

SUPSI

Quaderni di ricerca

I corsi attitudinali e base alla Scuola media

Jenny Marcionetti, Tanja Stevanovic, Sara Benini e Marina Pettignano



I corsi attitudinali e base alla Scuola media

di Jenny Marcionetti, Tanja Stevanovic, Sara Benini e Marina Pettignano

Proposta di citazione:

Marcionetti, J., Stevanovic, T., Benini, S., & Pettignano, M. (2023). *I corsi attitudinali e base alla Scuola media*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2023

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN (print) 978-88-85585-68-3

ISBN (online) 978-88-85585-69-0

Responsabilità del progetto: Jenny Marcionetti

Impaginazione e revisione: Elena Camerlo

Immagine di copertina: James Yang

www.jamesyang.com

Il volume è distribuito con Licenza Creative Commons

Attribuzione – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la personale definizione di genere.

Ringraziamenti

Al Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Canton Ticino, e in particolare al direttore Manuele Bertoli e al direttore della Divisione della scuola Emanuele Berger per la fiducia accordata nella realizzazione di questo progetto. Al Dipartimento formazione e apprendimento (DFA), e in particolare al direttore Alberto Piatti, per il supporto alle relazioni istituzionali.

Ai gruppi di esperti di materia delle discipline di matematica e tedesco, per il supporto nella realizzazione delle prove di competenza e per i riscontri sui materiali da noi prodotti.

Al gruppo di accompagnamento formatosi per il progetto, per gli utili riscontri forniti nelle diverse fasi di realizzazione dello stesso.

Al servizio GAGI, per aver fornito i dati relativi agli allievi che hanno partecipato allo studio.

Un ringraziamento speciale va inoltre alle sedi, agli allievi, ai docenti e alle famiglie coinvolte nelle diverse fasi di raccolta dati per il loro prezioso contributo senza il quale questo studio non sarebbe stato possibile.

Ringraziamo inoltre le colleghe e i colleghi del CIRSE per i consigli profusi e Michele Egloff, per il suo supporto durante le fasi iniziali e centrali di questo progetto.

A Camilla Zambelli per l'aiuto accordato per le interviste e le trascrizioni e a Elena Camerlo per la rilettura e l'impaginazione del presente rapporto.

Sommario

Introduzione	1
1. Un po' di storia: dalle sezioni A e B, ai livelli 1 e 2, ai corsi attitudinali e base	3
1.1. Nasce la scuola media unificata: le sezioni A e B.....	3
1.2. Un passo verso il modello integrativo: i livelli 1 e 2.....	5
1.3. Dai livelli 1 e 2 ai corsi attitudinali e base alla Riforma 3.....	6
1.4. I corsi attitudinali e base oggi: regolamento e accesso alle scuole medie superiori .	7
2. Gli studi sulle pratiche di suddivisione degli allievi per abilità e competenze	11
2.1 Gli studi internazionali	11
2.2 Gli studi svizzeri e ticinesi.....	14
3. I fattori che influiscono sulla riuscita scolastica.....	19
3.1. Le caratteristiche individuali	19
3.2. I fattori legati al contesto familiare	20
3.3. I fattori legati al contesto scolastico	22
4. Corsi attitudinali e base e scelte formative future.....	25
5. Obiettivi e ipotesi.....	27
6. Metodologia.....	31
6.1 Interviste esplorative	31
6.2 Questionari.....	31
6.3 Prove di matematica e tedesco	36
6.4 Studi di caso	37
6.5 Analisi dei dati.....	38
7. Risultati	41
7.1 Obiettivo 1: la scelta dei corsi attitudinali e base	41
7.1.1 Il punto di vista dei docenti sui fattori che incidono sulla scelta di un corso attitudinale o base	41
7.1.2 I processi di scelta degli allievi e delle famiglie relativi alla decisione di seguire un corso attitudinale o base.....	51
7.1.3 I passaggi dal corso base al corso attitudinale, motivazioni e difficoltà.....	70
7.2 Obiettivo 2: livello socioeconomico e riuscita scolastica	71
7.2.1 Livello socioeconomico e iscrizione ai corsi attitudinali e base	71
7.2.2 Livello socioeconomico e percezione di sé.....	75
7.2.3 Livello socioeconomico e sostegno emotivo e strumentale	81

7.2.4	Livello socioeconomico e valori, aspettative di riuscita e aspirazioni formative e professionali	86
7.2.5	Sintesi dei risultati – l'effetto del livello socioeconomico	91
7.3	Obiettivo 3: l'allievo nei corsi attitudinali e base.....	91
7.3.1	Corsi attitudinali e base e il vissuto passato e presente nella classe	93
7.3.2	Corsi attitudinali e base e percezione di sé	96
7.3.3	Corsi attitudinali e base e sostegno emotivo e strumentale	101
7.3.4	Corsi attitudinali e base e valori, aspettative di riuscita e aspirazioni formative e professionali	106
7.3.5	Sintesi dei risultati – l'effetto dei corsi attitudinali e base.....	108
7.4	Obiettivo 4: corsi attitudinali e base: punti di vista a confronto.....	109
7.4.1	Corsi suddivisi per abilità sì o no? Le risposte di allievi, genitori e docenti.....	109
7.4.2	I punti forti e i punti deboli dei corsi attitudinali e base secondo i docenti	112
7.4.3	Corsi attitudinali e base, punti di vista e problematiche emerse dagli studi di caso.....	119
7.4.3	Sintesi dell'Obiettivo 4 – corsi attitudinali e base: punti di vista a confronto ...	123
8	Discussione.....	125
9	Riferimenti.....	135

Introduzione

La scuola media è suddivisa in due bienni: il primo è detto “d’osservazione”, il secondo “d’orientamento”. Il primo si propone di scoprire e sviluppare, ad opera dei docenti¹ e degli orientatori, le qualità di ogni allievo e di favorire l’orientamento scolastico. Il secondo ha come obiettivo di dare agli allievi la possibilità di valutare le loro capacità e di definire i loro interessi scolastici e professionali e ha come peculiarità di suddividere per livello di competenza gli allievi, in matematica e tedesco, nei corsi attitudinali e base (Legge sulla scuola media del 1974, Artt. 5-7).

Secondo l’Art.50 del Regolamento della scuola media del 30 maggio 2018, l’iscrizione ai corsi attitudinali e ai corsi opzionali avviene al termine della seconda classe previa informazione dei genitori e degli allievi. Per potersi iscrivere ai singoli corsi attitudinali in matematica e/o tedesco occorre che l’allievo abbia ricevuto, alla fine della seconda classe, almeno la nota 4.5 nella materia. Il consiglio di classe consiglia le famiglie e gli allievi rispetto alle scelte curriculari che ritiene più adatte. In caso di disaccordo, allorché l’allievo ha i requisiti di accesso ai corsi attitudinali, può decidere la famiglia. Una sola deroga può essere concessa dal consiglio di classe, su richiesta della famiglia, a condizione che la media delle note nelle materie obbligatorie alla fine della seconda classe sia di almeno 4.5.

L’inserimento nei corsi attitudinali o nei corsi base di matematica e tedesco in terza media dovrebbe quindi essenzialmente avvenire sulla base del livello di competenza raggiunto dall’allievo nella materia al termine del primo biennio, ed espresso sotto forma di nota. Tuttavia, allorché si considerano le caratteristiche degli allievi inseriti nei corsi attitudinali, rispettivamente nei corsi base, emergono differenze significative in merito alla loro origine socioeconomica: più elevata tra gli allievi inseriti nei corsi attitudinali e meno elevata tra quelli nei corsi base (Castelli, 2015; Zanolta, 2019). Le analisi svolte mostrano anche che a parità di competenze, è più probabile che un allievo di origine socioeconomica più bassa si iscriva al corso base (Castelli, 2015; Zanolta, 2019). Infine, gli esiti di alcune ricerche condotte in Ticino mostrano che chi frequenta i corsi base ha anche maggiori probabilità di ritardare l’inserimento nel secondario II e di necessitare di un sostegno assistenziale nel futuro (Marcionetti et al., 2015, 2017).

Di fronte a questi dati, il Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha ritenuto necessario lo studio approfondito del sistema dei corsi attitudinali e base così come implementato e vissuto oggi dai vari attori della scuola media. L’obiettivo finale dello studio sarebbe di permettere, dati alla mano, una riflessione sulla pertinenza ed eventualmente sulla possibilità di implementare degli interventi volti a ridurre quello che sembra essere un problema di equità, al quale, come espresso nell’articolo 2 della Legge della Scuola del 1990, essa si ripropone di ovviare: “[la scuola] si propone di correggere gli scompensi socioculturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi”.

Nel 2019, il DECS ha quindi incaricato il Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI di svolgere tale studio. Nel presente rapporto è quindi riportata una sintesi storica della nascita dei corsi attitudinali e base (Capitolo 1), il quadro teorico sul quale è stato fondato il presente studio (Capitoli 2-4), gli obiettivi di ricerca (Capitolo 5) e la metodologia adottata per raggiungerli (Capitolo 6), i risultati dello studio suddivisi per obiettivo di ricerca (Capitolo 7) e una Discussione finale dei risultati.

¹ Per una questione di scorrevolezza nella lettura la forma maschile è utilizzata in maniera inclusiva anche del genere femminile in tutto il testo.

1. Un po' di storia: dalle sezioni A e B, ai livelli 1 e 2, ai corsi attitudinali e base

In questo capitolo verrà proposta una contestualizzazione a carattere storico dei corsi attitudinali e base, col fine di comprenderne la genesi. Ripercorrere le tappe che hanno condotto il sistema scolastico secondario ticinese ad implementare un sistema di divisione per competenze degli allievi consente allo stesso tempo di comprendere, con più chiarezza, lo scenario presente ai nostri giorni. Questo percorso "biografico" dei corsi attitudinali e base ci permetterà, inoltre, di mettere in evidenza le caratteristiche di questo sistema, evocandone le leggi e le normative, e le relative modifiche subite nel corso degli anni.

1.1. Nasce la scuola media unificata: le sezioni A e B

Non è la prima volta che la scuola ticinese riflette su quale sia il sistema educativo più efficace ed efficiente da implementare nella scuola media. La continua evoluzione della società richiede una costante revisione, dunque un adeguamento da parte della scuola, per riuscire a rispondere al meglio ai bisogni mutevoli dei suoi attori principali: allievi, famiglie, docenti. Per quanto concerne le scuole che seguono a quelle elementari la diatriba che contrappone lo schieramento verso un sistema a carattere più integrato da un lato, e un sistema più differenziato e selettivo dall'altro, affonda infatti le sue radici già negli anni '50-'60.

Nel 1958 vediamo erogata la "Legge sulla scuola" all'interno della quale è regolamentato anche l'insegnamento secondario: allora, alla fine della scuola elementare, gli allievi erano tenuti a scegliere tra Ginnasio e Scuola Maggiore. Il Ginnasio, con una durata di cinque anni, rivestendo un ruolo preparatorio per dei futuri studi accademici, si concentrava perlopiù sugli aspetti teorici; la Scuola Maggiore, invece, si orientava piuttosto verso gli aspetti pratici, ponendo perciò l'accento sulla preparazione all'entrata nel mondo del lavoro. Già allora iniziano a nascere delle controversie riguardo alla pertinenza di queste due scuole e, in particolare, sul loro carattere selettivo e segregativo. Il dibattito si fa più intenso durante una discussione del Gran Consiglio nel 1958. In quest'occasione emerge, tra alcuni deputati, l'interesse a unire queste due scuole, per dar quindi vita ad una scuola media unificata (Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985). Poiché i cambiamenti radicali necessitano di un terreno sociale ed economico solido e pronto a sostenerli, seguono diversi anni di dibattiti, studi e proposte portati avanti soprattutto da varie associazioni magistrali. Con la volontà di trovare una proposta comune alla riforma della scuola, quattro associazioni magistrali istituiscono una comunità di lavoro che, soltanto un decennio dopo, nel 1968, avanza un rapporto con proposte concrete, non molto lontane da quelle che saranno poi state approvate da lì a qualche anno (Lepori, 1977). Il progetto di riforma, approvato all'unanimità, assume vesti ufficiali il 20 ottobre 1974 con l'approvazione, da parte del Gran Consiglio, della Legge sulla scuola media. Tuttavia, soltanto con il decreto emanato dal Consiglio di Stato nel 1976 la riforma prende piede e inizia il suo cammino sul suolo ticinese. Le sedi di Ginnasio e della Scuola Maggiore vengono quindi man mano adattate, ripristinando i loro stabilimenti per dar dunque vita alla scuola media unificata.

In occasione dei vari dibattiti che ruotavano attorno alla riforma sulla scuola media, era emerso come, con il Ginnasio e la Scuola Maggiore, vi fosse la presenza di disparità piuttosto marcate: ad esempio, gli allievi provenienti dalle Valli sceglievano tendenzialmente la Scuola Maggiore, mentre coloro che abitavano nei centri più urbani avevano una probabilità maggiore di frequentare il Ginnasio. Allo stesso modo, gli allievi di origine socioeconomica agiata optavano tendenzialmente per il Ginnasio, mentre gli allievi di origine socioeconomica meno favorita si orientavano piuttosto verso la Scuola Maggiore (Lepori, 1977; Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985). Con la scuola media unificata vi era quindi l'intenzione di ridurre l'impatto che alcune variabili, in particolare quella socioeconomica, potevano avere nel processo di scelta e nei curricula degli allievi ovviando a "(...) i problemi

dell'orientamento scolastico-professionale e [dando] un aiuto superiore alle famiglie e agli allievi in questo campo, al fine di attenuare l'influsso dei fattori socioeconomici nella scelta degli studi." (Lepori, 1977, p.102). Si voleva quindi "(...) assicurare, soprattutto ai ceti meno privilegiati, una formazione culturale più ampia e un corredo di conoscenze più ricco di quello dato dalla scuola maggiore; (...) favorire scelte d'orientamento in funzione delle reali attitudini, senza discriminazioni d'origine sociale o ambientale" (Rivista Scuola Ticinese, 1985, p.6). Questa volontà è espressa nel Programma per le prime scuole medie (Dipartimento dell'educazione, 1976). All'interno della sezione dedicata all'insegnamento secondario di primo grado si legge che "Si dovrà tener conto che i fattori individuali s'intrecciano frequentemente con quelli sociali; le condizioni culturali e economiche, il luogo di abitazione, il sesso, le perturbazioni dell'ambiente familiare ecc. hanno ripercussioni importanti sulle aspirazioni, sul rendimento scolastico e sul comportamento generale dell'allievo" (p.4).

In quest'ottica, per adempiere alle volontà sopracitate, nasce quindi la nuova, e per i tempi rivoluzionaria, struttura della scuola media ticinese (Lepori, 1977), che poco si discosta da quella odierna: una scuola quadriennale unica, suddivisa in due cicli biennali; il primo detto "d'osservazione", il secondo definito "d'orientamento". Questa suddivisione segue una logica precisa. Attraverso il primo ciclo, infatti, si ha la volontà di stimolare e favorire la scoperta e lo sviluppo delle qualità intrinseche di ogni allievo². In questo modo si conduce l'allievo al secondo biennio dove si apprenderà a scegliere, e dunque orientarsi, verso un percorso accademico o professionale futuro seguendo le sue aspirazioni e i suoi interessi. Ed è proprio su questo punto che, ancor prima dell'avvio delle sedi sperimentali di Gordola e Castione nell'anno scolastico 1976-77, sorgono non poche discussioni. Le discordie ruotano attorno al fatto di porre gli allievi di fronte ad una scelta tra sezione A e B alla fine del ciclo d'osservazione. In particolare, le perplessità di diverse famiglie, allievi e figure politiche nascono non solo dalla divisione per competenze, ma soprattutto per la divisione spaziale e fisica: sebbene tutti gli allievi frequentino la stessa sede, gli allievi sono divisi in due gruppi distinti senza avere contatti se non al di fuori delle ore lezione. Sorgeva quindi spontaneo chiedersi quale fosse il senso di questa riforma onerosa, che alla fine dei conti presentava certamente uno scenario nuovo, ma nella sostanza appariva più una "(...) riproduzione in nuove vesti delle vecchie strutture" (Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985, p.7).

Tuttavia, come menzionato da Lepori (1977) nel suo rapporto, la struttura per sezioni A e B era da considerarsi un modello transitorio, per permettere di articolare gradualmente l'importante riforma del settore medio scolastico al territorio ticinese. Questo a ragion veduta, dopo gli studi condotti sulle prime sedi sperimentali con le sezioni A e B che dimostrarono l'inefficacia di questa struttura. Le sezioni presentavano infatti molti limiti e criticità, come per esempio la persistenza di una "ghettizzazione" per origine sociale soprattutto nella sezione B (Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985), sezione nella quale si raggruppavano tendenzialmente allievi di origine socioeconomica bassa e allievi con discreti e importanti difficoltà scolastiche e/o comportamentali. Questi sono alcuni dei motivi che spingono, nel 1980, a introdurre sperimentalmente nelle sedi di Camignolo, Chiasso e Minusio (Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985) un'altra variante: i livelli 1 e 2. Questa variante prevede la soppressione delle sezioni A e B a favore di una struttura del settore scolastico medio a carattere maggiormente integrativo, con un tronco comune svolto in classi eterogenee (per italiano, geografia, storia, scienze, educazione visiva, musicale e fisica), un tronco ridotto di materie in classi omogenee (matematica, tedesco e francese) e un tronco opzionale scelto secondo gli interessi e le attitudini dell'allievo soltanto a partire dal secondo biennio (Lepori, 1977).

La riforma, che sia sotto forma di sezioni o livelli, viene quindi implementata man mano su tutto il territorio ticinese, per arrivare, nel 1982, ad avviare tutte le sedi di scuola media previste. Arrivato il tempo di bilanci e valutazioni, nel 1983-84 la Commissione di valutazione della riforma del settore medio

² [https://www.lanostrastoria.ch/group/5945?sort="+origin_date](https://www.lanostrastoria.ch/group/5945?sort=)

esprime la sua preferenza per la variante a livelli (1 e 2). Ripercorrendo rapidamente le argomentazioni a favore dei livelli 1 e 2, si legge, ad esempio, la presenza di un clima di classe più favorevole, meno discriminante e più stimolante per gli allievi medi e deboli rispetto alla struttura per sezioni (Rapporto finale della Commissione di valutazione, 1985). Tuttavia, sono state individuate anche delle criticità. Ne citiamo in particolare due, poiché, nonostante risalgano ad ormai 37 anni fa, rimangono attuali e ancora oggetto di dibattito: troviamo in primo luogo menzionato il rischio di indurre la creazione di una gerarchia di valori tra le materie, dove il dominio è conferito alle materie poste a livello. D'altra parte, si cita anche il rischio di creare una disparità a livello di onere lavorativo tra i docenti. A titolo d'esempio, come indicato anche nella letteratura scientifica (Cardinet, 1986; Doyle, 1986; Monseur & Demeuse, 2001; Salomon, 1972), una composizione omogenea della classe agevola le pratiche d'insegnamento del docente, poiché più facilmente adattabili al pubblico di allievi in questione; al contrario, invece, l'eterogeneità va a rendere più laboriosa la gestione dell'apprendimento di tutti gli allievi e quindi della messa in atto delle pratiche d'insegnamento.

1.2. Un passo verso il modello integrativo: i livelli 1 e 2

Dopo una serie di accesi dibattiti in sede del Gran Consiglio, anche le autorità appoggiano la variante "livello 1 e 2", e nell'anno scolastico 1989-90 tutte le scuole medie del Cantone la adottano³. Nel dettaglio, questa variante prevede un primo biennio con tronco comune e l'introduzione, nel secondo biennio, di un tronco differenziato, per matematica, tedesco e francese (le condizioni di accesso per le materie differenziate da un biennio all'altro sono riassunte nella Tabella 1.4a). Sempre all'interno del ciclo d'orientamento, vi è un terzo tronco detto "opzionale" dove l'allievo può scegliere liberamente una materia tra quelle proposte: latino, inglese, italiano A o italiano E, scienze A o scienze T. Nonostante venisse definito modello "integrativo", esistevano in realtà varie suddivisioni tra gli allievi, seppur più velate rispetto alla vecchia struttura con le sezioni A e B. Sebbene l'intento fosse quello di venire incontro agli allievi favorendo i loro interessi e le loro attitudini, il tronco "differenziato" e il tronco "opzionale" costringevano gli allievi a fare delle scelte che potevano ridurre le possibilità sul piano dei percorsi scolastici e/o professionali futuri (si veda la Tabella 2). Se quindi già nella struttura con le sezioni A e B emergevano delle perplessità concernenti la pertinenza e l'idoneità di far mettere in atto delle scelte in un periodo delicato come l'adolescenza, la questione si riproponeva anche con questa struttura, a maggior ragione, considerando il carattere paradossale del tronco "opzionale". Infatti, anche se definito "opzionale" e aveva l'intento di fornire agli allievi la possibilità di seguire delle materie il più affini ai propri interessi e alle proprie attitudini, il rovescio della medaglia era che precludeva comunque, alla fascia degli allievi più deboli, l'accesso al settore medio superiore. Come esposto nella Tabella 2, per poter accedere al liceo o alla Scuola cantonale di commercio era imperativo aver scelto, come materia opzionale, latino, inglese, italiano A o scienze A. A questo proposito, meritano attenzione le opzioni di italiano e scienze, poiché rappresentavano un approfondimento del tronco comune che concerneva quindi tutti gli allievi. In questo frangente gli allievi erano infatti tenuti ad attuare un'ulteriore scelta, tra italiano A (arricchimento) e E (esercitazione) e scienze A (approfondimento scientifico) e T (approfondimento tecnologico). In queste suddivisioni, riemergeva nuovamente la tendenza a voler contrapporre la teoria alla pratica, come già succedeva nel vecchio sistema con Ginnasio e Scuola Maggiore. Ciò era ulteriormente suffragato dal Programma di Insegnamento della Scuola Media del 1989 (Divisione della scuola, 1989), dove per italiano A si menzionava l'intenzione di preparare gli allievi che intendevano proseguire gli studi "consolidando l'autonomia nello studio" (p. 23), mentre italiano E si poneva come obiettivo quello di "(...) lavorare sui testi di utilità sociale e pratica più immediata (...)" (p. 23). Lo stesso valeva per le scienze: sebbene le tematiche generali fossero condivise per scienze A e scienze T, differivano nel modo di approcciare i temi: a scienze A ci si orientava verso un approfondimento teorico, per esempio delle leggi fisiche, mentre a scienze T si rivolgeva maggiormente l'attenzione verso l'applicazione pratica, con riferimenti anche al quotidiano degli allievi.

³ [https://www.lanostrastoria.ch/group/5945?sort="+origin_date](https://www.lanostrastoria.ch/group/5945?sort=)

1.3. Dai livelli 1 e 2 ai corsi attitudinali e base alla Riforma 3

Dopo l'introduzione ufficiale dei livelli 1 e 2 la regolamentazione della Scuola media ha subito delle modifiche. Non rievocheremo in questa sede le varie riflessioni e i gruppi di lavoro che si sono visti confrontati con le valutazioni post-riforma e le proposte di modifica. Merita però di essere citata e approfondita la modifica del 1996, poiché segna l'introduzione dei corsi attitudinali e base. Inizialmente, le materie soggette a differenziazione rimangono le medesime, dunque matematica, tedesco e francese; si osserva però un inasprimento delle condizioni di accesso ai corsi attitudinali (Tabella 1.4a). Se prima, per poter accedere al livello 1, si richiedeva la media del 4.0 nelle materie sottoposte a differenziazione, con la modifica del regolamento nel 1996 la media richiesta aumenta al 4.5. Viene dunque conseguentemente tolta la deroga da parte del consiglio di classe per gli allievi che non ottengono la media del 4.0. Tuttavia, le modifiche toccano ugualmente anche le condizioni di accesso alla scuola media superiore, anch'esse inasprite (Tabella 1.4b). Se fino a quel momento un accesso senza esami di ammissione era garantito con una media generale del 4.0 e con la tolleranza di due insufficienze con nota 3.0, dopo la modifica del 1996 la media richiesta si eleva a 4.65, senza ammissione di insufficienze. Inoltre, anche le condizioni concernenti le materie soggette a differenziazione sono inasprite: è richiesta la frequenza del corso attitudinale in tutte e tre le materie, oppure la frequenza di due corsi attitudinali e un corso base in una delle due lingue (tedesco o francese). Ma non è tutto: per queste materie viene anche richiesta una nota ≥ 5 . Le modifiche sono dunque piuttosto importanti e rendono sostanzialmente più difficili le condizioni d'accesso al medio superiore. Da un lato, queste modifiche sarebbero in linea con i cambiamenti che caratterizzano la società, dall'altro, dopo l'introduzione progressiva della riforma, i tempi sono maturi per valutare e riadattare la struttura della nuova scuola media.

Nel 2004/05 segue un'ulteriore modifica denominata "Riforma 3". Nonostante la scuola media si sia nel corso degli anni ben articolata sul suolo ticinese, accogliendo anche apprezzamenti e consensi favorevoli, dei margini di miglioramento sono pur sempre esistenti (Baylaender et al., 2003, tuttavia rimane la costante legata ai nuovi bisogni che emergono continuamente sul piano sociale. Una riforma sostanziale riguarda infatti le lingue: nel nuovo millennio, con l'intensificarsi della globalizzazione, s'impone l'esigenza della lingua inglese. Per questo motivo una delle modifiche che la "Riforma 3" porta con sé concerne l'introduzione della lingua inglese come materia obbligatoria, a partire dal secondo biennio. Allo stesso tempo, il francese non è più materia differenziata, e diventa addirittura opzionale a partire dal secondo biennio. Rimane tuttavia invariata la condizione riguardante la media ≥ 4.5 nelle materie soggette a differenziazione strutturale (Tabella 1.4a).

Con questa rivisitazione del secondo biennio l'idea è quella di andare incontro alle nuove richieste sociali (Baylaender et al., 2003. Oltre al fenomeno della globalizzazione, anche lo scenario rispetto ai futuri progetti e percorsi professionali dei giovani ha subito dei cambiamenti. In effetti, vi è più mobilità e s'instaura un concetto dell'apprendimento che si basa piuttosto sulla formazione continua e dunque su un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che dà la possibilità di cambiare rotta durante il proprio percorso in tempi successivi. Interessante per i propositi del presente rapporto, la seguente citazione: "(... alla luce dei cambiamenti sociali (... i corsi a livello hanno perso il loro significato originale che era di adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e indirizzarli verso formazioni successive diverse." (Baylaender et al., 2003, p. 9. Si continua inoltre specificando come il sistema dei corsi attitudinali e base, che prevede una gerarchia tra le materie, sia via via sempre meno socialmente accettato da parte degli allievi e le loro famiglie. A detta degli autori del rapporto in questione, questo fatto è leggibile dal numero sempre più crescente di allievi che si indirizzano verso i corsi attitudinali. Seppur alcuni punti possano essere più o meno discutibili, e sebbene la problematica chiave portata alla luce non sia riferita all'origine socioeconomica degli allievi, è interessante notare come la perplessità concernente la persistenza dei corsi attitudinali e base nel sistema scolastico ticinese secondario abbia iniziato a prendere piede già un ventennio fa. Per quanto concerne invece le condizioni d'accesso al

medio superiore senza esami d'ammissione è stata fatta un'unica aggiunta: l'esigenza di avere almeno la nota 4.5 ad italiano.

1.4. I corsi attitudinali e base oggi: regolamento e accesso alle scuole medie superiori

La Revisione della Riforma 3 entrata in vigore nel 2009/10 regola tuttora le norme e le condizioni concernenti i corsi attitudinali e base, come anche l'accesso al medio superiore.

L'Art. 49 del Regolamento della Scuola Media del 30 maggio 2018 precisa che "Gli allievi dei corsi di base possono essere ammessi ai corsi attitudinali per un periodo di prova non superiore a 4 settimane in vista di un cambio di corso. Il periodo di prova può iniziare, di regola, dalla quarta settimana di scuola."

Più precisamente, secondo l'Art. 50 del Regolamento della Scuola Media, l'iscrizione ai corsi attitudinali o di base e ai corsi opzionali avviene al termine della seconda classe previa informazione dei genitori e degli allievi. Per potersi iscrivere ai singoli corsi attitudinali occorre che l'allievo abbia ricevuto, alla fine della seconda classe, almeno la nota 4.5 nelle rispettive materie soggette a differenziazione, matematica e tedesco. Spetta al consiglio di classe suggerire alle famiglie e agli allievi le scelte curriculari più adeguate. In caso di disaccordo tra famiglia e scuola, allorché l'allievo presenti i requisiti di accesso ai corsi attitudinali, la decisione finale può essere conferita alla famiglia. Una sola deroga può essere concessa dal consiglio di classe, su richiesta della famiglia, a condizione che la media delle note nelle materie obbligatorie alla fine della seconda classe sia di almeno 4.5 (si veda Tabella 1.4a).

Tuttavia, secondo l'Art. 52, nelle classi terza e quarta, per aver diritto ad un cambiamento di corso durante l'anno scolastico la domanda deve essere posta entro la fine di febbraio e concessa per decisione concorde del consiglio di classe e della famiglia. Nel caso in cui dovesse sussistere un disaccordo tra i due, il passaggio di curriculum è compromesso. Viene comunque specificato che, salvo casi eccezionali, la scelta delle opzioni è vincolante per l'intero anno scolastico.

Dunque, l'inserimento nei corsi attitudinali o nei corsi base di matematica e tedesco in terza media dovrebbe essenzialmente avvenire sulla base del livello di competenza raggiunto dall'allievo nella materia al termine del primo biennio, detto anche ciclo d'osservazione, ed espresso sotto forma di nota.

A seguito delle modifiche apportate alle condizioni di accesso per le materie differenziate nella transizione tra ciclo di osservazione e ciclo di orientamento, anche le condizioni di accesso alla scuola media superiore, senza esami d'ammissione, hanno subito delle variazioni. Il cambiamento principale della revisione della Riforma 3 nel 2009/10 concerne principalmente le condizioni supplementari, le quali sono state attenuate: vi è stata aggiunta infatti la possibilità di ricorrere ad una deroga, da parte del consiglio di classe, per concedere l'accesso diretto alle scuole medie superiori senza esami d'ammissione a quegli allievi che presentano una nota di italiano pari a 4.0 (si veda Tabella 1.4b).

Tabella 1.4a. Riassunto delle condizioni d'accesso per le materie differenziate nella transizione tra il ciclo d'osservazione e il ciclo di orientamento dal 1989 ad oggi

	Dal 1989/90 al 1995/96	1996 Regolamento della Scuola Media	2004/05 Riforma 3	2009/10 Revisione della Riforma 3
Materie	Matematica, tedesco, francese	Matematica, tedesco, francese	Matematica, tedesco	Matematica, tedesco
Classificazione	Livello 1, livello 2	Corso Attitudinale (A), corso Base (B)	Corso Attitudinale (A), corso Base (B)	Corso Attitudinale (A), corso Base (B)
Condizioni per accedere ai livelli/corsi	Per accedere ai corsi di livello 1 si deve avere la media ≥ 4.0 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media ≥ 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media ≥ 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato	Per accedere ai corsi attitudinali si deve avere la media ≥ 4.5 nelle materie ad insegnamento differenziato
Condizioni supplementari	Il consiglio di classe in casi particolari può fare una deroga anche se non c'è la media del 4.0	-	-	-

Tabella 1.4b. Riassunto delle condizioni d'accesso alle scuole medie superiori senza esami d'ammissione dal 1989 ad oggi

	Dal 1989/90 al 1995/96	1996 Regolamento della Scuola Media	2004/05 Riforma 3	2009/10 Revisione Riforma 3
Materie a livelli	Tre livelli 1 + italiano con una media complessiva del 4.0	Tre corsi A o due A e una lingua B con nota ≥ 5	Due corsi A o corso B in tedesco con nota ≥ 5	Due corsi A o corso B in tedesco con nota ≥ 5
Media generale (8 materie obbligatorie + 1 opzionale)	≥ 4.0 con al massimo due insufficienze con nota 3.0	≥ 4.65	≥ 4.65	≥ 4.65
Condizioni supplementari	Tre livelli 1 + una materia opzionale tra latino, inglese, italiano A o scienze A	-	Italiano: ≥ 4.5	Italiano: ≥ 4.5 , il consiglio di classe può fare una deroga con italiano = 4.0

Nota per il lettore: in data 6 luglio 2022, il Consiglio di Stato ha decretato delle modifiche del regolamento della scuola media del 30 maggio 2018 e del regolamento delle scuole medie superiori del 15 giugno 2016 che saranno implementate a partire dal 1 gennaio 2023. In particolare, è prevista l'abrogazione dell'articolo 75 del regolamento della scuola media con modifiche relative alle condizioni di accesso senza esame di ammissione alle scuole medie superiori e, nel regolamento relativo e queste ultime,

sono modificati l'articolo 15 che recita ora "Un allievo è ammesso in qualità di allievo regolare quando è in possesso dei requisiti e dei titoli di studio previsti dalla legge e dal presente regolamento o quando, in mancanza dei titoli di studio, ha superato gli esami di ammissione prescritti" e l'articolo 42 con il quale, per l'accesso alle scuole medie superiori, non sarà più ammessa la possibilità di concedere una deroga nel caso l'allievo non raggiunga il 4.5 in italiano e si aggiunge come condizione il massimo di un'insufficienza nelle discipline considerate per la licenza.

2. Gli studi sulle pratiche di suddivisione degli allievi per abilità e competenze

Nelle società occidentali, e conseguentemente nei sistemi scolastici odierni, si è adottato un sistema meritocratico attraverso il quale si presume di avvicinarsi quanto più possibile all'equità per mezzo della "giustizia sociale". La meritocrazia, infatti, si basa sul principio secondo cui i posti in seno alla società, i diplomi, ecc. sono distribuiti seguendo il merito individuale, quindi gli sforzi, le doti e i talenti individuali (Duru-Bellat & Tenret, 2009). Accostando il concetto di merito a variabili innate come il talento e le doti, si approva e si adotta senza mettere in discussione il metodo meritocratico, definito portatore di "disuguaglianze giuste" (Duru-Bellat & Tenret, 2009). L'equità, oggetto di accesi dibattiti - non solo in campo educativo - non è da confondere con il concetto seppur affine di uguaglianza (Bottani & Benadusi, 2006). Tuttavia, con il concetto di equità emerge un paradosso tra intenzione e azione: se da un lato l'obiettivo finale è quello di portare, per l'appunto, equità, dall'altro, per ottenerlo, si è obbligati a mettere in atto delle disuguaglianze o una "discriminazione positiva" (*affirmative action*) (Bottani & Benadusi, 2006). Negli ultimi anni sono state numerose le ricerche a livello internazionale ma anche nazionale che hanno portato all'evidenza risultati che mettono in discussione questo sistema (Batruch et al., 2019; Bottani & Benadusi, 2006; Dubet et al., 2010). Dubet e colleghi (2010) sottolineano infatti l'esistenza di un paradosso meritocratico: tanto più si ha la convinzione che la scuola sia in grado di costruire delle "disuguaglianze giuste", tanto più queste disuguaglianze avranno un impatto sul destino dell'allievo.

La suddivisione per gruppi di abilità è diffusa in tutto il mondo. Essa può assumere varie forme e presentarsi a diversi livelli organizzativi all'interno del sistema scolastico. Gli allievi possono essere raggruppati per abilità all'interno di una stessa sezione/classe, ricevendo un insegnamento differenziato (*whithin-class ability grouping*, si parla quindi di differenziazione pedagogica) oppure possono essere raggruppati e inseriti in classi diverse, e questo per tutte le materie (*school tracking* o *streaming*, si parla in questo caso di differenziazione strutturale), oppure per alcune materie in particolare (*setting*, anche in questo caso si tratta di differenziazione strutturale). Esistono molti studi sulle pratiche di suddivisione degli allievi per abilità e competenze e sono state pubblicate varie metanalisi e sintesi della letteratura su questo tema (Baines, 2013).

In questo capitolo sarà esposta una sintesi, non esaustiva, degli studi svolti all'estero e in Svizzera su queste pratiche e sul loro impatto sulla performance e sul vissuto scolastico degli allievi.

2.1 Gli studi internazionali

Le pratiche di assegnazione degli studenti a gruppi di abilità per alcune materie (*setting*) o a curricula specifici (*tracking* o *streaming*), che implicano quindi una differenziazione strutturale, sulla base delle abilità dimostrate in precedenza, sono comuni in tutto il mondo, sebbene vi possano essere differenze in termini di luogo (in una stessa scuola o in scuole diverse), durata, numero di gruppi o curricula e permeabilità degli stessi. Per quanto riguarda la suddivisione in gruppi per materie specifiche, nel secondario I, coerentemente con quanto accade anche nel nostro Cantone, questo avviene soprattutto per l'apprendimento di materie quali la matematica, le lingue, e le scienze (Steenbergen-Hu et al., 2016).

La ricerca ha da tempo rilevato che gli effetti positivi di queste pratiche, quando presenti, sono solo lievi, al punto da essere quasi trascurabili, e spesso riservati a chi è collocato nei gruppi degli studenti più abili (Boaler et al., 2000; Burriss & Welner, 2005; Kutnick et al., 2005; Hattie, 2009; Ireson & Hallam, 2001; Ireson et al., 2005; Nomi, 2009; Higgins et al., 2015; Slavin, 1990). Più spesso ne sono stati infatti mostrati gli effetti negativi sui risultati scolastici di chi è collocato nei gruppi degli studenti meno abili (Boaler & Wiliam, 2001; Wiliam & Bartholomew, 2004; Burriss & Welner, 2005; Higgins et al., 2015; Marks, 2014). Secondo lo studio di Higgins e colleghi (2015), questi ultimi subirebbero un ritardo nei

progressi scolastici di circa uno o due mesi all'anno rispetto a chi non subisce la suddivisione in gruppi di abilità. Questo ritardo nell'apprendimento sarebbe particolarmente severo in matematica (Boaler, 1997; Heubert & Hauser, 1999).

Una recente metanalisi delle ricerche svolte negli ultimi 100 anni sull'impatto delle pratiche di *setting* ha confermato l'assenza di un loro effetto positivo, in particolare quando gli studenti vengono suddivisi in classi diverse secondo la loro abilità nella disciplina. Questo stesso studio mostra tuttavia un effetto positivo sulla riuscita scolastica quando i raggruppamenti vengono operati sulla base dell'abilità nella materia specifica all'interno della sezione/classe -ad esempio lavorando in sottogruppi e utilizzando pratiche di differenziazione-; quando sono operati per materia ma senza limitarsi allo stesso grado scolastico (cioè mischiando allievi di classi e sezioni diverse); o quando a essere raggruppati sono solo gli allievi eccezionalmente dotati (Steenbergen-Hu et al., 2016). Quest'ultimo studio evidenzia dunque l'importanza di considerare anche il tipo di raggruppamento operato in base alle abilità, in quanto esistono anche pratiche di *setting* che possono essere efficaci per l'apprendimento.

In questo senso è importante considerare che il tipo di raggruppamento operato può influire sulle pratiche didattiche degli insegnanti, più in linea con l'idea della differenziazione pedagogica nel caso di classi miste e molto più diversificate, a scapito dei gruppi dei meno abili, sui quali le minori aspettative dei docenti possono portare a pratiche pedagogiche improntate sulla semplificazione degli apprendimenti, sull'esercitazione strutturata e il lavoro pratico a scapito della riflessione, della discussione e del feedback sugli apprendimenti (Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2005). Secondo i risultati delle metaanalisi (di tutte le metaanalisi precedenti) svolte da Hattie (2009) sarebbero sopra ogni cosa la qualità dell'insegnamento e la natura delle interazioni degli studenti in classe la chiave per favorire l'apprendimento. Controllando queste variabili, non sembrerebbe esserci alcun guadagno nel suddividere gli allievi per abilità.

Secondo le analisi dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) (2014) basate sui risultati di PISA 2012 in matematica, nei sistemi educativi in cui gli allievi sono raggruppati per abilità in classi diverse all'interno della stessa scuola, la performance degli allievi tende ad essere meno elevata (paesi ed economie confuse, dopo controllo del PIL per abitante). Inoltre, l'impatto del background socioeconomico degli studenti e/o delle scuole sul rendimento scolastico è maggiore nei sistemi educativi dove gli studenti sono indirizzati verso curricula diversi fin dalle prime fasi della loro carriera scolastica, dove un maggior numero di studenti è in un curriculum professionale, dove un maggior numero di studenti frequenta scuole selettive sul piano accademico, e dove un maggior numero di studenti frequenta scuole che trasferiscono gli studenti meno performanti o che hanno problemi comportamentali in un'altra scuola. In media, nei Paesi OCSE, il 39% della varianza dell'impatto del background socioeconomico degli studenti e delle scuole sui risultati degli studenti in matematica si spiega dalla differenza dell'età in cui gli studenti sono assegnati a diversi curricula, anche dopo aver controllato per il PIL pro capite.

Secondo gli autori del rapporto OCSE (2014) il motivo per cui l'età in cui inizia la suddivisione è strettamente associata all'impatto del background socioeconomico sulle prestazioni può essere legato al fatto che la frequenza e la natura della selezione differiscono a seconda che la ripartizione avvenga in una fase precoce o successiva del percorso educativo. Nei sistemi in cui la ripartizione avviene in età precoce, gli studenti possono essere indirizzati verso determinati curricula più di una volta prima dei 15 anni. Quando gli alunni sono più grandi, sono invece disponibili maggiori informazioni su di loro, e le decisioni sull'opportunità di indirizzare gli alunni verso determinati curricula vengono prese in modo maggiormente informato.

Ad avere un impatto sulla performance degli allievi non sarebbe quindi soltanto il tipo di pratica di assegnazione degli studenti a gruppi di abilità presente nel sistema educativo, ma anche l'età dell'allievo

in cui questa pratica si presenta. In particolare, minore è l'età dell'allievo e più elevate le possibilità che questa implichi un maggiore impatto del background socioeconomico sulla performance scolastica.

Restando sul tipo di raggruppamento più simile a quello operato anche nelle scuole medie del nostro Cantone (cioè l'assegnazione degli studenti di una stessa sezione a gruppi diversi per abilità in alcune materie), gli studi internazionali mostrano che le potenziali conseguenze negative per gli studenti posti nei gruppi dei meno abili non si limiterebbero alla riuscita scolastica. Vi sarebbe infatti un effetto deleterio di queste pratiche sul modo in cui questi studenti si percepiscono, ad esempio in termini di fiducia in sé stessi (Bartholomew, 2000; Francis et al., 2017), concetto di sé e autostima (Belfi et al., 2012; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008), benessere e soddisfazione scolastici (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) nonché sulle opportunità educative e di carriera successive di questi giovani (Boaler & Selling, 2017).

Un'altra critica mossa a queste pratiche è dovuta al fatto che, nonostante i raggruppamenti dovrebbero essere svolti in base alle abilità degli studenti, spesso ad influire sull'assegnazione di uno studente ad un gruppo piuttosto che ad un altro vi sono pure altri fattori (Dunne et al., 2011; Hallam & Ireson, 2007). In particolare, come evidenziato anche nello studio dell'OCSE (2014), gli studenti appartenenti a famiglie di origine socioeconomica bassa (Cassen & Kingdon, 2007; Dunne et al., 2007; Kutnick et al., 2005) e chi appartiene a delle minoranze svantaggiate (Ball, 1981; Chambers, 2009; Chambers & McCready, 2011; Kutnick et al., 2005) è molto più spesso assegnato ai gruppi di abilità meno elevata o ai curricula meno prestigiosi, evidenziando in questo senso possibili problemi di equità.

Uno studio sulle rappresentazioni differenziate dei docenti sostenitori della suddivisione in classi o curricula diversi degli studenti sulla base delle loro abilità dimostra come alla base della convinzione che questo tipo di pratica sia migliore per tutti, sia i più abili che i meno abili, vi siano in realtà una concezione dell'intelligenza e dell'abilità come qualcosa di innato, fisso, unidimensionale, e facile da misurare (Oakes et al., 1997). Queste sarebbero pure le rappresentazioni dei genitori, in particolare di coloro i cui figli rientrano nei gruppi dei più abili (Oakes et al., 1997). Gli studenti stessi, inseriti nei gruppi dei più abili, sentirebbero come meritata la loro appartenenza a gruppi di abilità più elevata e ne difenderebbero l'esistenza (Archer et al., 2018; Tereshchenko et al., 2019). Secondo alcuni autori, il discorso sulla "naturalità" di questa distinzione in gruppi, che vede più spesso i giovani di origine socioeconomica svantaggiata e le minoranze relegate nei gruppi dei meno abili, giocherebbe un ruolo chiave nel mantenimento e nella diffusione di queste pratiche di *setting* (Francis et al., 2017). Secondo la lettura "bourdieusiana" di questi autori, queste pratiche rifletterebbero e servirebbero a mantenere intatti gli interessi dei gruppi sociali dominanti (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1977), riproducendo le relazioni di privilegio e dominio, facendole accettare come se fossero "naturali" (Archer et al., 2018; Francis et al., 2017; Oakes, 1985; Oakes et al., 1997). È chiaro che di naturale in tutto ciò ci sia ben poco, come spiega bene l'articolo di Sternberg (1996) *Myths, countermyths, and truths about intelligence*.

La ricerca internazionale suggerisce che, sebbene le pratiche di *setting* possano andare incontro ai bisogni di alcuni, esse possono rendere più difficile l'apprendimento di altri. Senza strutture efficienti e flessibili che permettano agli allievi di cambiare di gruppo di abilità, si rischia di demotivare e rendere insoddisfatta una parte del corpo studentesco (Baines, 2013). Inoltre, alcuni studi suggeriscono che la possibilità di differenziare per gruppi all'interno di una stessa sezione/classe vada maggiormente esplorata, in quanto potenzialmente positiva per la riuscita scolastica degli allievi. Ad esempio, si potrebbe lavorare a gruppi misti per attività particolari (ad es. apprendimento tra pari) e in altri momenti suddividere il gruppo per abilità (ad es. insegnamento a piccoli gruppi) in modo da offrire un apprendimento maggiormente differenziato a supporto di tutti gli studenti, sia i più abili che i meno abili.

Lo studio di Oakes e colleghi (1997) condotto in dieci scuole statunitensi impegnate in riforme volte a togliere la suddivisione in gruppi e curriculum differenziati per abilità, ha evidenziato che laddove gli

istituti scolastici sono riusciti a difendere e a implementare pratiche di *detracking*, questo è stato possibile grazie a persone altamente impegnate a lottare contro le ineguaglianze causate da queste pratiche. In particolare, esse sono state in grado di far conoscere la loro esperienza con i giovani, mostrando chiaramente quanto le abilità potessero essere migliorate; in secondo luogo, avevano svolto un lavoro egregio con i genitori nel creare uno spazio sicuro in cui un dialogo sulle loro esperienze potesse aver luogo. Lo studio di Yonezawa e Jones (2006) suggerisce inoltre che gli allievi stessi siano degli alleati da tenere in conto in queste riforme. Questi autori affermano che “le loro prospettive spesso captano le realtà della vita scolastica e della classe in modo molto dettagliato. Attraverso i loro occhi, gli adulti possono conoscere i difetti dell'attuale sistema educativo e le pratiche inique che si verificano nelle classi dei più abili e dei meno abili” (p. 21, trad.). Infine, lo studio di Watanabe (2007) ha evidenziato l'importanza di coinvolgere i futuri docenti nelle riforme volte a togliere la suddivisione per abilità. Le loro opinioni rispetto alla bontà di queste pratiche sono infatti spesso diverse, così come la rappresentazione rispetto alle pratiche pedagogiche e didattiche da attuare nelle diverse classi di abilità e alle modalità in cui gli allievi vengono indirizzati verso un corso piuttosto che un altro. Watanabe (2007) raccomanda quindi che ricercatori e docenti esplorino più a fondo queste rappresentazioni e che i docenti vengano coinvolti e preparati ad affrontare questo tipo di riforma. Infine, ad ulteriore supporto delle pratiche di *detracking*, gli studi hanno permesso di evidenziare un miglioramento del successo scolastico anche tra gli studenti meno abili, il mantenimento di un'elevata performance tra chi riesce molto bene, migliori aspirazioni per il futuro per tutti gli studenti e una diminuzione del gap etnico dovuta all'implementazione di un curriculum di alta qualità per tutti (Burris & Welner, 2005; Burris et al., 2006).

2.2 Gli studi svizzeri e ticinesi

In Svizzera la transizione verso il livello secondario I è regolamentata a livello cantonale e varia notevolmente a seconda della regione presa in esame. Nella maggior parte dei Cantoni, la scuola secondaria è fortemente strutturata, il che dovrebbe consentire l'apprendimento in gruppi di competenza più o meno omogenei (CSRE, 2018). Il modello scolastico più diffuso è quello con percorsi scolastici separati (CSRE, 2018), la Svizzera infatti è descritta come un Paese con un sistema scolastico selettivo precoce. Secondo questo modello gli studenti sono divisi in due, tre o quattro tipi di scuola con profili diversi (con requisiti da “base” a “estesi”) dove gli studenti seguono tutte le materie in classi (talvolta istituti) separate. Due cantoni, Giura e Ticino, offrono invece un modello scolastico integrato, in cui tutti gli allievi proseguono il percorso scolastico insieme, solamente in una o due materie l'insegnamento avviene in classi trasversali di livello differenziato (come, ad esempio, i corsi base o attitudinali). Tuttavia, molti Cantoni offrono ora anche i diversi modelli scolastici in parallelo (CSRE, 2018). In questi cantoni il tipo di sistema in cui uno studente sarà inserito dipende dalla scuola che frequenterà, ma non c'è libera scelta: ogni studente è assegnato a una scuola in base al luogo in cui vive. Dalla ricerca emerge che la mobilità tra percorsi con requisiti diversi è molto bassa, rendendo la prima attribuzione a un tipo di scuola in gran parte irreversibile (Felouzis & Charmillot, 2013; Neuenschwander, 2015). Ad oggi, non sono ancora numerosi gli studi condotti in Svizzera sull'attribuzione a percorsi scolastici di tipo diverso nella scuola secondaria I e spesso si limitano all'analisi delle pratiche o conseguenze della selezione in uno o pochi cantoni alla volta (Buchmann et al., 2016). Di seguito una panoramica, non esaustiva, delle principali evidenze empiriche relative alla suddivisione degli allievi per abilità nella scuola secondaria in Svizzera.

Con l'attribuzione a percorsi secondari separati Baumert et al. (2006) sostengono che gli allievi sono inseriti anche in contesti di apprendimento e sviluppo diversi, che possono a medio termine offrire ai giovani opportunità o ostacoli nell'accesso a un posto di apprendistato o nella loro ulteriore carriera scolastica, generando anche una serie di aspettative nei loro confronti in altri contesti scolastici o extracurricolari. Il tipo di scuola frequentato, di fatto, porta all'ottenimento di titoli di studio non equivalenti e che impattano sulle scelte e le possibilità future degli stessi (Buchmann et al., 2016; Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014). Alcuni dati empirici mostrano per esempio che i giovani che hanno frequentato

un tipo di scuola con requisiti di base sono svantaggiati nell'accesso a una formazione post-obbligatoria a tempo pieno come pure alla formazione professionale duale (Hupka-Brunner et al., 2010), ciò nonostante quest'ultima sia di fatto il percorso principalmente da essi scelto, poiché generalmente non sono ammessi alle formazioni di tipo medio superiore (Batruch et al., 2019; Hupka-Brunner et al., 2010). Gli stessi autori hanno anche constatato che frequentare un tipo di scuola con requisiti di base aumenta la probabilità di intraprendere percorsi formativi discontinui e non lineari (Hupka-Brunner et al., 2010).

Basandosi sui dati di PISA 2000, Hupka-Brunner e Wohlgemuth (2014) hanno analizzato le possibilità di accesso a una formazione di livello secondario II dopo la scuola dell'obbligo prendendo in considerazione anche il tipo di scuola frequentato. Dai risultati ottenuti gli autori hanno messo in luce l'impatto di alcune variabili personali sulle possibilità di accesso a una formazione post-obbligatoria; infatti, risultano avvantaggiati i ragazzi rispetto alle ragazze (genere), gli allievi che provengono da famiglie con uno status socioeconomico elevato (origine socioeconomica), coloro con i voti migliori in matematica (rendimento scolastico) e con il numero di ore di assenza minore (frequenza scolastica). Gli autori hanno però anche potuto constatare delle differenze riconducibili alla struttura della scuola secondaria, infatti, i giovani residenti nel Canton Ticino o nella Svizzera francese (modello di scuola integrato o combinato) hanno maggiori possibilità di accedere direttamente a una formazione di tipo secondario II. Questo a conferma che anche il modello scolastico promosso dai cantoni ha un effetto sulla transizione nella formazione post-obbligatoria; infatti, è stato rilevato che un modello integrato si ripercuote positivamente sulle possibilità di accedere direttamente a una formazione post-obbligatoria.

Düggeli (2017) si è concentrato sul Canton Basilea Città, dove ha esaminato quali caratteristiche personali (ad esempio, l'autoefficacia) e del contesto (ad esempio, l'approvazione da parte dei genitori o dei docenti) hanno un'influenza sulla realizzazione di una transizione diretta o indiretta dopo la scuola dell'obbligo, prendendo in esame i percorsi di quegli allievi che nell'ottavo anno di scuola aspiravano a una transizione diretta. Anche in questo caso i risultati delle analisi si differenziano a seconda del tipo di scuola preso in esame. Per gli allievi che frequentano un tipo di scuola con requisiti estesi è stato dimostrato che solo le capacità cognitive e il voto ottenuto in tedesco alla fine dell'ottavo anno del secondario I sono correlati con la realizzazione di una transizione diretta alla fine della scuola media. Invece, per quanto concerne gli studenti in un percorso con requisiti di base, nonostante le scarse prestazioni scolastiche spesso siano citate come motivo di una transizione indiretta, non è stata rilevata una sostanziale correlazione tra le diverse caratteristiche analizzate e la realizzazione di una transizione diretta o indiretta nel secondario II. I risultati indicano quindi che il tipo di scuola frequentato al livello secondario I non deve essere sottovalutato quando si studiano le transizioni e le opportunità di accesso diretto a una formazione post-obbligatoria e che il potenziale cognitivo e i buoni voti, in un sistema di questo tipo, non sono comunque garanzia di una transizione diretta per gli allievi del percorso con requisiti di base.

Quando si attua una suddivisione degli allievi in percorsi diversi, l'attesa è che la selezione avvenga in maniera equa, e quindi si basi sulle competenze, sul potenziale formativo e la riuscita scolastica (voti ottenuti alla fine del livello primario) dell'allievo e non sul genere o l'origine sociale e culturale (Neuenschwander, 2014; Kronig, 2007). Le criticità della selezione emergono, però, nel momento in cui l'attribuzione al tipo di scuola non è dettata solo dal potenziale reale degli allievi ma anche da caratteristiche individuali (genere, provenienza culturale e socioeconomica, ecc.) o contestuali (aspettative che influenzano le scelte e le azioni degli attori coinvolti). In questi casi la selezione rischia di riprodurre le differenze sociali tra i diversi gruppi di allievi anziché ridurle (Brosziewski & Nido, 2005).

Le analisi longitudinali dei percorsi formativi dalle scuole elementari al post-obbligatorio di un campione rappresentativo di allievi in cinque cantoni della Svizzera tedesca hanno mostrato come l'attribuzione degli allievi alla fine della scuola elementare ai diversi percorsi formativi dipenda, oltre che dal rendimento scolastico, in buona parte anche dalla valutazione delle competenze da parte degli

insegnanti (ad esempio, rispetto alla capacità di risolvere i problemi o alle competenze sociali), così come dalle raccomandazioni degli insegnanti basata sulle loro aspettative riguardo alle prestazioni future dell'allievo e dalle preferenze espresse dai genitori (Neuenschwander, 2014; Neuenschwander et al., 2012). Neuenschwander e Malti (2009), hanno condotto uno studio nel Canton Berna con lo scopo di determinare l'impatto degli indicatori quali il rendimento scolastico, le abilità degli allievi (misurate a partire da test standardizzati corretti dai ricercatori), le variabili familiari e i problemi comportamentali mostrati in classe dagli allievi, sui percorsi formativi degli allievi dopo la scuola primaria. Nel Canton Berna, nel 2002 (anno in cui sono stati raccolti i dati dello studio), la base formale per l'attribuzione al tipo di scuola secondaria I era costituita dai voti ottenuti dagli allievi e dalla scelta/preferenza dei genitori. In seguito alle analisi, gli autori hanno constatato che la transizione nella formazione di tipo secondario I dipendeva più dai voti attribuiti dai docenti agli allievi che dalle loro abilità (risultati dei test standardizzati). Anche le aspettative dei genitori, l'origine socioeconomica e, con impatto minore, i problemi comportamentali mostrati in classe, sono risultati dei predittori significativi di una transizione diretta. Gli autori sottolineano come i risultati ottenuti per il Canton Berna mettano in evidenza la forte influenza del background familiare (ad esempio, le aspettative educative dei genitori) sulle decisioni di transizione, ancora più degli indicatori relativi alla performance.

Sull'attribuzione e l'effetto delle pratiche di selezione è stato condotto anche uno studio sperimentale da Batruch et al. (2019) con degli studenti di psicologia dell'università di Losanna, che ha voluto indagare se un contesto istituzionale selettivo può condurre i valutatori (di solito gli insegnanti) a riprodurre le disparità sociali riscontrate a scuola. Ai partecipanti è stato chiesto di assumere il ruolo di insegnante e di contribuire alla decisione su quale fosse il percorso scolastico più adatto in particolari casi limite (allievi di scuola elementare i cui voti sono superiori alla sufficienza e solo leggermente al di sotto della media richiesta per accedere al tipo di formazione secondaria con i requisiti più estesi). Mentre tutti gli allievi sono stati presentati come autoctoni e con gli stessi voti, il genere e l'origine socioeconomica sono stati manipolati. I risultati hanno mostrato che i partecipanti avrebbero considerato un percorso con i requisiti base più adatto a un allievo con un livello socioeconomico più basso rispetto a un allievo di estrazione socioeconomica più alta con gli stessi voti. Questi risultati sono stati anche replicati con un campione di insegnanti in formazione e in servizio (Batruch et al., 2019). L'esito di questo studio suggerisce quindi che la selezione può influenzare il comportamento degli attori che la devono realizzare rischiando di riprodurre le disuguaglianze sociali a scuola.

Alcuni studi hanno rilevato che nei paesi in cui si adottano pratiche di suddivisione per abilità degli allievi esiste una correlazione tra lo status socioeconomico e i risultati ottenuti nei test PISA, dimostrando che l'origine socioeconomica può avere un effetto sul rendimento scolastico degli allievi (Gorard & Smith, 2004; Dupriez & Dumay, 2006). Per ciò che concerne la distribuzione degli allievi nei diversi profili, Neuenschwander et al. (2012) hanno riportato che nei cantoni in cui esistono quattro profili di scuola diversi in base ai livelli di competenza, gli allievi con un passato migratorio sono particolarmente svantaggiati e sovrarappresentati nel tipo di scuola con il profilo base. Risultati simili si ritrovano nell'analisi comparativa condotta da Felouzis e Charmillot (2013) in dodici cantoni svizzeri sulla base dell'analisi secondaria del campione "PISA Suisse" 2003. Essi dimostrano che le caratteristiche della popolazione di studenti nei diversi tipi di scuola sono molto diverse. Dal punto di vista accademico, gli studenti che frequentano un percorso con requisiti estesi sono i più performanti (registrano il punteggio medio in matematica più alto), ma anche i più avvantaggiati dal punto di vista sociale (livello socioeconomico più alto) e con l'84% di allievi autoctoni è il gruppo con la percentuale più bassa di allievi con passato migratorio, permettendo di affermare che in un sistema selettivo oltre al raggruppamento degli allievi in base al loro rendimento scolastico si osserva anche una distribuzione in base al loro background socioeconomico. Tuttavia, gli autori sollevano anche un'altra questione legata alla selezione degli allievi nella scuola secondaria I, mettendo in evidenza che dai risultati si evince che da un cantone all'altro possono variare molto le caratteristiche di uno studente che viene selezionato per un percorso con requisiti estesi; infatti, in alcuni casi questi studenti rappresentano meno del 15%

del totale, mentre in altri costituiscono più del 60% della popolazione studentesca cantonale. A titolo esemplare gli autori menzionano i sistemi scolastici di Friburgo e Zurigo, entrambi selettivi, ma nei quali la portata della segregazione sociale e accademica non è la stessa e quindi, gli effetti di questi due sistemi educativi sulle disuguaglianze sono molto diversi. Quindi, non è tanto la presenza o meno di un sistema selettivo, sostengono i ricercatori, che contribuisce a riprodurre le disuguaglianze educative e sociali, ma piuttosto il modo in cui la selezione è effettivamente organizzata, e in particolare il grado di segregazione che comporta. La disuguaglianza deriva dalle differenze cantonali nella proporzione di studenti assegnati a percorsi con requisiti accademici diversi e nel significato attribuito ai criteri di selezione.

Buchmann et al. (2016) ricorrendo a dati secondari di indagini rappresentative condotte con diverse coorti di allievi in Svizzera tedesca e francese hanno esaminato come le competenze, il rendimento scolastico e le caratteristiche sociali degli studenti influiscono sull'attribuzione al tipo di scuola secondaria I e II e come, a lungo termine, la selezione determina l'accesso all'istruzione terziaria. I risultati relativi all'entrata nella scuola secondaria mostrano come, anche controllando l'abilità, la probabilità media dei giovani di origine socioeconomica più elevata di entrare in un percorso con requisiti estesi è di 16 punti percentuali superiore rispetto a quella degli allievi di origine socioeconomica più bassa. Gli autori, quindi, affermano che il genere e il passato migratorio non impattano significativamente sulla selezione, a differenza invece del rendimento scolastico alla scuola primaria (i voti) e dell'origine socioeconomica. L'attribuzione ai diversi percorsi della scuola secondaria I è molto importante per l'accesso alla formazione secondaria superiore. Gli adolescenti che hanno frequentato un profilo con requisiti estesi hanno una probabilità significativamente più alta di accedere a una formazione professionale con requisiti estesi o una scuola superiore specializzata, rispetto a coloro che hanno frequentato dei percorsi con requisiti base, mentre le probabilità di accedere a una scuola media superiore sono circa 20 volte più alte per coloro che provengono da percorsi con requisiti estesi.

