35%	13%	23%	18%
Chiasso	11%	9%	19%	26%	36%	31%	28%	48%
Mendrisio	8%	19%	13%	11%	25%	14%	16%	43%
Morbio Inferiore	17%	4%	16%	13%	22%	20%	11%	36%
Riva S. Vitale	33%	23%	26%	31%	38%	23%	6%	32%
Stabio	17%	8%	21%	8%	29%	25%	33%	35%
SMP	0%	40%	57%	50%			50%	0%
SMA				67%	0%	67%	0%	0%
RIP	13%	6%	45%	42%	21%	29%	22%	32%
ALTRO		0%	33%		50%	33%	100%	0%
Totale	16%	13%	23%	21%	27%	23%	19%	36%

Il Liceo di Mendrisio accoglie i giovani provenienti da 6 sedi di scuola media e si caratterizza per un numero molto limitato di giovani provenienti dalle scuole private o da scuole medie di altri circondari.

La sede di Riva S. Vitale presenta un tasso di insuccessi costantemente superiore alla media cantonale, (se si esclude il dato dell'anno scolastico 2009/10). I giovani provenienti da Morbio Inferiore invece, si situano costantemente sotto la media, anche se con una tendenza all'aumento; nel 2011/12 la percentuale registrata di insuccessi è stata del 36%, in linea con la media.

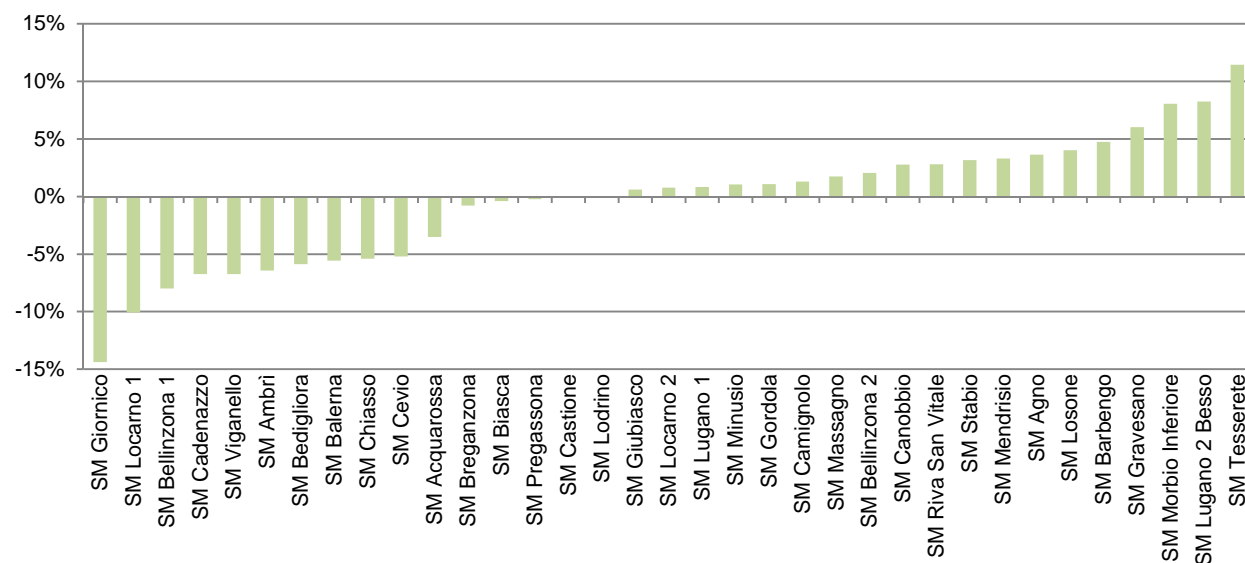
4.1.2 Effetto selettività della scuola media e del territorio

Come già anticipato nel capitolo 1.1, per poter accedere ad una formazione di tipo medio superiore, gli allievi devono sottostare a particolari criteri, che implicano una media di almeno 4.65 nelle materie obbligatorie e la presenza di non più di un'insufficienza. È inoltre necessaria la frequenza ai corsi attitudinali in matematica e tedesco e una valutazione finale minima di 4.5 in italiano. In via eccezionale possono però essere applicate condizioni di ammissione particolari.

Una delle ipotesi effettuate inizialmente era la possibilità che alcune sedi di scuola media potessero concedere maggiormente, rispetto ad altre, la cosiddetta "menzione"¹⁰ per l'accesso alla formazione superiore. Ciò porterebbe quindi ad un effetto di selettività esercitato dalla scuola media, che si potrebbe riflettere nella riuscita scolastica in prima Liceo e SCC. Per confermare o infirmare questa supposizione è stata effettuata un'analisi relativamente al tasso di allievi con possibilità di accesso alla scuola media superiore per tutte le sedi di scuola media.

Dalle analisi (Figura 3) risulta che durante gli ultimi 5 anni, in media, un giovane su due ha concluso la scuola media con la possibilità di accedere direttamente al Liceo o alla SCC. Alcune sedi scolastiche sono mediamente più restie di altre a concedere la menzione per accedere alla formazione medio superiore, ma sono distribuite su tutto il territorio cantonale e si trovano in zone sia fortemente urbanizzate sia periferiche. È possibile che per alcune scuole medie la componente socio-economica e/o la forte componente di stranieri siano dei fattori rilevanti ma non possono dirsi esclusivi alla spiegazione della presenza di tassi inferiori rispetto alla media cantonale.

Figura 3: Tasso percentuale, rispetto alla media cantonale su 5 anni, dei giovani che possono accedere direttamente alla SMS; per sede scolastica



¹⁰ Per "menzione" si intende l'approvazione concessa all'allievo da parte della scuola media al proseguimento degli studi in una SMS.

Tabella 11: Tasso di allievi che terminano la scuola dell'obbligo con la possibilità di accedere alle SMS

Sede di scuola media	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	Valore medio sui 5 anni
Acquarossa	42%	45%	53%	40%	53%	46%
Agno	59%	50%	54%	54%	51%	54%
Ambri	42%	42%	48%	32%	52%	43%
Balerna	52%	35%	48%	42%	45%	44%
Barbengo	44%	55%	54%	56%	65%	55%
Bedigliora	45%	29%	53%	36%	57%	44%
Bellinzona 1	44%	37%	44%	49%	36%	42%
Bellinzona 2	66%	48%	47%	49%	50%	52%
Biasca	51%	58%	44%	40%	55%	50%
Breganzona	49%	40%	49%	58%	49%	49%
Cadenazzo	47%	45%	33%	42%	49%	43%
Camignolo	44%	51%	62%	44%	56%	51%
Canobbio	61%	49%	55%	44%	54%	53%
Castione	49%	45%	55%	49%	50%	50%
Cevio	43%	46%	41%	42%	51%	45%
Chiasso	40%	48%	48%	49%	37%	45%
Giornico	33%	29%	48%	31%	37%	36%
Giubiasco	44%	51%	53%	49%	56%	51%
Gordola	52%	52%	46%	56%	49%	51%
Gravesano	46%	63%	63%	52%	56%	56%
Locarno 1	38%	43%	33%	44%	40%	40%
Locarno 2	53%	43%	54%	52%	52%	51%
Lodrino	55%	42%	55%	40%	57%	50%
Losone	53%	49%	55%	62%	50%	54%
Lugano 1	46%	47%	54%	54%	53%	51%
Lugano 2 Besso	60%	58%	58%	67%	48%	58%
Massagno	66%	46%	49%	56%	41%	52%
Mendrisio	40%	47%	66%	58%	55%	53%
Minusio	50%	53%	49%	51%	52%	51%
Morbio Inferiore	56%	56%	58%	58%	62%	58%
Pregassona	44%	48%	50%	51%	55%	50%
Riva San Vitale	57%	51%	60%	44%	51%	53%
Stabio	49%	59%	54%	53%	51%	53%
Tesserete	60%	62%	60%	63%	62%	61%
Viganello	41%	36%	38%	40%	60%	43%
Totale	49%	48%	51%	50%	52%	50%

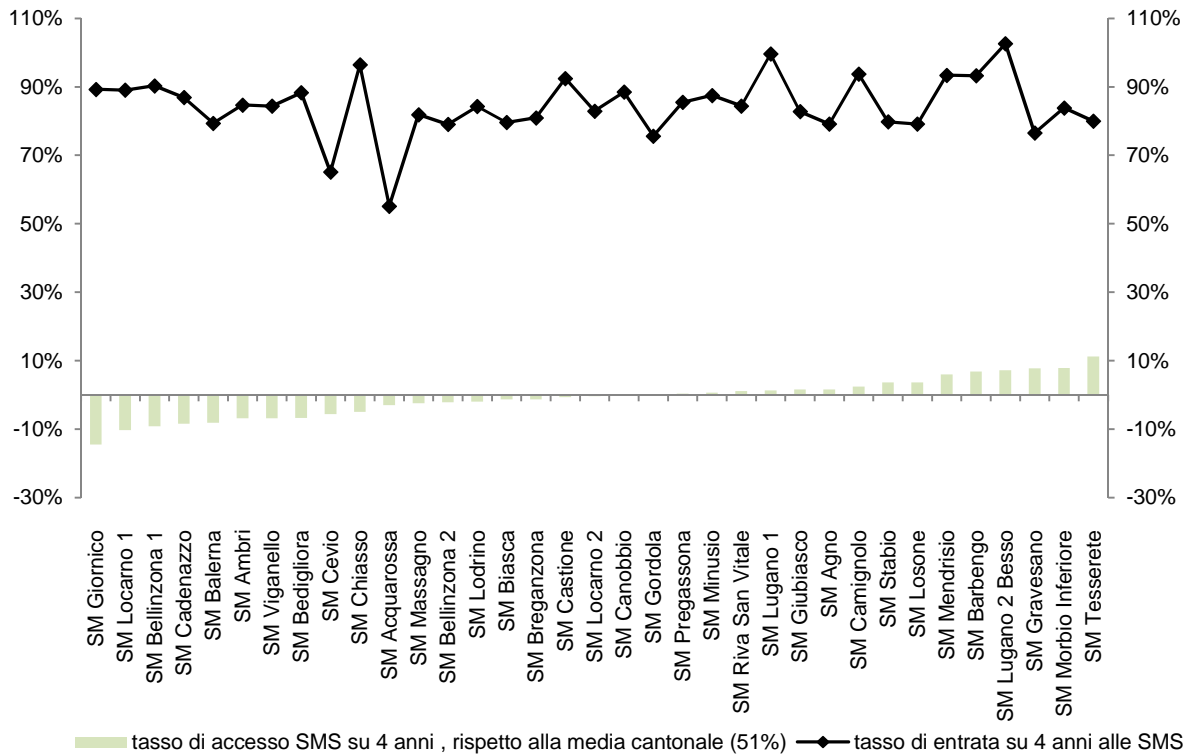
Un altro aspetto che è stato analizzato è il rapporto tra il numero di giovani che possono seguire un percorso nella formazione medio superiore e quelli che effettivamente lo intraprendono, rispetto alla scuola media di provenienza. In questo caso l'ipotesi soggiacente è che i giovani che vivono in zone particolarmente periferiche del cantone, in particolare le valli sopracenerine, siano in qualche modo penalizzati per motivi logistici (difficoltà di trasporto e distanza tra casa e scuola superiore agli altri). Dai dati a nostra disposizione questa ipotesi si conferma unicamente per le scuole medie di Acquarossa e Cevio, che presentano i valori medi più bassi per tutto il Ticino. A conforto di questa ipotesi possiamo considerare le due

scuole medie con i tassi più alti, ovvero Lugano 1 e Lugano 2 Besso. D'altro canto però, scuole medie periferiche come Biasca, Giornico, Bedigliora o Tesserete con tassi medi superiori all'80%, non confermano l'ipotesi. Unico punto di interesse territoriale è la suddivisione tra le scuole medie sopracenerine e quelle sottocenerine; in questo caso possiamo affermare che, tendenzialmente, i giovani del sottoceneri frequentano più facilmente le scuole medie superiori (Liceo o SCC).

Tabella 12: Rapporto in percentuale, per sede di scuola media, fra gli allievi che frequentano il primo anno di scuola media superiore e quelli che potrebbero accedervi direttamente

Sede di scuola media	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	Valore medio sui 4 anni
Acquarossa	73%	48%	52%	48%	55%
Cevio	70%	52%	71%	68%	65%
Gordola	71%	69%	79%	84%	76%
Bellinzona 2	71%	82%	81%	82%	79%
Losone	82%	60%	89%	85%	79%
Biasca	78%	65%	88%	88%	80%
Giubiasco	80%	63%	94%	94%	83%
Locarno 2	73%	75%	90%	93%	83%
Lodrino	66%	73%	103%	96%	84%
Ambrì	73%	86%	69%	111%	85%
Cadenazzo	65%	72%	115%	96%	87%
Minusio	86%	70%	93%	100%	88%
Locarno 1	74%	87%	105%	91%	89%
Giornico	82%	80%	95%	100%	89%
Bellinzona 1	76%	80%	107%	98%	90%
Castione	85%	91%	96%	98%	92%
Camignolo	74%	67%	108%	126%	94%
Gravesano	84%	76%	76%	69%	77%
Agno	70%	76%	82%	88%	79%
Balerna	76%	71%	79%	92%	79%
Stabio	64%	62%	100%	94%	80%
Tesserete	78%	64%	88%	90%	80%
Breganzona	82%	80%	74%	88%	81%
Massagno	75%	81%	86%	85%	82%
Morbio Inferiore	74%	73%	94%	95%	84%
Viganello	91%	78%	88%	80%	84%
Riva San Vitale	72%	85%	93%	88%	84%
Pregassona	77%	85%	84%	95%	85%
Bedigliora	88%	106%	84%	75%	88%
Canobbio	90%	73%	88%	103%	89%
Barbengo	79%	89%	109%	96%	93%
Mendrisio	83%	70%	108%	113%	93%
Chiasso	77%	87%	103%	119%	96%
Lugano 1	93%	88%	100%	117%	100%
Lugano 2 Besso	119%	87%	106%	98%	103%
Totale	83%	74%	91%	92%	85%

Figura 4: Percentuale media di menzione per accesso alle SMS su quattro anni rispetto alla media cantonale (51%) per ogni sede di scuola media e relativa percentuale degli allievi aventi diritto che intraprendono il percorso nel secondario superiore



Dalla Figura 4 si nota come ci siano sedi più “selettive” di altre (che concedono cioè meno facilmente la menzione per accedere al medio superiore), come ad esempio le scuole medie di Gironico, Locarno 1, Bellinzona 1, Cadenazzo o Chiasso, che presentano però una percentuale superiore al 90% di giovani che intraprendono il percorso nel secondario superiore. All’opposto troviamo sedi, come le scuole medie di Tesserete o di Gravesano, che hanno un tasso mediamente elevato di giovani che avrebbero i criteri per accedere al medio superiore, ma presentano al contempo un tasso di entrata inferiore alla media cantonale. Unico dato di interesse è quello relativo alle sedi di Cevio e Acquarossa che, oltre ad avere un tasso di accesso inferiore alla media cantonale, presentano le percentuali più basse di entrata nelle scuole medie superiori.

In conclusione, i dati a nostra disposizione rilevano che solo per alcune scuole medie la selettività territoriale potrebbe essere un fattore discriminante.

4.1.3 Note e materie

Un altro aspetto su cui ci si è interrogati se esistano delle disparità tra i cinque Licei cantonali nella valutazione degli allievi. Di alcune abbiamo quindi analizzato le valutazioni per gli anni scolastici 2008/09, 2009/10, 2010/2011 e 2011/12. Nei quattro anni considerati si osservano le stesse tendenze.

Le materie scientifiche (come matematica, chimica, fisica) e tedesco (per chi ha scelto questa lingua seconda) presentano degli alti tassi di insufficienze, indipendentemente dal fatto che gli allievi siano promossi oppure no. Ad esse si aggiungono biologia, italiano, francese e inglese per gli allievi che sono stati bocciati¹¹. Ciò è valido per tutti i Licei, benché ci possano essere delle differenze: in alcuni Licei il numero di insufficienze in matematica è superiore a quello delle insufficienze in fisica o tedesco, in altri è piuttosto la chimica ad essere la materia con le valutazioni più severe, in altri ancora la fisica.

Come già detto, la matematica ha la caratteristica di essere una materia con un tasso di insufficienze relativamente alto rispetto alle altre materie: ad esempio, nel 2008/09, il 35% di tutti gli studenti in prima Liceo aveva avuto un'insufficienza in matematica. Oltre al fatto che i due terzi delle note insufficienti in matematica sono state attribuite agli studenti che hanno bocciato l'anno, il valore stesso della nota è discriminante. Di fatto a 71 giovani su 269 che non hanno superato il primo anno è stata attribuita una nota inferiore al tre, che implica (salvo provvedimento eccezionale) la bocciatura automatica. Lo stesso si osserva con le note attribuite in fisica e chimica.

Fra le lingue, la materia più ostica per gli studenti sembra essere il tedesco, con il 30% di allievi insufficienti sul totale degli studenti che in prima Liceo hanno seguito questo corso. Seguono l'italiano, con il 16% e, a pari merito, il francese e l'inglese con il 15% di insufficienti. Il tedesco, a differenza delle altre lingue, ha una distribuzione delle insufficienze molto simile a quella che si osserva per la matematica, sia per la ripartizione tra promossi e non promossi, sia per il numero di note inferiori al tre. Per le altre lingue (italiano incluso) il numero di allievi insufficienti è molto più importante tra i bocciati: ad esempio, nel 2008/09 una quota molto elevata (79%) delle insufficienze in francese è stata attribuita ai giovani che non hanno superato la prima Liceo, e valori analoghi si osservano per l'inglese (75.5%) e per l'italiano (70%). Anche per la biologia, le insufficienze prevalgono fra gli allievi bocciati.

Al primo anno di Liceo vi sono dunque materie particolarmente difficili per diversi studenti: matematica, fisica, chimica e tedesco presentano percentuali di insufficienti superiori al 30%, indipendentemente dal fatto che gli allievi ottengano la promozione o meno. Inoltre, sempre in queste materie, non è raro che vengano attribuite note inferiori al 3, che possono fungere da nota discriminante per la promozione o la bocciatura. Allo stesso tempo, materie come biologia, italiano, francese e inglese, risultano difficili per un numero più contenuto di studenti, ma, fra coloro che non superano l'anno, presentano tassi di insufficienze molto più elevati rispetto alle materie considerate "più difficili".

Indipendentemente dalle sedi liceali, per gli anni scolastici che vanno dal 2008/09 al 2011/12, il 52% degli studenti supera il primo anno senza nessuna materia insufficiente, circa il 24% termina l'anno con una materia insufficiente e il 16% con due materie insufficienti. Il rimanente 8% supera il primo anno con un provvedimento eccezionale.

La maggior parte degli studenti che sono stati bocciati in prima Liceo hanno dalle 6 alle 7 materie insufficienti.

