

SUPSI

Quaderni di ricerca

Continuare a studiare dopo l'apprendistato: motivazioni, percorsi e incertezze

Jenny Marcionetti, Emanuele Meier, Giovanna Zanolla, Tanja Stevanovic, Francesca Crotta



Continuare a studiare dopo l'apprendistato: motivazioni, percorsi e incertezze

di Jenny Marcionetti, Emanuele Meier, Giovanna Zanolta, Tanja Stevanovic, Francesca Crotta

Proposta di citazione:

Marcionetti, J., Meier, M., Zanolla, G., Stevanovic, T., Crotta, F. (2024). *Continuare a studiare dopo l'apprendistato: motivazioni, percorsi e incertezze*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2024

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN (print) 979-12-81824-04-1

ISBN (online) 979-12-81824-03-4

Responsabilità del progetto: Jenny Marcionetti

Impaginazione e revisione: Elena Camerlo

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

Alla Divisione della formazione professionale per il finanziamento assicurato nell'ambito del Mandato cantonale fra DECS e DFA/ASP-SUPSI;

a Tatiana Lurati e ai Direttori delle scuole di maturità post-AFC e delle Scuole specializzate superiori coinvolte, per il sostegno accordato nell'organizzazione delle raccolte di dati presso i loro studenti;

a Daniela Willi-Piezzi, a Daho Pelloni e a tutti i responsabili dei corsi di laurea della SUPSI, per il sostegno assicurato nell'organizzazione delle raccolte di dati presso i loro studenti;

ai responsabili della Passerella maturità professionale/specializzata – UNI/SPF/ASP, per il sostegno accordato nell'organizzazione della raccolta di dati presso i loro studenti;

a Valentina Cartulano Giovannini, per l'aiuto assicurato nell'ambito della prima raccolta di dati;

ai collaboratori dell'Ufficio federale di statistica, del supporto GAGI e a Michele Egloff per l'invio delle banche dati.

Acronimi e abbreviazioni

AFC	Attestato federale di capacità
APF	Attestato professionale federale
ARI	Inchiesta Apprendisti ricerca Impiego
CIRSE	Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi
DACD	Dipartimento ambiente costruzioni e design
DEASS	Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale
DECS	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
DFA/ASP	Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica
DFP	Divisione della formazione professionale
DTI	Dipartimento tecnologie innovative
GAS-GAGI	Gestione amministrativa delle scuole – Gestione allievi e gestione istituti
ILO	Organizzazione internazionale del lavoro
LABB	Analisi longitudinali nel campo della formazione
MP1	Maturità professionale parallela all'attività professionale
MP2	Maturità professionale post-AFC
NEET	Popolazione di età 15-29 non occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione
RS	Rilevazione strutturale
SBA	Statistiche dei diplomi
SCC	Scuola cantonale di commercio
SdL	Statistiche cantonali
SEFCS	Sezione della formazione commerciale e dei servizi
SEFIA	Sezione della formazione industriale, agraria, artigianale e artistica
SEFSS	Sezione della formazione sanitaria e sociale
SIUS	Banca dati degli studenti e diplomi del sistema d'informazione universitario
SPF	Scuole politecniche federali
SSS	Scuola specializzata superiore
SSSCI	Scuola specializzata superiore in cure infermieristiche
SSSE	Scuola specializzata superiore di economia
SSST	Scuola specializzata superiore di tecnica
STATPOP	Statistica della popolazione e delle famiglie
SUP	Scuola universitaria professionale
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
UST	Ufficio federale di statistica
USTAT	Ufficio di statistica del Canton Ticino

Sommario

Introduzione	1
1. La Transizione II	3
1.1 Fattori associati alla scelta di proseguire o meno gli studi	4
1.2 Fattori associati allo <i>student engagement</i>	5
2. Obiettivi e metodologia	11
2.1 Le analisi secondarie dei dati	12
2.2 Lo studio tramite questionari	13
2.2.1 <i>Raccolte dati e contenuti dei questionari</i>	13
2.2.2 <i>Partecipanti</i>	15
2.2.3 <i>Analisi dei dati</i>	18
3 Risultati	19
3.1 La transizione dall'AFC alle SSS e alla maturità professionale	19
3.1.1 <i>Dall'AFC alle SSS</i>	19
3.1.2 <i>Dall'AFC alla maturità professionale</i>	24
3.1.3 <i>Dalla maturità professionale e specializzata al corso passerella</i>	25
3.2 La transizione dalla maturità al terziario	29
3.2.1 <i>Le banche dati utilizzate</i>	29
3.2.2 <i>Scelte metodologiche</i>	30
3.2.3 <i>La maturità specializzata</i>	32
3.2.4 <i>La maturità professionale</i>	36
3.2.5 <i>La maturità della Scuola cantonale di commercio</i>	42
3.2.6 <i>La maturità liceale</i>	47
3.2.7 <i>Intera popolazione</i>	53
3.2.8 <i>Confronto tra i detentori di una maturità professionale ed i detentori di una maturità liceale o della Scuola cantonale di commercio</i>	54
3.3 Le motivazioni alla base della scelta di iscriversi in una formazione post-AFC	55
3.4 I fattori associati alla motivazione degli studenti	60
3.5 Aspirazioni e preoccupazioni per il futuro	70
4 Discussione	77
4.1 Obiettivo 1	77
4.2 Obiettivi 2 e 4	78
4.3 Obiettivo 3	79
4.4 Piste d'intervento a favore della continuazione degli studi	81
4.5 Limiti dello studio e idee per ricerche future	83
Riferimenti	85

Introduzione

Nell'ultimo decennio in Ticino è stato fatto molto a livello di ricerca per monitorare le traiettorie dei giovani nel secondario II a conclusione della scuola media (Marcionetti et al., 2014a e 2014b; Marcionetti et al., 2015; Marcionetti et al., 2017; Zanolla, 2017, 2021). Al contempo, molti sforzi sono stati compiuti anche a livello di misure per rendere più fluida e inclusiva la cosiddetta "Transizione I" (ad esempio, il raggruppamento sotto un unico istituto, l'Istituto della transizione e del sostegno, delle misure a sostegno della Transizione I). Attenzione molto minore è stata invece dedicata alla "Transizione II", ovvero ai percorsi dei giovani successivi all'ottenimento della maturità di scuola media superiore e, in particolare, a conclusione di una prima formazione professionale di base. Infatti, si conosce poco o nulla delle scelte d'indirizzo effettuate da chi opta per la continuazione degli studi a livello terziario, come pure della transizione nel mercato del lavoro e delle caratteristiche delle traiettorie occupazionali nei primi anni d'impiego. Nello specifico, fatta eccezione per alcune formazioni della Sezione della formazione sanitaria e sociale (Zanolla, 2020), mancano informazioni sugli indirizzi effettivamente scelti a livello terziario da chi è in possesso di una maturità professionale sia dentro che fuori dal Canton Ticino e sulla linearità o tortuosità dei percorsi seguiti. Infine, nulla si conosce dei meccanismi e delle motivazioni che hanno orientato la scelta di continuare gli studi con una maturità professionale post-AFC, in una Scuola specializzata superiore (SSS) o alla SUPSI o di iscriversi al corso passerella, né dei tempi di tale scelta, né dei fattori associati al mantenimento di una buona motivazione allo studio durante la formazione, né delle ambizioni e preoccupazioni di questi giovani per il futuro.

È quindi per colmare almeno in parte queste lacune conoscitive, che la Divisione della formazione professionale (DFP) ha chiesto al Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), un approfondimento sul tema della Transizione II in Ticino.

Considerati gli obiettivi generali della ricerca, nel primo capitolo di questo rapporto, si è ritenuto opportuno proporre una breve rassegna della letteratura nazionale e internazionale sulle motivazioni relative alla scelta di continuare gli studi e sui fattori che influenzano sia questa scelta, sia, in seguito, il mantenimento di una buona motivazione allo studio nella formazione intrapresa. Nel secondo capitolo sono stati illustrati gli obiettivi dello studio e la metodologia di ricerca adottata. Il terzo capitolo include i risultati delle analisi secondarie svolte sui dati GAGI, relativi al database federale dei diplomi e LABB forniti dall'Ufficio federale di statistica e quelli delle analisi svolte sui dati raccolti ad hoc per questo studio. Infine, il quarto capitolo comprende la discussione dei risultati emersi volta a sintetizzare gli aspetti di maggiore importanza.

1. La Transizione II

Se negli ultimi anni la Transizione I, che riguarda il passaggio dalla scuola media a una prima formazione professionale di base o a una scuola media superiore, è stata oggetto di diverse ricerche in Canton Ticino (Marcionetti et al., 2014a e 2014b; Marcionetti et al., 2015; Marcionetti et al., 2017; Zanolli, 2017, 2021), attenzione molto minore è stata dedicata, invece, alla Transizione II, ovvero ai percorsi dei giovani successivi alla conclusione di una scuola media superiore o di un apprendistato, sia in Canton Ticino sia in Svizzera (Masdonati et al., 2021). Le scelte, in questo ulteriore delicato momento della vita dei giovani, sono essenzialmente due: inserirsi nel mondo del lavoro o continuare gli studi.

Secondo i dati raccolti con l'inchiesta Apprendisti ricerca impiego (ARI) della DFP sintetizzati da Marcionetti (2023), in Ticino, a maggio 2021, il 31% di coloro che stavano terminando la Formazione professionale di base, era alla ricerca di un posto di lavoro o non aveva ancora iniziato a cercarlo, il 37% affermava di averlo trovato e il 33% esprimeva l'intenzione di voler continuare gli studi. Tra questi ultimi, il 9% aveva intenzione di intraprendere un secondo apprendistato, il 14% di iscriversi a un corso passerella o a una maturità post-AFC, il 19% doveva ancora decidere quale scuola frequentare e il 57% desiderava iniziare una formazione di grado terziario. A livello globale, tra il 2007 e il 2021, si è osservato un aumento significativo delle persone che dopo la Formazione professionale di base intendevano proseguire con studi di grado terziario (Marcionetti, 2023). Questo è in linea con le previsioni relative all'aumento delle certificazioni di grado terziario modellizzate dall'Ufficio federale di statistica (UST) e basate sui dati osservati in Svizzera fino al 2019 (OFS, 2020).

La continuazione degli studi è importante per lo sviluppo di una carriera lavorativa soddisfacente (Duffy et al., 2016). Infatti, la formazione superiore permette un accesso più agevole al lavoro dignitoso – un lavoro che soddisfa cioè gli standard minimi accettabili per una buona vita, fornendo un salario adeguato, un sentimento di sicurezza psicologica e fisica, del tempo libero e che è coerente con i valori personali (Duffy et al., 2016; ILO, 2003; Eurofound, 2012) - poiché permette di sviluppare le competenze necessarie in un mercato del lavoro sempre più mutevole e competitivo. Avere un lavoro dignitoso, a sua volta, permette una maggiore soddisfazione lavorativa e di vita (Masdonati et al., 2019; Zambelli et al., 2023). La continuazione degli studi di una parte della popolazione è inoltre un aspetto importante anche per le aziende, la cui competitività aumenta anche in funzione del personale qualificato in esse impiegato, e per la società in generale (Noe et al., 2014).

Se in Canton Ticino, per chi dopo la Scuola media sceglie di frequentare un liceo la via degli studi universitari è quasi scontata, per chi intraprende un apprendistato questa scelta non lo è per niente. Le analisi svolte dall'UST mostrano infatti che, dei giovani che hanno ottenuto un Attestato federale di capacità (AFC) nella Svizzera italiana nel 2012 (n=1365, di cui 1265 in Ticino), dopo 42 mesi, il 17% aveva ottenuto una maturità professionale e meno dell'1% era ancora inserito nella formazione volta all'ottenimento di tale titolo, il 3% aveva ottenuto un titolo di studio del terziario e il 4% era ancora in formazione per ottenerlo, e il 4% era inserito in una formazione del secondario II che porta a un titolo diverso dalla maturità. Infine, il 57% non era in formazione ma lavorava e il 13% non era né in formazione né lavorava (giovani *Not in Education, Employment or Training* o NEET) (Babel, 2018). Erano quindi il 30% del totale i giovani ad aver proseguito gli studi dopo l'ottenimento dell'AFC e ad aver ottenuto o a essere potenzialmente in procinto di ottenere una maturità professionale, un altro diploma del secondario II, o un bachelor.

Sempre da questo studio dell'UST era emerso che in Svizzera l'85% dei titolari di un AFC aveva trovato il primo impiego al più tardi tre mesi dopo aver ottenuto il titolo, e che nei primi tre anni successivi al conseguimento dell'AFC la quota dei giovani in possesso di tale titolo occupati e non in formazione era rimasta stabile attorno al 70%. Tra gli occupati nei sei mesi successivi al conseguimento dell'attestato, il 26% aveva ripreso una formazione, come una maturità professionale, una formazione professionale superiore o un secondo apprendistato. Alcuni avevano deciso di riprendere gli studi più di due anni dopo l'ottenimento dell'AFC. La tendenza a continuare gli studi si è rivelata inoltre più elevata in alcuni ambiti rispetto ad altri,

come ad esempio in ambito sanitario, dove il 30% aveva scelto questa via a fronte del 10% rilevato nel settore dei servizi alla persona (Babel, 2018).

1.1 Fattori associati alla scelta di proseguire o meno gli studi

Studi nazionali e internazionali hanno mostrato che diversi fattori si associano alla scelta di proseguire o meno gli studi.

Le analisi differenziate per **regione linguistica** fornite dall'UST relative alla situazione a 6, 18, 30 e 42 mesi dopo l'ottenimento di un AFC nel 2016, mostrano come il contesto possa già di per sé influenzare questa scelta (Babel, 2018; Marcionetti, 2023). Infatti, se a livello svizzero il 67% dei titolari di un AFC nel 2016 trova un primo impiego entro i sei mesi, in Ticino questa percentuale scende al 49%. Nello stesso periodo la quota di giovani che in Cantone Ticino sono disoccupati e iscritti all'ufficio di collocamento è quasi tripla (13%) rispetto alla media svizzera (5%) e più che doppia se si considerano anche i giovani NEET non iscritti alla disoccupazione (29% in Ticino e 13% in Svizzera). Nelle tre regioni linguistiche la percentuale di occupati (in formazione o meno) aumenta nei primi 42 mesi; tuttavia, essa è più elevata nella Svizzera tedesca e romancia (90%) e meno elevata nella Svizzera francese (82%) e nella Svizzera italiana (e in Canton Ticino, 79%). In linea con questi dati, a tre anni e mezzo dall'ottenimento di un AFC, la Svizzera tedesca e romancia (6%) è la regione linguistica con la minor quota di giovani NEET, seguita dalla Svizzera francese (10%) e dalla Svizzera italiana (15%). A distanza di 42 mesi i giovani NEET del Ticino (iscritti o meno in disoccupazione) sono più del doppio (16%) rispetto al totale dei NEET a livello svizzero (7%). Pare quindi che nella Svizzera italiana sia più difficile trovare un impiego rispetto alle altre regioni linguistiche, ragione che porta probabilmente i giovani formati in Ticino a decidere di proseguire più presto gli studi, rispetto ai giovani formati nella Svizzera francese e, ancor più, ai giovani formati nella Svizzera tedesca e romancia. Infatti, in quest'ultima regione linguistica, a 6 mesi dall'ottenimento di un AFC, troviamo meno giovani in formazione rispetto al Ticino (14% a fronte del 22%), tuttavia, nei 36 mesi successivi, nella Svizzera tedesca e romancia la parte dei giovani che è in formazione o che al contempo lavora e segue una formazione aumenta, mentre in Ticino questa parte dei giovani diminuisce (+11% a fronte di -6%).

Assieme ai fattori contestuali appena citati, a condizionare le decisioni scolastiche ci sono anche fattori sociodemografici, come il **genere** (Barone & Assirelli, 2020; Herbaut & Barone, 2021; Hupka, 2003; Thompson, 2019), l'**origine sociale** (Becker, 2016; CSRE, 2014; Falcon, 2016a, 2016b; Ion et al., 2017; Johnson & Reynolds, 2013; Lamamra, 2017; Neuenschwander et al., 2012; Zanolla, 2021) e il **background migratorio** (Becker & Reimer, 2010; Dollmann, 2017, 2021; Hadjar & Scharf, 2019; Jackson et al., 2012). La letteratura sociologica evidenzia, infatti, che non solo tali fattori incidono sugli esiti educativi dei giovani e, conseguentemente, sul titolo di studio che conseguiranno (*effetti primari*) ma, a parità di risultati scolastici, anche sulla decisione se proseguire o meno negli studi e sulla scelta dell'indirizzo di studio e dell'area disciplinare (*effetti secondari*). Le famiglie socialmente più avvantaggiate tendono ad esempio a scegliere i percorsi più selettivi e remunerativi, disponendo di maggiori risorse da investire nell'istruzione e avendo anche una maggiore propensione a rischiare l'eventuale insuccesso scolastico dei figli oltre che una maggiore avversione alla mobilità discendente (Romito, 2016). Genitori con un elevato livello d'istruzione influiscono sulle scelte dei giovani non solo incoraggiando la partecipazione all'istruzione terziaria, ma anche accompagnandoli nell'individuazione delle istituzioni e dei corsi di formazione in cui realizzarla (Reay et al., 2005). I ragazzi e le ragazze che hanno familiari con esperienza d'istruzione universitaria tendono a ricercare attivamente e a utilizzare un ventaglio più ampio di informazioni per compiere le decisioni educative rispetto ai loro colleghi di diverso background sociale e possono accedere a queste informazioni non solo attraverso i genitori ma anche attraverso la rete di relazioni in cui sono inseriti. La loro mente è racchiusa entro i limiti strutturati del loro *habitus* (Bourdieu, 1992) e, più in generale, del tessuto sociale e culturale di riferimento che definisce obiettivi, mezzi e skills per raggiungerli (Romito, 2016).