Meno numerose sono le ricerche che si sono occupate della tematica specificatamente per il Ticino, dove è presente il sistema integrato e gli allievi, alla fine della seconda media, sono suddivisi in classi parallele nelle discipline di matematica e tedesco in base al loro rendimento scolastico. L'interesse verso la questione della suddivisione per competenze degli allievi nei corsi attitudinali o base, è inevitabilmente collegata al dibattito sull'equità a scuola. Secondo la logica meritocratica, la ripartizione per competenze degli allievi nei corsi attitudinali e base nelle scuole medie ticinesi è un sistema equo, poiché ogni allievo viene inserito nel corso che più rispecchia i suoi meriti e le sue doti individuali. Tuttavia, come già mostrato nel paragrafo precedente diversi studi hanno messo in risalto la relazione che sussiste tra origine socioeconomica dell'allievo, e quindi della famiglia, e le disuguaglianze sociali generate dalla scuola. A tal proposito, dato che nel sistema scolastico secondario ticinese la ripartizione nei corsi attitudinali e base viene fatta in base alla competenza degli allievi, ci sembra opportuno dare uno sguardo ai risultati PISA degli allievi ticinesi. Nel contesto ticinese, le analisi hanno messo in evidenza come, allorché si considerano le caratteristiche degli allievi inseriti nei corsi attitudinali, rispettivamente nei corsi base, emergono anche qui differenze significative in merito alla loro origine socioeconomica: più elevata tra gli allievi inseriti nei corsi attitudinali e meno elevata tra quelli nei corsi base (Castelli, 2015; Zanolla, 2019). Dall'analisi più recente dei dati PISA (Zanolla, 2019, p. 60), si osserva che tra gli allievi categorizzati come molto competenti esiste una forte disparità nella ripartizione nei differenti curricula secondo la loro origine socioeconomica: l'81% degli allievi con un'origine sociale alta si iscrive al corso attitudinale, mentre solo il 42% di coloro che presentano un'origine sociale bassa frequenta lo stesso curriculum. La situazione di disparità tra gli allievi appartenenti alle due classi sociali appare ancora più evidente osservando i dati relativi agli allievi meno competenti. In questo caso, l'88% degli allievi di origine sociale bassa si iscrive ad un corso base, mentre ciò avviene per il 70% degli allievi provenienti da ceti sociali alti. In maniera speculare, dunque, solamente il 12% degli allievi poco competenti di origine sociale bassa frequenta il corso attitudinale, mentre con un'origine sociale alta la percentuale sale al 30%, quindi più del doppio. Un'implicazione dell'origine socioeconomica sembrerebbe già essere

presente sin dalla scuola elementare dove si è constatato che quanto più elevata è l'estrazione sociale dell'allievo, migliore è la prestazione dell'allievo nelle prove standardizzate di matematica e italiano (Crescentini, 2017a; 2017b). È da menzionare che, se comparato con il resto dei cantoni e i relativi sistemi scolastici, il sistema scolastico ticinese appare come uno tra i più equi della Confederazione (Zanolla, 2019). Per ciò che concerne la disparità tra allievi autoctoni e quelli con un passato migratorio nel contesto ticinese, è stato osservato come gli allievi nativi seguano delle lezioni private in misura leggermente superiore rispetto ad allievi immigrati di seconda generazione (Zanolla, 2017). Parallelamente, le analisi di Zanolla (2019) hanno mostrato una disparità di rappresentanza tra allievi di nazionalità svizzera e allievi stranieri nei corsi attitudinali, nei corsi base e nella differenziazione curricolare. In un curriculum composto da due corsi attitudinali gli allievi svizzeri sono leggermente sovrarappresentati, mentre gli allievi stranieri si vedono sottorappresentati in modo più marcato. In un curriculum composto da due corsi base e nella differenziazione curricolare si osserva invece lo scenario opposto: una sovrarappresentazione degli allievi immigrati e una sottorappresentazione degli allievi svizzeri. Questo scenario è coerente con quello presente in altri cantoni, dove si registra, globalmente, una riuscita scolastica inferiore degli stranieri rispetto agli allievi di nazionalità svizzera (OCSE, 2010; Schnepf, 2007). La scuola, quindi, può agire come macchina riproduttrice di disuguaglianze (Bourdieu & Passeron, 1970), non raggiungendo appieno, sempre che ciò sia possibile, l'obiettivo di equità che si pone.

3. I fattori che influiscono sulla riuscita scolastica

Come approfondito nel capitolo precedente, sia nel contesto svizzero che in quello ticinese, fattori esterni alle competenze scolastiche sembrano influire sulle scelte curriculari e i risultati degli allievi. Ci sembra dunque importante poter approfondire questo aspetto. Trattare di tutti i fattori che influiscono sulla performance scolastica non è però di certo l'obiettivo di questo capitolo, né sarebbe possibile tenerne conto in questo studio. Per chi volesse approfondire la tematica rimandiamo infatti all'enorme lavoro di meta-analisi svolto da Hattie (2009) che ha permesso di sintetizzare i risultati di oltre 900 meta-analisi collegate al tema della riuscita scolastica, così come al suo successivo lavoro di sintesi ad uso di docenti, formatori di docenti e dirigenti scolastici di ogni livello (Hattie, 2012, 2016; Fisher et al., 2016; Hattie et al., 2017). In particolare, le pratiche didattiche dei docenti non sono uno dei temi approfonditi in questo studio, essi sono già stati l'oggetto di una recente ricerca condotta in Ticino (Addimando, 2019).

Ci vorremmo invece concentrare su alcuni aspetti relativi alle caratteristiche individuali dell'allievo, al contesto familiare e a quello scolastico, che sono stati riconosciuti come importanti per l'apprendimento, la riuscita e il successo scolastico. Sebbene le esporremo in sotto-capitoli separati, queste vanno considerate le une in stretta relazione con le altre. Ad esempio, alcune delle caratteristiche individuali che favoriscono l'apprendimento e la riuscita scolastica, subiscono fortemente l'influenza del contesto, sia scolastico che familiare.

3.1. Le caratteristiche individuali

Tra i costrutti che implicano la descrizione di sé, l'**autoefficacia scolastica**, e cioè il giudizio che lo studente ha sulla sua capacità di organizzare e influenzare le sue azioni per raggiungere determinati obiettivi scolastici, è uno dei migliori predittori della riuscita scolastica (Bandura et al., 1996; Caprara et al., 2008, 2011; Multon et al., 1991; Robbins et al., 2004). Questo sentimento di fiducia in sé stessi è particolarmente potente quando si affrontano difficoltà, quando le cose non vanno per il verso giusto, o quando si fanno errori. Gli studi sembrano suggerire che la relazione tra autoefficacia scolastica e riuscita scolastica non sia unidirezionale, bensì che vi sia un effetto reciproco tra le due variabili (Caprara, 2011; Valentine et al., 2004).

La **motivazione**, che è in parte determinata dall'autoefficacia ed è definita come l'attivazione e la direzione di un comportamento (d'apprendimento) verso un obiettivo di competenza (Elliott, 1997), è un altro costrutto particolarmente importante da considerare in relazione alla riuscita scolastica. Infatti, gli studenti con convinzioni motivazionali positive, che hanno quindi obiettivi intrinseci (vs. estrinseci o **mirati alla padronanza vs. alla prestazione/all'evitamento della prestazione negativa**) per l'apprendimento, un'alta autoefficacia e attribuiscono **valore** al compito e hanno livelli più bassi di **ansia da test**, tendono a impegnarsi maggiormente in strategie di elaborazione profonda e di regolazione metacognitiva, e raggiungono quindi migliori risultati scolastici, rispetto agli studenti con convinzioni motivazionali meno adattive (Carole, 1984; Elliott & Dweck, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hembree, 1988, 1990; Multon et al., 1991; Pintrich, 1988a, 1988b, 1989; Pintrich & García, 1991; Robbins et al., 2004; Seipp, 1991; Senko & Harackiewicz, 2002).

Come accennato nel precedente paragrafo, in stretta relazione con gli aspetti motivazionali vanno considerate anche le **strategie di apprendimento** (Duncan & Mckeachie, 2010; Pintrich & De Groot, 1990). In generale, gli studenti che utilizzano strategie di elaborazione più profonde e che cercano di controllare la loro cognizione e il loro comportamento attraverso l'uso di strategie di pianificazione metacognitiva, di monitoraggio e di regolazione, hanno maggiori probabilità di fare meglio ai test e nelle attività proposte in classe e in generale nella disciplina o nel corso specifico.

È importante ricordare che secondo l'approccio socio-cognitivo al quale facciamo qui riferimento, la motivazione e le strategie di apprendimento non sono tratti stabili del discente: la motivazione è dinamica e legata al contesto (e quindi al singolo corso o alla singola disciplina) e le strategie di apprendimento possono essere apprese e portate sotto il controllo dello studente (Duncan & McKeachie, 2010).

Altre caratteristiche sono invece più stabili, soprattutto quando non viene attuato nessun intervento per eventualmente migliorarle. Ad esempio, l'autocontrollo e la gestione dell'emotività negativa (che include emozioni come la frustrazione, la paura, la tristezza e il disagio) (DeLisi & Vaughn, 2014) influiscono sul comportamento manifestato in classe (Rimm-Kaufman et al., 2009) e questo, a sua volta, può avere un grande impatto su una varietà di esiti accademici dalle scuole elementari fino all'università (Duckworth & Allred, 2012; Gumora & Arsenio, 2002; Kremer et al., 2016). I **comportamenti di disturbo** che si possono manifestare da parte di allievi con bassi livelli di autocontrollo aumentano la probabilità che essi incorrano in conflitti con i docenti; tuttavia, il supporto emotivo del docente può diminuire l'impatto di questi aspetti comportamentali sulla riuscita scolastica (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Masten et al. (2006) hanno definito la **resilienza** come la capacità di resistere o di recuperare rapidamente le forze e l'energia e di attivarsi mentre le sfide minacciano la nostra stabilità, vitalità e sviluppo. Essa è stata poi anche concettualizzata come una delle competenze che l'individuo richiede maggiormente nella nostra società per prepararsi ad affrontare le emergenze o le "turbolenze" della vita (Folke et al., 2010). Alcuni studi sembrano indicare che la resilienza permetta agli studenti di mantenere elevati livelli di motivazione e rendimento nonostante la presenza di eventi e condizioni stressanti che li mettono a rischio di andare male a scuola e di abbandonarla (Alva, 1991; Jowkar et al., 2014), inoltre essa sembra essere collegata anche al tipo di obiettivi di apprendimento degli allievi (Jowkar et al., 2014).

L'**autostima** è la valutazione soggettiva ed emotiva del proprio valore, essa implica auto-accettazione e rispetto di sé (Rosenberg, 1965b), ed è un costrutto che tende a catturare una valutazione affettiva del sé (Chen et al., 2001), il "quanto valgo e quanto mi voglio bene". Questa importante variabile sembra predire la riuscita scolastica in studenti di tutte le età (Roman et al., 2008; Aryana, 2010; Li et al., 2018; Saha & Tamanna, 2018).

Infine, la **soddisfazione di vita** è la componente cognitiva del benessere soggettivo ed è definita come la valutazione individuale della qualità complessiva della propria vita (Diener, 1984). Rispetto alle altre componenti del benessere soggettivo (ovvero gli stati affettivi positivi e negativi) la soddisfazione di vita è meno influenzata dagli stati d'animo e cambia meno rapidamente in conseguenza agli eventi di vita (Diener et al., 1999). Essa può essere considerata come una risorsa per l'allievo. Studi hanno infatti dimostrato che le persone "cronicamente" felici e di buon umore sono più spesso creative ed efficienti *problem solvers* (Lyubomirsky et al., 2005) e ottengono migliori risultati scolastici (Gilman & Huebner, 2006; Proctor et al., 2010). Studi svolti su allievi di scuola media ticinesi hanno mostrato che la loro soddisfazione di vita è fortemente influenzata dall'autostima che è a sua volta fortemente influenzata dalla stabilità emotiva e dalla coscienziosità dell'allievo (Marcionetti & Rossier, 2016a, 2019).

3.2. I fattori legati al contesto familiare

La casa può essere il luogo in cui l'apprendimento degli allievi viene sostenuto e stimolato, oppure il luogo in cui esso è ostacolato da basse aspettative, mancanza di supporto e mancanza di incoraggiamento (Hattie, 2009).

Uno dei fattori legati alla famiglia al centro del nostro interesse in questo studio, è sicuramente il **livello socioeconomico**. Tra i fattori legati al contesto familiare che hanno un impatto sulla riuscita scolastica sintetizzati da Hattie (2009) il livello socioeconomico, che indica la posizione della famiglia nella

gerarchia sociale ed è direttamente collegato alle risorse a disposizione nell'abitazione, è quello ad avere un maggiore impatto ($d=.57$), a pari merito con l'ambiente familiare (ambiente socio-psicologico e stimolazione intellettuale) e seguito dal coinvolgimento parentale (aspettative e aspirazioni familiari, tutoring e supporto parentale, $d=.51$). Altri fattori si assocerebbero poi alla riuscita scolastica, ma in modo molto meno importante.

Le tre componenti utilizzate normalmente per valutare il livello socioeconomico familiare, cioè reddito, livello di educazione e impiego dei genitori, hanno un impatto molto simile sulla riuscita scolastica (Sirin, 2005). Inoltre, esse hanno un impatto simile sui risultati in test verbali, in matematica e in scienze (Sirin, 2005). Sebbene dalla meta-analisi di Sirin (2005) emerga che l'impatto si mantenga simile anche nei diversi livelli scolastici, alcuni studi sembrano indicare che le risorse socioeconomiche abbiano un impatto maggiore durante gli anni prescolastici e i primi anni di scuola. Hart e Risley (1995) hanno infatti evidenziato come gli allievi provenienti da una famiglia di basso livello socioeconomico quando iniziano la scuola abbiano prodotto in media 2.5 milioni di parole, mentre quelli di livello socioeconomico elevato 4.5 milioni. Questo ci dà un'idea di quanto diverso possa essere il bagaglio di conoscenza portato a scuola dall'allievo e quanto svantaggiati possano essere gli allievi di basso livello socioeconomico rispetto agli altri. Questo dovrebbe tuttavia anche far riflettere sull'effettivo livello di adeguamento della scuola a tutti gli allievi. Uno dei modi in cui l'effetto del livello socioeconomico si manifesta passa attraverso il linguaggio e le norme culturali introdotti dalla scuola (ad esempio, il linguaggio sulla natura dell'apprendimento utilizzato oggi in classe, come motivare e sostenere l'apprendimento, come contattare e parlare con i docenti e il personale scolastico, ecc.) con le quali una parte dei genitori e i loro figli, in particolare quelli dal background più svantaggiato, non sono familiari. Gli studi sottolineano infatti come l'entrata nella scolarità sia vissuta in maniera più negativa dai bambini di estrazione sociale bassa rispetto ai loro pari di estrazione elevata (Caglar, 1992). Secondo la teoria del *capitale culturale* di Bourdieu e Passeron (1964) questo succederebbe perché gli allievi provenienti da famiglie meno abbienti sono più spesso sprovvisti di strumenti, mezzi e metodi per affrontare in modo conforme alle norme culturali e sociali la scolarità. Di positivo c'è che questo linguaggio e queste norme possono essere insegnate ai genitori e quando questo viene fatto i risultati positivi sono molti e riguardano tutti, figli, genitori e personale scolastico (Clinton et al., 2007).

Tuttavia, sono presenti anche casi di famiglie di estrazione sociale bassa i cui figli intraprendono un percorso scolastico ambizioso. Nella letteratura vi sono infatti studi che hanno evidenziato come anche nelle famiglie meno abbienti possa esserci una rappresentazione positiva della scuola (Lahire, 1995); rappresentazioni che influenzerebbero, a loro volta, la visione che i figli avranno della scuola e della loro scolarità (Pujol & Gontier, 1998). È inoltre stato evidenziato come le famiglie dei colletti blu tendano spesso ad imputare la riuscita scolastica a cause intrinseche, come l'investimento e l'impegno (Weir & Milis, 2001) piuttosto che a cause estrinseche come l'origine socioeconomica. Nel loro studio, Rehberg e Westby (1967) mostrano come studenti di famiglie meno abbienti siano spesso incoraggiati ad investire nella propria scolarità con effetti positivi anche nelle future scelte di carriera dei figli.

Il livello socioeconomico influisce inoltre sugli altri due aspetti familiari che hanno un forte impatto sulla riuscita scolastica del figlio: l'ambiente familiare e il coinvolgimento parentale. In questo senso la variabile socioeconomica è da considerarsi da un punto di vista ampio che considera non solo il capitale finanziario della famiglia, ma anche quello umano, culturale e sociale (Mistry et al., 2008). **Per ambiente familiare** si intende l'ambiente socio-psicologico e la stimolazione intellettuale fornita a casa che secondo Iverson e Walberg (1982) avrebbero un impatto maggiore rispetto al livello socioeconomico sulla riuscita scolastica. Secondo la metaanalisi di Gottfried (1984) le dimensioni misurate dalla scala *Home Observation for Measurement of the Environment* (cioè responsabilità, restrizione, punizione, materiale ludico, coinvolgimento e varietà) maggiormente associate alla riuscita scolastica sarebbero il coinvolgimento materno, la varietà e i materiali di gioco. Per **coinvolgimento parentale** si intende il tempo e il modo (le attività, il ruolo più o meno attivo, l'approccio, ecc.) in cui i genitori si interessano

dell'apprendimento e della riuscita scolastica dei loro figli. Da vari studi emerge che l'effetto del coinvolgimento parentale è negativo quando implica un approccio di sorveglianza, ad esempio sui compiti, sul tempo passato a guardare la TV, o il tempo speso con gli amici, o punizioni per aver ottenuto voti non soddisfacenti o, ancora, quando prevede ricompense esterne (Hong & Ho, 2005; Rosenzweig, 2000; Wilder, 2014). L'effetto è positivo ma basso quando i genitori sono coinvolti in interventi precoci di recupero (Casto & Lewis, 1984; White et al., 1992) o quando partecipano in attività scolastiche, comunicano con docenti e direzione scolastica, quando monitorano i progressi scolastici (Rosenzweig, 2000). Infine, l'effetto è elevato quando i genitori hanno elevate aspirazioni (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Wilder, 2014) e aspettative (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2007, 2011) per i loro figli, li supportano (Rosenzweig, 2000), comunicano con loro sulle attività scolastiche e li aiutano a sviluppare abitudini di lettura (Castro et al., 2015) e sono più attivi nel loro apprendimento (Crimm, 1992; Senechal, 2006) ad esempio attraverso pratiche di tutoring (Erion, 2006). Secondo Hong e Ho (2005) più elevate sono le speranze e le aspettative dei genitori rispetto alla riuscita scolastica dei figli e maggiori saranno anche le aspettative dei figli per se stessi e, di conseguenza, la loro riuscita scolastica. Queste elevate aspettative sarebbero sostenute da una buona comunicazione genitore-figlio e dalla percezione di controllo di quest'ultimo sui propri studi (Fan & Chen, 2001). Infine, per quanto riguarda l'aiuto nello svolgere i compiti per casa, una delle occasioni più frequenti di coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei figli, gli studi mostrano un effetto positivo con l'apprendimento quando l'aiuto è strutturato, incoraggia l'autonomia dell'allievo, lo sostiene ed è caratterizzato da emotività positiva (Grolnick et al., 1991; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz et al., 2007).

Da non sottovalutare anche l'effetto dell'impegno e del **supporto genitoriale** percepiti dai figli sulla loro autostima (Marcionetti & Rossier, 2016b), che ha a sua volta un effetto positivo sul loro impegno e sul loro apprendimento (Roman et al., 2008; Aryana, 2010; Li et al., 2018; Saha & Tamanna, 2018).

3.3. I fattori legati al contesto scolastico

In sé, la suddivisione per gruppi di abilità rientra tra i fattori scolastici legati all'apprendimento. Avendolo già trattato in modo estensivo in un capitolo dedicato, in quest'altro capitolo ci concentreremo su aspetti legati a due altri importanti fattori d'influenza sulla riuscita scolastica degli allievi: il docente e la classe.

“Non tutti gli insegnanti sono efficaci, non tutti gli insegnanti sono esperti, e non tutti gli insegnanti hanno effetti notevoli sugli studenti (...). Ma non c'è dubbio che quasi tutti gli insegnanti sono efficaci (cioè, se intendiamo che hanno un qualche effetto positivo, $d > .00$) e molti possono avere un effetto al di sopra del punto che delimita la "zona degli effetti desiderati" ($d > .40$).” (Hattie, 2009, p. 108, trad.). Con questo Hattie (2009) rendeva attenti al fatto che qualsiasi insegnante ha un effetto positivo sull'apprendimento degli allievi, ma che alcuni hanno un effetto molto più elevato degli altri. Nel contesto americano dell'autore, in cui in media un quarto-un quinto dei docenti non sono qualificati per insegnare la materia che effettivamente insegnano, e nel quale regnano grosse disparità nelle condizioni lavorative dei docenti e nella loro formazione a dipendenza della scuola in cui questi sono assunti, questa affermazione è sicuramente sostanziata. Nel nostro contesto, nel quale la scuola frequentata fa poco la differenza (in quanto vi è maggiore equità, Crotta et al., 2021), in cui ormai quasi tutti i docenti assunti hanno seguito o stanno seguendo una formazione specifica di grado terziario professionalizzante e in cui i disciplinari si sono quasi tutti dapprima formati nella disciplina specifica o in un ambito simile, i fattori che sostanzialmente impattano sulla riuscita scolastica degli allievi dovrebbero andare oltre alla scuola frequentata o alla formazione del docente.

Tuttavia, un aspetto che è in parte legato alla formazione del docente, ma soprattutto alla sua esperienza lavorativa e alle risorse e al supporto che esso può trovare sul posto di lavoro, è l'**autoefficacia del docente**. Vari studi hanno provato che essa ha un effetto sulla riuscita scolastica degli allievi, soprattutto quando associata a un'esperienza professionale maggiore agli 11 anni (Kim &

Seo, 2018). Uno studio condotto in Ticino ha provato che le buone relazioni con i colleghi docenti, che possono fornire un supporto in caso di difficoltà, influenzano positivamente l'autoefficacia del docente, oltre che a sostenerne la **soddisfazione lavorativa** (Marcionetti & Castelli, 2022a). Altri aspetti che la favoriscono direttamente o indirettamente sono la chiarezza del ruolo, l'autonomia nell'insegnamento, la leadership positiva del direttore scolastico e l'innovatività dell'istituto nel quale esercita (Marcionetti & Castelli, 2022b).

Tra i vari aspetti che portano un docente a sentirsi efficace, vi sono la capacità di insegnare anche agli allievi più in difficoltà, di imparare dall'esperienza, di superare e gestire lo stress lavorativo e di instaurare e mantenere buone relazioni con allievi, genitori e colleghi, anche quando sorgono tensioni (Schwarzer et al., 1999). La **relazione allievo-docente** è sicuramente uno degli aspetti fondamentali sui quali si basa il processo di apprendimento, ciò che ne fa uno dei fattori che hanno il maggiore impatto sulla riuscita scolastica degli allievi (Hattie, 2009). Dalla metaanalisi di Cornelius-White (2007) emerge come l'effetto degli indicatori di un rapporto educativo centrato sul discente è elevato e tocca sia l'apprendimento che le attitudini degli allievi. Gli effetti più elevati trovati riguardano l'apprendimento del pensiero critico e creativo, della matematica e degli aspetti verbali, come anche i voti.

Altri studi si sono invece focalizzati sul sostegno di vario tipo, ad esempio emotivo, strumentale informativo o valutativo, fornito dagli insegnanti, trovandolo positivamente associato ai risultati scolastici (Malecki & Demaray, 2003; Sakiz et al., 2012; Ruzek et al., 2016; Strati et al., 2016; Liu & Zhang, 2017). Sembra inoltre che questo effetto sia ancora più elevato sugli studenti più bisognosi di supporto (Mercer et al., 2011). Il **supporto dell'insegnante** migliora di ritorno anche la relazione allievo-docente. In particolare, gli insegnanti che sostengono gli studenti, mostrano attenzione e preoccupazione per i loro studenti, per cui questi ultimi spesso li ricambiano a loro volta preoccupandosi per il docente, e rispettandolo aderendo alle norme di classe (Chiu & Chow, 2011; Longobardi et al., 2016). Quando invece gli insegnanti urlano, biasimano gli allievi o li puniscono in modo aggressivo, questi mostrano meno preoccupazione per i loro insegnanti e meno comportamenti cooperativi in classe (Miller et al., 2000).

Una meta-analisi degli studi che si sono preoccupati dell'effetto del supporto dell'insegnante sulle emozioni legate all'apprendimento positive (ad esempio, divertimento, interesse, speranza, orgoglio e sollievo) e negative (ad esempio, ansia, depressione, vergogna, rabbia, preoccupazione, noia e disperazione) condotti su studenti dalle scuole elementari fino all'università, ha mostrato che gli allievi di scuola media sono coloro a mostrare un'associazione più bassa tra supporto e emozioni positive e più elevata tra supporto e emozioni negative (Lei et al., 2018). Gli allievi delle scuole medie sono in un periodo di forte sviluppo psicologico e gli insegnanti possono quindi avere un grande impatto sui loro allievi più vulnerabili, cioè coloro che hanno elevati livelli di emozioni negative. Gli autori concludono che, considerando sia le differenze di età che di genere nella correlazione tra il sostegno degli insegnanti e le emozioni negative, i maschi delle scuole medie emergono come il gruppo più vulnerabile, per cui interventi mirati su di loro potrebbero essere particolarmente proficui (Lei et al., 2018).

Tra le emozioni negative maggiormente studiate si trova sicuramente l'**ansia legata ai test**. Diverse meta-analisi mostrano che essa è negativamente associata alla riuscita scolastica (Hembree, 1988; Seipp, 1991). Sembrerebbe inoltre che gli allievi con un basso o alto (in paragone a quelli con un medio) concetto di sé provino maggiore ansia da test e sembra ci sia una relazione diretta tra questa e la paura di valutazioni negative, comportamenti di difesa e antipatia per i test. Una riduzione dell'ansia da test sarebbe quindi importante, in quanto essa può costituire un serio impedimento all'apprendimento (Hattie, 2009) e sembra anche collegata a livelli di soddisfazione di vita e di affettività positiva e negativa disfunzionali (Steinmayr et al., 2016).

La ricerca ha anche dimostrato che le diverse norme che prevalgono in ogni classe, come ad esempio la struttura degli **obiettivi educativi fissati dall'insegnante**, influenzano il livello di impegno, la

motivazione e la disciplina degli allievi (Fokkens-Bruinsma et al., 2020; Kaplan et al., 2002; Vavrus & Cole, 2002; Ryan & Patrick, 2001) e quindi influenzano direttamente o indirettamente apprendimento e riuscita scolastica. Ad esempio, nello studio di Ryan e Patrick (2001) oltre al supporto percepito da parte dell'insegnante e alla promozione di interazioni e mutuo rispetto da parte del docente, ad avere un effetto sulla motivazione e sull'impegno, ma in senso negativo, è emersa la promozione, da parte del docente, di obiettivi di prestazione. Inoltre, gli allievi che si pongono obiettivi di padronanza hanno meno comportamenti di disturbo, mentre coloro che hanno obiettivi di prestazione o mirano a non mostrare prestazioni basse mostrano più frequenti comportamenti di disturbo in classe. A corollario, lo studio di Kaplan e colleghi (2002) ha mostrato che essere maschio e avere risultati più bassi aumenta la probabilità di mostrare comportamenti di disturbo. Le percezioni aggregate degli studenti facenti parte della stessa classe è pure predittiva dei comportamenti di disturbo: più frequenti quando vengono percepiti **obiettivi "di classe"** mirati alla prestazione e meno frequente quando vengono percepiti obiettivi mirati alla padronanza. È chiaro che ad avere un impatto sulla struttura degli obiettivi mirati in classe, come anche direttamente sulla riduzione dei comportamenti di disturbo in classe e in generale sul favorire un buon clima di classe, siano gli allievi, e soprattutto i docenti (Marzano, 2000).

Un altro aspetto importante per la riuscita degli allievi sono anche le **aspettative degli insegnanti**, come misero in evidenza Rosenthal e Jacobsen (1968) nel famoso esperimento sull'effetto Pigmalione. Le aspettative dei docenti, che sono a loro volta influenzate da aspetti quali l'attrattività, la condotta in classe, le informazioni riportate sul registro, e la classe sociale dell'allievo (Dusek & Joseph, 1983), si rifletterebbero nelle loro pratiche, improntate a dare maggiori possibilità di successo agli allievi nei quali ripongono maggiori aspettative, e minori possibilità agli allievi nei quali ripongono basse aspettative. Le ricerche successive hanno permesso di chiarire alcuni aspetti relativi all'effetto delle aspettative dei docenti. Ad esempio, Raudenbush (1984) è stato in grado di provare che le aspettative dei docenti basate su informazioni fornite da terzi hanno un effetto pressoché nullo sull'apprendimento degli allievi se i docenti hanno avuto modo di avere un contatto di almeno due settimane con l'allievo. Inoltre, l'effetto non passerebbe soltanto attraverso le pratiche dei docenti, ma anche attraverso la percezione degli allievi, i quali si renderebbero conto di quando un docente li tratta diversamente e del fatto di avere minori possibilità di successo, aspetto che verrebbe da loro interiorizzato (Weinstein, 2002). Questo aspetto sarebbe tanto più importante se la struttura scolastica implica sistemi di *tracking* che portano il docente a selezionare gli allievi (Weinstein, 2002) e se il docente pensa che la riuscita scolastica sia difficile da modificare poiché percepita come fissa e innata invece di modificabile con l'apprendimento (Dweck, 2006).

Infine, soltanto in parte legati alle pratiche del docente, vi sono le relazioni che gli allievi coltivano con i loro pari. Queste possono essere **relazioni di amicizia**, che li portano a sentirsi parte di un gruppo e invogliano i giovani a recarsi a scuola, luogo che oltre di studio diventa anche spazio in cui stare bene con gli amici; ma anche **relazioni di supporto, sia emotivo che strumentale**, mirate quindi anche ad avere un aiuto scolastico. Queste ultime possono in effetti essere sostenute da docenti che insegnano ai loro allievi a cooperare con i pari, a chiedere e a dare aiuto in caso di bisogno. In generale, le relazioni che gli allievi hanno con i pari hanno quindi una grande importanza per l'apprendimento (Bowman-Perrott et al., 2013; Wilkinson & Fung, 2002) e sembrano influenzare anche la percezione di autoefficacia (Altermatt, 2016) e l'adattamento scolastico dei giovani (Altermatt, 2011).

4. Corsi attitudinali e base e scelte formative future

I corsi attitudinali sono un requisito di accesso per le scuole medie superiori senza esami di ammissione, facilitano l'accesso alle scuole professionali a tempo pieno che prevedono una graduatoria e sono un *atout* per l'assunzione in diversi apprendistati duali. Insomma, chi frequenta questi corsi ha maggiore possibilità di scelta rispetto a cosa fare dopo la scuola media e, al contempo, ha la possibilità di posticipare l'inserimento nel mercato del lavoro, rimandando quindi scelta professionale e ricerca di impiego. In effetti, chi frequenta i corsi attitudinali ha minori probabilità di ritardare l'inserimento nel secondario II e di necessitare di un sostegno assistenziale nel futuro (Marcionetti et al., 2015, 2017).

L'impatto che i corsi attitudinali e base hanno sulle scelte formative future in termini di possibilità è quindi abbastanza chiaro. Chi non ha frequentato i corsi attitudinali più probabilmente dovrà scegliere una professione, già a partire dalla terza media, passando attraverso un processo di scelta che implica conoscenza di sé, delle professioni, delle possibilità formative e lavorative accessibili nel nostro territorio, tenendo conto delle proprie rappresentazioni, ma anche di quelle dei propri genitori, che non sempre sono in linea con le proprie (Gati et al., 1996). Tutto questo, tenendosi pronti a ripetere il processo nel caso in cui il contesto, alla fine, dovesse disconfermare la scelta inizialmente svolta. Infatti, il giovane potrebbe non riuscire ad accedere alla scuola desiderata oppure, nel caso di un apprendistato duale, potrebbe non riuscire a trovare un datore di lavoro, impresa che pare sempre più ardua, come sembrano dimostrare le cifre relative ai giovani che accedono ogni anno al Pretirocinio d'orientamento⁴. Anche se il processo dovesse andare a buon fine, resta ancora la possibilità che il posto di lavoro, o la professione stessa, non rispecchi le aspettative.

In tutto questo processo hanno ovviamente grande importanza i genitori che possono aiutare i figli a trovare le informazioni, a riflettere sulle professioni che potrebbero essere in linea con i propri interessi e le proprie attitudini, e anche a completare la documentazione necessaria per candidarsi in una scuola o postulare per un posto di apprendistato (Dietrich & Kracke, 2009) e anche nel supportare emotivamente il giovane nei momenti difficili e nell'affrontare l'ansia che può essere causata dal processo. In questo senso i genitori costituiscono un supporto per i loro figli (Dietrich & Kracke, 2009; Marcionetti & Rossier, 2016b; Parola & Marcionetti, 2021; Whinston & Keller, 2004). Essi sono invece percepiti come un ostacolo alla scelta quando interferiscono troppo, volendo ad esempio imporre una scelta che ai figli non piace, o quando, per vari motivi, non si interessano della scelta dei figli (Dietrich & Kracke, 2009; Marcionetti & Rossier, 2016b; Parola & Marcionetti, 2021).

I valori trasmessi dai genitori hanno pure un impatto, ad esempio, sul tipo di professione preferita o sull'importanza posta dal figlio, ad esempio, su aspetti come il livello di remunerazione o il riconoscimento sociale della professione. Se quindi non suggeriscono direttamente la professione da scegliere, essi concorrono a delimitare la zona delle professioni accettabili (Gottfredson, 1981; Otto, 2000). Il tipo di discorso promosso dai genitori sulle scelte formative e professionali sarà pure influenzato dalle loro esperienze e dalle possibilità che loro stessi hanno avuto di scegliere la loro formazione e il loro impiego, e sarà quindi, di nuovo, in gran parte collegato al loro stato socioeconomico (Masdonati et al., 2019). Se consideriamo la teoria di Gottfredson (1981) le scelte di carriera dei giovani sono influenzate da sette elementi principali, tra cui il genere, la classe sociale, l'estrazione sociale, l'intelligenza, gli interessi, le competenze e i valori. È chiaro che una parte di questi aspetti sono modellati dalla famiglia e concorrono a sviluppare una visione di sé e di chi vorrebbe essere nel giovane. Quindi, a maggiori aspettative e aspirazioni genitoriali, seguiranno maggiori aspettative e aspirazioni del giovane (Gottfredson, 1981), maggiore impegno e maggiore riuscita (Hong & Ho, 2005), anche nell'impegnarsi e portare a termine il processo di scelta e nel trovare un posto di apprendistato.

⁴ Si vedano i Rendiconti della DFP: <https://www4.ti.ch/decs/dfp/pubblicazioni/rendiconto-annuale-della-DFP/>

Studi recenti hanno pure dimostrato che i docenti possono costituire un'importante fonte di supporto - sia esso un supporto di tipo generale, specifico per lo sviluppo dell'autonomia, o specifico allo sviluppo di una scelta- anche nello sviluppo della scelta formativa dei giovani (Zhang et al., 2018). Si ricorda inoltre che, nel contesto della scuola media in Ticino, i docenti (sebbene non tutti e non tutti gli anni) si occupano pure dell'Educazione alle scelte (Cattaneo et al., 2018) e hanno quindi un ruolo attivo nel sostenere il processo di scelta dell'allievo. Alcuni studi sembrano suggerire che il supporto degli insegnanti possa avere effetti ancora più importanti di quello dei genitori (Zhang et al., 2018). Ad esempio, uno studio ha mostrato che il supporto degli insegnanti, e non il supporto familiare, ha un'influenza sul livello di aspettative positive degli studenti riguardanti il successo nel percorso professionale scelto (Gushue & Whitson, 2006). Il supporto dell'insegnante è risultato più influente del supporto familiare e del supporto dei pari relativamente alla quantità di informazioni possedute dagli studenti e sulla loro percezione di autoefficacia nel processo di scelta formativa e professionale (Cheung & Arnold, 2014). Inoltre, il sostegno degli insegnanti ha contribuito più del sostegno degli amici ad aumentare la resilienza, l'occupabilità percepita e l'autoefficacia in giovani italiani (Di Fabio & Kenny, 2015). Allo stesso modo, il sostegno degli insegnanti è risultato più efficace rispetto a quello dei genitori e degli amici, nel predire la formazione di aspettative di carriera, la pianificazione della carriera e l'identificazione scolastica (Kenny & Bledsoe, 2005).

Infine, sebbene il processo di scelta possa essere influenzato e sostenuto da vari attori, fare una scelta, come anche implementarla e portarla avanti nel tempo, resta comunque un compito del giovane. Tra le risorse personali che possono concorrere ad aiutare il giovane in questo processo, troviamo di nuovo l'autostima (Marcionetti & Rossier, 2016b), la resilienza e l'orientamento al futuro (Di Maggio et al., 2016; Santilli et al., 2017; Nota et al., 2015; Savickas, 2013).

Quanto elaborato fin qui ci permette di comprendere quanto fattori individuali, familiari e scolastici possano contribuire a plasmare il percorso formativo degli allievi, in particolare rispetto alle scelte curriculari legate ai corsi attitudinali e base nel contesto ticinese. Inoltre, queste stesse scelte curriculari, unite a fattori che esulano dall'apprendimento (come, ad esempio, il genere o lo statuto socioeconomico) possono modulare le possibilità di scelta professionali future.

5. Obiettivi e ipotesi

Come descritto nel Capitolo 1, nel nostro cantone, l'inserimento nei corsi attitudinali o nei corsi base di matematica e tedesco in terza media dovrebbe essenzialmente avvenire sulla base del livello di competenza raggiunto dall'allievo nella materia al termine del primo biennio espresso sotto forma di nota. Tuttavia, le analisi svolte sulle caratteristiche degli allievi inseriti nei corsi attitudinali, rispettivamente nei corsi base, evidenziano differenze significative in merito alla loro origine socio-economica: più elevata tra gli allievi inseriti nei corsi attitudinali e meno elevata tra gli allievi dei corsi base; sembra inoltre che a parità di competenze, sia più probabile che un allievo di origine socio-economica più bassa entri nel corso base (Castelli, 2015; Zanolta, 2019). Questo è in linea con quanto suggerito anche dagli studi internazionali (Cassen & Kingdon, 2007; Dunne et al., 2007; Kutnick et al., 2005) e confermato in particolare dallo studio dell'OCSE (2014), e cioè che queste pratiche di suddivisione per abilità permetterebbero di aumentare la forza della relazione tra statuto socioeconomico e risultati scolastici.

È quindi lecito chiedersi se, anche in Ticino, vi siano delle disparità di trattamento dei giovani ticinesi in base al loro statuto socioeconomico e approfondire il processo attraverso il quale queste si verificherebbero. Ad esempio, ci si può chiedere, che cosa porta a questa diversità nella scelta di inserimento nei corsi differenziati, in che modo avviene questa scelta, cioè in che modo i vari attori (genitori, docente di materia, direttore, ecc.) influiscono (direttamente o indirettamente) sulla scelta finale dell'allievo.

Dalla letteratura nazionale e internazionale emerge anche che le pratiche di suddivisione per abilità, oltre ad avere un effetto limitato sull'apprendimento e la riuscita scolastica, avrebbero anche un effetto negativo sulla percezione di sé e sulla motivazione scolastica (Bartholomew, 2000; Francis et al., 2017; Belfi et al., 2012; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008) e su benessere e soddisfazione scolastici (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) che a loro volta influiscono sulla riuscita e il successo scolastico alla scuola media e nelle formazioni future (Boaler & Selling, 2017; Hattie, 2009) e di rimando facilitano il processo di scelta scolastica e professionale (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2010). Ci si può quindi anche interrogare sull'immagine che restituisce di sé l'inserimento in un corso attitudinale o base all'allievo e quindi se vi siano, in questo senso, degli effetti negativi dell'inserimento in un corso piuttosto che in un altro. Ci si può anche chiedere se la suddivisione per abilità in matematica abbia lo stesso impatto di quella operata per il tedesco.

Gli studi ticinesi condotti finora non permettono di rispondere a queste domande. L'obiettivo generale di questa ricerca è quindi quello di approfondire questo tema, mettendo al centro l'allievo, ma non dimenticando di considerare anche il punto di vista dei genitori e dei docenti, attori chiave nello sviluppo del giovane e del suo apprendimento. Gli obiettivi specifici della ricerca sono quattro, esposti qui di seguito con le relative ipotesi da porre a verifica:

Obiettivo 1) Capire il processo attraverso il quale un giovane, per il quale la scelta non è del tutto chiara (ad esempio, ha i requisiti formali per iscriversi ai corsi attitudinali ma non è sicuro di essere in grado di seguire il ritmo in questo corso), decide di iscriversi ai corsi attitudinali o base.

Si è voluto, in particolare, indagare a fondo i processi di scelta degli allievi relativi alla decisione di seguire un corso attitudinale o base; capire come e sulla base di quali criteri e rappresentazioni i genitori supportano o eventualmente fanno interferenza sulle scelte dei figli; studiare a fondo come e sulla base di quali criteri i docenti di matematica e tedesco suggeriscono agli allievi e alle loro famiglie quale corso prendere in considerazione e evidenziare quali possono essere le difficoltà di attribuzione ai corsi

attitudinali o base e di comunicazione con le famiglie degli allievi, soprattutto in caso di dubbio rispetto a quale corso consigliare.

Sulla base della letteratura su questi temi si vuole in particolare verificare se gli allievi operano la scelta dei corsi attitudinali e base in funzione 1) di aspetti personali quali il loro sentimento di autoefficacia, il loro concetto di sé nella materia, la loro motivazione; 2) della loro percezione dei corsi attitudinali e base e di chi li frequenta (e quindi l'accettabilità dell'essere definito in un modo piuttosto che in un altro); 3) delle loro scelte per il futuro e le informazioni ricevute sui requisiti di accesso alla formazione desiderata; 4) delle pressioni familiari; 5) dei consigli formali e informali dei docenti.

Prima di tutto è lecito ipotizzare che nella scelta di un corso attitudinale o base la famiglia abbia un peso importante, sia quando è molto presente, sia quando non lo è. Essa influisce sull'idea che il ragazzo ha di sé (Gottfredson, 1981; Lau & Pun, 1999), sulla sua percezione dei corsi attitudinali e base e sulle formazioni alle quali il giovane pensa di poter/dover ambire. Si ipotizza inoltre che l'allievo di origine socioeconomica alta che è in una situazione "al limite" abbia una pressione più forte da parte della famiglia a scegliere i corsi attitudinali. Vi è una certa tendenza a voler mantenere il proprio posto nella società, le rappresentazioni famigliari giocano quindi un ruolo importante. Il bisogno di non deludere i genitori può portare a situazioni difficili per l'allievo che sente di non farcela a inserirsi in un corso attitudinale, ma non può permettersi di seguire il corso base. Al contrario, quando la famiglia è poco presente (per motivi diversi, spesso non per scelta) o poco interessata alla riuscita scolastica del giovane, esso può mancare della motivazione adeguata ad impegnarsi nello studio (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Wilder, 2014; Jeynes, 2007, 2011), anche in presenza di buone abilità nella materia (Dearing et al., 2004; Goodall & Montgomery, 2014; Bazán & Castellanos, 2015; Claes et al., 2003; You et al., 2016). L'origine socioeconomica definisce anche le condizioni famigliari: ad esempio in Ticino sembra siano più spesso gli allievi di origine socioeconomica elevata a seguire lezioni private (Zanolla, 2017); si ipotizza inoltre che i genitori di origine socioeconomica meno elevata abbiano più difficoltà nell'aiutare i figli, sia per questioni di tempo a disposizione, che per questioni di abilità scolastica, e di informazioni relative al sistema scolastico.

Inoltre, è in questo contesto relazionale allievo-famiglia(-società) che viene a cadere il consiglio del docente rispetto a quale corso scegliere, a sua volta basato sulle rappresentazioni dell'allievo, della sua famiglia, dei requisiti necessari per seguire i corsi attitudinali (e base) (Sneyers et al., 2017) e del suo ruolo di "selezionatore". Si ipotizza quindi che se il suggerimento di seguire i corsi base cade in una famiglia di livello socioeconomico meno elevato, che ha minori aspettative e ambizioni per il figlio, e che è potenzialmente meno informata sulle capacità del figlio e sul sistema scolastico in generale, esso sarà accolto in modo più favorevole rispetto alla situazione in cui a ricevere lo stesso suggerimento sia una famiglia di livello socioeconomico più elevato.

Obiettivo 2) Capire quali caratteristiche individuali, relazionali e contestuali influiscono sulla riuscita scolastica degli allievi e in particolare l'importanza del ruolo giocato dal livello socioeconomico.

Per fare ciò si è ritenuto importante in particolare indagare se tra gli allievi iscritti ai corsi attitudinali e base in terza media, vi siano allievi che a parità di competenze sono iscritti a un livello attitudinale o base per cause imputabili al livello socioeconomico; analizzare le eventuali differenze nella percezione di sé tra allievi di livello socioeconomico diverso e riuscita scolastica paragonabile; studiare se vi siano differenze anche relative alle rappresentazioni e ai bisogni legati a studio e lavoro; indagare se vi siano differenze nelle aspirazioni degli allievi (-genitori) e se siano imputabili al livello socioeconomico; e indagare se vi siano differenze tra allievi di livello socioeconomico diverso nel sostegno emotivo e strumentale fornito da genitori o altri adulti di riferimento relativamente alla riuscita scolastica.

Sulla base degli studi effettuati a livello nazionale e internazionale su questi temi si ipotizza che esista una disparità di trattamento tra allievi iscritti ai corsi attitudinali e base collegabile al livello socioeconomico (Banerjee, 2016; Batruch et al., 2019; Bourdieu & Passeron, 1970; Gomensoro & Bolzman, 2015). Si ipotizza anche che gli allievi di origine socioeconomica bassa abbiano aspirazioni differenti rispetto agli allievi di origine socioeconomica alta e che il fatto di dividere gli allievi in corsi attitudinali e base contribuisca a marcare queste differenze poiché riduce/complica la mobilità sociale degli allievi di origine socioeconomica bassa che aspirerebbero a un “futuro migliore” (Bourdieu & Passeron, 1970; Hall, 2012). Infine, ci si aspetta che gli allievi di origine socioeconomica alta dispongano di un sostegno emotivo e strumentale maggiore rispetto agli allievi di origine socioeconomica bassa (Banerjee, 2016; Dettmers et al., 2010; Marcionetti et al., 2015; OCSE, 2017; Zanolla, 2017).

Obiettivo 3) Indagare l'eventuale impatto dell'iscrizione a un corso attitudinale e base su percezione di sé, motivazione scolastica, benessere scolastico e personale e riuscita scolastica.

Sulla base degli studi internazionali, è possibile ipotizzare che un sistema selettivo con corsi attitudinali e base, rispetto ad un percorso integrato, abbia un impatto negativo sugli allievi. Ad esempio, l'entrata nei corsi attitudinali o nei corsi base potrebbe influenzare la possibilità di miglioramento nella materia, il sentimento di autoefficacia, l'autostima, la motivazione scolastica e, quindi, il benessere degli allievi (Belfi et al., 2012; Dockx et al., 2018; Francis et al., 2017; Mansor et al., 2016). Gli studi indicano che questo potrebbe avverarsi soprattutto negli allievi più deboli (Borghans et al., 2015; Fang et al., 2018; Ford, 2017; Salinitri, 2006; OCSE, 2014), sebbene effetti negativi potrebbero essere osservati anche negli allievi più forti (Preckel et al., 2010).

Le aspettative di riuscita del docente nei confronti dei suoi allievi potrebbero essere influenzate dalle sue rappresentazioni degli allievi inseriti nei corsi attitudinali e base e dalla loro origine socioeconomica (Dusek & Joseph, 1983). Queste aspettative potrebbero avere un impatto sulle sue pratiche pedagogiche e didattiche (ad esempio il tipo di obiettivi di apprendimento perseguiti) e, conseguentemente, sulla riuscita scolastica degli allievi (Crahay et al., 2010; Duru-Bellat, 2002; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Obiettivo 4) Indagare il punto di vista di allievi, genitori e docenti sui corsi attitudinali e base. Evidenziarne punti forti e punti di debolezza. Rilevare eventuali differenze tra i corsi di matematica e quelli di tedesco.

Si è ritenuto in particolare interessante indagare se ai corsi attitudinali e base in matematica e tedesco è attribuita la stessa importanza da parte di genitori, allievi e docenti; capire come allievi, genitori e docenti spiegano la necessità di avere dei corsi attitudinali e base in queste due materie e capire se l'origine socioeconomica di allievi e genitori influisce sulle loro idee e rappresentazioni del sistema selettivo in corsi attitudinali e base e nelle informazioni relative alle possibilità che questi corsi aprono o chiudono nel secondario II.

Si ipotizza che gli allievi e i genitori di origine socioeconomica bassa abbiano una visione più negativa del sistema dei corsi attitudinali e base, mentre gli allievi e i genitori di origine socioeconomica alta ne abbiano una visione più positiva (Archer et al., 2018; Tereshchenko et al., 2018). Si ipotizzano differenze legate anche all'effettivo inserimento nei corsi attitudinali e base dell'allievo, gli allievi inseriti nei corsi attitudinali potrebbero avere una visione più positiva rispetto agli allievi inseriti nei corsi base (Archer et al., 2018; Tereshchenko et al., 2018). Ipotizziamo infine che il parere dei docenti possa variare in funzione della materia insegnata, e soprattutto della loro rappresentazione rispetto alla difficoltà dell'insegnamento della propria materia, a sua volta influenzata dall'autoefficacia del docente, dalle relazioni con i colleghi di materia e dalla soddisfazione lavorativa del docente.

6. Metodologia

La ricerca ha previsto l'utilizzo di vari strumenti di rilevazione dei dati, in particolare interviste esplorative, questionari, prove di competenze e studi di caso. La raccolta dati è stata effettuata tra settembre 2019 e agosto 2021. Di seguito sono esposte le informazioni relative ai partecipanti allo studio, alla procedura di raccolta dei dati e alle tempistiche e una descrizione di ogni strumento di raccolta dei dati in relazione all'obiettivo di ricerca al quale permette di rispondere.

6.1 Interviste esplorative

Per rispondere all'Obiettivo 1, e in particolare per studiare come e sulla base di quali criteri e rappresentazioni i docenti di matematica e tedesco suggeriscono agli allievi e alle loro famiglie quale corso prendere in considerazione, come anche per rilevare quali possono essere le difficoltà di attribuzione ai corsi attitudinali o base e di comunicazione con le famiglie degli allievi vissute dai docenti, soprattutto in caso di dubbio rispetto a quale corso consigliare, si sono effettuate dieci interviste esplorative. Le interviste sono state l'occasione anche per evidenziare punti forti e punti deboli dei corsi attitudinali e base dal punto di vista dei docenti (Obiettivo 4).

Si è quindi proceduto alle interviste esplorative con 10 docenti di materia (cinque di matematica e cinque di tedesco). I docenti di materia intervistati, suggeriti aleatoriamente e su base consensuale dalla Sezione della scuola media, operano in sedi differenti distribuite su tutto il territorio cantonale. La preparazione e la realizzazione di questa serie di interviste esplorative si è svolta tra i mesi di aprile e luglio 2019. Le interviste erano di tipo semi-strutturato, vale a dire che una traccia d'intervista è stata concepita dalle ricercatrici ma l'intervistato/a era libero/a di aggiungere qualsivoglia informazione aggiuntiva e/o complementare. Le interviste sono state svolte, e in seguito trascritte e analizzate, unicamente dalle ricercatrici coinvolte nella ricerca. L'analisi delle interviste esplorative è stata supportata dal programma informativo Atlas con il quale si sono categorizzati gli estratti più significativi delle interviste dei docenti.

In fase di lettura dei risultati, bisognerà ricordare che le citazioni esposte sono da considerarsi come esempi e non rispecchiano la totalità delle opinioni espresse dai partecipanti. I risultati non hanno l'intenzione di formulare un discorso generalizzabile a tutta la popolazione dei docenti di matematica e tedesco, ma di offrire uno sguardo approfondito e articolato del vissuto e delle riflessioni di un campione volontario di persone che si sono messe a disposizione per questo studio.

6.2 Questionari

Per indagare l'impatto dell'inserimento nei corsi attitudinali e base su motivazione scolastica, rappresentazioni di sé, sentimento di autoefficacia scolastica, ecc. (Obiettivo 3), le eventuali differenze tra allievi di livello socioeconomico diverso (Obiettivo 2) e quelle imputabili alla materia (Obiettivo 4) attraverso un'attenta analisi della letteratura sulle tematiche sopracitate e la ricerca di scale adatte alla misura delle variabili di interesse (si veda Tabella 6.1), si sono costruiti tre questionari. Uno rivolto agli allievi che è stato loro somministrato in due tempi differenti: in un primo momento (T1 o Q1) ad inizio terza media, fine settembre – novembre 2019; in un secondo momento (T2 o Q2) alla fine della quarta media, nel periodo di maggio - giugno 2021. Un secondo questionario è stato poi concepito per i rispettivi genitori ed infine uno rivolto ai rispettivi docenti di matematica e tedesco.

Nella Tabella 6.1 sono esposte le scale e/o le sottoscale di misura standardizzate utilizzate per concepire i tre questionari. Si trovano indicati anche gli autori e un esempio di item per ogni scala. La tabella presenta inoltre una doppia entrata Q1 e Q2 riferita unicamente agli allievi i quali, come specificato nel paragrafo precedente, hanno compilato in due tempi differenti (inizio terza e fine quarta media) il questionario. Da segnalare infatti che alcune modifiche erano state apportate dal Q1 al Q2. In

particolare, la seconda versione del questionario è stata sfolta con l'intenzione di ridurre il tempo impiegato nella sua compilazione.

Tabella 6.1. Scale standardizzate inserite nei questionari

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	Q1	Q2
ALLIEVI				
Motivazione	MSLQ di Pintrich e DeGroot (1990)			
	<i>Resource Management Strategies: Time and Study Environment</i>	<i>Trovo difficile rispettare i tempi di studio pianificati per la matematica/tedesco; da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo.</i>	X	
	<i>Effort regulation</i>	<i>Mi impegno a fondo per fare bene a matematica/tedesco anche se non mi piace quello che stiamo facendo; da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo.</i>	X	
	<i>Extrinsic goal orientation</i>	<i>A matematica/tedesco, quello che più mi importa ora, è migliorare la media, dunque la priorità in questo corso è prendere un bel voto; da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo.</i>	X	
	<i>Control of Learning Beliefs</i>	<i>È colpa mia se non imparo quanto è insegnato a matematica/tedesco; da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo.</i>	X	
	<i>Test anxiety</i>	<i>Quando affronto una verifica di matematica/tedesco penso a quanto peggio sto facendo rispetto agli altri allievi; da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo.</i>	X	X
Comportamento	PALS - Disruptive Behavior Midgley et al. (2000)	<i>A volte mi comporto in un modo che disturba il/la docente di matematica; da 1=per niente vero a 4=molto vero</i>	X	X
Valore matematica/tedesco	Wert Mathematik/Deutsch – Neuenschwander (2018)	<i>Quello che imparo a matematica/tedesco è utile; da 1=completamente in disaccordo a 6=completamente d'accordo.</i>	X	X
Aspettative matematica/tedesco	Erwartung Mathematik/Deutsch – Neuenschwander (2018)	<i>Quanto sei bravo/a in matematica/tedesco quest'anno scolastico?; da 1=per niente bravo/a a 6=molto bravo/a</i>	X	X
Autoefficacia e motivazione	PALS (Midgley et al., 2000)			
	<i>Self-efficacy</i>	<i>Sono sicuro/a di poter padroneggiare gli argomenti matematici/gli argomenti di tedesco; da 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Mastery Goal Orientation (Revised)</i>	<i>Per me quest'anno a matematica/tedesco, è stato importante imparare molte cose nuove; da 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Performance-Approach Goal Orientation (Revised)</i>	<i>Per me è importante che i/le miei/mie compagni/e pensino che vado bene a matematica/tedesco; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo.</i>	X	X
	<i>Performance-Avoid Goal Orientation (Revised)</i>	<i>Per me è importante che il/la mio/a insegnante di matematica/ tedesco non pensi che io sia meno preparato/a dei/delle miei/mie compagni/e di classe; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	Q1	Q2
	<i>Teacher Mastery Goal</i>	<i>Il/la mio/a insegnante di matematica/tedesco ritiene che gli errori siano accettabili purché impariamo; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Teacher Performance-Approach Goal</i>	<i>Il/la mio/a insegnante di matematica/tedesco mette in evidenza i/le miei/mie compagni/e di classe che prendono buone note, indicandoli come esempio per tutti noi; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Classroom Mastery Goal Structure</i>	<i>Nella nostra classe di matematica/tedesco è davvero importante il progresso che si compie; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Classroom Performance-Approach Goal Structure</i>	<i>Nella nostra classe di matematica/tedesco l'obiettivo principale è prendere buone note; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
	<i>Classroom Performance-Avoid Goal Structure</i>	<i>Nella nostra classe di matematica/tedesco è importante non fare errori davanti a tutti; 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
Idoneità Persona-corso matematica e tedesco	<i>Passung Person-Anschlusslösung (adattamento) - Neuenschwander (2018)</i>	<i>Il corso che seguo attualmente in matematica/tedesco è la soluzione migliore per me in questo momento; da 1=completamente in disaccordo a 6=completamente d'accordo</i>	X	
Visione relativa ai corsi suddivisi per abilità	<i>Negative views on setting Scale (adattamento) - Archer, Francis et al. (2018)</i>	<i>La suddivisione in corsi attitudinali e base fa sentire inadeguati alcuni studenti; da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo</i>	X	X
Autostima	<i>Self-esteem - Rosenberg (1965a)</i>	<i>Penso di valere almeno quanto gli altri; da 1=completamente in disaccordo a 4=completamente d'accordo</i>	X	X
Soddisfazione di vita	<i>Satisfaction with life - Diener et al. (1985)</i>	<i>Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse; 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo</i>	X	X
Valori parentali	<i>Parental values - DeCarlo e Luthar (2000)</i>	<i>Quanta importanza reputi diano i tuoi genitori a questi aspetti? Essere rispettosi verso gli altri</i>	X	
Supporto strumentale e emotivo (genitori/insegnanti/pari)	<i>Perceived-Availability-of-Social-Support - Vedder et al. (2005)</i>	<i>Supporto strumentale</i>	X	X (solo docenti)
		<i>Supporto emotivo</i>	X	
Senso di appartenenza tra pari	<i>Peer belonging - MDI - Castelli et al. (2018)</i>	<i>Mi sento parte di un gruppo di amici/amiche che fanno delle cose insieme; da 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X
Intimità dell'amicizia	<i>Friendship intimacy - MDI - Castelli et al. (2018)</i>	<i>Ho almeno un/a buon/a amico/a con cui parlare quando c'è qualcosa che mi preoccupa; da 1=completamente in disaccordo a 5=completamente d'accordo</i>	X	X

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	Q1	Q2
Orientamento al futuro e resilienza	Design my future <i>Future orientation and resilience – Santilli et al. (2017)</i>	<i>Penso spesso a quando sarò grande; da 1=no, io non penso mai così a 5=sì, io molto spesso penso così</i> <i>Mi considero in grado di affrontare tutto ciò che potrebbe capitarmi; da 1=no, io non penso mai così a 5=sì, io molto spesso penso così</i>	X	X
Aspirazioni formative	<i>Ausbildungsaspiration (adattamento) – Neuenschwander (2018)</i>	<i>Elenco delle possibili scelte formative dopo la scuola media</i>	X	X
GENITORI				
Visione relativa ai corsi suddivisi per abilità	<i>Negative views on setting Scale (adattamento) - Archer, Francis et al. (2018)</i>	<i>La suddivisione in corsi attitudinali e base fa sentire inadeguati alcuni studenti; da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo</i>	X	
Valore matematica/tedesco	<i>Wert Mathematik/Deutsch – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Per me è importante che mio/a figlio/a consideri la matematica/tedesco più utile rispetto alle altre materie; da 1=completamente in disaccordo a 6=completamente d'accordo.</i>	X	
Aspettative matematica/tedesco	<i>Erwartung Mathematik/Deutsch – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Quanto è bravo/a suo/a figlio/a in matematica quest'anno?; da 1=per niente bravo/a a 6=molto bravo/a</i>	X	
Supporto nello studio	<i>Lernunterstützung – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Con che facilità riesce ad aiutare suo figlio/a nello studio della matematica/del tedesco?; da 1=per niente facilmente a 4=molto facilmente</i>	X	
Interesse verso la scuola	<i>Schulinteresse – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Quanto si interessa dell'andamento scolastico di suo/a figlio/a?; da 1= per niente interessato/a a 6=molto interessato/a</i>	X	
Autonomia da parte del genitore (nello studio)	<i>Autonomie Eltern – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Quando aiuto mio/a figlio/a a fare i compiti, lo/la incoraggio a trovare da solo/a la soluzione giusta; da 1=completamente in disaccordo a 6=completamente d'accordo</i>	X	
Valori parentali	<i>Parental Values - De Carlo e Luthar (2000)</i>	<i>Quanto importante ritiene che suo/a figlio/a : continui gli studi ?; da 1=per niente a 4=molto</i>	X	
Aspirazioni formative	<i>Ausbildungsaspiration (adattamento) – Neuenschwander (2014a)</i>	<i>Elenco delle possibili scelte formative dopo la scuola media</i>	X	
DOCENTI				
Visione relativa ai corsi suddivisi per abilità	<i>Negative views on setting Scale (adattamento) - Archer, Francis et al. (2018)</i>	<i>La suddivisione in corsi attitudinali e base fa sentire inadeguati alcuni studenti; da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo</i>	X	
Soddisfazione lavorativa	<i>Job satisfaction – Marcionetti & Castelli (2022)</i>	<i>Il lavoro che svolgo corrisponde alle mie aspettative; ; da 1=per niente d'accordo a 4=molto d'accordo</i>	X	
Autoefficacia del docente	<i>Teacher Self-Efficacy Questionnaire – Schwarzer et al. (1999)</i>	<i>Sono convinto/a di essere in grado di insegnare con successo tutti i contenuti rilevanti anche agli allievi più difficili; da 1=per niente vero a 4=totalmente vero</i>	X	
Relazione con classe/allievi	<i>Beziehung – Neuenschwander (2014b)</i>	<i>In generale sono soddisfatto/a della relazione con...; da 1=per niente a 4=molto</i>	X	

Le modalità di somministrazione dei tre questionari sono state adattate ai pubblici di riferimento. Per tutti e tre i soggetti, allievi, genitori, docente, è stata rispettata la forma confidenziale. Agli allievi e i rispetti genitori coinvolti è stata recapitata una lettera con l'intenzione di informarli sulla partecipazione e lo svolgimento del presente studio e dunque della somministrazione dei questionari.

Per gli allievi si è concepito un questionario online: per poter accedere ed iniziare il questionario, ad ogni allievo è stato assegnato un codice a 4 cifre per limitare al massimo la possibilità di risalire e dunque associare le risposte al rispondente. Il questionario presenta una durata massima di 2 ore lezione (1 ora effettiva in media). Il questionario è stato fatto compilare nelle rispettive sedi di appartenenza alla presenza delle ricercatrici coinvolte nel presente studio, al fine di poter supportare, al bisogno, gli allievi partecipanti.