¹¹ Sono stati esclusi da queste analisi gli studenti che hanno abbandonato il primo anno di Liceo prima della fine dell'anno scolastico, poiché non sono state attribuite loro delle note. Per questo motivo si parla esclusivamente di allievi promossi o bocciati.

4.1.4 Opzioni specifiche

Sebbene in prima Liceo tutti i giovani seguano uno stesso curriculum, con l'eccezione di chi studia latino e/o greco, si è già a conoscenza di quale sarà l'opzione specifica che gli studenti prevedono di intraprendere a partire dal secondo anno. Per quest'analisi ci siamo concentrati sulla relazione tra i tassi di successo e di insuccesso e l'opzione specifica scelta dagli studenti. Abbiamo cercato di capire se il fatto di scegliere un'opzione specifica piuttosto che un'altra potesse essere considerato un fattore discriminante del successo scolastico in prima.

Come per le note, si osserva una tendenza generale sull'arco di dieci anni (dal 1997 al 2007) valida per tutti i Licei: i giovani che intendono scegliere le opzioni FAM (Fisica e applicazioni della matematica), GRE (Greco) e LAT (Latino) mostrano una percentuale di promozioni decisamente superiore rispetto a chi sceglie altre opzioni. Chi invece opta per una lingua seconda avrà qualche difficoltà in più ad essere promosso, in particolare se questa è il tedesco o lo spagnolo.

È da notare comunque che la percentuale dei promossi al primo anno di Liceo, per i giovani che scelgono l'opzione Tedesco o Francese, varia tra un anno e l'altro: ad esempio nel 2003, tra coloro che avevano scelto l'opzione specifica tedesco, vi era stato un tasso di promozione dell'80%, mentre nel 2005 per la stessa opzione lo stesso si situava al 51%.

Infine chi sceglie l'opzione ECO (Economia e diritto) mostra dei tassi di promozione tendenzialmente inferiori rispetto a chi sceglie le altre opzioni specifiche.

4.2 Interviste ai direttori

I direttori delle cinque sedi liceali e della SCC sono stati intervistati con l'obiettivo di comprendere in modo più ampio e al contempo dettagliato i fattori in gioco relativamente al tema della riuscita scolastica in prima Liceo.

A partire dalla questione dell'andamento crescente del tasso di insuccessi in prima (abbandoni e bocciature) osservato nel corso di oltre dieci anni, è stato chiesto ai direttori di analizzare il problema, cercando antecedenti e possibili cause, e di descrivere la situazione relativamente ad ogni singola sede considerando anche le strategie messe in atto per porre dei correttivi e le potenziali soluzioni non ancora implementate.

Le risposte dei direttori riguardo alla questione generale dell'aumento dei tassi di insuccesso, sono coerenti tra loro: pur considerando che certi fenomeni richiederebbero una visione più ampia (ad esempio andando a ritroso negli anni per apprezzare l'andamento in un arco temporale più esteso), i direttori concordano sul fatto che quello evidenziato dalle analisi preliminari sia un aumento problematico, e che come tale debba essere affrontato.

Dalle interviste sono emersi alcuni temi collegati al crescente tasso di insuccessi in prima; essi sono:

- la transizione dalla scuola media al settore medio superiore, con le relative difficoltà di "adattamento" che questa comporta;
- gli aspetti sociali e motivazionali della scelta degli studenti di proseguire gli studi nel settore medio superiore;
- gli aspetti propri del sistema educativo, in particolare riforme e livelli;
- il compromesso fra qualità e selettività della scuola.

Un primo aspetto che emerge dalle interviste, e che i direttori portano all'attenzione, è l'aumento, registrato nel corso degli anni, del numero di studenti che si iscrivono al medio superiore. Questo fatto, che di per sé non giustifica necessariamente l'aumento percentuale degli insuccessi, è analizzato considerando sia i suoi antecedenti, sia le relative conseguenze.

Sulle ragioni che possono aver portato ad un aumento del numero di iscritti al Liceo, i direttori riportano la riflessione sulle dimensioni socio-culturali e sugli andamenti demografici. Secondo loro, infatti, si è verificato un aumento generale del numero di allievi nella scuola obbligatoria, e il fatto che molti studenti scelgano di proseguire gli studi può essere legato ad almeno due fattori. Da un lato sembra giocare un ruolo

importante la pressione delle famiglie verso una formazione considerata "più prestigiosa", perché proietta verso sbocchi professionali futuri di status socio-economico più elevato. Dall'altro, è possibile che, nonostante il progressivo ampliarsi delle possibilità offerte dal settore della formazione professionale, gli allievi e le loro famiglie abbiano comunque mantenuto una rappresentazione limitata delle possibilità offerte, anche, eventualmente, nell'ottica di uno sbocco verso la formazione terziaria (universitaria e non).

La combinazione di questi due elementi, unita a possibili crisi momentanee del mercato del lavoro, avrebbero indotto una spinta maggiore verso la formazione medio superiore. Il Liceo e la SCC sembrano essere, per molti studenti, la scelta migliore in caso di dubbi o incertezze sul proprio futuro.

Secondo i direttori, oggi più che in passato, fra gli studenti che si iscrivono al medio superiore ve ne sono molti che sembrano spinti più dalle aspirazioni delle famiglie e dalle incertezze riguardo al proprio futuro professionale, che da una motivazione intrinseca verso lo studio. Sempre aspetti legati al cambiamento sociale sarebbero alla base processo di mutamento che i direttori (sia direttamente, sia attraverso l'esperienza dei docenti) vedono negli studenti.

In particolare sembra che, progressivamente, sia cambiato il modo con cui gli studenti approcciano allo studio e affrontano le difficoltà ad esso collegate.

Per i "nuovi" studenti sembrerebbero infatti esserci maggiori difficoltà relativamente al metodo di studio e alla capacità di organizzarsi per adattarsi alle esigenze della scuola media superiore.

Inoltre, il progresso tecnologico e la disponibilità di nuovi mezzi per l'acquisizione delle informazioni sembrerebbero promuovere abilità e competenze divergenti rispetto a quelle fino ad ora richieste agli studenti per affrontare gli studi medio-superiori: rapidità, capacità di muoversi in ambienti virtuali e di gestire più "piattaforme" di lavoro contemporaneamente, non sono di supporto quando bisogna approfondire, concentrarsi e dedicare tempo ed energie cognitive su uno stesso compito.

Inoltre, i direttori sono concordi nel ritenere che sia sempre più importante supportare il corpo docente, nell'interazione diretta con gli studenti e le loro famiglie.

La questione riguarda sia i docenti con maggiore anzianità di servizio sia i più giovani. Ai primi andrebbero forniti gli strumenti adeguati per affrontare i problemi legati alla popolazione dei nuovi studenti, quantitativamente più numerosa e qualitativamente diversa rispetto al passato. Al contempo, i docenti con minore anzianità andrebbero affiancati nell'utilizzo di quelle competenze che si acquisiscono nel corso dell'esperienza professionale, e che al momento sembrano essere indispensabili per affrontare la complessità del sistema relazionale scuola-famiglia.

Un'ultima lettura del fenomeno che i direttori propongono è legata più a dimensioni di sistema che ad aspetti legati al cambiamento sociale o al ruolo dei docenti.

Emerge infatti una riflessione che riguarda le riforme e i cambiamenti che, progressivamente, hanno portato la scuola media e la scuola media superiore alla loro attuale configurazione, con una discontinuità strutturale fra i due settori che ha reso meno lineare il passaggio da uno all'altro, riversando interamente l'onere dell'adattamento sugli studenti in transizione. Al centro della riflessione, anche su questo piano, viene messo il tema della valutazione. Gli aspetti su cui i direttori ritengono sia necessario riflettere sono:

- i criteri di valutazione, diversi fra scuola media e scuola media superiore;
- la necessità di un allineamento, nella valutazione, fra docenti con anni di anzianità diversi;
- la necessità di allineamento, nella valutazione, fra docenti di materie diverse.

I direttori, sono quindi consapevoli dell'importanza del tema della riuscita scolastica e dell'esistenza di un problema legato al crescente insuccesso ed è condivisa la convinzione che nella quota di studenti che non riesce a superare il primo anno con successo ve ne siano alcuni per i quali la scuola, mettendo in atto adeguate strategie, potrebbe favorire il recupero e impedire l'insuccesso.

4.3 Interviste ai docenti

Sono stati intervistati 31 docenti dei cinque Licei e della SCC. Il gruppo dei docenti era eterogeneo rispetto al genere, all'anzianità nell'insegnamento (da 3 a oltre 30 anni di carriera) e alla materia insegnata (italiano, storia, biologia, tedesco, francese, matematica, fisica e chimica).

Nel corso delle interviste, condotte con modalità semi-strutturata, sono stati affrontati i seguenti temi:

- aumento del tasso di insuccessi al primo anno di Liceo;
- esperienza diretta e indiretta riguardo al successo scolastico nelle classi prime;
- strategie per affrontare il problema e aumentare le probabilità di successo degli studenti;
- valutazione e riuscita scolastica.

Il problema del crescente tasso di insuccessi è percepito da tutti i docenti intervistati. Anche i più giovani, che non possono aver apprezzato direttamente un cambiamento negli anni, sono concordi nel ritenere che al momento la scuola media superiore abbia un problema da affrontare: la loro opinione si basa sia su quanto riportato dai colleghi più anziani, dal momento che del problema si discute formalmente e informalmente all'interno delle sedi, sia sull'esperienza diretta con studenti che, secondo i docenti, approdano alla formazione superiore con un livello di preparazione non sufficiente.

Secondo i docenti intervistati, gli insuccessi in prima Liceo sono elevati perché gli studenti sono poco preparati, non riescono quindi a colmare le lacune iniziali e a raggiungere gli obiettivi previsti per il primo anno.

Come i direttori, i docenti individuano fra gli antecedenti del problema, fattori di natura sociale, ossia:

- l'attuale instabilità economica, che aumenta l'insicurezza dei giovani e delle famiglie e riduce i posti di apprendistato e le alternative disponibili nel settore della formazione professionale;
- una maggiore richiesta sociale di educazione da parte dei giovani e delle famiglie, a sua volta risultato di diverse spinte, come ad esempio un peggioramento/cambiamento nella rappresentazione del "posto di apprendistato" nell'immaginario collettivo, o il desiderio dei giovani di non "chiudersi le porte", agganciandosi sin da subito ad un percorso professionale, ma lasciandosi aperte diverse possibilità;
- la difficoltà nel compiere la scelta, a sua volta determinata da un'informazione non sufficientemente chiara sulle possibilità alternative, dalla difficoltà delle famiglie nel supportare il processo di scelta, e dalla percezione che il Liceo sia la scelta più naturale quando non si hanno le idee chiare;
- un cambiamento del modo di pensare, agire e vivere delle persone, determinato dalla rivoluzione tecnologica, dall'accorciamento delle distanze e dalla moltiplicazione delle possibilità per i giovani di svolgere attività extra-scolastiche.

Al contempo, i docenti mettono in evidenza l'esistenza di alcuni problemi a livello di sistema, in particolare con riferimento alla scuola media e al confronto fra scuola media e scuola media superiore. Fra questi vi sono:

- una discontinuità culturale e strutturale fra scuola media e scuola medio superiore, dove la prima è chiamata ad includere e integrare, mentre la seconda è chiamata a preparare verso l'università, secondo standard di livello diverso; mentre le scuole medie hanno autonomia di gestione e un sistema di riferimento localizzato, i docenti sostengono che i Licei siano ancorati alle direttive federali e quindi più vincolati al raggiungimento di obiettivi formativi prefissati;
- programmi della scuola media sempre più estesi e di conseguenza una riduzione della possibilità di approfondire alcuni aspetti e alcune materie ritenute fondamentali;
- una distorsione percepita nel sistema della ripartizione in corsi base a corsi attitudinali: dalla sua introduzione, si è creato nel tempo uno "sbilanciamento verso l'alto" portando gli allievi (e le loro famiglie) a cercare di ottenere sempre di più la possibilità di frequentare i corsi attitudinali; questo meccanismo ha modificato nel tempo il senso e l'intento inizialmente attribuiti alla suddivisione in corsi;

- la percezione che vi sia una pressione da parte delle famiglie, non sempre facilmente contrastata da parte dei docenti, affinché gli allievi abbiano note più alte e possano raggiungere i criteri per l'iscrizione al medio superiore, in modo da avere maggiori possibilità di scelta future;
- il passaggio alla scuola media unica, che ha rimandato il momento della selezione e spostato il problema sulla ripartizione nei corsi di livello base e attitudinale, con le problematiche già esposte;
- una carenza di formazioni di livello medio superiore alternative al Liceo, oltre alla SCC.

Secondo i docenti intervistati, i fattori sopra elencati hanno determinato un progressivo aumento del tasso di licealizzazione e, contemporaneamente, un aumento nell'eterogeneità della popolazione dei nuovi iscritti, eterogeneità rintracciabile in diverse dimensioni (motivazione, preparazione, aspirazioni, caratteristiche personali). Fra le problematiche che i docenti attribuiscono a questa "nuova popolazione" di studenti vi sono livelli di competenze disciplinari non omogenei, livelli di competenze trasversali (metodo di studio) non omogenei, aspirazioni diverse, e quindi atteggiamenti verso la scuola e lo studio differenti e livelli di interesse differenti.

Fra i docenti intervistati è prevalente il senso di responsabilità condivisa: il problema degli insuccessi in prima esiste e la scuola deve farsene carico all'interno di una riflessione su tutto il sistema scolastico. Dietro a questo, vi è il timore che la soluzione del problema della riuscita scolastica sia collegata alla qualità, cioè che nel tentativo di far fronte all'aumento degli insuccessi si possa rischiare di intaccare il livello qualitativo richiesto alla formazione medio superiore.

Presso i docenti è tuttavia comunque diffusa la consapevolezza che il Liceo sia una scuola con obiettivi di preparazione finalizzati alla formazione universitaria e stabiliti secondo direttive federali, pertanto le possibilità di intervento rimangono vincolate al sistema. Fra le strategie messe in atto dalle sedi per affrontare il problema, i docenti riportano sia iniziative svolte a livello istituzionale (sportelli, laboratori, richieste da parte della direzione), sia iniziative individuali che avvengono a livello informale (differenziazione, condivisione e confronto fra docenti, adeguamento dei programmi, ricerca di una maggiore flessibilità nella valutazione).

Infine, fra le strade che vengono ritenute percorribili per affrontare e risolvere il problema degli insuccessi in prima, i docenti intervistati propongono di incrementare le iniziative di supporto agli studenti, di intervenire sui docenti e sull'insegnamento (maggiore coordinamento nei gruppi, messa in discussione, allineamento sui programmi e sulle valutazioni, maggiore coordinamento fra docenti di ordini scolastici differenti) e di intervenire sul sistema scolastico (selezione in entrata, revisione dei programmi della scuola media, revisione del sistema dei corsi, aumento dell'offerta a livello medio superiore). Infine, un'attenzione particolare andrebbe dedicata a supportare le famiglie e gli studenti nella transizione dalla scuola media alla formazione post-obbligatoria (orientamento, informazione sulle alternative della formazione professionale).

Come detto inizialmente, quanto emerso dalle interviste ai docenti ha costituito la base per la costruzione del questionario rivolto agli allievi, i cui risultati sono esposti nel prossimo capitolo.

4.4 Questionario agli allievi

Il questionario, somministrato agli studenti di prima e seconda Liceo e SCC, è stato creato tenendo conto delle interviste ai direttori e ai docenti, sulla base delle loro visioni, a volte concordanti a volte divergenti.

Il questionario si sviluppa su cinque assi:

- le motivazioni che hanno spinto i giovani a seguire un percorso nella scuola media superiore;
- le difficoltà riscontrate durante il primo anno;
- l'importanza di alcune materie;
- i criteri di valutazione;
- il successo e l'insuccesso scolastico (le ragioni che spiegano l'insuccesso scolastico, i consigli per superare l'anno con successo).

La somministrazione è avvenuta in due periodi distinti. Per i Licei di Locarno, Lugano 1 e Bellinzona, i giovani hanno risposto al questionario tra Aprile e Maggio 2013, mentre per le sedi di Mendrisio, Lugano 2 e per la SCC (evidenziate nella tabella 12) la somministrazione è avvenuta tra Febbraio e Aprile 2014.

Tabella 13: Tasso di risposte al questionario per sede scolastica

Sede	Risposte valide	Totale allievi 1° + 2°	tasso risposte
Liceo Locarno	354	377	94%
Liceo Mendrisio	296	329	90%
Liceo Bellinzona	254	384	66%
Liceo Lugano 1	113	585	19%
Liceo Lugano 2	371	373	99%
SCC	542	711	76%
Totale	1930	2759	70%

Il tasso generale di risposta (Tabella 13) è particolarmente elevato e corrisponde al 70%. Costituisce un'eccezione il Liceo di Lugano1, con un tasso del 19%. Questo valore si spiega attraverso la difficoltà per questa sede di organizzare la somministrazione del questionario nella sala informatica; per questa ragione agli allievi è stato chiesto di rispondere al di fuori dell'orario scolastico.

Gli allievi che hanno ripetuto o che stavano ripetendo il primo anno al momento della compilazione del questionario rappresentano il 20% dei rispondenti; questo valore è inferiore alla media degli insuccessi registrata negli ultimi anni (30%). Ricordiamo comunque che la nostra definizione di insuccesso comprendeva sia i giovani che avevano deciso di lasciare la scuola prima della fine dell'anno scolastico sia quelli che erano stati bocciati.

Tabella 14: Tasso di studenti che hanno ripetuto il primo anno, per anno scolastico

	Ha ripetuto il primo anno		Totale
	Si	No	
Allievi al primo anno	20%	80%	100%
Allievi al secondo anno	18%	82%	100%

Tabella 15: Provenienza degli studenti al primo anno di scuola media superiore

Studenti primo anno	Classe frequentata l'anno precedente				Totale
	Quarta media	Prima Liceo	Prima SCC	Altro	
Liceo Locarno	76%	21%	0%	2%	100%
Liceo Mendrisio	78%	20%	0%	2%	100%
Liceo Bellinzona	82%	12%	0%	6%	100%
Liceo Lugano 1	80%	18%	2%	0%	100%
Liceo Lugano 2	82%	15%	0%	2%	100%
SCC	69%	10%	18%	3%	100%

Il 10% dei giovani che frequentano il primo anno alla SCC, ha frequentato la prima Liceo durante l'anno precedente. Ciò spiega per quale motivo il tasso di giovani provenienti direttamente dalla scuola media è inferiore a quello dei Licei cantonali.

4.4.1 Criteri di scelta per la scuola media superiore

La netta maggioranza degli studenti (88%) afferma di non aver avuto grandi esitazioni nella scelta di iscriversi al medio superiore; solo il 12% ha espresso una forma di insicurezza riguardo alla propria decisione.

Indipendentemente dalle scuole frequentate, la metà dei giovani afferma di aver fatto una scelta ponderata, pensando ad un obiettivo specifico.