Quanto al genere, in Ticino si osserva nelle formazioni post-obbligatorie una marcata segregazione orizzontale sia nei tipi e rami della formazione professionale, sia negli indirizzi liceali, che si ripresenta anche al livello dell'istruzione terziaria universitaria e non (Zanolla, 2023). Tale segregazione negli studi, che accomuna il

Ticino a molti Paesi e che, come è noto, consta nella sottorappresentazione delle ragazze negli ambiti di studio economicamente più premianti quali quelli tecnici e scientifici (Kim & Tamborini, 2019) e nella loro sovra-rappresentazione nei settori umanistici o che conducono verso lavori di cura (Barone, 2011; De Vita & Giancola, 2017), prelude alla segregazione nella sfera occupazionale e penalizza le femmine nel mercato del lavoro, oltre a costituire un problema di efficienza allocativa. La disfunzione a livello sistemico si produce perché il bacino potenziale di figure professionali specializzate in un determinato ambito viene limitato da logiche che più che con la competenza hanno a che vedere con gli stereotipi di genere che si trasmettono nei processi di socializzazione (Gabay-Egozi et al., 2015). In generale origine sociale e genere si intrecciano nel determinare aspettative specifiche (ad esempio rispetto al raggiungimento dell'indipendenza economica) che possono pesare in modi differenti sugli studenti e sulle studentesse e influire sulla capacità di rispondere alle richieste dell'istituzione terziaria frequentata (Romito, 2021).

Oltre all'origine sociale e al genere, molte ricerche hanno messo in luce l'importanza di cogliere le intersezioni con il background migratorio. Se quest'ultimo è stato tradizionalmente visto come un fattore di svantaggio nella transizione dal secondario II al terziario, un'interessante prospettiva di studio si propone di mostrare come, attraverso forme non dominanti di capitale culturale e speciale i giovani si inventino modi di vivere l'esperienza di studio che possono rivelarsi cruciali per il successo negli studi (Yosso, 2005). Tra questi si annoverano ad esempio la capacità di mantenere le speranze in un futuro migliore, il capitale navigazionale, ovvero le strategie di sopravvivenza e l'insieme di competenze che le comunità marginalizzate hanno acquisito nel doversi rapportare con sistemi istituzionali quali l'università, e il capitale di resistenza che consiste nel mettere in atto forme e comportamenti di opposizione ai meccanismi che producono disuguaglianze e discriminazioni. Un ulteriore elemento che contribuisce a differenziare i percorsi nel terziario universitario e non universitario è naturalmente legato ai percorsi scolastici seguiti precedentemente. Il tipo di scuola secondaria frequentata, che in Ticino è legata ai curricula frequentati e alla media delle note nel secondario I a loro volta condizionati da variabili ascritte (Marcionetti et al., 2023), oltre a costituire un importante fattore di mediazione tra i titoli di studio dei genitori e le probabilità di accesso e successo nell'istruzione terziaria, ha un peso sulla formazione delle reti relazionali tra gli studenti (Gerosa et al., 2019).

Infine, diversi studi (Eccles & Wigfield, 2002; Marcionetti & Zammitti, 2023; Neuenschwander et al., 2012; Wigfield et al., 2017) hanno evidenziato come il **valore accordato alla formazione superiore o alla formazione e allo studio** più in generale, le **aspettative formative** e il proprio **sentimento di autoefficacia nello studio**, costituiscano fattori motivazionali molto importanti, che possono segnare la differenza tra chi continua gli studi e chi non lo fa. Pare inoltre che chi ha o ha avuto maggiori **opportunità formative e supporto sociale nell'azienda in cui si è formato o lavora**, abbia maggiori probabilità di continuare gli studi (Janssens et al., 2017; Kyndt & Baert, 2013). In Svizzera, Nägele et al. (2018) hanno mostrato che questi ultimi due fattori predicono significativamente l'inserimento nella formazione terziaria professionale, ma non l'inserimento nella formazione terziaria universitaria. Tra gli altri fattori considerati da questi ricercatori (genere, origine sociale, nazionalità e valore accordato all'educazione), il valore accordato all'educazione superiore ha permesso di predire l'inserimento in entrambi i tipi di formazione (vs. il non proseguimento degli studi), mentre un'origine sociale più elevata e la nazionalità svizzera sono state associate a maggiori probabilità di inserirsi nella formazione terziaria universitaria (vs. non proseguire gli studi).

1.2 Fattori associati allo *student engagement*

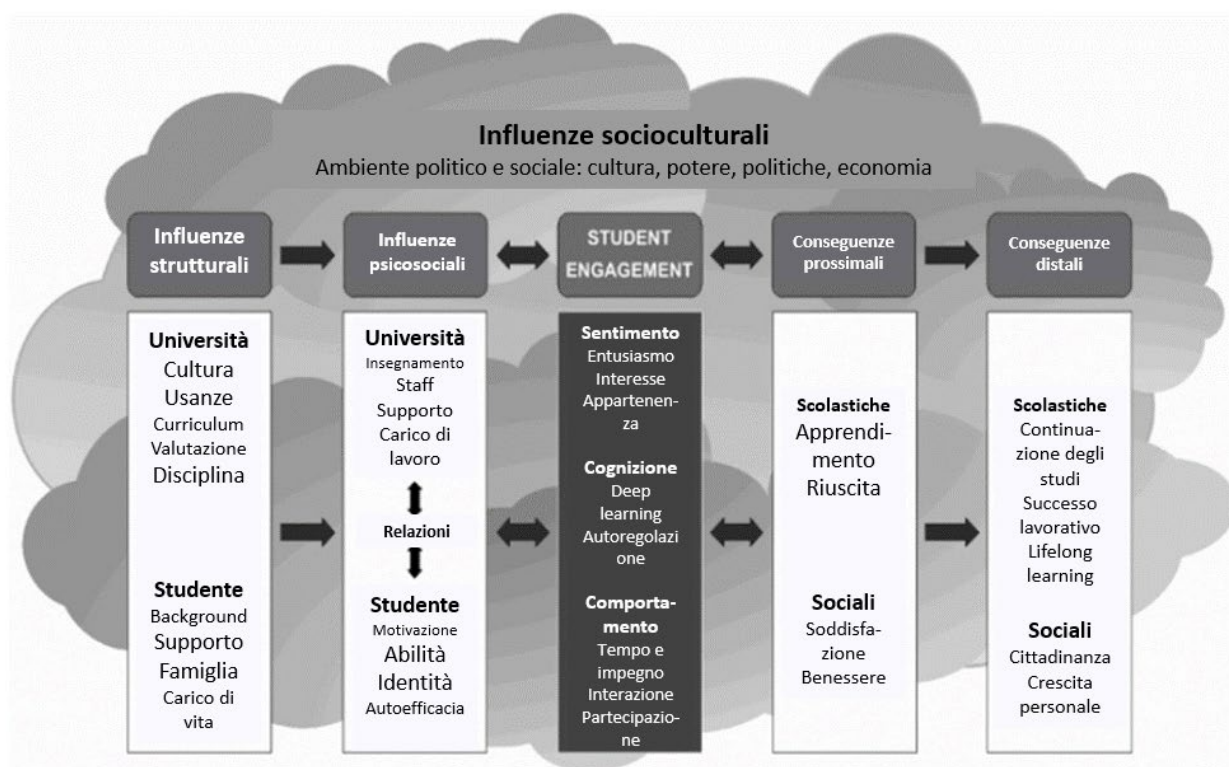
I momenti di transizione, se già ponevano delle difficoltà in passato, diventano sempre più difficili da affrontare nella società odierna, sempre più volatile, incerta, complessa e ambigua (Malaval, 2018) e quindi esigente, poiché implica elevate competenze adattive e la loro messa in gioco su tutto l'arco della vita professionale e non (Van der Heijden & De Vos, 2015; Savickas, 2005). È per questo che, sempre più, la psicologia integra nei suoi modelli sul processo di scelta di carriera, sulle transizioni educative e lavorative, e sul successo e il benessere in vari contesti, le sfide contestuali (ad es. l'instabilità del lavoro, la percezione di accesso al lavoro dignitoso, ecc.) ma anche le risorse, siano esse fornite dal contesto (ad esempio le opportunità formative e il

supporto sociale sul posto di lavoro e la capacità della formazione seguita di soddisfare i bisogni) o interne alla persona (ad esempio, il suo ottimismo e la sua capacità di proiettarsi verso il futuro).

Una volta effettuata la scelta di proseguire gli studi, non è poi nemmeno scontato portare a termine la formazione intrapresa. Un indicatore interessante da considerare, poiché fortemente associato al successo negli studi e, negativamente, al dropout formativo (Archambault et al., 2019; Kuh et al., 2005; Lam et al., 2012), è lo **student engagement**. Secondo Zhoc e colleghi (2019) lo **student engagement** è l'investimento psicologico e l'impegno che gli studenti accordano all'apprendimento e ad attività utili dal punto di vista educativo, che contribuiscono direttamente ai risultati desiderati.

Kahu (2013), integrando le prospettive comportamentiste, psicologiche, socioculturali e olistiche, ha proposto un modello (Figura 1) che distingue antecedenti e conseguenze dello **student engagement** negli studi universitari definito nelle sue dimensioni affettive, cognitive e comportamentali.

Figura 1. Quadro concettuale dello **student engagement**, antecedenti e conseguenze (Kahu, 2023, p.766, tradotto dall'inglese)



Il modello ha il pregio di mostrare la numerosità dei fattori in gioco e di evidenziare come essi siano l'uno collegato all'altro. Come già fa una parte dei modelli in ambito psicologico, che tengono conto sia delle sfide contestuali che delle risorse contestuali e personali, anche questo mostra che i fattori che influiscono sullo **student engagement** non si limitano alle caratteristiche dello studente, ma integrano pure aspetti contestuali, da quelli macro, cioè relativi all'ambiente politico e sociale, a quelli micro, cioè riguardanti l'ambiente scolastico/formativo e l'ambiente familiare/relazionale. Tenere conto di tutti questi aspetti in una sola ricerca è quasi impossibile, è tuttavia fattibile occuparsi di alcuni di essi. Ad esempio, Webb e Cotton (2018) hanno studiato i fattori associati all'idea di lasciare la formazione di livello terziario e hanno trovato che essa si associa a una bassa percezione di contatto uno a uno con i formatori, a una bassa possibilità di interazione con i pari, e a un elevato carico di esami valutativi.

Nel presente studio si è deciso di considerare in particolare due fattori motivazionali fortemente associati allo *student engagement*, e cioè l'autoefficacia e il valore accordato alla formazione. Entrambi saranno considerati quali indicatori di motivazione assieme allo *student engagement*.

È un dato di fatto che lo *student engagement* e l'**autoefficacia** siano due costrutti fortemente correlati (Chang & Chien, 2015). L'autoefficacia è un concetto estrapolato dalla teoria cognitiva sociale di Bandura (1986), di cui rappresenta uno degli elementi chiave. Essa corrisponde alle credenze che gli individui possiedono sulle proprie possibilità di pianificare e implementare azioni utili per raggiungere gli obiettivi che desiderano (Bandura, 1977). Si sviluppa attorno a quattro fonti d'influenza (Bandura & Wessels, 1994). La fonte principale per creare un forte senso di autoefficacia è l'esperienza. I successi, infatti, aumentano il senso di autoefficacia, mentre i fallimenti lo indeboliscono. La seconda fonte d'influenza è costituita dai modelli sociali: vedere persone simili a sé, che riescono a ottenere buoni risultati attraverso l'impegno, aumenta la convinzione dell'osservatore di poter riuscire a sua volta. La terza fonte d'influenza è la persuasione sociale: chi è convinto da qualcun altro di avere le capacità per avere successo è probabile che si impegni di più per raggiungere i propri obiettivi. Infine, nel giudicare le proprie capacità, le persone fanno riferimento anche ai loro stati emotivi e fisici. Ciò significa che le reazioni di stress e tensione sono interpretate come un segnale che abbassa il livello di autoefficacia, mentre uno stato d'animo positivo nell'affrontare una prova lo aumenta. L'autoefficacia è una variabile importante nell'apprendimento degli studenti (Pajares, 2006; Schunk, 2003). Essa influenza, infatti, la motivazione, la persistenza, l'interesse per un compito e l'uso di strategie cognitive, metacognitive e di autoregolazione (Lent & Brown, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Schunk, 2003) e predice la soddisfazione accademica (Lent et al., 2009). La metanalisi su 26 studi pubblicati tra il 1994 e il 2014 svolta da Chang e Chien (2015) ha evidenziato che esiste una correlazione positiva tra autoefficacia accademica e *student engagement* e che quest'ultimo può aumentare al miglioramento dell'autoefficacia accademica. Risultati simili sono stati riportati anche in ricerche più recenti (Maricuțoiu & Sulea, 2019; Sökmen, 2021). Lo stesso vale per l'autoefficacia lavorativa, che influenza la soddisfazione e il benessere lavorativo e personale (Lent & Brown, 2006, 2008; Marcionetti & Castelli, 2023).

Lo *student engagement* è anche fortemente legato al **valore** che gli studenti attribuiscono a ciò per cui si impegnano. Infatti, secondo le teorie dell'aspettativa-valore (Eccles, 1983, 2006; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield et al., 2006) la scelta d'impegnarsi in un comportamento è direttamente correlata alle convinzioni sul valore del compito. Secondo questo modello, il valore che le persone attribuiscono a una cosa o a un'attività è una chiave determinante nell'influenzare l'impegno, le prestazioni e la persistenza nel perseguirla. Atkinson (1964) ha definito il valore del compito come il valore incentivante del successo atteso. Eccles (2006) propone una concettualizzazione del valore soggettivo del compito, che comprende quattro aspetti: in primo luogo, il valore intrinseco, che riflette l'interesse per il compito; in secondo luogo, il valore di realizzazione, che è l'importanza che si dà alla buona esecuzione del compito; in terzo luogo, il valore di utilità, che è il valore che si attribuisce al compito in virtù degli obiettivi a lungo e a breve termine che il raggiungimento di questo compito permette di raggiungere; infine, il costo, cioè la percezione che si ha di ciò che si è dovuto sacrificare per impegnarsi nel compito e di altri aspetti negativi legati all'impegno profuso. Quando gli studenti comprendono il valore di un compito per loro stessi, vi dedicano molto tempo e si impegnano di più in esso (Eccles & Wang, 2012; Liem et al., 2008; Marchand & Gutierrez, 2017). Coerentemente, quanto maggiore è il valore attribuito dagli studenti alla formazione che stanno seguendo, maggiore sarà la loro propensione all'impegno.

Per quanto riguarda le risorse fornite dal contesto, abbiamo già citato in precedenza le **opportunità formative e il supporto sociale sul posto di lavoro**. Questi aspetti, favorendo al contempo lo sviluppo di competenze, il sentimento di autoefficacia lavorativa e una migliore soddisfazione lavorativa e benessere personale (Lent & Brown, 2006, 2008), potrebbero accrescere anche l'impegno nello studio. Una parte degli studenti lavora, infatti, parallelamente alla formazione ed è quindi sembrato interessante poter conoscere se e in quale misura

questi aspetti potessero influenzare il loro impegno nello studio. Vi è poi la **soddisfazione formativa**, che è il riflesso della qualità dell'esperienza studentesca e uno dei risultati educativi desiderati da ogni responsabile scolastico. Le indagini su larga scala si concentrano solitamente sulla soddisfazione complessiva degli studenti in merito alla qualità degli istituti oppure sulla valutazione specifica di vari aspetti dell'esperienza educativa, come il curriculum, l'organizzazione e la gestione della scuola, i servizi e il supporto fornito agli studenti e l'ambiente di apprendimento (per esempio, NSSS, 2019). In questo studio si è deciso di rilevare la soddisfazione relativa alla formazione seguita in merito ai seguenti aspetti: soddisfacimento delle aspettative personali, supporto (professionalizzante, personale e materiale), curriculum (equilibrio e collegamento tra teoria e pratica), possibilità di carriera, arricchimento professionale, personale e delle relazioni che la formazione permette e sua spendibilità sul territorio (ticinese, svizzero, italiano, estero). Gli studi mostrano, infatti, una relazione positiva tra la soddisfazione di alcuni di questi aspetti e lo *student engagement* (Moreira et al., 2018; Özaslan Çalışkan & Mercangöz, 2013).