Per quanto concerne i docenti, questi sono stati chiamati a compilare il questionario in forma cartacea, con busta preaffrancata per la spedizione e una breve lettera d'informazione, consegnato *brevi manu* (se possibile) il giorno della somministrazione del questionario agli allievi dello stesso istituto scolastico, in caso di impedimento è stato fatto recapitare all'istituto scolastico. La partecipazione al questionario è su base volontaria e sono stati accettati anche questionari parzialmente compilati.

Infine, ai genitori è stato recapitato direttamente al loro domicilio un esemplare del questionario a loro dedicato, in forma cartacea, con busta preaffrancata, in forma confidenziale e volontaria.

Le somministrazioni dei questionari agli allievi in terza media, ai loro genitori e docenti di matematica e tedesco si sono svolte tra ottobre e novembre 2019. Un secondo questionario è stato sottoposto, in versione ridotta e dunque modificata, agli stessi allievi ma al termine della quarta media, dunque a maggio 2021, con le stesse modalità.

Per individuare i partecipanti è stato selezionato un campione rappresentativo di istituti di Scuola Media del Canton Ticino (15 su 36), prendendo in considerazione tutte le classi di terza di ogni sede coinvolta. La selezione degli istituti scolastici si è basata essenzialmente su due criteri:

1. mantenere una rappresentatività delle diverse regioni ticinesi. Per questo motivo, per ogni distretto (Distretto delle Tre Valli e Bellinzona, Locarno, Lugano, Mendrisio), è stata presa in considerazione almeno una sede.
2. considerare le peculiarità di sede circa la tendenza della distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco nel corso degli anni (ad esempio, una costante alta frequenza ai corsi attitudinali che si discosta fortemente dalle sedi dello stesso distretto). Questo è stato possibile grazie ad un'analisi dei dati statistici forniti dalla Sezione dell'Insegnamento Medio riguardanti il tasso di frequenza di ogni sede scolastica, espresso in percentuale, dei corsi attitudinali in matematica e tedesco a partire dall'anno scolastico 2012/13 sino al 2018, ultima rilevazione dei dati prima del periodo previsto di raccolta dei dati. Si è inoltre osservata anche la tendenza delle bocciature in terza e in quarta media nei corsi attitudinali e base, come anche i passaggi intra-anno (durante la terza o durante la quarta) e inter-anno (alla fine della terza – inizio quarta) da un corso all'altro. Inoltre, un'attenzione è stata posta anche ai tassi di frequenza della differenziazione curricolare.

Si sono quindi inclusi nel campione gli istituti scolastici di:

1. Acquarossa (Distretto di Blenio)
2. Giornico, Ambrì (Distretto Leventina)
3. Locarno 1, Locarno 2 (Distretto di Locarno)
4. Bellinzona 1 (Distretto di Bellinzona)

5. Tesserete, Pregassona, Canobbio, Breganzona, Lugano 2 Besso (Distretto di Lugano)
6. Balerna, Chiasso, Riva S. Vitale, Mendrisio (Distretto di Mendrisio)

In totale, al T1 (in terza media) sono stati quindi coinvolti 1045 allievi con i rispettivi genitori e 108 docenti delle due materie soggette ai corsi a livello (matematica e tedesco). Dopo pulizia della banca dati, 860 questionari compilati dagli allievi sono stati ritenuti validi e utilizzati per le analisi.

Al questionario destinato ai genitori, hanno risposto in 547, pari ad un tasso di risposta del 52%. Infine, dei 108 docenti coinvolti, 60 hanno risposto al questionario (56%).

Al T2 (in quarta media) sono stati coinvolti 1086 allievi (gli allievi coinvolti al T1 e una quarantina di allievi che stavano ripetendo la quarta media), chiamati alla compilazione di un secondo questionario. Al termine della pulizia della banca dati sono risultati validi 904 questionari. Il numero di allievi che hanno risposto in modo affidabile sia al T1 che al T2 è di 712.

6.3 Prove di matematica e tedesco

Per rispondere all'Obiettivo 2, e in particolare per indagare se tra gli allievi iscritti ai corsi attitudinali e base in terza media, vi siano allievi che a parità di competenze sono iscritti a un livello attitudinale o base solo per cause imputabili al livello socioeconomico, in collaborazione con esperti di matematica e tedesco sono stati creati due test di competenza che sono stati sottoposti ad allievi al termine della seconda media nel maggio 2021.

Per quanto concerne le prove di matematica, queste sono state prodotte dal gruppo di esperti di materia attivo presso la Scuola Media del Cantone. La prova è stata somministrata a tutte le classi seconde degli istituti scolastici presenti sul territorio cantonale (N=3305).

I docenti sono stati chiamati a correggere come di consueto la prova cantonale, compilando una tabella fornita dal CIRSE che riassume i punteggi dati a ciascun allievo nei 9 esercizi di cui si componeva la suddetta prova. Il totale massimo del punteggio era fissato a 50 punti.

Le prove cartacee compilate dagli allievi e le relative griglie di correzione CIRSE sono state inoltrate al team di ricerca per operare le analisi sui punteggi ottenuti dagli allievi, al fine di incrociare i dati raccolti con le note ottenute al termine dell'anno scolastico 2020/2021 e con l'iscrizione nei corsi base (rispettivamente attitudinali) per l'anno scolastico successivo.

I dati relativi alle griglie compilate dai docenti sono stati riportati da personale esterno al CIRSE (previo accordo di confidenzialità) in un dataset, per le successive analisi. Le griglie adeguatamente compilate sulle quali sono state realizzate le successive analisi sono state 2934.

Un campione rappresentativo delle prove inoltrate al CIRSE è stato in seguito sottoposto a una procedura di doppia-correzione, eseguita da due docenti di matematica del livello secondario II, su mandato diretto del CIRSE. La procedura di doppia-correzione è avvenuta su un campione di 363 prove. Anche in questo caso i punteggi attribuiti dai correttori su mandato CIRSE sono stati ripresi da personale esterno al centro, previo accordo di confidenzialità.

La procedura è stata messa in atto per verificare l'affidabilità tra revisori (inter-rater reliability). Con l'87% delle prove valutate con al massimo uno scarto di 3 punti di differenza e una correlazione di .97 tra la valutazione assegnata dai docenti di materia e quella assegnata dai correttori del CIRSE si è ritenuto di poter procedere alle analisi sul totale delle prove corrette dai docenti.

Le prove di matematica erano accompagnate da un breve questionario di rilevazione dati sul grado di formazione della madre e del padre dell'allievo rispondente e sulla professione attualmente svolta dal padre e dalla madre. Questa raccolta dati ha permesso la stima del livello socioeconomico di ciascun

allievo, con una codifica svolta sulla base dell'International Standard Classification of Occupations (ISCO-19) per la Svizzera (si veda il capitolo 7.5 per un approfondimento sulla classificazione e il suo uso).

Per quanto riguarda le prove di tedesco, queste sono state prodotte da un gruppo di esperte di materia, direttamente per l'impiego da parte del CIRSE per i fini di ricerca.

La prova di tedesco andava a valutare alcuni degli aspetti didattici trattati all'interno del programma della seconda media. Contrariamente a quanto fatto per la prova di matematica, la somministrazione della prova di tedesco è stata limitata a un campione rappresentativo della popolazione di allievi di seconda media (n=790), provenienti dalle sedi di Agno, Biasca, Cadenazzo, Castione, Chiasso, Locarno 1, Locarno 2, Minusio, Riva San Vitale e Stabio.

Le prove sono state somministrate nelle sedi coinvolte direttamente da personale esterno formato dal CIRSE. Le prove, adeguatamente compilate dagli allievi, sono state in seguito riconsegnate presso il CIRSE dallo stesso personale addetto alle somministrazioni.

Le prove sono poi state affidate per la correzione a docenti in formazione in tedesco al DFA e a docenti di tedesco già attivi professionalmente. La correzione è avvenuta attraverso una griglia di correzione, con criteri prestabiliti.

I dati relativi alle griglie compilate dai docenti sono stati riportati da personale interno ed esterno al CIRSE (previo accordo di confidenzialità) in un dataset, per le successive analisi. Le griglie adeguatamente compilate sulle quali sono state realizzate le successive analisi sono state 741.

Come per le prove di matematica, anche le prove di tedesco erano accompagnate da un breve questionario di rilevazione dati sul grado di formazione della madre e del padre dell'allievo rispondente e sulla professione attualmente svolta dal padre e dalla madre. La procedura di codifica ISCO adottata è uguale a quella indicata per le prove di matematica.

6.4 Studi di caso

Per indagare il processo (Obiettivo 1) attraverso il quale un giovane, per il quale la scelta non è del tutto chiara, decide di iscriversi ai corsi attitudinali o base, si è ritenuto opportuno svolgere degli studi di caso tramite interviste mirate con allievi, genitori e docenti di matematica e tedesco a loro collegati alla fine della seconda classe. Questa fase della ricerca è stata svolta nei mesi di giugno, luglio e agosto 2021.

Per procedere all'identificazione dei casi da includere in questa fase dello studio si sono interpellate le sedi di scuola media di Agno, Biasca, Cadenazzo, Castione, Chiasso, Locarno 1, Locarno 2, Minusio, Riva San Vitale e Stabio.

Le sedi sono state contattate dalle ricercatrici attive nel progetto, al fine di raccogliere dei nominativi di allievi (e relativi docenti e famiglie) coinvolti in un processo di scelta del corso attitudinale e base al termine della seconda media (a.s. 2020/21). In particolare, l'interesse era quello di approfondire le motivazioni della scelta dei corsi di matematica e tedesco da parte di allievi e famiglie nel caso di una situazione in cui l'allievo disponeva dei requisiti minimi di accesso ai corsi attitudinali (con una nota finale di 4.5) oppure nel caso in cui l'allievo disponeva di una nota finale 4 (e quindi avente diritto di richiedere una deroga per l'accesso ai corsi attitudinali).

Identificate le triadi (allievo/docente/genitori) corrispondenti al profilo di interesse, si sono organizzati dei momenti di intervista separati per ciascuno degli attori coinvolti (in presenza o in modalità online). Le interviste sono state in seguito trascritte e analizzate, attraverso un'analisi tematica.

Al termine del processo sono state analizzate 34 interviste. Nella Tabella 7.2 sono esposte alcune informazioni relative agli allievi intervistati. Per una questione di anonimato non sono riportate le sedi alle quali si riferiscono le triadi coinvolte nello studio. In due casi (“triade” 9 e 12) si hanno avuto a disposizione solo le interviste della famiglia e dell’allievo, ma si è voluto integrarle lo stesso nelle analisi perché fornivano un punto di vista supplementare e rilevante sul processo di scelta.

Tabella 6.2. Numero della triade, numero di caso, iscrizione ai corsi per la terza media, consiglio espresso dai docenti per la materia interessata dalla scelta

N. triade	Caso	Iscrizione corsi 3° media	Consiglio docenti
1	1	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
2	2	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
3	2	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
4	1	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
5	1	Tedesco A/ Matematica A	Tedesco B
6	1	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
7	1	Tedesco A/ Matematica A	Tedesco B
8	1	Tedesco A/ Matematica A	Matematica B
9	1	Tedesco A/ Matematica A	Tedesco B
10	3	Tedesco B / Matematica B	Matematica B
11	5	Tedesco B / Matematica A	Matematica B
12	4	Tedesco B / Matematica B	Tedesco A

In fase di lettura dei risultati, bisognerà ricordare che le citazioni esposte sono da considerarsi come esempi e non rispecchiano la totalità delle opinioni espresse dai partecipanti. I risultati non hanno l'intenzione di formulare un discorso generalizzabile a tutta la popolazione di allievi, famiglie e docenti toccati dal processo di scelta alla fine della seconda media ma di offrire uno sguardo approfondito e articolato del vissuto e le riflessioni di un campione volontario di persone che si sono messe a disposizione per questo studio.

6.5 Analisi dei dati

Per quanto riguarda la misura del livello socioeconomico dei partecipanti, ci si è basati sulle informazioni relative alla professione dei genitori degli allievi presenti nella banca dati GAGI unitamente a quelle forniteci da allievi e genitori nel primo questionario e a quelli forniti dagli allievi nel miniququestionario allegato alle prove di competenza. Si è quindi proceduto a una loro codifica (a quattro cifre) seguendo la International Standard Classification of Occupations (ISCO–19) per la Svizzera⁵ (valori da 1000 = livello più elevato a 9700 = livello più basso). Dopo aver classificato le professioni del padre e della madre dell’allievo e aver attribuito all’allievo la posizione più elevata tra le due, si è proceduto con una seconda classificazione in quattro categorie (BL = colletti blu poco qualificati, BH = colletti blu molto qualificati, WL = colletti bianchi poco qualificati, WH = colletti bianchi molto qualificati).

I dati relativi alle professioni presenti nella banca dati GAGI e fornite da allievi e genitori nel primo questionario sono stati analizzati da due delle ricercatrici attive nel progetto. La codifica è stata effettuata seguendo la classificazione ISCO dapprima in modo indipendente dalle ricercatrici per poi confrontare la codifica effettuata e risolvere i casi eventualmente dubbi. Si è cercato, in caso di professioni non presenti nella classificazione, di riportare il più fedelmente possibile il livello socioeconomico corrispondente alla suddetta professione.

Per quanto riguarda i dati presenti nella banca dati GAGI e fornite da allievi e genitori nel miniququestionario allegato alle prove di competenza, questi sono stati codificati con procedura analoga

⁵ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/lavoro-reddito/nomenclature/ch-isco-19.assetdetail.10107820.html>

da una persona esterna al CIRSE, dopo una formazione specifica all'uso della classificazione. Le codifiche effettuate sono state regolarmente supervisionate dalle ricercatrici attive nel progetto, intervenendo all'occorrenza nei casi dubbi, analogamente a quanto indicato per la prima tornata di codifiche ISCO.

Nella Tabella 6.3 è riportata la suddivisione degli allievi che hanno risposto al primo questionario nelle quattro categorie. Per quanto sbilanciata sia l'appartenenza degli allievi a queste categorie, esse riflettono il tipo di professione appartenente alla categoria "più elevata" esercitata in famiglia. Se tra i BL troviamo conduttori di impianti e macchinari, addetti al montaggio e professioni non qualificate, tra i BH abbiamo personale, artigiani e operai specializzati, tra i WL abbiamo gli impiegati d'ufficio e chi svolge professioni nelle attività commerciali e nei servizi e tra i WH i dirigenti, chi svolge professioni intellettuali e scientifiche o tecniche intermedie.

Tabella 6.3. Ripartizione secondo le categorie ISCO degli allievi rispondenti al primo questionario

Categorizzazione	N	%	% valida
Colletti blu poco qualificati (BL)	35	4.1	4.1
Colletti blu molto qualificati (BH)	88	10.2	10.3
Colletti bianchi poco qualificati (WL)	211	24.5	24.7
Colletti bianchi molto qualificati (WH)	521	60.6	60.9
Totale	855	99.4	100.0
Dato non presente	5	0.6	
	860	100.0	

La totalità dei dati raccolti è stata sottoposta a diverse tipologie di analisi, scelte in base al tipo di variabili implicate a all'obiettivo dell'analisi stessa. Di seguito saranno brevemente descritte le tecniche di analisi adottate.

Calcolo delle frequenze: il computo delle risposte assolute date alle diverse modalità di risposta di una domanda viene diviso per il totale dei soggetti che hanno risposto alla domanda stessa. Il risultato, espresso in percentuale, indica la frequenza relativa di ciascuna modalità di risposta possibile.

Analisi della varianza (ANOVA): questa analisi permette di testare se le medie ottenute da diversi gruppi (solitamente più di due) su una variabile d'interesse differiscono in modo significativo. Il test delle varianze, alla base di questa analisi, è il test F di Fisher. Questo indizio viene riportato nelle tabelle dei risultati accompagnato dall'indicazione della significatività (presente quando il valore di p è inferiore a 0.05). Se p risulta inferiore a 0.05 la differenza tra i gruppi testati è statisticamente significativa.

Test t di Student: questo test permette di testare se le medie ottenute da due gruppi su una variabile d'interesse differiscono in modo significativo. All'indice statistico t è associato un valore p . Se p risulta inferiore a 0.05 la differenza tra i gruppi testati è statisticamente significativa.

Test del chi-quadrato di indipendenza (χ^2): questo test permette di determinare se due variabili qualitative (nominali o ordinali) siano tra loro indipendenti o se vi sia un'influenza reciproca. Se il valore p associato al valore del test χ^2 è inferiore a 0.05 allora le due variabili si influenzano reciprocamente. Se, viceversa, il valore p associato è superiore a 0.05, allora le due variabili sono indipendenti tra loro.

Correlazione: la correlazione è una misura statistica che riporta la relazione tra due variabili, senza stabilire un ordine di causa-effetto. Il coefficiente di correlazione (r) indica la forza della relazione tra le due variabili considerate (più è elevato, più la relazione è forte). Il suo segno (“+” o “-“) indica il “verso” della relazione: il segno “+” indica una concordanza tra le variabili (ad un aumento della x corrisponde un aumento della y), il segno “-“ una discordanza (ad un aumento della x corrisponde una diminuzione della y). La significatività statistica è indicata tramite un p-value. Le relazioni statisticamente significative sono indicate dal simbolo “*” nelle tabelle riportate nel capitolo relativo ai risultati. Per le variabili di tipo dicotomico (vale a dire variabili che presentano solamente due modalità), l’indice di correlazione calcolato è il rho di Spearman. Una correlazione positiva perfetta ha valore pari a 1, mentre una correlazione negativa perfetta è pari a -1. Valori (indipendentemente dal segno) $<.2$ indicano una relazione debole, attorno al .5 una relazione moderata e $>.8$ una relazione forte.

Regressione: la regressione lineare rappresenta un metodo di stima del valore atteso condizionato di una variabile dipendente dati i valori di altre variabili indipendenti. Il coefficiente di regressione b (il coefficiente β è il b standardizzato) rappresenta la variazione della variabile dipendente conseguente ad una variazione unitaria della variabile indipendente. Il suo segno (“+” o “-“) indica il “verso” della relazione: il segno “+” indica una concordanza tra le variabili (ad un aumento della x corrisponde un aumento della y), il segno “-“ una discordanza (ad un aumento della x corrisponde una diminuzione della y). Il valore assoluto della b indica la forza della relazione (quanto più il valore di b è grande tanto più la variabile x influenza la variabile y). La significatività statistica è indicata tramite un p-value. Le relazioni tra variabili statisticamente significative sono indicate dal simbolo “*” nelle tabelle riportate nel capitolo relativo ai risultati.

7. Risultati

7.1 Obiettivo 1: la scelta dei corsi attitudinali e base

Per capire il processo attraverso il quale un giovane, per il quale la scelta non è del tutto chiara decide di iscriversi ai corsi attitudinali o base (Obiettivo 1), ci si è avvalsi del questionario completato dai docenti e dagli allievi in quarta media e di due strumenti di raccolta dati qualitativi: le interviste esplorative con dieci docenti e gli studi di caso effettuati con 12 allievi che hanno dovuto effettuare questa scelta, le loro famiglie e i loro docenti. Di seguito saranno esposti prima i risultati emersi dalle interviste esplorative e dal questionario destinato ai docenti (Capitolo 7.1.1), in seguito quelli emersi dagli studi di caso (Capitolo 7.1.2) e infine quelli scaturiti dalle analisi svolte sul questionario compilato dagli allievi (Capitolo 7.1.3).

7.1.1 Il punto di vista dei docenti sui fattori che incidono sulla scelta di un corso attitudinale o base

Ai docenti intervistati è stato chiesto di indicare quali sono a loro avviso i principali aspetti che giocano un ruolo, più o meno decisivo, nel processo di scelta dei corsi attitudinali e base a fine seconda media. I fattori emersi come più importanti sarebbero tre: il contesto nel quale si gioca il processo di scelta, la famiglia -in particolare lo statuto socioeconomico familiare- e la collaborazione docente-famiglia.

7.1.1.1 Il contesto

Il contesto nel quale si gioca la scelta, è quello all'intersezione tra la scuola media e ciò che viene dopo di essa. Dal punto di vista dei docenti, considerare ciò che avviene dopo la scuola media è cruciale per capire come allievi e famiglie affrontano la scelta dei corsi attitudinali e base. Secondo gli intervistati, se le condizioni d'accesso per le scuole medie superiori sono piuttosto legittime, i datori di lavoro sono invece coloro ad avere la responsabilità maggiore nell'aver contribuito a modificare il senso iniziale dei corsi attitudinali e base:

(...) l'etichetta A o B sulla licenza, alla fine della scuola media, c'è, viene usata concretamente per accedere alle scuole medie secondarie, ma anche altri ordini di scuola... (...) ma con il tempo è anche diventato uno strumento, come dire, gratuito di preselezione per i datori di lavoro che magari... per lavori che non c'entrano con la matematica... io ho saputo di un ex allievo che voleva fare il giardiniere e gli han detto: "Eh no, hai il corso base di mate", questo per giardiniere...

(...) per le scuole del secondario II, secondo me... io non cambierei niente. Si mettono dei paletti, è un po' come dire: "Guarda, l'obiettivo è questo (...) nell'apprendistato bisognerebbe investire di più negli stage, nei momenti dove il ragazzo riesce a dimostrare. (...) Anche lo scambio di informazioni tra la scuola e il futuro datore di lavoro è fondamentale secondo me. È che in certi ambiti è impossibile.

Gli stage... gli stage. Secondo me i ragazzi che scelgono l'apprendistato non vanno valutati solo sul libretto, sul corso base, ma... lo stage ti fa capire se un ragazzo è volenteroso, se si impegna, se è responsabile. (...) secondo me gli stage sono la cosa più importante.

A complemento di quanto espresso dagli intervistati, nel questionario è stato chiesto ai docenti di indicare quanto fossero chiare per loro le possibilità formative di chi segue i corsi attitudinali e base e quanto ritengano che i datori di lavoro tengano conto dei corsi attitudinali e base per l'assunzione degli apprendisti e quanto dovrebbero invece tenerne conto secondo loro. Le risposte sono riportate nella Tabella 7.1.1a Il 96,6% dei docenti ritiene di essere abbastanza o molto informato sulle possibilità formative degli allievi che seguono i due curriculum, una buona parte dei docenti (78%) ritiene inoltre di essere abbastanza o molto informato sui regolamenti delle scuole postobbligatorie. Rispetto alle pratiche dei datori di lavoro per l'assunzione di apprendisti, il 91,4% ritiene che essi tengano abbastanza o molto conto dei corsi attitudinali o base seguiti dagli allievi e il 31% ritiene che questo sia abbastanza o molto giustificato.

Tabella 7.1.1a Risposte dei docenti su domande relative alle possibilità formative di chi segue i corsi attitudinali e base e alle pratiche dei datori di lavoro, in percentuale

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	n
Mi sono chiare le possibilità scolastiche e formative che si prospettano per chi frequenta i corsi A e per chi frequenta i corsi B	0,0	3.4	33.9	62.7	59
Ritengo di essere ben informato sui regolamenti delle scuole post Scuola Media (SMS, SCC, SPSS, Arti e mestieri, SPAI, ecc.)	1.7	20.3	54.2	23.7	59
Ritengo che i datori di lavoro tengono conto dei corsi A e B per la scelta degli apprendisti	0,0	8.6	53.4	37.9	58
Ritengo che i datori di lavoro dovrebbero tener conto dei corsi A e B per la scelta degli apprendisti	13.8	55.2	29.3	1.7	58

Nota. A = attitudinale, B = base

Conseguentemente alle pratiche adottate dai datori di lavoro, pressoché la totalità dei docenti afferma che lo stage debba essere uno strumento da potenziare, in quanto rappresenterebbe una possibile pista per contrastare l'uso della suddivisione per abilità come elemento per selezionare. Gli stage, ritenuti risorsa importante sia per l'allievo stesso che per il datore di lavoro, fornirebbero a questi ultimi una visione complementare e alternativa al solo rendimento scolastico. Sarebbero infatti messi in risalto degli elementi legati alla manualità e alla pratica, come anche delle sfaccettature della personalità dei candidati. I docenti sottolineano, allo stesso tempo, di essere consci della mancanza di tempo e dell'elevata domanda di richieste di lavoro:

(...) se io ho acquisito un certo bagaglio di conoscenza e tu datore di lavoro... beh, chiedimelo? Proviamo ad avere un colloquio? Però questo è un investimento da parte dei datori di lavoro mica indifferente. Bisogna aver voglia di farlo, bisogna aver tempo di farlo, bisogna aver le risorse, ...

Le realtà presente nelle valli sembrerebbe agevolare questa dinamica di conoscenza dei propri candidati, tant'è che emergono aneddoti in cui tale pratica è già messa in atto. Questa realtà, quasi sempre demograficamente meno densa e più circoscritta rispetto alle aree urbane, favorisce l'instaurarsi di una relazione più funzionale tra datore di lavoro, scuola, e allievo/famiglia. Il fattore di prossimità permetterebbe infatti lo svilupparsi di una rete sociale che coinvolge una grande fetta della popolazione. Questo andrebbe a beneficio della messa in risalto delle caratteristiche individuali degli allievi. Per contro, in una realtà urbana, maggiormente popolata e complessa (dove troviamo, ad esempio, anche una maggiore interculturalità) i fattori di prossimità e di conoscenza vengono meno. Ragion per cui sembrerebbe che i datori di lavoro siano, giocoforza, condotti dalle circostanze ad avvalersi maggiormente delle note scolastiche e dell'appartenenza ad un corso attitudinale e/o base per la selezione dei propri apprendisti. Questo renderebbe meno preoccupante, nelle realtà periferiche, l'iscrizione a un corso base.

(...) noi, per esempio, nelle sedi periferiche riusciamo ancora a farlo [andare oltre le etichette], è perché conosci l'artigiano XY, prendi il telefono e al telefono gli dici "Teh, guarda che è vero che non ha fatto i corsi attitudinali, però è molto bravo, le cose le fa bene" ecco, ti dice allora "Ah bon va bene, se lo dici tu" e riesci a risolvere il problema. E anche questione personale, perché conosci, perché ti dai la briga.

Vi sarebbe poi anche una differenza tra i corsi attitudinali e base in matematica e tedesco. Se osserviamo i requisiti di accesso senza esami alle scuole medie superiori (Tabella 1.4b) sembra esserci una gerarchia implicita tra le due materie soggette alla selezione. Per poter accedere al liceo o alla Scuola cantonale di commercio senza esami d'ammissione è infatti fondamentale frequentare un corso attitudinale in matematica, mentre per tedesco è concesso un corso base con nota ≥ 5 .

(...) il corso attitudinale di matematica è quello più ambito, ma è perché è quello che apre più porte. Perché col corso base, a tedesco, col voto 5, si può andare comunque alle scuole superiori. Mentre matematica se non hai l'attitudinale, no. (...) Ed è un po' questo... il grosso problema.

A livello di importanza è chiaro che le scelte del Dipartimento... per esempio, per la menzione scuola media superiore... il corso di matematica attitudinale è obbligatorio, mentre per il tedesco basta ricevere un 5 al corso base... danno già un'importanza maggiore alla matematica.

Questo valore maggiore attribuito alla matematica porterebbe più frequentemente a sviluppare l'ambizione, da parte degli allievi e delle loro famiglie, di accedere al corso attitudinale in questa materia. Inoltre, il fatto di accordare alla matematica una valenza particolare avrebbe portato col tempo i datori di lavoro a servirsene come un indicatore d'idoneità di un candidato, anche in professioni in cui la matematica non riveste un ruolo essenziale. Un intervistato, approfondendo l'aspetto dello status particolare della matematica, afferma che a ritenere la matematica indicatore di intelligenza non sarebbero solo i datori di lavoro, bensì questa opinione si estenderebbe a tutta la società:

Forse, ecco, il problema è proprio per delle professioni dove la matematica non è centrale. È proprio l'idea di guardare alla matematica come un indicatore di intelligenza, che non è solo legata ai datori di lavoro, cioè è un po' un problema della società in generale direi. Cioè la matematica ha assunto un po' questo ruolo, no? Sei bravo lì, sei intelligente e chi non è bravo lì è meno intelligente, no? Che non... non ha molto senso. Cioè, non ha senso del tutto. Però è un po' così e penso che sia... difficile da superare.

In questo senso, è interessante una riflessione riportata da un altro intervistato, il quale mette in risalto una differenza di visione rispetto all'apprendimento della matematica e del tedesco. A suo avviso, il tedesco, in quanto lingua, viene percepito come disciplina facilmente recuperabile grazie, ad esempio, a un corso estivo. Per la matematica, invece, secondo l'intervistato, questa possibilità non è attuabile o, comunque, un corso estivo viene visto come meno attrattivo:

(...) tedesco, eventualmente, tre mesi in Germania e recupero ... matematicolandia non si può andare per tre mesi... sì, ti puoi fare un corso super intensivo, ma è più divertente fare il corso estivo in Germania che poi magari trovi anche la morosina o il morosino, piuttosto che farti otto ore al giorno, ad agosto, di matematica. Io penso che i genitori ambiscano alla matematica come corso attitudinale proprio per quello che viene dopo... perché più difficilmente recuperabile, perché c'è un po' questa visione che la matematica è (...) una tra le materie più importanti.

In poche parole, secondo gli intervistati, l'ambizione a seguire il corso attitudinale, in particolare in matematica, da parte di allievi e famiglie sarebbe quindi conseguenza della competitività presente sul mercato formativo e professionale attuale. Competitività che diventa generatrice di preoccupazione, della quale risentono in particolar modo gli allievi che presentano maggiori fragilità in matematica e che sanno, loro e le loro famiglie, che questo aspetto potrebbe influenzare negativamente la loro carriera formativa e professionale.

(...) secondo me, non è tanto la provenienza socioeconomica, ma è la pressione è la competitività estrema che c'è oggi a qualunque livello.

(...) si fa fatica a far capire ai datori di lavoro (...) se fanno una scelta in base all'etichetta che hai su, non guardano neanche le note, guardano l'etichetta; perciò, eh... il resto fa passare questo tipo di messaggio (...) secondo me l'abbiam perso, non ci crede quasi più nessuno [al fatto che non si selezioni per "etichette"]

(...) la cassiera del [supermercato] deve avere 3 lingue, i corsi attitudinali in matematica e poi preferibilmente il latino e poi non so che cosa, eh. È chiaro che poi questa pressione, in un modo o nell'altro, scende a cascata, no? (...)

Vi è quindi una sorta di tensione tra il mondo della scolarità obbligatoria e quello "esterno", che coinvolge tutti i percorsi scolastici e/o professionali post-obbligatori. In altre parole, i docenti identificherebbero un sistema scuola media e un sistema post-scuola media, sistemi in tensione e inevitabilmente intersecati. Nell'intersezione dei due sistemi si trovano l'allievo e la famiglia, intenti ad effettuare le loro scelte. Il sistema scuola media qualificerebbe il sistema corsi attitudinali e base come strategia per rispettare le differenze, gli interessi e le peculiarità di ogni singolo allievo. Invece, il sistema post-scuola media

avrebbe una visione pragmatica della suddivisione per abilità, e se ne servirebbe come strumento selezionatore. Questa visione pragmatica dei corsi attitudinali e base porterebbe, continuano i docenti, al crearsi - e al perpetuo alimentarsi - di stereotipi attorno ai corsi attitudinali e base, e all'insorgere di preoccupazioni negli allievi e le loro famiglie.

7.1.1.2 La famiglia

Particolare attenzione è stata data all'origine socioeconomica della famiglia, e conseguentemente dell'allievo, vista la centralità che riveste nella presente ricerca. Un solo docente intervistato ritiene la provenienza socioeconomica come fattore poco o per nulla influente nel processo di scelta degli allievi e nella loro distribuzione nei corsi attitudinali e base:

No, assolutamente no. [L'origine sociale degli allievi non ha un impatto e non vi sono differenze.]

D'altra parte, troviamo un numero più consistente di docenti (tre) che ritiene possibile un'influenza dell'origine socioeconomica sulle scelte intraprese. Allo stesso tempo, però, affermano che questo aspetto, oggigiorno, ha un impatto molto più blando se paragonato con il passato.

(...) la provenienza socioeconomica, secondo me, sì... c'è ancora, inutile dire di no (...) però (...) questi discorsi andavano bene fino a un po' di tempo fa, oggi secondo me non... non sono più robusti.

La maggior parte degli intervistati (sei) ritiene invece che la provenienza socioeconomica abbia un impatto su ambizioni, scelte e orientamenti scolastici e/o professionali degli allievi:

(...) la provenienza socioeconomica... quello so che le statistiche dicono che c'è... c'è una correlazione (...) magari... come dire, [ambizioni] più ridotte se si proviene da una certa situazione, perché non si pensa neanche... allo studiare, no?

Sebbene una vasta letteratura evidenzi un nesso tra provenienza socioeconomica e risultati scolastici, livello di ambizioni, scelte di carriera, ecc. degli allievi, è altresì vero che, parallelamente, la letteratura mostra anche che vi sono allievi che contraddicono questo nesso, come rilevato anche da un docente:

[Nel corso attitudinale ci sono anche] allievi che vengono da famiglie di contesti socioeconomici più bassi, molti hanno anche voglia di riscatto, e quindi questa è una grandissima leva.

Gli allievi che disegnano un percorso scolastico e professionale ambizioso rispetto alle proprie origini socioeconomiche vengono dipinti come testimoni del cosiddetto *individualismo metodologico* (Boudon, 2004; Weber, 1968). Si tratta, in breve, di allievi che, seppur possessori di caratteristiche che li renderebbero tendenzialmente sfavoriti (per esempio essere straniero, avere un'origine socioeconomica bassa, ecc.) ottengono dei buoni risultati scolastici. Una riuscita, in un certo senso, paradossale poiché in controtendenza rispetto ai dati forniti dalla letteratura e dalle statistiche. Questo desiderio di riscatto ed emancipazione individuale si tradurrebbe in un progetto scolastico piuttosto ben definito, maturato sin dall'inizio della propria scolarità con l'appoggio della famiglia (Zeroulou, 1988), come rilevato da un docente:

(...) di sicuro il retroscena fa tanto. Ci sono famiglie che possono aiutare, ci sono famiglie che non riescono. Però tra le famiglie che non riescono ci sono quelli che comunque gli dicono: "No, guarda che è importante... tu devi fare il tuo lavoro." (...) fa tanto l'atteggiamento, la partenza. Anche se non puoi, non hai le capacità, però... sostieni. Oppure te ne lavi le mani.

Le famiglie sono ritenute un elemento determinante sia per la riuscita scolastica che per la scelta dei corsi attitudinali e base anche dai docenti. Conformemente alla letteratura (Bourdieu & Passeron, 1964), è pensiero condiviso dalla maggior parte degli intervistati che le famiglie aventi una situazione socioeconomica sfavorita possano sostenere meno i propri figli durante il loro percorso scolastico, sia da un punto di vista finanziario che umano e culturale. Nel contesto ticinese, Zanolla (2017) ha messo in evidenza, ad esempio, come il ricorso alle lezioni private sia tanto più maggiore quanto più è elevata l'estrazione sociale della famiglia.

(...) quello che investe la famiglia nel supportare i propri figli, per portarli ai corsi attitudinali e dopo per farli riuscire a rimanere nei corsi attitudinali, ecco... lì sì, è chiaro che se hai disponibilità finanziarie maggiori la probabilità che tu investa di più in questo processo è maggiore (...) questo sono i numeri che lo dicono, non sono io, questo è evidente.

Magari al base, ecco... non voglio mettere un'etichetta, però mi sono accorta che fanno più fatica a entrare, perché non hanno una metodologia presente. Questo mio allievo, così bravo che ha ottenuto il 5.5 alla fine del corso base... ma non portava a casa il classificatore, lo lasciava in aula. Quindi lui non studiava. Lui capisce. Ha una logica molto buona. Secondo me, con un'impostazione diversa alle spalle, avrebbe potuto fare il corso attitudinale. L'impostazione poteva essere di... di tipo familiare, nel senso che ha una storia particolare. (...) lui per primo, lui mi guarda e dice: "Io avrei potuto fare il corso attitudinale".

Anche gli allievi figli di colletti bianchi non sarebbero esenti da problematiche collegate alla loro estrazione sociale. Nelle famiglie benestanti i genitori farebbero pressione sui figli per mantenere lo status sociale familiare. In questi casi, può capitare che le aspettative della famiglia divergano da quelle dei propri figli.

Ci sono invece quelli, appunto, quando dicevo più istruiti, cioè magari genitori laureati, ecco, che per i figli vogliono... e poi magari son davvero molto pesanti e non riescono a capire determinate cose, perché loro vedono soltanto l'obiettivo, cioè il massimo, puntare al massimo.

Allora ci sono allievi che vengono da famiglie molto colte (...) loro sono soggetti a più sollecitazioni. [Per esempio] quelli che stanno bene [economicamente] però hanno i figli dislessici, quindi sono dovuti scendere a patti con questo problema, e quindi a malapena... spesso lo accetta meno il genitore dell'allievo. E... spesso e volentieri lo vogliono nascondere, uhm... perché... non è all'altezza del cognome, no?

E... quelli del corso base... spesso sono famiglie in alto in cui il figlio però si ribella. E quindi usano il corso base, non tanto per il corso base, ma come strumento di opposizione ai genitori.

Questa pressione, che spinge verso il corso attitudinale, alimenterebbe l'ansia che costella la maggior parte delle situazioni di scelta vissute durante l'adolescenza (Lent, 2008; Mallet, 1999). Gli intervistati precisano come questa pressione sia meno sentita dagli allievi che hanno ottenuto risultati al di sopra dei requisiti minimi.

(...) poi ci sono invece, appunto, gli allievi bravi, in gamba che quindi vanno naturalmente verso un corso A, perché hanno già assorbito talmente tanto dal loro contesto, per quando riguarda appunto la cultura... che... eh... scivolano già verso il corso A senza nessun problema.

Per questi allievi il percorso scolastico prosegue in modo lineare poiché la scelta non presenta dubbi. Diverso lo scenario per gli allievi aventi la nota minima, in matematica e in tedesco, per accedere ai corsi attitudinali. La scelta in questo caso sarebbe vissuta con ansia e preoccupazione. Un esempio emblematico è stato fornito da un intervistato che mette in luce come l'aspettativa divergente tra genitore e figlio-allievo alimenti la pressione percepita:

(...) per chi è... è più da corso base succede che arriva alla fine della seconda che non vede l'ora di togliersi questo macigno, cioè... diventerà più leggero. Stavo parlando adesso, non so se avete visto, col docente, docente di sostegno, mi stava raccontando di un mio allievo, di cui sono docente di classe, di seconda, e mi dice: "Dobbiamo contattare i genitori perché veramente per lui il pensiero, l'anno prossimo di... cioè, lui spera... vorrebbe chiederti di avere il 4, non il 4.5, (...)" mah, adesso?! Perché? La mamma invece è a casa che sta limando i fianchi dall'inizio dell'anno e lui fa molta fatica... a prendersi il suo 4, 4+ ogni tanto, 4-... e quindi è terrorizzato dal fatto di dover trovarsi in questa situazione [di andare al corso attitudinale contro voglia].

Secondo i docenti questo comportamento dei genitori è da ricondurre alla paura legata al futuro del figlio. Questa paura, sempre secondo gli intervistati, troverebbe le sue fondamenta in tutto ciò che è

post-scuola media e in particolar modo nella selezione dei datori di lavoro. Consce che un curriculum con almeno un corso attitudinale in matematica possa offrire più possibilità di essere selezionati, le famiglie spingono quindi i figli ad iscriversi al corso attitudinale.

(...) però penso che la pressione parte dei genitori arrivi proprio da... dalla paura, eh... o magari dal... dall'averli interpretati come... "oddio, che cosa terribile" e quindi non voglio che mio figlio eh... perché poi non avrà un futuro (...)

E poi magari si dice anche: "Eh ma uno con un corso A è più serio, più impegnato", no? Che non c'entra niente con le professioni, però è diventato anche questo... e questo, direi, è forse l'aspetto più delicato al momento nel corso A, perché questo crea pressione sugli allievi, sulle famiglie e, attraverso le famiglie, ancora sugli allievi, perché ci sono genitori che... insomma, dicono: "Se mio figlio non è al corso A gli si chiudono già molte porte".

Seppur non rappresentino la regola, i docenti segnalano parallelamente l'esistenza di casi tra allievi di estrazione sociale elevata la cui scelta è vissuta con fin troppa indifferenza. Questi allievi non temono per il proprio futuro, poiché convinti che questa condizione di agio sia perenne:

[Ci sono anche] quelli che stanno bene e che si siedono su loro stessi e non fanno un cavolo, perché tanto pensano che tutto sia dovuto.

7.1.1.3 La collaborazione docente-famiglia

Assodata l'importanza del ruolo della famiglia nel processo di scelta dei ragazzi, gli intervistati hanno approfondito lo snodo tra scuola e famiglia riflettendo sulle dinamiche di collaborazione. L'auspicio che vi sia collaborazione tra scuola e famiglia si intravede implicitamente tra le righe dei paragrafi dedicati ai corsi attitudinali e base nel Regolamento della scuola media (del 30 maggio 2018). Lo scenario migliore è infatti quello in cui i due attori, scuola e famiglia, operano in sinergia anche nel momento della scelta.

Riferendosi al loro vissuto, i docenti qualificano globalmente come positiva la collaborazione con le famiglie. Tuttavia, non negano che si siano verificati episodi di tensione che hanno reso in alcuni casi più difficoltoso un lavoro armonioso e sinergico, specialmente per quei casi più complessi in cui la scelta tra corso attitudinale e base si è rivelata meno ovvia.

Una domanda posta nel questionario compilato dai docenti (Tabella 7.1.1b) ci ha permesso di rilevare che al 65% circa dei docenti capita di confrontarsi con famiglie e allievi in disaccordo sul corso consigliato 1 o 2 volte all'anno, al 16% capita 3-4 volte all'anno con le famiglie e all'8% con gli allievi; al 20% non capita mai (/è mai capitato) con le famiglie e al 24% non capita mai (/è mai capitato) con gli allievi. Dalla frequenza indicata dai docenti relativamente ai momenti di tensione durante i colloqui con le famiglie, sebbene questi sembrino essere una realtà (al 42% dei docenti capita 1-2 volte all'anno), non sembrano tuttavia essere la norma (il 56% afferma che non gli sia mai capitato, al quale va tolto il 20% di chi non ha mai avuto colloqui con le famiglie, resta un 36% di docenti che hanno almeno 1-2 colloqui all'anno nei quali non si verificano tensioni). Tra docenti di matematica e tedesco, l'unica differenza rilevata riguarda una maggiore frequenza di situazioni di disaccordo con gli allievi nella zona limite per i docenti di tedesco (il 33,3% dei docenti di matematica non ne ha mai avute a fronte del 13,0% dei docenti di tedesco).

Tabella 7.1.1b. Risposte dei docenti su domande relative alla frequenza di discussioni problematiche con allievi e famiglie sui corsi attitudinali e base, in percentuale

Indichi con quale frequenza...	Mai	1-2 volte all'anno	3-4 volte all'anno	5 o + volte all'anno	n
... le capita di confrontarsi con famiglie che sono in disaccordo con il suo parere rispetto al corso A o B consigliato al figlio	2.0	64.0	16.0	.0	50
... le capita di avere momenti di tensione durante i colloqui con le famiglie rispetto al corso A o B ritenuto adeguato per i figli	56.0	42.0	0	2.0	50
... le capita di essere in disaccordo con allievi/e che si situano nella zona limite (attorno al 4.5) rispetto al corso A o B consigliato	24.0	66.0	8.0	2.0	50

Nota. A = attitudinale, B = base

Nell'analisi di queste situazioni, i docenti intervistati ritengono che la radice del problema risieda, di nuovo, nella paura e nell'incertezza verso il futuro che i genitori serbano per i propri figli. I genitori, preoccupati, tendono a riversare le loro preoccupazioni sui docenti, i quali si sentono a loro volta sotto pressione. Alcuni docenti menzionano come alcune famiglie tendano ad additare il docente di materia, matematica o tedesco secondo il caso, ritenendolo responsabile di un eventuale mancato accesso al corso attitudinale. Tale situazione porta i docenti a ritrovarsi incompresi nel loro ruolo, descritto come delicato.

(...) ci sono delle collaborazioni che funzionano, ci sono dei genitori che ti ascoltano e ci sono dei genitori che si arrabbiano purtroppo, perché non riescono ad ottenere quello che vogliono per il proprio figlio. Infatti, il periodo, in seconda... primaverile (ride) può diventare pesante. Dispiace perché non è che si sceglie: tu hai gli occhi azzurri allora vai al corso attitudinale, tu hai i capelli rossi, vai al corso attitudinale... no, non è così. E quindi dispiace vedere che... magari i genitori pensano tu sia la causa di una... di una non possibilità di accesso. Va... così.

Lo scarso riconoscimento del ruolo e della professionalità del docente da parte di alcune famiglie è un altro aspetto definito come critico. Agli occhi dei docenti la percezione è di aver perso autorevolezza:

(...) di norma la collaborazione funziona bene. Negli ultimi due anni ehm... sono stati vari casi di genitori eh, che... pressavano l'allievo e anche il docente, ehm... ecco io non accetto quando mi dicono cosa devo fare.

Alcuni docenti confessano infatti di vivere con una certa tensione il loro ruolo di consigliere, specialmente in quei casi in cui la scelta del corso attitudinale o base non è scontata:

Io ci penso tanto quando... cioè, quando faccio anche queste cose qualche ora di sonno la perdo, perché dici: non posso neanche far finta di niente, perché che docente sarei? Però ti dispiace... Quello che io mi sento sempre di tranquillizzare i genitori è che se ne abbiamo la possibilità l'aiuto lo diamo.

Va comunque detto che dalle risposte fornite dai docenti nel questionario, emerge come l'85,5% di loro sia d'accordo o molto d'accordo con il fatto di assumere facilmente il ruolo di "consigliere" (si veda Tabella 7.1.1c).

Infatti, malgrado questi aspetti negativi, i docenti, pensando alle loro esperienze, esplicitano come la collaborazione, generalmente positiva, sia per loro sinonimo di comunicazione. Lo si può evincere da questo esempio riportato da un intervistato:

Io proprio quest'anno (...) c'è un allievo che finirà con un 5 addirittura, e che io vedo in difficoltà, se non subito in terza, pensando alla quarta... no? Perché è un allievo che studia tantissimo, estremamente diligente in tutto quanto è metodico e sistematico. (...) ma quando deve ragionare un

po' su un problema ha delle difficoltà e quindi io per la quarta lo vedo un po' in difficoltà. In questo caso suo padre mi ha contattato e mi ha detto che lui era perplesso del fatto che gli fosse stato raccomandato un corso A. Al che io gli ho detto: "Finisce col 5, non posso neanche raccomandargli il corso base, perché anche per l'allievo rischierebbe di essere un po' come un insulto, no?" Perché, dico, prendo 5... mi dici corso base, cioè cosa devo fare ancora, no? Però, appunto, a me ha fatto piacere che questo padre mi abbia telefonato, perché proprio ha visto oltre la nota, no? Anche lui si è detto, insomma: io, vedendo come va mio figlio, non son sicuro che sia veramente la strada giusta. Quindi, ecco, se si riesce ad avere una buona comunicazione con la famiglia, si può sicuramente... spiegare più che altro.

La comunicazione è considerata quindi la chiave per una relazione funzionale con la famiglia. Comunicazione che però va coltivata sin dall'entrata alle scuole medie ed è in particolar modo importante per i docenti di matematica e tedesco, coinvolti in prima persona nel consiglio dei corsi attitudinali e base:

Però diventa fondamentale, non la collaborazione, ma il passaggio di informazioni che deve avvenire prima, no? (...) è un processo che secondo me deve iniziare dalla prima media passo dopo passo (...) questo è un processo che secondo me, per poter arrivare alla fine della seconda e farlo veramente con cognizione di causa... evidentemente tu lo devi iniziare in prima media.

(...) non avere il tempo di parlare con le famiglie, con i docenti, con le famiglie... di fare anche da mediatore all'interno di questo processo di scelta, secondo me si perde una grande occasione. Perché quello che è il nostro lavoro dovrebbe essere anche un po' questo... quello di mediare, di avere un po' la visione globale.

Dai racconti dei docenti si evince l'intenzione di instaurare un confronto costruttivo con le famiglie, volto allo spiegare e non al convincere o forzare verso una scelta. Data l'essenzialità della comunicazione, e della conoscenza, tra famiglia, allievo e docente, gli intervistati affermano di ritenere altresì fondamentale una continuità didattica. Aspetto che però, indicano i docenti di matematica, è pressoché garantita in tutte le sedi. Rispetto ai loro colleghi matematici, i docenti di tedesco si vedono tuttavia sfavoriti da questo punto di vista, poiché devono elargire un consiglio allorché conoscono l'allievo solo da poco più di un semestre. Questo non viene tuttavia indicato come elemento perturbatore nella collaborazione con le famiglie.

Come già emerso relativamente ai datori di lavoro, si è nuovamente ipotizzata una differenza tra sedi piccole, di Valle, e sedi grandi, degli agglomerati urbani. L'impressione è che una comunicazione con le famiglie sia più favorita in una realtà più piccola, mentre in una realtà più grande, e quindi più dispersiva, instaurare dei rapporti che non siano solo formali è un'impresa più ardua.

(...) in una sede piccola e di Valle questo [la collaborazione scuola-famiglia] probabilmente è più facile. (...) molto spesso i genitori già li conosco. Questo aiuta perché, appunto, ci si conosce già in una sede così. C'è maggiore prossimità, comunque, tra la scuola e i docenti che abitano in Valle: sono dello stesso paese di alcuni allievi, no? Son parenti magari (...) quindi c'è una prossimità maggiore, c'è probabilmente meno... non so, forse meno diffidenza da parte delle famiglie nei confronti della scuola. Insomma, io trovo che si riesce a collaborare.

Alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, il vissuto legato alle scelte è percepito con molta più intensità nelle situazioni dove la scelta non è del tutto evidente, ovvero dove l'allievo è in possesso dei requisiti minimi (p.es. nota pari a 4.5 in matematica e/o in tedesco) ma vi sono dei dubbi rispetto alla sua riuscita nel corso attitudinale. Seppur venga precisato che queste situazioni sono discusse nel consiglio di classe, i docenti hanno esplicitato le loro percezioni e il loro *modus operandi* in qualità di docenti interpellati in prima persona dal sistema dei corsi attitudinali e base.

Consci del fatto che la scelta di un corso piuttosto che un altro può avere un effetto sul futuro dell'allievo, alcuni docenti non nascondono di vivere queste situazioni di dubbio con una certa tensione. Tuttavia, una buona parte degli intervistati afferma che con l'esperienza e col tempo si apprende a gestire con più agio queste situazioni. Avanzando con gli anni d'insegnamento, i docenti ritengono di acquisire man

mano una sensibilità che permette loro di cogliere degli indizi e dei segnali nei loro allievi. Questo aspetto favorirebbe l'allentare della pressione percepita.

[Io in quanto docente] devo dare un consiglio. È un consiglio poi alla fine. Dopo alcuni anni di insegnamento uno comincia a saper leggere meglio gli allievi, quindi anche questo è di aiuto. (...) ripeto: è un consiglio, è quello che insisto sempre anche coi ragazzi. Il mio è un consiglio, io cerco anche sempre di far vedere qual è la differenza tra frequentare un corso A e un corso B. (...) ogni tanto... sì, ci si ragiona qualche sera, si dice: "Okay, adesso qui..." o si parla con qualche collega. (...) il nostro sistema è molto permeabile e quindi si riesce comunque ancora a trovare dei passaggi.

La permeabilità del sistema menzionata nel finale di questa citazione permette l'entrata di un'altra tematica di rilievo: il passaggio da un corso base all'attitudinale e, viceversa, dal corso attitudinale al corso base. Il fatto che la scelta effettuata a fine seconda media possa essere cambiata nel corso del secondo biennio, grazie ad un investimento da parte dell'allievo e delle famiglie, è un altro elemento centrale per i docenti. Questa plasticità del sistema permette ai docenti di ridimensionare la responsabilità percepita circa il loro compito di "consiglieri". L'opportunità di questo cambio di rotta permette di suddividere la responsabilità fra gli attori principali in gioco: docente, allievo e famiglia. Questo allenta conseguentemente la pressione percepita dai docenti. Il passaggio tra il corso base e il corso attitudinale non è però così diretto, ha infatti come intermediario il mese di prova. In questo mese il ragazzo, intenzionato ad abbandonare il corso base per frequentare l'attitudinale, deve dar prova di aver superato le fragilità individuate nel primo biennio e dimostrare quindi grande volontà e impegno. Da quanto emerso dalle interviste, i criteri di valutazione nel mese di prova non si orientano prioritariamente sulle note scolastiche ottenute, ma perlopiù verso il grado di motivazione, la resilienza e il margine di recupero degli argomenti.

In questo periodo l'allievo viene osservato, viene valutato... chiaramente non si guarda se riceve il quattro, si guarda più che altro quanto è motivato, quanto riesce a rimanere più o meno agganciato o recuperare quello che... le sue lacune e alla fine di queste quattro settimane il consiglio di classe decide se concedere o meno questo passaggio.

Alcuni docenti spiegano infatti che rendere effettivo un passaggio è un'impresa ardua, poiché richiede un grande investimento, in termini di tempo, impegno e studio, che può essere fuori portata per un adolescente. A supporto di queste affermazioni, indicano come un passaggio effettivo da un corso base ad un corso attitudinale avvenga solo in pochi casi.

(...) Due allievi hanno fatto a fine terza il passaggio dal corso base al corso attitudinale ed è riuscito, due su quindici allievi. Quindi sì, si può, certo, ma ci vuole un impegno personale non indifferente e a quell'età, ripeto, non sempre hanno la testa (...).

Oltre al passaggio tra i corsi, i docenti precisano che in alcune occasioni viene concessa una deroga. In questo caso, l'allievo pur non presentando i requisiti minimi, dunque una nota pari a 4.5 in matematica e/o in tedesco, può accedere ugualmente al corso attitudinale. Nell'effettivo, la deroga avviene però solamente previa richiesta formale da parte della famiglia e per solo una delle due materie soggette ai corsi attitudinali e base. La famiglia ritorna dunque ad essere uno degli attori fondamentali nel percorso di scelta e, conseguentemente, viene ribadita l'importanza della comunicazione e della collaborazione con essa.

In quei casi limite... spesso... adesso, non dico che li si manda allo sbaraglio al corso attitudinale, sono un po' ragionati, si ragiona assieme alle famiglie sulla scelta.

Ci sono casi dove l'allievo sappiamo già finirà con un 4.5, ma il docente consiglia il corso base. Perché proprio non vede il ragazzo adatto "per". Dopo la scelta finale è della famiglia (...)

A tal proposito, nell'evocare i vari percorsi di scelta già vissuti, gli intervistati sottolineano come un aggancio con la famiglia viene fatto, grazie ai colloqui e alle serate informative, sin dall'ingresso alla scuola media. Secondo le esigenze vengono poi organizzate anche riunioni individuali per discutere

dei singoli casi, soprattutto in quelli in cui si consiglia un corso base. La volontà prima di questi incontri è quella di poter offrire, quando possibile, dei consigli e dei suggerimenti per spronare e sostenere gli allievi. I docenti si dicono idealmente desiderosi di poter dare l'accesso al corso attitudinale a quanti più allievi possibile. Per questo motivo, la maggior parte dei docenti intervistati cerca di incoraggiare gli allievi a dare il massimo.

(...) sì, sì, appunto, questo si cerca proprio di fare [discutere] durante i colloqui con i genitori che son molto regolari. Abbiamo anche serate organizzate per ogni fascia in cui i genitori vengono e si parla proprio di questo [eventuali difficoltà di un allievo-a] (...) però anche in questo senso si cerca di dare dei consigli per comunque far sì che l'allievo continui a lavorare e continui a essere motivato.

Io personalmente cerco di spronare i ragazzi soprattutto di dare la possibilità... a tutti è la parola sbagliata, però di dare la possibilità al maggior numero di ragazzi di frequentare il corso attitudinale.

Tuttavia, l'operazionalizzazione di questo incoraggiamento differisce da docente a docente, come emerso anche dalle risposte date al questionario (Tabella 7.1.1c). Pare comunque che la maggior parte di loro (il 70,6%) propenda a consigliare il corso attitudinale per incoraggiare lo studente, solo il 40,4% tende invece a consigliare piuttosto il corso base e a spiegare l'esistenza del periodo di prova. Vanno tuttavia evidenziate delle differenze tra i docenti di matematica, più propensi a consigliare il corso attitudinale, e i docenti di tedesco, più propensi a consigliare il corso base.

Tabella 7.1.1c. Risposte dei docenti su domande relative alle sue pratiche al suo vissuto nel proporre un consiglio sui corsi attitudinali e base agli allievi e alle famiglie, in percentuale

	Comple- tamente in disaccor- do	In disaccor- do	D'accor- do	Comple- tamente d'accordo	n
Quando un allievo/a è in una zona limite (attorno al 4.5) sono propenso a consigliare il corso A per incoraggiarlo/a a studiare	0	29.4	60.8	9.8	51
Quando un allievo/a è in una zona limite (attorno al 4.5) sono propenso consigliare un corso B e spiegare l'esistenza del periodo di prova	7.7	51.9	38.5	1.9	52
Mi assumo facilmente il compito di consigliare agli allievi e alle famiglie il corso A o il corso B	3.6	10.9	52.7	32.7	55

Nota. A = attitudinale, B = base

Chi è propenso a consigliare il corso attitudinale, nelle interviste sottolinea come uno dei ruoli del docente sia quello di essere, per così dire, alla mercé dei propri allievi intenzionati a migliorarsi. Questo perché, spiegano, la riuscita scolastica di tutti gli allievi è uno degli obiettivi principali di un docente.

Io personalmente cerco di spronare i ragazzi soprattutto di dare la possibilità... a tutti è la parola sbagliata, però di dare la possibilità al maggior numero di ragazzi di frequentare il corso attitudinale.

Cosa conto, dico io, nel tuo processo di apprendimento? Sono uno strumento che, se usato bene, andrà a tuo vantaggio. Sono una calcolatrice dico io, no? Invece di fare il calcolo mentale, mi usi. Sono un libro, sono un dizionario, sono... un qualcosa, io sono un accompagnamento. Ti posso tenere la mano, ti posso sorreggere, però dopo per me, la cosa bella, è che tu vai.

Specialmente per quanto riguarda il tedesco, i docenti dicono di consigliare caldamente di sfruttare l'estate per consolidare quanto appreso durante l'anno, tramite, ad esempio, dei corsi estivi. Nuovamente, i docenti precisano di essere anche in quest'occasione uno strumento importante, poiché rimangono a disposizione per fornire materiale, esercizi e consigli didattici per gli allievi interessati a queste attività.

Invece, gli intervistati che propendono per consigliare il corso base ritengono che in questo modo l'allievo vada ad investire più energia ed impegno alla fine della seconda media proprio per riuscire ad accedere ad un corso attitudinale.

Casi dubbi dove sono tra il 4 e il 4.5 (...) allora, io faccio così: (...) io sul formulario, se non hanno un 4.5 pieno, metto corso base. E poi: o loro mi chiedono o anch'io chiedo. Dico: io ho messo corso base, però ci sono ancora dei margini di miglioramento, eccetera.

Per attuare questa strategia è fondamentale accompagnare il consiglio di un corso base con delle spiegazioni, delle motivazioni e fornire elementi su cui l'allievo può lavorare per migliorarsi. La comunicazione riappare quindi come un elemento che a più riprese si rivela essenziale durante tutto il percorso di scelta.

(...) [Nei casi dubbi dico] "in questo momento io non ti consiglio un corso attitudinale, perché in questo momento non sei pronto" e dopo gli spiego i motivi: "Secondo me, o almeno dal lavoro che hai fatto nel primo biennio (...) a mio modo di vedere, per poter proseguire con profitto un corso attitudinale ti manca questo, questo, questo e questo."

7.1.2 I processi di scelta degli allievi e delle famiglie relativi alla decisione di seguire un corso attitudinale o base

In questo capitolo sono presentati i risultati emersi dagli studi di caso svolti tramite interviste con allievi, genitori e docenti in merito al processo di scelta o all'attribuzione ai corsi attitudinali e base. Le interviste sono state svolte con allievi che si trovavano in "zona grigia" durante e alla fine della seconda media. Sono allievi che alla fine dell'anno scolastico, insieme alla loro famiglia, hanno potuto effettuare una scelta in seguito all'ottenimento della deroga da parte del consiglio di classe o del voto minimo per accedere direttamente ad un corso attitudinale. Qui di seguito sono riportati i risultati per tipo di casi analizzati (Capitolo 7.1.2.1 e in seguito le riflessioni più generali emerse sull'assegnazione ai corsi attitudinali e base da parte dei docenti (Capitolo 7.1.2.2 e sulla comunicazione scuola-famiglia (Capitolo 7.1.2.3. Per garantire l'anonimato ai genitori, agli allievi e ai docenti si è espressamente utilizzato per tutti la forma maschile o plurale maschile che però comprende anche le allieve, le docenti e le madri che hanno partecipato allo studio. Al fine di includere le prospettive dei partecipanti testualmente, è stata inserita una selezione di citazioni delle interviste.

7.1.2.1 Tipologie di caso e processo di scelta

Caso 1. Allievi iscritti a entrambi i corsi attitudinali, ai quali era stato consigliato almeno un corso base (la famiglia non seguendo il consiglio ha da subito effettuato la preiscrizione al corso attitudinale)

Si tratta di allievi che si sono iscritti al corso attitudinale in seguito alla concessione della deroga da parte del consiglio di classe alla fine dell'anno scolastico. Il consiglio dei docenti era di frequentare i corsi base.

Generalmente gli allievi, nel momento in cui hanno ricevuto il consiglio dai docenti per l'iscrizione nel corso base (inizio primavera non erano sorpresi né delusi. Tutti affermano che se lo aspettavano perché risultava essere pertinente e coerente con il loro andamento scolastico e rispetto a quanto già discusso con i docenti.

Intervistatore: *Un po' te lo aspettavi?*

Allievo 4: *Sì.*

Intervistatore: *Sei rimasto comunque... eri un po' deluso un po' contento?*

Allievo 4: *No cioè ero sicuro.*

Intervistatore: *O magari quando appunto hai visto magari il B a tedesco eri preoccupato?*

Allievo 8: *No, perché comunque me lo aspettavo.*

Allievo 6: *Io sapevo già quello che mettevano, perché a me l'avevano già detto, comunque ne abbiamo parlato. Cioè ne ho parlato con il professore di matematica, con quello di tedesco no ma comunque mi aveva già detto che per come stavo andando, avevo i livelli A sicuro; quindi, dopo mi ha dato i livelli A. Invece il professore di matematica... purtroppo ero vicinissimo al 4 e mezzo e... però mi doveva mettere i livelli B (...).*

Intervistatore: *Ok, quindi lì non ti ha sorpreso dunque leggere i consigli?*

Allievo 6: *No, no. Sapevo... avevo già un'idea.*

Gli allievi inseriti in un corso attitudinale in seguito alla concessione di una deroga risultano motivati rispetto alla scelta compiuta seppure alcuni sono un po' preoccupati poiché si rendono conto dell'investimento e dell'impegno che è servito per ottenere la deroga e non sono sicuri di riuscire a mantenere il livello di investimento per avere successo nel corso attitudinale.