Per l'altra metà, le ragioni riportate sono diverse: per alcuni, in prevalenza studenti del Liceo, il percorso tracciato era evidente ("mi sono iscritto pensando ad un obiettivo formativo/professionale futuro specifico"); per altri ha assunto rilevanza nella scelta il desiderio di aumentare il proprio bagaglio conoscitivo ("volevo avere delle basi di cultura generale, volevo imparare nuove cose").

Altri ancora (un terzo degli studenti della SCC e il 24% dei liceali) hanno più o meno consapevolmente procrastinato il momento della scelta ("non sapevo cos'altro fare dopo la quarta media, volevo prendermi del tempo prima di compiere una scelta definitiva"; "mi sembrava la scelta più ovvia siccome avevo i requisiti per accedervi").

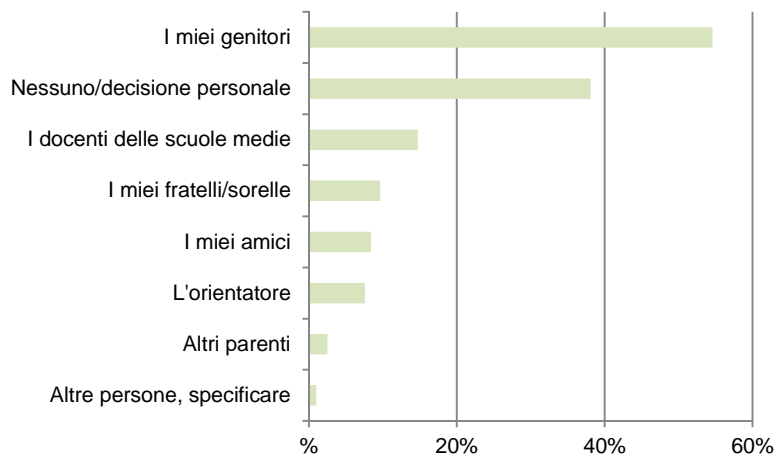
Tabella 16: Motivazione principale che ha portato a scegliere un percorso scolastico nel medio superiore

	Licei	SCC
Mi sono iscritto pensando ad un obiettivo formativo/professionale futuro specifico	51%	50%
Volevo avere delle basi di cultura generale	13%	6%
Mi sembrava la scelta più ovvia siccome avevo i requisiti per accedervi	12%	9%
Volevo imparare nuove cose	9%	6%
Volevo prendermi del tempo prima di compiere una scelta definitiva	7%	15%
Non sapevo cos'altro fare dopo la quarta media	5%	9%
Ho seguito i consigli della mia famiglia	2%	3%
Volevo mettermi alla prova	2%	1%
Ho seguito i miei amici	0%	1%
Ho seguito i consigli dell'orientatore	0%	1%
Totale	100%	100%

Come messo in evidenza in Figura 5, per il 55% degli studenti, i genitori hanno assunto un ruolo decisivo nella scelta del percorso scolastico; altre persone ritenute importanti in questo processo sono i docenti, i fratelli o le sorelle come pure gli amici.

Malgrado l'appoggio esterno sia stato importante, nel 38% dei casi gli studenti affermano di non aver seguito nessun consiglio, ma di aver preso la decisione autonomamente.

Figura 5: Persone importanti nella presa di decisione (possibili più risposte)



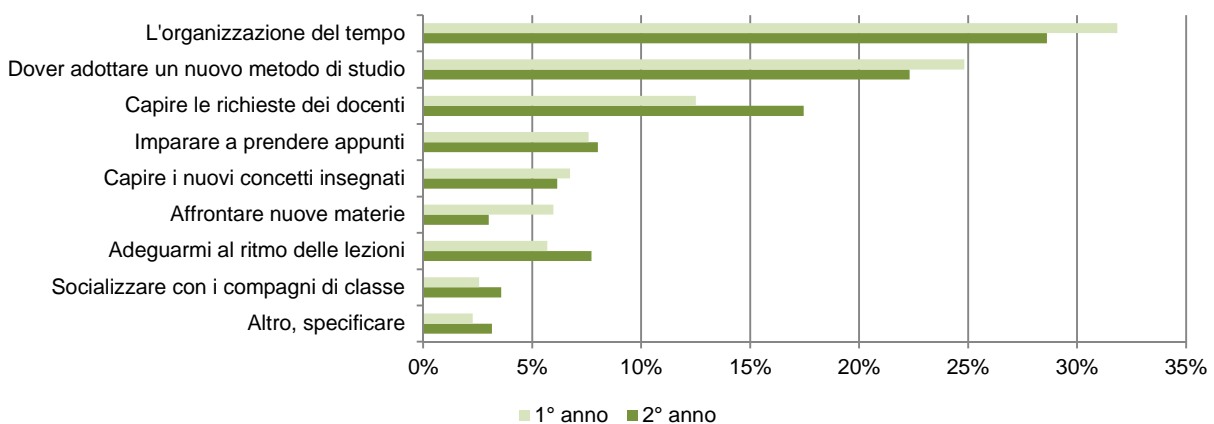
Il 68% degli studenti afferma di aver avuto un colloquio personale con un orientatore; quest'ultimo è stato considerato utile da circa un terzo di loro.

4.4.2 Difficoltà riscontrate durante il primo anno di studi nelle SMS

L'organizzazione del tempo e l'adozione di un nuovo metodo di studio sono le principali difficoltà che gli studenti dichiarano di aver riscontrato durante il primo anno di SMS, che si rivela per molti giovani un nuovo mondo con esigenze diverse rispetto a quelle della scuola media, dettate anche da un stile di insegnamento dei docenti delle SMS rispetto a quelli delle SM.

Questo spiega in parte la difficoltà espressa da alcuni riguardo alla comprensione delle richieste dei docenti.

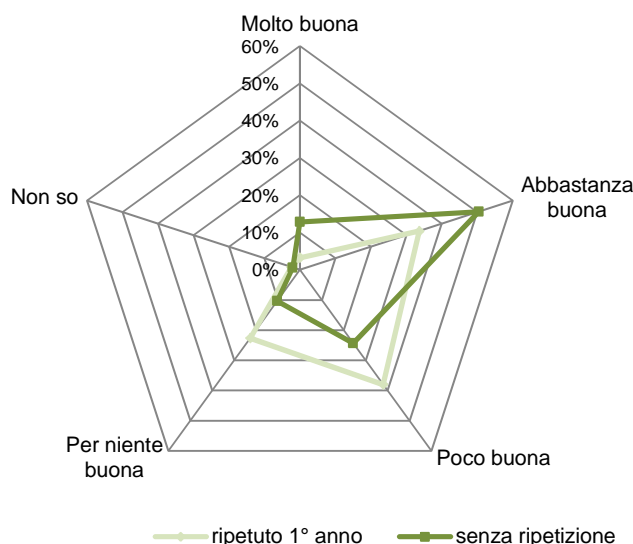
Figura 6: Principali difficoltà riscontrate durante il primo anno di SMS; risposte degli studenti del primo e del secondo anno



La maggioranza degli studenti intervistati (58%) ritiene che la scuola media li abbia adeguatamente preparati per affrontare il primo anno di SMS; circa il 40% si esprime invece in maniera negativa, affermando di aver ricevuto una preparazione poco o per niente buona. La percezione cambia in modo evidente presso chi ha ripetuto il primo anno. Infatti il 59% dei ripetenti ritiene di aver ricevuto una formazione in-

sufficiente, rispetto al 35% di chi ha superato il primo anno o lo stava frequentando per la prima volta. Si osserva qui un aspetto messo in evidenza anche da altri dati, ossia la differenza nello stile di attribuzione causale fra i bocciati e i promossi, dove i primi tendono più dei secondi a posizionare esternamente il locus of control in relazione all'evento dell'insuccesso scolastico.

Figura 7: percezione del grado di preparazione fornito dalla scuola media di provenienza



4.4.3 L'importanza di alcune materie

Con l'obiettivo di capire quali materie i giovani considerassero maggiormente importanti nel proprio curriculum formativo, è stato in primo luogo chiesto ai giovani se dal loro punto di vista le discipline del curriculum liceale o della SCC potessero essere distinte in materie di serie A e materie di serie B; il 59% ha risposto affermativamente alla domanda.

Successivamente, è stato chiesto agli studenti di separare le materie in due gruppi, distinguendo fra materie considerate di serie A e materie considerate di serie B.

Innanzitutto è interessante notare come gli allievi delle due realtà scolastiche (Liceo e SCC) pongano delle priorità diverse.

Per chi segue gli studi liceali, otto materie sono considerate prevalentemente di serie A e una – storia – si situa nel mezzo con 50% degli allievi che la considerano importante e 50% che la relegano invece tra le materie di minore interesse. Per i liceali, la matematica, la biologia e l'italiano sono considerate materie di studio molto importanti, più dell'inglese e delle altre materie scientifiche.

Per quanto riguarda la SCC, cinque materie sono considerate di serie A dalla maggior parte dei rispondenti, "comunicazione" si situa nel mezzo, mentre "storia" è considerata da quasi il 90% degli allievi come una materia di serie B. Viene data molta importanza all'economia aziendale – materia che esiste unicamente alla SCC - e alle due lingue seconde (inglese e tedesco), che invece per gli studenti liceali, pur essendo considerate di serie A, hanno un'importanza minore.

Figura 8: Importanza di alcune materie secondo gli studenti liceali

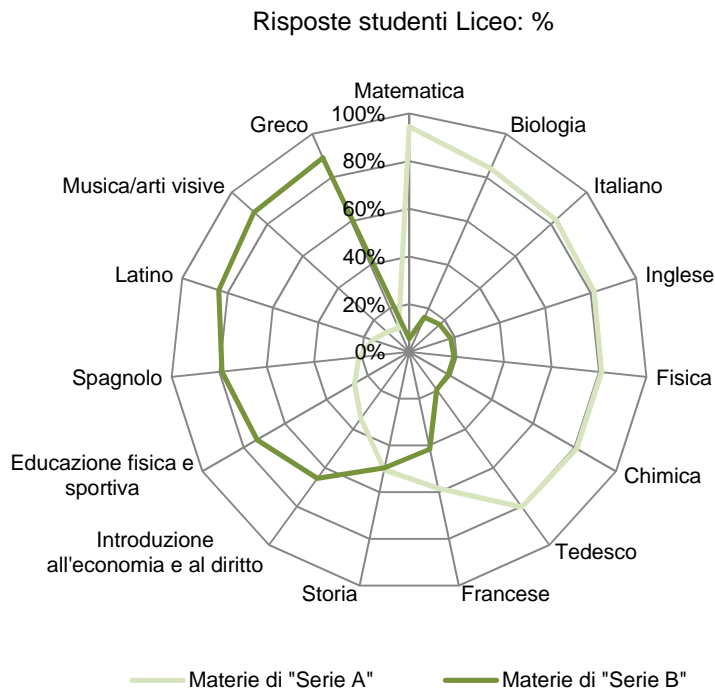
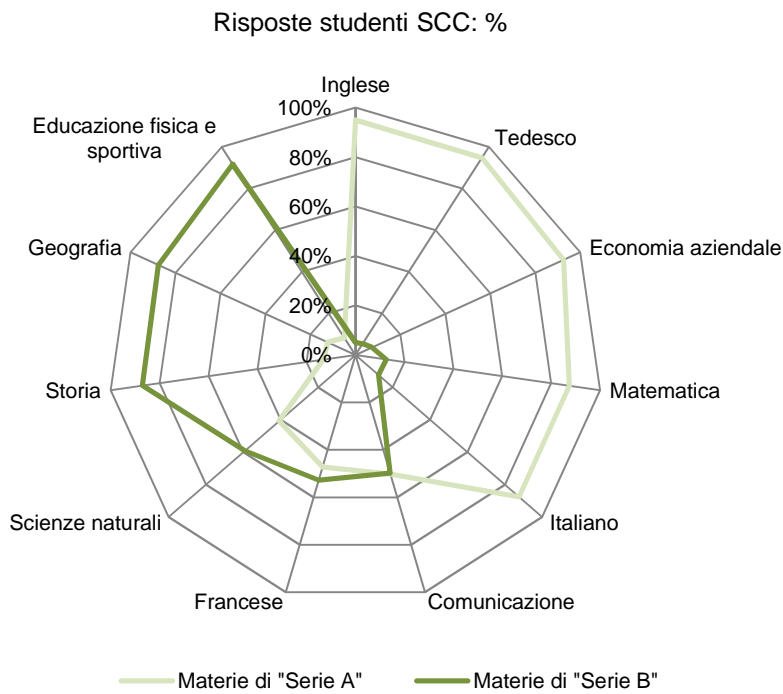


Figura 9: Importanza di alcune materie secondo gli studenti della SCC



4.4.4 Difficoltà riscontrate in alcune materie

Indipendentemente dalla scuola frequentata, gli allievi affermano di aver riscontrato delle difficoltà in più materie.

Tabella 16: Percentuale di studenti che affermano di aver riscontrato delle difficoltà nelle materie elencate

	Liceo	SCC
Tedesco	60%	46%
Matematica	55%	70%
Fisica	55%	
Inglese	41%	44%
Chimica	36%	
Italiano	30%	35%
Storia	26%	29%
Biologia	20%	
Francese	19%	25%
Economia e diritto	15%	
Economia aziendale		27%
Scienze naturali		49%
Geografia		21%
Comunicazione		10%
TOTALE	357%	357%

Come mostrato in Tabella 16, per chi segue il Liceo, il tedesco è considerato come la disciplina più problematica, cui seguono la matematica e la fisica. Per coloro che frequentano la SCC le materie considerate più difficili sono la matematica e le scienze naturali. L'inglese pone pure dei problemi in entrambe le realtà formative (41% degli studenti del Liceo, 44% degli studenti della SCC). Anche l'italiano e la storia possono essere fonte di difficoltà sebbene in modo più contenuto.

È interessante notare come la matematica per i liceali e l'inglese per gli studenti della SCC siano materie nelle quali gli studenti hanno riscontrato uno stesso grado di difficoltà, sia in prima sia in seconda, e che sono considerate da loro considerate delle discipline importanti all'interno del proprio curriculum (Figura 10 e Figura 11).

Figura 10: Difficoltà riscontrate nelle materie: distinzione tra studenti di prima e seconda Liceo

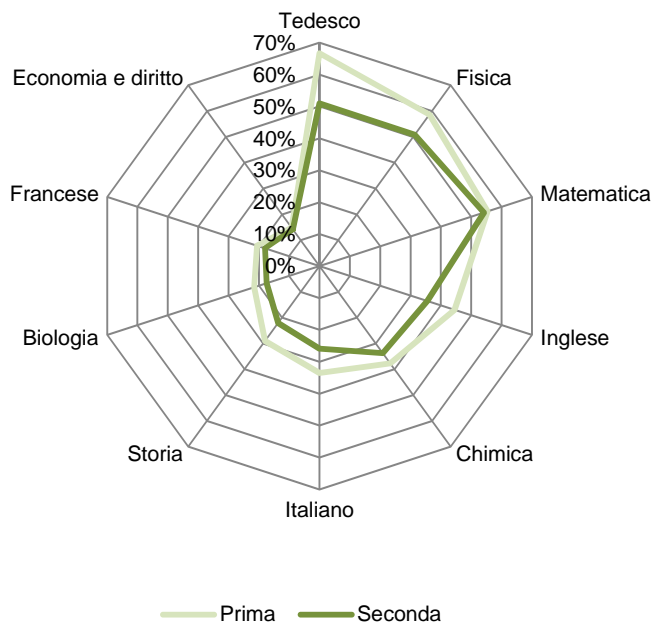
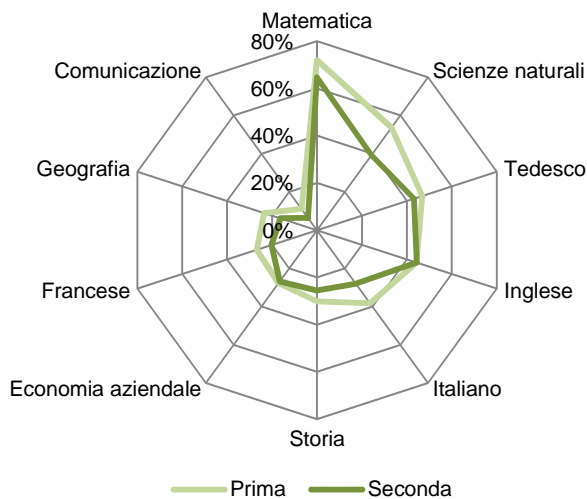


Figura 11: Difficoltà riscontrate nelle materie: distinzione tra studenti di prima e seconda SCC



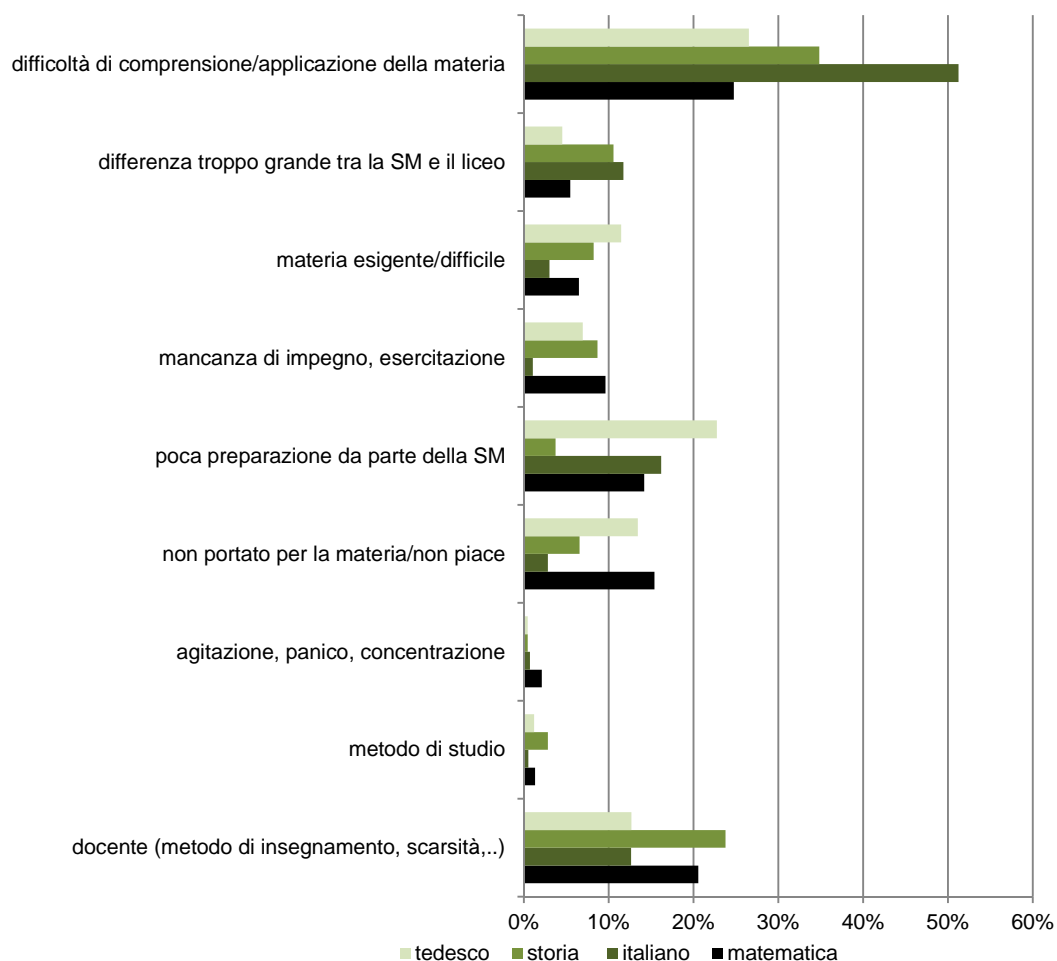
Agli allievi è stato inoltre chiesto di esplicitare le ragioni delle difficoltà riscontrate. Avendo posto una domanda aperta essi hanno potuto esprimersi liberamente; le risposte sono state divise in 9 categorie:

- docente;
- metodo di studio;
- agitazione/panico/concentrazione;
- piacere vs avversione per la materia;

- poca preparazione da parte della scuola media;
- mancanza di impegno, esercitazione;
- materia esigente/difficile;
- differenza troppo grande tra la scuola media e il Liceo;
- difficoltà di applicazione/comprendimento dei concetti.