Infine, nella società odierna in cui le persone devono gestire diversi ruoli di vita, come quello di studente, genitore, lavoratore, ecc. è sempre più importante che le istituzioni formative e le aziende consentano di conciliare le diverse sfere di vita (Rothausen et al., 1998). La **conciliazione studio-vita privata** implica l'integrazione di cura, tempo libero e carico di studio in armonia con tutte le dimensioni della salute e del benessere (Gropel, & Kuhl, 2009). Lo stesso vale per la **conciliazione lavoro-vita privata** (Frone, 2003). Entrambi sono importanti per un funzionamento accademico (Hatcher, & Hwang, 2020) e lavorativo (Ainapur et al., 2016; O'Driscoll, 1996) ottimali. Per gli studenti oggetto di questo studio, il concetto di equilibrio tra i vari ruoli può essere inteso in tre dimensioni, che corrispondono alle aree della loro vita legate al lavoro e allo studio. La prima dimensione, più legata all'esperienza di chi svolge la formazione parallela all'attività lavorativa, riguarda appunto la capacità di bilanciare il proprio ruolo di studente con quello di lavoratore, ovvero l'equilibrio tra scuola e lavoro. Park e Headrick (2017), nella loro ricerca sugli studenti-lavoratori, hanno sottolineato l'importanza di tenere conto di come l'individuo gestisce questi due ruoli di vita. La seconda dimensione è l'equilibrio lavoro/studio-tempo libero, inteso come il perseguimento di una specifica attività da parte di un individuo nel suo tempo libero (Clark, 2000). Esiste una vasta letteratura che mostra come chi ha la possibilità di svolgere attività di svago nel tempo libero goda di migliore salute mentale e benessere (Haworth, 1997). Una terza dimensione è quella della famiglia (equilibrio studio/lavoro-famiglia). Se Frone (2003) ha sottolineato l'importanza di un buon equilibrio lavoro-famiglia per la prestazione lavorativa e il benessere delle persone sia lavorativo che personale e Carney et al. (2005) ha messo in risalto l'importanza di un buon equilibrio studio-lavoro per la salute e la riuscita scolastica degli studenti, gli studi di Gayle e Lowe (2007) e di Hatcher e Hwang (2020) hanno esaminato il work/life/study balance discutendo del ruolo che i tre contesti di vita, lavoro, famiglia e scuola, hanno nel favorire o meno questo equilibrio. In antitesi con la cultura del lavoro fordista, secondo cui tali contesti sono incompatibili, perché caratterizzati da richieste distinte, diversi studi hanno fatto riferimento al costrutto dell'arricchimento tra domini di vita, che si realizza quando le risorse generate in un ruolo migliorano la qualità della vita in un altro ruolo (Greenhaus & Powell, 2006; Zanolla et al., 2020). A un processo strumentale, che consta nel fatto che un'abilità maturata in un ruolo accresce la prestazione nel secondo, si accompagna un processo affettivo quando le risorse generate in un ruolo promuovono vissuti affettivi positivi che migliorano le prestazioni in un altro luogo. In merito all'arricchimento ci sono studi che hanno evidenziato differenze di genere e, in particolare, il fatto che per le donne esso sia più pronunciato tra coloro che tendono a integrare il ruolo lavorativo e quello familiare (nel senso di una sorta di "espansione", in entrambe le direzioni, tra i due contesti) anziché separarli come fanno più frequentemente gli uomini (Andrews & Bailyn, 1993; Crosby, 1991; Rothbard, 2001).

Per quanto riguarda le sfide contestuali, oggi giorno le turbolenze del mercato del lavoro aumentano l'insicurezza lavorativa anche in Svizzera e in particolare nella Svizzera romanda e italiana (Ecoplan, 2017; Masdonati et al., 2019). L'insicurezza lavorativa è molto comune tra i giovani all'inizio della loro carriera (Salas-Nicás et al., 2020) e causa stress e ansia (Böckerman et al., 2011; Yeves et al., 2020). Questo può rendere la società ostile agli occhi di chi cerca un lavoro dignitoso, ossia un lavoro che rispecchi i principi di inclusione, diversità, equità, autonomia e libertà (ILO, 2003). La possibilità di accesso a un lavoro dignitoso è un importante prerequisito per la salute psicologica delle persone (Blustein, 2008; Paul & Moser, 2009). Le

difficoltà relative all'accesso al lavoro dignitoso, associate all'instabilità del lavoro, portano le persone, e soprattutto i giovani, a sentirsi in trappola e questo ne diminuisce la salute mentale (Schnall et al., 2009). Finora sono rari gli studi che hanno indagato le associazioni tra lo *student engagement* e, rispettivamente, la **percezione dell'instabilità del lavoro** e la **percezione delle possibilità di accesso a un lavoro dignitoso**. Un recente studio ha tuttavia mostrato come la percezione di poter accedere in futuro a un lavoro dignitoso predica più elevati livelli di *student engagement* tra gli studenti universitari (Ma et al., 2021). È quindi possibile che gli studenti che percepiscono maggiore instabilità del lavoro per il quale si stanno formando, possano diminuire il loro impegno nella formazione in corso.

Infine, in merito alle risorse personali la ricerca mostra come elevati livelli di capitale psicologico, un costrutto che racchiude ottimismo, speranza, resilienza e autoefficacia generale, siano predittivi di transizioni di carriera efficaci, persistenza nello studio e maggiore benessere sul lavoro e nella vita (Avey et al., 2011; Hattie, 2009; Luthans et al., 2007; Luthans et al., 2008). Per quanto il capitale psicologico li consideri nel loro insieme, i quattro costrutti, presi singolarmente, concorrono a predire la motivazione e la soddisfazione scolastica in modo diverso (Castelli & Marcionetti, *under review*). In questo studio si è deciso di concentrarsi in particolare sull'ottimismo e sulla resilienza, escludendo la speranza (che in parte si sovrappone al costrutto dell'orientamento al futuro, che considereremo più avanti) e l'autoefficacia generale. Quest'ultima è stata esclusa a favore dell'autoefficacia come studente e professionale, già definite sopra e più pertinenti nel contesto in cui si muove questo studio.

L'**ottimismo** è l'aspettativa che i propri risultati siano generalmente positivi. Al contrario, il pessimismo è l'aspettativa di risultati negativi. Questo costrutto influenza la motivazione ad agire: mentre le persone ottimiste hanno la tendenza a impegnarsi, le persone pessimiste si disimpegnano (Carver & Scheier, 2014). La letteratura conferma che gli ottimisti hanno più successo e sono più soddisfatti negli ambienti di lavoro (Marcionetti & Castelli, 2023; Seligman & Schulman, 1986), gestiscono più efficacemente le situazioni difficili (Wrosch & Scheier, 2014), hanno migliori relazioni sociali (Neff & Geers, 2013; Srivastava et al., 2006) e sono meno depressi (Schweizer et al., 1999) dei pessimisti. In effetti, è stato riscontrato che l'ottimismo è associato positivamente con la soddisfazione di vita (Marcionetti & Castelli, 2022; Reed, 2016), l'autoefficacia e il supporto sociale percepito (Karademas, 2006; Marcionetti & Castelli, 2023) e negativamente con il carico di lavoro percepito (Gardner & Parkinson, 2011; Marcionetti & Castelli, 2023; Reed, 2016) e il burnout (Hayes & Weathington, 2007; Marcionetti & Castelli, 2023). Negli studenti universitari, sembra che sia associato negativamente con lo stress e positivamente con la soddisfazione formativa e di vita (Castelli & Marcionetti, *under review*).

La **resilienza** può essere considerata come la resistenza e la risposta alla tensione psicologica indotta da esperienze indesiderate (Tugade & Fredrickson, 2004). A differenza della guarigione (*recovery*), che dopo un trauma prevede una condizione di perdita e il successivo ritorno al funzionamento normale, la resilienza implica il mantenimento dell'equilibrio senza che vi sia perdita del funzionamento regolare (Bonanno, 2004). La resilienza non è innata, bensì è sviluppabile attraverso l'esposizione ripetuta e il successo dell'adattamento a livelli di difficoltà moderati (Bonanno, 2004; Luthans et al., 2006). Maggiori livelli di resilienza in adolescenza sono associati, tra le altre cose, con migliori risultati scolastici, relazioni più positive con i coetanei e comportamenti meno aggressivi o dirompenti (Masten & Tellegen, 2012). Inoltre, sia negli adolescenti sia negli adulti, chi ha livelli più elevati di resilienza si caratterizza per livelli più elevati di adattamento al lavoro (Masten & Osofsky, 2012).

Come evidenziato in una recente metanalisi, la capacità di prevedere, anticipare e pianificare i risultati futuri desiderati è associata positivamente con i risultati legati al raggiungimento degli obiettivi, ossia la motivazione, le strategie di apprendimento e i risultati scolastici, il benessere e la soddisfazione di vita (Kooij et al., 2018). Questa capacità si riflette nel costrutto dell'**orientamento al futuro**. Una rassegna degli studi svolti su questo costrutto lo definisce come la visione soggettiva che gli individui hanno del loro futuro (Seginer, 2009). Più precisamente, l'orientamento al futuro si riferisce alle idee, ai pensieri e ai sentimenti che gli individui hanno circa il loro futuro (Stoddard et al., 2011) e riguarda la capacità di immaginare molteplici scenari futuri possibili (Atance & O'Neill, 2001). Le persone con maggiore orientamento al futuro stabiliscono obiettivi più chiari,

hanno migliori capacità di pianificazione e sono maggiormente in grado di superare difficoltà e ostacoli (Andre et al., 2018; Stanescu & Iorga, 2015).

Infine, le **competenze socio-emotive** includono, ma non sono necessariamente limitate a, riconoscere e regolare le emozioni e i comportamenti, risolvere i problemi, prendere decisioni etiche e responsabili e stabilire relazioni positive e di cura con gli altri evitando comportamenti disadattivi (Weissberg et al., 2015). Uno dei quadri di riferimento più noti delle competenze socio-emotive è il CASEL 5 (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* 5) (Borowski, 2019; Weissberg et al., 2015), che include cinque aree di competenza interconnesse: l'autoconsapevolezza, l'autogestione, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e il processo decisionale responsabile. Le competenze socio-emotive sembrano facilitare l'apprendimento, predire la resilienza e promuovere comportamenti prosociali (Cefai et al., 2018) e sono quindi dei fattori potenzialmente interessanti, di cui tener conto anche nell'educazione superiore. In particolare, esse sembrano avere un impatto significativo sul clima di classe, promuovendo una cultura scolastica positiva e condizioni adeguate all'apprendimento (Panayiotou et al., 2019), che a loro volta influenzano lo *student engagement* (Acosta et al., 2019). Una recente rassegna degli studi sulla relazione tra competenze socio-emotive e *student engagement* ha in effetti mostrato che le competenze socio-emotive sono associate positivamente con lo *student engagement* e negativamente con il disimpegno e l'abbandono scolastico, con risultati simili per gli studenti delle scuole medie, delle superiori e gli studenti universitari in contesti diversi (Santos et al., 2023).

A corollario delle risorse personali viste sin qui, abbiamo ritenuto importante poter tener conto anche delle condizioni di benessere dei ragazzi, siano essi solo studenti o siano anche impegnati in un'attività lavorativa parallela allo studio. Per entrambe le categorie abbiamo considerato la soddisfazione di vita, mentre solo per la seconda è stata pure considerata la soddisfazione lavorativa.

Secondo Diener (1984), la **soddisfazione di vita** è il giudizio che gli individui danno del proprio benessere e della qualità della vita in base a criteri personali. Un'ampia serie di studi ha dimostrato che la soddisfazione di vita è associata a diversi esiti positivi a livello personale, psicologico e sociale (DeNeve & Cooper, 1998; Diener & Tay, 2012). Alcuni studi longitudinali hanno suggerito che la soddisfazione di vita non solo è influenzata da questi fattori, ma li influenza essa stessa. Ad esempio, una maggiore soddisfazione di vita sembra predire un maggiore successo lavorativo (Boehm & Lyubomirsky, 2008; Luhmann et al., 2013). Nello studio di Salmela-Aro e Tuominen-Soini (2010), alti livelli di soddisfazione della vita durante il passaggio dalla scuola dell'obbligo all'istruzione secondaria superiore hanno predetto l'impegno accademico e scolastico nell'istruzione accademica e nella formazione professionale post-obbligatoria. Anche se i processi alla base di queste associazioni non sono ancora chiari, gli studi sembrano indicare che la soddisfazione di vita spinge le persone a porsi degli obiettivi personali e quindi verso un maggior livello di controllo sulle proprie circostanze di vita (Luhmann & Hennecke, 2017). Pertanto, la soddisfazione di vita è un importante indicatore del benessere attuale e potrebbe essere vista come una risorsa per il benessere futuro.

Parallelamente, e moderatamente correlata alla soddisfazione di vita, la **soddisfazione lavorativa** è un altro fattore importante da considerare quando si studiano le prestazioni e il benessere di chi lavora. La soddisfazione lavorativa è definita come "uno stato emotivo piacevole o positivo derivante dalla valutazione del proprio lavoro o delle esperienze lavorative" (Locke, 1976, p. 1300) o, più brevemente, "la misura in cui le persone amano (soddisfazione) o non amano (insoddisfazione) il proprio lavoro" (Spector, 1997, p. 2). Come la soddisfazione di vita, anche la soddisfazione lavorativa potrebbe portare le persone a proiettarsi verso il futuro in modo più positivo, conferendo loro l'energia necessaria per porsi nuovi obiettivi e per portarli a termine.

Tutti questi fattori si associano allo *student engagement* in modo più o meno forte e più o meno diretto. Uno degli obiettivi di questo studio sarà di capire quali fattori vale la pena considerare per favorire lo *student engagement* degli studenti nelle diverse formazioni considerate dopo l'AFC.

percorsi longitudinali. Da notare che i requisiti di accesso ai corsi di laurea bachelor del DFA/ASP implicano una maturità liceale o l'aver svolto un corso passerella e non è quindi una formazione normalmente intrapresa dopo l'ottenimento di un AFC o di una maturità professionale. Assieme al bachelor e al master della SUPSI, la formazione più frequentemente intrapresa è il corso di diploma in una Scuola specializzata superiore (**SSS**), finalizzato a ottenere appunto un diploma SSS in due anni, nel caso della frequenza a tempo pieno, o tre-quattro parallelamente all'attività lavorativa. In Ticino vi sono 10 SSS che coprono otto settori di formazione: tecnica, ristorazione e industria alberghiera, turismo ed economia domestica, economia, agricoltura ed economia forestale, professioni sanitarie, lavoro sociale e formazione degli adulti, arti, arti applicate e design e traffico e trasporti. Per quanto riguarda i contenuti della formazione, i cicli di studio SSS portano a una professione specifica e si focalizzano su attività tecniche concrete, mentre i cicli di studio SUP sono più orientati alla ricerca, alle conoscenze ingegneristiche e alla supervisione delle attività sul campo¹. Infine, per chi è in possesso di una maturità specializzata, di una MP1 o di una MP2, è possibile seguire un corso di un anno a tempo pieno che permette l'accesso diretto alle alte scuole pedagogiche, alle università e ai politecnici svizzeri. Il corso, denominato "Passerella maturità professionale/specializzata – UNI/SPF/ASP", in questo rapporto verrà più brevemente chiamato "**corso passerella**". È importante sapere che negli anni scolastici dal 2010/11 al 2017/18 l'accesso a questo corso era limitato a soli 25 allievi, poi portati a 50 negli anni dal 2018/19 al 2020/21. Nell'anno scolastico 2021/22 e 2022/23 il numero chiuso è stato abolito, per poi essere reintrodotta e fissato a 75 allievi nel 2023/24.

Questa ricerca si pone quindi 4 obiettivi principali:

- 1) ricostruire i percorsi formativi dei giovani dopo l'ottenimento dell'AFC all'interno delle formazioni del terziario non universitario (SSS) e, una volta conseguita la maturità professionale e frequentati eventuali corsi passerella, all'interno del terziario universitario (SUP, UNI e ASP);
- 2) conoscere le motivazioni alla base della scelta di iscriversi al corso passerella, alla MP2, in una SSS o alla SUPSI;
- 3) conoscere i fattori associati allo *student engagement* al termine del primo, del secondo e del terzo anno di rilevamento, evidenziando, quando possibile, eventuali differenze tra gli studenti iscritti al corso passerella, alla MP2, in una SSS o alla SUPSI;
- 4) conoscere le aspirazioni e le preoccupazioni per il futuro tra gli studenti iscritti al corso passerella, alla MP2, in una SSS o alla SUPSI.

Di seguito è esposta la metodologia adottata per raggiungere questi obiettivi.

2.1 Le analisi secondarie dei dati

Per raggiungere il primo obiettivo si sono svolte delle analisi secondarie su dati provenienti da tre diverse banche dati. Sono stati impiegati i dati della banca dati GAS GAGI e del database federale dei diplomi per quanto riguarda la transizione dall'AFC alle SSS e i dataset forniti dall'Ufficio Federale di Statistica facenti parte del progetto Analisi longitudinali nel campo dell'educazione (LABB) per le transizioni dal secondario II (maturità professionali e liceali) al terziario universitario (università e politecnici, alte scuole pedagogiche e scuole universitarie professionali) come indicato nel paragrafo 3.2.

¹ Per maggiori informazioni si consulti il sito dell'orientamento scolastico e professionale alla pagina www.orientamento.ch

2.2 Lo studio tramite questionari

2.2.1 Raccolte dati e contenuti dei questionari

Per quanto riguarda il secondo, terzo e quarto obiettivo, il progetto di ricerca ha seguito per un triennio (2021-23), tramite la somministrazione di questionari, la coorte di studenti iscritti al primo anno in una formazione post-AFC nel 2021. La raccolta dati ha coinvolto:

- 1) al Tempo 1 (T1) – maggio 2021 – tutti gli studenti iscritti al primo anno di una formazione post-AFC, cioè al primo anno di MP2, al corso passerella, in una SSS, e alla SUPSI. Gli studenti sono stati raggiunti presso la loro scuola e il questionario è stato compilato in modalità online (su computer) in presenza di un collaboratore appositamente formato;
- 2) al Tempo 2 (T2) – maggio 2022 – tutti gli studenti raggiunti con T1 a maggio 2021, unitamente a coloro che mancavano alla prima somministrazione e agli altri studenti al secondo anno in una SSS e alla SUPSI. Gli studenti sono stati invitati a compilare il questionario tramite e-mail;
- 3) al Tempo 3 (T3) – maggio 2023 – tutti gli studenti raggiunti con T1 a maggio 2021 e T2 a maggio 2022, unitamente agli altri studenti al terzo anno in una SSS e alla SUPSI. Gli studenti sono stati invitati a compilare il questionario tramite e-mail.