Allievo 5: *Questo penso dipende più dell'anno prossimo perché è vero ora sono andato negli A però non so ancora come attraverserò nel senso sarò tranquillo oppure affaticato dai corsi A [...] quindi ora come ora non vorrei dire ma però tipo a tedesco di pochissimo andavo nei B, quindi, non è che adesso sono chissà chi quindi non so ancora se andrò se voglio andare al liceo.*

Allievo 9: *Quando mi aveva detto della sezione B non...all'inizio ero un po' d'accordo perché non... (si corregge) ero molto calato e sapevo anche io che devo migliorare già da lì però non sapevo delle sezioni A e B. Quando ho saputo... ho dovuto alzare.*

I genitori di questi allievi, sin dall'inizio, non erano d'accordo con il consiglio del corso base e hanno indicato sul formulario ricevuto a casa il corso attitudinale. Questo in accordo con i figli, con i quali hanno discusso la scelta. Infatti, anche gli allievi sostengono che la scelta sia avvenuta insieme ai genitori. Nessuno di loro ha espresso la sensazione di aver subito delle pressioni da parte della famiglia nella scelta dei corsi attitudinali, al contrario affermano che i genitori hanno fornito un sostegno morale e consigli validi. Gli allievi reputano sia stato utile parlarne con i genitori che hanno spiegato loro il senso dei corsi attitudinali e base e le implicazioni della scelta per la loro formazione dopo le medie. Le discussioni principali sono state svolte nel momento in cui le famiglie hanno ricevuto il consiglio da parte del docente e non erano d'accordo sul seguirlo. Alla fine dell'anno scolastico, infatti, nel momento in cui hanno ottenuto la deroga i genitori affermano che non vi è stato il tempo materiale per intraprendere grandi discussioni con i figli sull'effettiva iscrizione ai corsi attitudinali. Questo perché la comunicazione è arrivata pochi giorni prima della consegna della pagella. I genitori hanno dovuto decidere molto velocemente sull'iscrizione al corso attitudinale.

Famiglia 1: *Il penultimo giorno di scuola, ci ha dato i voti e ci ha confermato che quindi potrà accedere al corso attitudinale con queste note, sì, dicendo che comunque deve lavorare forte e arrivare al livello degli altri.*

I genitori che non hanno seguito il consiglio dei docenti hanno espresso delle aspettative scolastiche per i loro figli abbastanza alte. C'è chi desidera che i figli facciano il liceo e chi si aspetta un rendimento scolastico migliore in terza media. Per le famiglie era quindi fondamentale l'iscrizione ai corsi attitudinali perché desiderano che i figli abbiano a disposizione tutte le possibilità di scelta alla fine della scuola media. Questo è stato il criterio principale espresso dalla totalità dei genitori che hanno richiesto l'iscrizione al corso attitudinale per i loro figli.

Famiglia 9: *C'è sempre stata questa... tra virgolette "richiesta", questo... stimolo a concludere al meglio le medie al fine di poter scegliere [...]. Però appunto era lasciare le possibilità, quindi non*

spingere verso una scuola media superiore ma poter scegliere, non arrivare in quarta e dire "ah, ma io avrei voluto fare il medico" e trovarsi con i livelli B, ecco.

Sono stati considerati però altri criteri nella riflessione sulla scelta. Per i genitori è anche importante che i figli seguano il corso attitudinale perché reputano che i contenuti trattati in esso siano più completi rispetto al corso base, che alcuni di loro ritengono avere un programma povero e talvolta non adeguato a preparare gli allievi a una qualsiasi formazione professionale o al mondo del lavoro in generale. Motivo per cui, secondo loro, anche da parte dei futuri datori di lavoro viene richiesto che si abbiano entrambi i corsi attitudinali alla fine della quarta media. Al corso attitudinale si impara di più e anche ad avere un rendimento scarso, addirittura insufficiente, permette di avere più nozioni alla fine della scuola che frequentando un corso base.

Famiglia 1: Perché allora proprio non... cioè allora per il futuro non ci arriva, se poi dovesse andare al liceo. Il contenuto non ci sarà... non lo so, solo non so bene cosa faranno in un corso o nell'altro, però mi immagino che attitudinale... anche se dovesse solo fare, cioè arrivare giusto al punto più basso, il contenuto almeno è quello per arrivare poi al liceo a non avere problemi, ad avere questa base.

Inoltre, immaginano che gli allievi nel corso attitudinale siano più motivati e disciplinati favorendo un clima di apprendimento migliore perché si motivano a vicenda. Temono che in un corso base vi sia un ambiente più caotico e demotivante che a quell'età rischia di influenzare negativamente i loro figli. Alcuni genitori hanno anche sottolineato come il livello dei corsi attitudinali non sia un livello irraggiungibile, è certamente necessario impegnarsi maggiormente e su base regolare, ma non è un "livello da "scienziati" (famiglia 4).

Famiglia 4: Fargli capire che il livello attitudinale non è un livello da scienziati ma è un livello... purtroppo ho capito che è un livello minimo che è necessario [...] io tutta questa attitudine non la vedo cioè livello base molto basso e il livello attitudinale sicuramente il suo livello.

Famiglia 1: Quindi abbiamo un po' deciso noi. Sì. E adesso invece è contento, anche perché vede che è fattibile, ha fatto queste serie e vede che comunque non stiamo parlando di un livello dove non ci arriva. Mettendo un po' di sforzo, un po' di tempo e anche un po' di aiuto da parte del marito ci arriva.

Le difficoltà riscontrate a livello disciplinare dagli allievi, che hanno portato al consiglio del corso base, sono reputate dai genitori passeggera e limitata a un momento specifico della vita dei loro figli. Non volevano quindi che un episodio limitato nel tempo potesse avere un effetto ritenuto così grande sulle prospettive future dei figli. Per questo hanno tollerato, come esplicita bene una famiglia, anche il disagio che può scaturire dal contraddire la posizione della scuola.

Famiglia 9: Ci sono delle deroghe e rientrava perfettamente in queste deroghe e se la scuola avesse detto di no non avremmo ecco, questo sicuramente, ricorso o essere andati contro la scuola. La scuola ha detto sì, ti senti un po' strano a andare contro la scuola però appunto la volontà, il desiderio era questo, andare indietro si fa sempre a tempo... è stata anche questa la... l'altra... diciamo, il piano B (in tutti i sensi) e quindi va bene... al di là del fatto che ti senti un attimo contro la scuola, non è stato difficile, ecco, non, non più di farci la pensata che stiamo facendo adesso e dire "proviamo a chiedere il livello A anche in tedesco".

Caso 2. Allievi iscritti a entrambi i corsi attitudinali, ai quali era stato consigliato almeno un corso base (la famiglia, seguendo il consiglio, ha inizialmente effettuato la preiscrizione al corso base)

Anche in questo caso si tratta di allievi iscritti a entrambi i corsi attitudinali in seguito a ottenimento della deroga o del voto necessario per l'accesso diretto al corso attitudinale alla fine dell'anno scolastico. Il consiglio iniziale dei docenti era stato quello di seguire il corso base. I genitori di questi allievi hanno dichiarato di aver inizialmente seguito il consiglio dei docenti perché reputano che questi abbiano le competenze e le conoscenze più adeguate per consigliare il corso adatto per la terza media in base alle capacità dell'allievo. Si tratta di famiglie presenti e implicate nella formazione scolastica dei figli, ma che esprimono delle aspettative scolastiche più moderate rispetto a quelle del Caso 1. Anche nel caso in cui il docente aveva consigliato il corso base, seppure l'allievo raggiungesse la media necessaria per accedere ai corsi attitudinali, la famiglia aveva seguito il consiglio perché consapevole del fatto che si trattava di risultati scolastici raggiunti con grande fatica, non solo dell'allievo ma anche da parte dei genitori.

Famiglia 2: Comunque il carico è maggiore, il ritmo è più veloce... eravamo veramente un po' così. Quindi abbiamo poi accettato il consiglio della docente di fare i corsi di base. Poi sono arrivati i giudizi e effettivamente il direttore ha chiamato la docente per avvisare che per legge, giustamente, [nome del figlio] aveva diritto di poter fare i corsi attitudinali avendo una buona media.

Famiglia 3: Sì, sì, assolutamente sì, ma (...) già alla riunione dove spiegavano tutto quanto, a mio marito avevo detto "sappi che comunque la cosa migliore è sempre affidarsi ai docenti, perché i docenti... non è che io posso essere la mamma che vuole il figlio scienziato e che quindi anche se non va bene a scuola voglio a tutti i costi che faccia i livelli A, no?". Cioè il docente sa quali particol... quali potenzialità ci sono, come diceva bene mio marito e quindi sanno dare il consiglio migliore.

Gli allievi, inizialmente, quando hanno riflettuto sulla scelta del corso attitudinale o base hanno principalmente preso in considerazione il loro andamento scolastico e le difficoltà che incontrano nello studio della materia. Così per alcuni la prima scelta è ricaduta sul corso base, perché secondo loro era più adatto alle loro competenze disciplinari e non se la sentivano di seguire il corso attitudinale che sapevano procedere con un ritmo più veloce.

Intervistatore: Ok. Tu non hai mai avuto dubbi su quello che volevi fare? Eri già deciso? Ti sei subito detto: io voglio fare corsi A!

Allievo 2: Per matematica sì, poi per tedesco no.

Intervistatore: Ok. Come mai? Cos'è che ti creava il dubbio di pensare: uhm, non so se forse l'A va bene.

Allievo 2: Boh perché... dicono che andranno veloci e poi... cioè faccio un po' di fatica a tedesco.

Allievo 3: Ho considerato vari aspetti... come andavo nella materia e se andavo... andavo altalenante, possiamo dire... cioè perché se vado altalenante vuol dire che non vai tanto bene, cioè devi un po' sforzarti di più. Invece per come andavo ho scelto il B per matematica [...]. E quindi alla fine però avevo visto la media, la media calcolata che era 4/4.1, una roba del genere, però devono mettere 4 per forza. Quindi ho detto no, non ce la faccio in così poco tempo a recuperare così tanto e quindi ho detto "faccio il livello B anche per me" perché poi arrivo al livello A, dico "sì, che bello!" poi prima verifica 2, partiamo benissimo.

Le famiglie anche in questo caso hanno ricevuto la comunicazione della deroga pochi giorni prima della fine della scuola e quindi non vi è stato modo di rifletterci o discuterne a lungo in famiglia.

Famiglia 3: Solo l'ultimo giorno la docente ha chiamato, ha parlato con lui [il padre], abbiamo ricevuto questo foglio scritto dove... non me la ricordo adesso la frase... c'era una frase dicendo che veniva data la deroga per... e infatti abbiamo dovuto firmare e ho dovuto portare il giorno dopo il foglio firmato alla scuola, proprio per accettare diciamo...

Tuttavia, hanno accettato la deroga in quanto gli allievi desideravano provare a frequentare il corso attitudinale in terza. Questi allievi, oltre alla sorpresa, hanno infatti espresso grande soddisfazione per la notizia ricevuta.

Allievo 3: Mi sono sentito felice, possiamo dire, in questa scelta che hanno fatto i docenti, perché non me l'aspettavo prima di tutto, perché arrivare... mi ha dato il foglio e ho guardato "livello A a matematica?!?". Io ho subito chiesto alla professoressa "perché ho il livello A a matematica?" e lei mi ha spiegato e io alla fine ero felicissimo, stavo volando.

Famiglia 2: lui appena ha saputo di avere la media, già subito gli occhi gli si sono illuminati e allora abbiamo un po'... l'abbiamo un po' seguito. Lui era contento, quindi abbiamo proprio ascoltato questo.

La reazione delle famiglie invece è stata più differenziata. In un caso la notizia ha un po' spiazzato i genitori perché significava comunque un maggiore investimento anche da parte loro e quindi erano preoccupati rispetto al carico di lavoro che questo poteva comportare per tutti. Nell'altro caso invece la famiglia ha accolto positivamente la possibilità di accedere ai corsi attitudinali riconoscendone la rilevanza per le possibilità di scelta dopo la scuola media. In entrambi i casi per la scelta sono stati considerati i bisogni e le preferenze degli allievi.

Famiglia 2: però chiaro che con un corso base forse anche noi respiriamo un po' di più, cioè, nel senso che di studio... c'è da studiare [al corso A]. Poi è arrivata questa notizia, nel senso, e quindi... però abbiamo detto: te, abbiamo ballato fino ad adesso e allora balliamo. E poi ho detto, è anche proprio... anche una nostra visione di educazione, nel senso, hai lavorato tanto tanto tanto, è anche giusto che tu provi, sei tu... cioè [nome del figlio] ha detto subito: "sì, voglio provare a farli".

Considerazioni generali per i Casi 1 e 2

I Casi 1 e 2 sono molto simili, trattandosi di allievi che si sono iscritti al corso attitudinale nonostante il consiglio per il corso base. La differenza sussiste nella scelta dei genitori di seguire inizialmente, al momento della preiscrizione, il consiglio ricevuto. Dalle analisi si nota però che su alcuni aspetti, come per esempio l'investimento scolastico da parte dei genitori, la percezione dei corsi attitudinali e base da parte degli allievi, la comunicazione scuola-famiglia, le opinioni e le esperienze convergono cosicché si è ritenuto più adeguato presentare queste considerazioni in comune.

In entrambi i casi si tratta di allievi che hanno dovuto lavorare duramente per recuperare le lacune presenti nella prima parte dell'anno scolastico non senza conseguenze a livello emotivo e di stress, anche per non deludere i genitori.

Sono però allievi che possono contare sul costante sostegno dei loro genitori, che li aiutano nel percorso scolastico, partecipando attivamente allo svolgimento dei compiti e dello studio a casa. I genitori hanno investito molte risorse anche nel recupero di contenuti necessari per alzare la media alla fine dell'anno e iniziare preparati il nuovo anno scolastico nei corsi attitudinali. Quest'ultimo aspetto è importante per tutti gli allievi ma in particolare per coloro che accedono al corso attitudinale con la deroga.

Famiglia 1: *Invece adesso il professore ci ha dato un bel po' di esercizi da fare. [...] 30 serie di matematica da fare, da un mese fa fino a settembre, quindi lui adesso all'ultimo mese ha fatto... cioè ogni giorno ha fatto queste serie, un po' per recuperare, per far vedere che comunque c'è l'interesse c'è e la capacità c'è. Quindi un po' per recuperare questo mese dove non ha fatto niente.*

Famiglia 9: *Vediamo, adesso stiamo facendo un po' tedesco qui a casa e ci stiamo un po' preparando per non arrivare proprio... partire da zero col nuovo anno. Vediamo come sarà, la difficoltà, se sarà sufficiente il nostro lavoro a casa oppure se la difficoltà veramente sarà troppo grande... vedremo come andare avanti.*

Non mancano di affermare che anche per loro è stato stancante e faticoso. Il lavoro a casa ha richiesto un notevole investimento di tempo, tanto più perché non sempre per i genitori era chiaro come e su cosa lavorare. Il contatto con i docenti per questo aspetto è stato cruciale. Infatti i genitori affermano di aver chiesto ai docenti dei consigli sui materiali da utilizzare, sugli esercizi da fare, sulle modalità di lavoro da adottare riscontrando da parte dei docenti sempre la massima disponibilità.

Famiglia 3: *Io ho cercato di aiutare [nome del figlio] ad esempio in matematica ma ho visto che il sistema è talmente diverso dai miei anni che ho fatto fatica ad aiutarlo [...] Penso che sia stato un periodo molto difficile, anche per noi, per poterlo seguire...*

I genitori riconoscono le potenzialità dei loro figli e con il loro sostegno sperano possano motivarsi a impegnarsi maggiormente nella materia in questione o generalmente a scuola.

Famiglia 9: *Però abbiamo visto che con un po' di impegno, con un po' di lavoro arriva a tutto, riesce... riesce bene in tutto. Chiaro, deve essere un po' stimolato e ci deve lavorare, ecco, deve studiare, forse un po' più degli altri per alcune materie.*

Famiglia 3: *abbiamo...gli abbiamo dato una mano, lui si è impegnato, veramente ha fatto un grande cambiamento perché sta maturando. L'abbiamo visto proprio nel corso dell'anno la differenza e infatti è migliorato molto [...] Allora in prima media l'ho aiutato di più. All'inizio di quest'anno, quando abbiamo visto le difficoltà, ci siamo veramente anche noi un po' rimboccate le mani. Però, come dicevo, nel corso dell'anno lui è maturato e ha incominciato a essere più indipendente. Logico, la domanda "[nome del figlio] hai fatto i compiti, [nome del figlio] fammi vedere il diario..." ogni tanto lo si fa.*

Alla fine del processo, comunque, gli allievi esprimono molta soddisfazione per l'iscrizione a entrambi i corsi attitudinali per la terza media nonostante lo sforzo profuso. Se si chiede agli allievi come percepiscono i corsi base e attitudinali tutti affermano che nei corsi attitudinali si impara di più, si affrontano più argomenti perché si procede più velocemente. Ma al contempo si immaginano che si sarà anche più stressati perché ci saranno più esercizi e compiti a casa. Secondo gli allievi nel corso attitudinale ci sarà un ambiente di lavoro più tranquillo perché la classe starà più attenta alla lezione. Secondo loro nel corso base si procede invece più lentamente e i docenti cercano maggiormente di far capire gli argomenti trattati agli allievi a differenza del corso attitudinale dove sta all'allievo impegnarsi per capire.

Allievo 3: *Oohh eccome se sarà differente! Livello A ci sarà molto meno fracasso, molto meno disturbo invece nel B credo proprio che si sentiranno solo i compagni e basta, non il professore. (...) forse addirittura nel B ti danno più, ti incoraggiano molto di più, forse nel B. Nell'A, cioè, ti incoraggiano anche lì però forse nel B ti danno più aiuto, possiamo dire.*

Allievo 4: *è molto più veloce nei livelli A però cioè fai più roba [...]*

Intervistatore: *i compagni come sono invece?*

Allievo 4: *penso più attenti*

Intervistatore: *i corsi B invece*

Allievo 4: *corsi B sono un po' più calmi quindi magari stanno anche meno attenti*

Alcuni allievi hanno anche cercato il dialogo con i docenti per assicurarsi che anche loro credessero nella loro possibilità di successo nel corso attitudinale. Il fatto che i docenti li abbiano sostenuti nel loro percorso, abbiano detto loro che possono farcela, dicono gli allievi, li ha motivati e rassicurati molto. Per loro il parere dei docenti è stato molto rilevante.

Allievo 6: *Però infatti dopo che avevamo la lezione di matematica lo stesso giorno, ne ho parlato, gli ho chiesto se comunque alla fine dell'anno riuscivo, cioè gli chiedevo un po' sempre le stesse domande per vedere secondo lui se riuscivo perché avevo un po' di ansia perché avevo detto "oddio, forse non ce la faccio". E lui invece mi ha detto: "Sì, sì, sono sicuro che ce la fai", quindi mi ha dato...mi ha motivato un sacco sentire queste cose, quindi mi ha aiutato moltissimo.*

Anche i genitori sono soddisfatti dell'iscrizione ai corsi attitudinali, che del resto alcuni di loro hanno esplicitamente richiesto in fase di scelta (Caso 1). La cosa più importante per tutti i genitori è che i figli si impegnino a scuola. Se gli allievi esprimono più dubbi circa il possibile andamento in terza media, i loro genitori sono fiduciosi nelle potenzialità di riuscita dei loro figli. Dalle interviste emerge però anche una certa apertura ai corsi base nel caso in cui per il figlio o la figlia sia davvero troppo impegnativo seguire i corsi attitudinali.

Famiglia 9: *Cioè noi siamo tranquilli, nel senso va come va, noi faremo il possibile per stimolarlo, per fargli affrontare anche questa decisione tranquillamente, se poi dovesse essere troppo, perché comunque ha bisogno di stimoli anche per le altre materie, quindi non solo per tedesco, se dovesse essere troppo, va be', ci si ripensa... ma non è una cosa, cioè non è che puntiamo poi i piedi, nel senso... noi abbiamo fatto questa scelta, questa proposta, la scuola l'ha accettata... Va bene, vediamo di lavorarci, anche perché poi il grosso del lavoro dovrà farlo [nome del figlio], quindi sarà un po' lui a dover decidere, però chiaro la scelta automatica è più serena anche per noi.*

Viene però sottolineata l'importanza di iniziare la terza nel corso attitudinale perché il passaggio dal corso base a quello attitudinale ad anno scolastico iniziato risulta essere più difficoltoso e senza garanzia di successo. Percezione, peraltro, condivisa anche dagli allievi.

Famiglia 8: *No ma è difficilissimo, gli altri che sono negli attitudinali evidentemente hanno già messo la quinta! Quindi, tu, da base... ma... ma mica... cioè, vedo molto... cioè questa cosa non la vedo proprio, perché se devi dare la possibilità a qualcuno non è "dopo salta sul carro" ma salta su questo e poi al limite scendo dopo...*

Famiglia 2: *Quello che io vedevo difficile, e l'ha detto anche [nome del figlio], cioè passare da un corso base e passare ad un attitudinale... ecco, io lì lo vedo veramente tosto, difficile, non è evidente. E quindi ho detto: bom, appunto, proviamo, semmai corso B e prendiamo una bella media per poi uscire bene.*

Allievo 3: *Mi hanno spiegato che è molto difficile passare dal B all'A, perché per passare dal B all'A devi avere sempre 6, 6, 6, 6, 6, o buoni voti, molto buoni, invece per l'A è molto più semplice, basta che fai più schifo e passi al B, cioè non hai scelta (ride).*

Se si interrogano i genitori su quale sia il loro ruolo nel processo di scelta tutti evidenziano il fatto di volgere lo sguardo oltre il tempo limitato delle scuole medie. I genitori si considerano come consiglieri che accompagnano i figli nella scelta e li incoraggiano a investire nella scuola per assicurarsi il ventaglio

più ampio di scelte alla fine della quarta media. In generale si è potuto constatare che gli allievi in seconda media non hanno le idee in chiaro su cosa vogliono fare dopo la scuola media; quindi, loro stessi non hanno considerato questo aspetto nella riflessione sulla scelta dei corsi attitudinale e base.

Famiglia 3: Secondo me è un ruolo di consiglio, perché magari noi vediamo un pochetto più in là del ragazzo. Quindi personalmente, ad esempio, quando gli è stata data questa possibilità ho detto "[nome del figlio] questa è una cosa positiva, che va presa quale stimolo per migliorarsi e per cercare di dare il meglio, per cercare di migliorarti, perché potrai avere di più anche nel futuro". Quindi noi lo possiamo aiutare solo a fare le scelte giuste perché giustamente un ragazzo di 13 anni magari certe cose le guarda solo a breve termine, no? Dice "ma sì se vado al corso B magari vado là, scaldo un po' la sedia e buonanotte", no? Invece il genitore vuole fargli capire.

Famiglia 9: Il cercare di vedere con gli occhi di chi è già passato, di un'esperienza adulta, il meglio per il suo futuro scolastico e professionale, io direi... io la vedo così... appunto, lasciargli tutte le strade aperte, in modo che poi possa arrivare alla fine della quarta media, sperando con la menzione "scuola media superiore", poi comunque scegliere quello che voglia fare lui, ma appunto non arrivare dopo a dire "ah ma se magari non avesse..."

Caso 3. Allievo iscritto a entrambi i corsi base anche se alla fine dell'anno avrebbe avuto accesso ad almeno un corso attitudinale (la famiglia, seguendo il consiglio, ha effettuato la preiscrizione al corso base)

In questo caso si tratta di un allievo che ha concluso l'anno con la possibilità di frequentare il corso attitudinale in matematica (nota 4.5) ma che su consiglio del docente ha preferito iscriversi al corso base. Anche a tedesco si è iscritto al corso base. Si tratta di un allievo che ha un profilo scolastico medio-basso, che nonostante ottenga dei risultati discreti a scuola non ama molto studiare e che non si aspettava di essere promosso alla fine dell'anno.

Famiglia 10: Eh, ma no a scuola penso che funziona mica male, a casa non gli interessa assolutamente studiare...

Allievo 10: Cioè non ero così poco fiducioso come all'inizio dell'anno e comunque ho cominciato a prendere belle note allora non so, forse non me lo aspettavo che non ero bocciato. Però alla fine sono stato promosso e bene.

Difatti nel processo di scelta questi criteri, l'andamento scolastico e la motivazione, sono stati quelli maggiormente considerati. Anche in questo caso l'allievo non sa ancora cosa desidera fare dopo la scuola media. Tuttavia, la famiglia esclude una scuola media superiore, per cui probabilmente intraprenderà un apprendistato. In questo senso l'iscrizione ai corsi attitudinali non è stata ritenuta prioritaria. La discussione rispetto alla scelta tra l'allievo e i suoi genitori come le comunicazioni tra famiglia e docente si sono focalizzate quindi principalmente sulla motivazione e sull'impegno che l'allievo è disposto a investire nella disciplina.

Allievo 10: (...) di com'è che mi comportavo a casa, tipo se studiavo abbastanza, se studiavo meno, se andavo bene a scuola un po' meno, cioè alla fine abbiamo deciso nel B, perché comunque non è che sono troppo motivato.

Famiglia 10: Ma l'unica cosa era appunto per un futuro. Era su che cosa vuole fare dopo... è che naturalmente a 12 anni non lo sa ancora che cosa vuole fare dopo. È ancora veramente molto molto aperto sulle sue decisioni. Sicuramente non andrà in un liceo perché la prospettiva di studiare non è che lo alletta più di tanto. Era più su una professione...

Se si chiede all'allievo come percepisce i corsi attitudinali e base emerge molto bene la visione che

possiede sul carico di lavoro relativo al corso attitudinale, al quale consapevolmente non si è iscritto.

Allievo 10: Sì, perché comunque il mio prof di mate mi ha detto che quelli nei corsi A fanno molte più cose, cioè, ripassano le cose della seconda e della prima e aggiungono altre cose e quelli del corso B la maggior parte, praticamente tutto l'anno ripassano e tutto l'anno ripassano e aggiungono poche cose alla fine.

La famiglia insieme all'allievo ha dunque ritenuto il consiglio del docente adeguato e per questo lo hanno anche seguito in fase di preiscrizione ai corsi.

Allievo 10: Tedesco sicuro un B e in sé i professori mi hanno dato tutti i due B però io potevo scegliere se andavo nell'A in quello di mate siccome ho preso 4.5. Però ho scelto nel B perché comunque anche il mio professore ha detto che è meglio uscire nel B con un 5.5 che nell'A con 3.

Famiglia 10: Che sul tedesco non c'era nessun dubbio, su questo non avevamo nessun dubbio. Su matematica invece c'è stato un attimo il dubbio e però ho parlato con il suo professore di classe che tra l'altro è anche quello di matematica che anche lui però mi ha consigliato che secondo lui cioè è inutile fare un livello A e arrivare a fatica, è meglio fare un livello B e farlo un po' più serenamente, tranquillamente.

In famiglia, infatti, seppur consapevoli che nel mondo del lavoro potrebbero esserci punti di vista differenti, non si ritiene che la pagella sia il metro di misura principale per accedere a una formazione dopo la scuola media.

Intervistatore: dici che se vuoi fare un apprendistato i datori di lavoro non guardano troppo l'A e B?

Allievo 10: Eh dipende chi è, c'è gente che guarda solo quello e gente che no.

Famiglia 10: Bisogna veramente valutare la persona perché comunque sono, sono comunque ragazzini e sono in una fase della vita molto delicata e molto particolare. [...] Però non glielo so dire se ci sono, molto probabilmente ci saranno dei datori di lavoro che guardano semplicemente il libretto e come tutto.

La famiglia in questo caso non esprime delle aspettative particolari per ciò che concerne il percorso scolastico durante e dopo le scuole medie. In fase di scelta per la famiglia è stato più importante considerare il benessere a scuola e la motivazione del figlio piuttosto che ambire a frequentare dei corsi attitudinali che non sono reputati indispensabili per assicurarsi l'accesso a una formazione dopo la scuola media. In questo caso il focus è orientato maggiormente al presente che al futuro dell'allievo.

Famiglia 10: Sì, secondo me è più importante, con lui soprattutto, lavorare sulla sua motivazione e sulla fiducia che ha in se stesso. Quindi preferisco che faccia un livello B fatto bene piuttosto che arrivare alla fine di un livello A devastato. (...) va stimolato e motivato e quando succede qualcosa, quando prende delle brutte note o vede che fa fatica e così, si demoralizza abbastanza facilmente. (...) Io non è che sono a favore dei livelli però visto che per forza devo fare una scelta ho preferito fare una scelta che andasse incontro a lui. (...) La cosa principale per me è che vada a scuola sereno, motivato e che non si alzi la mattina con il mal di pancia perché deve andare a fare quel tipo di lezione.

Famiglia 10: Cioè io non ho bisogno di un figlio che per forza faccia i livelli A per dimostrare che sia in gamba. Cioè lo conosco benissimo so perfettamente che è in gamba anche se non fa i livelli A. Ecco, questo non mi interessa che tipo di formazione faccia. Mi interessa che lo faccia serenamente senza avere un carico di stress eccessivo sulle spalle a 12 anni.

La stessa posizione è condivisa dal docente di matematica che ha da un lato premiato lo sforzo dell'allievo nel migliorare l'andamento generale ma soprattutto nella disciplina in questione. D'altro canto, individua ancora diverse lacune che rischierebbero, dovesse investire troppo nel corso attitudinale, di intaccare il quadro scolastico generale.

Docente 10: Il consiglio che ho dato a marzo-aprile alla famiglia e a [nome del figlio] è di fare un corso base. Perché già nella prima parte dell'anno, il primo semestre, aveva tante insufficienze ed era anche matematica... eh, non andava molto bene. [...] Dal mio punto di vista, un argomento a favore di un corso A è il fatto che si sia ripreso, ha cercato di fare di più e ho visto anche che è riuscito a migliorare la situazione a livello di profitto. Anche a livello di motivazione in classe è cambiato. Questo potrebbe essere un argomento a favore. Però lo vedo ancora fragile. Matematica per fare un corso A vederlo iniziare in terza, un corso A, subito... secondo me dovrebbe riprendere diverse cose anche d'estate, altrimenti rischia di essere sommerso dalle difficoltà. E in più c'è il fatto che il quadro, anche se non ha più o forse quasi più insufficienze, rimane comunque non fortissimo. E allora dovrà comunque investire anche in altre materie.

Il docente esprime la percezione che la famiglia potrebbe non avere la possibilità di investire troppe risorse temporali per seguire il lavoro dell'allievo a scuola e a casa. In seguito a dei colloqui relativi a un quadro scolastico negativo sono state però attivate delle lezioni di recupero e studio extra-scolastiche che hanno permesso all'allievo di migliorare notevolmente il suo andamento ottenendo infine il 4.5 a matematica e così la possibilità di scegliere quale corso seguire in questa disciplina.

Docente 10: Era veramente... io non penso che sia un allievo debolissimo però non ha lavorato. La mamma... lo diceva anche che a casa faceva pochissimo, forse anche lei era impegnata abbastanza e allora era difficile seguirlo.

Il docente sottolinea come esso abbia un duplice ruolo durante questa fase di scelta. Da un lato quello di discutere e sensibilizzare gli allievi rispetto alla loro situazione scolastica e le prospettive future. Dall'altro curare il contatto con la famiglia. Infatti, in termini di trasparenza quest'ultimo aspetto è fondamentale perché non tutti gli allievi riportano le informazioni complete alle rispettive famiglie. Con gli allievi, in più, cura dei momenti comuni in cui fornisce delle informazioni generali sulla scelta e avvia delle riflessioni sui percorsi dopo la scuola media.

Anche in questo caso, la famiglia ha affermato che tutta la comunicazione è passata principalmente tramite il docente di classe, che in questo caso è anche il docente di materia. Da parte della famiglia non sono stati richiesti degli incontri, i colloqui si sono svolti su iniziativa della scuola nella fase di scelta per discutere la situazione scolastica dell'allievo in vista della terza media. Entrambe le parti affermano che si è trattato di scambi costruttivi.

Caso 4. Allievo iscritto a entrambi i corsi base, al quale era stato consigliato almeno un corso attitudinale (la famiglia, non seguendo il consiglio, ha effettuato la preiscrizione al corso base)

In questo caso si tratta di un allievo che ha un profilo scolastico discreto e ha terminato l'anno senza insufficienze. L'allievo si è iscritto a entrambi i corsi base, anche se per il tedesco gli era stato consigliato il corso attitudinale dato che superava i requisiti minimi per accedervi. Sia l'allievo che la famiglia hanno però optato per il corso base per permettere all'allievo di distribuire l'impegno scolastico su tutte le materie, comprese l'opzione di francese e l'inglese.

Allievo 12: Se no non credo di, cioè, non avrei chiesto il livello base anche con un 4 / 4 e mezzo, perché a parte che per il mio lavoro non serve tantissimo quindi non devo avere un livello alto. Ma poi anche perché in terza si aggiunge, cioè io dico, un conto se dal livello base passo a quello attitudinale, però per esempio, si aggiunge l'inglese e vorrei, cioè, non impararlo però, comunque

avere le basi un po' solide anche di inglese e quindi fare tedesco, però non troppo, perché se no poi si aggiungono troppe cose poi col francese che lo continuo è un'altra materia in più, quindi più studio, e non vorrei poi che mi impallo.

Allievo e famiglia hanno discusso la scelta insieme. I genitori hanno dato molto spazio alle riflessioni e ai bisogni dell'allievo dichiarando esplicitamente di non voler far pressione sull'allievo per studiare di più e avere un rendimento scolastico alto.

Famiglia 12: E quindi questa è stata la scelta (...) io faccio scegliere molto a loro perché comunque è una cosa che devono sentirsi loro, anche perché io posso impormi quanto voglio ma se uno non ha voglia di studiare se uno non gli piace una materia non è che ci sia molto da fare secondo me.

L'allievo ha già le idee in chiaro su cosa desidera fare dopo la scuola media. Gli aspetti considerati in fase di scelta sono quindi stati l'utilità dei corsi in vista della professione ambita e l'investimento necessario per ottenere dei buoni risultati in tutte le materie e non solo matematica e tedesco.

Allievo 12: Non vorrei che avendo il livello A poi non ce la faccio a tenere il francese e con l'inglese vado sì e no, magari oppure magari peggiorano le altre materie. (...) Meglio fare bene nel mio piccolo che puntare magari sull'A, far fatica e poi magari tralasciare qualcos'altro perché appunto come opzione c'è anche il francese. E quindi dico meglio puntare sulla semplicità.

Famiglia 12: E poi per la scelta futura che ha comunque gli servono le lingue, gli serve avere il francese, quindi preferisco un impegno suddiviso tra un B tedesco, un B di matematica e un francese che avere dei livelli A dove poi qualcosa viene penalizzato, perché poi quando non riesci a star dietro... Sempre premettendo che ho detto se poi a novembre o al momento che si può cambiare lui vede dice no mamma io proprio mi annoio lì oppure voglio andare così cioè su quello io non mi oppongo, nel senso se lui mi dice sì il professore dice "Sì vedo le potenzialità effettivamente sono confermate". Ben venga il cambio però di base la scelta al momento è stata la partenza tranquilla.

Come emerge dall'intervista la famiglia preferisce che l'allievo possa affrontare i restanti due anni di scuola media con serenità e potendo investire le giuste risorse in tutte le materie. Non viene data maggiore importanza a matematica o tedesco. Al contrario, proprio il tedesco, in confronto all'inglese e al francese in questo caso assume un'importanza minore. Inoltre, le lingue sono qualcosa che si può facilmente recuperare dopo la scuola media con un soggiorno in un altro cantone o all'estero. Ne risulta che l'allievo ha affrontato il processo di scelta senza pressioni e con determinazione.

Allievo 12: sui livelli ero molto, cioè alla fine dell'anno era molto già deciso sapevo già che volevo fare il base anche se ho una nota bella a tedesco.

Famiglia 12: E poi soprattutto per le lingue c'è sempre tempo di andare a fare stage, partire. (...) E poi se vuoi portarti avanti cioè facciamo non so, tre mesi, sei mesi in Germania e tre mesi, sei mesi in Francia e Svizzera francese, svizzera tedesca ce ne sono un sacco di possibilità.

Per la famiglia è più importante che l'allievo ottenga dei buoni risultati scolastici in generale, non disperdendo quindi risorse ed energie nei corsi attitudinali, sui quali costruire le esperienze formative future che daranno modo di fortificare eventuali lacune. Infatti, i genitori sottolineano che oggi giorno la formazione dopo la scuola media è solo la prima di una serie di specializzazioni e approfondimenti che saranno da intraprendere per affermarsi sul mercato del lavoro. Nell'intervista viene anche sottolineato che se una persona riesce a fare qualcosa che la appassiona poi sarà in grado di impegnarsi e di riuscire in ogni caso anche se ha terminato la scuola media con due corsi base, perché magari in età adolescenziale un ragazzo o una ragazza non riesce ancora a impegnarsi così tanto, matura dopo.

Famiglia 12: *Anche perché io ripeto preferisco dei buoni livelli B dove, comunque, poi ci sono sempre dei corsi per fortificarsi e quant'altro [...] e poi tanto comunque sempre oggi come oggi, cioè negli anni '90 quando mi sono diplomato io l'impiegato di commercio AFC diplomato, diploma federale eri veramente, non dico il top, ma quasi. Oggi come oggi un impiegato di commercio quando fai tre anni di formazione sei solo di nuovo in un punto di partenza perché comunque gli studi si sono evoluti talmente tanto che quel diploma non ti basta più per trovare un posto di lavoro. Per andare avanti hai bisogno, comunque, di specializzarti in qualsiasi cosa che sia le risorse umane, il marketing, la contabilità, la fatturazione però hai bisogno sempre di fare delle specializzazioni. [...]. In questo senso qua ed è per quello che io faccio scegliere loro perché comunque la passione che ti porta avanti [...] E poi c'è al giorno d'oggi ci sono talmente tanti corsi, talmente tante specializzazioni, talmente tante scuole che se veramente uno ha voglia cioè può partire veramente da una base e diventare qualcuno, ecco quello sì.*

Per la famiglia il proprio ruolo consiste nell'accompagnare l'allievo nel trovare la propria strada, qualunque essa sia, e percorrerla con impegno e serenità. La passione, come menzionato sopra, è un elemento centrale perché permette di mobilitare le risorse necessarie per avere successo in quello che si intraprende. Indipendentemente dalla strada scelta, è però comunque importante, specialmente oggi, portare a termine una formazione che si inizia.

Famiglia 12: *Io accompagno, indipendentemente dalla scelta anche per quanto riguarda il mestiere così, cioè gli ho sempre detto a me non interessa che mestiere tu voglia fare. A me basta un diploma perché oggi come oggi la carta canta. Qualsiasi cosa però io voglio che tu studi e ti impegni a fare una cosa che ti piace, anche perché poi è per la vita perché non è che posso fare quattro anni di scuola poi decidere di cambiare mestiere ogni tre quattro anni. Quindi deve piacerti. No, io su quello accompagno molto.*

I docenti di materia e il docente di classe hanno preparato gli allievi alla scelta investendo diverse lezioni nella spiegazione della selezione e delle sue implicazioni come pure della possibilità di fare un periodo di prova. L'allievo riferisce di essere stato informato adeguatamente e sensibilizzato sull'importanza di riflettere sulla scelta anche in ottica futura. Nell'intervista sottolinea come sia stato chiarito che nei corsi base si dia maggiore importanza al singolo allievo e ai suoi ritmi per apprendere la materia, mentre nei corsi attitudinali, che sono pensati per coloro che desiderano proseguire con gli studi, il ritmo è più elevato e i contenuti più approfonditi.

Allievo 12: *Allora un po' i professori delle materie, soprattutto matematica e tedesco, ci hanno un po' spiegato, ci hanno avvisato un po' loro, e per esempio il nostro docente di matematica ci ha proprio spiegato, ha occupato un paio di lezioni per farci capire l'importanza soprattutto della differenza dei livelli, cioè che non è che se vai nei livelli A sei più bravo o un po' più seccione, è semplicemente che ti dà la possibilità che se sei nei livelli base capisci ma vai piano e capisci nei tuoi ritmi, tra virgolette, invece nei livelli attitudinali si va un po' più veloce col programma accelerato e anche la stessa cosa tedesco e ce l'hanno detto per far sì che comunque la decisione sia importante anche se poi durante l'anno si può cambiare, cioè, sia se sono negli A o nei B e viceversa. Però ci hanno detto di comunque pensarci di parlare con le famiglie di ragionarci su. (...) Però ha detto che magari per chi in futuro vuole fare qualcosa che continua a studiare dopo le medie è, tra virgolette, consigliato andare negli A e avere comunque bei voti per evitare che poi devi studiare di più o non puoi entrare nei licei che pensavi.*

Caso 5. Allievo iscritto a un corso base e uno attitudinale, per quest'ultimo era però stato consigliato il corso base (la famiglia, non seguendo il consiglio, ha effettuato la preiscrizione al corso attitudinale)

Si tratta del caso di un allievo che si è iscritto al corso base in tedesco e al corso attitudinale a matematica, anche se il consiglio per quest'ultima disciplina era ricaduto su un corso base.

Docente 11: Il consiglio era sul base ma perché in quel momento il ragazzo era sul 3 e mezzo; quindi, non è che si può consigliare un attitudinale.

Consiglio che la famiglia in quel momento ha deciso di seguire anche in seguito allo scambio con l'allievo. Quest'ultimo, infatti, nel momento della consegna dei consigli presentava ancora un profilo scolastico tra sufficiente e discreto, che però ha significativamente migliorato nel secondo semestre. Il miglioramento è stato anche possibile perché la famiglia ha affiancato all'allievo una docente per le ripetizioni "che l'ha aiutato a capire. Quindi i voti delle verifiche pian piano sono migliorati e anche lui ha visto che ce la poteva fare" (Famiglia 11). Ripetizioni che sono state previste anche per il periodo estivo in modo da iniziare la terza media preparato.

Nonostante il grande impegno e i risultati raggiunti l'allievo ha però preferito iniziare la terza nel corso base a tedesco per non sovraccaricarsi troppo, lasciando aperta la possibilità di effettuare un periodo di prova in caso che il rendimento a tedesco fosse particolarmente buono.

Allievo 11: Matematica ho il livello A e mi han detto che potrei avercelo anche in tedesco ma è meglio che inizio dal B perché non sono molto pronto.

Anche in questo caso il consiglio di iscrizione al corso base per tedesco è stato accolto con consapevolezza e tranquillità da parte dell'allievo perché in linea con il rendimento ottenuto. Mentre il consiglio di frequentare il corso base a matematica è servito da stimolo per migliorare i propri risultati nella materia e impegnarsi molto di più. Per l'allievo riuscire a iniziare la terza media nel corso attitudinale a matematica era molto importante anche in vista delle possibili strade che desidera intraprendere dopo la scuola media. Infatti, ha realizzato che se fosse uscito dalla scuola media con entrambi i corsi base non avrebbe potuto accedere a determinate scuole come i licei. Per lui, infatti, era importante tenersi aperte più opzioni possibili. Per questo motivo ha vissuto in modo un po' stressante e con preoccupazione la seconda metà dell'anno scolastico, perché temeva di non farcela a raggiungere il suo obiettivo.

Allievo 11: Sì per il lavoro, so che in certi lavori è praticamente obbligatorio avere il livello almeno in matematica e quindi in matematica mi son tirato su. [...] Mmh no, perché so che matematica è più importante di tedesco, cioè ci sono scuole che richiedono solo il livello A in mate, quello di tedesco non lo calcolano.

Allievo 11: Il mio docente (di matematica) alla fine del primo semestre mi aveva consigliato il livello B perché era il momento in cui andavo male e vedendo quel livello B, mi son tirato su e infatti ho raggiunto il livello A. [...] Sì perché quando mi avevano consigliato tutti e due B alla fine del primo semestre... cioè... sapevo che non potevo fare niente, cioè non niente... però le cose un po' più... cioè certe scuole non potevo farle, certi lavori neanche... E poi ho pensato che magari, con il livello A in matematica, avevo più opzioni. Ho tirato su in matematica quindi adesso, non so cosa farò comunque però ho più... più opzioni, sì. [...] No, ero abbastanza preoccupato e basta [...] perché pensavo di non farcela.

Per tedesco l'allievo, quindi, ha preferito frequentare il corso base, che secondo lui sarà più tranquillo e anche i docenti avanzeranno più lentamente assicurandosi che gli allievi capiscano.

Allievo 11: *Sì, livello B magari è più tranquillo, quello A è più avanzato [...] anche perché si parleranno di nuovi argomenti... poi magari non è che stiano lì a spiegare... cioè secondo me chi capisce, capisce, chi non capisce magari potrà chiedere ai compagni o così però non credo che il professore o così glielo rispieghi come ha spiegato la prima volta... cioè magari lo spiega più veloce e non si capisce. (...) Sì, magari insegnano più veloce e sono un po' più... non cattivi, sono un po' più... (INT: Esigenti magari?) Sì, esigenti. (...) Ai B invece più tranquilla, magari si continuerà come facciamo già tipo prima/seconda media, si continuerà con questo passo, un po' più tranquillo, lento, almeno tutti capiscono. [...] cioè magari spiegheranno le stesse cose però in un modo diverso.*

La scelta è stata discussa con i genitori, che, a differenza dell'allievo, favorivano l'iscrizione a entrambi i corsi attitudinali. In questa fase, sottolinea la famiglia, è stato fondamentale il ruolo di ascolto e di accoglienza dei bisogni e delle preoccupazioni del figlio. Per i genitori è stato molto importante dare spazio alle aspettative e alle scelte del figlio cercando di non proiettare troppo le loro aspettative future sulla sua scelta. La famiglia, infatti riferisce di un momento di sconforto e di insicurezza da parte dell'allievo, che secondo loro pensava che sarebbero stati delusi se non fosse riuscito ad ottenere entrambi i corsi attitudinali.

Famiglia 11: *E questa cosa lo... cioè mi ricordo che una volta quasi piangendo mi ha detto "io non ce la farò mai ad andare nei livelli A, voi (me e suo padre) sarete arrabbiati con me"... forse pensava che per noi questa cosa sarebbe stata motivo di... non so... e quindi io e il papà un po' l'abbiamo tranquillizzato, no? lo gli ho fatto un discorso un po' del tipo... cioè non volevo che questa cosa dei livelli diventasse per lui il punto centrale della scuola, ecco.*

Famiglia 11: *E quindi ne abbiamo parlato con [nome del figlio], prima io e il papà, poi ne abbiamo parlato col [nome del figlio]. Fondamentalmente abbiamo chiesto a lui cosa si sentiva di fare, di nuovo tutte le varie possibilità, se fai A è così, se fai B è così e lui ha detto "Sì, voglio provare a fare matematica livello A".*

La preoccupazione dell'allievo, come riferiscono i genitori, durante questa fase di scelta derivava anche dalla sua percezione dei corsi base, che riteneva essere quelli per gli allievi più deboli e poco motivati. Subiva, a detta dei genitori, anche una sorta di pressione sociale, dato che fra compagni i corsi base sono ritenuti di livello inferiore.

Famiglia 11: *se vado nei B, nei B ci sono solamente i ciucci... Queste parole sue, perché evidentemente anche in classe tra compagni se ne parla. Sa poi è... fa "tu dove vai, nell'A? Tu nel B? Ah sei una se...", ecco. Non penso neanche che sia una questione di matematica, penso proprio il contorno, ecco, l'opinione che si fa di sé e di quello che gli altri possono pensare se tu hai un A piuttosto che un B. Supporto, per forza, solo supporto puoi dare a 'sti ragazzi.*

A questo proposito i genitori riferiscono che è stato importante esplicitare le loro aspettative nei confronti dell'allievo e manifestargli il loro supporto sia emotivo che all'apprendimento. Per loro è importante che anche l'allievo capisca che la scuola "non deve diventare una fonte di stress e di giudizio" (Famiglia 11).

Famiglia 11: *Adesso bisogna dire che se in prima media studiavo con lui, sottolineavo con lui, facevo i riassunti con lui, lo interrogavo, in seconda media gli dicevo "fai tu questa fase iniziale, studi, riassunti... e io ti interrogo. (...) Ma io sono soddisfatto se lui... cioè a me personalmente, le dico, che lui andasse nei livelli A o B non è che interessasse molto. Perché secondo me, se uno non ce la fa, non so come dire... se uno non ce la fa o non si impegna abbastanza, io come genitore... cioè io penso "la vita è la sua", è vero che han 12 anni, han bisogno di essere accompagnati e tutto, però noi (genitori) gli abbiamo dato gli strumenti, le ripetizioni, il nostro supporto, tutto quello che vuoi... però deve essere lui il primo a impegnarsi. Quindi il discorso che*

io ho sempre fatto a [nome del figlio] è "a me come genitore non importa se tu sei A o B, ok? Devi capire che cosa puoi perdere o guadagnare, ecco, poi una volta che sai questo agisci tu di conseguenza". (...) Il mio sogno è che lui faccia qualcosa della sua vita che lo soddisfi, ecco.

Difatti anche l'allievo sottolinea come questo supporto della famiglia ma anche quello dei docenti sia stato decisivo per i successi ottenuti durante il secondo semestre della seconda media.

Allievo 11: Sì, mi han detto (i genitori) che se mi impegno, posso farcela. Quindi ce l'ho fatta perché mi sono impegnato. (...) Erano più i miei genitori, però anche i docenti un poco lo dicevano... certe cose... come prima ti ho detto che alla fine delle lezioni mi dicevano "bravo! No hai parlato, sei stato attento e bravo", questo! Poi mi sono messo anche a fare OGNI compito di matematica e ovviamente anche questo... perché prima non li facevo, quindi. (...) la docente di classe anche lei mi ha detto che se mi impegnavo potevo farcela.

Anche da parte del docente di classe, a fine anno la famiglia ha ricevuto il consiglio di iniziare con un corso base a tedesco e uno attitudinale a matematica. Anche in questo caso, inoltre, la famiglia ritiene che le lingue si possano facilmente recuperare una volta terminata la scuola media con dei soggiorni all'estero o in un altro cantone. Per i genitori però è molto importante non fissarsi solo sui voti scolastici a tutti i costi rischiando di compromettere l'apprendimento e l'autostima dell'allievo.

Famiglia 11: Un po' ci abbiamo pensato, un po' anche consigliati dal docente di classe, lui ci ha consigliato di iniziare con livello A in matematica e poi eventualmente vedere nel corso dell'anno se passare anche a tedesco nei livelli A. Più che altro perché se lui si sente troppo oberato di, non so, responsabilità, lui non... ma non è che non riesce, perché poi non è... lui va in panico, ecco, va in panico. (...) Cioè io e il padre avremmo potuto benissimo dirgli "no fai l'A per tutte e due, matematica e tedesco" ma perché lo dobbiamo mettere in una condizione che... sa, facendo così A e B magari va avanti, mettendolo... già tutte e due nei livelli A magari invece ritorna indietro. E questo non va bene... ma non a livello scolastico, non va bene per la loro autostima.

La famiglia riferisce di una collaborazione costante e costruttiva con il docente di classe in primis ma anche con i docenti di materia. Tutti si sono dimostrati disponibili e aperti al dialogo nonostante non vi fossero molte occasioni per incontrarsi di persona. In particolare, è stato utile lo scambio tra genitori e docente di matematica per capire su cosa focalizzare le lezioni di ripetizione, che al docente non sembravano sufficientemente efficaci, e sottolineare che le lacune in classe non potevano essere superate se non dimostrava anche una maggiore attenzione durante le lezioni.

Famiglia 11: No su questo devo dire che anche il docente di classe è stato sempre molto presente, perché comunque [nome del figlio] deve sapere che c'è qualcuno che lo tiene controllato, non so, ecco, deve avere questa... e quindi c'è sempre stata una grande comunicazione [...] sono sempre stati molto molto molto disponibili tutti, anche il docente di matematica, anche il docente di tedesco. Cioè quelle volte che ho avuto bisogno di avere dei pareri, dei consigli, ma anche in casa con lui per i compiti, sono sempre stati molto molto disponibili.

Docente 11: No, appunto... mi sembra che dopo ho parlato con la madre e questo è servito... è servito poi perché [...] ha iniziato a fare i compiti o perlomeno a consegnarli... è diventato un processo virtuoso diciamo, che poi ha portato dei migliori risultati. Però... perché anche lui ci ha messo del suo (ride) se no... (...) No la mamma era chiaramente preoccupata rispetto al rendimento, però era molto anche... si è potuto parlare bene e in modo costruttivo. Quando si parla così è sempre buono perché appunto, non si danno per scontate le cose... quello ha aiutato.

Per ciò che concerne la comunicazione tra l'allievo e il docente di matematica, invece, emerge che non vi sia stato uno scambio specifico sull'implicazione della scelta di un corso piuttosto che un altro in ottica

futura. Non si tratta di una comunicazione che avviene in maniera sistematica con tutti gli allievi.

Docente 11: Ma quello no, in quel senso no, perché lì mi sembrava un'altra questione... in altri casi lo si fa ma lì non mi è sembrato necessario... perché ci sono di quelli che vedi già che è il... lui mi sembra... mi sembrava un po' più ancora sul "giocare, non giocare, impegnarsi, non impegnarsi?", non "chissà che futuro?" quindi... a volte anche parlare del futuro... be' insomma [...] i ragazzi il futuro lo vedono molto in là (...) quando in terza poi iniziano a fare delle scelte, a rendersi conto che se con quello o quell'altro puoi accedere o no, allora lì è più stimolante la cosa del futuro.

7.1.2.2 Assegnazione dei corsi attitudinali e base da parte dei docenti

I docenti, nel momento in cui sono chiamati ad esprimere il consiglio, si basano principalmente sul rendimento scolastico attuale degli allievi. Se non ci sono i parametri oggettivi per consigliare il corso attitudinale (nota 4.5) tutti consigliano il corso base. La maggior parte dei docenti però sottolinea come questo consiglio sia un'istantanea della situazione concreta nella quale si trova l'allievo in quel momento (fine primo semestre). Le cose possono cambiare se l'allievo migliora il suo rendimento entro la fine della seconda. Al di là della media scolastica i docenti però considerano anche l'impegno e il potenziale degli allievi nell'ottica del voto finale e della possibilità di concedere una deroga. Quello che tengono a sottolineare è che cercano di essere equi e corretti nei confronti degli altri allievi e quindi non possono consigliare un corso attitudinale, anche quando vedono il potenziale, se le note in quel momento sono attorno al 3.5 o il 4. Vi è stato anche un docente che ha consigliato il corso base nonostante l'allievo raggiungesse il 4.5 nella materia. In questo caso il consiglio si è basato principalmente sulla proiezione delle probabili difficoltà che questo allievo incontrerebbe in terza se frequentasse il corso attitudinale. Infatti, dalle interviste emerge esplicitamente che per i docenti è più importante che l'allievo si trovi bene in classe, che apprenda in modo sereno, che possa anche sperimentare dei successi, per questo per certi allievi è più adeguato il corso base, ma comprendono molto bene che i genitori abbiano il futuro davanti agli occhi e che questo chiaramente pesa sulla loro scelta.

In alcuni casi dalle interviste con i docenti emerge come il programma della seconda media sia molto fitto e complesso anche rispetto agli altri anni scolastici. Durante l'anno la complessità delle tematiche trattate va crescendo e loro piano piano alzano a loro volta l'asticella per preparare gli allievi a quello che sarà il corso attitudinale di terza.

Docente 3: Sì, anche perché nell'ultima parte della seconda si introducono degli argomenti che poi a seconda se uno va all'attitudinale o al base verranno trattati ma in modo più... specifico o meno e quindi si introducono le equazioni, si introducono quello con le frazioni, si introducono tante cose così, che iniziano un po' ad essere astratte e che si vede se uno, appunto... è anche in grado, come recepisce queste cose.

Docente 7: Eh perché poi a fine seconda il tedesco e la matematica richiedono tanto: compiti, serie, vocaboli, bla, bla... cioè diamo loro tanto da fare.

In questo modo anche per loro è più facile individuare quei profili più idonei ai corsi attitudinali. E in questo senso l'impegno diventa un criterio decisivo nella valutazione. Nel caso specifico degli allievi che si trovano in una zona grigia (mancano i requisiti oggettivi per consigliare un corso attitudinale ma c'è il potenziale per frequentarlo) il fatto di attribuire il voto finale per la materia pari alla sufficienza (anziché il 4.5) può quindi fungere anche da segnale. Agli allievi viene indirettamente comunicato che si vede che c'è il potenziale ma non si riconosce ancora abbastanza impegno. I docenti ritengono che questo sia fondamentale per quegli allievi che non raggiungono i requisiti minimi per accedere al corso attitudinale ma che sarebbero in grado di frequentarlo, questi necessitano infatti di quello stimolo in più per impegnarsi e riuscire, e in questo senso la deroga è ritenuta una via efficace. Chiaramente questo

presuppone che il quadro complessivo sia positivo (media generale del 4.5). Dal loro punto di vista, attraverso questo approccio i docenti cercano di evitare che gli allievi, una volta ottenuto l'accesso diretto al corso attitudinale, si adagino e non facciano più niente. Consigliare il corso base, quindi, non vuol dire che si pensi che l'allievo non sia sufficientemente capace *“ma solo che è una questione di mettersi a lavorare nel modo giusto”* (Docente 3) se si ambisce a frequentare il corso attitudinale in terza.

Infatti, nel caso di questi allievi i docenti hanno sottolineato di aver specificato in diverse occasioni che il consiglio non era una previsione definitiva e di aver espresso chiaramente la loro fiducia nel potenziale degli allievi tranquillizzando quelli più preoccupati.

I docenti prendono molto sul serio la valutazione alla fine della seconda, per loro è un momento importante. Sono consapevoli che possono influenzare le possibilità di scelta dopo la scuola media e che con i corsi base oggi giorno queste si riducono notevolmente. Tutti i docenti affermano di compiere la scelta in maniera ponderata e riflessuta, cercando di dare il massimo agli allievi. Se si consiglia il corso base è *perché si vedono delle lacune, non si consiglia un corso base così a cuor leggero* (Docente 7).

Docente 6: Quindi sì, creano dei problemi, sì perché se qualcuno esce con il livello base è segnato per tutta la vita. Se vuole entrare perché magari matura dopo in un certo percorso, non c'è verso. Questo non va bene perché tanti maturano dopo.

La difficoltà risiede anche nel fatto che, specialmente con questi allievi che si trovano in una zona grigia la formulazione del consiglio per il corso base rischia sempre di intaccare la loro autostima e motivazione. I docenti, infatti, riconoscono il loro ruolo anche in questo, nel motivare gli allievi a impegnarsi a scuola, non solo nella propria disciplina ma in generale, aiutarli ad avere delle aspettative alte, a mirare in alto.

Alcuni docenti hanno dichiarato che in fase di formulazione del consiglio cercano, per esempio, anche di informarsi su cosa siano le scelte professionali o di formazione degli allievi dopo le scuole medie. Infatti, sostengono che secondo loro ha poco senso frequentare forzatamente un corso attitudinale quando si hanno delle difficoltà importanti perché si rischia di compromettere anche il quadro scolastico generale, soprattutto, ma non solo, se in seguito non si prevede di fare una scuola media superiore. Dal discorso dei docenti emerge, inoltre, la percezione, che spesso sia la famiglia ad essere principalmente interessata all'iscrizione ai corsi attitudinali, anche se dalle interviste con le famiglie e gli allievi questo aspetto non è emerso così esplicitamente.

Docente 3: I corsi attitudinali il problema è che tanti puntano, tanti genitori puntano per avere i corsi attitudinali, poi magari li si aiuta e si va con la deroga, però è chiaro che poi fan difficoltà e quindi anche lì è un po' un problema.

Docente 7: E lo capisco! Capisco, la famiglia dice "no, preferisco che stia lì, perché poi avrà l'accesso alla scuola, perché poi a matematica prenderà il 4"... facendo due calcoli... Ecco, lì poi bisogna fare un altro discorso a fine quarta, fate bene le medie, verificate bene, perché alla fine poi va a finire che non ha la media, non ha... e dopo diventa un pasticcio grande. Non è bello, il discorso che va fatto... non è bello.

In generale quando esprimono il consiglio per questi allievi i docenti preferiscono restare cauti, vale a dire che consigliano un corso base consapevoli che gli allievi possono raggiungere la media necessaria per accedere al corso attitudinale o che alla fine dell'anno si può concedere la deroga. In caso contrario, cioè quando si consiglia un corso attitudinale e gli allievi non raggiungono il livello, i genitori possono essere molto combattivi.

Dalle interviste è emersa anche una differenza relativa alla difficoltà nell'esprimere un consiglio per i

corsi base e attitudinali alla fine della seconda media. Infatti, i docenti di tedesco menzionano in diverse occasioni che per loro è più difficile esprimere un consiglio rispetto ai colleghi di matematica perché non hanno la loro stessa conoscenza degli allievi. Molti di loro ritengono che il compito sarebbe più facile se conoscessero gli allievi da due anni, dato che a loro talvolta pesa il doppio ruolo che si ritrovano a ricoprire, quello di motivare gli allievi alla nuova lingua e contemporaneamente a dover effettuare una prima selezione poco dopo 5-6 mesi dall'inizio dell'anno scolastico.

Docente 5: Per quanto riguarda il tedesco nello specifico questo abbiamo discusso anche diverse volte anche con altri docenti ma lo dicevo anche comunque gli allievi stessi il fatto di volere decidere corso A o corso base in un momento dell'anno dove i ragazzi stanno e hanno l'approccio con la lingua solo pochi mesi è... ecco questo andrebbe sicuramente rivisto.

Alcuni docenti, infine, riferiscono anche di percepire troppa pressione derivante dalla realtà del post-scuola media. Si rendono conto, come espresso già sopra e come già emerso anche nelle interviste esplorative (si veda Capitolo 7.1.1), dell'impatto che l'iscrizione in un corso base piuttosto che in un corso attitudinale possa avere sul futuro formativo degli allievi. Dal momento però che la selezione esiste cercano di rispettare i criteri stabiliti per realizzarla nell'interesse degli allievi.

7.1.2.3 Comunicazione scuola-famiglia durante il processo di scelta

In effetti, i docenti sottolineano più volte come un aspetto importante del loro ruolo sia anche quello della comunicazione con le famiglie. La cosa più importante è informare le famiglie sulla situazione degli allievi in maniera regolare e tempestiva. La collaborazione con i genitori è più difficoltosa se si arriva alla fine dell'anno scolastico e quest'ultimi non sono aggiornati sull'evoluzione dei figli. In questo senso le interviste hanno messo in luce l'importante ruolo dei docenti di classe, che in collaborazione con i docenti di materia, informano le famiglie sull'andamento dei figli ma le istruiscono anche sul funzionamento del sistema. Per le famiglie degli allievi di seconda in tutte le sedi analizzate sono state organizzate delle serate informative sul funzionamento dei corsi attitudinali e base e la scelta delle opzioni in terza media. In particolare, per i genitori che non hanno frequentato le scuole dell'obbligo in Ticino queste informazioni sono utili perché non conoscono il sistema di selezione esistente alla fine della seconda media. Diversi sono rimasti stupiti dalla divisione in corsi attitudinali e base a matematica e tedesco ma hanno dichiarato di aver velocemente compreso la struttura grazie alle comunicazioni generali e personali con i docenti.