Abbiamo deciso di riportare unicamente i risultati specifici alla matematica, all'italiano, alla storia e al tedesco poiché ritenuti di maggiore interesse. La matematica e l'italiano sono infatti considerate delle materie di base per eccellenza (basti pensare ai test PISA), mentre la storia risulta essere una materia considerata dalla metà degli allievi liceali fra le discipline importanti (di "serie A"), mentre dall'altra metà essa è ritenuta di "serie B". È inoltre stato deciso di effettuare un'analisi approfondita anche per il tedesco, considerata una materia difficoltosa dal 60% dei liceali e dal 46% degli studenti SCC.

Figura 12: Ragioni delle difficoltà in matematica, italiano, storia e tedesco



Come messo in evidenza in Figura 12, che riporta i risultati rispetto alle quattro materie considerate, nella maggior parte dei casi gli studenti imputano la difficoltà in una delle materie a un problema nell'applicazione o nella comprensione dei concetti: le difficoltà in italiano sono infatti spiegate in questo modo nel 50% dei casi, quelle in storia nel 35%, quelle in matematica nel 25% e quelle in tedesco nel 26.5% dei casi: *"l'analisi delle poesie non è sempre evidente! Così come scrivere un testo utilizzando bene la lingua"*; *"Perché la soressa parla solamente tedesco ed all'inizio era difficile comprendere"*.

Anche il docente e le sue abilità didattiche sembrano avere un peso importante, soprattutto in storia (23%) e in matematica (21%): *“La mia docente di storia è davvero una pessima insegnante, con richieste fuori dal normale e con una valutazione davvero esagerata e scorretta!”*; *“I docenti spiegano spesso in modo sbrigativo, senza spiegare a fondo gli argomenti, quindi superandoli senza che tutti abbiano capito. Ciò capita con la maggior parte dei docenti di matematica.”*

Alcuni allievi giustificano le difficoltà con una scarsa preparazione da parte della scuola media, soprattutto per quanto riguarda il tedesco (22.5%) l'italiano (16%) e la matematica (14%): *“Perché non sono arrivata preparata, alle scuole medie non mi hanno insegnato le cose più importanti per l'italiano che mi servivano qua.”*; *“Ho molte lacune perché alle medie avevo una docente che parlava molto poco in tedesco, perciò faccio fatica a capire il nuovo docente visto che parla sempre in tedesco.”*, questo emerge in misura minore per la storia (4%).

Rispetto alle altre materie, si può notare come sia in matematica sia in tedesco una parte degli studenti (15% per la matematica e 13% per il tedesco) giustifichi le proprie difficoltà con il fatto di non essere portato per la disciplina o di non apprezzarla particolarmente: *“Perché odio le materie scientifiche”*, *“Non sono mai stata una cima in matematica”*; *“Perché [il tedesco] è una lingua dal suono sgradevole e si deve fare molto studio a memoria. La odio”*. È anche da notare come il tedesco risulti, tra le quattro, la materia considerata dagli allievi come maggiormente difficile ed esigente (11.5% delle risposte): *“trovo che sia una lingua difficile e al Liceo il livello è più alto e se non hai imparato perfettamente le basi alle medie non si riesce ad andare avanti nell'apprendimento della lingua”*.

4.4.5 La valutazione

Agli studenti è stato chiesto di esprimersi riguardo ai criteri di valutazione adottati dai docenti. Quasi la totalità degli studenti ritiene che l'autovalutazione con conseguente discussione col docente sia particolarmente utile; questo aspetto include la chiarezza dei criteri di valutazione e l'importanza di essere valutati su più aspetti. Non vi è una differenza molto marcata tra gli allievi al primo anno e quelli al secondo anno.

Tabella 17: Utilità e correttezza di alcuni criteri di valutazione

	Studenti 1° anno	Studenti 2° anno	Totale Studenti
È utile che gli allievi possano auto-valutarsi e discutere la nota con il docente	92%	96%	94%
È importante che i criteri di valutazione siano chiaramente esplicitati all'inizio dell'anno	90%	88%	89%
È utile che la valutazione si basi su più aspetti (note dei test, partecipazione in classe, esercizi a casa, ecc.)	79%	79%	79%
I criteri con cui i docenti valutano sono sempre chiari	26%	21%	24%
È corretto stabilire la nota dell'anno in base alla media dei due semestri	42%	45%	43%
È normale dare delle note sotto il 3 nelle materie umanistiche (italiano, storia, geografia e lingue)	44%	42%	43%
È giusto che nelle materie scientifiche e in quelle umanistiche si utilizzi un ventaglio di note di ampiezza diversa	34%	40%	36%
È normale dare delle note sotto il 3 nelle materie scientifiche	36%	35%	35%
È corretto stabilire la nota del semestre in base alla media dei test	23%	14%	19%

È inoltre interessante notare come gli studenti accettino più facilmente l'idea di avere delle note inferiori al tre nelle materie umanistiche (lingue incluse) piuttosto che in quelle scientifiche, e come più di un terzo ritenga corretto usare dei criteri di valutazione diversi tra questi due gruppi di materie.

Infine, un quinto circa degli studenti ritiene corretto che la nota semestrale si basi unicamente sulla media dei test. Si noti che questa è l'unica affermazione discordante tra gli studenti del primo anno e quelli del secondo, che sono più critici a riguardo.

Sempre riguardo alla valutazione, gli studenti hanno potuto esprimere eventuali considerazioni libere in risposta ad una domanda aperta. Le opinioni sono riassumibili in sei categorie che in parte sono critiche e in parte suggerimenti riguardo al tema.

Un primo elemento sottolineato dagli allievi è l'importanza di considerare, all'interno della valutazione, fattori che esulino dai semplici risultati delle verifiche. Si citano a questo proposito ad esempio l'impegno, l'attitudine e la partecipazione in classe: *"Trovo ingiusto che la valutazione principale sia sempre e comunque basata sui risultati delle verifiche, perché questo tipo di test con il tempo ha cominciato a porre gli allievi in uno stato di nervosismo ed ansia, che compromette l'esecuzione della prova."*, *"La valutazione deve essere anche basata sulla partecipazione, l'impegno, la capacità di seguire la materia in modo corretto, tramite test, compiti fatti, ecc..."*. Anche i progressi effettuati tra un semestre e l'altro dovrebbero essere presi in considerazione nella valutazione finale complessiva: *"Credo che si tenda a non premiare con sufficienza la curva di miglioramenti."*, *"Credo che sia molto importante che i professori tengano in considerazione il miglioramento dal primo al secondo semestre"*.

Tra i rispondenti vi è inoltre chi considera che la valutazione avvenga talvolta attraverso modalità eccessivamente soggettive: *"I docenti hanno metodi di valutare troppo soggettivi e non in base ai risultati scolastici."*, *"Alcuni docenti fanno preferenze fra allievi e quindi assegnano spesso note più alte o più basse a dipendenza del rapporto che hanno con lo studente"*, *"Non esiste un metro comune tra le materie per valutare e questo è sbagliato. Ad esempio un insegnante di tedesco può dare 4 ad un allievo ed un altro darebbe 5 allo stesso allievo."*

Vi è inoltre l'impressione che spesso non vi sia sufficiente trasparenza nei metodi di valutazione: *"Alcuni docenti dovrebbero spiegare il modo di valutare un test"*, *"Penso che sia la miglior cosa se ogni docente all'inizio dell'anno spiegasse alla classe il proprio metodo di valutazione"*. Legata a questo aspetto vi è la questione dell'autovalutazione, che sarebbe auspicata da alcuni degli studenti, i quali riterrebbero opportuno avere la possibilità di discutere con i docenti riguardo alla propria valutazione: *"Discutere con il proprio docente riguardo al voto è molto importante"*, *"Ci dovrebbe essere sempre la possibilità di autovalutarsi davanti all'insegnante e discutere su eventuali disaccordi"*.

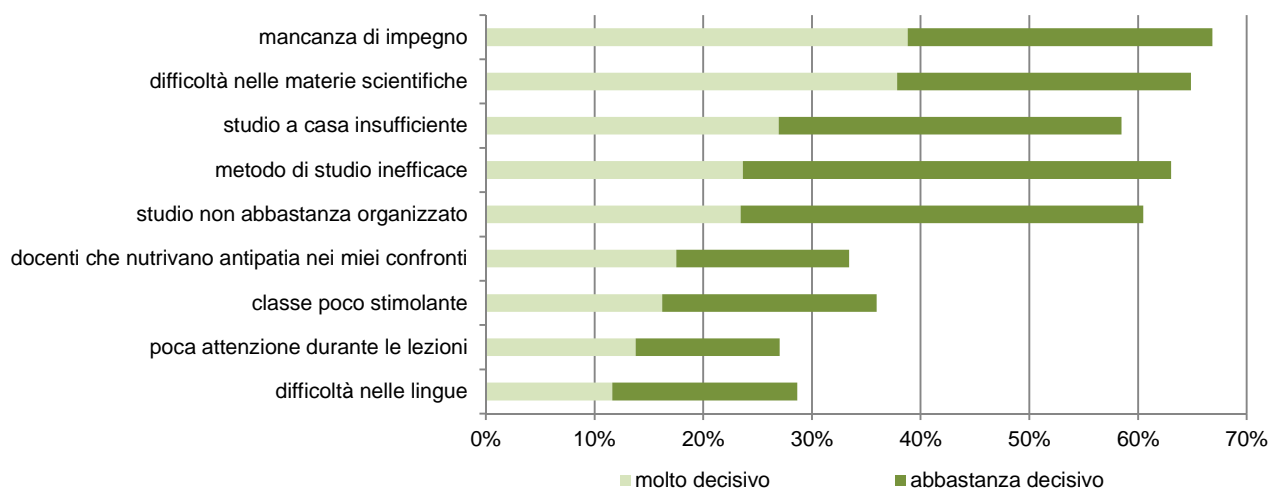
Oltre agli elementi appena citati, ritorna la questione delle differenze tra materie scientifiche e materie umanistiche/linguistiche; alcuni studenti considerano infatti che vi siano delle incongruenze nelle valutazioni da parte dei docenti dei due ambiti e che talvolta le materie scientifiche vengano considerate di maggiore rilevanza, anche nelle valutazioni, rispetto alle materie umanistiche e alle lingue: *"viene dato troppo peso alle materie scientifiche a discapito di quelle umanistiche"*, *"per le materie scientifiche e per le lingue dovrebbero esserci criteri di valutazione diversi"*.

4.4.6 Ripetizione del primo anno

Agli studenti che hanno ripetuto il primo anno di scuola media superiore è stata sottoposta una lista di comportamenti/azioni, chiedendo loro di valutare, su una scala da 1 (per nulla decisivo) a 4 (molto decisivo) quanto questi elementi siano stati decisivi per la bocciatura.

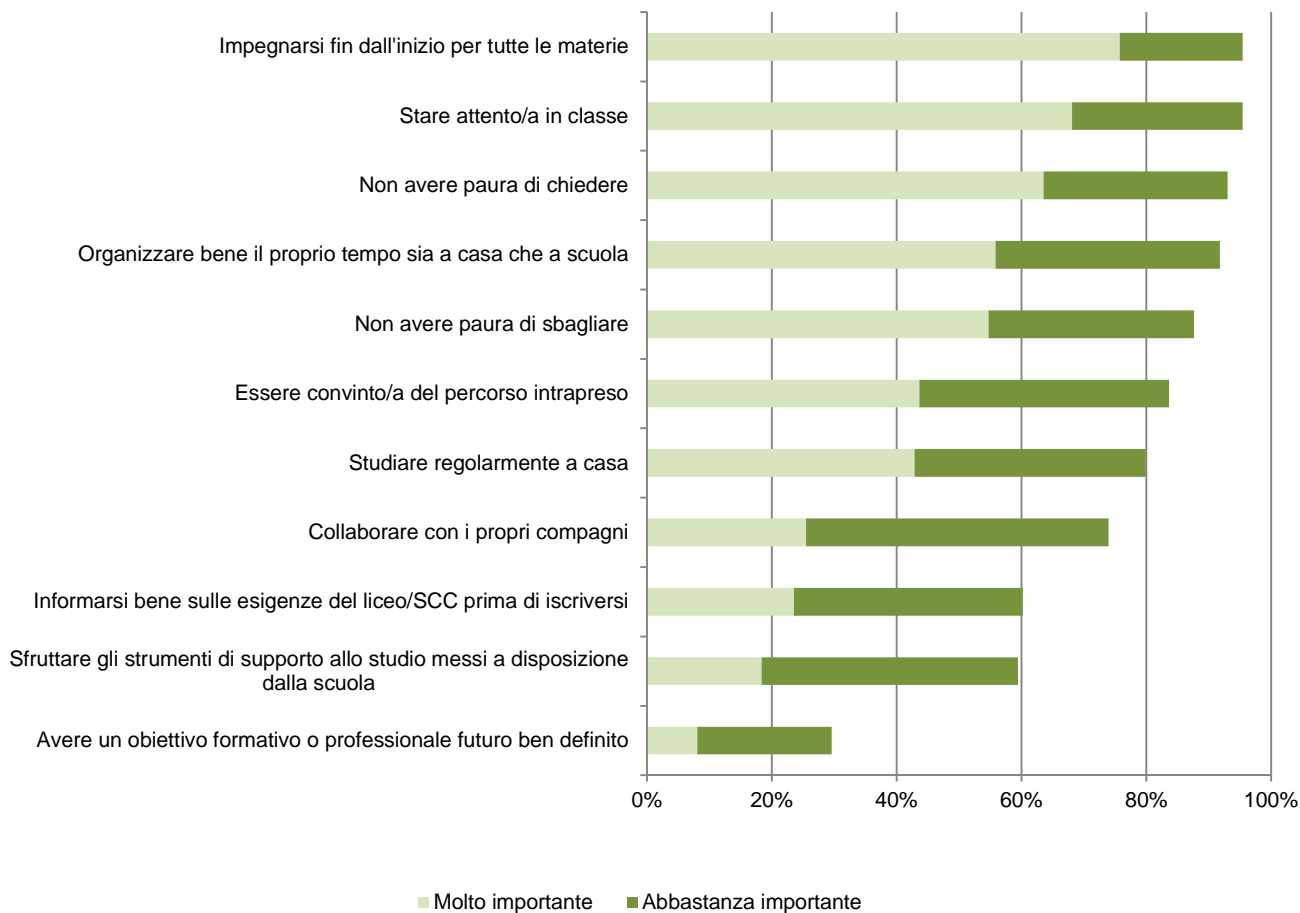
Questa valutazione, benché soggettiva, evidenzia una buona dose di auto-responsabilizzazione da parte dei giovani rispetto alla ripetizione della classe. Infatti, tra i fattori ritenuti decisivi (Figura 13), oltre alla mancanza di impegno (citata come abbastanza o molto decisiva da più del 67% dei giovani) e al tempo insufficiente dedicato allo studio (abbastanza o molto decisivo per il 59%), si ritrova in larga misura la difficoltà di rispondere efficacemente ad una nuova realtà scolastica. Non a caso, circa il 60% degli studenti rileva l'importanza derivata dalla poca organizzazione e dall'inefficacia del metodo di studio adottato. A ciò si aggiungono le difficoltà incontrate nelle materie scientifiche, che sono state considerate come fattore decisivo (molto – abbastanza) dal 65% degli studenti.

Figura 13: Ragioni legate alla bocciatura del primo anno di SMS



4.4.7 Suggerimenti per riuscire al primo anno di SMS

Figura 14: Suggerimenti per riuscire al primo anno di SMS



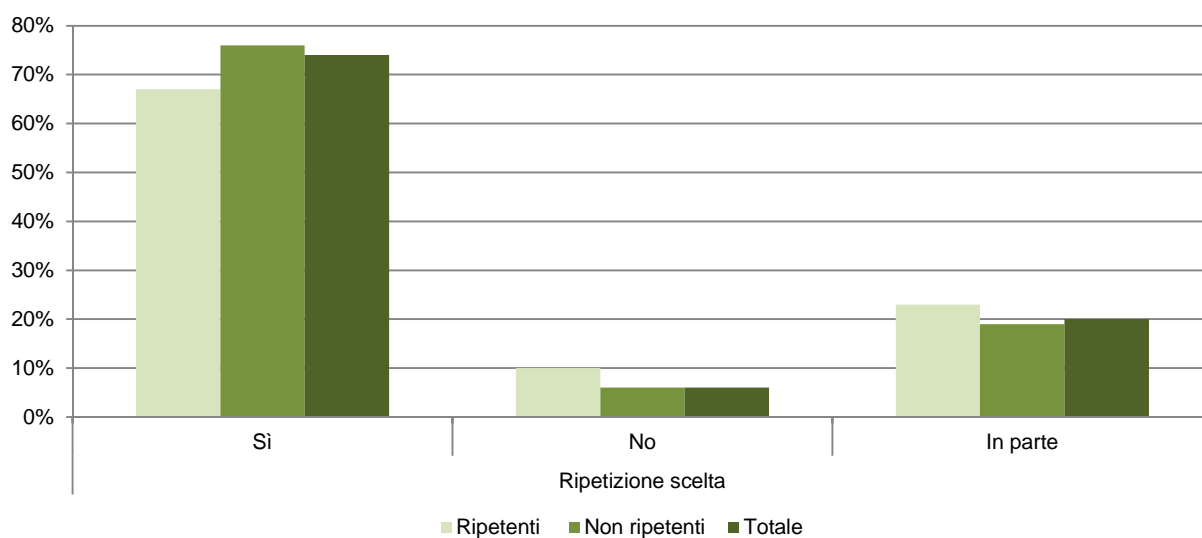
Per capire quali siano considerate dagli studenti le strategie di una buona riuscita al primo anno di scuola media superiore, è stata loro proposta una lista di 11 affermazioni, per ognuna delle quali hanno dovuto indicare l'importanza su una scala da 1 (per nulla importante) a 4 (molto importante) (Figura 14).