I questionari hanno permesso di raccogliere vari dati sociodemografici e riguardanti la formazione seguita. Inoltre, per mezzo di scale validate o create ad hoc, questo studio ha permesso di misurare vari fattori personali, relazionali, di soddisfazione e motivazionali. Le specifiche degli strumenti di misura utilizzati sono riportate nella Tabella 2.2.1a.

Tabella 2.2.1a. Contenuti dei questionari

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	T1	T2	T3
<i>Student engagement</i>	I-HESES a 6 dimensioni (Marcionetti & Zammitti, 2023)	<i>Passo molto tempo a studiare per conto mio; Trovo questa formazione intellettualmente stimolante; Mi piace molto essere uno studente in questa scuola;</i> da 1=fortemente in disaccordo a 5=fortemente d'accordo	X	X	X
Valore accordato alla formazione	MSALT (Eccles et al., 1998) - adattamento	<i>Per me è importante apprendere il più possibile da questa formazione.;</i> da 1=per nulla a 4=molto	X	X	
Autoefficacia come studente	PALS (Midgley et al., 2000) self-efficacy - adattamento	<i>So capire quasi tutti i contenuti trattati in questa formazione se mi impegno;</i> da 1=per niente vero a 6=completamente vero	X	X	
Soddisfazione formativa rispetto alle aspettative	Creata ad hoc	<i>La formazione risponde alle mie esigenze formative;</i> da 1=per niente a 4=molto	X		
Soddisfazione formativa rispetto al supporto	Creata ad hoc	<i>I formatori forniscono un adeguato supporto per la mia professionalizzazione;</i> da 1=per niente a 4=molto	X		
Soddisfazione formativa rispetto all'equilibrio teoria-pratica	Creata ad hoc	<i>In questa formazione c'è un giusto equilibrio tra contenuti teorici e applicazioni pratiche;</i> da 1=per niente a 4=molto	X		

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	T1	T2	T3
Soddisfazione formativa rispetto alla carriera futura	Creata ad hoc	<i>Questa formazione mi permetterà di trovare lavoro più facilmente;</i> da 1=per niente a 4=molto	X	X	X
Soddisfazione formativa per l'arricchimento esperienziale	Creata ad hoc	<i>Vedo in questa formazione una possibilità di arricchimento professionale/personale/delle mie relazioni e della mia rete sociale;</i> da 1=per niente a 4=molto	X		
Soddisfazione formativa rispetto alla spendibilità	Creata ad hoc	<i>Ritengo questa formazione spendibile sul territorio ticinese/svizzero/italiano/all'estero;</i> da 1=per niente a 4=molto	X		
Orientamento al futuro	Design my future (Di Maggio et al., 2016) Future orientation	<i>Mi piace pensare a dove mi troverò tra qualche anno;</i> da 1=no, io non penso mai così a 5=sì, io molto spesso penso così	X	X	X
Ottimismo	LOT-R (Giannini et al., 2008)	<i>Nei momenti di incertezza di solito mi aspetto il meglio;</i> da 1=fortemente in disaccordo a 5=fortemente d'accordo	X		
Resilienza	Design my future (Di Maggio et al., 2016) Resilience	<i>Mi considero in grado di affrontare tutto ciò che potrebbe capitarmi;</i> da 1=no, io non penso mai così a 5=sì, io molto spesso penso così	X	X	
Competenze socio-emotive	SSIS SEL Brief Scales (Cavioni et al., 2023) adattamento	<i>Chiedo aiuto quando ne ho bisogno; Resto calmo/a quando sono in disaccordo con gli altri; Dico "grazie" quando qualcuno mi aiuta;</i> da 1=non vero a 4=del tutto vero			X
Soddisfazione di vita	Satisfaction with life scale – Diener et al. (1985)	<i>Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse;</i> da 1=completamente in disaccordo a 7=completamente d'accordo	X	X	X
Equilibrio studio/vita lavorativa-privata	Scala ripresa da Knecht et al. (2016)	<i>I suoi obiettivi professionali e quelli familiari si ostacolano o si sostengono a vicenda?;</i> da 1=sì ostacolano molto spesso a 6=sì sostengono molto spesso	X		
Instabilità qualitativa della professione	Scala ripresa da De Witte et al. (2010) - adattamento	<i>Sono preoccupato di come sarà il lavoro in cui mi sto formando in futuro;</i> da 1=del tutto in disaccordo a 5=del tutto d'accordo	X	X	
Opportunità formative al lavoro (passate e presenti)	KFZA (Prümper et al., 1995) - adattamento	<i>Posso/potevo imparare molte nuove cose al lavoro;</i> da 1=del tutto in disaccordo a 5=del tutto d'accordo	X		
Supporto sociale al lavoro (passato e presente)	KFZA (Prümper et al., 1995) - adattamento	<i>Quando le cose si fanno/facevano difficili al lavoro posso/potevo contare su uno o più colleghi;</i> da 1=del tutto in disaccordo a 5=del tutto d'accordo	X		
Autoefficacia lavorativa (passata e presente al Q1; presente al Q2)	Occupational self-efficacy scale (Rigotti et al., 2008)	<i>Affronto/avo le difficoltà professionali con calma, poiché so/sapevo di poter contare sulle mie competenze;</i> da 1=per nulla d'accordo a 6=completamente d'accordo	X	X	X

Costrutto	Scala o sottoscala utilizzata e autore	Esempio di item e scala di risposta	T1	T2	T3
Soddisfazione lavorativa (passata e presente al Q1; presente al Q2)	Job satisfaction scale (Judge et al., 1998)	<i>Provo/avo davvero piacere nello svolgere questo/quel lavoro; da 1=fortemente in disaccordo a 7=fortemente d'accordo</i>	X	X	X

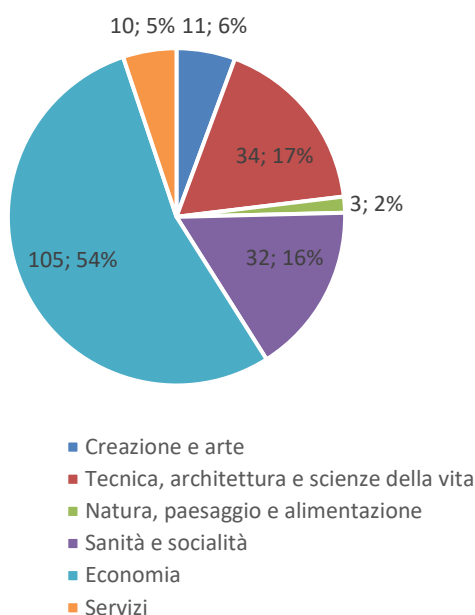
2.2.2 Partecipanti

I partecipanti alla prima raccolta di dati (T1) sono stati complessivamente:

- 197 studenti al primo anno di MP2, pari al 65% del totale degli studenti iscritti al primo anno,
- 33 studenti del corso passerella (PASS), pari al 55% del totale degli studenti iscritti al corso,
- 360 studenti al primo anno in una SSS, pari al 72% del totale degli studenti iscritti al primo anno in queste scuole,
- 471 studenti al primo anno di Bachelor nei dipartimenti DTI, DEASS e DACD della SUPSI, pari al 49% del totale degli studenti iscritti al primo anno di Bachelor in questi dipartimenti.

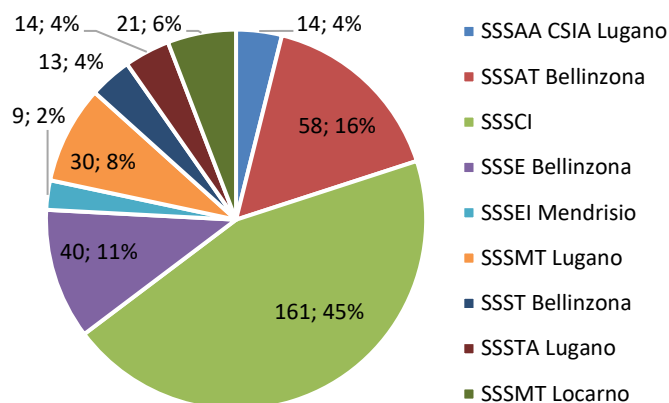
Le Figure 2.2.2a, 2.2.2b e 2.2.2c mostrano la suddivisione dei partecipanti nelle diverse formazioni al T1.

Figura 2.2.2a. Studenti alla MP2 al T1, per tipo di maturità (n=195)



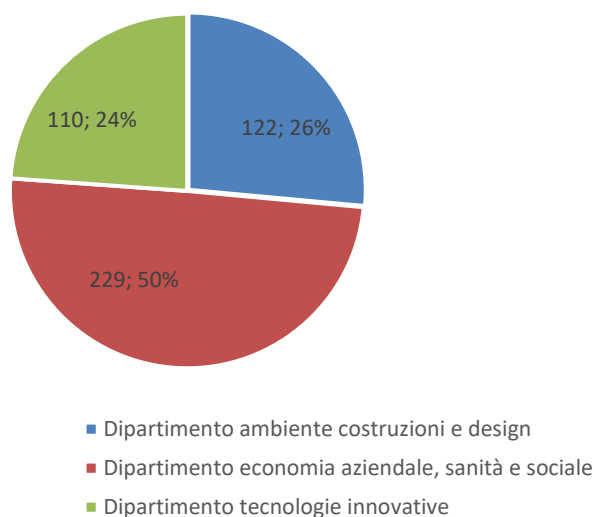
Il campione di studenti iscritti alla MP2 (Figura 2.2.2a) è ben rappresentativo di tutti i tipi di maturità (da un minimo del 42% di studenti rispondenti nell'indirizzo "Servizi" a un massimo dell'82% nell'indirizzo "Sanità e socialità").

Figura 2.2.2b. Studenti alla SSS al T1, per scuola (n=360)



Per quanto riguarda la partecipazione delle SSS (Figura 2.2.2b), non ha risposto l'intera SSS di Trevano (32 studenti) e sono leggermente sottorappresentati gli studenti della Scuola specializzata superiore di tecnica (SSST) di Bellinzona (ha risposto soltanto il 25% degli studenti di questa SSS) mentre ha risposto un minimo di 54% (Scuola specializzata superiore di economia -SSSE- Bellinzona) e fino a un massimo del 100% (Scuola specializzata superiore di in cure infermieristiche - SSSCI) di studenti delle altre SSS.

Figura 2.2.2c. Studenti alla SUPSI al T1, per dipartimento (n=461)



Infine, per quanto riguarda la SUPSI (Figura 2.2.2c), il campione è rappresentativo di tutte le formazioni di base dei tre dipartimenti coinvolti con, tuttavia, una rappresentazione minima degli ingegneri gestionali (15%) e delle cure infermieristiche (33%) e una rappresentazione massima degli studenti in comunicazione visiva (83%) e in ingegneria civile (88%).

Nella Figura 2.2.2d sono poi esposte le caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo studio al T1.

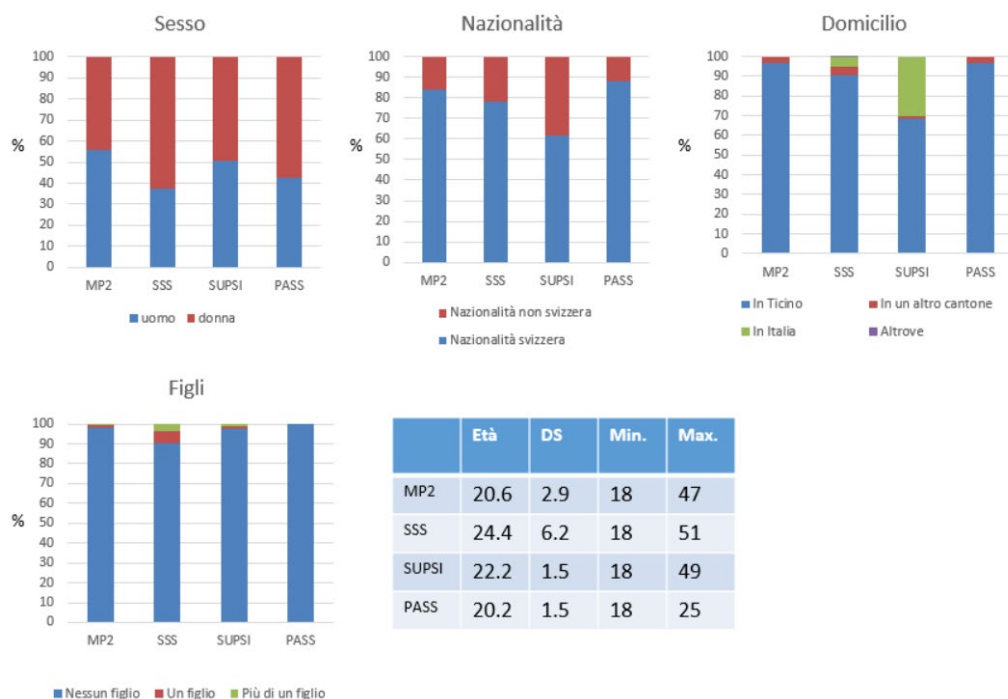
Per quanto riguarda la distribuzione di **genere**, alla MP2 troviamo percentualmente più studenti maschi, mentre al corso passerella e nelle SSS sono di più le studentesse. Troviamo invece un'equa distribuzione dei due generi alla SUPSI. La maggior parte degli studenti nelle quattro formazioni è di nazionalità svizzera. Alla SUPSI troviamo la percentuale maggiore di studenti stranieri (38%) e la percentuale maggiore di studenti domiciliati fuori dal Canton Ticino, in particolare in Italia (31%). La percentuale maggiore di studenti che ha già uno o più figli si rileva nelle SSS (10%), dove, in effetti, gli studenti raggiungono anche un'età media più elevata (24.4 anni) rispetto agli iscritti nelle altre formazioni.

Infine, per quanto riguarda la **modalità di frequenza** della formazione dei partecipanti al T1, se il 19% degli studenti iscritti alla maturità post-AFC e il 22% alla SSS svolgono la formazione parallelamente alla formazione, la percentuale degli studenti in questa situazione è solo del 10% alla SUPSI e del 3% al corso passerella.

Relativamente al **diploma al momento dell'iscrizione**, alla MP2 il 99.5% degli studenti è in possesso di un AFC e lo 0.5% di una MP1; al corso passerella tutti sono in possesso di una maturità professionale mentre la situazione è più variegata presso le SSS e alla SUPSI, dove:

- il 43% degli studenti delle SSS possiede un AFC, il 38% una maturità professionale e il 9% una maturità di SMS (liceo o SCC), il 5% una maturità professionale ottenuta all'estero (equivalenza), il 2% un diploma SSS, il 3% un Bachelor e l'1% un Master;
- il 2% degli studenti alla SUPSI possiede un AFC, il 47% una maturità professionale e il 15% una maturità di SMS (liceo o SCC), il 35% una maturità professionale ottenuta all'estero (equivalenza), l'1% un diploma SSS e l'1% un Bachelor.

Figura 2.2.2d. Caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti allo studio al T1, per tipo di formazione



Vista la diversa modalità di coinvolgimento nello studio, i partecipanti alle raccolte dati del 2022 (T2) e del 2023 (T3) sono stati di molto inferiori rispetto a quelli del 2021 (T1). Al T2 hanno risposto al questionario 78 studenti in una SSS e 321 studenti alla SUPSI. Di questi, 22 studenti alla SSS e 28 studenti alla SUPSI lavoravano parallelamente alla formazione. Al T3, hanno risposto al questionario 65 studenti in una SSS, 185

studenti alla SUPSI e 37 persone in altra situazione (post-maturità o post-corso passerella). A causa della ridotta numerosità dei sotto campioni di studenti in una SSS o in altra situazione (altra formazione, professionalmente attivi o disoccupati) per le analisi dei dati raccolti al T2 e al T3 si è deciso di non suddividere i dati per formazione o situazione attuale, bensì di analizzarli nel loro complesso.

Infine, 195 persone che nel maggio 2021 erano iscritte al primo anno alla MP2 (n=3) in una SSS (n=45), alla SUPSI (n=131) o al corso passerella (n=16) hanno compilato il questionario destinato alle persone ancora in formazione inviato a maggio 2023 (T3). Questo ci ha permesso di svolgere un'analisi longitudinale su questi dati.

2.2.3 Analisi dei dati

La totalità dei dati raccolti con i questionari 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 indice 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.

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.

3 Risultati

3.1 La transizione dall'AFC alle SSS e alla maturità professionale

In questo paragrafo vedremo quanti giovani in possesso di un AFC conseguito nell'ultimo decennio si iscrivono a una SSS o a una maturità professionale, oltre quanti giovani detentori di maturità professionale o specializzata si iscrivono a un corso passerella finalizzato a proseguire gli studi in un'università o politecnico federale.

3.1.1 Dall'AFC alle SSS

In questo sottoparagrafo ci concentriamo innanzitutto sul passaggio diretto dall'AFC alle SSS.