Famiglia 1: (...) per me era un po' difficile capire all'inizio, poi mi hanno fatto capire meglio. C'era anche una riunione per tutti i genitori dove è stato spiegato, quindi anche lì una bella informazione.

Il docente di classe ricopre un ruolo centrale perché è l'unica persona ad avere lo sguardo d'insieme sull'andamento dell'allievo e la sua situazione in classe. Molti genitori sono stati contattati esclusivamente dai docenti di classe in fase di scelta dei corsi attitudinali o base ricevendo un consiglio anche da parte loro.

Famiglia 3: Poi, tra l'altro, la docente di classe è sempre stata molto presente, è lei che ha fatto da tramite. Ci ha spiegato, mi ha chiamato anche nel corso dell'anno, ci siamo sentite ecco. Quindi solitamente noi facciamo sempre riferimento alla docente di classe. Ho sempre parlato con lei, non ho mai scambiato neanche una parola... La maestra di tedesco non so nemmeno che faccia abbia.

In seguito al consiglio ricevuto dal docente di materia, alcune famiglie hanno anche richiesto un colloquio con gli stessi per discutere della situazione dei loro figli o anche per capire come possono sostenere i figli nel recupero di alcuni contenuti nella speranza di alzare la media della nota di fine seconda.

Docente 1: *Nel dettaglio con la madre poi ho parlato anche delle cose che secondo me andrebbero riviste, approfondite, lavorate poi durante l'estate.*

Docente 7: *Sì, hanno chiesto ovviamente dei consigli, soprattutto sullo studio per quest'estate. Ecco, ci siamo piuttosto concentrati su... sul far sì che [nome dell'allievo] arrivi pronto a iniziare bene la terza, anche perché lui avrà il corso A anche a matematica; quindi, il carico di lavoro è tanto e ecco, abbiamo parlato tanto di questo, su come essere pronti a iniziare la terza per non avere delle lacune e soprattutto andare a riempire queste lacune.*

Per alcuni genitori il colloquio è stato importante anche al fine di illustrare al docente la situazione dell'allievo dal punto di vista personale, legato forse allo sviluppo o a situazioni familiari passeggere.

Famiglia 1: *Son andata a parlare col professore e gli abbiamo un po' fatto, cioè... spiegato la situazione, anche questo momento ribelle [...]. E quindi era un po' un modo di... sì, di farci vedere che non era d'accordo e quindi non faceva niente e quindi ovviamente i voti erano più bassi.*

La prassi rispetto al contatto con le famiglie è diversa in base alla sede o il docente coinvolto. Una buona parte di docenti sostiene di aver espresso gli aspetti più importanti concernenti l'andamento scolastico degli allievi già nei giudizi consegnati alla fine del primo semestre (ca. gennaio) e quindi non è ritenuto per forza necessario contattare le famiglie anche per spiegare il consiglio. Quando i genitori non hanno avuto l'esigenza di parlare personalmente con i docenti di materia nella fase della scelta dei corsi non ci sono stati contatti diretti tra i docenti di matematica e tedesco e i genitori dei loro allievi.

Docente 3: *No, perché non... Perché so che ci sono delle famiglie che sono abbastanza passive, seguono i consigli, guardano un po'... non è che... altre che invece puntano, vogliono e pretendono... altre chiedono solo per sapere... cioè un po' tutte le situazioni. Lì in quel caso, non essendoci stata la richiesta, non c'è stato un dialogo.*

Come si è visto dalle interviste con gli allievi, quest'ultimi non hanno vissuto il consiglio come una sorpresa, questo dimostra che in classe la questione viene trattata. Gli allievi a questo riguardo hanno spiegato che i docenti di materia non discutono individualmente la scelta dei corsi ma fanno discorsi più generali alla classe. Quando un allievo ha richiesto un incontro bilaterale con il proprio docente l'ha però sempre ottenuto. Al posto di colloqui formali spesso i docenti di materia accennano alla situazione generale degli allievi, anche in vista del consiglio, durante per esempio la restituzione dei test. Un'interazione più approfondita relativa alla fase di scelta è riportata dagli allievi con i docenti di classe, che spiegano più precisamente la struttura della terza media, le differenze tra i corsi, i criteri di accesso e danno consigli personalizzati ai loro allievi.

La gestione della comunicazione è quindi soggetta alle preferenze e stili personali degli attori coinvolti, tenendo conto che in questi ultimi due anni ha giocato un ruolo anche la pandemia, che ha ridotto notevolmente le occasioni di incontro fisico tra docenti e genitori.

Docente 6: *No, anche perché poi l'anno scorso non si poteva. Era molto difficile quindi... non abbiamo avuto colloqui, tanti colloqui, come avremmo avuto se la situazione era normale, questo è sicuro. Perché poi non tutti i genitori si collegavano online con Teams, quindi può darsi che in una situazione normale sarebbero venuti a parlare, mentre non è avvenuto. Bisogna tener conto della situazione anomala riguardo alle comunicazioni.*

Docente 7: *anche perché all'inizio con questa storia del COVID... di solito si fanno gli incontri anche prima di persona, perché è sempre più simpatico.*

In generale però bisogna sottolineare che sia da parte dei docenti che da parte dei genitori non sono emerse particolari difficoltà nella comunicazione scuola-famiglia. Dalle interviste emerge che la

collaborazione con le famiglie in generale è stata tranquilla, piacevole e serena. I docenti, quando è stato chiesto un colloquio, hanno potuto spiegare le motivazioni che li hanno spinti a consigliare il corso base e i genitori hanno potuto esporre le loro aspettative ed esigenze rispetto al desiderio di iscrivere i figli al corso attitudinale. Nessuna delle parti intervistate ha riferito di attriti o tensioni, c'è stata molta disponibilità da parte di tutti.

7.1.3 I passaggi dal corso base al corso attitudinale, motivazioni e difficoltà

Come emerso dagli studi di caso (Capitolo 7.1.2) l'impegno è fondamentale per il passaggio dal corso base al corso attitudinale durante la terza media. Le famiglie che non hanno seguito il consiglio dei docenti di iscrivere il loro figlio al corso base hanno espressamente voluto evitare che egli tentasse poi il passaggio di corso in terza media, in quanto questa situazione è ritenuta molto onerosa in termini di lavoro scolastico e ha poche garanzie di successo. Anche i docenti, interrogati sulla questione, confermano che durante il periodo di prova, che precede un eventuale passaggio al corso attitudinale, se gli allievi non dimostrano di impegnarsi, di informarsi proattivamente sui materiali da elaborare e di stare al passo, in molti casi non avranno grandi possibilità di successo. Per gli allievi che si iscrivono al corso attitudinale in seguito a una deroga o a un passaggio dal corso base le richieste e le aspettative relative all'impegno e a una attiva partecipazione alle lezioni è apparentemente più elevata rispetto a coloro che hanno ottenuto l'accesso diretto al corso attitudinale.

Abbiamo voluto ulteriormente indagare la questione del passaggio dal corso base al corso attitudinale con gli allievi. I questionari completati dagli allievi in quarta media ci hanno permesso di capire quali sono le loro motivazioni per tentare il passaggio dal corso base al corso attitudinale. Si sono anche indagati i fattori che, secondo loro, hanno facilitato o impedito questo passaggio.

Innanzitutto, nella Tabella 7.1.3a è esposto un conteggio dei cambiamenti di corso in matematica e tedesco di tutti gli allievi che nell'anno scolastico 2019-20 erano in terza media in Canton Ticino (solo scuole pubbliche) e che, dopo promozione, nel 2020-21 si trovavano in quarta media. Se il 61% degli allievi resta ai corsi attitudinali e il 31% ai corsi base in matematica, il 2% passa da un corso attitudinale a un corso base e il 6% da un corso base a un corso attitudinale in matematica tra la terza e la quarta media. Le percentuali sono simili per quanto riguarda il tedesco: il 66% degli allievi resta ai corsi attitudinali e il 27% ai corsi base, il 3% passa da un corso attitudinale a un corso base e il 4% da un corso base a un corso attitudinale.

Tabella 7.1.3a. Cambiamenti di corso in matematica e tedesco dalla terza alla quarta media, allievi iscritti in terza media nel 2019-20 e passati in quarta media nel 2020-21 nelle scuole pubbliche del Canton Ticino

		Corso di matematica in 4a		
		Attitudinale	Base	Totale
Corso di matematica in 3a	Attitudinale	1774	65	1839
	Base	167	902	1069
	Totale	1941	967	2908
		Corso di tedesco in 4a		
		Attitudinale	Base	Totale
Corso di tedesco in 3a	Attitudinale	1864	69	1933
	Base	123	766	889
	Totale	1987	835	2822

Nota. Di 39 allievi non era conosciuto il corso frequentato in matematica e tedesco in terza media e sono quindi stati tolti dal conteggio. La differenza tra il numero di allievi totale riportato per matematica e quello di tedesco è dovuta agli allievi (n=86) che in terza e/o in quarta erano esonerati da tedesco (non riportati in tabella).

Tra gli allievi che hanno risposto in modo affidabile al nostro questionario sia in terza che in quarta media (n=712), 110 (15%) hanno tentato un passaggio dal corso base al corso attitudinale: 60 in matematica, 33 in tedesco e 17 in entrambe le materie.

In 29 casi l'idea è stata principalmente dell'allievo, in 47 casi è stata un'idea dell'allievo discussa con la famiglia, in 25 casi l'idea dell'allievo e/o della famiglia è stata discussa con il docente di materia e in 7 casi l'idea è stata principalmente della famiglia discussa poi con l'allievo.

Le motivazioni che hanno spinto l'allievo a tentare il periodo di prova sono state in 64 casi per avere più possibilità nelle scelte professionali e/o scolastiche future e in 6 per migliorare il proprio profilo scolastico, in 17 casi per entrambi questi motivi e in 20 casi per uno e/o l'altro di questi motivi unitamente al fatto di ritenere il ritmo di apprendimento al corso base troppo lento. Un solo allievo ha messo tra le motivazioni il fatto che i suoi compagni preferiti frequentassero il corso attitudinale.

Per i 64 allievi (34 in matematica e 30 in tedesco) per i quali il passaggio ha avuto un esito positivo (quindi il 58% di chi l'ha tentato e il 9% di chi ha risposto affidabilmente al questionario), il fattore più importante per la buona riuscita è stato il proprio impegno (n=39), questo unitamente all'aiuto del/della docente (n=9) o della famiglia (n=6), oppure unitamente alla buona integrazione nel gruppo classe (n=5) o al ritmo di apprendimento ritenuto adatto (n=5).

Solo una parte dei 45 allievi per i quali il passaggio dal corso base al corso attitudinale non è riuscito attribuiscono il mancato passaggio al fatto che non si sono impegnati abbastanza (n=16) unitamente, in particolare, al ritmo di apprendimento troppo veloce. Sette altri allievi citano quest'ultimo fattore, sei le grosse differenze tra i corsi base e attitudinali, quattro la difficoltà dei temi trattati, tre la difficoltà ad integrarsi nel gruppo classe, tre le troppe ore da dedicare allo studio e tre il fatto che il docente di materia non li avrebbe sostenuti abbastanza. Tra gli allievi già considerati fin qui altri sei citano anche quest'ultimo fattore. Tre allievi hanno voluto specificare di aver dovuto sostenere un test poco tempo dopo il passaggio al corso attitudinale senza aver avuto il tempo per recuperare gli argomenti che non avevano trattato al corso base.

Sebbene più della metà degli allievi che hanno tentato il passaggio al corso attitudinale siano riusciti ad avere poi l'accesso a questo corso, si conferma che questo passaggio non è facile da operare e implica un grosso impegno da parte loro.

7.2 Obiettivo 2: livello socioeconomico e riuscita scolastica

Per capire quali caratteristiche individuali, relazionali e contestuali influiscono sulla riuscita scolastica degli allievi e quindi sul loro inserimento in un corso attitudinale e base sono stati utilizzati due strumenti di raccolta dati che ci hanno permesso in seguito di ottenere i risultati di seguito esposti. Con le prove in matematica e tedesco svolte da allievi al termine della seconda media è stato possibile analizzare l'impatto del livello socioeconomico sul loro inserimento in un corso attitudinale e base in terza (Capitolo 7.2.1) e con i questionari compilati dagli allievi all'inizio della terza e a fine della quarta media è stato invece possibile analizzare, in particolare, l'impatto del livello socioeconomico sulla percezione di sé degli allievi (Capitolo 7.2.2), sul sostegno emotivo e strumentale percepito (Capitolo 7.2.3) e sui valori, aspettative di riuscita e aspirazioni propri e dei genitori (Capitolo 7.2.4).

7.2.1 Livello socioeconomico e iscrizione ai corsi attitudinali e base

Dall'analisi di correlazione sui dati relativi agli allievi di terza dell'anno scolastico 2019-20, emerge una relazione significativa e moderata tra le informazioni forniteci sulla loro riuscita scolastica in seconda media (voto in italiano, matematica e tedesco, voto in comportamento, media finale), l'inserimento in un corso attitudinale o base in terza media e il livello socioeconomico della famiglia (Tabella 7.2.1a). È

quindi lecito ipotizzare che ad un più elevato livello socioeconomico si colleghi una migliore riuscita scolastica degli allievi.

Tabella 7.2.1a. Correlazione tra livello socioeconomico, riuscita scolastica in seconda media e inserimento in un corso attitudinale o base in terza media, a.s. 2019-20

	1	2	3	4	5	6	7
1 Livello socioeconomico							
2 Media a fine 2a media	-.37*						
3 Voto in italiano a fine 2a media	-.35*	.76*					
4 Voto in tedesco a fine 2a media	-.38*	.75*	.65*				
5 Voto in matematica a fine 2a media	-.40*	.73*	.66*	.67*			
6 Voto in comportamento a fine 2a media	-.15*	.52*	.41*	.37*	.35*		
7 Corso in matematica in 3a media	.44*	-.67*	-.57*	-.57*	-.70*	-.30*	
8 Corso in tedesco in 3a media	.36*	-.65*	-.54*	-.70*	-.55*	-.28*	.66*

Nota. Livello socioeconomico: 1 = alto, 9 = basso; Corso in matematica e tedesco in 3a media: 0 = attitudinale, 1 = base, per questa variabile dicotomica è stato calcolato il rho di Spearman; * $p < .001$

Tuttavia, per indagare se tra gli allievi iscritti ai corsi attitudinali e base in terza media, vi siano allievi che a parità di competenze sono iscritti a un livello attitudinale o base per cause imputabili al livello socioeconomico, si è proceduto alla somministrazione di una prova di competenza in matematica ($n=2934$) e tedesco ($n=741$) ad allievi alla fine della seconda classe (a.s. 2020-21). Di questi allievi si sono anche raccolte le informazioni relative al sesso, al livello socioeconomico, ai voti in matematica, tedesco, comportamento e la media dei voti al termine della seconda media e l'effettivo inserimento nei corsi attitudinali e base di matematica e tedesco in terza media. Nella Tabella 7.2.1b sono esposte le correlazioni tra queste variabili. Dall'analisi emerge una relazione significativa tra sesso femminile e buoni risultati scolastici in tedesco, compreso quello alla prova di tedesco, un buon voto di comportamento e l'inserimento in un corso attitudinale in tedesco. Il risultato alla prova di tedesco, e ancor più quello alla prova di matematica, è fortemente associato al voto ottenuto nella materia a fine della seconda media (rispettivamente .71 e .84). Il livello socioeconomico è associato significativamente con tutte le variabili scolastiche considerate: i figli di famiglie avvantaggiate hanno una migliore riuscita scolastica in seconda media e una più elevata probabilità di accesso ai corsi attitudinali in terza media.

Tabella 7.2.1b. Correlazione tra livello socioeconomico, riuscita scolastica in seconda media, risultato alla prova di competenze e inserimento in un corso attitudinale o base in matematica e tedesco in terza media, a.s. 2020-21

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Sesso									
2 Livello socioeconomico	.01								
3 Voto in matematica a fine 2a media	.00	-.31							
4 Prova di matematica	-.02	-.30*	.84*						
5 Corso in matematica in 3a media	.02	-.30*	.80*	.71*					
6 Voto in tedesco a fine 2a media	.09*	-.27*	.72*	.65*	.63*				
7 Prova di tedesco	.18*	-.23*	.64*	.58*	.56*	.71*			
8 Corso in tedesco in 3a media	.07*	-.28*	.62*	.57*	.66*	.76*	.61*		
9 Media a fine 2a media	.15*	-.31*	.86*	.78*	.74*	.83*	.73*	.69*	
10 Voto in comportamento a fine 2a media	.31*	-.12*	.45*	.36*	.37*	.47*	.43*	.35*	.61*

Nota. Sesso: 0 = maschio, 1 = femmina; Livello socioeconomico: 1 = alto, 9 = basso; Corso in matematica e tedesco in 3a media: 0 = attitudinale, 1 = base, per le correlazioni con le variabili dicotomiche è stato calcolato il rho di Spearman; * $p < .001$

Nella Figura 7.2.1b è esposta la ripartizione per livello socioeconomico nei corsi attitudinali e base degli allievi categorizzati come poco, abbastanza e molto competenti in base ai risultati alle prove di matematica e tedesco. In particolare, tra gli allievi categorizzati come poco o abbastanza competenti, sia in matematica che in tedesco, in terza sono più frequentemente iscritti ai corsi attitudinali gli allievi di livello socioeconomico più elevato. Si conferma quindi, come già emerso negli studi PISA (si veda Zanolla, 2019, p.61), la sovrarappresentazione, a parità di competenze, degli allievi di livello socioeconomico più svantaggiato tra gli allievi dei corsi base nelle due materie.

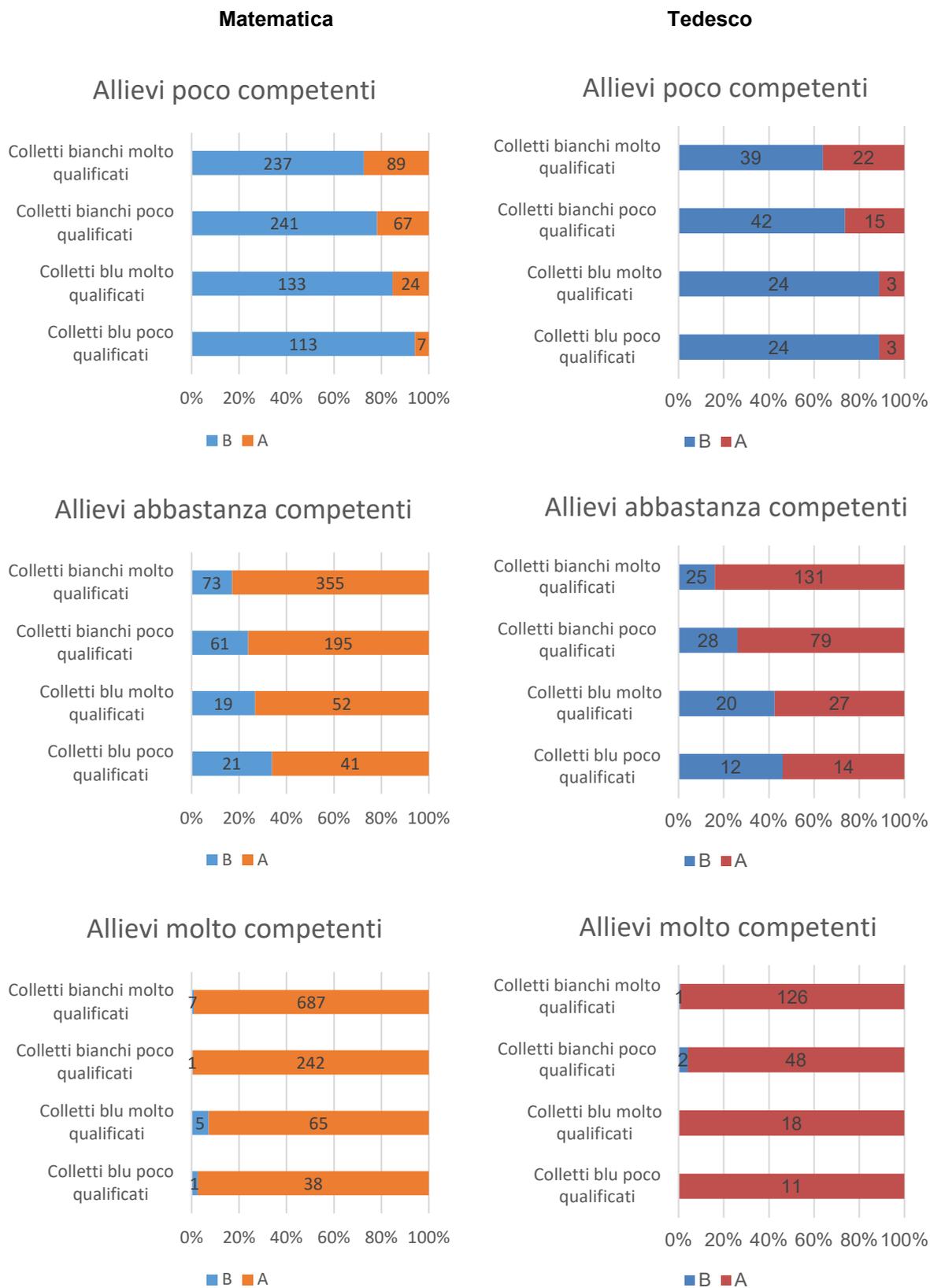
Infine, per testare la significatività dell'effetto del livello socioeconomico sulla probabilità di accesso a un corso attitudinale in matematica e tedesco in terza media a parità di livello di competenza alla fine della seconda media, sono state calcolate due regressioni il cui risultato è esposto nella Tabella 7.2.1c. I risultati mostrano che controllando per sesso e risultato alla prova di competenze, il livello socioeconomico ha un effetto molto debole, sebbene significativo, sulla probabilità di inserimento in un corso attitudinale, sia in matematica che in tedesco. L'effetto è più elevato per tedesco. Dai risultati sin qui esposti relativi all'associazione tra livello socioeconomico, supporto genitoriale e risultati scolastici è probabile che l'effetto del livello socioeconomico si giochi già a partire dalla scuola infanzia ed elementare e che il risultato alla prova di competenze sia quindi un mediatore quasi totale dell'effetto del livello socioeconomico sull'inserimento in un corso attitudinale in matematica e tedesco.

Tabella 7.2.1c. Effetto predittivo dell'entrata in un corso attitudinale in matematica e tedesco di sesso, livello socioeconomico e risultato alla prova di competenze

	Corso A matematica β	Corso A tedesco β
Sesso	.04**	-.01
Livello socioeconomico	-.09***	-.18***
Prova di competenze	.71***	.58***
R quadro adattato	.54***	.41***

*** $p < .001$

Figura 7.2.1b. Ripartizione per livello socioeconomico nei corsi attitudinali e base degli allievi poco, abbastanza e molto competenti in matematica e tedesco.



7.2.2 Livello socioeconomico e percezione di sé

Grazie ai dati raccolti con il questionario compilato dagli allievi all'inizio della terza media ci è stato pure possibile analizzare l'impatto del livello socioeconomico su una serie di variabili collegate all'apprendimento della matematica e del tedesco (l'impegno profuso dall'allievo nello studio, le sue capacità di autoregolazione, il suo tipo di motivazione all'apprendimento e la sua percezione di controllo sull'apprendimento della matematica e del tedesco, l'autoefficacia percepita nelle due materie, il valore ad esse attribuito, l'ansia vissuta nei test, i comportamenti di disturbo in classe) e su alcune variabili indici di benessere personale (autostima, resilienza, orientamento al futuro, soddisfazione di vita).

A questo scopo sono stati effettuati due tipi di analisi. Il primo tipo consisteva in un'analisi della varianza (ANOVA) e ha implicato l'utilizzo della categorizzazione degli allievi in gruppi basati sul livello socioeconomico (BL = colletti blu poco qualificati, BH = colletti blu molto qualificati, WL = colletti bianchi poco qualificati, WH = colletti bianchi molto qualificati). Il secondo tipo consisteva nel calcolo della correlazione parziale, analisi che permette di apprezzare la forza della relazione tra due variabili, in questo caso il livello socioeconomico (per questa analisi è stata utilizzata la variabile continua basata sulla classificazione ISCO-19 per la Svizzera con valori da 1000 = livello più elevato a 9700 = livello più basso) e ognuna delle variabili considerate (prese una alla volta), tenendo sotto controllo l'effetto di una terza variabile. Si è deciso di calcolare tre correlazioni parziali tenendo rispettivamente sotto controllo la riuscita scolastica al termine della seconda media (intesa come la media globale dei voti ottenuta), l'iscrizione al corso attitudinale o base in matematica e l'iscrizione al corso attitudinale o base in tedesco. Vista la correlazione significativa tra livello socioeconomico e, rispettivamente, riuscita scolastica in seconda media (r tra $-.35$ e $-.40$ con il voto in matematica, tedesco e italiano, $p < .001$) e iscrizione ai corsi attitudinali e base in matematica e tedesco (r rispettivamente di $.44$ e $.36$, $p < .001$) così come tra riuscita scolastica e buona parte delle variabili considerate (salvo con gli obiettivi orientati alla performance e ad evitare performance negative, la percezione di controllo dell'apprendimento in matematica, la resilienza e l'orientamento al futuro), ci è in effetti sembrato importante valutare l'effetto del livello socioeconomico al netto di queste variabili. Questa analisi permette, nello specifico, di rilevare se, una volta tenuta sotto controllo la terza variabile, sussista una relazione lineare tra livello socioeconomico e le variabili considerate. I risultati delle analisi sono esposti nelle Tabelle 7.2.2a (terza media) e 7.2.2b (quarta media).

L'ANOVA ha evidenziato un effetto del livello socioeconomico sulla **costanza dello studio** relativo sia alla matematica che al tedesco, l'effetto è tuttavia contenuto, in particolare per il tedesco, e dovuto alla media più elevata raggiunta da chi appartiene al livello socioeconomico più elevato (WH) in paragone a BH e WL per la matematica e a BH per il tedesco. L'ANOVA ha pure rilevato un effetto del livello socioeconomico sulla **regolazione dell'impegno** nelle due materie, di nuovo più elevato in matematica e anche in questo caso dovuto alla media maggiore su queste variabili raggiunta da chi appartiene ai colletti bianchi molto qualificati (WH) in paragone ai colletti blu molto qualificati (BH). Un effetto al limite della significatività è evidenziato anche sulla **motivazione a evitare di mostrare performance negative in tedesco** dovuto alla media più elevata raggiunta dagli allievi appartenenti al livello socioeconomico più basso. L'ipotesi di una relazione lineare tra il livello socioeconomico e le variabili fin qui considerate, al netto rispettivamente della riuscita scolastica e dell'iscrizione al corso attitudinale o base in matematica e in tedesco è respinta dall'analisi di correlazione parziale.

Limitatamente al tedesco, l'ANOVA ha permesso di rilevare una maggiore percezione di controllo sull'apprendimento da parte degli allievi appartenenti al gruppo BH in paragone a quelli del gruppo WH. In questo caso l'analisi di correlazione parziale conferma l'esistenza di una relazione, benché debole, tra livello socioeconomico e **percezione di controllo dell'apprendimento, sia in tedesco che in matematica**. Pare che all'aumentare del livello socioeconomico diminuisca la percezione di controllo sull'apprendimento delle due materie.

L'ANOVA ha pure messo in evidenza un effetto del livello socioeconomico sull'**autoefficacia percepita in matematica e in tedesco** dovuta al livello più elevato raggiunto su queste variabili degli allievi di livello socioeconomico più elevato (WH) in paragone a BH (solo in matematica) e WL (in entrambe le materie). L'analisi di correlazione parziale respinge tuttavia l'esistenza di una relazione lineare tra queste variabili.

Un effetto debole ma significativo del livello socioeconomico sul **valore attribuito al tedesco** è evidenziato dall'analisi di correlazione parziale, in particolare qualora si controlli la riuscita scolastica in seconda media o l'iscrizione al corso attitudinale o base in tedesco. In quel caso, all'aumentare del livello socioeconomico diminuisce il valore attribuito a questa materia.

Un effetto più marcato, sebbene sempre molto limitato, evidenziato sia dall'ANOVA che dall'analisi di correlazione parziale, riguarda la relazione tra livello socioeconomico e **ansia da test sia in matematica che in tedesco**. I risultati indicano che anche controllando la riuscita scolastica o l'iscrizione ai corsi attitudinali o base, all'aumentare del livello socioeconomico diminuisce l'ansia da test.

L'ANOVA e l'analisi di correlazione parziale mettono pure in evidenza un effetto debole del livello socioeconomico sull'**autostima**. I risultati sembrano indicare che all'aumentare del livello socioeconomico aumenti pure l'autostima, in particolare quando è controllata l'iscrizione a un corso attitudinale o base.

Soltanto l'ANOVA permette invece di rilevare un effetto al limite della significatività del livello socioeconomico sulla **resilienza**, pare infatti che il gruppo dei colletti blu molto qualificati raggiunga un punteggio medio meno elevato di resilienza rispetto agli altri tre gruppi.

Infine, sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale evidenziano un effetto del livello socioeconomico sulla **soddisfazione di vita**. I risultati indicano che, anche tenendo sotto controllo la riuscita scolastica al termine della seconda media e l'iscrizione ai corsi attitudinali e base, all'aumentare del livello socioeconomico aumenta anche la soddisfazione di vita.

Tabella 7.2.2a. Risultati delle analisi relative all'effetto del livello socioeconomico sulla percezione di sé in terza media

	Media				ANOVA		Correlazione parziale (media a fine 2a)		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)	
	BL	BH	WL	WH			Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.
N° ore studio settimanali	3.86	3.44	3.46	3.49	$F(3, 851) = 0,75, p = .52$		.03	.47	.03	.33	.05	.16
Costanza dello studio della matematica	5.22	5.04	5.14	5.40	$F(3, 849) = 7,78, p < .001$		-.04	.23	-.05	.12	-.05	.13
Costanza dello studio del tedesco	5.26	5.04	5.25	5.36	$F(3, 826) = 2,87, p = .04$		.00	.95	-.03	.42	-.02	.67
Regolazione dell'impegno in matematica	5.16	4.92	5.00	5.29	$F(3, 849) = 5,25, p = .001$		-.02	.67	-.05	.18	-.04	.24
Regolazione dell'impegno in tedesco	5.16	4.91	5.19	5.31	$F(3, 826) = 2,95, p = .03$		-.02	.50	-.05	.13	-.03	.33
Obiettivi orientati alla padronanza in matematica (voglio imparare)	4.08	4.18	4.18	4.14	$F(3, 843) = 0,35, p = .79$		.02	.65	.01	.76	.02	.63
Obiettivi orientati alla padronanza in tedesco (voglio imparare)	4.26	4.08	4.11	4.10	$F(3, 818) = 0,50, p = .68$		.05	.20	.03	.47	.05	.17
Obiettivi orientati alla performance in matematica (voglio mostrare la mia riuscita)	2.75	2.54	2.46	2.46	$F(3, 843) = 0,98, p = .40$		-.02	.60	.00	.96	-.02	.66
Obiettivi orientati alla performance in tedesco (voglio mostrare la mia riuscita)	2.74	2.37	2.32	2.37	$F(3, 818) = 1,55, p = .20$		-.03	.43	.00	.97	-.02	.55
Obiettivi orientati a evitare performance negative in matematica (voglio evitare di mostrare di non essere in grado)	3.44	3.18	3.15	3.13	$F(3, 843) = 1,02, p = .38$		.00	.90	.04	.25	.02	.58
Obiettivi orientati a evitare performance negative in tedesco (voglio evitare di mostrare di non essere in grado)	3.48	2.97	2.92	2.93	$F(3, 818) = 2,84, p = .04$		.01	.80	.04	.23	.03	.34

	Media				ANOVA		Correlazione parziale (media a fine 2a)		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)		
	BL	BH	WL	WH		WH	Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.	
Percezione di controllo sull'apprendimento della matematica	5.58	5.39	5.26	5.18		5.18	$F(3, 848) = 2,49, p = .06$	.07	.04	.08	.02	.08	.02
Percezione di controllo sull'apprendimento del tedesco	5.35	5.45	5.33	5.08		5.08	$F(3, 825) = 4,16, p = .01$	.09	.01	.10	.01	.09	.01
Autoefficacia in matematica	3.87	3.68	3.78	3.94		3.94	$F(3, 847) = 5,23, p = .001$	-.04	.28	-.06	.11	-.07	.06
Autoefficacia in tedesco	3.68	3.71	3.66	3.84		3.84	$F(3, 823) = 3,37, p = .02$	-.03	.42	-.05	.16	-.04	.24
Valore attribuito alla matematica	4.73	4.55	4.66	4.76		4.76	$F(3, 848) = 1,75, p = .15$	-.02	.61	.00	.90	-.03	0.44
Valore attribuito al tedesco	4.92	4.57	4.63	4.55		4.55	$F(3, 825) = 1,68, p = .17$	.09	.02	.06	.11	.08	.02
Ansia nei test di matematica	4.26	4.43	4.32	3.87		3.87	$F(3, 848) = 7,43, p < .001$	.09	.01	.14	.00	.13	.00
Ansia nei test di tedesco	4.19	4.25	4.11	3.69		3.69	$F(3, 825) = 5,94, p = .001$	.08	.02	.13	.00	.12	.00
Comportamento di disturbo a matematica	1.57	1.49	1.47	1.45		1.45	$F(3, 849) = 0,44, p = .73$	-.04	.23	-.02	.56	-.03	.41
Comportamento di disturbo a tedesco	1.43	1.57	1.48	1.49		1.49	$F(3, 825) = 0,40, p = .76$	-.06	.07	-.03	.34	-.06	.10
Autostima	2.95	2.78	2.80	2.96		2.96	$F(3, 834) = 6,38, p < .001$	-.04	.21	-.09	.01	-.08	.02
Resilienza	3.75	3.41	3.61	3.66		3.66	$F(3, 819) = 2,63, p = .049$	-.05	.19	-.04	.21	-.04	.27
Orientamento al futuro	3.91	3.72	3.96	3.90		3.90	$F(3, 819) = 1,92, p = .13$	-.02	.59	.00	.93	.00	.92
Soddisfazione di vita	4.72	4.22	4.76	4.92		4.92	$F(3, 830) = 6,12, p < .001$	-.08	.03	-.09	.01	-.10	.01

Nota. I risultati statisticamente significativi sono in grassetto. I costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale danno un risultato statisticamente significativo e per i quali è opportuno considerare probabile un'associazione con il livello socioeconomico.

Tabella 7.2.2b. Risultati delle analisi relative all'effetto del livello socioeconomico sulla percezione di sé in quarta media

	Media				ANOVA		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)	
	BL	BH	WL	WH			Valore	Sig.	Valore	Sig.
N° ore studio settimanali	2.69	3.05	3.36	3.24	$F(3, 703) = 1,82, p = .14$		.00	.91	.02	.65
Obiettivi orientati alla padronanza in matematica (voglio imparare)	3.81	3.67	3.70	3.78	$F(3, 698) = 0,75, p = .52$		-.01	.80	-.01	.74
Obiettivi orientati alla padronanza in tedesco (voglio imparare)	3.67	3.75	3.77	3.79	$F(3, 685) = 0,18, p = .91$		.03	.42	.02	.63
Obiettivi orientati alla performance in matematica (voglio mostrare la mia riuscita)	2.06	2.21	2.08	2.09	$F(3, 700) = 0,47, p = .70$		-.01	.73	.01	.85
Obiettivi orientati alla performance in tedesco (voglio mostrare la mia riuscita)	1.80	2.25	2.08	2.10	$F(3, 685) = 1,47, p = .22$		-.02	.53	-.02	.65
Obiettivi orientati a evitare performance negative in matematica (voglio evitare di mostrare di non essere in grado)	2.58	2.75	2.63	2.69	$F(3, 699) = 0,36, p = .78$		-.01	.81	.01	.75
Obiettivi orientati a evitare performance negative in tedesco (voglio evitare di mostrare di non essere in grado)	2.45	2.74	2.50	2.59	$F(3, 685) = 0,98, p = .40$		-.01	.85	.01	.77
Autoefficacia in matematica	3.47	3.36	3.32	3.59	$F(3, 699) = 5,71, p = .001$		-.10	.01	-.06	.10
Autoefficacia in tedesco	3.37	3.34	3.40	3.58	$F(3, 686) = 2,84, p = .04$		-.04	.30	-.07	.07
Valore attribuito alla matematica	4.40	4.12	4.24	4.37	$F(3, 700) = 2,00, p = .11$		-.06	.16	-.05	.21
Valore attribuito al tedesco	4.21	4.22	4.42	4.38	$F(3, 686) = 0,93, p = .41$		-.03	.38	-.02	.59
Ansia nei test di matematica	3.21	3.71	3.85	3.66	$F(3, 700) = 1,56, p = .20$		.04	.31	.00	.94
Ansia nei test di tedesco	2.89	3.33	3.39	3.30	$F(3, 686) = 0,68, p = .57$		-.04	.27	.03	.41
Comportamento di disturbo a matematica	1.32	1.53	1.41	1.37	$F(3, 700) = 1,97, p = .12$		-.02	.66	-.01	.82
Comportamento di disturbo a tedesco	1.58	1.55	1.45	1.42	$F(3, 686) = 1,28, p = .28$		.02	.63	.00	.97
Autostima	2.83	2.87	2.90	2.98	$F(3, 695) = 1,68, p = .17$		-.04	.35	-.04	.28
Resilienza	3.31	3.42	3.52	3.48	$F(3, 694) = 0,60, p = .62$		.00	.96	-.01	.82
Orientamento al futuro	3.47	3.70	3.82	3.80	$F(3, 691) = 1,84, p = .14$		-.01	.71	-.01	.75
Soddisfazione di vita	4.28	4.22	4.66	4.72	$F(3, 698) = 3,41, p = .02$		-.09	.02	-.08	.05

Nota. I risultati statisticamente significativi sono in grassetto. I costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale danno un risultato statisticamente significativo e per i quali è opportuno considerare probabile un'associazione con il livello socioeconomico.

Non tutte le variabili rilevate all'inizio della terza media sono state misurate nuovamente alla fine della quarta media. Tra quelle misurate sia in terza che in quarta media, le uniche sulle quali si conferma anche in quarta un effetto contenuto del livello socioeconomico sono l'**autoefficacia in matematica e la soddisfazione di vita** e, in modo meno netto, l'autoefficacia in tedesco e gli obiettivi orientati a evitare performance negative in tedesco.

Va comunque detto che l'effetto emerso in terza e quarta media, sebbene statisticamente significativo, fortunatamente, è sempre contenuto e tocca soltanto una parte delle variabili personali che concorrono a sostenere l'allievo nel suo apprendimento.

7.2.3 Livello socioeconomico e sostegno emotivo e strumentale

Dopo aver indagato l'effetto del livello socioeconomico su alcuni aspetti della personalità e delle capacità di autoregolazione dell'allievo, così come sul suo benessere personale, si è voluto studiare anche l'effetto che il livello socioeconomico ha sugli aspetti relazionali, sul supporto percepito dall'allievo e quello fornito dai genitori.

7.2.3.1 Il sostegno da parte di genitori, docenti e amici

Una domanda posta nel questionario compilato dagli allievi in terza media ci ha permesso, innanzitutto, di far luce sulle persone alle quali gli allievi chiedono aiuto, quando ne hanno bisogno, per i compiti a casa. Il 20% degli allievi si rivolge a entrambi i genitori e ad altre persone, il 15% a entrambi i genitori, il 17% a uno dei due genitori (13% alla mamma, 4% al papà) e ad altre persone, il 16% a uno dei due genitori (12% alla mamma, 4% al papà), un altro 17% non chiede aiuto ai genitori ma si rivolge ad altre persone (amici, parenti, gruppi di studio, ecc.), un 12% afferma di non farsi aiutare, e un 4% afferma di non aver mai avuto bisogno di aiuto. L'incrocio fra queste categorie e il livello socioeconomico vede gli allievi appartenenti ai colletti bianchi molto qualificati sovrarappresentati tra chi si rivolge a entrambi i genitori, a entrambi i genitori e ad altre persone, tra chi afferma di non aver mai avuto bisogno di aiuto e tra chi si rivolge a uno soltanto dei genitori. I colletti bianchi poco qualificati sono sovrarappresentati tra chi si rivolge solo ad altre persone e tra chi si rivolge a uno dei due genitori e ad altre persone. I colletti blu molto qualificati sono sovrarappresentati tra chi si rivolge solo ad altre persone o non si fa aiutare. Infine, i colletti blu poco qualificati sono sovrarappresentati tra chi si rivolge solo ad altre persone.

Come già rilevato da altri studi, il supporto strumentale ed emotivo percepito da parte dei genitori, così come la qualità della relazione con i docenti e il supporto strumentale ed emotivo percepito da parte loro e da parte degli amici possono essere cruciali per la riuscita scolastica. Nel nostro studio, oltre al supporto genitoriale percepito da parte degli allievi, abbiamo chiesto anche ai genitori di indicarci il loro interesse verso l'andamento scolastico del figlio, la facilità percepita nell'aiutare i loro figli nello studio della matematica e del tedesco, e il tipo di sostegno fornito (piuttosto volto all'autonomia o alla performance). Queste variabili influiscono direttamente sull'apprendimento e contribuiscono al benessere dell'allievo che può a sua volta avere effetti positivi sull'apprendimento. Le analisi di correlazione (Tabella 7.2.3.1a) svolte sui dati relativi al supporto raccolti tra allievi (supporto ricevuto) e genitori (supporto fornito) sembrano confermare l'associazione di queste variabili con la riuscita scolastica al termine della seconda media e con la soddisfazione di vita. Interessante è notare come la riuscita scolastica sia in modo simile correlata alla percezione di supporto indicata dai figli e alla facilità nel fornire supporto indicata da parte dei genitori, mentre la soddisfazione di vita è (ancor più rispetto alla riuscita scolastica) molto correlata alla percezione di supporto indicata dai figli, e solo debolmente alla facilità di aiuto in matematica e al sostegno volto alla performance indicati dai genitori. Ad associarsi alla soddisfazione di vita è quindi più il supporto genitoriale percepito dai figli che non l'interesse o la facilità di aiuto allo studio riportato dai genitori.

Tabella 7.2.3.1a. Correlazione tra supporto genitoriale, riuscita scolastica e soddisfazione di vita, terza media

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Media a fine 2a media								
2 Soddisfazione di vita	.19***							
3 Supporto strumentale da parte dei genitori	.32***	.44***						
4 Supporto emotivo da parte dei genitori	.20***	.49***	.74***					
5 Interesse verso l'andamento scolastico del/della figlio/a	.23***	.01	.17***	.09				
6 Facilità di aiuto nello studio della matematica	.26***	.09*	.20***	.07	.18***			
7 Facilità di aiuto nello studio del tedesco	.23***	.05	.23***	.06	.22***	.32***		
8 Sostegno genitoriale volto all'autonomia	.24***	.03	.15**	.13**	.33***	.20***	.22***	
9 Sostegno genitoriale volto alla performance	-.28***	-.14**	-.19***	-.21***	.05	-.11*	-.16**	-.15**

Nota. 1-4: dati del questionario allievi; 5-9: dati del questionario genitori; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Per testare l'eventuale effetto del livello socioeconomico sulle variabili di supporto è stata dapprima svolta un'analisi della varianza (ANOVA) e sono state in seguito calcolate tre correlazioni parziali tenendo rispettivamente sotto controllo la riuscita scolastica al termine della seconda media (intesa come la media globale dei voti ottenuta), l'iscrizione al corso attitudinale o base in matematica e l'iscrizione al corso attitudinale o base in tedesco in quanto riuscita scolastica e iscrizione ai corsi attitudinali e base possono influire sul supporto di cui il giovane ha bisogno e sulla facilità del genitore nel fornirlo. I risultati delle analisi sono esposti nelle Tabelle 7.2.3.1b e 7.2.3.1c.

Innanzitutto, per quanto riguarda il **supporto percepito da parte dei docenti** le analisi non sembrano rilevare un effetto del livello socioeconomico sulla percezione di supporto fornito dal docente di matematica (l'effetto già al limite della significatività rilevato con l'ANOVA scompare nell'analisi di correlazione parziale quando è controllata l'iscrizione al corso attitudinale o base in matematica). L'effetto rilevato dall'ANOVA è molto debole e al limite della significatività sulle tre variabili che rilevano il supporto percepito da parte del docente di tedesco, l'analisi di correlazione parziale indica tuttavia una tendenza a percepire un più elevato supporto strumentale al diminuire del livello socioeconomico e questo anche quando è controllata l'iscrizione al corso attitudinale o base.

Per quanto riguarda il **supporto da parte degli amici** entrambe le analisi indicano un'assenza di relazione con il livello socioeconomico.

Il livello socioeconomico ha invece un effetto sul **supporto strumentale ed emotivo percepito da parte dei genitori**. All'aumentare del livello socioeconomico aumenta infatti anche la percezione di supporto. Questo aspetto è confermato anche dalle analisi svolte sui dati rilevati presso i genitori e in particolare su quanto da loro indicato rispetto alla facilità di aiuto nello studio della matematica e del tedesco che aumenta all'aumentare del livello socioeconomico. Una tendenza in questo senso emerge anche relativamente all'interesse verso l'andamento scolastico del figlio e al sostegno genitoriale volto all'autonomia. La forza della relazione (indicata come "Valore" nella Tabella 7.2.3.1b) tra livello socioeconomico e le variabili misurate presso i genitori aumenta ulteriormente allorché è controllato il sesso del genitore che ha riempito il questionario (le analisi rilevano infatti che le madri si interessano maggiormente dell'andamento scolastico del figlio hanno maggiore facilità ad aiutarlo/a nello studio del tedesco e forniscono un sostegno maggiormente volto all'autonomia rispetto ai padri).

Tabella 7.2.3.1b. Risultati delle analisi relative all'effetto del livello socioeconomico sul supporto emotivo e strumentale in terza media

	Media				ANOVA	Correlazione parziale (media a fine 2a)		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)	
	BL	BH	WL	WH		Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.
	Valore	Sig.	Valore	Sig.		Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.
Qualità della relazione con il docente di matematica	3.29	3.18	3.21	3.28	$F(3, 849) = 0,63, p = .60$	.02	.49	-.01	.73	.02	.58
Supporto strumentale da parte del docente di matematica	4.05	3.87	4.02	3.85	$F(3, 819) = 2,96, p = .03$	.09	.02	.05	.14	.08	.03
Supporto emotivo da parte del docente di matematica	3.58	3.42	3.46	3.36	$F(3, 819) = 1,20, p = .31$	.04	.31	.01	.77	.02	.50
Qualità della relazione con il docente di tedesco	3.09	2.82	3.00	2.78	$F(3, 825) = 3,08, p = .03$	.08	.03	.08	.03	.06	.12
Supporto strumentale da parte del docente di tedesco	3.98	3.79	3.78	3.58	$F(3, 796) = 4,58, p = .01$	.12	.00	.12	.00	.11	.00
Supporto emotivo da parte del docente di tedesco	3.33	3.32	3.30	3.12	$F(3, 796) = 2,65, p = .048$	.07	.04	.07	.04	.06	.11
Supporto strumentale da parte di almeno un amico/a	4.01	3.99	4.04	4.00	$F(3, 819) = 0,15, p = .93$	.04	.27	.03	.37	.04	.24
Supporto emotivo da parte di almeno un amico/a	3.82	3.87	3.92	3.95	$F(3, 819) = 0,53, p = .66$	.01	.73	-.01	.80	.00	.96
Appartenenza al gruppo	4.24	3.91	3.95	4.09	$F(3, 819) = 2,68, p = .05$	-.02	.60	-.03	.44	-.02	.61
Rapporti di amicizia	4.26	4.28	4.31	4.29	$F(3, 819) = 0,08, p = .97$	.03	.47	.00	.91	.02	.65
Supporto strumentale da parte dei genitori	3.40	3.51	3.79	4.16	$F(3, 826) = 23,71, p < .001$	-.25	.00	-.25	.00	-.24	.00
Supporto emotivo da parte dei genitori	4.00	3.79	4.07	4.22	$F(3, 826) = 9,93, p < .001$	-.11	.00	-.12	.00	-.11	.00
Interesse verso l'andamento scolastico del/la figlio/a	4.20	4.42	4.49	4.65	$F(3, 447) = 3,93, p = .01$	-.09	.06	-.12	.02	-.09	.06
Facilità di aiuto nello studio della matematica	1.07	1.44	1.18	1.83	$F(3, 448) = 15,33, p < .001$	-.18	.00	-.19	.00	-.18	.00
Facilità di aiuto nello studio del tedesco	0.87	0.74	1.48	1.98	$F(3, 448) = 22,87, p < .001$	-.29	.00	-.30	.00	-.25	.00
Sostegno genitoriale volto all'autonomia	3.30	3.71	3.80	3.94	$F(3, 442) = 5,25, p = .001$	-.07	.13	-.10	.04	-.11	.02

	Media				ANOVA	Correlazione parziale (media a fine 2a)		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)	
	BL	BH	WL	WH		Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.
	Sostegno genitoriale volto alla performance	2.66	2.73	2.45		2.31	$F(3, 424) = 1,80, p = .15$.01	.83	.05	.33	.05	.27

Nota. I risultati statisticamente significativi sono in grassetto. I costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale danno un risultato statisticamente significativo e per i quali è opportuno considerare probabile un'associazione con il livello socioeconomico.

Tabella 7.2.3.1c. Risultati delle analisi relative all'effetto del livello socioeconomico sul supporto emotivo e strumentale in quarta media

	Media				ANOVA	Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)	
	BL	BH	WL	WH		Valore	Sig.	Valore	Sig.
	Qualità della relazione con il docente di matematica	3.31	3.30	3.37		3.27	$F(3, 705) = 0,60, p = .62$	0.00	0.92	0.03	0.37
Supporto strumentale da parte del docente di matematica	4.28	3.91	4.05	3.88	$F(3, 691) = 3,46, p = .02$	0.08	0.03	0.11	0.00
Qualità della relazione con il docente di tedesco	3.12	3.18	3.00	3.00	$F(3, 700) = 0,91, p = .44$	0.10	0.01	0.08	0.04
Supporto strumentale da parte del docente di tedesco	3.94	3.96	3.90	3.64	$F(3, 677) = 5,38, p = .001$	0.15	0.00	0.13	0.00
Appartenenza al gruppo	3.76	3.71	3.89	3.94	$F(3, 697) = 1,65, p = .18$	-0.07	0.07	-0.05	0.16
Rapporti di amicizia	4.27	4.19	4.27	4.40	$F(3, 699) = 2,05, p = .11$	-0.06	0.15	-0.05	0.24

Nota. I risultati statisticamente significativi sono in grassetto. I costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale danno un risultato statisticamente significativo e per i quali è opportuno considerare probabile un'associazione con il livello socioeconomico.

Anche in questo caso non tutte le variabili rilevate all'inizio della terza media sono state misurate nuovamente alla fine della quarta media. In particolare, si è ritenuto che il supporto percepito da parte dei genitori rimanga piuttosto costante nel tempo, così come anche quello da parte di un amico/a (risultato peraltro non collegato con il livello socioeconomico in terza), mentre non è così per quello degli insegnanti, visto che questi possono cambiare tra terza e quarta media. Tra le variabili misurate sia in terza che in quarta media, si conferma anche in quarta un effetto contenuto del livello socioeconomico sul **supporto strumentale da parte del docente di matematica e tedesco**, percepito come leggermente più elevato tra gli allievi di livello socioeconomico meno elevato anche controllando la frequentazione di un corso base o attitudinale nella materia.

7.2.3.2 La situazione familiare

Si è voluto indagare anche l'eventuale effetto sulla riuscita scolastica del tipo di famiglia di cui fa parte il giovane. Una domanda posta nel questionario compilato dagli allievi in terza media ci ha permesso di rilevare le persone con le quali l'allievo vive al domicilio. La categorizzazione da noi svolta ci ha consentito di rimarcare che 655 allievi (il 78%) vivono in una famiglia tradizionale (con mamma, papà ed eventualmente fratelli e/o sorelle), 140 (17%) vivono in una famiglia monoparentale (solo con la mamma o il papà ed eventualmente fratelli e/o sorelle), e 44 (5%) vivono in una famiglia ricomposta (mamma e patrigno o papà e matrigna ed eventualmente fratelli e/o sorelle). Il test del χ^2 indica che non vi è relazione tra tipologia familiare e livello socioeconomico, $\chi^2(6)=11,66$, $p=.07$.

Il paragone dei voti raggiunti al termine della seconda media (Tabella 7.2.3.2a) in italiano, tedesco, matematica, e della media globale ottenuta nelle materie, mostra che gli allievi appartenenti a un tipo di famiglia tradizionale raggiungono risultati significativamente migliori rispetto a chi ha una famiglia monogenitoriale o ricomposta. Per quanto riguarda la valutazione in comportamento, i giovani appartenenti a una famiglia tradizionale ottengono voti significativamente più alti rispetto a chi ha una famiglia monogenitoriale, questi, a loro volta, hanno voti significativamente più alti rispetto ai giovani che vivono in una famiglia ricomposta.

Tabella 7.2.3.2a. Risultati dell'analisi relativa all'effetto del tipo di famiglia sui risultati scolastici e il voto di comportamento al termine della seconda media

	Tradizionale		Monoparentale		Ricompota		ANOVA
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	
Italiano	4.68	1.29	4.44	1.14	4.28	1.23	$F(2, 846) = 3,77, p = .02$
Tedesco	4.56	1.57	4.21	1.61	4.07	1.60	$F(2, 843) = 4,53, p = .01$
Matematica	4.38	1.64	3.92	1.63	4.04	1.62	$F(2, 851) = 5,21, p = .01$
Comportamento	5.63	1.01	5.36	1.05	4.98	1.07	$F(2, 851) = 11,89, p < .001$
Media a fine 2a media	4.97	.50	4.76	.58	4.72	.57	$F(2, 852) = 13,26, p < .001$

Pare inoltre che il tipo di famiglia influisca sulle persone a cui il giovane chiede aiuto. I giovani che hanno una famiglia tradizionale sono infatti sovrarappresentati tra chi chiede aiuto a entrambi i genitori o a entrambi i genitori e altre persone; i giovani che vivono in una famiglia ricomposta sono sovrarappresentati tra chi chiede aiuto a soltanto uno dei due genitori e ad altre persone e infine i giovani che vivono con un solo genitore sono sovrarappresentati tra chi chiede a solo uno dei genitori e ad altre persone, tra chi chiede soltanto ad altre persone e tra chi afferma di non aver mai avuto bisogno di aiuto.

7.2.3.3 Le lezioni di recupero

Le informazioni fornite dai giovani in terza media mostrano che l'82% di loro non ha mai seguito lezioni di recupero in tedesco, il 12% le ha seguite in passato, e il 6% le seguiva in quel momento. Per quanto riguarda la matematica, il 71% non ha mai seguito lezioni di recupero, il 15% le ha seguite in passato, e il 14% le seguiva in quel momento.

Il test del χ^2 rileva che vi è una relazione tra il tipo di famiglia del giovane e il ricorso a lezioni di recupero in tedesco, $\chi^2(4)=19,05$, $p=.001$, mentre non vi è relazione con il ricorso a lezioni di recupero in matematica, $\chi^2(4)=8,31$, $p=.08$. Relativamente al tedesco si riscontra una sovrarappresentazione dei giovani che vivono in una famiglia ricomposta tra chi segue lezioni di recupero in tedesco ora e tra chi le ha seguite in passato e una sovrarappresentazione di chi vive con un solo genitore tra chi segue lezioni di recupero in questo momento.

Inoltre, il test del X^2 indica che vi è una relazione tra livello socioeconomico e ricorso a lezioni di recupero in matematica, $\chi^2(6)=14,73$, $p=.02$, mentre non vi è relazione con il ricorso a lezioni di recupero in tedesco, $\chi^2(6)=5,56$, $p=.48$. L'effetto rilevato sembra tuttavia essere dovuto soltanto alla sottorappresentazione dei giovani appartenenti a famiglie di colletti bianchi molto qualificati e alla sovrarappresentazione dei giovani di colletti bianchi poco qualificati fra chi ha seguito lezioni di recupero in matematica in passato.

La domanda relativa alle lezioni di recupero è stata leggermente modificata nel questionario proposto in quarta media. Agli allievi veniva infatti chiesto solamente se avessero o meno seguito delle lezioni di recupero in tedesco e, rispettivamente, in matematica, in terza e/o in quarta media.

L'87% dei rispondenti ha indicato di non avere seguito lezioni di recupero di tedesco (una percentuale sostanzialmente simile a quanto messo in luce in terza media). Per quanto riguarda la matematica, il 73% del campione sostiene di non aver seguito lezioni di recupero di matematica (anche in questo caso la percentuale rimane pressoché invariata).

Il tipo di famiglia non è stato richiesto nel questionario somministrato in quarta media. È stato possibile unire questa informazione a quella sulle lezioni di recupero per i questionari validi compilati sia in terza che in quarta media. A tal proposito il test del X^2 non ha evidenziato una relazione tra tipo di famiglia e ricorso a lezioni di recupero di tedesco ($\chi^2(2)=2.87$, $p=.24$) e tra tipo di famiglia e ricorso a lezioni di recupero di matematica ($\chi^2(2)=.73$, $p=.69$).

Anche nel questionario somministrato in quarta media il test del X^2 indica che vi è una relazione ma soltanto debole tra livello socioeconomico e ricorso a lezioni di recupero in matematica, $\chi^2(3)=8.32$, $p=.04$, mentre non vi è relazione significativa con il ricorso a lezioni di recupero in tedesco, $\chi^2(3)=4.67$, $p=.20$.

7.2.4 Livello socioeconomico e valori, aspettative di riuscita e aspirazioni formative e professionali
 Gli studi internazionali svolti per indagare i fattori che influiscono sulla riuscita scolastica hanno messo in evidenza come le aspirazioni formative dei giovani (Gottfredson, 1981) e dei loro genitori (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Jeynes, 2007, 2011; Wilder, 2014) siano tra quelli più importanti. Le correlazioni esposte nella Tabella 7.2.4a sembrano confermare la relazione tra risultati scolastici del figlio, aspettative di efficacia nelle due materie indicate dai genitori e titolo di studio che i genitori pensano che il figlio otterrà. Va tuttavia ricordato che queste analisi non permettono di indicare la direzione dell'effetto, cioè quale variabile ha un effetto causale sull'altra. Sembra non esistere invece correlazione tra il valore che il genitore assegna alla materia, così come tra i valori sociali o di prestigio veicolati in famiglia e la riuscita scolastica del figlio.

Tabella 7.2.4a. Correlazione tra aspettative genitoriali e riuscita scolastica del figlio a fine 2a media

	1	2	3	4	5	6	7
1 Media a fine 2a media	-						
2 Valore dato alla matematica da parte dei genitori	-.04						
3 Valore dato al tedesco da parte dei genitori	.05	.55***					
4 Aspettative di efficacia in matematica del/della figlio/a	.53***	.14**	.09				
5 Aspettative di efficacia in tedesco del/della figlio/a	.45***	-.01	.19***	.47***			
6 Valori sociali dei genitori	.03	-.02	.07	.01	.03		
7 Valori di prestigio dei genitori	-.02	.31***	.19***	.18***	.07	.01	
8 Titolo di studio che i genitori pensano otterrà il/la figlio/a	.50***	.01	.04	.48***	.39***	-.03	.17***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La correlazione tra riuscita scolastica al termine della 2a media e il valore assegnato alla materia da parte dell'allievo all'inizio della terza è significativa ma debole (.15, $p < .001$ per la matematica e .07, $p = .04$ per il tedesco), è significativa e da debole a moderata con le aspettative di efficacia in matematica (.31, $p < .001$) e in tedesco (.26, $p < .001$), e significativa e moderata con il titolo di studio al quale il giovane aspira (.40, $p < .001$). È interessante notare che la riuscita scolastica del figlio si associa in modo più forte con le aspettative di efficacia indicate da parte dei genitori relativamente ai loro figli rispetto a quelle indicate dai figli stessi. In ogni caso la relazione tra le aspettative di efficacia indicate dai genitori e quelle indicate dai loro figli è piuttosto forte sia per matematica (.55, $p < .001$) che per tedesco (.50, $p < .001$), lo stesso vale per le aspettative rispetto al titolo più alto che il giovane conseguirà (.44, $p < .001$). Molto debole è invece l'associazione tra il valore dato alla matematica (.13, $p = .01$) e al tedesco (.02, $p = .61$) da parte degli allievi e dei loro genitori. Infine, è moderata l'associazione tra la percezione che gli allievi hanno dei valori sociali (.20, $p < .001$) e di prestigio (.30, $p < .001$) dei loro genitori rispetto a quelli indicati dai genitori stessi.

Anche sulle variabili relative alle aspettative e ai valori misurate presso allievi e genitori ci premeva conoscere se vi fosse un effetto del livello socioeconomico. Come nei sottocapitoli precedenti si è quindi proceduto con un'ANOVA svolta sui gruppi di livello socioeconomico diverso (BL, BH, WL e WH) e con un'analisi di correlazione parziale tenendo sotto controllo rispettivamente la riuscita scolastica in 2a media e l'inserimento in un corso attitudinale o base in matematica e in tedesco. I risultati sono esposti nella Tabella 7.2.4b.

L'unico effetto del livello socioeconomico confermato sia dall'ANOVA che dall'analisi di correlazione parziale è quello sul **titolo di studio più elevato** al quale aspira l'allievo e al titolo di studio più elevato che il genitore pensa che suo figlio otterrà. A questo, sebbene più debole, possiamo aggiungere l'effetto sulla percezione, da parte degli allievi, dei **valori di prestigio** dei loro genitori, che sembrano diminuire all'aumentare del livello socioeconomico. L'ANOVA indicherebbe una tendenza simile anche sui valori di prestigio indicati dai genitori stessi, come se vi fosse da parte loro un bisogno di "dimostrare di più" rispetto ai genitori di livello socioeconomico più elevato.

I risultati dell'ANOVA hanno pure indicato un effetto del livello socioeconomico sulle **aspettative di efficacia indicate dagli allievi e dai loro genitori** sia in matematica che in tedesco dovuto alle medie più elevate rispetto in particolare a BH e WL raggiunte dal gruppo WH. Tuttavia, l'analisi di correlazione parziale ha escluso una relazione lineare tra livello socioeconomico e queste variabili in terza media.

Le aspettative di efficacia in matematica e tedesco degli allievi sono state rilevate anche alla fine della quarta media e sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale evidenziano un effetto contenuto ma significativo del livello socioeconomico sulle aspettative di efficacia in matematica. A livello socioeconomico maggiore si assocerebbero maggiori aspettative di efficacia.