Tra le diverse possibilità presentate, *“impegnarsi fin dall’inizio in tutte le materie”*, risulta essere il consiglio più importante per quasi tutti gli studenti. È interessante rilevare l'importanza che i giovani attribuiscono al fatto di non avere paura di chiedere e di non avere paura di sbagliare. Insomma si direbbe che la loro parola d'ordine sia: impegnati ma in modo attivo. Non è fondamentale intraprendere questo percorso con un obiettivo formativo o professionale ben definito ma quel che conta è essere convinti della validità del percorso stesso.

4.4.8 Ripetizione della scelta

Agli studenti è stato chiesto se, potendo tornare indietro, sceglierebbero nuovamente di iscriversi al Liceo o alla SCC (Figura 15): il 74% dei giovani rifarebbe la stessa scelta, il 6% non la rifarebbe, mentre il 20% la rifarebbe in parte. Per quanto riguarda le differenze tra ripetenti e non ripetenti, si nota la tendenza da parte di chi ha ripetuto la prima ad essere maggiormente scettico sulla possibilità di ripercorrere la stessa strada formativa: infatti, solo il 67% rifarebbe la stessa scelta, contro il 76% di coloro che non sono stati bocciati.

Figura 15: Ripetizione della scelta formativa



Tra coloro che ripeterebbero la scelta, diverse sono le motivazioni addotte. Un primo elemento è legato all'interesse per la formazione e alla possibilità di acquisire attraverso quest'ultima delle competenze specifiche oltre che una base di cultura generale: *“È la scuola necessaria per svolgere le professioni che mi interessano e arricchisce a livello personale”*; *“Al Liceo si acquisiscono competenze che altrimenti sarebbero inimmaginabili”*.

Altri studenti dichiarano invece di avere obiettivi futuri precisi, per raggiungere i quali, una formazione medio superiore è necessaria: *“perché è l'unica scuola che posso frequentare per fare ciò che voglio ed è una scuola nella quale approfondisci tutte le materie e non solo alcune.”*; *“perché so che è l'unica scuola adatta a darmi la giusta formazione per quello che voglio diventare in futuro”*.

Inoltre, alla formazione liceale è spesso associata una dimensione di prestigio che la colloca fra le scelte preferibili: *“è la scuola MIGLIORE IN ASSOLUTO e a mio parere avere la possibilità di entrarvi è di grande prestigio di conseguenza chi ha questa possibilità sarebbe stupido a non approfittarne.”*; *“Perché voglio fare un lavoro stimato”*; *“Perché è la scuola più “prestigiosa” da fare dopo le medie”*.

Oltre a questo, la formazione medio superiore è percepita come una strada che permette di “mantenere le porte aperte” ed è quindi adatta anche agli studenti che non hanno ancora obiettivi futuri precisamente

definiti: *“Perché non sapendo che cosa fare il Liceo mi apre comunque molte porte.”; “Per avere la massima scelta di lavori e studi futuri.”*

Altre ragioni menzionate sono l'assenza di alternative valide (*“Perché non saprei che altro fare”*), la percezione che sia *“la strada giusta”*, senza ragioni precise associate (*“È la scuola giusta per me”; “È la scuola giusta per me. Mi offre le materie e gli insegnamenti che desidero.”*); anche l'ambiente, gli amici e i docenti sono citati come fattori che spingerebbero gli allievi a rifare la stessa scelta.

Dagli studenti della SCC viene invece percepita come positiva la possibilità, attraverso la formazione scelta, di acquisire due tipologie di diplomi allo stesso tempo: *“È una scuola di grado liceale che comunque ti permette dopo i quattro anni di decidere se continuare a studiare oppure se fermarsi ed andare a lavorare. Alla fine si ottiene l'attestato federale di capacità.”; “Perché questa scuola mi permette di continuare gli studi oppure di andare a lavorare, quindi mi offre molte possibilità.”*

Coloro che invece rifarebbero in parte o non rifarebbero la stessa scelta, citano ad esempio come motivazione la mancanza di obiettivi per il futuro: *“Non sono molto sicuro di ciò che voglio fare durante la mia vita”; “Perché non sono sicura della mia scelta dato che non ho idee chiare su quello che voglio fare al termine di questi quattro anni”*. Un altro argomento concerne le difficoltà scolastiche incontrate nel percorso e la percezione di dover investire un impegno eccessivo: *“C'è molto da studiare e si deve sprecare sempre il weekend senza avere tempo libero per fare altre cose.”; “Bisogna impegnarsi troppo, studiare troppo, e ci sono troppe ore di scuola. Non si ha più tempo per dedicarsi alle proprie attività extra-scolastiche.”*

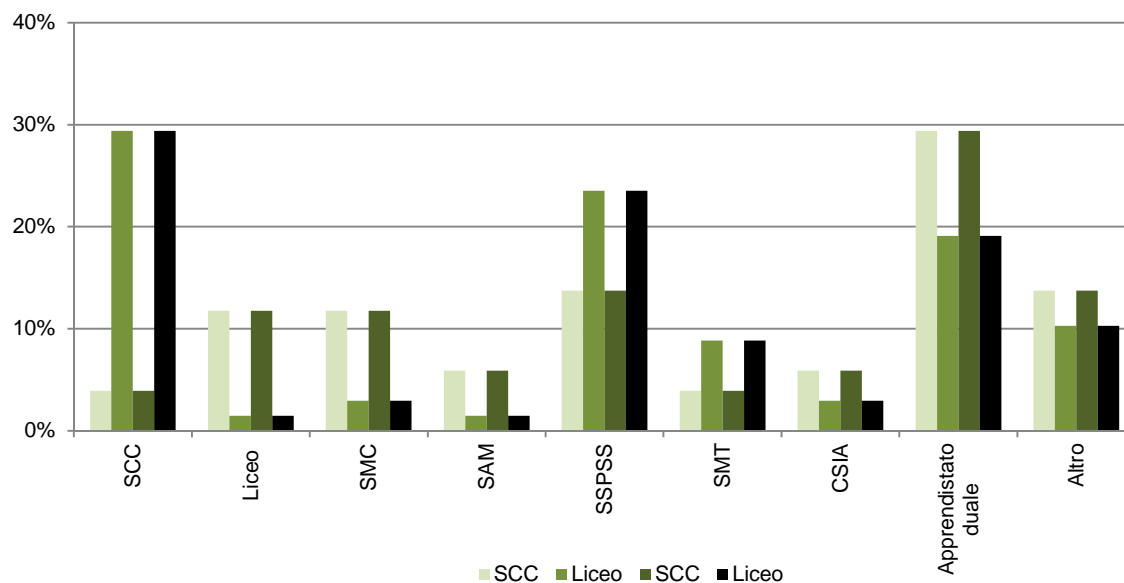
Altri hanno la sensazione che non sia *“la strada giusta”*: *“Perché sto ripetendo per la seconda volta. E al momento la cosa mi sta pesando e vuol dire che forse non era la scuola adatta a me.”; “Perché da come ho vissuto quest'anno ho capito che non è la mia strada.”*, mentre c'è chi ha preso coscienza dell'esistenza di altre possibilità formative più interessanti e adeguate ai propri interessi *“Perché mi sono resa conto di non volere più studiare dopo il Liceo, e di non voler fare nulla che ha a che fare con le materie scientifiche.”; “Perché oggi so cosa voglio diventare e questa scuola non mi serve per raggiungere il mio obiettivo.”; “Perché, nel corso del primo anno, ho scoperto delle nuove scuole dove viene approfondita maggiormente la mia passione (scelta per il futuro).”*

Altre ragioni fanno riferimento ad aspetti economici e pratici: *“Poiché è molto impegnativo e prende molto tempo libero. Inoltre lavorare e avere un salario fisso ogni mese non sarebbe male visto le condizioni economiche della mia famiglia.”*, *“Sceglierei un' apprendistato in quanto i soldi in questo momento servono tantissimo”* o ai contenuti specifici della formazione: *“Perché c'è tanta teoria e poca o nulla pratica”; “il Liceo non mi prepara in nessun ambito di lavoro, devo trattare delle materie che magari in futuro non mi serviranno in alcun modo e mi valutano proprio su quelle.”*

Sono infine citate ragioni legate all'organizzazione della scuola e ai docenti: *“La scuola è organizzata male e i professori a volte sembra se ne fregano di noi.”; “Perché sono insoddisfatto dei metodi e la mentalità di alcuni docenti, di come funziona la scuola.”*

A chi non ripeterebbe la scelta o la ripeterebbe in parte è stato chiesto verso quale formazione alternativa si dirigerebbe. Dalla Figura 16 si può notare come tra gli studenti della SCC che si ritengono insoddisfatti o parzialmente insoddisfatti della propria scelta, il 30% propenderebbe per una formazione professionale in azienda (apprendistato duale), il 14% per la Scuola Specializzata per le Professioni Sanitarie e Sociali (SSPSS), il 12% per il Liceo e un altro 12% per la Scuola media di commercio (SMC). Tra i liceali, la maggior parte di coloro che rifarebbero in parte o non rifarebbero la propria scelta (30%) si dirigerebbe invece verso la SCC, il 23.5% verso la SSPSS e il 19% verso un apprendistato; in misura minore verrebbero considerate altre scelte.

Figura 16: Alternative alla scelta effettuata



Infine, a completare il quadro di una valutazione generale degli studenti sulle loro scelte, un'indagine effettuata contemporaneamente al questionario somministrato e che aveva per tema il benessere degli studenti nel Secondario I e II (Marcionetti, 2015), ha rilevato che la maggioranza (61%) degli studenti del primo e del secondo anno delle scuole medie superiori si sente stressata dagli impegni scolastici, e il 36% afferma di annoiarsi spesso o spessissimo a scuola (Tabella 18). In ambo le affermazioni non esistono delle differenze rilevanti tra i giovani che hanno o non hanno ripetuto la prima Liceo.

Tabella 18: Livello di stress percepito dagli studenti di prima e seconda

	Mai	Raramente	Abbastanza	Spesso	Spessissimo
Mi sento stressato dai molti impegni scolastici	3%	11%	24%	41%	20%
A scuola mi annoio	2%	23%	40%	27%	9%

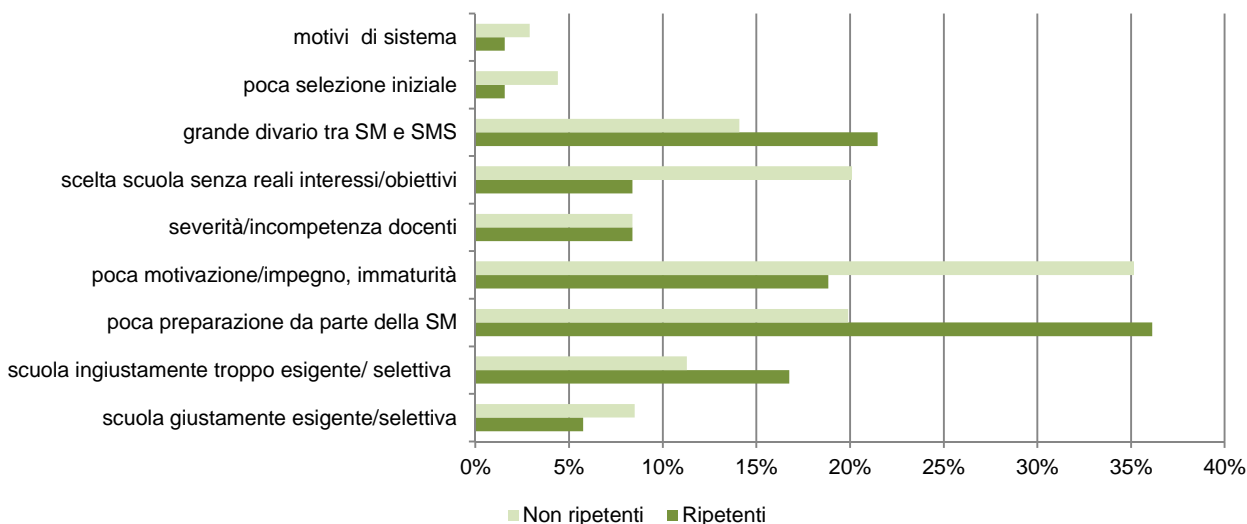
4.4.9 Opinione degli studenti sull'alto tasso di bocciature al Liceo

Come già detto in precedenza, circa uno studente su 3 in Ticino non riesce a superare la prima Liceo. Con una domanda aperta è stato chiesto ai giovani di esprimersi a tal proposito, indicando quali fossero, dal loro punto di vista, le ragioni di questa tendenza. Le risposte aperte sono state riclassificate in 9 categorie:

- motivi di sistema;
- poca selezione iniziale;
- grande divario tra scuola media e SMS;
- scelta della scuola senza reali interessi/obiettivi;
- severità/incompetenza dei docenti;
- poca motivazione/impegno, immaturità;
- poca preparazione da parte della scuola media;
- scuola ingiustamente troppo esigente e selettiva;
- scuola giustamente esigente e selettiva.

Le risposte fornite dagli allievi ripetenti e quelle fornite dagli allievi non ripetenti sono state riportate distintamente nella Figura 17.

Figura 17: Ragioni delle bocciature in prima Liceo



Presso chi ha conosciuto un insuccesso in prima Liceo emerge la tendenza a spiegare il tasso elevato di bocciature attribuendone la responsabilità a fattori “esterni al soggetto”.

Fra questi vi sono una preparazione ritenuta insufficiente da parte della scuola media (citata dal 36% dei ripetenti, contro il 20% dei non ripetenti). Gli studenti si sono espressi ad esempio in questi termini: *“La preparazione delle scuole Medie non è sufficiente (anche se dipende dalla scuola e dai docenti avuti, quindi è difficile generalizzare) e alle Medie si tende ad arrotondare le note verso l’alto per non recare dispiacere agli allievi, ma così facendo non ci si rende conto che si illudono solo i ragazzi.”*; *“Ritengo che il livello delle scuole medie, nel nostro cantone, sia troppo basso. Gli allievi che vogliono intraprendere un percorso di studi (come il Liceo o la SCC) non vengono preparati a sufficienza; [...]”*.

Il secondo fattore evocato dagli allievi che hanno ripetuto la prima classe fa riferimento al grande divario tra scuola media e Liceo (21.5%, contro il 14% dei non ripetenti). Quest’ultimo implica ad esempio la difficoltà per gli studenti ad adattarsi alle nuove esigenze richieste: *“Perché il divario tra le medie e la prima Liceo è molto grande e spesso gli allievi di prima non abbiano il tempo di adattarsi alla nuova realtà.”*; *“Credo che il problema è il forte cambiamento. Il Liceo è molto bello, ma bisogna fare un salto molto grande dalle medie a questa scuola”*. Gli allievi che hanno ripetuto l’anno hanno inoltre maggiore tendenza a imputare il numero importante di bocciature all’eccessiva (e secondo il loro punto di vista ingiustificata) difficoltà e selettività della formazione liceale (17%, contro l’11% di coloro che sono stati promossi) affermando ad esempio: *“Questa selezione secondo me è un po’ esagerata perché certi di quelli che bocciano non passano solo per tipo un’ insufficienza in più e secondo me sono un po’ severi.”*; *“Il Liceo è difficile, ed è molto (troppo) esigente, soprattutto in prima.”*.

Presso chi non ha ripetuto il primo anno le bocciature sono invece spiegate attraverso fattori “interni” all’individuo, quali ad esempio la poca motivazione e uno scarso impegno, citati dal 35% dei non ripetenti (e solo dall’19% dei ripetenti): *“Credo che per superare la prima Liceo sia necessaria soprattutto la volontà; ovviamente si possono riscontrare difficoltà, ma se lo si vuole davvero e dunque ci si impegna al massimo, ce la si può fare.”*; *“Molti studenti sottovalutano il Liceo, prendono molte materie sotto gamba all’inizio dell’anno e finiscono per non recuperare più. Oppure fanno fatica a trovare il metodo di studio.”*.

Questi allievi, rispetto ai loro colleghi bocciati, tendono in misura maggiore a considerare il Liceo come una formazione giustamente esigente e selettiva (8.5%, contro il 6% dei bocciati) che trova la sua ragione d’essere nella selezione che avviene al primo anno e che permette unicamente alle persone adeguate e “portate” di proseguire questo tipo di formazione. Essi si esprimono ad esempio in questi termini: *“Secondo me è giusto perché, se delle persone che non riescono a tenere il ritmo della classe passassero subito*

la prima, essi rallenterebbero il lavoro dei compagni.”; “Penso che sia giusto ed è un fatto che contrassegna e segnala all'allievo se è la scuola giusta per lui, d'altra parte mostra anche all'allievo che non è una scuola facile e per questo ci si deve impegnare.”; “Penso sia corretto: ogni scuola ha il suo livello e il Liceo è una di quelle con il livello più alto.”.

Un altro elemento menzionato fa riferimento ad una scelta poco consapevole, senza reali interessi e obiettivi futuri: il 20% di chi è stato promosso (contro l'8% dei bocciati) reputa infatti che molti studenti scelgono questa strada spinti dai genitori e incoraggiati da risultati scolastici discreti: *“Probabilmente molti scelgono di frequentare il Liceo perché non hanno un'idea ben definita di ciò che faranno in futuro, quindi non si impegnano molto e non riescono a superare la prima Liceo.”*; *“Ci sono alcuni studenti che frequentano il Liceo tanto per fare, perché è bello dire “io studio al Liceo” e dopo non passano l'anno.”.*

Su altri aspetti le differenze fra ripetenti e non ripetenti sono meno marcate.