La Tabella 3.1.1a illustra il numero di AFC conseguiti nel periodo compreso tra il 2010 e il 2022 nelle tre sezioni della formazione professionale, come risulta dal database GAS-GAGI. A partire dal 2015, hanno sempre ecceduto il numero di 2500. Dall'analisi della composizione secondo il genere di coloro che hanno ottenuto un AFC considerando le sezioni emerge una marcata segregazione orizzontale: se la sezione sanitaria e sociale (SEFSS) è marcatamente femminile, nella sezione industriale, agraria, artigianale e artistica (SEFIA) le ragazze costituiscono una minoranza, mentre la formazione commerciale e dei servizi (SEFCS) appare la più bilanciata tra le tre (Tabella 3.1.1b).

Tabella 3.1.1a. AFC conseguiti dal 2010 al 2022 (fonte: GAS-GAGI)

Sezione in cui si è conseguito l'AFC	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Totale
SEFCS	485	510	481	573	713	922	885	939	955	944	901	924	892	10124
SEFIA	1280	1196	1265	1326	1355	1380	1345	1311	1291	1357	1433	1263	1238	17040
SEFSS	267	330	279	344	314	348	359	355	377	363	395	418	400	4549
Totale	2032	2036	2025	2243	2382	2650	2589	2605	2623	2664	2729	2605	2530	31713

Tabella 3.1.1b. Percentuali di AFC conseguiti dalle ragazze, per sezione della formazione professionale, 2010-2022 (fonte: GAS-GAGI)

Sezione	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
SEFCS	64.7%	65.5%	65.6%	64.6%	61.0%	59.5%	59.7%	60.8%	57.0%	57.9%	56.7%	57.3%	54.6%
SEFIA	21.6%	23.7%	19.1%	19.7%	19.2%	17.5%	19.0%	19.4%	18.5%	15.4%	19.5%	18.6%	17.4%
SEFSS	86.5%	86.7%	87.1%	87.5%	86.0%	85.6%	82.5%	85.9%	80.1%	83.7%	81.8%	79.4%	80.3%
Totale	40.5%	44.4%	39.5%	41.5%	40.5%	41.1%	41.7%	43.4%	41.3%	39.8%	40.8%	42.1%	40.5%

Per sapere quanti di coloro che dopo un primo AFC nel periodo 2012-2020 si iscrivono a una SSS in Ticino nel periodo 2012/13 - 2021/22 e in quali ambiti, si è provveduto a incrociare il database dei primi AFC conseguiti dal 2012 al 2020 con il database degli iscritti alle SSS nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2012/13 e l'anno scolastico 2020/21 (Tabella 3.1.1c). Le percentuali di giovani in possesso di un AFC che nei vari anni si iscrivono a una SSS sono piuttosto esigue: in particolare tra chi ha conseguito un AFC nella SEFIA e nella SEFCS oltre il 90% dei giovani non prosegue gli studi in una SSS. Tra quelli che hanno conseguito un AFC nella SEFSS la percentuale di coloro che si iscrivono a una SSS si aggira intorno al 30% con variazioni da un anno all'altro. Nella Tabella 3.1.1c si fa riferimento agli ambiti delle SSS iniziate subito dopo l'AFC ed è

evidente una certa coerenza tra sezione dell'AFC e ambito della SSS. Dei 2146 giovani della Tabella 3.1.1c che si sono iscritti a una SSS dopo aver ottenuto un AFC tra il 2012 e il 2020, 40 si sono iscritti a una seconda SSS non necessariamente dopo aver completato la prima.

Tabella 3.1.1c. Proseguimento (o non proseguimento) in una SSS (entro il 2020/21) dopo il conseguimento di un AFC nel periodo 2012-2020 (fonte: GAS-GAGI)

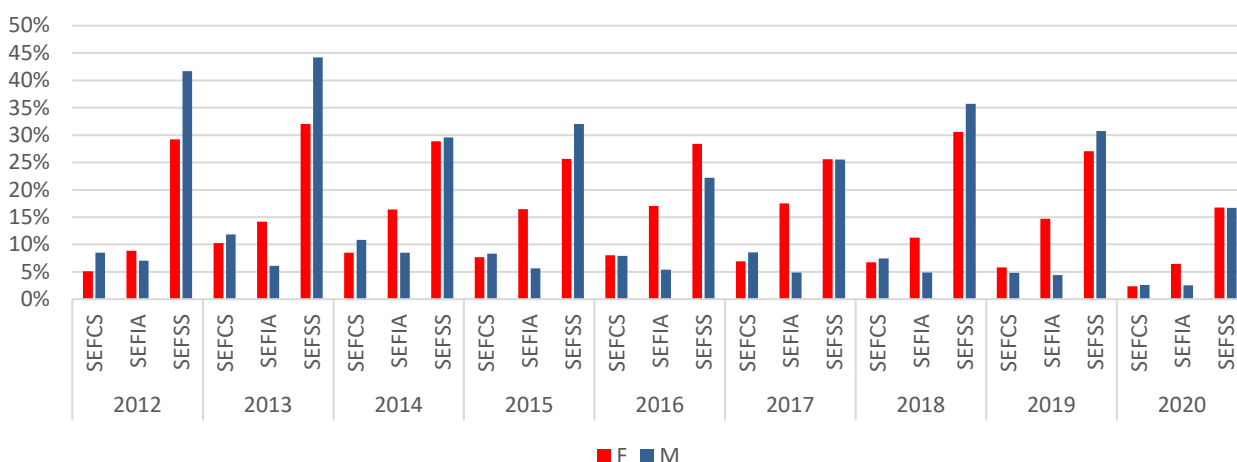
Sezione e anno di conseguimento dell'AFC ²		Arte e design	Economico	Sanitario-sociale	Tecnico	Turistico, alberghiero e ristorazione	Nessuna iscrizione a SSS entro il 2020/21
2012	SEFCS (480)	0.2%	3.3%	1.0%	0.0%	1.7%	93.8%
	SEFIA (1247)	1.0%	1.1%	1.0%	3.4%	0.9%	92.6%
	SEFSS (279)	0.0%	0.0%	30.1%	0.0%	0.7%	69.2%
	Totale (2006)	0.6%	1.5%	5.0%	2.1%	1.0%	89.6%
2013	SEFCS (573)	0.0%	4.0%	3.5%	0.2%	3.1%	89.2%
	SEFIA (1302)	1.6%	0.9%	1.3%	3.0%	0.8%	92.3%
	SEFSS (343)	0.0%	0.0%	33.5%	0.0%	0.0%	66.5%
	Totale (2218)	0.9%	1.6%	6.9%	1.8%	1.3%	87.5%
2014	SEFCS (711)	0.0%	3.8%	2.4%	0.0%	3.2%	90.6%
	SEFIA (1318)	2.4%	1.4%	0.9%	4.1%	1.3%	90.0%
	SEFSS (314)	0.0%	0.0%	28.7%	0.0%	0.3%	71.0%
	Totale (2343)	1.3%	1.9%	5.1%	2.3%	1.7%	87.6%
2015	SEFCS (919)	0.0%	2.4%	1.4%	0.0%	4.1%	92.1%
	SEFIA (1324)	1.9%	0.8%	1.1%	2.8%	1.0%	92.4%
	SEFSS (346)	0.3%	0.0%	25.4%	0.0%	0.9%	73.4%
	Totale (2589)	1.0%	1.2%	4.5%	1.4%	2.1%	89.8%
2016	SEFCS (876)	0.2%	2.1%	1.5%	0.1%	4.1%	92.0%
	SEFIA (1264)	2.5%	0.5%	0.6%	3.2%	0.9%	92.3%
	SEFSS (352)	0.0%	0.0%	27.0%	0.0%	0.3%	72.7%
	Totale (2492)	1.3%	1.0%	4.6%	1.7%	2.0%	89.4%
2017	SEFCS (926)	0.1%	2.7%	1.4%	0.0%	3.3%	92.4%
	SEFIA (1219)	2.1%	0.8%	1.0%	2.5%	1.0%	92.7%
	SEFSS (336)	0.0%	0.0%	25.6%	0.0%	0.0%	74.4%
	Totale (2481)	1.0%	1.4%	4.5%	1.2%	1.7%	90.1%
2018	SEFCS (935)	0.0%	2.2%	1.6%	0.0%	3.2%	92.9%
	SEFIA (1202)	1.7%	1.4%	0.5%	1.9%	0.6%	93.9%
	SEFSS (358)	0.0%	0.0%	30.7%	0.0%	0.8%	68.4%
	Totale (2495)	0.8%	1.5%	5.3%	0.9%	1.6%	89.9%

² Le cifre non coincidono con quelle della Figura 3.1.1a in quanto contemplano solo i primi AFC conseguiti a partire dal 2012, mentre nella Figura 3.1.1a sono inclusi anche i secondi e terzi tirocini completati dalla stessa persona.

Sezione e anno di conseguimento dell'AFC ²		Arte e design	Economico	Sanitario-sociale	Tecnico	Turistico, alberghiero e ristorazione	Nessuna iscrizione a SSS entro il 2020/21
2019	SEFCS (928)	0.1%	1.7%	1.0%	0.0%	2.6%	94.6%
	SEFIA (1238)	1.9%	0.8%	1.0%	1.9%	0.4%	93.9%
	SEFSS (344)	0.0%	0.0%	27.0%	0.0%	0.6%	72.4%
	Totale (2510)	1.0%	1.0%	4.5%	1.0%	1.2%	91.2%
2020	SEFCS (891)	0.0%	1.0%	0.2%	0.0%	1.2%	97.5%
	SEFIA (1300)	1.2%	0.6%	0.2%	1.2%	0.1%	96.7%
	SEFSS (364)	0.0%	0.0%	16.5%	0.0%	0.3%	83.2%
	Totale (2555)	0.6%	0.7%	2.5%	0.6%	0.5%	95.1%

Le analisi evidenziano una maggiore propensione all'iscrizione alla SSS per le ragazze che hanno ottenuto un AFC nella SEFIA rispetto ai maschi. Per quanto riguarda la SEFCS, invece, si osserva una tendenza opposta a quella appena citata in quasi tutti gli anni. Infine, tra coloro che hanno conseguito un AFC nella SEFSS sono generalmente i ragazzi a continuare più spesso gli studi in una SSS (Figura 3.1.1a).

Figura 3.1.1a. Iscrizioni alle SSS secondo la sezione dell'AFC conseguito nel periodo 2012-2020 e il genere (fonte: GAS-GAGI e database federale dei diplomi)



La Tabella 3.1.1d illustra il numero di diplomati SSS entro il 2022 secondo la sezione dell'AFC e l'anno in cui l'AFC è stato conseguito (sono stati considerati coloro che hanno conseguito un AFC tra il 2012 e il 2020). La percentuale di completamento della formazione SSS intrapresa varia tra il 51% e il 66% nella SEFCS, tra il 61% e 71% nella SEFIA e tra il 75% e l'81% nella SEFSS. Considerato che tali percentuali corrispondono a poche unità di giovani, si preferisce utilizzare i valori assoluti.

La Figura 3.1.1b evidenzia che, tra coloro che hanno conseguito un AFC nella SEFIA, sezione che si è visto essere prevalentemente maschile, si riscontra quasi sempre che le ragazze completano più spesso dei ragazzi la SSS intrapresa. Viceversa, tra coloro che hanno conseguito un AFC nella SEFSS negli stessi anni sono i maschi, marcatamente sottorappresentati in questa sezione, a mostrare le percentuali di completamento della SSS più elevate. Ciò potrebbe essere imputabile a un effetto di autoselezione: la motivazione di chi intraprende una formazione atipica rispetto al genere è tale da incrementare le possibilità di portare a termine il percorso intrapreso. Dei restanti giovani che non hanno completato la formazione, una parte potrebbe completarla nei

prossimi anni e altri potrebbero essere veri e propri casi di abbandono. In ogni caso si sottolinea che le percentuali si basano su valori assoluti molto contenuti, in quanto i dati della precedente figura sono stati suddivisi per genere degli allievi.

Figura 3.1.1b. Percentuali di diplomati SSS entro il 2022 tra coloro che hanno conseguito un AFC nel periodo 2012-2020, secondo la sezione dell'AFC e il genere (fonte: GAS-GAGI e database federale dei diplomi)

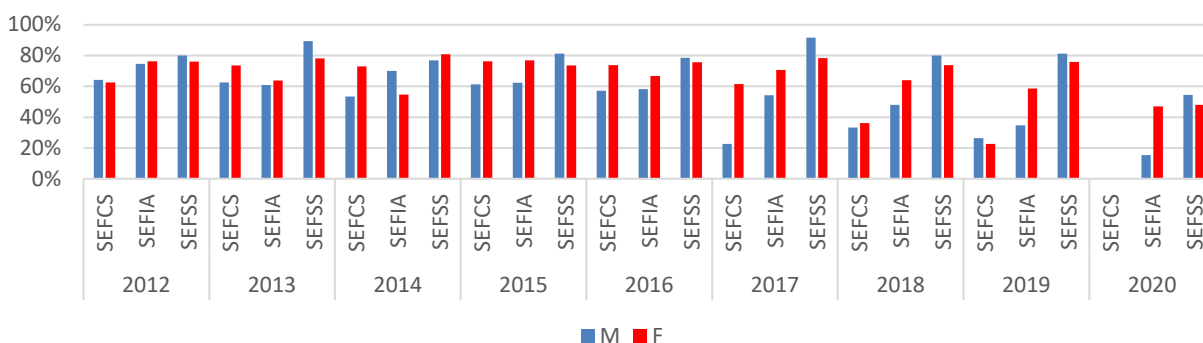


Tabella 3.1.1d. Numero di diplomati SSS entro il 2022 tra coloro che hanno conseguito un AFC nel periodo 2012-2020 e hanno intrapreso una SSS, secondo la sezione dell'AFC (fonte: GAS-GAGI e database federale dei diplomi)

AFC conseguiti		Non iscrive a una SSS entro il 2020/21	Si iscrive a una SSS entro il 2020/21		
			Totale ³	Consegue diploma SSS entro il 2022	Non risulta aver conseguito il diploma entro il 2022
2012	SEFCS (480)	450	30	19	11
	SEFIA (1247)	1155	92	69	23
	SEFSS (279)	193	86	66	20
	Totale (2006)	1798	208	154	54
2013	SEFCS (573)	511	62	43	19
	SEFIA (1302)	1202	100	62	38
	SEFSS (343)	228	115	92	23
	Totale (2218)	1941	277	197	80
2014	SEFCS (711)	644	67	43	24
	SEFIA (1318)	1186	132	86	46
	SEFSS (314)	223	91	73	18
	Totale (2343)	2053	290	202	88

³ Gli effettivi di questa figura coincidono con i valori della Figura 3.1.1c che hanno intrapreso una SSS, cioè ad esempio, su 480 giovani, il 6.2% (100%-93.8%), pari a 30 individui, intraprende una SSS (Tabella 3.1.1c). Tra questi 30, 19 ottengono il diploma nel 2022.

AFC conseguitiNon iscrive a una SSS entro il 2020/21			Si iscrive a una SSS entro il 2020/21		
			Totale ⁴	Consegue diploma SSS entro il 2022	Non risulta aver conseguito il diploma entro il 2022
2015	SEFCS (919)	846	73	51	22
	SEFIA (1324)	1224	100	68	32
	SEFSS (346)	254	92	69	23
	Totale (2589)	2324	265	188	77
2016	SEFCS (876)	806	70	47	23
	SEFIA (1264)	1167	97	60	37
	SEFSS (352)	256	96	73	23
	Totale (2492)	2229	263	180	83
2017	SEFCS (926)	856	70	31	39
	SEFIA (1219)	1130	89	55	34
	SEFSS (336)	250	86	69	17
	Totale (2481)	2236	245	155	90
2018	SEFCS (935)	869	66	23	43
	SEFIA (1202)	1129	73	39	34
	SEFSS (358)	245	113	85	28
	Totale (2495)	2243	252	147	105
2019	SEFCS (928)	878	50	12	38
	SEFIA (1238)	1163	75	33	42
	SEFSS (344)	249	95	73	22
	Totale (2510)	2290	220	118	102
2020	SEFCS (891)	869	22	0	22
	SEFIA (1300)	1257	43	12	31
	SEFSS (364)	303	61	30	31
	Totale (2555)	2429	126	42	84

⁴ Gli effettivi di questa figura coincidono sono coerenti con i valori della Figura 3.1.1c che hanno intrapreso una SSS, cioè ad esempio, su 480 giovani, il 6.2% (100%-93.8%), pari a 30 individui, intraprende una SSS (Tabella 3.1.1c). Tra questi 30, 19 ottengono il diploma nel 2022.

3.1.2 Dall'AFC alla maturità professionale

La Tabella 3.1.2a evidenzia come tra coloro che hanno conseguito un primo AFC dal 2017 al 2021 oltre il 40% abbia conseguito anche una maturità. Le percentuali di maturità sono sensibilmente inferiori nella SEFIA, mentre in alcuni anni sfiorano il 60% nella SEFCS.