Tabella 7.2.4b. Risultati delle analisi relative all'effetto del livello socioeconomico su aspettative e valori di allievi e genitori, terza e quarta media

	Media				ANOVA				Correlazione parziale (media a fine 2a)		Correlazione parziale (corso matematica)		Correlazione parziale (corso tedesco)		
	BL	BH	WL	WH	F	p	η ²	η ²	Valore	Sig.	Valore	Sig.	Valore	Sig.	
Terza media															
Titolo di studio che pensa di ottenere	3.65	3.80	3.87	4.79	F(3, 818) = 21,03, p < .001				-14	.00	-13	.00	-16	.00	
Aspettative in matematica	4.26	4.10	3.95	4.37	F(3, 847) = 9,99, p < .001				-03	.41	-06	.09	-09	.01	
Aspettative in tedesco	4.17	3.87	3.88	4.23	F(3, 847) = 7,57, p < .001				-03	.47	-06	.10	-05	.17	
Percezione dei valori sociali dei genitori	3.79	3.71	3.71	3.76	F(3, 829) = 1,31, p = .27				.04	.22	.01	.69	.02	.55	
Percezione dei valori di prestigio dei genitori	3.08	2.92	2.89	2.82	F(3, 829) = 2,97, p = .03				.06	.09	.09	.01	.07	.04	
Valore dato alla matematica da parte dei genitori	2.60	2.72	2.62	2.69	F(3, 432) = 0,27, p = .85				-03	.58	-01	.83	-04	.38	
Valore dato al tedesco da parte dei genitori	2.45	2.65	2.70	2.77	F(3, 438) = 1,37, p = .25				-08	.13	-09	.07	-05	.32	
Aspettative di efficacia in matematica del/la figlio/a	3.53	3.20	3.18	3.60	F(3, 442) = 7,88, p < .001				.05	.37	.00	.98	-05	.33	
Aspettative di efficacia in tedesco del/la figlio/a	3.33	3.10	3.19	3.57	F(3, 444) = 6,95, p < .001				.03	.58	-03	.53	.02	.66	
Valori sociali dei genitori	2.92	2.91	2.89	2.92	F(3, 447) = 0,39, p = .76				-02	.70	-05	.33	-03	.55	
Valori di prestigio dei genitori	1.87	1.73	1.66	1.56	F(3, 441) = 3,06, p = .03				.10	.05	.09	.07	.09	.08	
Titolo di studio che i genitori pensano otterrà il/la figlio/a	4.13	4.19	4.48	5.30	F(3, 432) = 15,25, p < .001				-16	.00	-16	.00	-17	.00	
Quarta media															
Aspettative in matematica	4.27	3.98	3.74	4.17	F(3, 699) = 6,86, p < .001						-10	.01	-0.03	0.46	
Aspettative in tedesco	4.07	3.94	3.85	4.10	F(3, 686) = 2,10, p = .10						.01	.72	-0.05	0.17	

Nota. I risultati statisticamente significativi sono in grassetto. I costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali sia l'ANOVA che l'analisi di correlazione parziale danno un risultato statisticamente significativo e per i quali è opportuno considerare probabile un'associazione con il livello socioeconomico.

Pare quindi che il livello socioeconomico abbia un effetto sul livello di alcune variabili utili all'apprendimento sia in terza che in quarta media. Per valutare quanto questo effetto sia importante poi sulla riuscita scolastica, abbiamo calcolato quattro regressioni multiple, una per il corso attitudinale e una per il corso base di ogni materia, per predire la nota finale di matematica e tedesco in quarta media. Le variabili inserite sono state il sesso, il livello socioeconomico, la nota ottenuta in seconda media, e l'autostima, il valore attribuito alla materia, le aspettative di efficacia nella materia, la costanza dello studio e la regolazione dell'impegno nella materia, l'ansia nei test, il supporto percepito dall'insegnante e il supporto percepito dai genitori ad inizio della terza media. Nel modello sono stati considerati solo gli allievi che tra la terza e la quarta media non hanno cambiato docente.

Se ai corsi attitudinali di matematica ad aumentare la probabilità di ottenere una nota elevata concorrono essere una ragazza, il livello socioeconomico più elevato, una buona nota al termine della seconda media, elevate aspettative di efficacia nella materia e una buona regolazione dell'impegno nello studio, ai corsi base l'unica variabile ad avere un effetto significativo sulla nota finale è l'aspettativa di efficacia. Ai corsi attitudinali di tedesco emergono come variabili predittive il livello socioeconomico elevato, la nota di seconda media, le aspettative di efficacia elevate e la costanza dello studio, mentre ai corsi base sono il sesso femminile, la nota di seconda media, le aspettative di efficacia e, in modo contrario rispetto a quanto atteso, il supporto dei genitori (a maggiore supporto si associa nota meno elevata, segno che chi necessita di più supporto è anche chi è più in difficoltà) ad avere un effetto sulla nota di quarta media in questa materia.

Tabella 7.2.4c. Risultato della regressione multipla gerarchica per predire il voto finale di quarta media in matematica

	Corso A			Corso B		
	B	SEB	β	B	SEB	β
Sesso	0.19	0.06	.12 **	0.01	0.13	.01
Livello socioeconomico	0.00	0.00	-.11 **	0.00	0.00	-.17
Nota 2 ^a media	0.69	0.06	.51 ***	0.22	0.11	.18
Autostima	0.02	0.07	.01	-0.10	0.16	-.07
Valore attribuito alla materia	-0.03	0.04	-.03	0.05	0.09	.07
Aspettative di efficacia	0.16	0.04	.19 ***	0.20	0.09	.24 *
Costanza dello studio	-0.04	0.05	-.04	0.16	0.10	.18
Regolazione dell'impegno	0.08	0.04	.11 *	-0.04	0.08	-.06
Ansia nei test	-0.01	0.03	-.02	-0.04	0.05	-.07
Supporto dell'insegnante	0.06	0.04	.06	0.00	0.11	.00
Supporto dei genitori	0.05	0.05	.04	0.02	0.10	.02
Totale R^2 adattato			.49			.15
F			32.48***			3.09**

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabella 7.2.4d. Risultato della regressione multipla gerarchica per predire il voto finale di quarta media in tedesco

	Corso A			Corso B		
	B	SEB	β	B	SEB	β
Sesso	0.06	0.05	.05	0.27	0.12	.21 *
Livello socioeconomico	0.00	0.00	-.10 *	0.00	0.00	-.02
Nota 2 ^a media	0.63	0.05	.51 ***	0.26	0.11	.22 *
Autostima	0.06	0.06	.05	0.16	0.13	.13
Valore attribuito alla materia	-0.06	0.04	-.08	0.10	0.08	.15
Aspettative di efficacia	0.16	0.04	.21 ***	0.07	0.07	.11 *
Costanza dello studio	0.10	0.04	.13 *	0.19	0.10	.26
Regolazione dell'impegno	-0.05	0.04	-.07	-0.06	0.07	-.10
Ansia nei test	-0.02	0.02	-.04	-0.03	0.05	-.07
Supporto dell'insegnante	0.02	0.04	.02	-0.07	0.10	-.07
Supporto dei genitori	-0.03	0.05	-.03	-0.21	0.08	-.28 *
Totale R^2 adattato			.43			.26
F			28.79***			4.34***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L'unica variabile ad associarsi alla riuscita scolastica in modo costante è quindi l'aspettativa di efficacia nella materia. La nota di seconda media è predittiva della nota di quarta media ma solo per gli allievi dei corsi attitudinali. Per gli allievi dei corsi base, in entrambe le materie, il modello è predittivo soltanto di rispettivamente 15% e 26% della varianza delle note di matematica e tedesco (mentre arriva a spiegare il 49% e il 43% della varianza delle note di matematica e tedesco ai corsi attitudinali), segno che vi sono altre variabili, non considerate nel modello, che concorrono a spiegare la nota finale per questi allievi. Infine, ai corsi attitudinali, il livello socioeconomico continua ad avere un effetto, sebbene molto debole, sulla nota finale di quarta nella materia, pur controllando l'effetto che potrebbe avere già avuto sulle altre variabili inserite nel modello di regressione.

7.2.5 Sintesi dei risultati – l'effetto del livello socioeconomico

Con l'Obiettivo 2) l'intenzione era di capire quali caratteristiche individuali, relazionali e contestuali influiscono sulla riuscita scolastica degli allievi e in particolare l'importanza del ruolo giocato dal livello socioeconomico.

Dai risultati è emerso in particolare che **il livello socioeconomico familiare ha un effetto significativo, benché contenuto:**

- sull'inserimento in un corso attitudinale, sia in matematica che in tedesco, pur controllando per sesso e risultato in una prova di competenze di matematica e tedesco a fine 2a media;
- in terza media: si riscontrano autostima e soddisfazione di vita meno elevate negli allievi di famiglia di livello socioeconomico meno elevato ma maggiore percezione di controllo sull'apprendimento nelle due materie;
- in quarta media: emergono soddisfazione di vita e autoefficacia in matematica più elevate e ansia da test meno elevata negli allievi di livello socioeconomico più elevato;
- sulla percezione di supporto da parte del docente di tedesco in terza e anche da parte del docente di matematica in quarta maggiore negli allievi di livello socioeconomico meno elevato a fronte di una minore percezione di supporto emotivo e strumentale da parte dei genitori (la minore capacità di dare supporto strumentale adeguato è confermata dai genitori stessi);
- sulle maggiori aspettative di efficacia e riuscita sia in matematica che in tedesco e le maggiori aspirazioni affinché il figlio/la figlia ottenga titoli di studio più elevati nelle famiglie di livello socioeconomico più elevato (queste maggiori aspettative di riuscita e aspirazioni si riflettono poi anche sugli allievi stessi sia in terza che in quarta media);
- sulla nota finale di quarta media sia di matematica che tedesco degli allievi dei corsi attitudinali, pur controllando l'effetto che potrebbe avere già avuto sulla nota ottenuta in seconda media, l'autostima, il valore attribuito alla materia, le aspettative di efficacia nella materia, la costanza dello studio e la regolazione dell'impegno nella materia, l'ansia nei test, il supporto percepito dall'insegnante e il supporto percepito dai genitori ad inizio della terza media.

7.3 Obiettivo 3: l'allievo nei corsi attitudinali e base

Secondo gli studi internazionali le pratiche di suddivisione degli allievi in gruppi di abilità potrebbero avere un effetto sulla percezione di sé degli allievi (Bartholomew, 2000; Belfi et al., 2012; Francis et al., 2017; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008), sui loro vissuti (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) e sulle loro opportunità educative e di carriera successive (Boaler & Selling, 2017).

Uno degli obiettivi di questo studio era di investigare se l'inserimento in un corso attitudinale o base di matematica e tedesco potesse in effetti avere effetti negativi, ma anche positivi, sulla percezione di sé, sui vissuti e sulle aspirazioni formative e professionali degli allievi. Le informazioni forniteci dagli allievi all'inizio della terza media, quindi a poche settimane dall'inserimento in un corso attitudinale o base di matematica e di tedesco, ci hanno permesso di operare dei confronti tra i due gruppi e di stabilire se possano essere rilevate delle differenze tra gli allievi dei corsi attitudinali e base di matematica e di tedesco.

Per quanto riguarda le variabili sociodemografiche la distribuzione degli allievi degli istituti coinvolti nello studio nei corsi attitudinali e base di matematica e tedesco per sesso, luogo di nascita (Svizzera/altro luogo) e livello socioeconomico è esposta nelle Tabelle 7.3a, 7.3b e 7.3c⁶. Il test del χ^2 ha permesso di rilevare una sovrarappresentazione significativa di allieve nel corso attitudinale di tedesco, $\chi^2(1)=8,11$, $p=.004$, ma non in matematica, $\chi^2(1)=0,79$, $p=.37$; una leggera sovrarappresentazione di chi è nato in Svizzera nei corsi attitudinali sia in matematica, $\chi^2(1)=5,30$, $p=.02$, che in tedesco, $\chi^2(1)=4,96$, $p=.03$; e una chiara sovrarappresentazione dei giovani provenienti da famiglie del livello socioeconomico più elevato nei corsi attitudinali e di quelli provenienti da famiglie del livello socioeconomico meno elevato nei corsi base, sia in matematica, $\chi^2(3)=149,96$, $p < .001$, che in tedesco, $\chi^2(3)=92,66$, $p < .001$.

Tabella 7.3a. Distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco, per sesso

		matematica			tedesco		
		corso A	corso B	totale	corso A	corso B	totale
maschio	n	336	185	521	326	170	496
	%	64.5%	35.5%	100.0%	65.7%	34.3%	100.0%
femmina	n	333	163	496	365	128	493
	%	67.1%	32.9%	100.0%	74.0%	26.0%	100.0%
totale	n	669	348	1017	691	298	989
	%	65.8%	34.2%	100.0%	69.9%	30.1%	100.0%

Tabella 7.3b. Distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco, per nascita in Svizzera

		matematica			tedesco		
		corso A	corso B	totale	corso A	corso B	totale
In CH dalla nascita	n	562	272	834	583	234	817
	%	67.4%	32.6%	100.0%	71.4%	28.6%	100.0%
In CH da dopo la nascita	n	107	76	183	108	64	172
	%	58.5%	41.5%	100.0%	62.8%	37.2%	100.0%
totale	n	669	348	1017	691	298	989
	%	65.8%	34.2%	100.0%	69.9%	30.1%	100.0%

Tabella 7.3c. Distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco, per livello socioeconomico

		matematica			tedesco		
		corso A	corso B	totale	corso A	corso B	totale
BL	n	11	32	43	14	27	41
	%	25.6%	74.4%	100.0%	34.1%	65.9%	100.0%
BH	n	37	62	99	46	44	90
	%	37.4%	62.6%	100.0%	51.1%	48.9%	100.0%
WL	n	127	128	255	138	106	244
	%	49.8%	50.2%	100.0%	56.6%	43.4%	100.0%
WH	n	490	123	613	489	119	608
	%	79.9%	20.1%	100.0%	80.4%	19.6%	100.0%
Totale	n	665	345	1010	687	296	983
	%	65.8%	34.2%	100.0%	69.9%	30.1%	100.0%

Nei prossimi capitoli sono esposti i risultati riguardanti l'incrocio tra l'inserimento in un corso attitudinale e base in matematica e tedesco e le informazioni forniteci da allievi e genitori tramite i questionari.

⁶ Questi dati sono stati estratti dalla banca dati GAGI e riguardano quindi tutti gli allievi dei 15 istituti coinvolti nello studio dei quali figuravano le informazioni nella banca dati.

7.3.1 Corsi attitudinali e base e il vissuto passato e presente nella classe

L'inserimento in un corso attitudinale o base può influire sulla percezione che l'allievo ha di sé, aspetto che andremo ad analizzare nel prossimo sotto capitolo. Non è detto che l'allievo viva positivamente il passaggio da un corso di materia a classe mista come quello attualmente vigente in prima e seconda media, a un corso di materia suddiviso per abilità. Agli allievi è stata quindi chiesta una valutazione, su una scala da 1 a 10, del loro vissuto nelle classi di matematica e tedesco in 2a media (a classe di abilità mista) e in 3a media (nel corso base o attitudinale). I risultati sono esposti nella Tabella 7.3.1a e mostrano medie positive sia per gli allievi che in terza media sono inseriti in un corso attitudinale che per chi è inserito in un corso base. I risultati dell'analisi del test *t* di Student che permette di conoscere se la differenza tra le medie rilevate in due gruppi è statisticamente significativa indicano, per quanto riguarda i vissuti nelle classi di matematica e tedesco in seconda media, medie significativamente più elevate per gli allievi che in terza sono iscritti a un corso attitudinale. La differenza non è invece più significativa in tedesco, e lo è ma in modo meno marcato in matematica, in terza media. Per gli allievi dei vari gruppi si nota infatti un miglioramento dei vissuti tra seconda e terza media (salvo per chi in terza si inserisce in un corso attitudinale di tedesco dove si riscontra un lieve peggioramento) e in particolare per gli allievi che in terza sono inseriti in un corso base.

Posto che la percezione dell'orientamento verso obiettivi di padronanza (il docente vuole che io capisca l'argomento) piuttosto che verso obiettivi di performance (il docente vuole che io ottenga un buon voto al test) del docente dipenda in buona parte dal docente stesso, il fatto di insegnare in un corso attitudinale o base potrebbe avere un effetto sulle sue pratiche pedagogico-didattiche, effetto che a sua volta può impattare sull'allievo e sulla classe nella quale è inserito (Crahay et al., 2010; Duru-Bellat, 2002; Trouilloud & Sarrazin, 2003).

Le analisi svolte hanno permesso di evidenziare, sia a matematica che a tedesco, una maggiore percezione di un orientamento del docente verso obiettivi di padronanza (il docente vuole che io capisca l'argomento) e di evitamento di performance negative (il docente vuole che io eviti di ottenere brutte note) da parte degli allievi dei corsi base; mentre è simile in entrambe le materie la percezione di un orientamento del docente verso obiettivi di performance da parte degli allievi dei corsi base e dei corsi attitudinali. Non emergono invece differenze significative tra corsi attitudinali e base relativamente alla percezione degli obiettivi di padronanza, performance e di evitamento della performance negativa della classe.

Tabella 7.3.1a. Risultati delle analisi relative all'effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base sui vissuti in classe, allievi in terza media

	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Vissuto nella classe di materia in 2^a media*	7.80	6.23	7.72	6.11	<i>t</i>(464.21)= 9,04, <i>p</i> < .001	<i>t</i>(381.57)= 9,27, <i>p</i> < .001
Vissuto nella classe di materia in 3^a media*	8.06	7.76	7.43	7.38	<i>t</i>(451.86)= 2,06, <i>p</i> = .04	<i>t</i>(394.73)= 0,29, <i>p</i> = .77
Orientamento verso obiettivi di padronanza del docente	4.01	4.12	3.66	3.96	<i>t</i>(850)= -2,19, <i>p</i> = .03	<i>t</i>(519.48)= -5,06, <i>p</i> < .001
Orientamento verso obiettivi di performance del docente	2.14	2.28	2.17	2.29	<i>t</i> (850)= -1,94, <i>p</i> = .05	<i>t</i> (825)= -1,53, <i>p</i> = .12
Orientamento verso obiettivi di padronanza della classe*	3.66	3.57	3.54	3.58	<i>t</i> (488.91)= 1,25 <i>p</i> = .21	<i>t</i> (825)= -0,60, <i>p</i> = .55
Orientamento verso obiettivi di performance della classe*	3.33	3.29	3.29	3.40	<i>t</i> (850)= 0,49, <i>p</i> = .62	<i>t</i> (825)= -1,30, <i>p</i> = .19
Orientamento verso l'evitamento di performance negative della classe*	2.28	2.21	2.44	2.58	<i>t</i> (850)= 0,88, <i>p</i> = .38	<i>t</i> (825)= -1,58, <i>p</i> = .12

Nota. Tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; * variabile misurata con item singolo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Dal paragone delle informazioni fornite a inizio terza media (Tabella 7.3.1a) e quelle fornite al termine della quarta media (Tabella 7.3.1b) ci è stato inoltre possibile rilevare come alcune di queste percezioni e questi vissuti sono evoluti, e di evidenziare l'eventuale effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base.

Nella Tabella 7.3.1b sono riportati nuovamente i vissuti di seconda e terza media degli allievi in quanto rispetto agli allievi che hanno risposto affidabilmente al questionario di terza, sono meno gli allievi che hanno risposto (affidabilmente) in quarta. Questo è dovuto in buona parte alle assenze degli allievi il giorno della somministrazione del questionario e alla bocciatura della classe terza di alcuni di loro.

Anche togliendo questi allievi dal campione di terza, le medie rilevate non variano di molto e la tendenza che si vede emergere è la stessa con un miglioramento dei vissuti tra seconda e inizio terza media (salvo per chi è al corso attitudinale di tedesco in terza media). Si osserva poi un leggero peggioramento tra inizio terza e fine quarta media per chi frequenta i corsi attitudinali, una situazione di stabilità per chi è nei corsi base di matematica e un leggero miglioramento per chi è nei corsi base di tedesco. In quarta, non si rilevano differenze significative tra i vissuti nel corso base e nel corso attitudinale, in entrambe le materie. Sui tre anni si riscontrano vissuti migliori a matematica rispetto a tedesco.

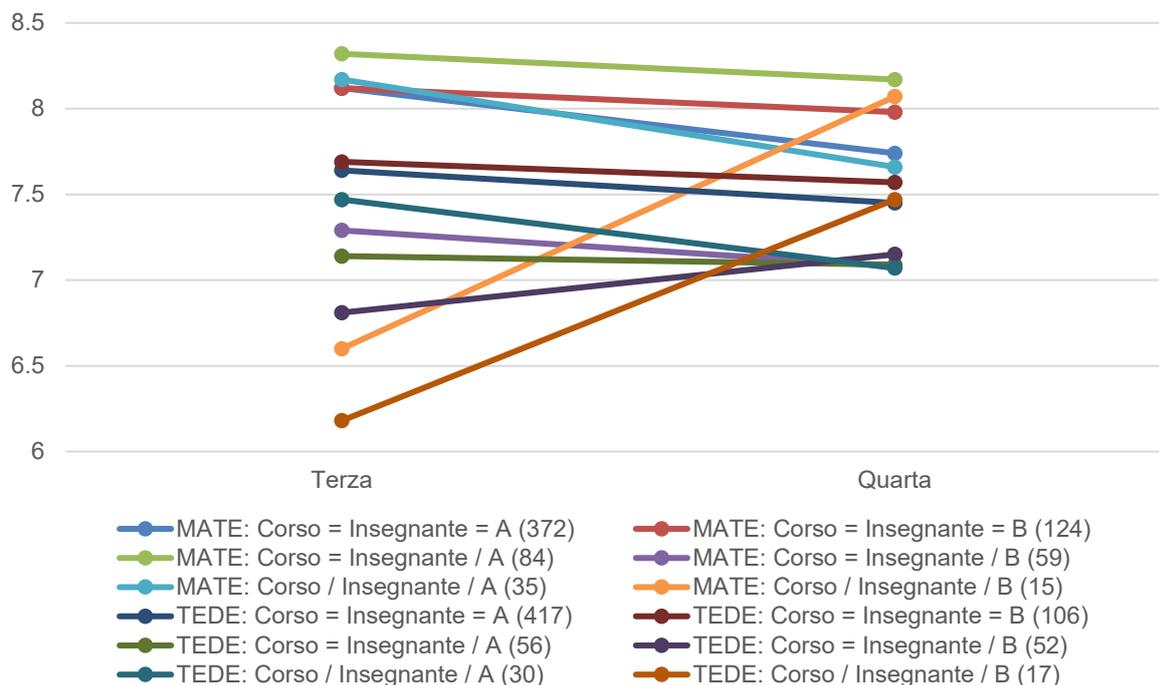
Tabella 7.3.1b. Risultati delle analisi relative all'effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base sui vissuti in classe, allievi in quarta media

	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Vissuto nella classe di materia in 2^a media*	7.86	6.22	7.72	6.10	<i>t</i>(342.31)= 8,57, <i>p</i> < .001	<i>t</i>(278.17)= 8.16, <i>p</i> < .001
Vissuto nella classe di materia in 3 ^a media*	8.14	7.72	7.57	7.27	<i>t</i> (321.62)= 2,57, <i>p</i> = .011	<i>t</i> (295.12)= 1.60, <i>p</i> = .112
Vissuto nella classe di materia in 4 ^a media*	7.80	7.75	7.38	7.48	<i>t</i> (337.63)= 0,31, <i>p</i> = .76	<i>t</i> (690)= -0,59, <i>p</i> = .56
Orientamento verso obiettivi di padronanza del docente	3.95	4.16	3.61	3.83	<i>t</i>(702)= -3,46, <i>p</i> = .001	<i>t</i>(351.66)= -3.12, <i>p</i> = .002
Orientamento verso obiettivi di performance del docente	2.31	2.17	2.23	2.36	<i>t</i> (442.62)= 1,75, <i>p</i> = .08	<i>t</i> (691)= -1,31, <i>p</i> = .19
Orientamento verso obiettivi di padronanza della classe*	3.50	3.44	3.39	3.38	<i>t</i> (702)= 0,87 <i>p</i> = .38	<i>t</i> (690)= 0,23, <i>p</i> = .82
Orientamento verso obiettivi di performance della classe*	3.11	3.09	3.24	3.23	<i>t</i> (702)= 0,21, <i>p</i> = .83	<i>t</i> (689)= 0,12, <i>p</i> = .91
Orientamento verso l'evitamento di performance negative della classe*	2.13	1.99	2.39	2.31	<i>t</i> (702)= 1,75, <i>p</i> = .08	<i>t</i> (691)= 0,89, <i>p</i> = .38

Nota. Tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; * variabile misurata con item singolo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Da un'ulteriore analisi dei vissuti degli allievi suddivisi in sottogruppi sulla base dell'eventuale cambiamento di corso (da attitudinale a base o viceversa) o cambiamento di docente (Figura 7.3.1c) **si conferma il peggioramento dei vissuti tra terza e quarta e questo soprattutto per chi in quarta media segue ancora il corso attitudinale in matematica e per chi è passato da un corso base a un corso attitudinale sia in matematica che in tedesco**. Emerge anche chiaramente un miglioramento dei vissuti degli allievi che sono passati da un corso attitudinale a un corso base, sia in matematica che in tedesco (cambiando docente) e di chi ha cambiato insegnante in tedesco pur restando nel corso base.

Figura 7.3.1c. Vissuti in terza e quarta media, per corso in matematica e tedesco, per cambiamento di corso e cambiamento di docente



Nota. =: uguale; /: diverso; A o B: corso frequentato in quarta media, (n): n° allievi appartenenti al gruppo.

Inoltre, come già rilevato in terza media, anche in quarta media gli allievi del corso base, sia in matematica che in tedesco, rilevano un maggior orientamento verso obiettivi di padronanza del docente rispetto a quelli del corso attitudinale (Tabella 7.3.1b). Da un'analisi di correlazione tra i costrutti inseriti nelle Tabelle 7.3.1a e 7.3.1b, pare che il vissuto degli allievi in classe sia associato moderatamente e positivamente con la percezione di obiettivi di padronanza del docente sia in terza (matematica: $r=.33$, $p<.000$, tedesco: $r=.32$, $p<.000$) che in quarta (matematica: $r=.41$, $p<.000$, tedesco: $r=.47$, $p<.000$) e negativamente e in modo meno forte con la percezione di obiettivi di performance del docente (matematica: $r=-.16$, $p<.000$ sia in terza che in quarta, tedesco: $r=-.10$, $p=.013$ in terza e $r=-.22$, $p<.000$ in quarta).

7.3.2 Corsi attitudinali e base e percezione di sé

Il paragone dei dati forniteci dagli allievi iscritti ai corsi base e quelli iscritti ai corsi attitudinali in matematica e in tedesco all'inizio della terza media ha permesso di evidenziare alcuni aspetti relativi alla percezione di sé (sia relativa ad aspetti dell'apprendimento come, ad esempio, l'impegno e la costanza nello studio della materia, sia generali come l'autostima, la resilienza e la soddisfazione di vita) sui quali i due gruppi di allievi sembrano distinguersi. I risultati dell'analisi del test t di Student che permette di conoscere se la differenza tra le medie rilevate in due gruppi è statisticamente significativa sono esposti nelle Tabella 7.3.2a.

Tra allievi inseriti nei corsi attitudinali e base non sembrano esserci differenze relative al numero di ore totali settimanali (per tutte le materie) dedicate allo studio.

Emergono invece delle differenze significative tra allievi dei corsi attitudinali e base, e per entrambe le materie, relativamente alla **costanza dello studio della materia** e la **regolazione dell'impegno** nella materia che sono più elevate tra gli allievi dei corsi attitudinali. Per quanto riguarda gli aspetti motivazionali, gli allievi inseriti nei corsi base sembrano essere maggiormente mossi, rispetto agli allievi dei corsi attitudinali, da una più elevata tendenza a porsi **obiettivi di performance** sia in matematica

che in tedesco; si sentono inoltre meno efficaci nell'apprendimento della materia (**autoefficacia**) e le attribuiscono un **valore** minore rispetto ai compagni dei corsi attitudinali. Soltanto per quanto riguarda il tedesco, gli allievi dei corsi base percepiscono di avere un maggiore **controllo sull'apprendimento** della materia.

Non si riscontrano differenze sulle medie ottenute dai due gruppi relativamente all'**ansia provata durante i test** di matematica e tedesco, mentre in entrambe le materie gli allievi dei corsi base riferiscono di attuare mediamente più **comportamenti di disturbo in classe** rispetto ai compagni dei corsi attitudinali.

Infine, per quanto riguarda gli aspetti più generali, quindi non specifici a una materia, gli allievi dei due gruppi sembrano distinguersi per quanto concerne l'**autostima** e la **soddisfazione di vita**, significativamente più elevate tra gli allievi dei corsi attitudinali. Non emergono invece differenze significative tra le medie ottenute sulla **resilienza** e l'**orientamento al futuro**.

Dal paragone delle informazioni fornite a inizio terza media (Tabella 7.3.2a) e quelle fornite al termine della quarta media (Tabella 7.3.2b) ci è stato inoltre possibile rilevare come alcune di queste percezioni sono evolute, e di evidenziare l'eventuale effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base (si veda anche il Grafico 7.3.2a) ⁷.

In generale tra inizio della terza e fine della quarta media si osserva una diminuzione delle medie raggiunte in tutti i costrutti legati alla motivazione, sia negli allievi dei corsi attitudinali che negli allievi dei corsi base. Diminuiscono quindi le **ore totali di studio settimanali** e la percezione di porsi **obiettivi di padronanza**; tuttavia, in quarta media emerge una differenza significativa tra allievi dei corsi attitudinali e base su queste variabili, dove raggiungono medie più elevate gli allievi dei corsi attitudinali. Diminuisce anche la percezione di porsi **obiettivi di performance** (con una differenza non più significativa in quarta tra corsi attitudinali e base in tedesco, ma livelli sempre più elevati tra gli allievi dei corsi base in matematica) o di **evitare di mostrare performance negative**. Diminuisce anche il sentimento di **autoefficacia** in entrambe le materie ma le differenze riscontrate in terza media tra allievi dei corsi attitudinali e base, per quanto sempre significative, sembrano essere meno elevate. Infine, diminuisce anche il **valore** assegnato alla materia, ma mentre in terza media gli allievi dei corsi base davano meno valore alla matematica rispetto ai loro compagni del corso attitudinale, questa differenza non è più osservabile in quarta media, viceversa sembra invece aumentare il divario relativo al valore attribuito al tedesco tra allievi dei corsi base (che danno minor valore) e attitudinali in quarta media.

Diminuisce anche l'**ansia da test** e questo soprattutto tra gli allievi dei corsi base, inoltre emerge una differenza significativa, in entrambe le materie, in quarta media con gli allievi dei corsi attitudinali più in ansia rispetto ai compagni dei corsi base. Restano quasi invariate le medie osservate relativamente ai **comportamenti di disturbo** e all'**autostima** tra terza e quarta media. Le differenze tra allievi dei corsi attitudinali e base su queste variabili restano significative anche in quarta con gli allievi dei corsi base a riportare comportamenti di disturbo più frequenti e gli allievi dei corsi attitudinali a riportare più elevati livelli di autostima. Infine, diminuiscono sia i livelli di **resilienza**, che quelli di **orientamento al futuro** (di poco e leggermente di più per gli allievi dei corsi base) e quelli di **soddisfazione di vita** (di poco e leggermente di più per gli allievi dei corsi attitudinali).

⁷ Si noti che una parte degli allievi che hanno risposto al questionario in terza, non hanno risposto al questionario in quarta a causa di un'assenza il giorno della somministrazione o di una bocciatura al termine della terza media. Per essere sicuri che i dati raccolti in terza fossero quindi ancora paragonabili con quelli raccolti in quarta abbiamo ricalcolato le medie sui dati raccolti in terza di coloro che hanno risposto sia in terza che in quarta media. Come già visto in precedenza (Tabelle 7.3.1a e 7.3.1b), anche togliendo i dati di questi allievi le medie rilevate in terza media restano del tutto simili. Ciò rassicura sulla possibilità di svolgere un paragone tra i dati raccolti in terza media con quelli raccolti in quarta media (senza assenti e bocciati).

Tabella 7.3.2a. Risultati delle analisi relative all'associazione tra corso attitudinale e base e percezione di sé in terza media

	matematica			tedesco			t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B	media A	media B		
N° ore studio settimanali (totali su tutte le materie)	3.52	3.40	3.56	3.33	t(856)=1,10, p = .27	t(833)= 2,00, p = .05		
Costanza dello studio della materia*	5.45	4.97	5.44	4.94	t(856)= 7,83, p < .001	t(833)= 7,04, p < .001		
Regolazione dell'impegno nella materia*	5.32	4.88	5.39	4.85	t(856)= 5,52, p < .001	t(833)= 6,23, p < .001		
Orientamento verso obiettivi di padronanza (voglio imparare) nella materia*	4.18	4.10	4.15	4.00	t(850)= 1,55, p = .12	t(825)= 2,62, p = .01		
Orientamento verso obiettivi di performance nella materia (voglio mostrare la mia riuscita) *	2.41	2.61	2.30	2.54	t(850)= -2,61, p = .01	t(825)= -3,05, p = .00		
Orientamento verso l'evitare performance negative nella materia (voglio evitare di mostrare di non essere in grado) *	3.15	3.16	2.92	3.02	t(850)= -0,18, p = .86	t(825)= -1,28, p = .20		
Percezione di controllo sull'apprendimento della materia*	5.21	5.31	5.12	5.37	t(855)= -1,36, p = .17	t(832)= -2,77, p = .01		
Autoefficacia nella materia*	3.93	3.74	3.85	3.61	t(485.19)= 3,73, p < .001	t(830)= 4,30, p < .001		
Valore attribuito alla materia*	4.81	4.50	4.63	4.47	t(855)= 4,85, p < .001	t(832)= 2,08, p = .04		
Ansia nei test di materia*	3.99	4.18	3.81	3.99	t(855)= -1,82, p = .07	t(832)= -1,46, p = .15		
Comportamento di disturbo nella classe di materia*	1.43	1.54	1.42	1.68	t(856)= -2,57, p = .01	t(349.16)= -4,28, p < .001		
Autostima	2.95	2.81	2.95	2.77	t(839)= 3,44, p = .001	t(816)= 4,36, p < .001		
Resilienza	3.65	3.55	3.66	3.54	t(824)= 1,63, p = .10	t(801)= 1,87, p = .06		
Orientamento al futuro	3.92	3.85	3.92	3.86	t(824)= 1,22, p = .22	t(801)= 1,06, p = .29		
Soddisfazione di vita	4.95	4.48	4.95	4.42	t(463.70)= 4,36, p < .001	t(371.34)= 4,56, p < .001		

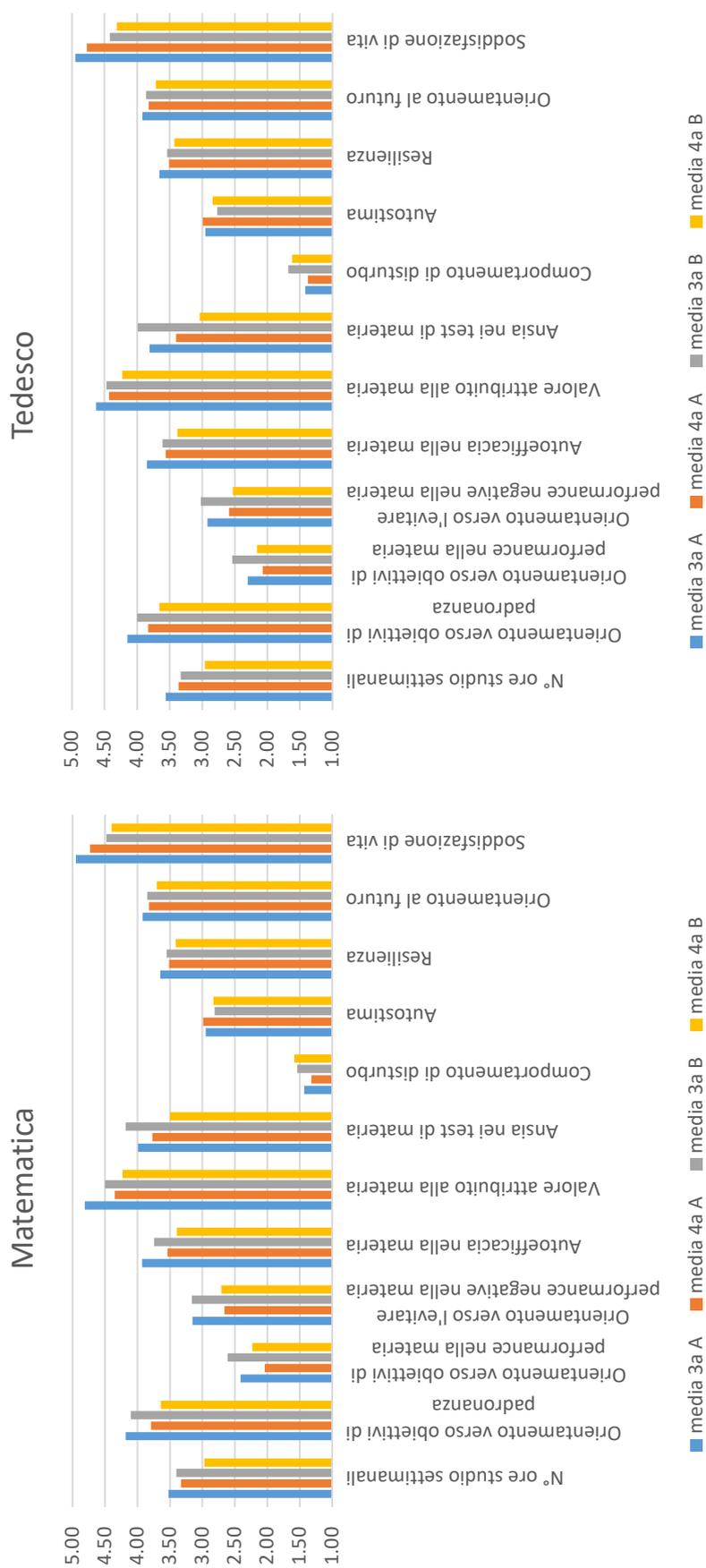
Nota. *sono esposti i risultati specifici per materia; tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Tabella 7.3.2b. Risultati delle analisi relative all'associazione tra corso attitudinale e base e percezione di sé in quarta media

	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
N° ore studio settimanali (totali su tutte le materie)	3.33	2.97	3.36	2.96	t(415.58)= 2,93, p = .004	t(347.28)= 3,21, p = .001
Orientamento verso obiettivi di padronanza (voglio imparare) nella materia*	3.79	3.64	3.83	3.66	t(702)= 2,33, p = .02	t(690)= 2,35, p = .019
Orientamento verso obiettivi di performance nella materia (voglio mostrare la mia riuscita) *	2.04	2.23	2.07	2.16	t(704)= -2,55, p = .011	t(690)= -1,09, p = .28
Orientamento verso l'evitare performance negative nella materia (voglio evitare di mostrare di non essere in grado) *	2.66	2.71	2.59	2.53	t(703)= -0,61, p = .54	t(691)= 0,72, p = .47
Autoefficacia nella materia*	3.54	3.39	3.56	3.38	t(703)= 2,27, p = .024	t(691)= 2,43, p = .015
Valore attribuito alla materia*	4.35	4.23	4.43	4.23	t(704)= 1,62, p = .11	t(691)= 2,38, p = .017
Ansia nei test di materia*	3.77	3.50	3.40	3.04	t(704)= 2,23, p = .026	t(691)= 2,61, p = .009
Comportamento di disturbo nella classe di materia*	1.32	1.58	1.38	1.62	t(332.47)= -5,15, p < .001	t(288.27)= -4,41, p < .001
Autostima	2.99	2.83	2.99	2.84	t(694)= 3,44, p = .001	t(682)= 3,07, p = .002
Resilienza	3.51	3.41	3.51	3.43	t(694)= 1,52, p = .13	t(681)= 1,14, p = .26
Orientamento al futuro	3.82	3.70	3.82	3.71	t(691)= 1,85, p = .07	t(678)= 1,65, p = .10
Soddisfazione di vita	4.73	4.40	4.77	4.31	t(697)= 2,86, p < .004	t(684)= 3,86, p < .001

Nota. *sono esposti i risultati specifici per materia; tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Grafico 7.3.2a. Paragone dei livelli di alcune variabili relative alla percezione di sé tra terza e quarta media, per materia e per corso



Nota. I livelli sono solo parzialmente paragonabili tra le variabili poiché variabili diverse possono avere livelli minimi e massimi diversi: Comportamento di disturbo e Autostima: 1-4; Orientamento verso obiettivi di padronanza/performance/evitare performance negative nella materia, Autoefficacia nella materia, Orientamento al futuro e Resilienza: 1-5; Valore attribuito alla materia: 1-6; Ansia nei test di materia e Soddisfazione di vita: 1-7.

7.3.3 Corsi attitudinali e base e sostegno emotivo e strumentale

La soddisfazione della relazione con i propri docenti, così come il supporto emotivo e soprattutto strumentale percepito da parte loro è sicuramente importante per il benessere degli allievi. La Tabella 7.3.3a mostra la correlazione di queste variabili con i vissuti in classe e la soddisfazione di vita degli allievi in terza media. Innanzitutto, è interessante notare quanto la soddisfazione rispetto alla relazione con l'allievo riportata dal docente, sia di matematica che di tedesco, non sia significativamente correlata alla soddisfazione della relazione con lo stesso docente riportata da parte dell'allievo. Ciò è probabilmente dovuto ai criteri diversi di valutazione della relazione considerati da docenti e allievi. **Tuttavia, focalizzandoci sulla soddisfazione rispetto alla relazione con il docente riportata dagli allievi, questa è chiaramente associata al supporto strumentale ed emotivo che l'allievo percepisce da parte del suo docente (sia di matematica che di tedesco). Il vissuto nella classe di materia è inoltre particolarmente collegato alla soddisfazione della relazione con il docente, e ancor di più con il supporto strumentale ed emotivo che l'allievo percepisce da parte sua.** Soltanto per quanto riguarda il vissuto nella classe di tedesco si rileva una piccola associazione con la soddisfazione della relazione riportata da parte del/della docente di tedesco. La soddisfazione di vita degli allievi si associa positivamente, benché debolmente, con tutte le variabili di supporto, inoltre essa è più elevata nei ragazzi rispetto alle ragazze. **Pare inoltre che i docenti di matematica siano maggiormente soddisfatti della relazione con le allieve femmine e che queste ultime percepiscano leggermente meno supporto emotivo da parte dei docenti di tedesco. Infine, minore la soddisfazione della relazione con il docente di tedesco e la soddisfazione di vita dell'allievo a inizio terza media e maggiore la probabilità di cambiare corso di tedesco nel passaggio alla quarta media.**

Tabella 7.3.3a. Correlazioni tra soddisfazione della relazione allievo-docente, supporto percepito, vissuti in classe e soddisfazione di vita, terza media⁸

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Soddisfazione della relazione con l'allievo del docente di matematica													
2 Soddisfazione della relazione con il docente di matematica dell'allievo		.08											
3 Supporto strumentale percepito da parte del docente di matematica		.11*	.41***										
4 Supporto emotivo percepito da parte del docente di matematica		.07	.41***	.76***									
5 Vissuto in terza media nella classe di matematica		.08	.33***	.40***	.37***								
6 Soddisfazione della relazione con l'allievo del docente di tedesco		.17*	.09	.09	.01	.08							
7 Soddisfazione della relazione con il docente di tedesco dell'allievo		.07	.17***	.09*	.89*	.10**	.11						
8 Supporto strumentale percepito da parte del docente di tedesco		.10	.17***	.44***	.35***	.07	.05	.39***					
9 Supporto emotivo percepito da parte del docente di tedesco		.11*	.16***	.33***	.52***	.09*	.06	.36***	.78***				

⁸ Per favorire il paragone delle correlazioni rilevate in terza con quelle rilevate in quarta media le analisi sono state svolte soltanto sugli allievi che hanno risposto in modo affidabile sia al questionario di terza che al questionario di quarta media (n=712).

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
10	Vissuto in terza media nella classe di tedesco	.12*	.10**	.11**	.09*	.25***	.12*	.45***	.32***	.29***				
11	Soddisfazione di vita	.05	.14***	.19***	.21***	.20***	.23***	.13**	.17***	.17***	.12**			
12	Sesso dell'allievo	.17***	.01	.00	-.08*	.06	.07	.02	-.04	-.09**	.04	-.18***		
13	Cambio corso di matematica	-.00	-.02	-.02	-.01	-.05	.06	.03	.01	.03	-.00	-.05	-.09*	
14	Cambio corso di tedesco	-.14*	-.05	-.04	-.04	-.07	.03	-.08*	-.04	-.03	-.07	-.10*	-.03	.21***

Nota. Sesso dell'allievo: 0 = maschio, 1 = femmina; Cambio corso di matematica/tedesco: 0 = no, 1 = sì. Per queste variabili dicotomiche è stato calcolato il rho di Spearman. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Sono sottolineate le correlazioni particolarmente interessanti a cui prestare attenzione.

Una parte delle stesse variabili sono state misurate anche in quarta media. La correlazione tra di esse è riportata nella Tabella 7.3.3b. **In quarta media appare ancora più forte l'associazione tra la soddisfazione della relazione con il docente riportata dall'allievo e la percezione di supporto strumentale da lui percepita da parte del docente. Questo significa che la percezione di una buona relazione con il proprio docente è in buona parte dovuta a quanto l'allievo sente di poter avere aiuto da parte del docente quando ne ha bisogno. Sempre forte anche in quarta (e ancor più forte in tedesco) la relazione tra vissuti nella classe di materia e la percezione di una buona relazione con il docente e del suo supporto strumentale.** La relazione della soddisfazione di vita degli allievi con il supporto percepito in matematica è simile a quella rilevata in terza media, mentre è più debole la relazione con il supporto percepito in tedesco, più forte invece la relazione tra soddisfazione di vita e il vissuto nelle classi di matematica e tedesco in quarta media. Anche in quarta media, e in modo leggermente più forte rispetto alla terza media, le ragazze sono meno soddisfatte della loro vita rispetto ai ragazzi, inoltre, esse sembrano riportare vissuti meno positivi nella classe di matematica rispetto ai compagni maschi.

Tabella 7.3.3b. Correlazioni tra soddisfazione della relazione allievo-docente, supporto percepito, vissuti in classe e soddisfazione di vita, quarta media⁹

		1	2	3	4	5	6	7
1	Soddisfazione della relazione con il docente di matematica dell'allievo	-						
2	Supporto strumentale percepito da parte del docente di matematica	.55***						
3	Vissuto nella classe di matematica	.42***	.39***					
4	Soddisfazione della relazione con il docente di tedesco dell'allievo	.05	.01	.01				
5	Supporto strumentale percepito da parte del docente di tedesco	.01	.25***	.04	.57***			
6	Vissuto nella classe di tedesco	-.02	.04	.25***	.56***	.45***		
7	Soddisfazione di vita	.16***	.20***	.29***	.09*	.09*	.18***	
8	Sesso dell'allievo	-.05	.01	-.10**	.01	.05	-.02	-.25***

Nota. Sesso dell'allievo: 0 = maschio, 1 = femmina; Per questa variabile dicotomica è stato calcolato il rho di Spearman. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Sono sottolineate le correlazioni particolarmente interessanti a cui prestare attenzione.

Dopo aver chiarito in che modo sono associate queste variabili in terza e quarta media, passiamo ora a capire in che modo il loro livello possa eventualmente variare in relazione all'inserimento in un corso attitudinale o base in matematica e tedesco. Dal paragone delle medie raggiunte dagli allievi dei corsi attitudinali e dagli allievi dei corsi base sugli aspetti relazionali e concernenti il supporto percepito da parte di docenti, amici e genitori emergono infatti diverse differenze significative (Tabelle 7.3.3c per la terza e 7.3.3d per la quarta media).

⁹ Si veda nota precedente.

In terza media, per quanto riguarda il **supporto strumentale**, quindi specifico per l'apprendimento della materia, percepito **da parte dei docenti** non vi sono differenze tra gli allievi del corso attitudinale e quelli del corso base per la matematica, mentre vi è una maggiore percezione di supporto strumentale da parte del docente di tedesco fra gli allievi del corso base rispetto agli allievi del corso attitudinale. Si riscontra invece per entrambe le materie, una differenza nella percezione di supporto emotivo tra allievi dei corsi base e attitudinali con medie più elevate raggiunte dagli allievi dei corsi base. Nonostante queste differenze relative alla percezione di supporto, le medie raggiunte relativamente alla qualità della relazione con il docente di materia sono paragonabili fra allievi dei corsi base e allievi dei corsi attitudinali. In media gli allievi sembrano essere più soddisfatti della relazione con il docente di matematica rispetto a quella con il docente di tedesco.

Emergono delle differenze significative anche relativamente al **supporto strumentale ed emotivo percepito da parte di almeno un amico** con medie più elevate raggiunte dagli allievi dei corsi attitudinali, questi ultimi sembrano infatti sentirsi maggiormente appartenenti a un gruppo rispetto ai compagni del corso base. Non emergono tuttavia differenze significative relative ai rapporti di amicizia instaurati dagli allievi appartenenti ai due gruppi.

Infine, gli allievi dei corsi attitudinali e gli allievi dei corsi base si distinguono su tutte le variabili che riguardano il **supporto percepito da parte dei genitori** e quello che i genitori effettivamente dicono di dare ai figli: il gruppo degli allievi dei corsi attitudinali raggiunge una media più elevata di supporto emotivo e strumentale percepito da parte dei genitori e i genitori dei figli che seguono il corso attitudinale raggiungono medie più elevate relativamente all'interesse verso l'andamento scolastico del figlio e la facilità di aiuto nello studio della matematica e del tedesco. Questo aiuto è inoltre maggiormente volto a stimolare l'autonomia nei genitori di allievi iscritti ai corsi attitudinali e maggiormente volto a stimolare la performance nei genitori di allievi iscritti ai corsi base.

Dal paragone delle informazioni fornite a inizio terza media (Tabella 7.3.3c) e quelle fornite al termine della quarta media (Tabella 7.3.3d) ci è stato inoltre possibile rilevare come alcune di queste percezioni e questi vissuti sono evoluti, e di evidenziare l'eventuale effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base¹⁰. Tra terza e quarta media si rileva un aumento della soddisfazione della **relazione con il docente** (salvo nei corsi attitudinali di matematica) e, più leggero, **del supporto strumentale percepito da parte del docente**. In quarta media (non in terza) gli allievi dei corsi base di matematica sembrano più soddisfatti della relazione con il loro docente rispetto ai compagni del corso attitudinale. **Sempre in quarta media, gli allievi dei corsi base sembrano percepire un maggiore supporto strumentale da parte dei loro docenti di matematica e tedesco rispetto ai compagni dei corsi attitudinali.**

Infine, tra terza e quarta media sembra diminuire leggermente la **percezione di appartenere a un gruppo** e resta piuttosto invariata la percezione di avere almeno un buon **rapporto di amicizia**. La differenza emersa in terza media tra allievi dei corsi attitudinali (media più elevata) e base relativamente al sentimento di appartenere a un gruppo di amici non è più rilevabile in quarta media. Invece, in quarta media sembra che siano più frequentemente gli allievi dei corsi attitudinali a sentire di avere almeno un buon rapporto di amicizia.

¹⁰ Si veda nota 5 a pagina 38.

Tabella 7.3.3c. Risultati delle analisi relative all'associazione tra corso attitudinale e base e supporto emotivo e strumentale in terza media

	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Qualità della relazione con il docente di materia*	3.28	3.20	2.84	2.88	t(489.70)= 1,29, p = .20	t(832)= -0,58, p = .56
Supporto strumentale da parte del docente di materia*	3.87	3.97	3.61	3.80	t(826)= -1,80, p = .07	t(803)= -2,77, p = .01
Supporto emotivo da parte del docente di materia*	3.34	3.54	3.11	3.39	t(826)= -3,28, p = .001	t(803)= -4,03, p < .001
Supporto strumentale da parte di almeno un amico/a	4.05	3.93	4.06	3.90	t(824)= 2,14, p = .03	t(801)= 3,01, p = .003
Supporto emotivo da parte di almeno un amico/a	3.97	3.85	3.99	3.83	t(824)= 2,02, p = .04	t(801)= 2,55, p = .01
Appartenenza al gruppo	4.08	3.95	4.10	3.92	t(824)= 2,24, p = .03	t(801)= 2,73, p = .01
Rapporti di amicizia	4.31	4.26	4.33	4.24	t(824)= 0,99, p = .32	t(801)= 1,56, p = .12
Supporto strumentale da parte dei genitori	4.13	3.62	4.15	3.57	t(441.53)= 7,30, p < .001	t(340.82)= 7,76, p < .001
Supporto emotivo da parte dei genitori	4.22	3.94	4.24	3.89	t(470.51)= 5,01, p < .001	t(365.69)= 5,99, p < .001
Interesse verso l'andamento scolastico del/della figlio/a	4.64	4.42	4.65	4.40	t(130.46)= 2,63, p = .01	t(110.08)= 3,28, p = .001
Facilità di aiuto nello studio della materia*	1.75	1.27	1.92	1.22	t(453)= 4,62, p < .001	t(450)= 6,01, p < .001
Sostegno genitoriale volto all'autonomia	3.94	3.65	3.92	3.72	t(447)= 3,62, p < .001	t(444)= 2,41, p = .02
Sostegno genitoriale volto alla performance	2.28	2.71	2.29	2.72	t(429)= -3,49, p = .001	t(426)= -3,41, p = .001

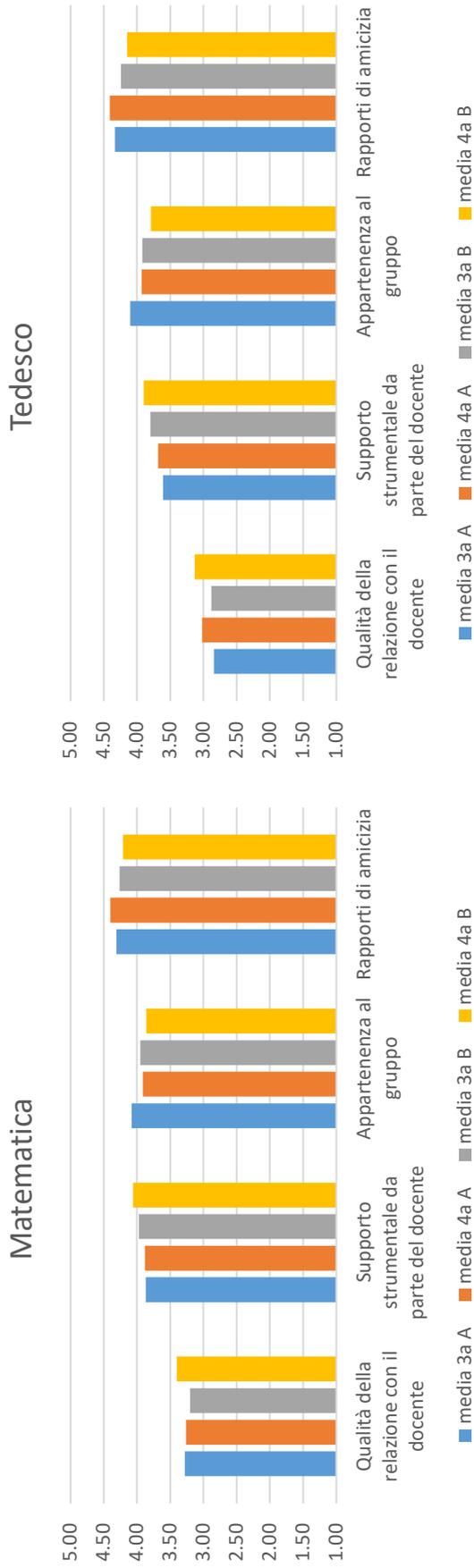
Nota. *sono esposti i risultati specifici per materia; le variabili sopra la riga fanno riferimento alla percezione dell'allievo, quelli sotto alla percezione di uno dei genitori; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Tabella 7.3.3d. Risultati delle analisi relative all'associazione tra corso attitudinale e base e supporto emotivo e strumentale in quarta media

	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Qualità della relazione con il docente di materia*	3.26	3.40	3.02	3.13	t(447.30)= -2,49, p = .013	t(691)= -1,44, p = .15
Supporto strumentale da parte del docente di materia*	3.88	4.06	3.68	3.90	t(696)= -2,74, p = .006	t(683)= -2,78, p = .006
Appartenenza al gruppo	3.91	3.86	3.93	3.79	t(697)= 0,74, p = .46	t(684)= 1,71, p = .073
Rapporti di amicizia	4.40	4.21	4.41	4.15	t(343.23)= 2,61, p = .010	t(685)= 3,70, p < .001

Nota. *sono esposti i risultati specifici per materia; tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Grafico 7.3.3a. Paragone dei livelli di alcune variabili relative al supporto percepito tra terza e quarta media, per materia e per corso



Nota. I livelli sono solo parzialmente paragonabili tra le variabili poiché variabili diverse possono avere livelli minimi e massimi diversi: Qualità della relazione con il docente: 1-4; Supporto strumentale da parte del docente, Appartenenza al gruppo e Rapporti di amicizia: 1-5.

7.3.4 Corsi attitudinali e base e valori, aspettative di riuscita e aspirazioni formative e professionali

Le analisi svolte, di cui i risultati sono esposti nella Tabella 7.3.4a, hanno permesso di rilevare che gli allievi di terza media dei corsi attitudinali raggiungono una media più elevata rispetto ai compagni del corso base relativamente alla percezione dei valori sociali dei loro genitori, mentre non vi sono differenze sulla percezione dei valori di prestigio. I gruppi dei genitori di allievi dei corsi attitudinali e base raggiungono invece medie simili sia per quanto riguarda i loro valori sociali che quelli di prestigio. Da parte dei genitori non vi sono differenze neppure per quanto riguarda il valore attribuito alla matematica e al tedesco.

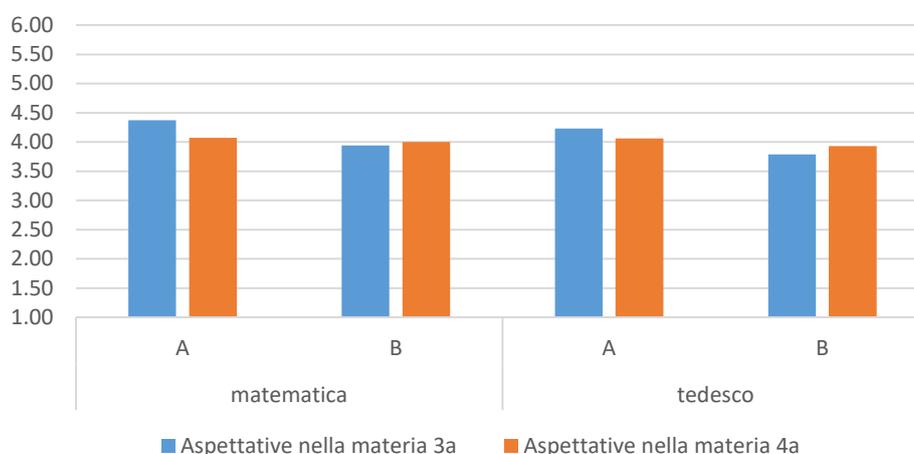
Le aspettative di efficacia nella materia, in terza media, sono infine più positive negli allievi dei corsi attitudinali (e nei loro genitori), rispetto a quelli dei corsi base, in linea con la migliore riuscita nella materia di chi è iscritto ai corsi attitudinali rispetto a chi è iscritto ai corsi base. Tuttavia, le differenze rilevate tra gli allievi dei corsi attitudinali e base in entrambe le materie in terza media, vengono a cadere in quarta media (Tabella 7.3.4a e Grafico 7.3.4a) dove troviamo medie di aspettative di efficacia del tutto simili sia tra allievi dei corsi base e attitudinali sia tra le due materie. Dal paragone dei dati di terza e quarta si rileva infatti un aumento delle aspettative degli allievi dei corsi base a fronte di una diminuzione delle aspettative degli allievi dei corsi attitudinali.

Tabella 7.3.4a. Risultati delle analisi relative all'associazione tra corso attitudinale e base e aspettative e valori degli allievi in terza media e dei loro genitori e aspettative degli allievi in quarta media

Terza media	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Aspettative nella materia*	4.37	3.94	4.23	3.79	<i>t</i>(854)= 6,16, <i>p</i> < .001	<i>t</i>(830)= 5,73, <i>p</i> < .001
Percezione dei valori sociali dei genitori	3.77	3.68	3.78	3.66	<i>t</i>(460.80)= 3,45, <i>p</i> = .001	<i>t</i>(355.47)= 4,14, <i>p</i> < .001
Percezione dei valori di prestigio dei genitori	2.85	2.86	2.84	2.90	<i>t</i> (834)= -0,11, <i>p</i> = .92	<i>t</i> (811)= -1,26, <i>p</i> = .21
Valore dato alla materia da parte dei genitori*	2.68	2.64	2.77	2.62	<i>t</i> (437)= 0,53, <i>p</i> = .60	<i>t</i> (440)= 1,85, <i>p</i> = .07
Aspettative di efficacia nella materia del figlio*	3.66	2.90	3.62	2.85	<i>t</i>(447)= 8,78, <i>p</i> < .001	<i>t</i>(135.72)= 8,77, <i>p</i> < .001
Valori sociali dei genitori	2.91	2.92	2.91	2.91	<i>t</i> (452)= -0,31, <i>p</i> = .75	<i>t</i> (449)= -0,07, <i>p</i> = .94
Valori di prestigio dei genitori	1.60	1.64	1.59	1.65	<i>t</i> (446)= -0,84, <i>p</i> = .40	<i>t</i> (443)= -0,96, <i>p</i> = .34
Quarta media	matematica		tedesco		t-test matematica	t-test tedesco
	media A	media B	media A	media B		
Aspettative nella materia*	4.07	4.00	4.06	3.93	<i>t</i> (703)= 0,72, <i>p</i> = .47	<i>t</i> (691)= 1,40, <i>p</i> = .16

Nota. *sono esposti i risultati specifici per materia; tutte le variabili fanno riferimento alla percezione dell'allievo; i risultati statisticamente significativi sono in grassetto; i costrutti evidenziati in grigio sono quelli per i quali la differenza tra le medie è risultata statisticamente significativa in entrambe le materie.

Grafico 7.3.4a. Paragone dei livelli di aspettativa di efficacia nella materia tra terza e quarta media, per materia e per corso



Nota. Aspettative nella materia: scala da 1 a 6.

Un'ultima analisi ha permesso di evidenziare delle differenze relativamente alle aspettative formative degli allievi e dei loro genitori collegate all'inserimento in un corso attitudinale o base in matematica e tedesco. La distribuzione degli allievi nei due corsi per ogni materia incrociata con il titolo di studio più alto a cui l'allievo/a aspira è esposta nella Tabella 7.3.4b. È evidente la suddivisione fra allievi dei corsi attitudinali e base indirizzati rispettivamente verso la via liceale e universitaria i primi e verso la via dell'apprendistato i secondi. Queste differenze sono evidenti anche nei genitori (Tabella 7.3.4c).