Una percentuale non elevata di studenti (8% sia tra i non promossi che tra i promossi) imputa il numero elevato di bocciature alla severità/incompetenza dei docenti: *“Secondo me il passare l'anno dipende dai professori che ti vengono assegnati all'inizio dell'anno, alcuni sono più larghi nelle note e alcuni più stretti e secondo me questo non è giusto, la scala di valutazione deve essere uguale per tutti [...]”*; *“purtroppo i docenti non sono tutti uguali, ognuno esige un comportamento e un metodo di studio diverso e soprattutto la valutazione di molti docenti si base sulle apparenze.”.*

Altri, in percentuale residuale (3% dei bocciati e 2% dei non bocciati), fanno riferimento a ragioni di tipo “sistemico”, fra cui le modalità di organizzazione della formazione liceale, all'interno della quale gli allievi hanno l'impressione che le materie scientifiche siano eccessivamente considerate e fungano spesso da sbarramento per gli allievi che incontrano difficoltà in questo ambito: *“Trovo sia un meccanismo troppo selettivo, nel quale si dà troppa importanza alle materie scientifiche, le quali hanno un peso secondo me maggiore rispetto alle umanistiche.”*; *“Penso che il fatto che bisogna essere bravi in matematica per riuscire anche nelle materie scientifiche influisca sull'alto tasso di bocciature, secondo me è questa una delle cause principali e bisognerebbe cambiare questo.”.*

Infine vi sarebbe secondo alcuni una selezione troppo debole all'entrata del Liceo. Il 4% dei promossi e il 2% dei non promossi sostiene infatti che, per ovviare ad un numero così elevato di insuccessi, bisognerebbe inasprire maggiormente i criteri di accesso alla formazione medio superiore; una maggiore selezione in entrata permetterebbe infatti di aumentare la qualità della preparazione degli studenti, diminuendo di conseguenza anche le bocciature al termine del primo anno: *“dovrebbero alzare la media di entrata in modo che chi non è in grado non vada al Liceo”*; *“i criteri d'ammissione devono essere senz'altro inaspriti, le deroghe per essere ammessi al Liceo devono essere abolite, è insensato che un numero così elevato di allievi non riesca a superare la prima Liceo”.*

4.4.10 Predittori del successo scolastico

L'analisi di segmentazione esposta nelle Figure 18 e 19 consente di classificare i soggetti in gruppi che hanno la caratteristica di essere il più possibile omogenei al loro interno e il più possibile eterogenei fra di loro.

L'analisi consente di suddividere il campione in sottogruppi a partire da una variabile dipendente¹², per la quale si ha interesse ad individuare una o più variabili indipendenti che:

- consentono di suddividere il campione in sottogruppi;
- hanno un valore predittivo rispetto alla variabile dipendente.

Nel caso specifico, si è assunta come variabile dipendente il “successo in prima”, e come variabili indipendenti sia variabili socio-demografiche (sesso, nazionalità), sia variabili descrittive della carriera e della

¹² Si definisce variabile indipendente la variabile che si ipotizza essere la causa di un certo effetto; la variabile dipendente è quella che si ritiene essere influenzata dai cambiamenti della variabile indipendente (Field, 2013).

storia scolastica dei soggetti (corsi base/attitudinale, colloquio orientatore, opzione specifica, ore di studio giornaliero), sia variabili relative al processo di scelta (sicurezza, soddisfazione, etc.).

Fra le opzioni possibili, è stato utilizzato il metodo CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) per identificare i sottogruppi di soggetti e le variabili predittive. Il metodo consente ad ogni passaggio di identificare la variabile predittrice che abbia la più forte associazione con la variabile dipendente. Le variabili vengono quindi progressivamente incluse nel diagramma ad albero sulla base del valore di significatività statistica. Il metodo utilizzato per il calcolo del chi-quadrato è quello del "Rapporto di verosimiglianza".

Le analisi sono state condotte separatamente per gli studenti di prima e seconda iscritti alla SCC, e per gli studenti iscritti presso una delle cinque sedi liceali.

I risultati relativamente agli studenti del Liceo sono mostrati nello schema ad albero riportato in Figura 18.

La variabile "opzione specifica" costituisce il miglior predittore del "successo in prima": a seconda del tipo di opzione specifica scelta dagli studenti, è maggiore o minore la probabilità di terminare con successo la prima, in particolare:

- per coloro che scelgono una fra le opzioni FAM, Latino e Greco, la probabilità di riuscita è del 94.3%;
- per chi sceglie l'opzione BIC, la probabilità di riuscita è dell'89.4%;
- per chi sceglie Inglese, Tedesco o Francese è dell'82%;
- per chi sceglie fra Economia e diritto e Spagnolo, le probabilità di riuscita sono del 68.3%.

Per la categoria di studenti che scelgono fra le opzioni FAM, Latino e Greco, il modello evidenzia come ulteriore predittore la variabile "sesso": fra le ragazze, la probabilità di riuscita è pressoché certa (99.1%), mentre i ragazzi, hanno probabilità di riuscita del 91.7%.

Per la categoria di studenti che sceglie o Economia e diritto o Spagnolo, la variabile "colloquio con l'orientatore" rappresenta un ulteriore fattore predittivo: la probabilità di terminare l'anno scolastico con successo è maggiore nel sotto-campione di studenti che non hanno avuto un colloquio con l'orientatore (76.4%), rispetto a coloro che lo hanno avuto (64.4%).

Figura 18: Diagramma decisionale ad albero per gli studenti del Liceo

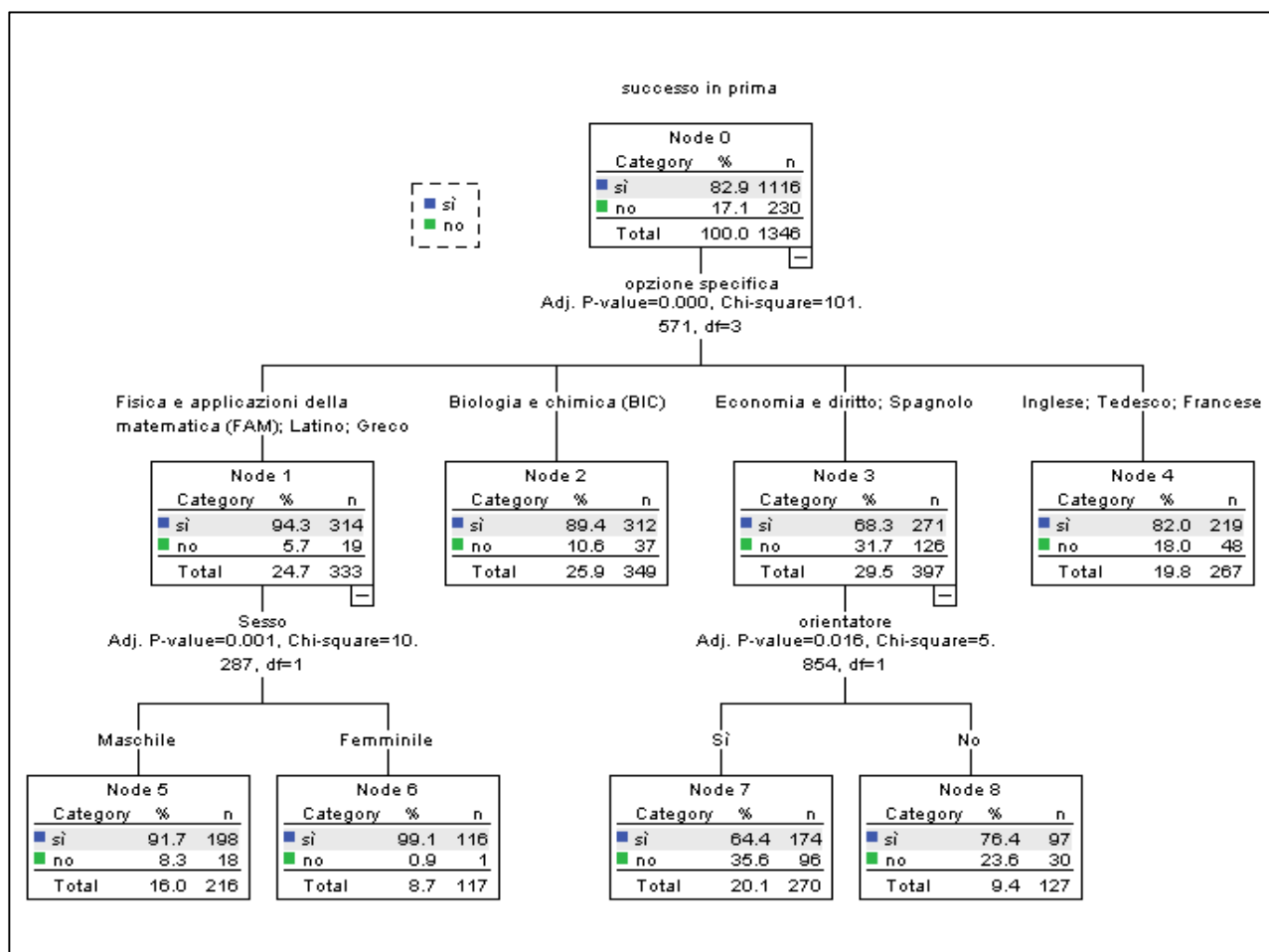
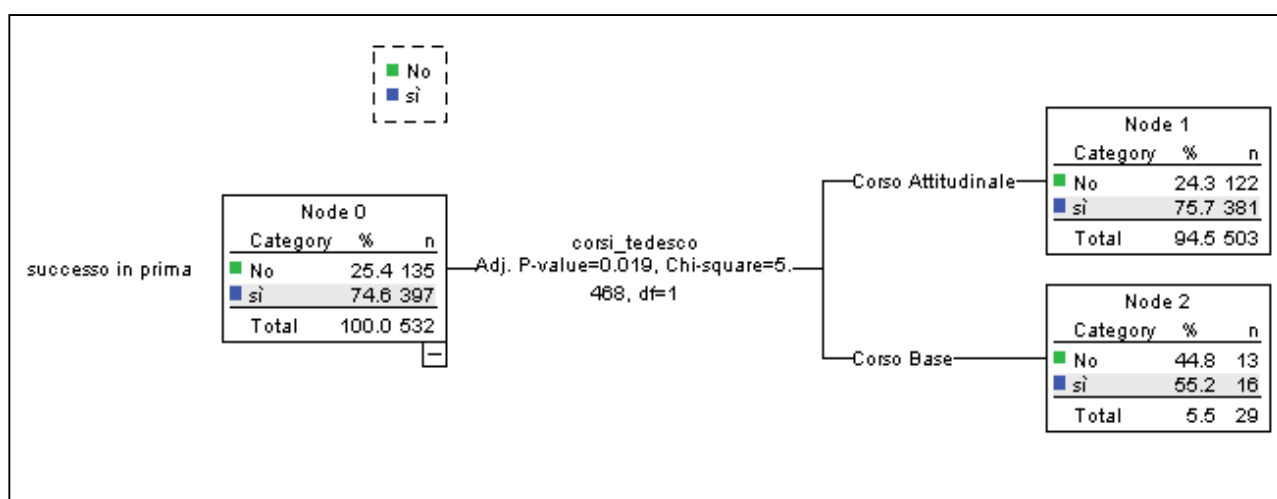


Figura 19: Diagramma decisionale ad albero per gli studenti della SCC



Come si nota dalla Figura 19, per gli studenti della SCC, la variabile che ha funzione predittiva rispetto al successo scolastico in prima è quella dei corsi frequentati in tedesco alla scuola media. Dal modello emerge infatti come chi ha frequentato il corso attitudinale abbia maggiore probabilità (75.7%) di terminare il primo anno con successo, rispetto a chi ha frequentato il corso base (55.2%).

5 Sintesi dei risultati

Analisi preliminari dei dati statistici

L'analisi dei dati statistici a disposizione ha permesso di confutare l'ipotesi di lavoro iniziale, ovvero che vi fosse una disparità nei tassi di insuccesso tra le diverse sedi liceali del cantone. Pur avendo potuto riscontrare un aumento generale degli insuccessi nelle sedi liceali (passato dal 20% nel 1997 al 30% nel 2007), come anche delle differenze marcate nell'evoluzione dei tassi delle diverse sedi, non è stato possibile individuare la presenza di uno o più Licei più selettivi di altri. I dati registrati nei Licei sono peraltro in linea con quelli della SCC.

Non è stato osservato un particolare effetto di selettività legato alla scuola media (paragrafo 4.4.1) o alla regione territoriale di provenienza (paragrafo 4.1.2). Pur essendoci sedi nelle quali il numero di "menzioni" di accesso alla formazione medio superiore è più elevato, non sono state riscontrate tendenze che possano far pensare ad un effetto della dimensione territoriale su questa variabile. Allo stesso modo, non vi sono elementi che confermino delle differenze legate al territorio nel rapporto tra i giovani che hanno la possibilità di accedere alla formazione liceale e quelli che effettivamente la intraprendono. L'unica tendenza osservabile riguarda la differenza sistematica fra istituti del Sopraceneri e istituti del Sottoceneri.

Dall'analisi delle note ottenute dagli allievi durante la formazione liceale (paragrafo 4.1.3), si riscontra un allineamento generale fra le diverse sedi, pur con alcune differenze. Al Liceo, le materie che pongono maggiori problemi agli allievi, e sono quindi discriminanti durante il primo anno di formazione, sono quelle scientifiche (matematica, fisica e chimica); anche il tedesco presenta tassi d'insufficienze elevati. Per quanto riguarda il numero di insufficienze, è importante notare come, per gli anni scolastici che vanno dal 2008/09 al 2011/12, tra gli studenti che passano con successo il primo anno scolastico, il 52% lo abbia terminato senza nessuna insufficienza, il 24% con una materia insufficiente, il 16% con due e l'8% con un provvedimento eccezionale. Sempre al Liceo, anche la scelta dell'opzione specifica (paragrafo 4.1.4) sembra essere predittiva del successo scolastico. Chi sceglie le opzioni Fisica e applicazioni della matematica (FAM), Greco (GRE) e Latino (LAT) mostra una percentuale più alta di successo in prima Liceo rispetto a chi sceglie altre strade. Gli allievi che si dirigono verso Economia e diritto (ECO) e Spagnolo presentano invece dei tassi più alti di bocciature rispetto ai loro colleghi.

Interviste ai direttori e ai docenti

Dalle interviste ai direttori delle sedi liceali e della SCC (paragrafo 4.2) emergono diversi elementi che concorrono a spiegare l'aumento dei tassi di insuccesso al primo anno.

Un primo fattore è il numero sempre maggiore di giovani che si dirige verso una formazione medio superiore; se da un lato l'aumento degli iscritti effettivi sembra dovuto ad una conoscenza limitata delle possibilità esistenti sul territorio, dall'altro si riscontra una pressione sempre maggiore da parte delle famiglie affinché i figli si inseriscano all'interno del percorso scolastico considerato il più prestigioso possibile. Tra gli elementi di natura socio-culturale e motivazionale che possono avere un impatto sulla riuscita scolastica dei giovani, i direttori hanno riscontrato un cambiamento nell'approccio allo studio da parte dei giovani, i quali si confrontano sempre di più con difficoltà relative al metodo di studio o alla capacità di organizzarsi ed adattarsi alle nuove esigenze. Un altro aspetto ritenuto di rilevante importanza nel dibattito sulla riuscita scolastica, è il tema della valutazione: i direttori ritengono infatti che il non allineamento nei criteri di valutazione tra le scuole medie e quelle medio superiori, oltre a differenze nella valutazione tra i docenti di materie diverse e tra docenti di anzianità professionale diversa, potrebbero essere alcuni fra i fattori esplicativi del problema.

Come i direttori, anche i docenti percepiscono l'aumento del tasso di insuccesso come una problematica da affrontare (paragrafo 4.3). Generalmente concordi con quanto già messo in luce dai propri superiori, i docenti riconducono le cause delle difficoltà riscontrate dagli studenti di prima ad una scarsa preparazione generale, a sua volta legata al fatto che agli studenti si chiede di compiere un salto "troppo grande" nel passaggio dalla formazione obbligatoria e quella medio superiore. La discontinuità culturale e strutturale tra scuole medie e Liceo è inoltre accostata ad un fenomeno, spesso menzionato dai docenti, legato alla separazione dei curricula in terza e quarta media. Secondo gli intervistati, infatti, il sistema della ripartizione in corsi base e attitudinale è andato incontro, nel tempo, ad una distorsione che spingerebbe gli allievi

a cercare di raggiungere il livello di corsi più elevato, in modo da avere maggiori possibilità formative e professionali future, indipendentemente dalle reali attitudini e inclinazioni.

Infatti, sempre secondo i docenti, osservando il problema su un piano socio-culturale, le rappresentazioni diffuse riguardo alla formazione professionale, spesso frutto di una limitata conoscenza del settore, spingono i giovani a propendere più volentieri verso una formazione di livello medio superiore, che, oltre a beneficiare di un maggiore prestigio di tipo sociale, permette di lasciarsi aperte diverse possibilità per il futuro.

Infine, i docenti mettono in evidenza come, oltre all'aumento degli effettivi, sia da constatare anche una maggiore eterogeneità nella popolazione degli studenti che si iscrivono al medio superiore; i "nuovi" studenti sono molto differenti fra loro e dai loro colleghi di qualche anno fa, sia a livello di bagaglio di competenze (specifiche e trasversali), sia a livello di motivazione, aspirazioni, atteggiamenti e interessi.

Questionario agli allievi

Il questionario sottoposto agli allievi, al quale ha risposto il 70% degli interpellati, ha messo in luce molti elementi degni di interesse.

Per quanto riguarda la scelta di iscriversi ad una scuola di tipo medio superiore, l'88% degli studenti ha preso questa decisione senza esitazioni, e per la metà di essi si è trattato di una scelta ponderata e mirata ad un obiettivo specifico. I genitori hanno avuto un ruolo importante nella scelta per il 55% dei giovani, mentre il 38% afferma di aver deciso di intraprendere questa formazione in maniera autonoma. L'orientatore è stato considerato utile da un terzo degli allievi che hanno avuto un colloquio con questa figura (68% del totale).

Tra le difficoltà riscontrate al primo anno (paragrafo 4.4.2) si ritrovano maggiormente l'organizzazione del tempo e l'adozione di un nuovo metodo di studio. Il 58% degli interpellati ritiene di aver ricevuto un'adeguata preparazione da parte della scuola media, anche se si riscontrano grandi differenze tra gli studenti che hanno ripetuto il primo anno, tra i quali il 59% ritiene la formazione ricevuta insufficiente, e chi invece ha superato il primo anno (o lo stava frequentando per la prima volta), che ha espresso un giudizio negativo solo nel 35% dei casi.

Si è peraltro osservato in diverse occasioni come l'esperienza di successo/insuccesso sia collegata alla rappresentazione che gli allievi hanno di alcuni eventi, e in particolare allo stile di attribuzione causale (riprendendo la teoria di Rotter, 1954) adottato per dare senso alle proprie esperienze.

Ad esempio, riguardo all'alto tasso di bocciature riscontrato in prima Liceo, gli studenti interpellati hanno espresso opinioni diverse in relazione all'esperienza di successo o insuccesso scolastico. Chi ha conosciuto un insuccesso tende ad attribuirne la responsabilità a fattori di tipo esterno, come ad esempio la preparazione insufficiente alle scuole medie, il grande divario tra la scuola media e il Liceo o l'eccessiva difficoltà e selettività della formazione medio superiore. Chi invece ha avuto un percorso lineare, tende ad interpretare il numero elevato di bocciature attraverso fattori più interni all'individuo, fra cui la poca motivazione e impegno o la mancanza di reali interessi e obiettivi futuri; questi allievi tendono inoltre a considerare la formazione medio superiore come un percorso "giustamente" esigente e selettivo.