Tabella 3.1.2a. Percentuali di giovani in possesso di un AFC conseguito nel periodo 2010-2022 che entro il 2022 conseguono una maturità professionale

Sezione dell'AFC conseguito e anno di conseguimento dell'AFC		Percentuali di giovani che conseguono una maturità professionale
2010	SEFCS (485)	2.9% ⁵
	SEFIA (1256)	4.8%
	SEFSS (267)	3.0%
2011	SEFCS (510)	7.6%
	SEFIA (1169)	11.2%
	SEFSS (329)	18.8%
2012	SEFCS (480)	23.1%
	SEFIA (1212)	25.1%
	SEFSS (279)	40.5%
2013	SEFCS (571)	31.0%
	SEFIA (1258)	22.2%
	SEFSS (334)	41.3%
2014	SEFCS (700)	37.9%
	SEFIA (1296)	25.2%
	SEFSS (304)	52.3%
2015	SEFCS (913)	54.9%
	SEFIA (1307)	23.5%
	SEFSS (334)	44.6%
2016	SEFCS (872)	56.3%
	SEFIA (1250)	25.7%
	SEFSS (343)	50.1%
2017	SEFCS (922)	63.6%
	SEFIA (1202)	28.7%
	SEFSS (327)	53.5%
2018	SEFCS (932)	56.0%
	SEFIA (1196)	26.8%
	SEFSS (352)	46.0%
2019	SEFCS (924)	59.8%
	SEFIA (1228)	23.9%
	SEFSS (339)	49.9%

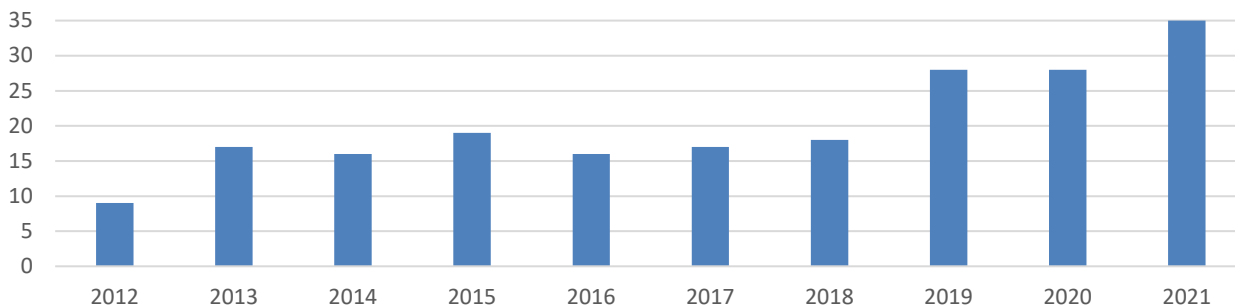
⁵ Le basse percentuali degli anni 2010 e 2011 potrebbero esser dovute a falle del database.

Sezione dell'AFC conseguito e anno di conseguimento dell'AFC		Percentuali di giovani che conseguono una maturità professionale
2020	SEFCS (891)	59.3%
	SEFIA (1294)	26.9%
	SEFSS (359)	46.5%
2021	SEFCS (904)	59.1%
	SEFIA (1157)	27.5%
	SEFSS (374)	47.9%
2022	SEFCS (874)	54.9%
	SEFIA (1097)	21.2%
	SEFSS (358)	42.2%

3.1.3 Dalla maturità professionale e specializzata al corso passerella

Si esaminerà ora il passaggio dalla maturità professionale e specializzata al corso passerella che, come già specificato, consente l'accesso alle università e ai politecnici. I dati USTAT evidenziano che queste passerelle sono completate ogni anno da poche decine di giovani⁶ (Figura 3.1.3a) e in effetti solo un'esigua percentuale di coloro che detengono una delle maturità sopra menzionate le frequenta (Tabella 3.1.3a). Si noti che le percentuali superiori al 20% si riferiscono a non più di quattro casi.

Figura 3.1.3a. Attestati di corso passerella conseguiti in Ticino, dal 2012 (USTAT, 2022)



⁶ Ciò dipende anche dal numero chiuso che dall'anno scolastico 2010/11 al 2017/18 era di soli 25 allievi, poi portati a 50 negli anni dal 2018/19 al 2020/21. Nell'anno scolastico 2021/22 e 2022/23 il numero chiuso è stato abolito, per poi essere reintrodotta e fissato a 75 allievi nel 2023/24.

Tabella 3.1.3a. Percentuale di giovani che hanno conseguito la maturità professionale e specializzata nel periodo 2011-2021 che ha ottenuto un attestato di corso passerella per l'accesso alle scuole universitarie entro il 2022 (database federale dei diplomi)

Maturità professionale o specializzata secondo l'anno del conseguimento del diploma		Percentuale di giovani che hanno conseguito l'attestato del corso passerella entro il 2022
2011	MP1 e MP2 Sociosanitaria (64)	1.6%
	MP1 e MP2 Tecnica (81)	1.2%
2012	Maturità specializzata - Lavoro sociale (14)	0.0%
	Maturità specializzata - Sanità (35)	0.0%
	MP1 e MP2 Artistica (77)	3.9%
	MP1 e MP2 Commerciale (275)	1.1%
	MP1 e MP2 Sociosanitaria (101)	0.0%
2013	MP1 e MP2 Tecnica (210)	3.8%
	Maturità specializzata - Lavoro sociale (18)	5.6%
	Maturità specializzata - Sanità (32)	0.0%
	MP1 e MP2 Artistica (64)	6.3%
	MP1 e MP2 Commerciale (270)	1.9%
2014	MP1 e MP2 Sociosanitaria (149)	3.4%
	MP1 e MP2 Tecnica (222)	3.2%
	Maturità specializzata - Arti applicate e visive (21)	0.0%
	Maturità specializzata - Lavoro sociale (16)	0.0%
	Maturità specializzata - Sanità (45)	2.2%
2015	MP1 e MP2 Artistica (97)	3.1%
	MP1 e MP2 Commerciale (307)	1.3%
	MP1 e MP2 Sociosanitaria (186)	3.2%
	MP1 e MP2 Tecnica (215)	0.5%
	Maturità specializzata - Arti applicate e visive (22)	0.0%
2016	Maturità specializzata - Lavoro sociale (18)	0.0%
	Maturità specializzata - Sanità (42)	0.0%
	MP1 e MP2 Artistica (77)	3.9%
	MP1 e MP2 Commerciale (321)	1.2%
	MP1 e MP2 Sociosanitaria (150)	4.0%
2017	MP1 e MP2 Tecnica (248)	0.8%
	Maturità specializzata - Arti applicate e visive (19)	0.0%
	Maturità specializzata - Lavoro sociale (13)	0.0%
	Maturità specializzata - Sanità (30)	0.0%
	MP1 e MP2 Artistica (64)	4.7%
2018	MP1 e MP2 Commerciale (215)	0.9%
	MP1 e MP2 Creazione e arte (11)	0.0%

Maturità professionale o specializzata secondo l'anno del conseguimento del diploma	Percentuale di giovani che hanno conseguito l'attestato del corso passerella entro il 2022
MP1 e MP2 Economia e servizi (78) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (27) MP1 e MP2 Sociosanitaria (145) MP1 e MP2 Tecnica (197) MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (30) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (2)	0.0% 7.4% 0.7% 4.1% 3.3% 0.0%
Maturità specializzata - Arti applicate e visive (18) Maturità specializzata - Lavoro sociale (24) Maturità specializzata - Sanità (39) MP1 e MP2 Artistica (66) MP1 e MP2 Commerciale (205) MP1 e MP2 Creazione e arte (12) MP1 e MP2 Economia e servizi (65) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (29) MP1 e MP2 Sociosanitaria (152) MP1 e MP2 Tecnica (209) MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (40) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (3)	0.0% 4.2% 5.1% 1.5% 1.0% 0.0% 1.5% 3.4% 5.9% 1.9% 10.0% 33.3%
Maturità specializzata - Arti applicate e visive (19) Maturità specializzata - Lavoro sociale (14) Maturità specializzata - Sanità (32) MP1 e MP2 Artistica (52) MP1 e MP2 Commerciale (106) MP1 e MP2 Creazione e arte (17) MP1 e MP2 Economia e servizi (156) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (39) MP1 e MP2 Sociosanitaria (145) MP1 e MP2 Tecnica (192) MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (66) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (4)	0.0% 0.0% 6.3% 3.8% 1.9% 0.0% 2.6% 5.1% 2.1% 5.7% 7.7% 25.0%
Maturità specializzata - Arti applicate e visive (17) Maturità specializzata - Lavoro sociale (15) Maturità specializzata - Sanità (38) MP1 e MP2 Commerciale (17)	17.6% 0.0% 2.6% 0.0%
MP1 e MP2 Creazione e arte (63) MP1 e MP2 Economia e servizi (285) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (184) MP1 e MP2 Tecnica (8)	4.8% 1.8% 4.9% 12.5%

Maturità professionale o specializzata secondo l'anno del conseguimento del diploma	Percentuale di giovani che hanno conseguito l'attestato del corso passerella entro il 2022
MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (211) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (4)	3.8% 0.0%
Maturità specializzata - Arti applicate e visive (24) Maturità specializzata - Lavoro sociale (10) Maturità specializzata - Sanità (39) 2020 MP1 e MP2 Creazione e arte (78) MP1 e MP2 Economia e servizi (277) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (170) MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (246) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (6)	4.2% 0.0% 0.0% 2.6% 2.9% 3.5% 5.3% 0.0%
Maturità specializzata - Arti applicate e visive (20) Maturità specializzata - Lavoro sociale (16) Maturità specializzata - Sanità (34) 2021 MP1 e MP2 Creazione e arte (79) MP1 e MP2 Economia e servizi (292) MP1 e MP2 Sanità e socialità - variante scienze naturali (197) MP1 e MP2 Tecnica, architettura e scienze della vita (259) MP2 Natura, paesaggio e alimentazione (4)	0.0% 12.5% 5.9% 0.0% 1.0% 4.6% 2.3% 0.0%

3.2 Dalla maturità al terziario

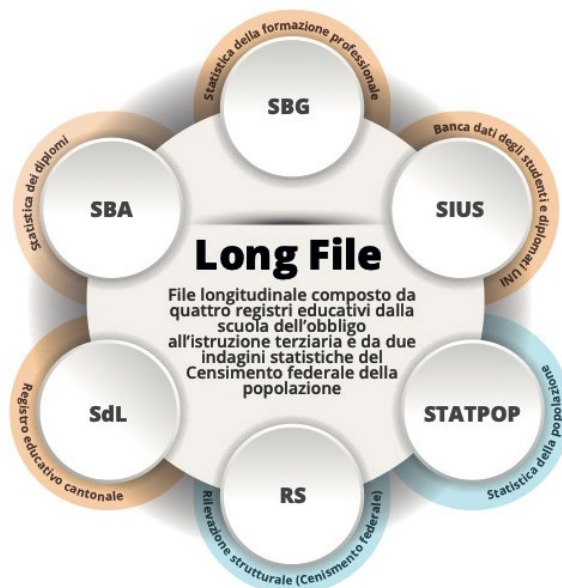
In questo paragrafo si analizzeranno le transizioni dei giovani che nel 2012 hanno ottenuto una maturità specializzata o professionale o di scuola cantonale di commercio o liceale verso il terziario universitario e non e i relativi esiti.

3.2.1 Le banche dati utilizzate

Le banche dati fornite dall'Ufficio federale di statistica e facenti parte del progetto Analisi longitudinali nel campo dell'educazione (LABB) per le transizioni dal secondario II (maturità professionali e liceali) al terziario universitario (università e politecnici, alte scuole pedagogiche e scuole universitarie professionali), tramite l'utilizzo del numero AVS a 13 cifre quale identificativo univoco nei diversi registri svizzeri, permettono di "ricostruire e contestualizzare i percorsi nel sistema educativo svizzero" (LABB, 2019). Attualmente i dati LABB permettono di analizzare il periodo dal 2011 al 31 dicembre 2020 e sono composti da due file longitudinali (il Long File - LF e lo Hierarchical State File - HSF) e da un file in formato episodico (SPELL), che consentono di effettuare analisi longitudinali.

Nello specifico, il LF dell'educazione (Figura 3.2.1a) è composto da quattro registri educativi dalla scuola dell'obbligo all'istruzione terziaria⁷ e da due indagini statistiche del Censimento federale della popolazione⁸, che sono stati armonizzati e collegati per consentire di seguire gli studenti nel tempo. All'interno del LF ogni riga corrisponde a un'informazione riguardante la formazione in corso in un dato momento.

Figura 3.2.1a. Struttura del Long File longitudinale dell'educazione



Il file longitudinale HSF contiene le informazioni relative ai percorsi di formazione terziari e permette di analizzare i tassi di successo nei diversi livelli di studio (bachelor, master e dottorato) e i tassi di transizione tra questi (bachelor/master e master/dottorato). Così come il LF, questa base dati contiene per ogni allievo più righe, ognuna corrispondente allo statuto formativo in atto.

⁷ Nello specifico si tratta della statistica svizzera degli allievi e delle allieve provenienti dalle 26 statistiche cantonali (SdL), della statistica dei diplomi (SBA), della statistica della formazione professionale iniziale (SFPI) e della banca dati degli studenti e diplomi del sistema d'informazione universitario (SIUS).

⁸ Trattasi della statistica della popolazione e delle famiglie (STATPOP) e dell'indagine strutturale o censimento federale (RS).

Infine, il file episodico SPELL contiene per ogni studente le informazioni riguardanti ogni cambiamento di “statuto” formativo e professionale nel periodo considerato. Questa base dati fornisce dunque tutte le informazioni relative agli statuti degli allievi necessarie per analizzare le loro “traiettorie” così come le date in cui i cambiamenti di statuto hanno luogo. Al fine di caratterizzare le traiettorie degli allievi sono stati utilizzati sette statuti: occupato, in formazione⁹, in formazione ed in impiego e quattro categorie di NEET. Queste ultime tre categorie raggruppano rispettivamente gli individui che ricevono delle indennità per perdita di guadagno (NEET: IPG¹⁰), gli individui che sono iscritti alla disoccupazione (NEET: iscritti alla disoccupazione), gli individui che ricevono prestazioni di invalidità (NEET: invalidità) e gli individui per i quali non è possibile determinare esattamente il loro statuto (NEET: altri).

3.2.2 Scelte metodologiche

Nella presente ricerca le informazioni presenti nei vari file sono state incrociate al fine di analizzare il percorso formativo terziario e nel mercato del lavoro degli studenti ticinesi. Nello specifico **si è deciso di selezionare all'interno della base dati LABB unicamente gli studenti ticinesi che hanno ottenuto la loro prima maturità del secondario II nel 2012**, in modo da avere un lasso di tempo per le osservazioni sufficientemente ampio. È stato così possibile seguire il percorso degli studenti fino alla fine del 2020 e osservare dunque la popolazione d'interesse per un periodo di 100 mesi.

Le maturità del secondario II ottenute in Ticino nel corso del 2012 e oggetto d'interesse sono: la **maturità specializzata** (n = 49), la **maturità professionale** (n = 675), la **maturità della Scuola cantonale di commercio** (n = 224) e la **maturità liceale** (n = 727). Sebbene questa ricerca si focalizzi sui giovani che conseguono un AFC e una maturità professionale, si è pensato di inserire nelle analisi anche i giovani che hanno completato una scuola media superiore, come termine di paragone.

Al fine di approfondire le transizioni formative e professionali dei diplomati considerati, nella presente ricerca sono state realizzate delle **analisi delle sequenze**¹¹. Questa tipologia di analisi è particolarmente utilizzata nel campo delle scienze sociali nello studio delle “traiettorie di vita” o più in generale dei processi sociali (come, ad esempio, le carriere professionali). L'obiettivo principale di questa tecnica di analisi è quello di identificare delle somiglianze, delle regolarità all'interno di una serie di sequenze di statuti (nel nostro caso specifico formativi e professionali) al fine di creare delle tipologie di “sequenze” che possono permettere di classificare e riassumere le traiettorie individuali.

Inizialmente, ed al fine di identificare le sequenze di eventi da considerare, all'interno del file episodico SPELL è stata selezionata la variabile che indica per ogni allievo il suo statuto: occupato, in formazione, in formazione e occupato e le tre categorie NEET descritte in precedenza. In questo modo è stato possibile caratterizzare ed analizzare i cambiamenti nello statuto dei diplomati nei mesi successivi al conseguimento di una maturità del secondario II. L'analisi delle sequenze così realizzata permette di evidenziare ogni statuto vissuto in ogni momento dagli individui, per ricavarne una traiettoria.

⁹ Si considerano tutte le tipologie di formazioni possibili, terziarie e non.

¹⁰ Questa categoria raggruppa le indennità per perdita di guadagno relative al servizio militare o al servizio civile e nell'ambito del congedo maternità (OFAS, 2022).

¹¹ Queste analisi sono eseguite con il software RStudio utilizzando il pacchetto TraMineR, che consente di visualizzare e analizzare le sequenze (Gabadinho et al., 2011).

Box di approfondimento relativo alle scelte metodologiche operate

Il LF contiene, oltre alle preziose informazioni provenienti dalle 4 statistiche educative sopra citate, le informazioni socio-anagrafiche degli studenti. Sulla base del LF sono dunque stati identificati gli studenti ticinesi. In seguito, tramite il file episodico SPELL, sono stati selezionati gli studenti ticinesi che hanno ottenuto una maturità del secondario II nel 2012. Questa procedura ha permesso di selezionare la popolazione di partenza che si compone di **1675 studenti ticinesi** che nel 2012 hanno ottenuto una delle quattro maturità del secondario II sopra menzionate.

Nella presente ricerca, sono stati selezionati all'interno del file SPELL gli studenti residenti in Ticino che hanno ottenuto una maturità di livello secondario II nel corso del 2012. In alcuni casi questi studenti hanno ottenuto altre certificazioni negli anni precedenti o seguenti, si pensi ad esempio a uno studente che abbia ottenuto una maturità di cultura generale nel 2011 seguita da una maturità specializzata nel 2012. All'interno del file HSF e del file LF le informazioni riguardanti l'anno di ottenimento della maturità vengono estratte dalle statistiche SIUS delle alte scuole universitarie, e in alcuni casi questo non corrisponde all'anno di ottenimento della maturità indicato nel file SPELL. Questa apparente incongruenza è dovuta al fatto che all'interno del file HSF o del file LF viene indicato l'anno di ottenimento del certificato di entrata considerato dalla scuola universitaria (statistiche SIUS). Rispetto all'esempio precedente all'interno dei file HSF e LF viene dunque indicato quale anno di ottenimento della maturità il 2011 (anno di ottenimento della maturità di cultura generale).