Tabella 7.3.4b. Distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco, per titolo che pensano di ottenere

Titolo		matematica			tedesco		
		corso A	corso B	totale	corso A	corso B	totale
Scuole medie	n	14	23	37	11	22	33
	%	37.8%	62.2%	100.0%	33.3%	66.7%	100.0%
Liceo / Scuola Cantonale di Commercio	n	84	37	121	90	30	120
	%	69.4%	30.6%	100.0%	75.0%	25.0%	100.0%
Apprendistato	n	40	91	131	49	72	121
	%	30.5%	69.5%	100.0%	40.5%	59.5%	100.0%
Apprendistato con maturità	n	48	60	108	55	47	102
	%	44.4%	55.6%	100.0%	53.9%	46.1%	100.0%
Scuola specializzata superiore (SSS), Scuola universitaria professionale (SUP), Alta scuola pedagogica	n	71	30	101	77	22	99
	%	70.3%	29.7%	100.0%	77.8%	22.2%	100.0%
Università / politecnico	n	235	22	257	226	31	257
	%	91.4%	8.6%	100.0%	87.9%	12.1%	100.0%
Formazione post-universitaria / Dottorato	n	64	6	70	66	4	70
	%	91.4%	8.6%	100.0%	94.3%	5.7%	100.0%
Totale	n	556	269	825	574	228	802
	%	67.4%	32.6%	100.0%	71.6%	28.4%	100.0%

Tabella 7.3.4c. Distribuzione degli allievi nei corsi attitudinali e base in matematica e tedesco, per titolo che i genitori pensano che otterranno

Titolo	matematica			tedesco			
	corso A	corso B	totale	corso A	corso B	totale	
Scuole medie	n	1	4	5	2	2	4
	%	20.0%	80.0%	100.0%	50.0%	50.0%	100.0%
Liceo / Scuola Cantonale di Commercio	n	18	3	21	19	2	21
	%	85.7%	14.3%	100.0%	90.5%	9.5%	100.0%
Apprendistato	n	7	27	34	7	25	32
	%	20.6%	79.4%	100.0%	21.9%	78.1%	100.0%
Apprendistato con maturità	n	36	32	68	39	29	68
	%	52.9%	47.1%	100.0%	57.4%	42.6%	100.0%
Scuola specializzata superiore (SSS), Scuola universitaria professionale (SUP), Alta scuola pedagogica	n	94	21	115	96	19	115
	%	81.7%	18.3%	100.0%	83.5%	16.5%	100.0%
Università / politecnico	n	147	5	152	146	6	152
	%	96.7%	3.3%	100.0%	96.1%	3.9%	100.0%
Formazione post-universitaria / Dottorato	n	42	2	44	41	3	44
	%	95.5%	4.5%	100.0%	93.2%	6.8%	100.0%
Totale	n	345	94	439	350	86	436
	%	78.6%	21.4%	100.0%	80.3%	19.7%	100.0%

7.3.5. Sintesi dei risultati – l'effetto dei corsi attitudinali e base

Con l'Obiettivo 3 si voleva investigare l'eventuale effetto dell'inserimento in un corso attitudinale o base di matematica e tedesco sulla percezione di sé, sui vissuti e sulle aspirazioni formative e professionali degli allievi. Di seguito una sintesi di quanto emerso dalle analisi:

- il vissuto nella classe (matematica e tedesco) risulta migliorare dalla seconda alla quarta media. Tuttavia, tra inizio terza media e fine quarta media è stato riscontrato un leggero peggioramento: questo in particolare per chi ha sempre seguito il corso attitudinale in matematica e chi ha effettuato un passaggio dal corso base all'attitudinale sia in matematica che in tedesco;
- negli allievi dei corsi attitudinali vi è un livello più elevato di valore attribuito a matematica e tedesco in terza e a tedesco in quarta, una maggiore costanza nello studio e regolazione dell'impegno in terza (non misurato in quarta), più ore di studio, orientamento verso obiettivi di padronanza e ansia nei test in quarta, e maggiore sentimento di autoefficacia sia in terza che in quarta; maggiore autostima e soddisfazione di vita;
- negli allievi dei corsi base è invece emerso un maggiore controllo percepito sull'apprendimento del tedesco in terza (non misurato in quarta) e maggiore orientamento verso obiettivi di performance sia in matematica che tedesco in terza e solo in matematica in quarta, infine, un più frequente comportamento di disturbo sia in terza che in quarta;
- per quanto riguarda le variabili di supporto, gli allievi dei corsi attitudinali percepiscono maggiormente di appartenere ad un gruppo di amici e anche maggiore supporto strumentale ed emotivo sia da parte di almeno un amico/a che da parte dei genitori in terza (variabili non misurate in quarta) e i loro genitori confermano una maggiore facilità di aiuto e sostegno verso il loro/la loro figlio/a nello studio della materia oltre che maggiore interesse verso l'andamento scolastico del/della figlio/a;

- gli allievi dei corsi base percepiscono invece maggiore supporto emotivo e strumentale da parte dei loro docenti, a fronte di una minore percezione di supporto da parte dei genitori (in terza, non misurato in quarta) e di meno frequenti rapporti di amicizia in quarta;
- infine, gli allievi dei corsi attitudinali hanno per se stessi maggiori aspettative di efficacia in entrambe le materie in terza, ma non in quarta. Mantengono tuttavia anche in quarta le maggiori aspettative di successo nella carriera scolastica. Questa stessa differenza tra corsi attitudinali e base si riscontra anche presso i genitori (in terza, non è stato misurato in quarta). Vi è inoltre, negli allievi dei corsi attitudinali, una maggiore percezione dei propri genitori come promotori di valori sociali, sebbene presso i genitori non sembrano emergere differenze, né a livello di valori sociali che di valori di prestigio, legati alla frequenza di un corso base o attitudinale dei figli.

7.4 Obiettivo 4: corsi attitudinali e base: punti di vista a confronto

Per avere il punto di vista di allievi, genitori e docenti sui corsi attitudinali e base e al fine di evidenziarne i punti di forza e i punti di debolezza (Obiettivo 4) si sono utilizzati tre strumenti di raccolta di informazioni: i questionari destinati ad allievi, genitori e docenti, le interviste esplorative con i docenti e gli studi di caso. I risultati delle analisi svolte sulle informazioni raccolte sono esposti in tre capitoli: nel Capitolo 7.4.1 quelli che riguardano il paragone dei dati raccolti con i questionari rivolti ad allievi, genitori e docente, nel Capitolo 7.4.2 quelli relativi al questionario rivolto ai docenti e alle interviste esplorative con i docenti e nel Capitolo 7.4.3 quelli relativi agli studi di caso.

7.4.1 Corsi suddivisi per abilità sì o no? Le risposte di allievi, genitori e docenti

Una domanda in particolare, posta sia nel questionario rivolto agli allievi di terza, ai loro genitori e ai loro docenti di matematica e tedesco ci permette di sapere qual è il punto di vista di questi attori sulla necessità di una suddivisione in corsi attitudinali e base. La domanda recitava "Indica il tuo grado di accordo con la seguente affermazione. - La suddivisione in corsi attitudinali e base è necessaria per poter offrire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi" e le modalità di risposta erano "per niente d'accordo – poco d'accordo – abbastanza d'accordo – molto d'accordo". Le risposte date da allievi, genitori e docenti sono esposte nella Tabella 7.4.1a. **Una maggioranza di allievi (66.3%) e docenti (64.3%) e poco meno della metà dei genitori (47.3%), si sono detti abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione e ritengono quindi la suddivisione in corsi attitudinali e base adatta per fornire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi.** È giusto ricordare che si tratta dell'opinione di attori che, con buona probabilità, conoscono soltanto la realtà dei corsi attitudinali e base.

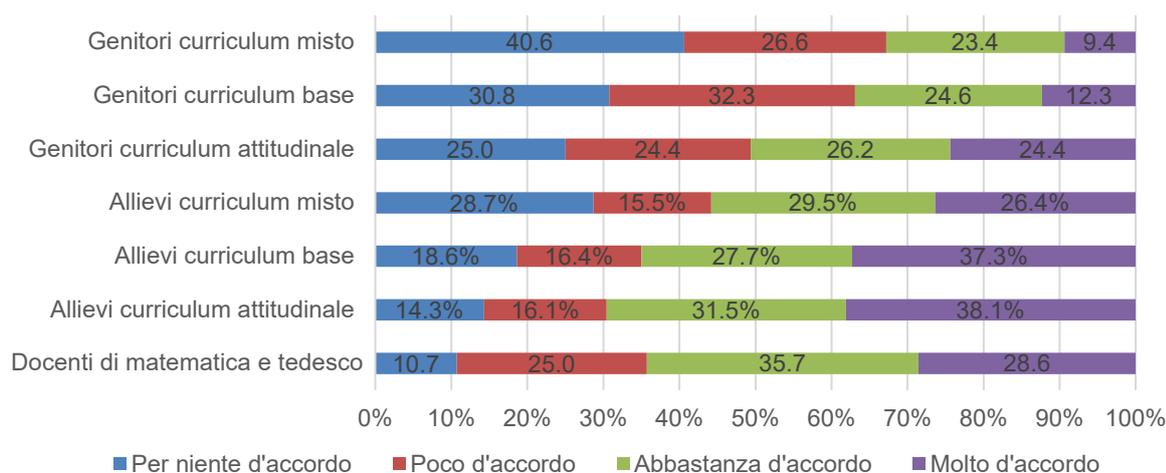
Tabella 7.4.1a. Reazione di allievi, genitori e docenti all'affermazione "La suddivisione in corsi attitudinali e base è necessaria per poter offrire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi"

	allievi		genitori		docenti	
	n	%	n	%	n	%
Per niente d'accordo	149	17.6	153	28.5	6	10.7
Poco d'accordo	136	16.1	130	24.2	14	25.0
Abbastanza d'accordo	255	30.2	146	27.2	20	35.7
Molto d'accordo	305	36.1	108	20.1	16	28.6
Totale	845	100.0	537	100.0	56	100.0

Se suddividiamo le varie risposte tenendo conto del curriculum in cui gli allievi sono inseriti e il curriculum nel quale i figli dei genitori che ci hanno risposto sono inseriti emergono alcune differenze nelle risposte

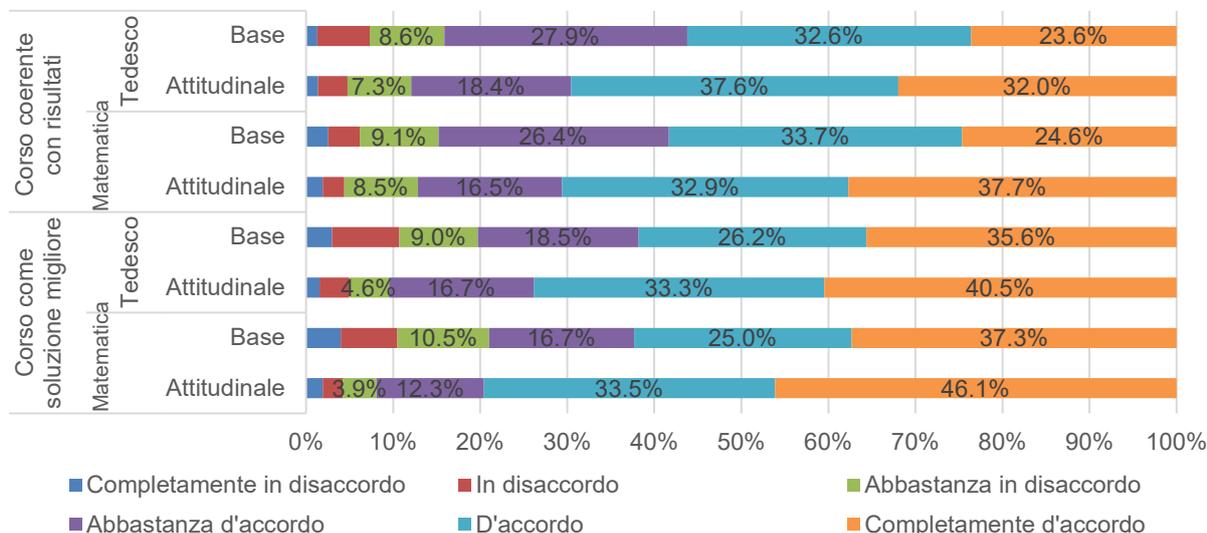
date da questi attori che è possibile osservare nel Grafico 7.4.1a. **Se complessivamente poco più del 50% dei genitori pensa che la suddivisione in corsi attitudinali e base non è necessaria, sono tuttavia i genitori degli allievi che seguono un curriculum misto (un corso base e un corso attitudinale, n=80) a vedere più negativamente questa suddivisione, seguiti dai genitori di allievi che seguono un curriculum con due corsi base (n=80) e da quelli con un curriculum con due corsi attitudinali (n=333).** In modo simile, anche tra gli allievi sono quelli che hanno un curriculum misto (n=129) ad avere la visione più negativa dei corsi attitudinali e base, seguiti dagli allievi con soli corsi base (n=220) e da quelli con soli corsi attitudinali (n=496).

Grafico 7.4.1a. Reazione di allievi, genitori e docenti all'affermazione "La suddivisione in corsi attitudinali e base è necessaria per poter offrire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi", per curriculum



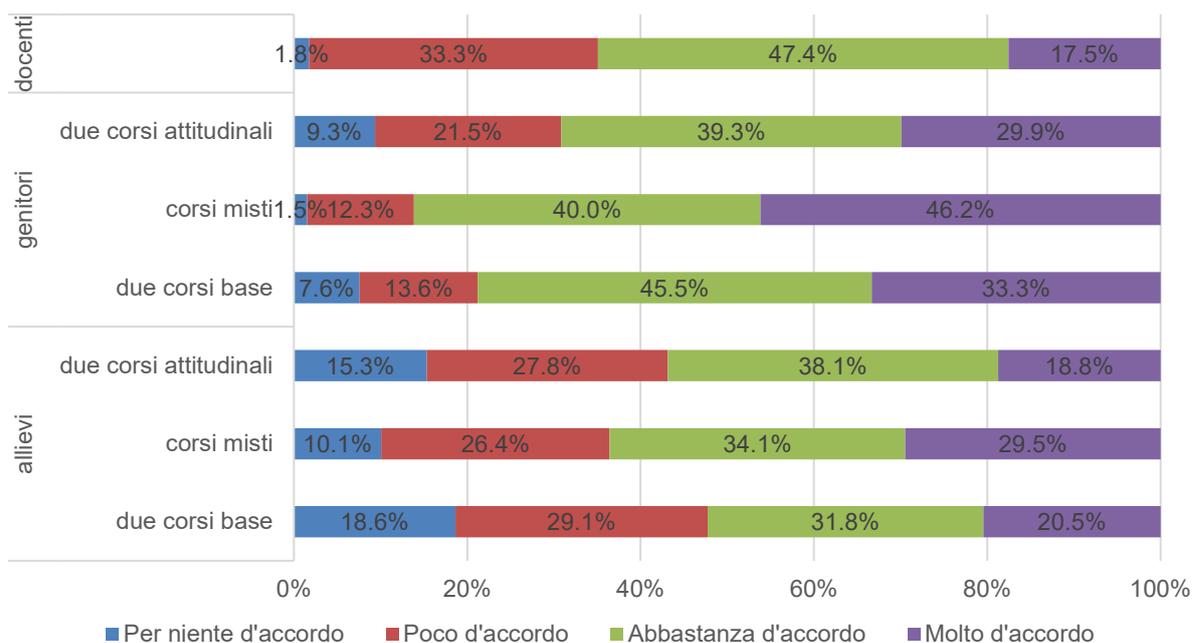
Agli allievi abbiamo chiesto di indicarci, su una scala da 1= completamente in disaccordo a 6= completamente d'accordo il grado di accordo con due affermazioni per ciascuna materia: "Il corso (attitudinale o base) che seguo attualmente in [materia] è la soluzione migliore per me in questo momento" e "Il corso (attitudinale o base) che seguo attualmente in [materia] è coerente con i miei risultati scolastici". Le risposte sono esposte nel Grafico 7.4.1b suddivise secondo il tipo di corso seguito nella materia. I dati indicano che gli allievi dei corsi base rispondono più frequentemente, rispetto ai loro compagni dei corsi attitudinali, di non essere d'accordo con le affermazioni. Se le risposte negative (completamente in disaccordo, in disaccordo e abbastanza in disaccordo) degli allievi dei corsi attitudinali non superano il 13%, queste raggiungono il 21% negli allievi del corso base. Va tuttavia rimarcato che una consistente maggioranza degli allievi ritiene di essere abbastanza d'accordo, d'accordo o completamente d'accordo con il fatto che il corso in cui è iscritto è la soluzione migliore per lui in quel momento (87,7% in matematica e 87,6% in tedesco) e con il fatto che il corso in cui è iscritto è coerente con i suoi risultati scolastici (86,4% in matematica e 86,8% in tedesco). Anche in questo caso, è bene ricordare che buona parte di questi allievi conosce solo questa realtà scolastica.

Grafico 7.4.1b. Reazione degli allievi alle affermazioni “Il corso che seguo attualmente in [materia] è la soluzione migliore per me in questo momento” e “Il corso che seguo attualmente in [materia] è coerente con i miei risultati scolastici”, per corso seguito



Nel Grafico 7.4.1c sono riportate le prese di posizione rispetto all'affermazione “La suddivisione in corsi attitudinali e base fa sentire inadeguati alcuni allievi”. Il 64,9% dei docenti è abbastanza o molto d'accordo con questa affermazione, tra i genitori sono quelli degli allievi che hanno un curriculum misto a essere più frequentemente abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione (86,2%) seguiti da chi ha un figlio/a inserito in due corsi base (78,8%) e in due corsi attitudinali (69,2%). Tra gli allievi, è chi ha un curriculum misto a essere più frequentemente abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione (63,6%) seguito da chi è inserito in due corsi attitudinali (56,9%) e in due corsi base (52,3%).

Grafico 7.4.1c. Reazione di allievi, genitori e docenti all'affermazione “La suddivisione in corsi attitudinali e base fa sentire inadeguati alcuni allievi”, per curriculum (allievi e genitori)



7.4.2 I punti forti e i punti deboli dei corsi attitudinali e base secondo i docenti

7.4.2.1 I risultati emersi dal questionario

Nel questionario rivolto ai docenti di matematica e tedesco abbiamo posto alcune domande che ci hanno permesso di esplorare vari aspetti relativi ai corsi suddivisi per abilità dal punto di vista dei docenti.

Abbiamo prima di tutto approfondito maggiormente il loro pensiero relativamente ai corsi attitudinali e base e la possibilità di prevedere un insegnamento eterogeneo in matematica e tedesco. Le risposte figurano nella Tabella 7.4.2.1a. Buona parte dei docenti ritiene che la ripartizione degli allievi nei due corsi sia coerente con le loro attitudini scolastiche; tuttavia, quasi il 40% ritiene che quella dei corsi attitudinali e base non sia per forza la soluzione migliore in questo momento e il 46,6% è possibilista sul fatto di poter prevedere un insegnamento eterogeneo della sua materia anche nel secondo biennio. La differenza tra le risposte dei docenti di matematica e di tedesco non è statisticamente significativa (la frequenza di risposta è molto simile, si ricorda che il campione è suddiviso quasi equamente tra docenti di matematica e tedesco).

Tabella 7.4.2.1a. Risposte dei docenti su domande relative ai corsi attitudinali e base

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	n
La suddivisione e la ripartizione degli allievi nel corso A e B in generale è coerente con le loro attitudini scolastiche	0.0	20.3	62.7	16.9	58
Secondo me, la suddivisione in corsi A e B nella mia materia è la soluzione migliore in questo momento	12.1	27.6	39.7	20.7	59
È possibile prevedere un insegnamento eterogeneo (senza corsi A e B) della mia materia nel secondo biennio	22.4	31.0	37.9	8.6	58

Nota. A = attitudinale, B = base

Per esplorare le rappresentazioni dei docenti rispetto alla loro materia d'insegnamento, abbiamo loro chiesto di esprimere il grado di accordo con le sei affermazioni riportate nella Tabella 7.4.2.1b. Il 78% dei docenti ritiene la sua materia indispensabile per poter proseguire con gli studi, vi è tuttavia in questo gruppo una sovrarappresentazione dei docenti di matematica, tra i quali è il 96.6% a pensarla così, a fronte del 72% dei colleghi di tedesco. Il 61% dei docenti ritiene inoltre la sua materia essenziale nella vita di tutti i giorni e sono anche in questo caso molti di più i docenti di matematica (l'89,7%) rispetto ai docenti di tedesco (il 41,7%) a pensarla così. Il 38,9% dei docenti ritiene la sua materia più difficile da apprendere rispetto alle altre che non prevedono la suddivisione in corsi attitudinali e base, ma non più difficile da insegnare (l'85,2% risponde di essere completamente in disaccordo o in disaccordo). **Il 50,9% ritiene che la sua materia richieda abilità cognitive che non tutti gli allievi possiedono.** Non sono emerse differenze significative nelle risposte date dai docenti delle due materie a queste tre ultime domande. Infine, il 53,7% dei docenti pensa che la sua materia richieda un lavoro più importante sulla motivazione rispetto alle altre. Questo pensiero riguarda più frequentemente i docenti di tedesco (58,3%) rispetto a quelli di matematica (50,0%).

Tabella 7.4.2.1b. Risposte dei docenti su domande relative alla percezione della loro materia d'insegnamento

	Completamente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Completamente d'accordo	n
Le conoscenze e competenze apprese in particolare nella mia materia sono necessarie per potere proseguire gli studi in tutti gli ambiti	0.0	13.6	57.6	20.3	54
La mia materia è essenziale nella vita di tutti i giorni	0.0	28.8	45.8	15.3	53
La mia materia è più difficile rispetto alle altre materie che non prevedono una suddivisione in corsi A e B	11.1	50.0	29.6	9.3	54
La mia materia richiede abilità cognitive che non tutti gli allievi possiedono	7.5	41.5	43.4	7.5	53
La mia materia è più difficile da insegnare rispetto alle altre materie che non prevedono una suddivisione in corsi A e B	16.7	68.5	9.3	5.6	54
La mia materia richiede un lavoro più importante sulla motivazione degli allievi rispetto alle altre materie	7.4	38.9	37.0	16.7	54

Nota. A = attitudinale, B = base

Dai risultati dell'analisi di correlazione emerge che il valore attribuito alla materia è più elevato nei docenti di matematica e che maggiore è il valore attribuito alla materia d'insegnamento e maggiore è la soddisfazione lavorativa del docente. L'autoefficacia percepita dal docente nell'insegnamento si associa inoltre positivamente con la soddisfazione rispetto alla relazione con i colleghi e alla soddisfazione lavorativa e negativamente alla difficoltà percepita della materia insegnata. Infine, la visione distorta dei corsi attitudinali e base (due gruppi di allievi omogenei al loro interno ed eterogenei fra di loro) si associa positivamente alla difficoltà percepita della propria materia d'insegnamento e negativamente alla soddisfazione lavorativa.

Tabella 7.4.2.1c. Correlazione tra variabili

	1	2	3	4	5	6	7
1 Materia insegnata	-						
2 Anni di insegnamento	.19						
3 Autoefficacia percepita	-.08	.25					
4 Valore attribuito alla materia	-.46**	-.13	.22				
5 Difficoltà della materia	.04	-.25	-.37*	.14			
6 Soddisfazione relazione con i colleghi	.15	.04	.32*	-.01	-.25		
7 Soddisfazione lavorativa	-.23	.02	.65***	.29*	-.31*	.47***	
8 Visione distorta dei corsi A e B	.20	.03	-.22	-.03	.30*	-.20	-.29*

Nota. A = attitudinale, B = base; Materia insegnata: 0 = matematica, 1 = tedesco, per questa variabile dicotomica è stato calcolato il rho di Spearman

Ai docenti si è pure chiesto quanto fossero chiari i contenuti/le competenze da insegnare in un corso attitudinale e base e quanto trovassero stimolante insegnare nei due gruppi suddivisi per abilità (risposte nella Tabella 7.4.2.1d). Alla maggior parte dei docenti è abbastanza o molto chiaro quali siano i contenuti e le competenze da insegnare sia nei corsi attitudinali (94,9%) che base (89,8%), i docenti di tedesco su questo aspetto affermano di essere più informati rispetto ai colleghi di matematica (% di risposte

“molto” maggiore fra i docenti di tedesco rispetto ai docenti di matematica). Il 24,5% dei docenti afferma di preferire (abbastanza o molto) insegnare agli allievi del primo biennio (vi è in questo gruppo una leggera sovrarappresentazione dei docenti di tedesco), il 46,4% dei docenti ritiene più (abbastanza o molto) stimolante insegnare in un corso attitudinale rispetto a un corso base (vi è in questo gruppo una leggera sovrarappresentazione dei docenti di tedesco) e, viceversa, il 23,2% dei docenti trova più stimolante insegnare in un corso base rispetto che in un corso attitudinale (vi è in questo gruppo una leggera sovrarappresentazione dei docenti di matematica).

Tabella 7.4.2.1d. Risposte dei docenti su domande relative alla chiarezza dei contenuti da insegnare e alla preferenza d'insegnamento nei corsi attitudinali o base, in percentuale

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	n
Mi è chiaro quali sono i contenuti / le competenze che ci si aspetta io insegni ai corsi A	0,0	5.1	30.5	64.4	59
Mi è chiaro quali sono i contenuti / le competenze che ci si aspetta io insegni ai corsi B	0,0	10.2	37.3	52.5	59
Preferisco insegnare agli allievi del primo biennio	28.3	47.2	17.0	7.5	53
Trovo più stimolante insegnare in un corso A rispetto ad un corso B	3.4	23.2	37.5	8.9	56
Trovo più stimolante insegnare in un corso B rispetto ad un corso A	23.2	53.6	14.3	8.9	56

Nota. A = attitudinale, B = base

7.4.2.2 I risultati emersi dalle interviste esplorative

I dieci docenti intervistati si sono espressi all'unanimità a favore del sistema di suddivisione per abilità degli allievi in corsi attitudinali e corsi base, in matematica e in tedesco, nel secondo biennio delle Scuole Medie. Per ora, secondo gli intervistati, questo è un sistema ancora necessario ed una sua soppressione è difficilmente pensabile. La difficoltà ad immaginare un sistema alternativo, mai sperimentato dai docenti intervistati, influisce sicuramente sulla visione positiva del sistema attuale, la cui efficacia sembra quantomeno essere messa in dubbio sia dalla ricerca internazionale (si veda Capitolo 2.1) che nazionale (si veda Capitolo 2.2). Anche altri fattori da noi non rilevati in questo studio, come ad esempio una concezione dell'intelligenza e delle abilità come fattori innati e quindi fissi e poco modificabili potrebbero egualmente spiegare l'opinione a favore dei corsi attitudinali e base (si veda Oakes et al., 1997). A questo proposito, è bene ricordare lo studio di Addimando (2019) condotto in Ticino che ha permesso di rilevare come una concezione dell'intelligenza costruttivista (vs. innatista) del docente si associ a pratiche d'aula maggiormente efficaci e in linea con i bisogni degli allievi.

La necessità di questo sistema è giustificata dagli intervistati con diversi argomenti, quello citato maggiormente vede come soggetto gli allievi più fragili presenti nelle scuole medie. Tra gli intervistati è infatti diffusa l'opinione secondo la quale il sistema differenziato in corsi attitudinali e base sarebbe particolarmente importante per gli allievi scolasticamente più fragili. Inoltre, alcuni docenti sottolineano che la suddivisione per abilità giovi altrettanto agli allievi scolasticamente più forti. Questo sistema, continuano i docenti, permette ad entrambe le tipologie di allievo di apprendere ad un ritmo che è loro più consono: gli allievi più forti ad un ritmo più sostenuto, gli allievi più fragili ad un ritmo che permette maggiormente di rispondere ai loro bisogni e ritmi individuali. In quest'ottica, per alcuni docenti, l'eventuale soppressione della suddivisione per abilità degli allievi sarebbe addirittura, per riprendere il termine citato, *discriminatorio*, perché non si andrebbero a rispettare delle differenze individuali che, da quanto emerge dalle interviste, sono intrinseche agli allievi e quindi *da rispettare*. In questo senso, l'opinione degli intervistati è contraria a quanto dimostrano gli studi, e cioè che sono proprio gli allievi più deboli a essere discriminati in questo tipo di sistema, sia in termini di apprendimento (Boaler & Wiliam, 2001; Wiliam & Bartholomew, 2004; Burris & Welner, 2005; Higgins et al., 2015; Marks, 2014) che di fiducia in sé stessi (Bartholomew, 2000; Francis et al., 2017), concetto di sé e autostima (Belfi et

al., 2012; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008), benessere e soddisfazione scolastici (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) e opportunità educative e di carriera successive (Boaler & Selling, 2017).

Va comunque rilevato che, nonostante l'unanimità espressa a favore del sistema, tutti gli intervistati riconoscono allo stesso tempo la complessità della questione e non nascondono l'esistenza di alcuni punti problematici su cui ci si dovrebbe chinare. Il sistema viene infatti descritto dai docenti come *problematico, annacquato, non più al passo coi tempi*.

Un aspetto problematico che emerge a più riprese è quello del *tempo*. Riferendosi ai corsi base, per i docenti l'aspetto del tempo è indissociabile dall'*eterogeneità* della composizione della classe, caratteristica peculiare, a loro avviso, dei corsi base. I docenti spiegano come nonostante gli effettivi ridotti delle classi dei corsi base, rispetto ad una classe canonica o un corso attitudinale, l'aspetto legato alla gestione, alla cura del clima di classe e delle relazioni interpersonali (docente – allievo, allievo – allievo) richieda un'attenzione particolare e determini dunque un carico di lavoro non indifferente. Questo perché nel corso base la presa in considerazione dei bisogni di ogni singolo allievo viene visto come un aspetto prioritario.

Quindi anche il corso base ha questa eterogeneità che... anche per i docenti è difficile da gestire, perché comunque ci vuole tanto impegno.

In aggiunta a questo, i docenti precisano come alcuni aspetti personali degli allievi di corso base, in particolare si menzionano la motivazione e l'autostima, vengano considerati minuziosamente. Il compito principale è dunque quello di valorizzare gli allievi, mettendo in risalto le loro potenzialità, cercando di ridar loro fiducia in sé stessi e verso la materia. Spesso si tratta di allievi che hanno alle spalle insuccessi e insufficienze scolastiche. Il corso base richiede dunque tutta una prima fase preliminare, che esordisce ad inizio della terza, volta a coltivare le relazioni e a creare un ambiente che sia fertile dal punto di vista dell'apprendimento. Gettate queste basi si può lavorare *molto bene*, come precisato dagli intervistati.

Soprattutto poi per i corsi base, dove ti trovi veramente a volte... due o tre classi messe insieme degli allievi più problematici, quindi se si riesce a gestire bene la gestione un corso base può essere anche molto bello, perché... se anche con i ragazzi si riesce anche a creare un bell'ambiente, perché spesso arrivano a inizio terza che hanno preso, forse, anche solo un 3... un quattrino... e quindi arrivano molto... così... giù, che dicono: "Ah, [materia], uff, che noia..." e allora se si cerca di creare un bell'ambiente, di far anche capire loro che... anche valorizzarli.

La cura del clima di classe richiede un notevole investimento in termini di tempo e di energia; investimento che però va a sottrarre il tempo a disposizione per favorire l'apprendimento e l'acquisizione di competenze della materia stessa. Tale situazione genererebbe nei docenti una sensazione di frustrazione, poiché nonostante il notevole investimento *non si riesce comunque a lavorare come si vorrebbe*.

E questo fa sì che comunque in classe dopo si riesca a lavorare, non come vorrei io eh, intendiamoci, però magari riesci a calmarli perché li ascolti quei due minuti che devono dirti una cosa e poi si va avanti a lavorare.

Parallelamente, il *tempo* è un aspetto critico anche per il corso attitudinale. In questo caso la criticità risiede nel programma. Rapportato al tempo a disposizione, il programma risulta essere troppo fitto ed esigente, considerato l'obbligo di terminarlo nel rispetto degli allievi che proseguiranno gli studi nel medio superiore. La sensazione dei docenti è quindi di avere il tempo centellinato.

(...) purtroppo, all'attitudinale a volte non c'è il tempo materiale. Nel senso che li devi tirare. Hai un programma da finire e quindi lo devi trattare. Mentre nel base, non dico che non sei mai indietro, però... ti adatti. Magari salti una cosa (...)

Un altro grande aspetto percepito come problematico è legato alla cosiddetta *etichettatura* dei corsi attitudinale e base. I docenti indicano infatti l'esistenza di connotazioni attribuite *a priori* ad un allievo che frequenta il corso attitudinale e, rispettivamente, ad un allievo che frequenta il corso base. Uno degli esempi citati è la tendenza, da parte degli allievi, a connotare gli allievi di un corso base, e quindi per alcuni di loro a connotarsi, come meno intelligenti rispetto a chi frequenta invece un corso attitudinale. Questo aspetto emerge anche negli studi internazionali (ad es., Archer et al., 2018; Baines, 2013; Tereshchenko et al., 2019). Di conseguenza i docenti evidenziano come alcuni allievi, perlopiù del corso base, necessitino rassicurazioni.

(...) la domanda che ti fanno subito: "(...) ma quindi se io vado al corso attitudinale sono intelligente, se vado al corso base sono uno stupido?". No! Mai nessuno ha detto questa cosa.

Perché poi pensano... son loro che lo dicono, pensano: "Ah allora siamo gli stupidi", "Non capiamo niente", soprattutto poi in terza (...).

I docenti reputano allora fondamentale cercare di contrastare questi stereotipi, perlopiù agendo tramite la valorizzazione di ogni singolo allievo, fornendo rassicurazioni e ampliando la visione limitante data dagli stereotipi.

(...) l'importante è non far passare "corso base vuol dire scemo e corso attitudinale no", è questa la cosa importante, ecco.

(...) insistere sui punti di forza di ognuno di noi (...).

(...) far capire che non c'è una élite, perché l'apprendimento è per tutti. E io non è perché sono all'A, allora valgo più di uno del B. Attenzione.

(...) io cerco loro di aprire un po' il panorama e di dire: "Ragazzi, non è che fare due corsi A è la strada per il successo". Non è assolutamente così. Quindi cerco anche di... così, di rassicurarli, perché loro so che lo vivono male.

Come già esposto nel Capitolo 7.1.1. è opinione condivisa tra i docenti intervistati ricondurre l'origine dell'*etichettatura* piuttosto a tutto ciò che è esterno al mondo scolastico. In particolare, menzionano il ruolo che rivestono i datori di lavoro, i quali, a loro avviso, alimentano gli stereotipi che ruotano attorno ai corsi attitudinali e base. La suddivisione per abilità degli allievi sarebbe infatti un indicatore considerato per valutare l'idoneità di un candidato. A detta dei docenti, questo avverrebbe probabilmente anche a causa del disequilibrio presente tra domanda e offerta di posti di apprendistato. Tuttavia, sottolineano, questa pratica avviene anche laddove l'appartenenza ad un corso o ad un altro non è un elemento fondamentale per la professione scelta.

(...) con il tempo è anche diventato uno strumento, come dire, gratuito di preselezione per i datori di lavoro che magari... no? Magari per lavori che non c'entrano con la matematica... io ho saputo di un ex allievo che voleva fare il giardiniere e gli han detto: "Eh no, hai il corso base di mate", questo per giardiniere... cosa c'entra? Però se al... se al datore di lavoro arrivano quaranta candidature... venti le scarta perché sono corso base, no? E ha già meno lavoro, no?

I docenti continuano precisando che all'interno della scuola la visione è invece opposta. Con la suddivisione per abilità si vuole piuttosto offrire ad ogni allievo un terreno d'apprendimento che sia fertile e che si sposi quanto più possibile con i tempi, i ritmi, le capacità e gli interessi di ogni singolo.

Perché non è una questione di creare dei livelli, non è questione di... di... questo viene dall'esterno. L'interno, se uno fa il proprio lavoro in modo cosciente sa che con Tizio posso approfondire e con Caio no. È semplicemente una questione di rispetto. E poi di tempi.

Va tuttavia detto che gli allievi che lamentano l'effetto negativo dell'etichettatura degli allievi dei corsi base, rilevata dai docenti in classe, non è detto che abbiano già avuto modo di interfacciarsi con il mondo del lavoro. È quindi ipotizzabile che i pregiudizi e gli stereotipi legati ai corsi base siano in parte veicolati o quanto meno non vengano contrastati sufficientemente alla scuola media.

Da una parte troviamo quindi docenti che si dichiarano intenzionati a non voler accollare delle etichette agli allievi, sebbene l'etichettatura avvenga comunque, e dall'altra parte, l'utilizzo pragmatico della suddivisione per abilità da parte del mondo del lavoro alimenterebbe la convinzione dell'esistenza di connotazioni. Questi aspetti condurrebbero quindi gli allievi a trovarsi in balia di due visioni discrepanti: quella degli insegnanti e della scuola da un lato e quella dei datori di lavoro e del mondo del lavoro dall'altro. Secondo la letteratura scientifica, questa situazione rappresenterebbe per l'allievo una *double blind* ovvero una situazione di tensione tra due visioni contrastanti e incompatibili tra loro (Wittezaele, 2008). Tale contesto rappresenterebbe allo stesso tempo un terreno fertile per l'insediarsi del cosiddetto "conflitto di lealtà" nel ragazzo-allievo (Millet & Thin, 2006). Un conflitto di lealtà si instaura quando un ragazzo si trova in un contesto disfunzionale dove il conflitto è presente ma un confronto è negato. Un conflitto di lealtà può presentarsi quando i genitori e il docente presentano idee e opinioni divergenti o diametralmente opposte. Sovente collegato a situazioni di abbandono scolastico (Millet & Thin, 2006), questo conflitto diventa una delle sorgenti di pressione percepita dall'allievo, che va ad incidere sul suo vissuto della scelta.

Nonostante gli aspetti problematici, tra i docenti intervistati vi è un chiaro scetticismo verso l'abolizione dei corsi attitudinali e base. Questo anche da parte di docenti che dichiarano di aver avuto inizialmente la convinzione che fosse meglio abolirli. Questi docenti precisano che l'esperienza diretta accumulata nell'insegnamento ha permesso loro di notare degli aspetti positivi che inizialmente ignoravano. Come già detto, la suddivisione gioverebbe in particolare agli allievi più deboli: questi possono infatti approfittare del lavoro in gruppi-classe più ridotti, che permettono di meglio differenziare le attività di apprendimento sulla base dei loro bisogni. Anche considerando la possibilità di istituire il *co-teaching* in classi miste, i docenti precisano che un'abolizione della suddivisione per abilità comporterebbe comunque la necessità di ridimensionare i programmi di matematica e tedesco del secondo biennio, e in particolare quello di quarta media.

(...) ci ho pensato veramente tanto. Sono anni che mi chiedo e chiedo anche ai colleghi. Allora... all'inizio pensavo: sì, ma aboliamoli, mettiamoli tutti in una classe sola che così i bravi trascinano anche quelli che fan più fatica. Però quelli di inglese mi dicono... e anche quelli di francese: "Guarda che non è proprio così" che il divario diventa sempre più grande.

Le interviste sono state vissute dai docenti anche come un'occasione per esporre e presentare delle eventuali piste future che, secondo loro, permetterebbero di migliorare il sistema di ripartizione in corsi attitudinali e base in vigore attualmente. Gran parte degli intervistati, seppur sottolineando che nessuno di loro possiede "la soluzione", ritiene che il *co-teaching* sarebbe una metodologia potenzialmente efficace se si dovesse considerare un'abolizione dei corsi attitudinali e base.

Io ci tenevo a spiegarvi la mia teoria. Quella lì del: 8-10 allievi, un maestro e un corso, ma anche una figura che può essere, appunto, un docente di classe di una di quelle tre classi che è lì, uno di sostegno... mah, veramente... un co-teaching. Che poi io posso rendere in un altro modo, però fa tantissimo essere in due. E poi l'effetto sorpresa. E appunto, non l'ho inventato io, ma me l'aveva proposto un maestro che adesso è in pensione da una decina d'anni e lui lavorava col corso pratico. E veramente lì... aveva cambiato completamente l'atmosfera (...).

Secondo alcuni docenti, in particolare due, che hanno già potuto sperimentare il *co-teaching*, l'interesse maggiore verso questa metodologia risiede soprattutto nel fatto che apporta dei benefici sia per gli allievi stessi che per i docenti. Gli allievi forti non rischierebbero di annoiarsi, mentre gli allievi più fragili potrebbero essere sostenuti e sollecitati, aumentandone la motivazione e la partecipazione. Allo stesso tempo, anche i docenti sarebbero più stimolati grazie alla collaborazione e al mutuo confronto con un altro collega.

[A livello] di co-teaching (...) con i docenti è interessantissimo. Anche perché poi tu, a livello proprio di insegnamento ti stimoli tantissimo a vicenda. Dopo, chiaro, dipende con chi lavori. Però è bellissimo, sì, è veramente appagante. Proprio a livello tuo personale d'insegnamento e a livello proprio di trasmissione e di rapporto con i ragazzi.

Il *co-teaching* attenuerebbe dunque le insidie che, secondo i docenti, una sola abolizione dei corsi attitudinali e base porterebbe con sé. Innanzitutto, i docenti spiegano che, senza una suddivisione per abilità, sarebbe impensabile riuscire a stare al passo adeguatamente ai diversi bisogni e ritmi degli allievi. Senza degli effettivi ridotti, continuano, sarebbe difficoltoso sviluppare l'autonomia, competenza a loro avviso fondamentale soprattutto in un contesto eterogeneo. Questo perché un buon livello di autonomia degli allievi permette uno sgravio del carico di lavoro del docente, il quale può concentrarsi maggiormente sugli allievi fragili.

(...) se ho un gruppo da venti io non posso fare quattro programmi e seguirli tutti allo stesso modo, perché anche avendo già alcuni anni di esperienza risulta comunque difficile. E i ragazzi non sono sempre autonomi, anzi, lo sono sempre meno. Ecco, sull'autonomia... anche lì, bisognerebbe lavorare molto di più (...) ma già dalle elementari.

A questo proposito, un docente ci illustra come nel suo istituto si dia un'attenzione particolare all'autonomia degli allievi. Per sostenere questi ultimi nello sviluppo di questa competenza sono stati introdotti dei quadernetti per l'autovalutazione. Con il loro utilizzo, gli allievi vengono responsabilizzati nello svolgimento dei propri compiti, diventano maggiormente consapevoli delle proprie risorse e fragilità, e vengono incitati a diventare più attivi nel loro processo di apprendimento.

Noi da alcuni anni adesso abbiamo un sistema anche di autovalutazione su tutto l'arco dell'anno. (...) il percorso su tutto l'anno viene abbastanza monitorato anche proprio dall'allievo, no? La nostra intenzione è proprio questa, di renderli attenti di come sta procedendo il tuo processo di apprendimento (...) e quindi le sorprese diciamo, alla fine dell'anno, sono meno frequenti, perché facciamo questo percorso assieme.

Tutti i docenti intervistati hanno infine riflettuto a delle possibili proposte, da destinare soprattutto al medio superiore e alle scuole professionali, dove si auspicerebbe una revisione delle condizioni di accesso e dei criteri di selezione. Si suggerisce inoltre un aumento della proposta e delle possibilità di stage da effettuarsi durante la scuola media. Nel dettaglio, i docenti troverebbero utile un aumento dei giorni a disposizione per effettuare periodi di stage. In questo modo, gli allievi avrebbero la possibilità di conoscere meglio le professioni e di prendere maggiormente coscienza delle proprie competenze, abilità e capacità. D'altra parte, anche i datori di lavoro dovrebbero essere incitati ad operare le loro scelte in modo meno superficiale, andando a considerare maggiormente altri criteri, più individuali e personali, oltre alle valutazioni scolastiche.

Alcuni docenti, pur riconoscendo la necessità di operare delle modifiche nel sistema dei corsi attitudinali e base menzionate sopra, rimangono convinti che il mantenimento dei corsi attitudinali e base sia la soluzione migliore. Un intervistato ritiene, ad esempio, che i requisiti minimi per l'accesso ad un corso attitudinale debbano essere inaspriti portando la soglia da un 4.5 ad almeno un 5. A suo avviso, questa modifica renderebbe la selezione più mirata e corretta, poiché gli allievi verrebbero suddivisi in modo più netto in base alle loro reali competenze. Si andrebbero allora ad eliminare i casi degli allievi situati nella cosiddetta zona "grigia" ovvero dove la scelta tra un corso e l'altro è meno chiara. D'altra parte, un altro docente evidenzia anche un problema legato alla nomenclatura. L'abbreviazione in A (attitudinale) e B (base) lascerebbe presupporre implicitamente l'esistenza di una gerarchia tra i due corsi. Per ovviare a questo problema, l'idea consiste nel sostituire il termine "base" con, ad esempio, "consolidamento" che, secondo il docente, avrebbe connotazioni più positive. D'altra parte, il corso attitudinale potrebbe essere chiamato corso d'approfondimento. Secondo il docente, in questo modo, anche gli stereotipi legati alle etichette andrebbero man mano a scomparire.

Infine, sono degne di nota alcune riflessioni sorte dalla doppia visione che possiedono alcuni docenti di tedesco poiché anche docenti di un'altra lingua, l'inglese. Contrariamente al tedesco, l'inglese non è soggetto ad una ripartizione per abilità. Sondando quindi i vissuti di insegnamento e il clima di classe durante le ore di inglese, i docenti non segnalano particolari problematiche, neppure nelle classi in cui sono presenti degli allievi che frequentano il corso base in tedesco. Ritengono infatti che questi allievi riescano a destreggiarsi con la lingua inglese e a seguire sufficientemente il ritmo della classe. Tali considerazioni aprono ad una riflessione interessante: che differenze sussistono nell'insegnamento in una classe eterogenea di tedesco, in terza e quarta media, rispetto ad una classe eterogenea di inglese (con gli stessi allievi/e)?

L'inglese è abbastanza, diciamo... difficile come lingua, no? E all'inizio vabbè, seguono tutti, poi cominci a vedere i divari... è normale, no? Ma è chiaro, no? Ecco, il discorso che si faceva prima, no? Uno ha certe capacità, certe attitudini e l'altro ne avrà altre. E un corso a livello anche in inglese? Boh.

In conclusione, sembrerebbe comunque presente un'apertura verso l'idea di operare una revisione del sistema dei corsi attitudinali e base sebbene restino delle perplessità. Come emerso dai paragrafi precedenti, i docenti intervistati si sono infatti dimostrati aperti nel considerare nuove piste da percorrere e da valutare.

Visto comunque il sostegno che accoglie ancora, attualmente, la divisione in corsi attitudinali e base presso i docenti di matematica e tedesco, sarà importante, qualora si dovesse operare una modifica al sistema attuale, coinvolgere nel processo di cambiamento il più possibile sia docenti esperti e genitori (Oeakes et al., 1997) che docenti in formazione e allievi (Watanabe, 2007), esplorandone rappresentazioni, vissuti e paure, e sostenendone il processo di adattamento.

7.4.3 Corsi attitudinali e base, punti di vista e problematiche emerse dagli studi di caso

L'analisi dei casi ha permesso di approfondire il punto di vista delle famiglie e degli allievi relativo alla suddivisione nei corsi base e attitudinali dopo la seconda media. Quando interrogati sul senso della selezione allievi e famiglie esprimono opinioni diverse a seconda di come percepiscono i corsi attitudinali e base e alla loro importanza per il futuro professionale e scolastico dopo la scuola media.

Le famiglie e gli allievi che hanno optato per l'iscrizione a entrambi i corsi attitudinali (Casi 1 e 2), si esprimono per lo più favorevoli. Infatti, ritengono che sia un sistema che, dal punto di vista scolastico, permette a tutti gli allievi di seguire i corsi per tedesco e matematica nel ritmo per loro più adeguato. In particolare si sottolinea il vantaggio dei corsi attitudinali per gli allievi più forti cosicché possano proseguire nel programma più rapidamente e affrontare più argomenti. Alcuni genitori però evidenziano il fatto che la frequenza dei corsi base per alcuni allievi potrebbe essere vantaggiosa perché permetterebbe di vivere un'esperienza motivante rispetto alla seconda media, perché hanno la possibilità di ottenere dei voti più alti a differenza di quanto sperimentato nella classe intera.

Allievo 2: Magari ci sono quelli che fanno un po' più di fatica, e alcuni magari gli spiegano più volte... e per quelli più bravi, così quelli più bravi non si annoiano.

Famiglia 3: ...quelli che hanno meno difficoltà, possono appunto avere più informazioni e sicuramente arrivare più preparati. Ecco, il fatto di separarli, è proprio per aiutare tutte e due le... tutte le due varianti ecco. [...] essendoci queste due differenze uno dà il meglio di se stesso in base alle proprie capacità e viene... e viene, come si dice, viene elogiato, viene gratificato da certi voti che sono buoni ma fanno bene anche al morale, alla salute, a un incoraggiamento personale.

Famiglia 7: Il vantaggio è che perlomeno c'è una divisione in due della classe e ogni allievo può andare alla sua velocità, una velocità più adattata; c'è chi impara in fretta, ha piacere nello studio

eccetera, non deve aspettare chi è più lento e al tempo stesso chi è un po' più lento può andare ai suoi ritmi per capire, per riuscire, senza sentirsi un po' sorpassato dagli eventi.

Anche la famiglia e l'allievo del Caso 4, che hanno optato per l'iscrizione a entrambi i corsi base, anche se il docente di tedesco aveva espresso il consiglio per il corso attitudinale, si esprimono in maniera favorevole in merito alla suddivisione nei corsi attitudinali e base a matematica e tedesco. Secondo loro è una via efficace per offrire dei percorsi adeguati alle competenze e alle necessità di ciascuno. In questo caso si pone l'accento soprattutto sull'utilità del corso base, la quale esistenza permette agli allievi che necessitano di più tempo per elaborare i contenuti di una disciplina di stare al passo con il programma e apprendere ottenendo anche dei buoni risultati.

Famiglia 12: Sì io sono molto favorevole in questo senso proprio per la separazione ma già per indirizzare comunque i ragazzi e anche perché poi comunque ogni ragazzo ha la sua tempistica e quindi è giusto che non si senta in difficoltà chi è un po' meno e non si senta penalizzato dal compagno che magari non ha tutte queste qualità nell'apprendere così chi invece vorrebbe continuare ad andare avanti e quindi separarli secondo me è una giusta cosa.

Allievo 12: E, io un po' come ha detto prima la mia mamma, che è giusto che ci siano i livelli, non per scoraggiare quelli che fanno un po' più fatica, anzi per dargli un aiuto. Perché se la classe rimane assieme magari certe persone fanno un po' casino e si distraggono perché vogliono andare avanti e certe persone si impanicano perché non capiscono un argomento e quindi secondo me è giusto mettere i livelli per aiutare le persone che vogliono andare avanti come per aiutare le persone che hanno un po' bisogno di tempo per capire le cose magari di determinati argomenti e quindi secondo me è utile anche la cosa dei livelli.

Ci sono però anche delle famiglie e degli allievi del Caso 1 che si sono espresse in maniera negativa sulla selezione, la quale secondo loro avviene troppo presto nel percorso di un allievo e che ha un impatto troppo grande sul suo sviluppo scolastico futuro. A differenza di quanto espresso sopra, questi genitori si preoccupano dell'effetto negativo che potrebbe avere sulla personalità e l'autostima degli allievi.

Famiglia 5: quindi secondo me la difficoltà può essere questa per i ragazzi, può essere emotiva, si possono sentire inadeguati specialmente se la famiglia dietro è una famiglia come la mia che spingeva, se in una famiglia non c'è problema anche il ragazzo probabilmente la vive diversamente se invece la famiglia spinge ovviamente cioè il senso di frustrazione di non essere riuscito oltre che, io non so dirle in classe che dinamiche ci siano tre ragazzi, non so dirle se poi in classe loro si parlino e si dicano "ah tu ce l'hai fatta tu non ce l'hai fatta" questo non lo so, suppongo di sì.

Famiglia 6: Glielo dico sinceramente, io non sono per niente d'accordo (ride), anche perché io sono veramente per un'istruzione e una scuola dell'obbligo di base per tutti. (...) Eh...secondo me questi livelli non aiutano, non aiutano e [...] non è così evidente, perché comunque a 12 anni scegliere... è vero che magari noi ci lavoriamo tanto con [nome figlio], ne parliamo tanto e... però non è così evidente per una famiglia scegliere a 12 anni quello che potrà essere magari un percorso o un altro, ecco, io veramente... questo me lo sono sempre chiesto.

Famiglia 7: Sì, da una parte c'è un po' quello, dall'altra che forse è ancora visto un po' come... eh il corso B, "sono un allievo di serie B", quindi un po', insomma, per l'autostima dei ragazzi è... "faccio il B e non l'A come quelli bravi", quando invece bisognerebbe mettere il concetto su... sulla diversità della proposta mentre forse adesso, messa così, è più un "questa è la classe dei bravi e questa è la classe di quelli che invece non sono tanto bravi".

Intervistatore: *E quindi secondo te quali sono i vantaggi e gli svantaggi di questo sistema?*

Allievo 3: *Il vantaggio... che si ascolta di più, sono più attenti, sono più gasati, svantaggi proprio... una persona che potrebbe prendere il B, potrebbe essere forse più... come dire... più triste o anche una persona che dall'A parte bene però poi cade giù in B diventa triste, possiamo dire, è anche brutto per la persona alla fine, dopo.*

Anche la famiglia e l'allievo del Caso 3, che hanno effettuato l'iscrizione a entrambi i corsi base da subito seguendo il consiglio del docente, reputano la suddivisione nei corsi base e attitudinali in terza e quarta media una prassi ingiusta e poco equa. Secondo loro la selezione crea un'inutile diseguaglianza nel profilo di uscita dalle scuole medie e lascia poco margine alla crescita e alla maturazione che può avvenire negli ultimi anni di scuola media.

Allievo 10: *Ma secondo me non hanno troppo senso di esistere perché comunque non ha senso che un allievo esce con una situazione diversa da un altro. In sé dovrebbe essere è vero che magari uno è più bravo dell'altro quindi vorrebbe andare più avanti comunque non ha senso che uno esce con un'istruzione migliore dell'altro. Magari l'altro fa un po' più di fatica però dopo si riprende e comunque esce con un'istruzione un po' più bassa [...]. Sì, cioè che tipo uno esce con un'istruzione migliore anche se magari l'altro parte da un po' più, più come me, parte un po' più in basso poi magari si alza verso la fine dell'anno però non può uscire con l'A. Cioè secondo me dovrebbe essere tutti sempre lo stesso corso, cioè non ci sono i corsi, tutti come può essere in prima e in seconda e cioè non c'è il corso.*

Famiglia 10: *Io non è che sono pro i livelli, non mi piace molto questa cosa dei livelli, soprattutto così giovani. Perché li vedo veramente ancora molto acerbi, ancora molto piccoli che vogliono fare i grandi ma in se sono veramente piccoli e secondo me è un po' uno smacco alla loro crescita. [...] poi parlando con il professore qua mi diceva, non deve preoccuparsi del livello B perché spesso chi esce dal livello B sa più cose di chi esce dal livello A. E anche lì mi ha fatto pensare di come allora lo scopo qual è? Cioè lo scopo di dividerli che cos'è? Che uno insegna una cosa e uno insegna un'altra? Perché? Alla fine, sono tutti uguali. Dovrebbero uscire tutti con la stessa formazione hanno fatto tutti la stessa scuola.*

Allo stesso modo anche l'allievo del Caso 5, iscritto a un corso base e uno attitudinale, seppure il consiglio dei docenti fosse per entrambe le materie per un corso B, interrogato sul senso della selezione afferma che secondo lui si tratta di un sistema ingiusto che rischia di privare alcuni allievi delle possibilità future a causa magari di una fase di disagio o distrazione passeggera.

Allievo 11: *Penso che secondo me non ha senso perché una persona può anche andare bene tutti gli anni della sua...della scuola e poi magari in seconda media in cui decidono i corsi puoi andare male perché hai avuto un anno un po' così che non puoi far niente nella vita, cioè non niente... questo non mi sembra molto giusto.*

Posizione che condivide egualmente la famiglia, ritenendo la selezione a 11 o 12 anni troppo precoce e inoltre mette sotto pressione anche la famiglia. In particolare, i genitori ritengono che per i ragazzi la selezione in seconda media sia poco collegata al futuro professionale, loro la potrebbero percepire maggiormente come una separazione in base alle abilità personali. Aggiungono, infine, che si tratta di una prassi poco equa, dove l'iscrizione ai corsi attitudinali potrebbe essere determinata anche dalle possibilità e dalle risorse che una famiglia è in grado di mettere a disposizione.

Famiglia 11: *Se posso dirla, questa cosa dei livelli è un'arma un po' a doppio taglio perché in seconda media, quindi verso gli 11/12 anni, 'sti ragazzi ma che ne sanno? [...] Cioè adesso se io parlo con [nome del figlio] o con qualche suo compagno così mi dice "ma che ne so io cosa voglio*

fare da grande, ma per me è uguale...A o B." Cioè non capiscono, cioè ne fanno una questione di più intelligente/meno intelligente.

Famiglia 11: Perché, perché sì, perché metti anche le famiglie nella...cioè è uno stress di...uno stress...è un pensiero che poi è di tutta la famiglia. Ed è un peccato. [...] questo mette le famiglie anche magari...in adesso dico difficoltà, perché per mantenere un certo livello, per arrivare a un certo livello è necessario, a meno che tu figlio non sia una cima nella materia, è necessario fare delle ripetizioni. [...] Non tutti se lo possono permettere. Io penso... ma anche lasci stare...cioè penso ai tanti studenti stranieri che ci sono [...] Ma è ovvio che la maggior parte degli studenti stranieri andrà nei livelli B a tedesco. Cioè ovvio no, però è molto probabile no? Quindi capisci si crea già lì una netta separazione, cioè perché non è che si parte tutti allo stesso piano e allora... Be' la scuola non dovrebbe essere gara o competizione, però l'obiettivo è arrivare tutti allo stesso livello, però non tutti riescono e non tutte le famiglie hanno le possibilità economiche... [...] Perché non tutti i genitori possono. Ma io non parlo solo a livello di soldi eh, dico anche a livello di...a livello proprio di aiutarli nello studio.

La famiglia ritiene che nel sistema attuale anche per accedere a una formazione professionale la pagella di fine quarta media, e rispettivamente i corsi frequentati a matematica e tedesco, influiscano sull'ottenimento di un posto di apprendistato. Secondo i genitori però proprio per la natura precoce della selezione e per l'età adolescenziale che caratterizza il periodo delle scuole medie, sarebbe più efficace ed equo se i datori di lavoro permettessero ai ragazzi di fare dei giorni di prova in azienda e venissero così valutati anche sulla base di altri criteri.

Famiglia 11: Dovrebbero guardare come si comportano sul posto di lavoro. Quindi cioè secondo me magari dare la possibilità ai ragazzi di... di fare dei giorni al posto di lavoro, lì, ecco.

Alla domanda, se secondo loro la selezione possa avere un effetto sulla relazione tra compagni di classe, una buona parte degli allievi, indipendentemente dai Casi risponde in maniera negativa, dato che la separazione concerne solo due materie.

Allievo 1: No, non credo perché sono due materie.

Intervistatore: Quindi non pensi che ha un'influenza?

Allievo 1: Sì magari un po' sì, perché tedesco e matematica sono le materie dove ci sono più ore... sì magari un po', ma non molto.

Intervistatore: Cosa potrebbe...? Cosa pensi che potrebbe essere la differenza? Cos'è che potrebbe essere un effetto, una conseguenza?

Allievo 1: Si creano i gruppi magari, non lo so.

Intervistatore: Ok, non ti preoccupa molto la cosa?

Allievo 1: No.

Allievo 10: Mmh no, cioè alla fine è sempre quella la classe

Alcuni allievi però si soffermano maggiormente sull'aspetto sociale. Infatti, si mostrano preoccupati che la selezione possa avere un effetto sui rapporti nella misura in cui alcuni allievi potrebbero sminuire i compagni nei corsi base, inoltre potrebbe nascere una sorta di competizione tra gli allievi più forti. C'è chi ha anche paura di non essere nel gruppo con l'amico o l'amica del cuore.

Intervistatore: E, secondo te, la divisione in corsi può avere un effetto sulla relazione tra i compagni di classe?

Allievo 3: Credo proprio di sì, perché forse i compagni di classe più... più dire "io sono più bravo di te" vanno al livello A e possono, come dire, "ah ah te sei nel livello B e io nell'A". Quindi questo

potrebbe molto...molto influire su questo o anche sulla divisione della classe... anche se alla fine io e i miei amici siamo tutti nel livello...tutti e due A, gli altri sono tutti e due livelli B ma dettagli... ma alla fine a ricreazione ci sei...

Intervistatore: *E secondo te potrebbero nascere delle situazioni di competizione all'interno?*

NP (Allievo): *Sì. [...]...piuttosto...più con l'A.*

Intervistatore: *secondo te questo sistema dei corsi A e B ha un effetto sulla relazione tra compagni di classe?*

Allievo 4 *un po' sì*

Intervistatore: *ah sì, nel senso... come mai?*

Allievo 4: *Eh c'è chi ritiene quelli dei livelli B più stupidi di quelli dei livelli A*

Intervistatore: *quindi potrebbero nascere delle situazioni di competitività, competizione tra compagni anche secondo te?*

Allievo 4: *sì*

Intervistatore: *secondo te questo sistema dei corsi A e B ehm ha un effetto anche sulla relazione tra compagni di classe?*

Allievo 5: *non penso perché solamente un mio compagno va nei B io negli A solamente per due materie non lo vedo quindi non penso che influisce molto*

Intervistatore: *ok quindi secondo te ti chiedo magari non può essere non può nascere secondo te anche magari delle situazioni di competitività? nel senso tu vai nell'A io nel B quindi tu sei più bravo.*

Allievo 5: *forse dipende nella nostra classe forse un pochino potrebbe anche essere però in generale secondo me non penso che se uno va negli A e uno va nei B vuol dire che quello che è nei B è stupido cioè nel senso magari quello che è nei B è più bravo di quello negli A in altre cose, per esempio, e non in matematica e tedesco quindi riguardo la competizione non penso che ci dovrebbe essere.*

Per ciò che concerne la percezione della selezione e dei corsi attitudinali e base da parte dei docenti, le riflessioni avanzate da coloro che hanno partecipato agli studi di caso sono le medesime di quelle discusse e trattate dai colleghi e le colleghe di materia nelle interviste esplorative. Per un approfondimento di questo aspetto si rimanda quindi al capitolo 7.4.2.