La maggior parte degli allievi si ritiene d'accordo con l'affermazione che, all'interno del curricolo liceale/SCC, ci siano delle materie considerate di "serie A" e altre ritenute invece di "serie B" (paragrafo 4.4.3). I liceali distinguono otto materie di serie A, all'interno delle quali la matematica, la biologia e l'italiano sono ritenute le principali. Presso gli studenti della SCC, fra le cinque materie considerate di serie A, l'inglese, il tedesco e l'economia aziendale sono ritenute le più importanti. Tra le materie che invece pongono maggiori difficoltà, il tedesco è considerata la disciplina più ostica dai liceali, seguita da matematica e fisica; per coloro che frequentano la SCC sono invece matematica e scienze naturali a porre maggiori problemi. Anche l'inglese è fonte di difficoltà per entrambi i gruppi di studenti. Le ragioni più spesso associate alle difficoltà in matematica, italiano, tedesco e storia fanno riferimento ad un problema nell'applicazione o nella comprensione dei concetti (50% per italiano, 35% per storia, 25% per matematica e 26.5% per tedesco).

Anche il docente e le sue abilità didattiche sono elementi citati da circa un quinto degli allievi, soprattutto in riferimento alla storia e alla matematica. Inoltre una quota compresa tra il 15 e il 20% degli studenti riconduce le difficoltà in tedesco, italiano e matematica ad una scarsa preparazione da parte della scuola

media. Il 15% delle difficoltà in matematica e tedesco vengono inoltre giustificate dai giovani con il fatto di non essere portati per la disciplina, mentre, soprattutto in tedesco, si evoca come ragione la difficoltà intrinseca alla materia. Si può quindi supporre che esistano delle materie discriminanti durante il primo anno di Liceo che implicano un impegno di studio particolarmente oneroso, sia esso perché vi sono esigenze insite della materia stessa (matematica e tedesco), sia esso per via di alcune materie nuove legate all'ambito scientifico (fisica e chimica).

Riguardo alla valutazione (paragrafo 4.4.5), gli studenti hanno citato diversi elementi. In primo luogo, viene sottolineata l'importanza dell'autovalutazione e della conseguente discussione con il docente; oltre a questo, i criteri di valutazione devono essere chiari e la procedura di valutazione trasparente ed oggettiva. Essa dovrebbe tenere conto, oltre che delle verifiche, anche di altri elementi come ad esempio l'impegno o la partecipazione in classe. Anche i progressi tra i due semestri dovrebbero essere considerati in un processo più globale di valutazione. Viene inoltre sottolineata l'incongruenza tra le materie umanistiche e quelle scientifiche, che spesso vengono reputate più importanti anche nelle valutazioni.

A coloro che hanno ripetuto il primo anno è stato chiesto di valutare quali elementi si fossero rivelati decisivi per la bocciatura. Emerge a questo proposito una buona dose di auto-responsabilizzazione da parte dei giovani, che citano in modo importante la mancanza di impegno, il tempo insufficiente dedicato allo studio e la difficoltà di rispondere efficacemente alle esigenze di una nuova realtà scolastica. L'impegno costante fin dall'inizio per tutte le materie è anche il principale consiglio che gli studenti si sentono di dare per avere successo al primo anno di Liceo e SCC.

Potendo tornare indietro, il 74% degli studenti rifarebbe la stessa scelta scolastica (paragrafo 4.4.8); questa percentuale è inferiore (67%) fra coloro che hanno ripetuto il primo anno.

Infine, l'analisi di segmentazione ad albero presentata nel paragrafo 4.4.10 conferma come l'opzione specifica costituisca il miglior predittore del successo/insuccesso scolastico al termine della prima Liceo. Tra coloro che scelgono le opzioni FAM, latino e greco, le ragazze hanno una probabilità di riuscita quasi certa, mentre è leggermente inferiore presso i ragazzi. Per chi invece decide di seguire l'opzione specifica Economia e diritto o Spagnolo, il successo è maggiore tra coloro che non hanno beneficiato di un colloquio con un orientatore rispetto a coloro che non lo hanno incontrato. L'ipotesi è che siano gli studenti meno sicuri della scelta a rivolgersi più spesso ad un orientatore, e che questa insicurezza si rifletta in primis su una scelta considerata pregiudizialmente più "semplice" rispetto ad altre e quindi, in ultima analisi, su un insuccesso più probabile. Tra gli studenti della SCC chi ha frequentato il corso attitudinale in tedesco alla scuola media, ha maggiori probabilità di successo in prima rispetto a chi ha frequentato il corso base.

6 Conclusioni interpretative

Il perché della ricerca

La ricerca mirava a comprendere se vi fossero delle disparità nell'applicazione del principio di selezione tra le diverse sedi liceali; in altre parole, si voleva verificare se vi fosse una carenza nel rispetto delle pari opportunità nei Licei. Le analisi preliminari condotte sui tassi di bocciatura su un arco temporale di 13 anni hanno permesso di respingere l'ipotesi.

Allo stesso tempo è emersa l'evidenza di un problema inizialmente non considerato, ossia il progressivo e costante aumento del tasso di insuccessi in prima Liceo in tutte le sedi esaminate. Si è così proceduto ad un approfondimento del tema del successo/insuccesso scolastico in prima, considerando questo quale uno fra gli indicatori possibili della riuscita scolastica (dal lato studente e dal lato istituzione); inoltre si è scelto di includere la SCC, ampliando il campo di indagine a tutto il settore della formazione medio superiore in Ticino. Sono stati ascoltati i direttori e i docenti attraverso interviste semi-strutturate e gli studenti delle classi prime e seconde attraverso un questionario, somministrato on-line nel 2013 e nel 2014.

Una scuola difficile

A conclusione di questo lavoro tutti gli elementi ci portano ad affermare che la SMS in Ticino è di certo una scuola esigente e in questo senso percepita come elitaria o selettiva, ma non intenzionalmente elitista. Basti pensare alle diverse attività di sostegno proposte dalle sedi o dai singoli docenti con l'obiettivo di offrire ai giovani la possibilità di superare il primo anno, come messo in evidenza dagli stessi docenti e direttori.

Questa visione è condivisa da tutti. I docenti associano l'idea di una scuola esigente e quindi necessariamente selettiva alla necessità di uniformarsi a standard federali di formazione e alla proiezione verso la formazione terziaria universitaria di livello accademico. Anche molti studenti identificano il medio superiore in una formazione "d'élite".

Eppure, sebbene da una parte non si consideri sbagliato chiedere molto agli studenti, dall'altra il tasso di insuccessi che si registra sia al Liceo sia alla SCC è, per tutti, troppo elevato.

Alcuni elementi possono valere da spiegazione; fra questi vi sono le cosiddette "materie di serie A e B", i criteri di valutazione e alcune "competenze trasversali" a tutte le discipline.

Per quanto concerne il tema delle materie di serie A e B, il questionario ha dato conferma ad un aspetto spesso presente in modo implicito, ossia il fatto che al medio superiore (Liceo e SCC in questo caso si differenziano) ci siano delle materie considerate più rilevanti di altre. Questo ha messo in evidenza la presenza di una cultura che, attraverso le riforme che nel tempo si sono susseguite, ha caratterizzato il medio superiore per un orientamento marcato verso le scienze. Un elemento ulteriore a favore di questa lettura, è la relazione positiva fra la scelta di alcune opzioni specifiche (biologia e chimica, fisica e applicazione della matematica, greco e latino) e il successo scolastico in prima. Ci si domanda quindi se il sistema sia realmente equo nel dare a tutti le stesse possibilità di sviluppare le proprie capacità e attitudini indipendentemente da quanto siano conformi ad un modello formativo di orientamento "scientifico" e quanto, conseguentemente, sia data a tutti i talenti la possibilità di costruirsi un percorso formativo adeguato.

Per molti studenti di prima Liceo o SCC, infatti, il successo scolastico non è facile da raggiungere, e, in base a quanto emerso dalle analisi, si tratta spesso di un insuccesso pesante, poiché causato da insufficienze molto basse e/o in molte materie.

Riguardo alle difficoltà riscontrate, molti studenti parlano di materie "difficili" per le quali hanno ricevuto note molto basse e discriminanti, molti altri hanno invece collezionato note insufficienti nella maggioranza delle materie del primo anno. La domanda è dove sia il problema quando si ricevono note basse al punto da portare ad una bocciatura, e dove sia il problema quando non si riesce a raggiungere la sufficienza in quasi nessuna delle materie previste.

Le nuove competenze trasversali sono un tema centrale: tutti, direttori, docenti e allievi, hanno individuato il punto nevralgico della transizione dalla scuola obbligatoria al medio superiore nella necessità di acquisi-

re le cosiddette competenze trasversali indispensabili per affrontare le nuove esigenze scolastiche; fra queste vi sono in particolare la capacità di prendere appunti, l'organizzazione del tempo e l'apprendimento di un nuovo metodo di studio. Queste competenze sono in parte nuove per chi arriva dalla scuola media, ed è un compito del sistema educativo (sia esso nella scuola media o nella scuola superiore) fare in modo che tutti le possano sviluppare.

Infine, i dati sul livello di noia e la percezione di stress presso gli studenti aprono degli spazi di riflessione ulteriori: la maggioranza degli allievi afferma di sentirsi stressata dagli impegni scolastici e una parte di loro dichiara di annoiarsi molto spesso a scuola. Questi dati, congiuntamente al tema dell'insuccesso scolastico in prima, pongono degli interrogativi sul sistema educativo e sulla sua capacità di garantire al contempo qualità ed equità.

Dove si può intervenire?

Sul perché al primo anno del medio superiore un terzo circa degli studenti si confronti con un insuccesso, le spiegazioni possibili sono, come si è visto, diverse. Diverse sono quindi anche le possibili aree di intervento.

Una fra queste è la valutazione, ossia, in ultima analisi, il processo attraverso cui si stabilisce se uno studente è promosso o bocciato. Sul tema, ci sono alcune possibili piste di riflessione. Una è la possibilità che gli studenti possano auto-valutare i propri lavori per poi discuterne con il docente. Ciò implica da parte del docente l'esplicitazione chiara e rigorosa dei criteri di valutazione e degli obiettivi che si vogliono raggiungere con la prova effettuata, affinché lo studente sia in grado di valutare il proprio lavoro sulla base di elementi concreti. Altri aspetti importanti messi in luce dagli studenti stessi potrebbero essere:

- uniformare i criteri di valutazione fra materie diverse;
- esplicitarli, chiarirli, condividerli fra colleghi e con gli studenti;
- ampliare il raggio: da una valutazione concentrata esclusivamente sugli esiti delle prove, ad una valutazione che consideri anche i percorsi in crescita, le competenze trasversali e gli aspetti meno misurabili dell'apprendimento.

Un secondo punto nodale è la transizione dalla scuola dell'obbligo alla scuola medio superiore.

Indipendentemente da dove si vogliano collocare le responsabilità (sugli studenti, sulle loro famiglie, sulla scuola media o sulla società in generale), il passaggio è critico, e il collegamento fra i due sistemi (scuola dell'obbligo e post-obbligatoria) non è lineare; un intervento a più livelli, per migliorare l'integrazione tra i due sistemi, potrebbe quindi rivelarsi molto utile. Ricordiamo che tutti gli studenti intervistati avevano ottenuto i requisiti per accedere al medio superiore e sebbene alcuni (in particolare i giovani che hanno ripetuto il primo anno) ritengano di non avere ricevuto una formazione adeguata alla scuola media, la maggior parte di loro dà più importanza a fattori come la motivazione, l'impegno, la capacità di prendere appunti o la gestione del tempo.

Una possibilità di miglioramento potrebbe essere offerta dallo sviluppo delle competenze trasversali, elementi fondamentali per il successo degli allievi del primo anno di SMS. Sebbene ci siano già diversi docenti che individualmente o in collaborazione con qualche collega cercano di offrire ai propri studenti delle classi prime gli strumenti necessari per apprendere il nuovo modo di stare a scuola, iniziative più generali e meglio pianificate potrebbero certamente essere efficaci, anche nel creare una cultura condivisa su questo tema, e affiancare i docenti in un compito non sempre facile. Potendo sviluppare questi strumenti già durante la scuola media, la transizione tra i due sistemi potrebbe risultare meno traumatica, intraprendendo un dialogo tra scuola media e SMS senza incorrere in responsabilità o esigenze di contenuto.

Collegata alla transizione vi è, su un piano più individuale, la consapevolezza della scelta: metà degli allievi intervistati ha compiuto una scelta consapevole, non casuale, e spesso sono stati supportati dalla famiglia, pur avendo attinto informazioni da diverse fonti. Ciò che sembra importante per aumentare la probabilità di successo scolastico in prima, non è tanto l'aver un obiettivo formativo o professionale specifico quanto, piuttosto, avere la convinzione di voler intraprendere un percorso di studi considerato di per sé valido. In poche parole, è importante avere voglia di studiare ed essere consapevoli del percorso che si sta per intraprendere. Si tratta quindi di mirare ad un orientamento alla scelta in cui sia gli allievi sia le famiglie siano accompagnati verso una maggiore consapevolezza; ciò potrebbe favorire transizioni "migliori" verso la SMS.

Infine, per valorizzare la molteplicità dei talenti e delle attitudini di tutti gli studenti si potrebbe immaginare la trasformazione di strutture formative già presenti sul territorio ticinese, portandole ad un livello medio superiore. Sull'esempio della SCC, queste formazioni potrebbero concentrarsi sui profili che nella struttura formativa attuale trovano poco spazio di espressione (come ad esempio quelli umanistici, sociali e artistici). Questa nuova offerta permetterebbe una maggior distribuzione degli studenti e di conseguenza una scelta maggiormente mirata ed equa.

Aperture

Quanto detto fin qui ci consente di chiudere il lavoro mettendo in evidenza alcuni aspetti che nel contesto di questa indagine non sono stati affrontati, e che rappresentano alcune possibili aperture di ricerca in relazione ai temi individuati come importanti e su cui intervenire.

Innanzitutto, nonostante questa ricerca abbia avuto come oggetto principale il tema dell'insuccesso scolastico in prima, il tema delle bocciature e della ripetizione della classe non può dirsi esaurito. Sarebbe interessante poter continuare la riflessione su alcune piste come ad esempio la rappresentazione della bocciatura e il suo "impatto" sull'allievo, sulle sue scelte scolastiche e sui suoi percorsi di carriera. Parimenti, potrebbe trovare spazio una riflessione a livello di sistema sulla funzione e sull'utilità della ripetizione della classe. Questo argomento, certamente non nuovo nell'ambito dei processi educativi (vale la pena di ricordare il testo di Crahay del 1996) meriterebbe un approfondimento nell'ambito del Secondario II.

Un secondo aspetto, emerso a più riprese nel corso dell'indagine, e che meriterebbe un approfondimento ulteriore, è quello delle pratiche didattiche e valutative: spesso messo in evidenza da direttori, docenti e studenti, non deve essere considerato il nodo del problema ma un punto di partenza che vale una riflessione supplementare. Le diverse percezioni e orientamenti potrebbero infatti essere alla base di dissonanze e potenziali diseguaglianze di trattamento.

Collegato ad entrambi i temi sopra menzionati, è anche quello delle note, sul quale i possibili sviluppi di approfondimento sono diversi: note come sistema di comunicazione fra scuola media e scuola medio superiore, l'importanza delle note nella carriera scolastica, la relazione fra note, apprendimenti e risultati. In questo senso lo stesso tema della quantificazione degli apprendimenti assume una dimensione di interesse. Non è infatti evidente come avvenga la misurazione quantitativa del processo e quanto questa sia una modalità condivisa e unitaria sia tra le discipline sia all'interno delle stesse.

Infine, le conclusioni a cui si è giunti tramite questo studio pongono le basi per una possibile riflessione futura e di respiro più ampio sul settore medio superiore.

Vogliamo infine dare spazio ad una breve riflessione sul processo di ricerca, più che sui suoi contenuti.

A conclusione del percorso che ci ha condotti fino a qui, possiamo affermare che la ricerca ci ha consentito di dare risposta ad alcuni quesiti e, come molto spesso accade nella prassi di ricerca, di porne di nuovi. Ci si è resi conto di come il punto di arrivo rappresenti la necessaria premessa per nuove partenze.

Il presupposto che aveva dato il via all'indagine è stato disconfermato. Le aspettative iniziali, legate ad un'ipotesi di lavoro formulata sulla base di una esperienza quotidiana e profonda del contesto, sono state disattese: come ricercatori, ci si è confrontati con un'eventualità che viene messa spesso come obiettivo primario del processo (Popper, 1998) ma alla quale non si è mai completamente preparati, ossia l'idea che le ipotesi non vengano confermate. Proprio la confutazione del quotidiano, della convinzione basata sul vissuto esperto, ha consentito però di ripartire dai dati, e aprire la prospettiva all'esplorazione di strade ricche di questioni che fino a quel momento erano state accantonate e che, attraverso il processo della ricerca, sono state infine affrontate e spiegate. Attraverso un cammino non lineare abbiamo dunque provato a superare la superficie ed esplorare i fenomeni ad altre profondità.

Consapevoli del fatto che non è attraverso *una* ricerca che si possono affrontare e risolvere tutte le questioni presenti, abbiamo avuto conferma, ancora una volta, del fatto che i sistemi educativi possono beneficiare della ricerca per individuare questioni anche inaspettate, convinti che la ricerca non possa che basarsi sui problemi del reale, e il reale debba giovare dell'appoggio della ricerca per orientare le proprie convinzioni.

Bibliografia

- Baumert, J. Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Behrens, M. (Eds.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD).
- Benadusi, L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. In N. Bottani & L. Benadusi (A cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola* (pp. 19-38). Trento: Erickson.
- Benadusi, L., Fornari, R., & Giancola, O. (2010). *La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore*. Programma Education FGA working paper, 26, 3/2010. Fondazione Giovanni Agnelli.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, N.Y: Anchor Books.
- Bergman, M.M, Hupka- Brunner, D., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. (2011). *Transitions juvéniles en Suisse/Transitionen im Jugendalter / Youth Transitions in Switzerland, Résultats de l'étude longitudinale TREE/Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE / Results from the TREE Panel Study*. Zürich: Seismo.
- Bless, G., Bonvin, P., & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire: ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Hauptverlag.
- Boldrini, E., & Bausch, L. (2009). Transizioni dopo la scuola dell'obbligo. Le scelte dei giovani Ticinesi. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 3(21), 287-316.
- Bottani, N., & Benadusi, L. (A cura di). (2006). *Uguaglianza ed equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*. Paris: Colin.
- Bressa, G. M., Pisanu, N., Del Monte, M., & Improta, S. (2012). *Reduci dall'adolescenza. Prospettive psicobiologiche, cliniche e socio-educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bruschi, A. (1999). *Metodologia delle scienze sociali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Castelli L., Crescentini, A., & Ragazzi S. (2013). *La transizione verso la formazione terziaria dopo la maturità professionale tecnica*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Castelli, L., Ragazzi, S., & Crescentini, A. (2012). Equity in Education: A General Overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2243-2250.
- Cattaneo, A. (2012). *Un tram chiamato desiderio... Analisi retrospettive sulla soddisfazione legata alle scelte formative e professionali dei trentenni ticinesi*. Locarno: SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Cattaneo, A. (A cura di). (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese*. Locarno: SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Cayouette-Remblière, J. & de Saint Pol, T. (2003). Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire. *Économie et statistique*, 459, 59-88.
- Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa [CSRE/SKBF]. (2010). *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010*. Aarau: CSRE.
- Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa [CSRE/SKBF]. (2014). *Rapporto sul sistema educativo svizzero 2014*. Aarau: CSRE.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico. (2008). *Rapporto no. 5 all'intenzione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*. Bellinzona.
- Crahay, M., & Delhaxhe, A. (2004). *L'enseignement secondaire inférieur*. Paris: MEN, Rapport du PIREF.

- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Denzin, NK. (1978). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw-Hill.
- Donati, M., & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali fra logiche di sistema e logiche individuali*. Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.
- Donati, M. (1999). *Volevi veramente diventare quello che sei?* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Erickson, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: W.W. Norton & Co.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire?* Lyon: Institut français de l'éducation.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th edition). London: SAGE.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education, Education and Training Policy*. Paris: OECD.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gasperoni, G. (2002). I processi formativi tra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo (A cura di), *Giovani di fine secolo* (pp. 73-96). Bologna: Il Mulino.
- Giancola, O. (2006). Indicatori dell'equità dell'istruzione in Italia. In N. Bottani & L. Benadusi (A cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola* (pp. 129-140). Trento: Erickson.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362-381.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing. The range of techniques*. New York: Open University Press.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Goldthorpe, J., & Jackson, M. (2008). La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli. *Stato e mercato*, 82.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S.S. Feldman & G.R Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung*. Weinheim-Bâle: Beltz.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Keller A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Post compulsory education pathways in Switzerland: the first seven years. Results of the Swiss youth panel survey TREE, update 2010*.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen su Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.
- Legrand, L. (1995). *La différenciation de la pédagogie*. Paris: PUF.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Maiztegui-Oñate, C., & Santibanez-Gruber, R. (2008). Access to education end equity in plural societies. *Intercultural education*, 19(5), 373-381.
- Marcionetti, J. (2015). "Benessere integrazione e civismo". In A. Cattaneo (A cura di), *Scuola a tutto campo* (pp. 159-202). Locarno: SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento, Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Marcionetti, J., Calvo, S., & Donati, M. (2014). *Scenari e prospettive sul Pre tirocinio d'orientamento*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

- Marcionetti, J., Ragazzi, S., & Zanolla, G. (2013). In corsa verso il diploma. La transizione dalla scuola media inferiore al post-obbligo in Canton Ticino: dinamiche e supporto istituzionale. *Lifelong Lifewide Learning*, 8(22).
- Marcionetti, J., Ragazzi, S., & Zanolla, G. (2014). The transition from the lower secondary to the educational/vocational level. Results of a longitudinal study realized in Canton Ticino and analysis of the main institutional support measures. *INTED2014 Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, 5042-5051.
- Martinod, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Mead, M. (1953). *Coming of age in Samoa; a psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Modern Library.
- Montedoro, C. (A cura di). (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). L'inégalité devant la formation. In Commission Fédérale de Coordination pour les questions familiales (COFF). *Familles – Education – Formation* (pp. 10-21). Bern: COFF.
- Neuenschwander, M. & Hascher, T. (2003). Zufriedenheit von Schüler/innen und ihre soziale Integration in der Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 270-280.
- Neuenschwander, M. Lanfranchi, A. e Ernmert, C. (2008). Les relations école-famille. In Commission Fédérale de Coordination pour les questions familiales (COFF). *Familles – Education – Formation* (pp. 68-78). Bern: COFF.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Origoni, P. (2007). Il sistema scolastico ticinese tra equità e qualità: un'analisi multilivello. In E. Faggiano, M. Mariotta & P. Origoni (A cura di), *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino* (pp. 67-80). Bellinzona: Ufficio Studi e Ricerche.
- Pagnossin, E., & Armi, F. (2011). Transition entre la formation et le monde du travail. État de la recherche en Suisse. *Papers: revista de sociologia*, 96(4), 1163-1179.
- Perrenoud, Ph. (1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*. Université de Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire: une impuissance teintée de lassitude. In Hexel, D. (Ed.), *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain* (pp. 53-69) Genève: Service de la recherche en éducation.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum*. Québec: Texte d'une intervention dans le débat d'ouverture du 10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ).
- Popper, K. (1998). *Logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi.
- Rastoldo, F. (2007). Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève: entre logique institutionnelle et logiques d'acteurs. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1-28.
- Schizzerotto, A. (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.

- Stalder, B. (2003). École, travail, satisfaction des jeunes. In FS/TREE (Ed.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Série "Monitorage de l'éducation en Suisse". Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Tomlinson, H. (2001). International perspectives on education: The response of the mother country. In C.A. Grant & J.L. Lei (Eds.), *Global constructions of multicultural education. Theories and realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- TREE (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale*. TREE. Neuchâtel: OFS.
- Weick, K. (1969). *Social Psychology of organizing*. Reading Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Allegati

Liceo di Bellinzona

Numero totale di allievi, primo anno Liceo Bellinzona per provenienza scolastica¹³

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Acquarossa	10	14	11	12	9	8	10	6	7	18	8	13	11	10	7
Ambri	7	6	3	1	7	3	5	3	5	6	6	6	5	2	2
Bellinzona1	28	18	31	13	11	16	27	22	34	16	29	24	17	16	32
Bellinzona2	19	13	8	13	20	14	17	20	20	13	13	18	21	21	19
Biasca	21	12	12	15	9	7	6	8	7	19	13	22	14	12	10
Cadenazzo	7	8	16	8	9	5	18	6	12	6	14	13	19	8	15
Castione	21	16	15	18	21	20	19	30	27	31	20	28	28	34	17
Giornico	10	15	7	12	10	12	14	10	4	10	6	9	9	13	8
Giubiasco	39	32	43	31	34	28	15	30	49	38	54	38	30	36	46
Lodrino	12	8	5	3	13	6	8	7	11	6	7	14	13	13	12
Roveredo Grigioni	10	8	4	5	7	2	6	14	11	15	14	0	0	0	0
SMP	5	0	6	1	2	6	5	7	5	1	5	5	5	4	2
SMA	7	8	6	6	6	5	1	3	3	5	2	8	3	4	4
RIP	19	32	21	29	25	23	24	19	23	47	25	26	42	25	26
ALTRO	4	4	1	0	1	1	5	2	1	1	6	13	13	9	14
Totale	219	194	189	167	184	156	180	187	219	232	222	237	230	207	214

¹³ I dati sulla scuola media di provenienza per anno scolastico 2008/09 non sono riportati in quanto non presenti nella banca dati messa a disposizione del sistema GAGI. Lo stesso vale per le tabelle successive.

Tasso insuccessi per provenienza e anno scolastico

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Acquarossa	30%	14%	9%	42%	22%	13%	30%	0%	14%	22%	38%	8%	0%	10%	43%
Ambri	29%	33%	33%	0%	29%	0%	20%	33%	80%	17%	33%	33%	20%	0%	50%
Bellinzona1	14%	33%	45%	23%	45%	25%	7%	23%	35%	31%	31%	38%	24%	25%	38%
Bellinzona2	37%	38%	13%	15%	40%	21%	12%	40%	40%	31%	31%	22%	29%	33%	26%
Biasca	19%	17%	58%	47%	33%	29%	0%	13%	14%	11%	31%	36%	14%	33%	20%
Cadenazzo	57%	13%	31%	38%	33%	40%	61%	17%	42%	50%	29%	54%	21%	50%	60%
Castione	10%	13%	13%	39%	29%	30%	26%	23%	15%	19%	30%	25%	29%	24%	6%
Giornico	0%	20%	14%	17%	0%	33%	21%	10%	0%	0%	17%	11%	11%	23%	13%
Giubiasco	18%	16%	19%	19%	9%	29%	20%	17%	29%	24%	31%	24%	30%	19%	41%
Lodrino	17%	0%	0%	0%	31%	33%	0%	43%	45%	33%	14%	21%	46%	38%	58%
Roveredo Grigioni	0%	25%	0%	0%	0%	0%	17%	7%	18%	20%	7%	0%	0%	0%	0%
SMP	20%		17%	100%	50%	17%	20%	29%	40%	0%	20%	60%	40%	25%	50%
SMA	29%	25%	17%	17%	50%	40%	100%	0%	0%	40%	100%	50%	0%	0%	0%
RIP	32%	25%	29%	31%	24%	13%	17%	16%	26%	34%	32%	31%	26%	44%	15%
ALTRO	50%	100%	100%		100%	100%	40%	100%	100%	0%	83%	44%	31%	22%	29%
Totale	21%	23%	26%	28%	25%	25%	22%	21%	30%	25%	31%	30%	25%	85%	32%

Liceo di Locarno

Numero totale di allievi , primo anno Liceo Locarno per provenienza scolastica

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cadenazzo	1	6	8	11	12	17	5	10	10	14	9	7	4	6	13
Cevio	18	16	13	19	15	22	14	15	21	21	19	15	8	13	14
Gordola	23	39	31	23	22	24	39	34	35	34	25	29	32	25	25
Locarno1	10	17	18	18	10	9	10	22	12	14	20	16	20	11	17
Locarno2	24	26	11	14	19	30	24	35	21	22	24	25	22	32	25
Losone	36	35	37	34	37	40	34	34	53	41	51	52	31	48	40
Minusio	12	31	26	22	21	25	36	40	30	35	40	26	27	29	23
SMP	9	9	11	8	8	17	15	8	13	13	7	0	2	5	5
SMA	1	2	0	0	1		1		3			0	1	2	2
RIP	25	19	37	22	22	19	34	30	37	38	52	44	40	36	44
ALTRO	1	7	2	2	1	1	2	5	1	4	2	3	0	1	1
Totale	160	207	194	173	168	204	214	233	236	236	249	217	187	208	209

Tasso di insuccessi per provenienza e anno scolastico

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cadenazzo	0%	17%	0%	18%	0%	6%	0%	60%	30%	29%	22%	29%	75%	50%	54%
Cevio	11%	19%	23%	0%	7%	9%	21%	13%	29%	29%	58%	33%	13%	15%	43%
Gordola	17%	28%	6%	13%	18%	29%	15%	21%	9%	38%	12%	24%	22%	28%	20%
Locarno1	30%	41%	44%	44%	30%	44%	20%	55%	50%	36%	65%	56%	50%	45%	18%
Locarno 2	33%	46%	45%	36%	37%	47%	42%	29%	43%	64%	38%	40%	36%	31%	60%
Losone	31%	20%	14%	18%	14%	25%	18%	26%	32%	27%	27%	35%	39%	27%	50%
Minusio	17%	23%	12%	14%	24%	40%	39%	23%	20%	34%	30%	50%	22%	38%	43%
SMP	33%	56%	36%	25%	25%	29%	53%	38%	69%	62%	29%	0%	50%	60%	40%
SMA	0%	50%			0%		100%		0%			0%	0%	0%	100%
RIP	40%	37%	16%	32%	32%	47%	21%	23%	43%	16%	44%	16%	38%	22%	18%
ALTRO	0%	0%	50%	50%	0%	0%	0%	20%	0%	25%	50%	0%	0%	100%	0%
Totale	27%	29%	19%	21%	20%	30%	27%	28%	32%	34%	36%	33%	34%	30%	37%

Liceo Lugano 1

Numero totale di allievi , primo anno Liceo Lugano 1 per provenienza scolastica

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Agno	43	30	32	22	30	30	27	29	30	46	24	41	31	32	34
Barbengo	31	36	43	35	32	35	38	45	42	43	49	38	50	47	53
Bedigliora	11	18	9	11	15	14	13	18	17	22	14	21	16	18	13
Breganzona	18	10													
Lugano	17	27	20	16	22	22	40	24	27	23	22	24	36	39	34
Lugano Besso	19	17	17	12	14	17	20	18	13	19	14	26	15	16	22
Pregassona	20	40	19	28	38	43	34	48	44	41	42	34	42	45	38
Viganello	29	19	31	26	29	31	31	30	24	27	35	31	24	0	33
SMP	28	24	4	19	23	21	25	20	26	30	29	27	24	22	32
SMA	5	8	13	23	12	13	19	19	27	28	28	15	24	44	16
RIP	30	42	21	21	25	25	42	49	41	45	46	65	45	43	48
ALTRO	7	3	3	6	2	2	6	3	4	6	5	7	5	3	3
Totale	258	274	212	219	242	253	295	303	295	330	308	329	312	311	326

Tasso di insuccessi per provenienza e anno scolastico

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Agno	16%	17%	31%	14%	27%	23%	11%	17%	20%	24%	17%	17%	29%	25%	26%
Barbengo	23%	11%	19%	17%	28%	37%	21%	31%	31%	30%	35%	21%	34%	28%	17%
Bedigliora	36%	17%	22%	18%	40%	29%	23%	11%	29%	27%	14%	24%	40%	11%	46%
Breganzona	22%	20%													
Lugano	12%	11%	5%	50%	23%	14%	23%	13%	59%	26%	23%	29%	25%	41%	21%
Lugano Besso	32%	29%	18%	17%	21%	29%	35%	44%	31%	32%	21%	27%	40%	31%	27%
Pregassona	20%	10%	0%	18%	16%	23%	12%	8%	14%	20%	10%	15%	2%	11%	16%
Viganello	38%	11%	13%	15%	21%	29%	32%	17%	38%	26%	26%	35%	13%	0%	21%
SMP	46%	17%	25%	53%	39%	24%	40%	35%	19%	33%	28%	15%	13%	18%	19%
SMA	0%	13%	8%	43%	42%	15%	16%	21%	37%	29%	29%	20%	13%	20%	19%
RIP	20%	12%	19%	43%	12%	28%	21%	43%	37%	16%	24%	26%	24%	22%	31%
ALTRO	57%	67%	0%	17%	0%	0%	83%	67%	25%	50%	100%	43%	20%	33%	33%
Totale	26%	15%	16%	27%	25%	26%	24%	25%	31%	26%	25%	23%	22%	24%	23%

Liceo Lugano 2

Numero totale di allievi , primo anno Liceo Lugano 2 per provenienza scolastica

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Breganzona			13	18	21	20	13	20	26	15	21	25	17	17	30
Camignolo	14	15	15	22	17	26	18	19	12	16	16	15	18	24	14
Canobbio	15	11	20	25	21	24	30	19	26	31	16	34	16	19	16
Gravesano	14	25	19	14	24	22	26	17	29	18	26	18	26	24	27
Massagno	28	28	24	18	19	17	21	32	25	35	22	22	21	23	21
Tesserete	16	27	27	21	33	27	25	29	42	41	35	35	34	31	40
SMP	1	3	4	2	1	7	7	5	11	6		6	2	5	11
SMA	19	8	15	19	30	8	28	15	22	12	12	24	18	12	18
RIP	13	13	24	26	32	26	23	10	20	59	43	29	37	30	38
ALTRO	2	1	5		3	6	1	3	3	2	2	3	3	0	3
Totale	122	131	166	165	201	183	192	169	216	235	193	211	192	185	218

Tasso di insuccessi per provenienza e anno scolastico

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Breganzona			15%	28%	24%	15%	0%	10%	35%	27%	29%	12%	18%	41%	23%
Camignolo	14%	27%	13%	23%	35%	19%	17%	32%	33%	69%	69%	40%	39%	38%	43%
Canobbio	0%	18%	25%	16%	5%	0%	3%	21%	50%	42%	6%	29%	31%	11%	38%
Gravesano	29%	0%	16%	43%	29%	23%	27%	12%	41%	39%	46%	28%	23%	21%	30%
Massagno	7%	46%	29%	33%	5%	29%	19%	25%	48%	66%	32%	45%	33%	48%	33%
Tesserete	6%	33%	11%	38%	15%	15%	4%	10%	33%	46%	31%	26%	29%	32%	33%
SMP	100%	33%	75%	0%	100%	100%	43%	20%	55%	67%		67%	0%	20%	27%
SMA	21%	25%	33%	21%	30%	13%	7%	7%	36%	67%	42%	38%	50%	25%	33%
RIP	0%	23%	8%	31%	16%	27%	30%	30%	35%	54%	35%	31%	14%	20%	29%
ALTRO	0%	0%	60%		33%	17%	100%	33%	100%	100%	0%	33%	100%	0%	0%
Totale	11%	26%	21%	28%	20%	21%	15%	18%	41%	52%	35%	31%	29%	29%	31%

Liceo Mendrisio

Numero totale di allievi , primo anno Liceo Mendrisio per provenienza scolastica

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Balerna	29	19	19	14	29	16	25	17	20	24	16	26	13	17	12
Chiasso	19	20	33	26	26	19	31	21	14	14	26	18	21	22	18
Mendrisio	26	23	32	28	31	32	28	36	44	44	35	31	23	52	38
Morbio inferiore	23	41	24	36	25	29	30	51	49	49	54	53	50	45	45
Riva S. Vitale	18	26	31	22	23	29	26	35	24	39	22	18	28	22	18
Stabio	12	14	13	12	19	14	24	17	28	18	16	18	19	23	28
SMP	1	2	10	4	7	4	2					2	0	2	0
SMA		3		2			3		3	1	3	0	2	1	1
RIP	30	9	16	18	22	18	19	23	33	34	24	27	15	28	43
ALTRO			1	2	3	4		6	4	1	3	1	3	1	3
Totale	158	157	179	164	185	165	188	206	219	224	199	194	174	213	206

Tasso di insuccessi per provenienza e anno scolastico

	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Balerna	17%	5%	5%	14%	14%	6%	12%	29%	35%	17%	13%	23%	20%	18%	25%
Chiasso	11%	15%	9%	31%	19%	16%	26%	29%	36%	21%	31%	28%	21%	48%	56%
Mendrisio	8%	30%	19%	32%	13%	13%	11%	22%	25%	20%	14%	16%	38%	43%	16%
Morbio inferiore	17%	15%	4%	17%	16%	10%	13%	20%	22%	22%	20%	11%	21%	36%	27%
Riva S. Vitale	33%	27%	23%	32%	26%	21%	31%	40%	38%	28%	23%	6%	39%	32%	28%
Stabio	17%	0%	8%	0%	21%	14%	8%	35%	29%	33%	25%	33%	26%	35%	39%
SMP	0%	50%	40%	25%	57%	50%	50%					50%	0%	0%	0%
SMA		0%		0%			67%		0%	0%	67%	0%	0%	0%	100%
RIP	13%	0%	6%	22%	45%	44%	42%	43%	21%	26%	29%	22%	100%	32%	19%
ALTRO			0%	100%	33%	25%		33%	50%	100%	33%	100%	33%	0%	67%
Totale	16%	16%	13%	24%	23%	18%	21%	30%	27%	24%	23%	19%	28%	36%	28%