In questa ricerca viene considerata la coorte di studenti che ha ottenuto una maturità del secondario II nel 2012 indipendentemente dal fatto che questa venga considerata o meno quale certificazione in entrata dalla scuola universitaria. Questo approccio permette di focalizzare l'attenzione sul percorso effettivo della coorte di studenti che hanno ottenuto una maturità del secondario II nel 2012.

Nelle seguenti sezioni, e per ciascuno dei quattro tipi di maturità, saranno presentati i seguenti elementi e analisi:

1. una figura che riassume i percorsi dei giovani che hanno conseguito quel determinato tipo di maturità e hanno proseguito gli studi nel terziario universitario e non (con esiti ed eventuale dropout) o non si sono iscritti ad alcuna formazione terziaria;
2. una tabella che illustra la composizione di genere di coloro che hanno conseguito un certo tipo di maturità del secondario II;
3. se disponibile, una tabella che presenta le scuole presso cui gli studenti ticinesi hanno ottenuto la maturità. È importante sottolineare come questi dati riguardino unicamente gli studenti ticinesi che dopo l'ottenimento della maturità nel 2012 hanno deciso di intraprendere una formazione di tipo terziario, in quanto il rilevamento della variabile "Scuola di ottenimento della maturità" viene effettuato unicamente all'interno della statistica delle alte scuole (SIUS). Inoltre, per alcuni studenti questa informazione non è fornita nemmeno da questa statistica;
4. se il numero non è troppo esiguo, una tabella che illustra per coloro che hanno ottenuto una determinata maturità e non hanno fatto ingresso in una formazione terziaria, se e quali altri tipi di certificazione abbiano conseguito;

5. se il numero non è troppo esiguo, una figura che illustra lo statuto (in formazione, in formazione e occupato, occupato, NEET: in disoccupazione, NEET: IPG, NEET: altri) dei detentori di quel determinato tipo di maturità che **non** hanno fatto ingresso nel terziario nei 100 mesi successivi alla maturità¹², secondo il genere;
6. una tabella che illustra le istituzioni del terziario universitario (UNI, SUP e ASP) in cui chi decide di proseguire gli studi fa il suo primo ingresso;
7. una figura che illustra lo statuto (in formazione, in formazione e occupato, occupato, NEET: in disoccupazione, NEET: IPG, NEET: altri) dei detentori di quel determinato tipo di maturità che **hanno fatto il loro ingresso nel terziario (sia universitario sia non universitario)** nei 100 mesi successivi alla maturità secondo il genere;
8. se il numero non è troppo esiguo, una figura che illustra lo statuto (in formazione, in formazione e occupato, occupato, NEET: in disoccupazione, NEET: IPG, NEET: altri) dei detentori di quel determinato tipo di maturità nei 100 mesi successivi alla maturità secondo l'area geografica (ovvero "Ticino", se il soggetto ha iniziato il suo **percorso nella formazione terziaria universitaria** in Ticino, oppure "Svizzera", se il soggetto ha iniziato il suo percorso nella formazione terziaria universitaria in un altro cantone svizzero).

Per poter realizzare le analisi di sequenza è stato necessario trasformare il file episodico SPELL al fine di disporre per ogni individuo di un tempo processuale in cui l'origine delle sequenze di avvenimenti corrispondesse al primo statuto seguente all'ottenimento della maturità secondaria II. Si è inoltre reso necessario creare una granularità temporale di analisi comune a tutti i giovani, in questo caso mensile, che permettesse di rendere conto dello statuto di ogni giovane mese per mese.

Per ogni analisi realizzata sono presentate le sequenze in forma grafica. Di particolare interesse sarà il grafico della distribuzione degli statuti trasversali, che fornisce una visione sintetica della proporzione di ogni statuto in ogni singola unità temporale (mese); questo grafico mostra l'eterogeneità degli statuti e la loro sequenza.

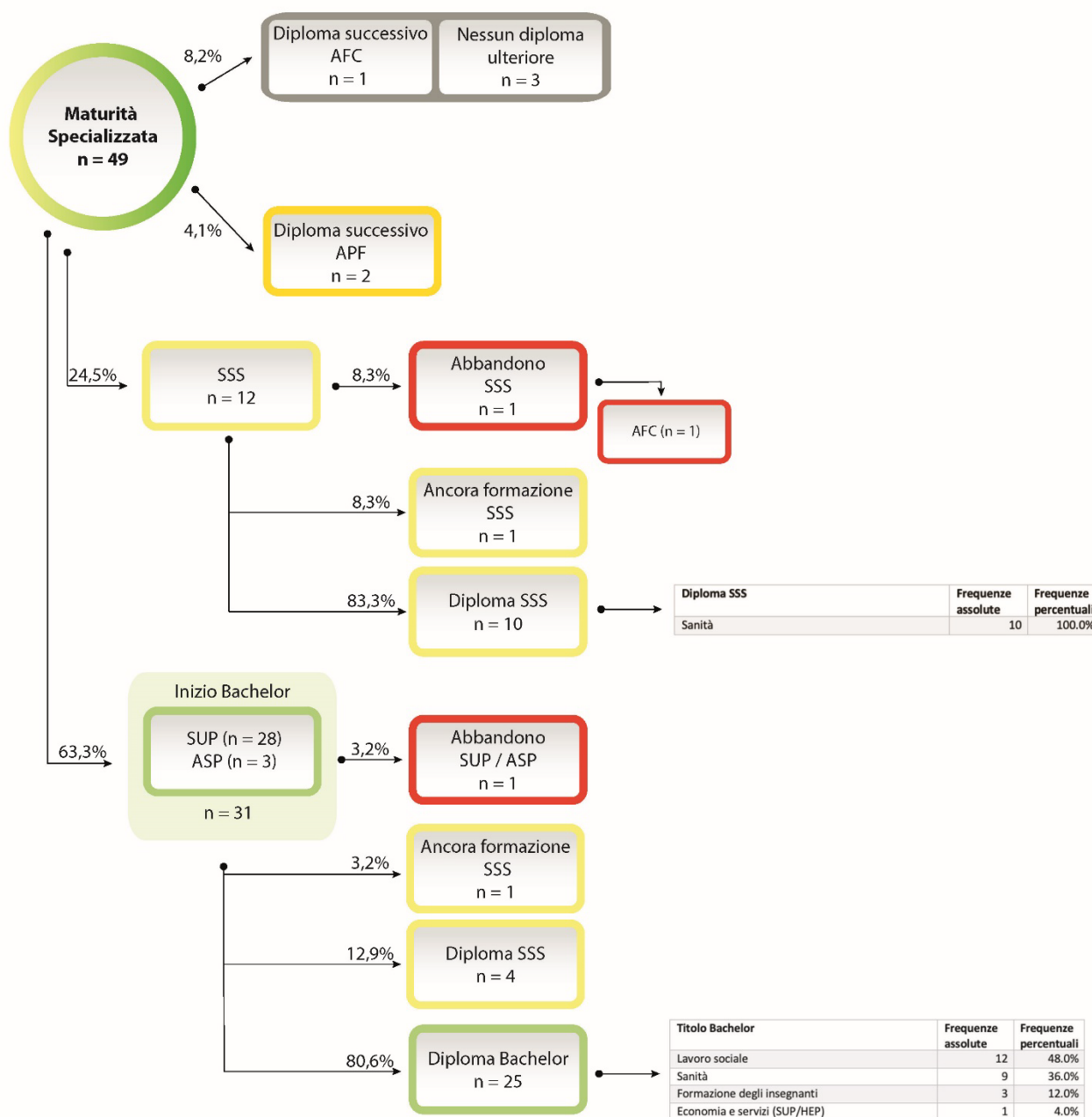
3.2.3 La maturità specializzata

I giovani che nel 2012 risultano aver conseguito una maturità specializzata sono 49 (Figura 3.2.3a). Nel periodo tra settembre 2012 e la fine del 2020, risulta che 12 si sono iscritti a una SSS, conseguendo in 10 casi il diploma, 28 a una SUP e 3 a un'ASP; 25 dei 31 giovani che si sono iscritti al terziario universitario hanno ottenuto un bachelor, 5 hanno lasciato gli studi per iscriversi a una SSS, che in 4 casi è stata completata.

Sui 49 giovani ad aver ottenuto una maturità specializzata, 4 non si sono iscritti ad alcuna formazione terziaria, di questi uno ha in seguito ottenuto un AFC e tre non hanno conseguito nessun diploma ulteriore. Inoltre, 2 giovani hanno ottenuto un attestato professionale federale (APF) dopo l'ottenimento della maturità specializzata.

¹² Si è deciso di far decorrere l'osservazione dall'1/09/2012.

Figura 3.2.3a. Transizioni formative e professionali dei giovani che hanno conseguito la maturità specializzata nel 2012.



Dei 49 giovani, 36 sono femmine; 35 hanno ottenuto una maturità specializzata nell'ambito sanitario (25 maschi e 10 femmine) e 14 nell'ambito del lavoro sociale (11 femmine e 3 maschi). Non è purtroppo possibile avere maggiori informazioni riguardanti la scuola che ha rilasciato la maturità specializzata, in quanto non si dispone di questa informazione all'interno della base dati LABB.

I 43 giovani in possesso di maturità specializzata che hanno intrapreso una formazione terziaria (universitaria e non¹³) dopo l'ottenimento della maturità nel corso del 2012 si sono diretti principalmente verso delle scuole universitarie professionali (SUP). Nello specifico, 24 studenti si sono iscritti alla SUPSI e quattro alla SUP della Svizzera Occidentale. Tre studenti si sono iscritti invece a un'ASP. I restanti 12 studenti hanno optato per una SSS (Tabella 3.2.3b). Gli studenti iscritti alla SUPSI si sono indirizzati in egual misura verso l'ambito del "Lavoro sociale" e quello della "Sanità".

Tabella 3.2.3b. Numero di studenti che hanno conseguito la maturità specializzata nel 2012 e si sono successivamente iscritti a una formazione terziaria, secondo il tipo e l'ambito

	Tipo di formazione						Totale
	ASP / SUP				SSS		
	Educazione	Giornalismo e comunicazione	Lavoro sociale	Sanità	Lavoro sociale	Sanità	
ASP	3						3
SUPSI			12	12			24
SUP Svizzera Occidentale		1	2	1			4
SSS					1	11	12

La Figura 3.2.3b è una rappresentazione grafica propria alle analisi delle sequenze e realizzata tramite la libreria TraMineR del software R ed illustra la distribuzione degli statuti in funzione del genere del giovane detentore di maturità specializzata che ha proseguito gli studi nel terziario in un periodo di 100 mesi a partire da settembre 2012. L'immagine evidenzia come non vi siano particolari differenze di genere relativamente allo statuto formativo e occupazionale. Va però sottolineato come lo statuto "In formazione" nei primi mesi percentualmente sia più importante per le ragazze rispetto ai ragazzi, i quali sono maggiormente rappresentati nello statuto "In formazione e occupato"¹⁴.

¹³ I dati a nostra disposizione non permettono di avere maggiori informazioni relative agli studenti che hanno intrapreso una formazione in vista dell'ottenimento dell'attestato federale professionale.

¹⁴ Tuttavia, queste analisi descrittive sono da interpretare con precauzione a causa del numero ridotto di osservazioni sulle quali sono basate.

Figura 3.2.3b. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità specializzata che hanno intrapreso una formazione terziaria (universitaria e non), secondo il genere



3.2.4 La maturità professionale

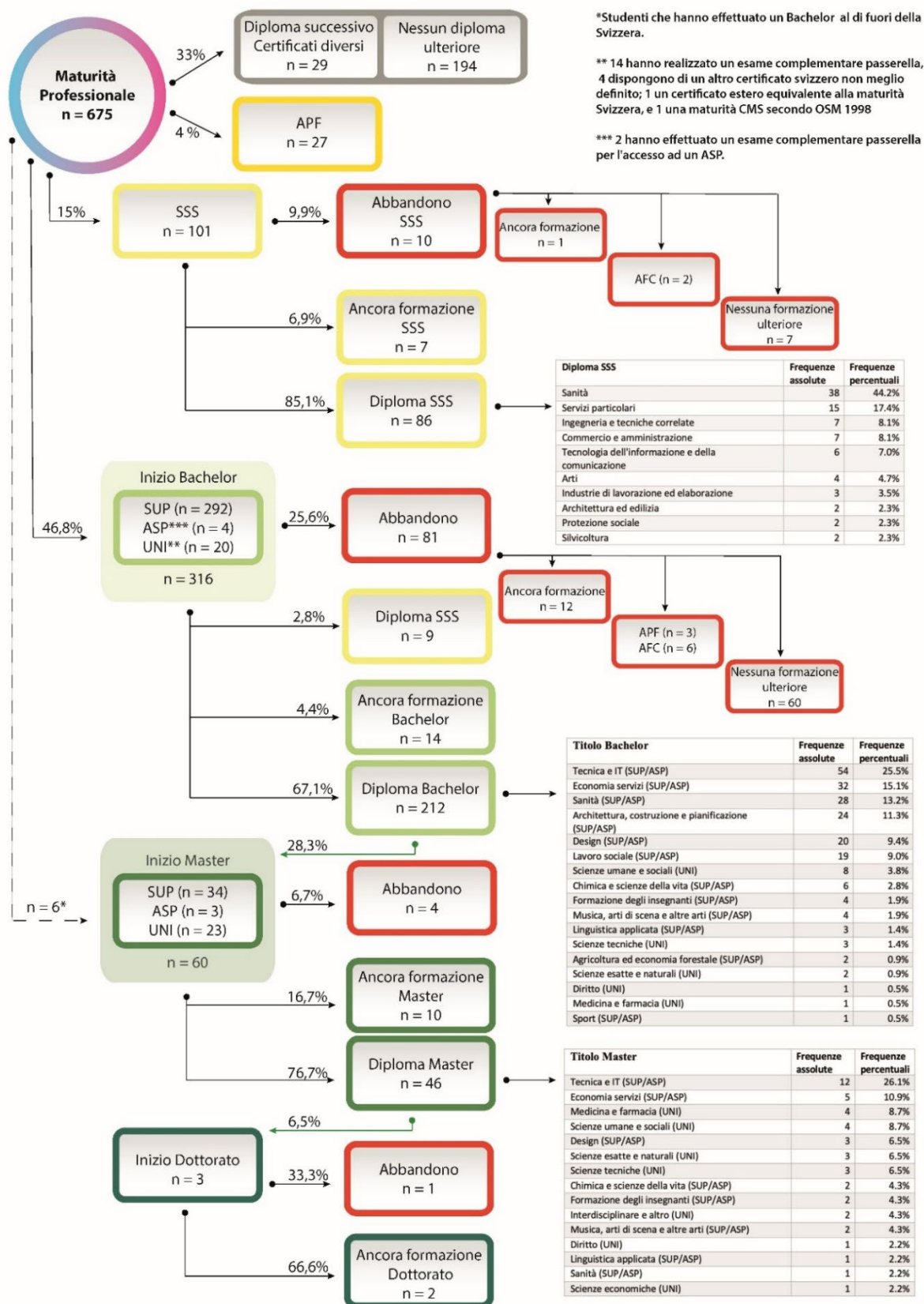
Sono 675 i giovani che nel 2012 risultano aver conseguito una maturità professionale (Figura 3.2.4a). Di questi, nel periodo tra settembre 2012 e il 31 dicembre 2020, 101 si sono iscritti a una SSS, conseguendo in 86 casi il diploma e abbandonando tale formazione in 10 casi; 292 si sono iscritti a una SUP, 4 a un'ASP e 20 a un'università (previa frequentazione del corso passerella). Dei 316 giovani che si sono iscritti al terziario universitario, 212 hanno poi ottenuto un bachelor e 60 hanno iniziato un master e tra questi 46 lo hanno portato a termine; 81 hanno invece lasciato gli studi del terziario universitario senza conseguire nemmeno un bachelor e 60 tra questi non si sono più iscritti ad alcuna formazione. Inoltre, 27 giovani hanno ottenuto un attestato professionale federale (APF) dopo l'ottenimento della maturità professionale. Infine, 223 giovani non si sono iscritti ad una formazione terziaria.

Dei 675 giovani con maturità professionale di tipo I o II, 337 sono femmine. Nonostante la ripartizione pressoché paritaria rispetto al genere, la Tabella 3.2.4a permette di mettere in rilievo come esistano delle tipologie di maturità con netta maggioranza femminile (ad esempio le due maturità sociosanitarie e la maturità artistica) e altre a prevalenza maschile (le due maturità tecniche).

Tabella 3.2.4a. Tipologia di maturità professionale ottenuta nel 2012 in funzione del genere

Tipologia di maturità professionale	Genere	
	Femmina	Maschio
MP1 Artistica	68.8% (44)	31.2% (20)
MP2 Artistica	96.9% (31)	3.1% (1)
MP1 Commerciale	52.1% (99)	47.9% (91)
MP2 Commerciale	69.6% (55)	30.4% (24)
MP1 Sociosanitaria	83.9% (78)	16.1% (15)
MP2 Sociosanitaria	100.0% (8)	0.0% (0)
MP1 Tecnica	10.1% (16)	89.9% (142)
MP2 Tecnica	11.8% (6)	88.2% (45)

Figura 3.2.4a. Transizioni formative e professionali dei giovani che hanno conseguito la maturità professionale nel 2012



Dei 223 giovani che non hanno intrapreso alcuna formazione di tipo terziario, 29 hanno iniziato e completato (ottenendo cioè una certificazione) un'ulteriore formazione dopo l'ottenimento della maturità professionale. La Tabella 3.2.4c indica quali siano le formazioni ulteriori ottenute da questi giovani negli anni successivi al 2012.