7.4.3 Sintesi dell'Obiettivo 4 – corsi attitudinali e base: punti di vista a confronto

Con l'obiettivo 4, si è voluto indagare il punto di vista di allievi, genitori e docenti sui corsi attitudinali e base. In particolare, si voleva conoscere se vi fossero differenze nella visione dei vari attori, se vi fossero anche differenze rispetto alla visione dei corsi di matematica e quelli di tedesco, e si volevano mettere in evidenza i punti di forza e di debolezza, secondo allievi, genitori e docenti, della suddivisione per abilità.

I risultati emersi dai questionari hanno messo in evidenza che una buona parte di allievi e docenti sostiene l'attuale sistema, invece il 33,7% degli allievi e il 35,7% dei docenti ritengono che la suddivisione in corsi attitudinali e base non sia necessaria per poter offrire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi. Per contro, i genitori si mostrano in maggioranza contrari all'attuale sistema: il 52,7% si dice poco o per niente d'accordo con l'affermazione.

Una maggioranza di allievi (88%), indipendentemente dal corso e dalla materia, ritiene di essere inserito in un corso che è coerente con i propri risultati scolastici.

Tuttavia, più del 50% degli allievi, del 60% dei docenti e del 70% dei genitori ritiene che la suddivisione in corsi attitudinali e base faccia sentire inadeguati alcuni allievi, come emerge anche dalle interviste svolte nell'ambito degli studi di caso.

Dagli studi di caso emerge che i genitori che hanno optato per l'iscrizione a entrambi i corsi attitudinali reputano che la selezione sia utile per permettere a coloro che hanno più facilità nello studio di progredire più velocemente e in un contesto con allievi più motivati e concentrati sulla materia.

Non negano però che a livello psicologico questa separazione potrebbe avere delle ripercussioni negative sullo sviluppo degli allievi, sulla loro autostima e sulla percezione che gli altri possono avere di loro. Anche per una famiglia che ha scelto l'iscrizione ai corsi base la selezione è un'opportunità per differenziare i percorsi scolastici degli allievi a seconda delle loro possibilità e competenze, per investire le giuste risorse nei rispettivi corsi anche in vista delle scelte professionali effettuate (quando questo è il caso, dato che la maggior parte degli allievi intervistati non aveva ancora le idee in chiaro sul percorso dopo la scuola media). Tuttavia, ci sono alcuni genitori fortemente contrari alla selezione, che reputano troppo precoce privando degli allievi, che magari a 11 o 12 anni non hanno ancora la maturità per concentrarsi sulla scuola o hanno altre difficoltà personali, di opportunità importanti nel loro futuro.

Dalle interviste svolte con i docenti, infine, emerge che i docenti di matematica e tedesco sono unanimi nel considerare necessario un sistema per suddivisione per abilità. Questo, secondo loro, favorirebbe sia gli allievi più fragili che quelli più forti. Tuttavia, ne vedono anche le insidie, come quella legata all'etichettatura, operata anche dagli allievi stessi, degli allievi che frequentano i corsi base.

Tutti i docenti esprimono quindi anche la necessità di una revisione di questo sistema. Le piste di miglioramento principali che i docenti intervistati ritengono possibili sono il co-teaching, il fatto di sviluppare maggiormente negli allievi l'autonomia, come anche la revisione dei regolamenti e delle condizioni di accesso ai corsi attitudinali e base unitamente alle condizioni di accesso alle scuole medie superiori e scuole professionali.

8. Discussione

L'**Obiettivo 1** voleva permettere di capire il processo attraverso il quale un giovane, per il quale la scelta non è del tutto chiara (ad esempio, ha i requisiti formali per iscriversi ai corsi attitudinali ma non è sicuro di essere in grado di seguire il ritmo in questo corso o gli viene consigliato il corso base), decide di iscriversi ai corsi attitudinali o base.

Per analizzare i processi di scelta degli allievi e delle loro famiglie alla fine della seconda media sono state svolte delle interviste con gli allievi, i loro genitori e i docenti di tedesco e matematica. Alla fine dell'anno scolastico (seconda media) si è voluto ripercorrere con essi il momento di iscrizione ai corsi attitudinali o base e i criteri che hanno preso in considerazione per effettuare la scelta. Ai docenti, inoltre, si è chiesto di spiegare come hanno proceduto nella formulazione del consiglio e più in generale come funziona la ripartizione degli allievi nei corsi attitudinali e base.

Le analisi dei casi di studio avevano un triplice obiettivo: capire come e sulla base di quali criteri e rappresentazioni i genitori supportano o eventualmente fanno interferenza sulle scelte dei figli; studiare a fondo come e sulla base di quali criteri i docenti di matematica e tedesco suggeriscono agli allievi e alle loro famiglie quale corso prendere in considerazione; e evidenziare quali possono essere le difficoltà di attribuzione ai corsi attitudinali o base e di comunicazione con le famiglie degli allievi, soprattutto in caso di dubbio rispetto a quale corso consigliare.

Ruolo dei genitori (supporto o interferenza) nella scelta dei figli

In seguito all'analisi delle interviste svolte è possibile concludere che in tutti i casi il processo di scelta avviene insieme ai genitori. Questi assumono un importante ruolo di consiglio e supporto. Tutti gli allievi hanno percepito la discussione e lo scambio con la famiglia come vantaggiosi e utili. I genitori hanno avuto un'influenza decisiva in tutti i casi con la differenza che in alcuni di essi hanno confermato e sostenuto la prima posizione degli allievi (e dei docenti) e in altri l'hanno cambiata con argomenti ritenuti validi anche dagli allievi.

Quando l'opinione dei genitori non coincideva con la prima scelta degli allievi, era perché preferivano l'iscrizione ai corsi attitudinali e gli allievi avrebbero invece seguito la raccomandazione dell'insegnante per il corso base. Queste raccomandazioni, infatti, sono state accettate dagli allievi consapevolmente perché essi ritenevano il consiglio coerente con la loro situazione scolastica. Nelle prime riflessioni hanno quindi optato per un corso base per non sovraccaricarsi troppo e forse perché non credevano di potercela fare nei corsi attitudinali. Inoltre, la maggioranza degli allievi non sapeva ancora cosa volesse fare dopo la scuola media, aspetto che quindi non è stato preso in considerazione nel momento della scelta. Proprio in questo senso, invece, la posizione dei genitori ha avuto un impatto decisivo, perché hanno rivolto lo sguardo al futuro ritenendo che fosse necessario assicurarsi di avere tutto il ventaglio di possibilità per una formazione dopo la scuola media. Nelle interviste, queste famiglie hanno espresso delle aspettative scolastiche e formative piuttosto alte e per loro era quindi importante che gli allievi potessero accedere anche alle scuole secondarie superiori. I genitori hanno quindi offerto il loro punto di vista nel processo di scelta, che è stato, a detta degli allievi, accolto e condiviso da essi. Dalle interviste con gli allievi si nota, infatti, come in seguito alla discussione con la famiglia abbiano investito molte risorse nel migliorare la loro situazione scolastica in vista del passaggio alla terza media e la possibile iscrizione ai corsi attitudinali. Se gli allievi inizialmente erano un po' scettici sulle loro possibilità di riuscita, i genitori, invece, ritenevano che avessero tutte le capacità per frequentare i corsi attitudinali impegnandosi maggiormente. Anche perché quest'ultimi non sono ritenuti dalle famiglie di un livello impossibile, al contrario sono percepiti come il livello minimo necessario per essere preparati adeguatamente a ciò che segue la scuola media. Per contro, sempre i genitori che non hanno seguito il consiglio dei docenti, reputano i corsi base di un livello troppo basso per il proseguimento di qualsiasi formazione dopo la scuola media, oltre al fatto di non favorire un clima in classe, secondo la loro

opinione, favorevole allo studio e alla motivazione. La percezione che i genitori hanno dei corsi attitudinali e base, come pure le loro aspettative scolastiche e formative, sono state quindi determinanti nell'intervento a favore dell'iscrizione nei corsi attitudinali anche se la situazione scolastica nel momento del consiglio non lo permetteva e gli allievi e i docenti avevano optato piuttosto per l'iscrizione ai corsi base. Difatti alcuni allievi hanno espresso anche un po' di preoccupazione durante il processo di scelta perché temevano di non farcela e di conseguenza di deludere i genitori. La soddisfazione espressa dagli allievi al termine dell'anno scolastico circa l'iscrizione ai corsi attitudinali però dimostra come probabilmente il valore attribuito dai genitori ai corsi attitudinali e le loro aspettative siano state interiorizzate anche dagli allievi in fase di scelta. Un elemento altrettanto decisivo nel processo di scelta è stato il grande investimento scolastico operato dai genitori. Infatti, si tratta di famiglie che hanno partecipato attivamente nel sostenere lo svolgimento dei compiti e lo studio a casa degli allievi.

I genitori che inizialmente hanno seguito il consiglio dei docenti sottoscrivendo l'iscrizione al corso base per matematica o tedesco (Caso 2) hanno sostenuto la posizione dei figli, in linea con quella dei docenti e la situazione scolastica considerata, favorendo la scelta di un corso con requisiti minori affinché l'allievo non venisse sovraccaricato nella disciplina nel passaggio alla terza media. Al contempo però questi genitori, insieme ai figli, hanno investito molte risorse nel miglioramento del rendimento scolastico cosicché alla fine dell'anno questi allievi hanno ottenuto la deroga o addirittura l'accesso diretto ai corsi attitudinali. Sono anch'essi dei genitori con aspettative scolastiche alte ma che non hanno una visione così negativa dei corsi base rispetto alle famiglie del Caso 1. Inoltre, intravedono una maggiore flessibilità nei percorsi formativi dopo la scuola media, con possibilità di successo e accesso alle scuole medie superiori anche in maniera indiretta se necessario. Sono anche genitori che credono nelle competenze dei loro figli e sono disposti a proseguire nel sostenerli scolasticamente anche in terza e quarta media. Questi genitori hanno inizialmente sottoscritto il consiglio dei docenti perché erano dell'opinione che quest'ultimi siano le persone in grado di valutare al meglio l'andamento e le competenze dei loro allievi e di conseguenza suggerire il curriculum più adeguato. Tuttavia, nel momento in cui è stato possibile iscrivere gli allievi al corso attitudinale, anche in seguito alla discussione con i figli e l'entusiasmo di quest'ultimi per il cambiamento di rotta improvviso, non hanno esitato a farlo. Dal momento che anche questi genitori percepiscono i corsi attitudinali come migliori nell'offerta dei contenuti e del clima di apprendimento hanno optato per l'iscrizione ai corsi attitudinali da subito, per evitare un eventuale passaggio dal corso base all'attitudinale in terza media, che è ritenuto essere un'impresa difficilissima, come in parte confermato anche dai dati estratti da GAGI che mostrano come a fare questo passaggio, tra la terza e la quarta media sia, sul totale, il 6% degli allievi in matematica e il 4% in tedesco, che, secondo i dati raccolti con il questionario compilato dagli allievi, rappresentano circa il 58% di chi ha tentato il passaggio. Inoltre, i genitori hanno affermato che comunque con i corsi attitudinali è più facile trovare un posto di apprendistato o accedere alle scuole medie superiori, che è anche il motivo principale per cui viene tentato il passaggio dai corsi base ai corsi attitudinali secondo quanto riportato dagli allievi nel questionario. Per gli allievi la possibilità di iscriversi ai corsi attitudinali è stata una notizia positiva anche da un punto di vista sociale, in quanto alla fine delle loro interviste emerge che comunque essere nei corsi base potrebbe in un qualche modo impattare sull'immagine e l'autostima della persona.

Nel caso invece dell'iscrizione a entrambi i corsi base (Casi 3 e 4) la discussione tra famiglia e allievi si è svolta con un focus diverso. Infatti, in questi casi tutti erano concordi con l'iscrizione ai corsi base per non sovraccaricare l'allievo durante la terza e la quarta media. I genitori hanno in questo caso posto in primo piano la serenità e il benessere a scuola dei loro figli. Si tratta di allievi che hanno un andamento scolastico discreto che però non intendono investire tutte le loro risorse nei corsi attitudinali di matematica e tedesco, reputando altrettanto importanti per il futuro professionale anche le altre materie. In questo caso, inoltre, non sono famiglie che possono investire troppe risorse nel sostegno dei figli a scuola, come confermato dalla differenza a livello di supporto percepito dai genitori da parte degli allievi (ma anche riportato da parte dei genitori stessi) dei corsi attitudinali e base. Questi genitori hanno una

visione positiva dei corsi base, che secondo loro offrono agli allievi, che necessitano di più tempo per elaborare i contenuti, la possibilità di apprendere a un ritmo più contenuto senza esaurirsi per via della pressione esercitata ai corsi attitudinali. La suddivisione nei corsi attitudinali e base è considerata però in modo ambivalente da queste famiglie, in quanto è comunque vista da alcune come una pratica ingiusta e troppo precoce.

Infine, nel caso dell'allievo che ha optato per l'iscrizione a un corso base e uno attitudinale, nonostante la possibilità di iscriversi a entrambi i corsi attitudinali alla fine della seconda media (Caso 5), il sostegno della famiglia è stato centrale nel processo di scelta. Infatti, l'allievo nelle interviste ha espresso una certa preoccupazione derivante dalla preiscrizione, in seguito al consiglio dei docenti, ai corsi base. Da un lato perché temeva che i genitori ne fossero delusi e dall'altro perché dal suo punto di vista esiste comunque una sorta di percezione negativa dei corsi base e delle persone che li frequentano. Ma grazie alla comunicazione con i genitori, che hanno riconosciuto e accolto la preoccupazione del figlio (cercando di non proiettare troppo le loro aspettative future sulla sua scelta), l'allievo è riuscito ad affrontare questo processo con successo e soddisfazione. La scelta è quindi ricaduta solo sul corso attitudinale di matematica (che reputa più importante per il suo futuro professionale) per non sovraccaricarsi troppo e poter approfittare del corso base in tedesco, che è visto come più tranquillo e incentrato sui bisogni dell'allievo.

Alla luce di queste considerazioni si può affermare che i genitori influiscono direttamente sulla scelta dei figli, offrendo il loro punto di vista relativamente alle capacità dei figli e alle scelte future ma anche indirettamente accettando la posizione degli allievi che non se la sentono o non vogliono investire troppe risorse nella scuola. Come riportato nella letteratura, quindi, la famiglia influisce sull'idea che l'allievo ha di sé (Gottfredson, 1981; Lau & Pun, 1999), sulla sua percezione dei corsi attitudinali e base e sulle formazioni alle quali il giovane pensa di poter o dover ambire. L'influenza dei genitori sulla scelta dei corsi è a sua volta riconducibile alla percezione che loro hanno dei corsi base e attitudinali e all'importanza che questi vi attribuiscono per il futuro formativo dei figli. In questo senso sono determinanti anche le aspettative che i genitori esprimono nei loro confronti. Da quest'ultima dipende la direzione del discorso relativo alla scelta: piuttosto verso l'impegno e la riuscita nei corsi attitudinali in vista di un ventaglio più ampio di scelte per il futuro oppure verso un percorso con requisiti ridotti nelle materie di tedesco e matematica per non sovraccaricare l'allievo (né la famiglia) e permettergli di affrontare con la dovuta serenità gli ultimi due anni di scuola media, distribuendo le energie investite nella scuola su tutte le materie equamente. Inoltre, è interessante osservare come varia anche la comunicazione da parte delle famiglie, in base alle loro aspettative di iscrizione ai corsi attitudinali. I genitori che attribuiscono molta importanza ai corsi attitudinali, infatti, si mostrano più proattivi e cercano maggiormente il contatto con i docenti per ottenere dei consigli su come sostenere i figli o delle precisazioni in merito al consiglio offrendo anche il loro punto di vista nella valutazione del figlio. Quando la famiglia esprime aspettative più basse o è poco interessata alla riuscita scolastica dell'allievo, quest'ultimo può mancare della motivazione adeguata ad impegnarsi nello studio (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Wilder, 2014; Jeynes, 2007, 2011), anche in presenza di buone abilità nella materia (Dearing et al., 2004; Goodall & Montgomery, 2014; Bazán & Castellanos, 2015; Claes et al., 2003; You et al., 2016). Come emerge chiaramente dalle interviste, però, l'influenza dei genitori non è vissuta dagli allievi come un'interferenza, difatti nessun allievo ha riportato esperienze di questo genere. L'unica differenza è che gli allievi iscritti ai corsi attitudinali hanno manifestato, anche se in misura minima, una maggiore pressione dovuta a questo processo di scelta, in particolare dovuta all'incertezza sulla loro riuscita e il bisogno di non deludere i genitori.

Attribuzione ai corsi attitudinali e base: criteri per la formulazione del consiglio dei docenti e aspetti critici del processo

Le interviste con i docenti hanno permesso di gettare uno sguardo più approfondito sul processo che

conduce all'espressione del consiglio per un corso base o attitudinale. Innanzitutto, va specificato che per i docenti è un processo importante che viene affrontato con serietà e impegno. I docenti hanno sottolineato più volte, che il suggerimento è un'istantanea relativa alla situazione scolastica dell'allievo a metà della seconda media. Non è da considerarsi né una sentenza definitiva né una proiezione sicura. Entrambe le parti, famiglie e docenti, sollevano però la questione della selezione troppo precoce, in quanto potrebbe essere determinata da situazioni passeggere che però in questo modo precludono o sfavoriscono concretamente il percorso successivo degli allievi. Come suggerito dalla letteratura il consiglio del docente si forma quindi in misura diversa a partire dalle rappresentazioni che esso ha dell'allievo, della sua famiglia e dei requisiti da lui ritenuti necessari per seguire i corsi attitudinali (e base) (Sneyers et al., 2017).

Il consiglio si basa innanzitutto sull'andamento scolastico che l'allievo presenta nel momento della formulazione dello stesso (fine primo semestre). Se non raggiunge la media del 4.5 per la materia interessata nessun docente esprime il consiglio per il corso attitudinale, neanche quando riconoscono il potenziale per frequentarlo. Questo perché dopo il consiglio la scuola dura ancora qualche mese e la situazione potrebbe evolversi in meglio ma anche in peggio. Per evitare sgradevoli conflitti e discussioni con i genitori alla fine dell'anno scolastico, tutti i docenti preferiscono essere cauti con il consiglio, favorendo il corso base ma offrendo il supporto necessario all'allievo nella restante parte dell'anno scolastico affinché possa migliorare il suo rendimento e accedere ai corsi attitudinali con deroga o direttamente arrivando a soddisfare le condizioni di accesso.

Diversi insegnanti sono però dell'idea che gli allievi potrebbero trascorrere degli anni più tranquilli e più gratificanti se non dovessero frequentare i corsi attitudinali per forza. Però sono altrettanto consapevoli che oggi giorno quest'ultimi costituiscono una porta d'accesso per molte formazioni dopo la scuola media ma anche per l'ottenimento di un posto di apprendistato. Capiscono quindi che molte famiglie ambiscono all'iscrizione ai corsi attitudinali per i loro figli anche se la riuscita scolastica nelle materie interessate non sarà garantita o particolarmente buona. Una criticità che emerge da questa situazione è che in questo modo nei corsi attitudinali si trovano anche allievi con grandi difficoltà che talvolta non raggiungono nemmeno la sufficienza, che però vi restano per garantirsi l'accesso alle scuole medie superiori. Situazione che i docenti ritengono paradossale perché saranno allievi che alla fine del percorso scolastico non avranno appreso molto nella materia, a differenza per esempio di alcuni allievi dei corsi base, e che talvolta rischiano di compromettere il loro profilo scolastico generale a causa delle risorse eccessive che devono investire per matematica e/o tedesco.

In realtà, anche i docenti ammettono talvolta di subire la pressione derivante dalla realtà post scuola media, che in diversi ambiti preferisce o addirittura si aspetta il completamento di entrambi i corsi attitudinali. Per i docenti si tratta di una situazione scorretta nei confronti degli attori della scuola e un problema che non dovrebbe pesare sulle loro spalle. Difatti il corso base viene consigliato se si riconoscono delle lacune concrete nello sviluppo delle competenze relative alla propria materia. Consapevoli della progressione e delle richieste che caratterizzano i corsi attitudinali, non li consigliano a quegli allievi che non dimostrano in quel momento la volontà di impegnarsi a fondo per la disciplina, la disponibilità a lavorare autonomamente e la curiosità verso la materia. Il consiglio ricade in questi casi sul corso base soprattutto perché per gli allievi costituisce un ambiente di apprendimento secondo loro più adeguato e valorizzante, in cui i docenti hanno la possibilità di orientarsi maggiormente alle necessità del singolo senza subire la pressione della realizzazione rigida del programma scolastico.

L'impegno e la motivazione sono quindi dei criteri altrettanto importanti che vengono presi in considerazione in fase di assegnazione dei corsi attitudinali o base. Per gli allievi nella zona grigia è addirittura una discriminante, in quanto senza l'attitudine giusta i docenti non ritengono fattibile un corso attitudinale in terza e quarta. Infatti, come menzionato nelle interviste, durante il corso della seconda media il programma aumenta di complessità e i docenti stessi hanno dichiarato che aumentano

progressivamente le attese e le richieste relative alle attività svolte in classe e alle verifiche per preparare gli allievi al ritmo e alle richieste del corso attitudinale e così facendo si riescono a indentificare quei profili più adeguati per lo stesso. Questa procedura mette quindi in evidenza una sorta di selezione di fatto già nel corso della seconda media che sottolinea l'importanza dell'impegno e dell'applicazione da parte degli allievi, in particolare coloro che si trovano nella zona grigia, se ambiscono a frequentare i corsi attitudinali. La formulazione del consiglio è dunque in parte anche influenzata dalla percezione che hanno i docenti della personalità degli allievi ed è proprio per questo che alcuni docenti di tedesco hanno espresso una sorta di disagio relativo a questa prassi, perché si sentono svantaggiati dal fatto che conoscono gli allievi solo da un mezz'anno nel momento in cui devono esprimere il consiglio, mentre i docenti di matematica generalmente conoscono gli allievi sin dalla prima media. Alcuni trovano sgradevole il duplice ruolo di motivare per una materia nuova (il tedesco) e al contempo selezionare per l'anno scolastico successivo nel corso di soli cinque o sei mesi.

L'impegno e l'attitudine allo studio sono quindi degli aspetti centrali in fase di consiglio ma lo sono ancora di più per la concessione della deroga. A questo proposito, i docenti sottolineano, che alla fine dell'anno scolastico, nel momento in cui il consiglio di classe valuta i diversi allievi che sono presi in considerazione per una possibile deroga, questa venga concessa innanzitutto se il quadro generale degli allievi, al di là della materia in questione, è favorevole (media generale minimo di 4.5) ma soprattutto se l'allievo dimostra di assumersi sufficientemente le sue responsabilità e di impegnarsi proattivamente nello studio. Dalle interviste però si potrebbe individuare un ulteriore elemento che è stato considerato nel momento che il consiglio di classe ha discusso sulla concessione della deroga o meno, vale a dire la presenza dei genitori, il loro impegno nel sostenere il percorso scolastico dei figli e l'interesse dimostrato verso la loro riuscita scolastica. In questo senso è lecito chiedersi se la ripartizione nei corsi attitudinali e base non sia, almeno in certi casi, più legata alla percezione delle possibilità della famiglia di dare un supporto al figlio che non alle reali possibilità di progredire del figlio stesso.

La comunicazione da parte dei docenti scorre su più binari contemporaneamente. Da un lato c'è la comunicazione con gli allievi, ai quali in misura diversa a seconda della sede i docenti di materia in collaborazione con il docente di classe spiegano agli allievi la struttura dei corsi attitudinali e base, la loro differenza e le implicazioni per il futuro. Inoltre, dalle interviste è anche chiaramente riconoscibile, come il consiglio dei docenti non colga di sorpresa gli allievi con i quali la situazione scolastica viene esplicitata anche se spesso solo informalmente. Non vi è invece una struttura predefinita e rodada per ciò che concerne i colloqui individuali con gli studenti in fase di comunicazione del consiglio che sono gestiti a discrezione dai docenti secondo dei criteri che non è stato possibile elaborare dalle interviste. Si ipotizza che i docenti talvolta evitano di discutere il consiglio, specialmente quello per il corso base, con gli allievi individualmente per paura di ferirli (in un caso è stato menzionato che è già successo che alcuni allievi si siano per esempio messi a piangere) o scoraggiarli troppo. Si è però visto che il parere e le aspettative dei docenti percepite dagli allievi giocano un ruolo importante per l'aspettativa di efficacia degli allievi, in particolare quelli nella zona grigia. Per ciò che concerne la comunicazione con la famiglia, invece, si osserva una pratica ben consolidata. In tutte le sedi sono organizzate le serate specifiche per i genitori degli allievi di seconda media, sono spiegati i passaggi e la funzione dei corsi base e attitudinali da parte della direzione, dei docenti di materia e i docenti di classe. Quando viene comunicato il consiglio alle famiglie però è stato indicato dai docenti che essi non contattano ulteriormente le famiglie per spiegare il loro suggerimento. Sono tuttavia sempre a disposizione dei genitori che necessitano di informazioni aggiuntive o di chiarimenti. La comunicazione scuola-famiglia passa per la maggior parte dal docente di classe, anche per ciò che concerne il processo di scelta dei corsi attitudinali e base. Per quanto vi possa quindi essere un passaggio d'informazioni trasparente, una discussione specifica sulla situazione dell'allievo pare venga perlopiù svolta su domanda della famiglia e a seconda delle aspettative e delle preoccupazioni per il futuro della stessa per il proprio figlio.

Con l'**Obiettivo 2**) si voleva indagare quali caratteristiche individuali, relazionali e contestuali influiscono

sulla riuscita scolastica degli allievi e in particolare l'importanza del ruolo giocato dal livello socioeconomico e quindi, di nuovo, dalla famiglia dell'allievo.

Per fare ciò si è ritenuto importante in particolare indagare se tra gli allievi iscritti ai corsi attitudinali e base in terza media, vi siano allievi che a parità di competenze sono iscritti a un livello attitudinale o base per cause imputabili al livello socioeconomico; analizzare le eventuali differenze nella percezione di sé tra allievi di livello socioeconomico diverso e riuscita scolastica paragonabile; studiare se vi siano differenze anche relative alle rappresentazioni e ai bisogni legati a studio e lavoro; indagare se vi siano differenze nelle aspirazioni degli allievi (-genitori) e se siano imputabili al livello socioeconomico; e indagare se vi siano differenze tra allievi di livello socioeconomico diverso nel sostegno emotivo e strumentale fornito da genitori o altri adulti di riferimento relativamente alla riuscita scolastica.

Per quanto l'effetto non sia elevato, si conferma anche in questo studio, analogamente a quanto già emerso in altri studi svolti nel nostro cantone (Zanolla, 2019) un effetto del livello socioeconomico sull'inserimento nei corsi attitudinali e base, e questo a parità di competenze nella materia. L'effetto, secondo quanto già emerso negli studi di caso precedentemente discussi, passa probabilmente dalle maggiori ambizioni che i genitori hanno per i propri figli come anche dalle preoccupazioni che le famiglie di livello socioeconomico più elevato hanno rispetto alle possibilità di accedere alle scuole medie superiori, ma anche a dei buoni posti di apprendistato per i propri figli, aspetti già evidenziati anche in letteratura (Cassen & Kingdon, 2007; Dunne et al., 2007; Kutnick et al., 2005; OCSE, 2014) e che emergono anche dai questionari compilati da allievi e genitori. Si rilevano infatti maggiori aspettative di efficacia e riuscita sia in matematica che in tedesco e maggiori aspirazioni affinché il figlio ottenga titoli di studio più elevati nelle famiglie di livello socioeconomico più elevato e queste maggiori aspettative di riuscita e aspirazioni si riflettono poi anche sui figli stessi sia in terza che in quarta media. Le più elevate ambizioni dei genitori, diventano maggiori pressioni esercitate, anche benevolmente, sia sui figli, che vengono spronati, ma anche sostenuti a studiare di più (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Wilder, 2014; Jeynes, 2007, 2011), e verso i docenti che vengono resi attenti a quale sarebbe il volere della famiglia, non sempre in linea con il suo parere. I docenti stessi potrebbero a questo punto essere maggiormente propensi, sia consciamente che inconsciamente, a promuovere l'iscrizione ai corsi attitudinali degli allievi di queste famiglie (Batruch et al., 2019; Bourdieu & Passeron, 1970; Gomensoro & Bolzman, 2015).

È inoltre emerso anche in questo studio che il livello socioeconomico ha un effetto su una serie di risorse individuali che facilitano l'apprendimento come l'autostima (Aryana, 2010; Bartholomew, 2000; Belfi et al., 2012; Francis et al., 2017; Ireson & Hallam, 2009; Li et al., 2018; Roman et al., 2008; Oakes, 2008; Saha & Tamanna, 2018), la soddisfazione di vita (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007), il sentimento di autoefficacia (Bandura et al., 1996; Caprara et al., 2008, 2011; Multon et al., 1991; Robbins et al., 2004) e l'ansia nei test (Hembree, 1988; Seipp, 1991). In particolare, come già menzionato sopra, a livello socioeconomico più elevato, consegue una maggiore capacità di dare sostegno strumentale, e volto all'autonomia, al figlio da parte dei genitori (Banerjee, 2016; Dettmers et al., 2010; Marcionetti et al., 2015; OCSE, 2017; Zanolla, 2017). Di rimando, è emerso come gli allievi delle famiglie di livello socioeconomico meno elevato, probabilmente percependo questa minore disponibilità di sostegno da parte dei genitori, si affidano e percepiscono più sostegno, rispetto ai loro compagni di livello socioeconomico più elevato, da parte dei docenti. Questo potrebbe spiegare anche la maggiore percezione di controllo sull'apprendimento nelle due materie percepito da parte di questi allievi in terza media.

Per quanto sia positivo che gli allievi di livello socioeconomico meno elevato percepiscano un maggiore sostegno da parte dei docenti, resta comunque il fatto che si trovino svantaggiati, in quanto oggettivamente, è per loro disponibile minore supporto. Anche se le ambizioni più elevate che i genitori esprimono per il percorso scolastico dei loro figli, possono essere vissute da quest'ultimi come una

maggiore pressione, è comunque importante che queste ambizioni ci siano, indipendentemente se espresse da parte dei genitori o da qualcun altro, in quanto sono fonte di motivazione e autostima per gli allievi e, potenzialmente, di una migliore riuscita scolastica (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Hong & Ho, 2005; Wilder, 2014; Jeynes, 2007, 2011), come confermano sia gli studi di caso che le analisi che in questo studio avvalorano, nuovamente, l'effetto del livello socioeconomico e delle aspettative di riuscita nella disciplina sulla riuscita scolastica degli allievi dei corsi attitudinali in quarta media.

È quindi possibile, sebbene non certo, che il fatto di dividere gli allievi in corsi attitudinali e base contribuisca a marcare le differenze legate al livello socioeconomico complicando la mobilità sociale degli allievi di origine socioeconomica bassa che, come tutti, dovrebbero poter aspirare a un "futuro migliore" rispetto a quanto lascerebbe prevedere la loro origine socioeconomica (Bourdieu & Passeron, 1970; Hall, 2012).

Con l'**Obiettivo 3** si voleva poi indagare l'eventuale impatto dell'iscrizione a un corso attitudinale e base su percezione di sé, motivazione scolastica, benessere scolastico e personale e riuscita scolastica.

In generale, è emerso che il vissuto dell'allievo nella classe di matematica e di tedesco risulta migliorare dalla seconda alla quarta media. Tuttavia, tra inizio terza media e fine quarta media si riscontra un leggero peggioramento e questo in particolare per chi ha sempre seguito il corso attitudinale in matematica e chi ha effettuato un passaggio dal corso base all'attitudinale sia in matematica che in tedesco.

Pare quindi che a stare meglio in classe siano in questo caso gli allievi dei corsi base e pare che questo benessere sia dovuto alla minore pressione sulla riuscita scolastica veicolata in questi corsi che fa in modo che diminuiscano lo stress e l'ansia legata ai test che restano invece presenti nei corsi attitudinali, come anche testimoniato dai docenti intervistati.

La maggiore tranquillità degli allievi dei corsi base non si tramuta tuttavia in minori comportamenti di disturbo in classe, anzi. Inoltre, nel paragone con i loro compagni dei corsi attitudinali, essi si pongono maggiormente obiettivi orientati alla performance (ottenere e mostrare buoni voti) e meno obiettivi orientati alla padronanza (capire/sapere veramente i concetti/quanto appreso in classe), soprattutto in matematica. Per quanto non sia possibile stabilire quanto questo sia un effetto del corso frequentato e quanto, invece, delle caratteristiche che l'allievo porta con sé, pare che lo stereotipo legato ai corsi base, e cioè di corsi in cui si impara di meno e ci sia un ambiente meno consono all'apprendimento, emerso anche nei discorsi dei genitori intervistati, venga in parte confermato dai dati. Un effetto simile della ripartizione in corsi per abilità è stato ampiamente confermato anche negli studi internazionali (Belfi et al., 2012; Dockx et al., 2018; Francis et al., 2017; Mansor et al., 2016) e in particolare per gli allievi dei gruppi dei più deboli (Borghans et al., 2015; Fang et al., 2018; Ford, 2017; Salinitri, 2006; OCSE, 2014). Infatti, le aspettative di riuscita del docente nei confronti dei suoi allievi potrebbero essere influenzate dalle sue rappresentazioni degli allievi inseriti nei corsi attitudinali e base e dalla loro origine socioeconomica (Dusek & Joseph, 1983). Queste aspettative potrebbero avere un impatto sulle sue pratiche pedagogiche e didattiche e, conseguentemente, sulla riuscita scolastica degli allievi (Crahay et al., 2010; Duru-Bellat, 2002; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Sebbene al termine della quarta media le aspettative di efficacia nella materia non differiscano di molto tra allievi dei corsi attitudinali e base, questo è dovuto più al calo delle aspettative tra terza e quarta degli allievi dei corsi attitudinali che non all'aumento delle aspettative di efficacia degli allievi dei corsi base.

Probabilmente legato al fatto che ai corsi attitudinali troviamo un numero maggiore di allievi di origine socioeconomica elevata e, viceversa, ai corsi base troviamo molti più allievi di origine socioeconomica meno elevata, tra gli allievi che frequentano i corsi attitudinali troviamo una percezione più elevata di supporto da parte dei genitori, ma non solo, troviamo anche una maggiore percezione di supporto da

parte degli amici. Al contrario, gli allievi dei corsi base percepiscono maggiore supporto da parte dei docenti, e meno da parte dei genitori e degli amici. In quarta, inoltre, gli allievi dei corsi base riportano meno frequenti rapporti di amicizia.

Quindi, a fronte di un po' meno benessere in classe in quarta media, gli allievi dei corsi attitudinali mantengono per se stessi anche in quarta media maggiore autostima, maggiore soddisfazione di vita, e più elevate aspettative di successo nella carriera scolastica, quest'ultimo, fatto oggettivamente collegato alle effettive migliori possibilità di accesso al secondario II esistenti per questi allievi (Marcionetti et al., 2015, 2017).

Infine, con l'**Obiettivo 4**) si è voluto indagare il punto di vista di allievi, genitori e docenti sui corsi attitudinali e base, evidenziarne punti forti e punti di debolezza, e rilevare eventuali differenze tra i corsi di matematica e quelli di tedesco.

Si è ritenuto in particolare interessante indagare se ai corsi attitudinali e base in matematica e tedesco è attribuita la stessa importanza da parte di genitori, allievi e docenti; capire come allievi, genitori e docenti spiegano la necessità di avere dei corsi attitudinali e base in queste due materie e capire se l'origine socioeconomica di allievi e genitori influisce sulle loro idee e rappresentazioni del sistema selettivo in corsi attitudinali e base e nelle informazioni relative alle possibilità che questi corsi aprono o chiudono nel secondario II.

I risultati emersi dai questionari hanno messo in evidenza che una buona parte di allievi e docenti sostengono l'attuale sistema, invece il 33,7% degli allievi e il 35,7% dei docenti ritengono che la suddivisione in corsi attitudinali e base non sia necessaria per poter offrire un insegnamento adeguato a tutti gli allievi. Per contro, i genitori si mostrano in maggioranza contrari all'attuale sistema: il 52,7% si dice poco o per niente d'accordo con l'affermazione.

Relativamente a questa ripartizione, non sono emerse particolari differenze legate allo statuto socioeconomico familiare. Invece, è emersa qualche differenza legata all'effettivo inserimento nei corsi attitudinali e base dell'allievo, con gli allievi (e i genitori) inseriti nei soli corsi attitudinali che ne hanno una visione più positiva rispetto agli allievi inseriti nei soli corsi base e, soprattutto, di quelli che seguono un curriculum misto. La visione più positiva degli allievi e delle famiglie dal curriculum più prestigioso era già stata rilevata in altri studi internazionali sulle pratiche di suddivisione per abilità, sebbene nel nostro contesto questa visione diversa risulti molto meno marcata (Archer et al., 2018; Tereshchenko et al., 2018). Inoltre, dagli studi di caso è emerso che i genitori che hanno optato per l'iscrizione a entrambi i corsi attitudinali reputano che la selezione sia utile per permettere a coloro che hanno più facilità nello studio di progredire più velocemente e in un contesto con allievi più motivati e concentrati sulla materia, benché gli stessi genitori non neghino che a livello psicologico questa separazione potrebbe avere delle ripercussioni negative sullo sviluppo di una parte degli allievi, sulla loro autostima e sulla percezione che gli altri possono avere di loro. Questo è anche ciò che pensa più del 50% degli allievi, del 60% dei docenti e del 70% dei genitori e cioè che la suddivisione in corsi attitudinali e base faccia sentire inadeguati alcuni allievi.

Da parte dei docenti, nelle interviste, non sono emerse grandi differenze rispetto ai corsi base e attitudinali in funzione della materia insegnata, sebbene sia stata espressa qualche difficoltà in più da parte dei docenti di tedesco nell'indirizzare, dopo soli pochi mesi di effettivo insegnamento della materia, gli allievi verso un corso base o attitudinale. Emerge infatti che i docenti sono unanimi nel considerare necessario un sistema con suddivisione per abilità.

Per capire le motivazioni che giustificano, secondo loro, la presenza dei corsi attitudinali e base, è interessante riprendere alcuni dati raccolti presso i docenti. Si ricorda infatti che il 78% dei docenti che hanno risposto al questionario ritiene la sua materia indispensabile per poter proseguire con gli studi, e

in particolare a pensarla così sono i docenti di matematica (è il 96.6% di loro a pensarla così, a fronte del 72% dei colleghi di tedesco). Il 61% dei docenti ritiene inoltre la sua materia essenziale nella vita di tutti i giorni e sono anche in questo caso molti di più i docenti di matematica (l'89,7%) rispetto ai docenti di tedesco (il 41,7%) a pensarla così. Il 38,9% dei docenti ritiene inoltre la sua materia più difficile da apprendere rispetto alle altre che non prevedono la suddivisione in corsi attitudinali e base, ma non più difficile da insegnare (l'85,2% risponde di essere completamente in disaccordo o in disaccordo). Infine, il 50,9% dei rispondenti ritiene che la sua materia richieda abilità cognitive che non tutti gli allievi possiedono. Non sono emerse differenze significative nelle risposte date dai docenti delle due materie a queste tre ultime domande. Infine, il 53,7% dei docenti e in particolare quelli di tedesco (58,3%, rispetto al 50,0% di quelli di matematica) pensa che la sua materia richieda un lavoro più importante sulla motivazione rispetto alle altre.

Quindi, vista l'importanza della propria materia da una parte e la difficoltà da parte di alcuni allievi nell'apprendimento della stessa dall'altra, secondo loro, la ripartizione in corsi attitudinali e base favorirebbe sia gli allievi più fragili che quelli più forti. Come già ricordato in precedenza, vari studi mettono in dubbio l'efficacia e la pertinenza di questo tipo di differenziazione strutturale, in particolare per gli allievi più fragili, sia a livello di apprendimento della materia (Boaler & William, 2001; William & Bartholomew, 2004; Burris & Welner, 2005; Higgins et al., 2015; Marks, 2014) che di rappresentazione di sé stessi (Bartholomew, 2000; Belfi et al., 2012; Francis et al., 2017; Ireson & Hallam, 2009; Oakes, 2008), benessere e soddisfazione scolastici (Bartholomew, 2000; Boaler et al., 2000; Hallam & Ireson, 2007) e opportunità educative e di carriera successive (Baumert et al., 2006; Boaler & Selling, 2017; Buchmann et al., 2016; Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014), alcuni di questi aspetti (rappresentazione di sé e benessere) sono infatti confermati anche in questo studio.

Inoltre, il discorso legato alle difficoltà che sarebbero insite nella materia come anche il fatto che la metà dei docenti pensi che la sua materia richieda abilità cognitive che non tutti gli allievi possiedono, rischia di nascondere una concezione dell'intelligenza e delle abilità come fattori innati e quindi fissi e poco modificabili (si veda Oakes et al., 1997). Per quanto le difficoltà, oggettivamente, esistono, queste non sono tanto legate all'intelligenza dell'allievo, quanto a sue conoscenze di base non (ancora) sufficientemente solide, metodi di studio e motivazione poco adeguati e scarso supporto all'apprendimento (Howe et al., 1998), una visione dell'intelligenza come innata (Dweck, 2006; Gunderson et al., 2017) e/o poca efficacia dell'insegnamento operato dai docenti avuti (Hattie, 2009). Ad esempio, i docenti aventi una visione spiccatamente innatista (il 12.5% nello studio di Addimando del 2019 condotto in Ticino) avrebbero pratiche didattiche meno vicine ai bisogni degli allievi, in particolare quelli più fragili, ne deriverebbe che il loro insegnamento è meno efficace per questi allievi (Cornelius-White, 2007; Heyder et al., 2020). La rappresentazione dell'intelligenza ha infatti un effetto sulle aspettative che il docente ha verso i suoi allievi e quindi sui suoi comportamenti verso di essi e sulle sue pratiche didattiche, aspettative che vengono quindi percepite e interiorizzate dagli allievi stessi e che sembrerebbero rese ancora più palesi in caso di differenziazione strutturale (Weinstein, 2002).

Più del 60% dei docenti vede tuttavia anche le insidie del sistema attuale, come quella legata all'etichettatura, operata anche dagli allievi stessi, degli allievi che frequentano i corsi base. Tutti i docenti esprimono quindi anche la necessità di una revisione di questo sistema. Le piste di miglioramento principali che i docenti intervistati hanno individuato e ritengono possibili sono il *co-teaching*, il fatto di sviluppare maggiormente negli allievi l'autonomia, come anche la revisione dei regolamenti e delle condizioni di accesso ai corsi attitudinali e base unitamente alle condizioni di accesso alle scuole medie superiori e scuole professionali.

Visto il sostegno che accoglie ancora, attualmente, la ripartizione degli allievi in corsi attitudinali e base da parte dei docenti di matematica e tedesco, sarà in ogni caso importante, qualora si dovesse decidere di modificare il sistema attuale, coinvolgere e sostenere i docenti, sia quelli attivi da più anni che quelli ancora in formazione (Oakes et al., 1997; Watanabe, 2007), esplorandone rappresentazioni, vissuti,

dubbi e preoccupazioni. È infatti soltanto quando quanto richiesto ha un senso, un valore -in questo caso se i docenti pensano che il cambiamento avrà un impatto positivo sugli allievi- e ci si aspetta che sia fattibile- cioè se i docenti credono di poter essere efficaci nel loro insegnamento nelle nuove condizioni-, che questi ultimi saranno disposti ad accogliere positivamente le nuove condizioni e ad impegnarsi a fondo affinché il cambiamento porti realmente ai frutti sperati (Eccles, 1983; Wigfield et al., 2004).

9 Riferimenti

- Addimando, L., (2019). *Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Altermatt, E. R. (2011). Capitalizing on academic success: Students' interactions with friends as predictors of school adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 174–203.
- Altermatt, E. R. (2016). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 21–37.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18–34.
- Archer, L., Francis, B., Miller, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Mazonod, A., Pepper, D., & Travers, M.-C. (2018). The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting. *British Educational Research Journal*, 44, 119-14.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474–2477.
- Baines, E. (2013). Ability grouping. In Hattie, J., & Anderman, E. H. (Eds.) *International guide to student achievement* (pp. 116-118). Routledge.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. CUP Archive.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3, 1.
- Bartholomew, H. (2000). *Negotiating identity in the community of the mathematics classroom*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7–10 September.
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-49.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). *La scolarité des filles à l'échelle mondiale. La dialectique des rapports hommes-femmes*. PUF.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp. 95-188). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baylaender, E., Dozio, E., Roncoroni-Arlettaz, V., Tamagni, G., & Vanetta, F. (2003). *Riforma 3 della scuola media*. Ufficio dell'insegnamento medio.
- Bazán, A., & Castellanos, D. (2015). Parents' support and achievement in a Mexican elementary school: child's perception and parents' self-evaluation. *International Journal of Psychological Studies*, 7, 59–69.

- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74.
- Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal*, 23, 575–595.
- Boaler, J. & Selling, S. K. (2017). Psychological imprisonment or intellectual freedom? A longitudinal study of contrasting school mathematics approaches and their impact on adults' lives. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(1), pp. 78–105.
- Boaler, J., & Wiliam, D. (2001). Setting, streaming and mixed-ability teaching. In J. Dillon, & M. Maguire (Eds.). *Becoming a teacher* (pp. 173–181) (2nd ed.). Open University Press.
- Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26, 631–648.
- Bottani, N., & Benadusi, L. (Ed.). (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Edizioni Erickson.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? *Revue du MAUSS*, (2), 281-309.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les éditions de Minuit.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55.
- Brosziewski, A., & Nido, M. (2005). Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und getrennten Schulmodellen. In: Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Ed.), *PISA 2003, Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen* (pp. 141–162). Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P., Blossfeld, S., Buchholz, J., Skopek, & M., Triventi (Ed.), *Models of Secondary Education and Social Inequality. An international comparison* (pp. 111-128). Edward Elgar Publishing Limited.
- Burris, C. C. & Welner, K. G. (2005). Closing the achievement gap by detracking. *Phi Delta Kappan*, 86(8), 594–598.
- Burris, C. C., Heubert, J. P., & Levin, H. M. (2006). Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping. *American Educational Research Journal*, 43(1), 105–136.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482.
- Caglar, H. (1992). *Étude comparative de la représentation de l'école entre des enfants de six, huit et dix ans de statuts socio-économiques différents*. Université de Montréal.

- Caille, J. P., Cosquéric, A., Miranda, É., & Viard-Guillot, L. (2016). La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire. *France, portrait social*.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*, 525–534.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 78-96.
- Cardinet, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 129-147). Edition Labor.
- Carole, A. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*(3), 478–487.
- Cassen, R. & Kingdon, G. (2007). *Tackling low educational attainment*. Joseph Rowntree Foundation.
- Castelli, L. (2015). Equità. In A., Cattaneo (a cura di) *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese* (pp. 29-59). SUPSI.
- Castelli, L., Marcionetti, J., Sciaroni, L., & Crescentini, A. (2018). Monitoring preadolescents' well-being: Italian validation of the Middle Years Development Instrument. *Child Indicators Research, 11*, 609-628. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9459-6>
- Casto, G., & Lewis, A. C. (1984). Parent Involvement in Infant and Preschool Programs. *Journal of the Division for Early Childhood, 9*(1), 49–56.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46.
- Cattaneo, A., Calvo, S., & Fenaroli, S. (2018). *Monitoraggio del progetto Educazione alle scelte nella scuola media – competenze generali e orientamento*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Chambers, T. T. V. & McCreedy, L. T. (2011). 'Making space' for ourselves: African American student responses to their marginalization. *Urban Education, 46*(6), 1352–1378.
- Chambers, T. V. (2009). The 'reivement gap': School tracking policies and the fallacy of the 'achievement gap'. *Journal of Negro Education, 78*(4), 417–431.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods, 4*, 62–63.
- Cheung, R., & Arnold, J. (2014). The impact of career exploration on career development among Hong Kong Chinese university students. *Journal of College Student Development, 55*(7), 732-748.
- Chiu, M. M., & Chow B. W.-Y. (2011). Classroom discipline across 41 countries: school, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*, 516–533.
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C., & Perucchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy. *Journal of Adolescence, 26*, 387-99.

- Clinton, J., Hattie, J. A. C., & Dixon, R. (2007). *Evaluation of the Flaxmere Project: When families learn the language of school*. Ministry of Education, New Zealand.
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes. *Vie pédagogique*, 127, 8-13.
- Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa [CSRE]. (2018). *Rapporto sul sistema educativo svizzero*. <https://edudoc.ch/record/131618?ln=it>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Couchot-Schiex, S. (2016). Des recherches en éducation, formation, didactique: De quel-s genre-s? *Le Français Aujourd'hui*, 2, 13-24.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, origines et évolution des croyances des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Crescentini, A. (2017a). *Prove standardizzate ticinesi. Matematica nella classe V Scuola Elementare*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Crescentini, A. (2017b). *Prove standardizzate ticinesi. Italiano nella classe III Scuola Elementare*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Crimm, J. A. (1992). *Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis*. Unpublished Ed.D., University of Georgia, GA.
- Crotta, F., Salvisberg, M., & Cignetti, L. (2021). *PISA 2018 in Ticino. Confronti con Paesi, regioni linguistiche svizzere e aree italiane. Risultati secondo il settore scolastico frequentato*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445–46.
- DeCarlo, L. T., & Luthar, S. S. (2000). Analysis and class validation of a measure of parental values perceived by early adolescents: An application of a latent class model for rankings. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 578-591.
- DeLisi, M., & Vaughn, M. (2014). Foundation for a temperament-based theory of antisocial behavior and criminal justice system involvement. *Journal of Criminal Justice*, 42, 10–25
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, M., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467– 482.
- Di Fabio, A., & Kenny, M.E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48-59.
- Di Maggio, I., Ginevra, M.C., Nota, L., Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114-122.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119.
- Dipartimento dell'educazione, Repubblica e Cantone Ticino (1976). *Programmi per le prime scuole medie*.
- Divisione della scuola (1989). *Programma di Insegnamento della Scuola Media*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Dockx, J., De Fraine, B., Vandecandelaere, M. (2018). Does the track matter? A comparison of students' achievement in different tracks. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 827–846.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Edition Labor.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoù, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- Duckworth A. L., & Allred, K. M. (2012). Temperament in the classroom. In: M. Zenter, & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 627–644). Guilford Press.
- Düggeli, A. (2017). Direkter oder verzögerter Übertritt?. In *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (pp. 163-179). Springer.
- Duncan, T., & Mckeachie, W. J. (2010). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Dunne, M., Humphreys, S., Sebba, J., Dyson, A., Gallannaugh, F. & Muijs, D. (2007). Effective teaching and learning for pupils in low attaining groups, in: *Effective provision for gifted and talented students in secondary education*. DCSF.
- Dupriez, V., & Dumay. X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42, 243–260.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327–346.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). W. H. Freeman.
- Elliott, A. J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, pp. 143–179). JAI Press.

- Elliott, A. J.; Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
- Entwisle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–154.
- Erion, J. R. (2006). Parent tutoring: A Meta-analysis. *Education and Treatment of Children*, 29(1), 79–106.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy*. Corwin.
- Fokkens-Bruinsma, M., Van Rooij, E. C. M., & Canrinus, E. T. (2020). Perceived classroom goal structures as predictors of students' personal goals. *Teachers and Teaching*, 26(1), 88-102.
- Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockström, J. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and society*, 15(4).
- Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B. & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1–17.
- Francis, B., Connolly, P., Archer, L., Hodgen, J., Manenod, A., Pepper, D., Sloan, S., Tereshchenko, A., & Travers, M.-C. (2017). Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among Year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96-108.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gilman R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319.
- Gomensoro, A. & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland: Which “hidden” mechanisms? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 70-98.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66, 399–41.
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40, 15–28.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545–579.

- Gottfried, A. W. (1984). *Home environment and early cognitive development: Longitudinal research*. Elsevier.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. et Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Sorhagen, N. S., & D'Esterre, A. P. (2017). Who needs innate ability to succeed in math and literacy? Academic-domain-specific theories of intelligence about peers versus adults. *Developmental Psychology*, 53(6), 1188–1205.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395–413.
- Gushue, G. V., & Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(2), 112-124.
- Hall, C. (2012). The effects of reducing tracking in upper secondary school. *The Journal of Human Resources*, 47, 237-269.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2005). Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20, 3–24.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27–45.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. P. H. Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson.
- Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N. (2017). *Visible learning for mathematics*. Corwin.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- Heubert, J. P. & Hauser, R. M. (1999). *High stakes: Testing for tracking, promotion and graduation*. The National Academies Press.
- Heyder, A., Weidinger, A. F., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning and Instruction*, 65, 101220.
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Coleman, R., Henderson, P., Major, L., Coe, R. & Mason, D. (2015). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation teaching and learning toolkit*. Education Endowment Foundation.

- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32–42.
- Howe, M., Davidson, J., & Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences, 21*(3), 399-407.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. (2010). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. *Swiss Journal of Sociology, 36*(1), 11-31.
- Hupka-Brunner, S., & Wohlgemuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsweg von Schweizer Jugendlichen. In M. P., Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (pp. 92-112). Rüegger Verlag.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Paul Chapman Publishing.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19*, 201–213.
- Ireson, J., Hallam, S. & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal, 31*(4), 443–458.
- Iverson, B. K., & Walberg, H. J. (1982). Home environment and school learning: a quantitative synthesis. *Journal of Experimental Education, 50*(3), 144-51.
- Jeynes, W. (2011). Aspiration and Expectation: Providing Pathways to Tomorrow. In S. Redding, M. Murphy & P. Sheley (Eds.), *Handbook on family and community engagement* (pp. 57–59). Academic Development Institute.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82–111.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 2*(1), 33–38.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 191–211.
- Kenny, M.E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*(2), 257-272.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 63–76.
- Kremer, K. P., Flower, A., Huang, J., & Vaughn, M. G. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve models with gender and racial differences. *Children and Youth Services Review, 67*, 95–104.

- Kronig, W. (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., Thorp, J., MacIntyre, H. & Berdondini, L. (2005). *The effects of pupil grouping: Literature review*. DFES.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2009). Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève? *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 71-98.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard, Éditions du Seuil.
- Lau, S., & Pun, K. L. (1999). Parental evaluations and their agreement: Relationship with children's self-concepts. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27(6), 639-65.
- Lechner, C. M., Danner, D., & Rammstedt, B. (2019) Grit (effortful persistence) can be measured with a short scale, shows little variation across socio-demographic subgroups, and is associated with career success and career engagement. *PLoS ONE*, 14(11), e0224814.
- Legge sulla scuola media (del 21 ottobre 1974). RS 412.100.
<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/229>
- Legge della scuola (LSc) (del 1 febbraio 1990). RS 400.100.
<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/207>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288.
- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (37/1), 57-9.
- Lepori, F. (1977). La riforma della scuola media nel Ticino. *Bildungspolitik: Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, 97-113.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: then mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126.
- Longobardi C., Prino L. E., Marengo D., & Settanni M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231–252.
- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure. *Revue de Carrièreologie*, 7, 15-38.
- Mansor, A., Maniam, P., Hunt, M. and Nor, M. (2016). Benefits and Disadvantages of Streaming Practices to Accommodate Students by Ability. *Creative Education*, 7, 2547-2558.

- Marcionetti, J., Calvo, S., & Casabianca, E. (2017). *A 20 anni in assistenza. I percorsi di vita dei giovani ticinesi a beneficio dell'assistenza*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Marcionetti, J. & Castelli, L. (2022a). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Marcionetti, J. & Castelli, L. (2022b). Validation of a teacher self-efficacy scale in Italian and relations with relationship with colleagues, school leadership, school innovativeness, teacher autonomy, role clarity, and role conflicts. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 29(3), 281-295.
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2016a). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 135-144.
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2016b). The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25(4), 601–615.
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A longitudinal study on relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 48(4), 475-490.
- Marcionetti, J., Zanolla, G., Casabianca, E., & Ragazzi S. (2015). *Snodo: percorsi scolastici e professionali dalla Scuola media in poi*. Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Mariotta, M. (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Marks, R. (2014). Educational triage and ability-grouping in primary mathematics: A case-study of the impacts on low-attaining pupils. *Research in Mathematics Education*, 16(1), 38–53.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: going where the research takes us*. Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 12-27.
- Masten, A. S., Obradović, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in Emerging Adulthood: Developmental Perspectives on Continuity and Transformation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173–190). American Psychological Association.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martinez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49, 323–338.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan.
- Miller A., Ferguson E., & Byrne I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85–96.
- Millet, M., & Thin, D. (2006). Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux regards*, 12-16.

- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212.
- Monseur, C. & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves: Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale (SPE)*, (7-8), 25-52.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemel & B. Roudet (Ed.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: socialisation différentielle* (pp. 85-115). L'Harmattan.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P., Neuenschwander (a cura di), *Selektion in der Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele* (pp. 63-97). Rüegger Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2015). Schulformwechsel. Thesen zur Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. *Unterricht und Erziehung*, 4, 110–112.
- Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 216-232.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. VS Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Niederbacher, E., Rösselet, S., Rottermann, B. & Scheffler, L. (2014a). *Wirkungen der Selektion WiSel. Dokumentation des Elternfragebogens der Welle 3 2013/2014 (Forschungsbericht)*. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Neuenschwander, M. P., Rottermann, B., Niederbacher, E., Rösselet, S. & Scheffler, L. (2014b). *Wirkungen der Selektion WiSel. Dokumentation der Lehrpersonenfragebogen der Welle 3 2013/2014 (Forschungsbericht)*. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Neuenschwander, M. P., Schumann, S., Jüttler, A., Fräulin, J.C. & Hofmann, J. (2018). *Institutionelle und kontextuelle Bedingungen der Berufsfindung und des Eintritts in die berufliche Grundbildung (WiSel II). Dokumentation des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler der Welle 4 2015/2016 (Forschungsbericht)*. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Nomi, T. (2009). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56–92.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2015). Life design and prevention. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Life design handbook* (pp. 183–199). Hogrefe.
- Oakes, J. (1985). *How schools structure inequality*. Yale University Press.
- Oakes, J. (2008). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110, 700–712.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482–51.

OCSE. (2010). *Reviews of migrant education closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. OECD Publishing.

OCSE. (2014), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. PISA, Éditions OCDE.

OCSE. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III); Student's well-being*. PISA OECD Publishing.

Parola, A., & Marcionetti, J. (2021). Career indecision and life satisfaction: the role of career-related parental behaviors and career adaptability. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/0894845321995571>

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.

Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève: comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription?* Université, FAPSE.

Pintrich, P. R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research* (Vol. 57, pp.65–79). Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. In R. E. Young and K. E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning* (Vol. 33, pp. 71–86). Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117–160). JAI.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–41.

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-72.

Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519–532.

Pujol, J.C. & Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27(2), 255-269.

Rapporto finale della Commissione di valutazione (1985). Scuola media. Organizzazione del ciclo d'orientamento. *Rivista scuola ticinese*, 119(3).

Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85–97.

Regolamento della Scuola Media (del 30 maggio 2018), RS 412.110.
<https://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/num/646>

- Rehberg, R. A., & Westby, D. L. (1967). Parental encouragement, occupation, education and family size: Artifactual or independent determinants of adolescent educational expectations?. *Social Forces*, 45(3), 362-374.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-72.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Roman, S., Cuestas, P. J., & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academia achievement. *Studies in Higher Education* 33(2), 127–138.
- Rosenberg, M. (1965a). Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and commitment therapy. *Measures Package*, 61(52), 18.
- Rosenberg, M. (1965b). *Society and the adolescence self-image*. Princeton University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenzweig, C. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success: the role of parents in promoting students' academic performance*. Unpublished PhD, Hofstra University, NY.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Ruzek, E. K., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., and Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: the mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–46.
- Saha, A. K., and Tamanna, M. N. (2018). Effect of maternal depression on adolescents' self-esteem and academic achievement. *Journal of Psychosocial Research*, 13(2), 275–285.
- Sakiz, G., Pape, S. J., and Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classroom? *Journal of School Psychology*, 50, 235–255.
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683–701.
- Salomon, G. (1972). Heuristic models for the generation of aptitude-treatment interaction hypotheses. *Review of Educational Research*, 42(3), 327-343.
- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design My Future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 281–295.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 144–180). John Wiley.
- Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545.
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., & Daytner, G.T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy scale*. http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress, and Coping*, 4(1), 27-41.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.
- Senechal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. From Kindergarten to Grade 3. A meta-analytic review*. National Institute for Literacy.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 603–61.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational research*, 75(3), 417-453.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Sneyers, E., Vanhoof, J., Mahieu, P. (2017). Pupils' transition to secondary education: An exploratory study of teachers' recommendations discussed at teacher-parent conferences. *Pedagogische Studien*, 94, 459-477.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86, 849–899.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Sternberg, R. J. (1996). Myths, countermyths, and truths about intelligence. *Educational Researcher*, 25(2), 11-16.
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., and Maier, K. S. (2016). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 131–147.
- Tereshchenko, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Taylor, B., Pepper, D., & Travers, M-C. (2019). Learners' attitudes to mixed-attainment grouping: Examining the views of students of high, middle and low attainment. *Research Papers in Education*, 34(4), 425-444.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.

- Vavrus, F., & Cole, K. M. (2002). 'I didn't do nothin': The discursive construction of school suspension. *Urban Review* 34, 87–111.
- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and wellbeing in school. The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.
- Vouillot, F. (2017). *Les métiers ont-ils un sexe? Pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Belin.
- Watanabe, M. (2007) Lessons from a teacher inquiry group about tracking: perceived student choice in course-taking and its implications for detracking reform. *Teachers College Record*, 109(9), 2136–217.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*. University of California Press.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
- Weir, S. & Milis, L. (2001). The relationship between the achievements of 6th class pupils from disadvantaged backgrounds and their attitudes to school. *Irish Journal of Education*, 32, 63-83.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91–125.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy–value theory in cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning, volume 4: Big theories revisited* (pp. 165-198). Information Age Publishing.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- William, D., & Bartholomew, H. (2004). It's not which school but which set you're in that matters: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. *British Educational Research Journal*, 30(2), 279–293.
- Wilkinson, I. A., & Fung, I. Y. (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 425-447.
- Wittezaele, J. J. (2008). *La double contrainte: l'influence des paradoxes de Bateson en Sciences humaines*. De Boeck Supérieur.
- Yonezawa, S., & Jones, M. (2006). Students' perspectives on tracking and detracking. *Theory Into Practice*, 45(1), 15–23.
- You, S., Lim, S., No, U., & Dang, M. (2016). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: a mediating role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology*, 36, 916–934.
- Zanolla, G. (2017). *A lezione fuori da scuola. Le lezioni private in Canton Ticino*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Zanolla, G. (2019). Equità. In M. Egloff, & A. Cattaneo (a cura di). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese* (pp. 27-83). Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 447-47.

Zhang, J. Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International*, 23(2), 122-144.

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e
dello sport

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

I corsi attitudinali e base alla Scuola media.

Quaderno di ricerca n. 45

Scuola universitaria professionale della
Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento
Centro competenze innovazione e ricerca sui
sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN 978-88-85585-68-3 (print)

ISBN 978-88-85585-69-0 (on line)