Tabella 3.2.4c. Ulteriore certificazione ottenuta dopo il conseguimento della maturità professionale

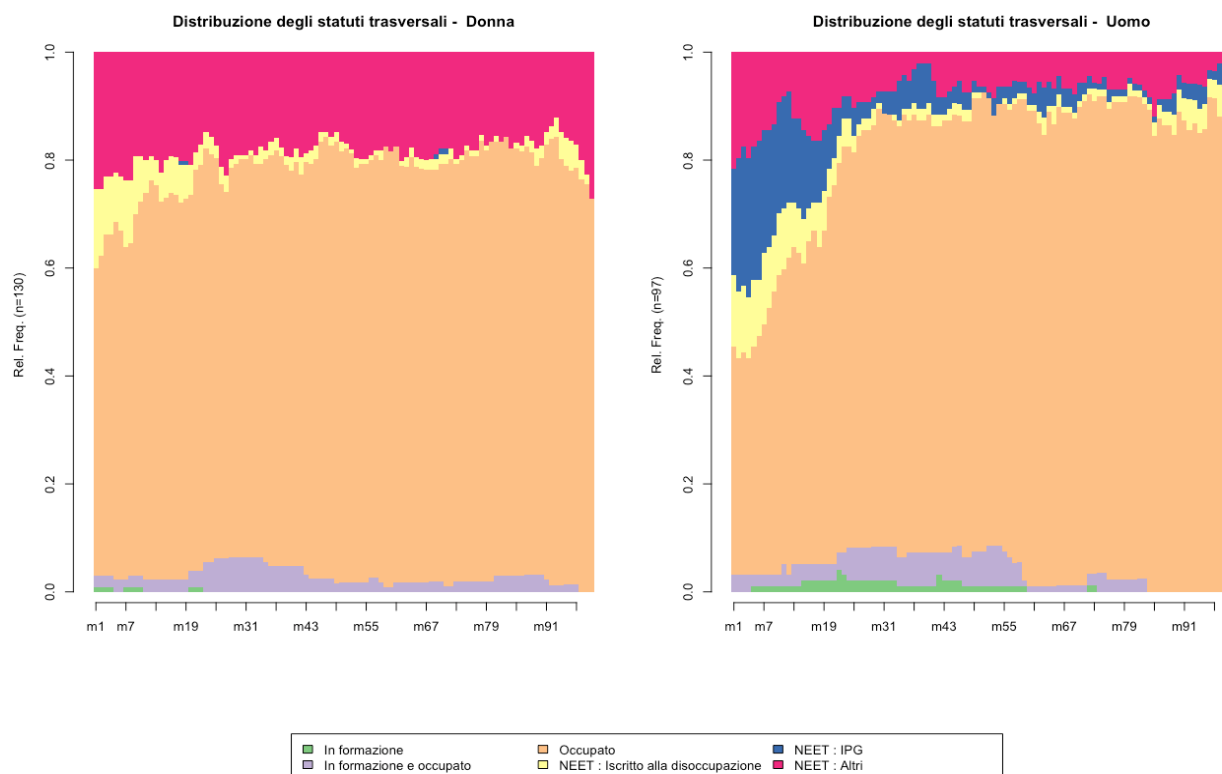
Certificazione ottenuta	Frequenze assolute	Frequenze percentuali
MP2 Commerciale	5	17.2%
Impiegato di commercio AFC	3	10.3%
MP1 Commerciale	3	10.3%
Assistente nella promozione dell'attività fisica e della salute AFC	2	6.9%
Orticoltore AFC	2	6.9%
Assistente di medicina veterinaria AFC	1	3.4%
Assistente di farmacia AFC	1	3.4%
Operatore sociosanitario AFC	1	3.4%
Assistente di studio medico AFC	1	3.4%
Operatore socioassistenziale AFC	1	3.4%
Falegname AFC	1	3.4%
Autista di camion AFC	1	3.4%
Pasticcere-panettiere-gelateria AFC	1	3.4%
Grafico AFC	1	3.4%
MP1 Sociosanitaria	1	3.4%
MP2 Sociosanitaria	1	3.4%
Pianificatore elettricista AFC	1	3.4%
Traduttore-corrispondente	1	3.4%
Telematico AFC	1	3.4%

La Figura 3.2.4b illustra tramite l'analisi delle sequenze per i giovani che dopo l'ottenimento della maturità professionale non intraprendono una formazione di tipo terziario, lo statuto rispetto al percorso di formazione e al mercato del lavoro nei 100 mesi successivi all'ottenimento della maturità. L'analisi riguarda 227 giovani (130 ragazze e 97 ragazzi), numero che si discosta dai 250 presenti nella Figura 3.2.4a (223 che non hanno intrapreso nessuna formazione terziaria universitaria e 27 che hanno conseguito un APF) in quanto di 23 giovani non si ha alcuna informazione relativa al loro statuto dopo il 1° settembre 2012 (forse perché migrati all'estero).

Come si può notare, tra i giovani in possesso di una maturità professionale che non hanno proseguito gli studi in una formazione terziaria, vi è una larga maggioranza che ha uno statuto di occupazione lavorativa nei mesi successivi all'ottenimento della maturità professionale. Possiamo ugualmente sottolineare, in particolare per i maschi, la diminuzione degli statuti "NEET: IPG"; "NEET iscritto alla disoccupazione" e "NEET: Altri" nel corso del tempo. Il fatto che la categoria "NEET: Altri" rimanga nel corso del tempo relativamente consistente, in particolare per le ragazze (come ben si vede nella Figura 3.2.4c) potrebbe far pensare, in assenza di altri elementi a nostra disposizione, a una certa fragilità di queste giovani all'interno del mercato del lavoro. A

supporto di questa tesi Babel (2018) evoca la possibilità che lo statuto “NEET: altri” raggruppi le persone alla ricerca di un impiego ma che non sono iscritte alla disoccupazione.

Figura 3.2.4b. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità professionale che **non** hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria, secondo il genere



Dei 316 giovani che, in possesso di una maturità professionale conseguita nel 2012, proseguono gli studi in un'istituzione terziaria universitaria, 206 si dirigono verso gli istituti di formazione presenti in Ticino, mentre è più contenuta (109 casi) la quota di coloro che si iscrivono a un'istituzione fuori cantone¹⁵ (Tabella 3.2.4d).

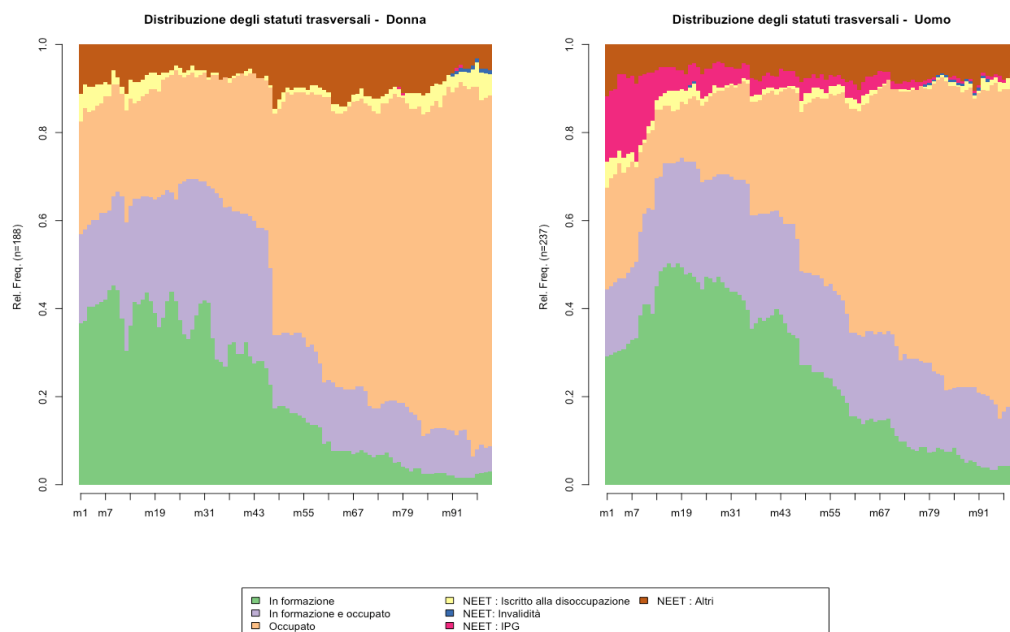
¹⁵ Va sottolineato come la distinzione tra coloro che effettuano una formazione fuori cantone e coloro che si dirigono verso gli istituti di formazione presenti in Ticino sia stata effettuata sulla base delle informazioni relative al luogo del primo istituto di formazione in cui i giovani si sono iscritti dopo l'ottenimento della maturità.

Tabella 3.2.4d. Istituto di formazione in entrata del percorso di formazione terziario universitario

Istituto di formazione in entrata	Frequenze assolute	Frequenze percentuali
Formazione in Ticino		
SUPSI	197	62.0%
Università della Svizzera Italiana	5	1.6%
SUPSI - DFA	4	1.3%
Formazione fuori cantone		
SUP Svizzera occidentale	53	16.8%
SUP Zurigo	20	6.3%
SUP Berna	11	3.5%
SUP Svizzera nord-occidentale	4	1.3%
SUP Svizzera orientale	4	1.3%
ASP Lucerna	4	1.3%
Politecnico di Zurigo	3	0.9%
Università di Ginevra	3	0.9%
Università di Losanna	2	0.6%
Università di Neuchâtel	2	0.6%
Università di Zurigo	2	0.6%
Università di Berna	1	0.3%
Università di Lucerna	1	0.3%

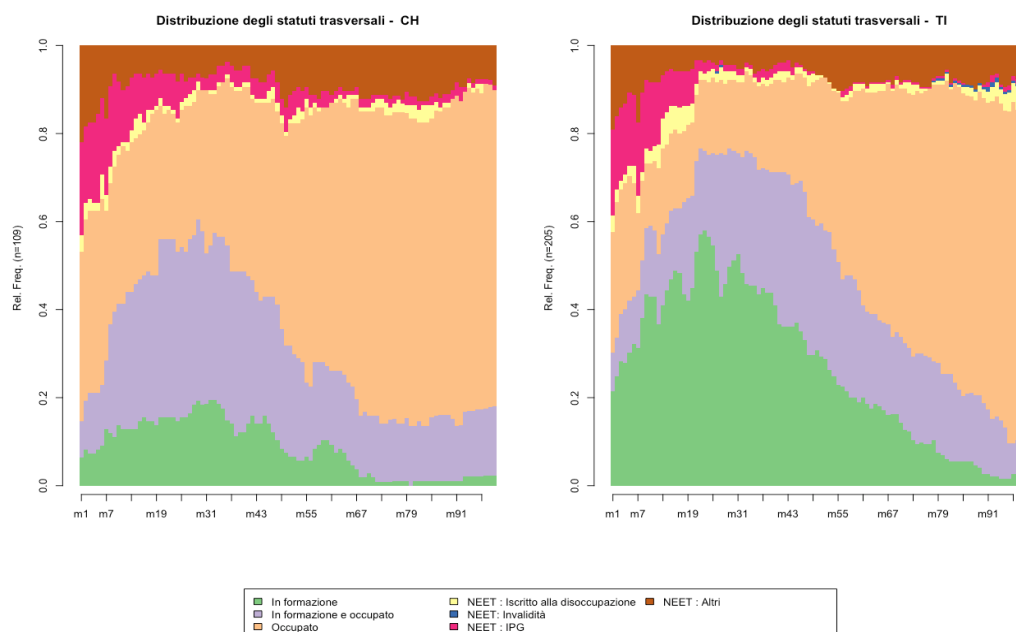
Tramite l'analisi delle sequenze è possibile rappresentare quali siano i percorsi formativi e professionali dei giovani che hanno ottenuto una maturità professionale nel corso del 2012 e che successivamente hanno intrapreso una formazione terziaria. La Figura 3.2.4d illustra la distribuzione degli statuti in funzione del genere dei giovani detentori di maturità professionale che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria. A parte la solita quota di "NEET: IPG", che riguarda gli uomini nella quasi totalità dei casi in quanto legata con ogni probabilità al servizio militare obbligatorio, si osserva una maggiore presenza di "NEET: Iscritto alla disoccupazione" in giallo tra le donne in particolare verso la fine del periodo di osservazione. Al contempo si può osservare una maggiore quota di giovani negli statuti "in formazione" e "occupati e in formazione" tra gli uomini.

Figura 3.2.4d. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità professionale che hanno intrapreso una formazione terziaria (universitaria e non), secondo il genere



La Figura 3.2.4e illustra la distribuzione degli statuti in funzione della zona geografica (che, si ricorda, è stata assegnata ai diversi soggetti sulla base del cantone della prima istituzione terziaria universitaria in cui si sono iscritti dopo la maturità) dei giovani detentori di maturità professionale. Chi si forma nella Svizzera interna più spesso di chi si forma in Ticino appartiene alle categorie “in formazione e occupato” e “occupato” già nella prima parte del periodo di osservazione e tende a uscire prima dallo statuto “in formazione”. Ciò è probabilmente ascrivibile alle maggiori opportunità occupazionali dei cantoni d’Oltralpe.

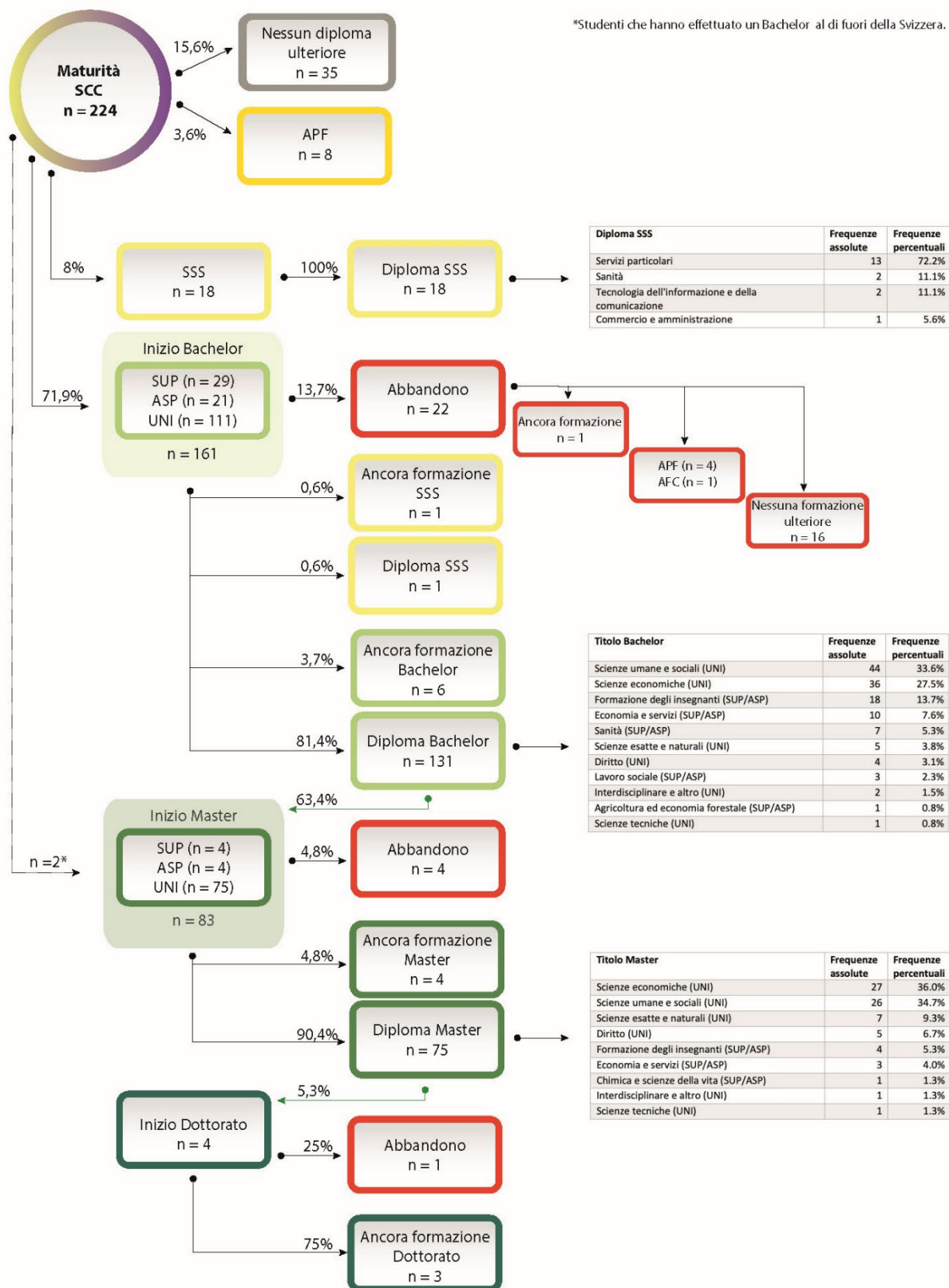
Figura 3.2.4e. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità professionale che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria, secondo la zona geografica



3.2.5 La maturità della Scuola cantonale di commercio

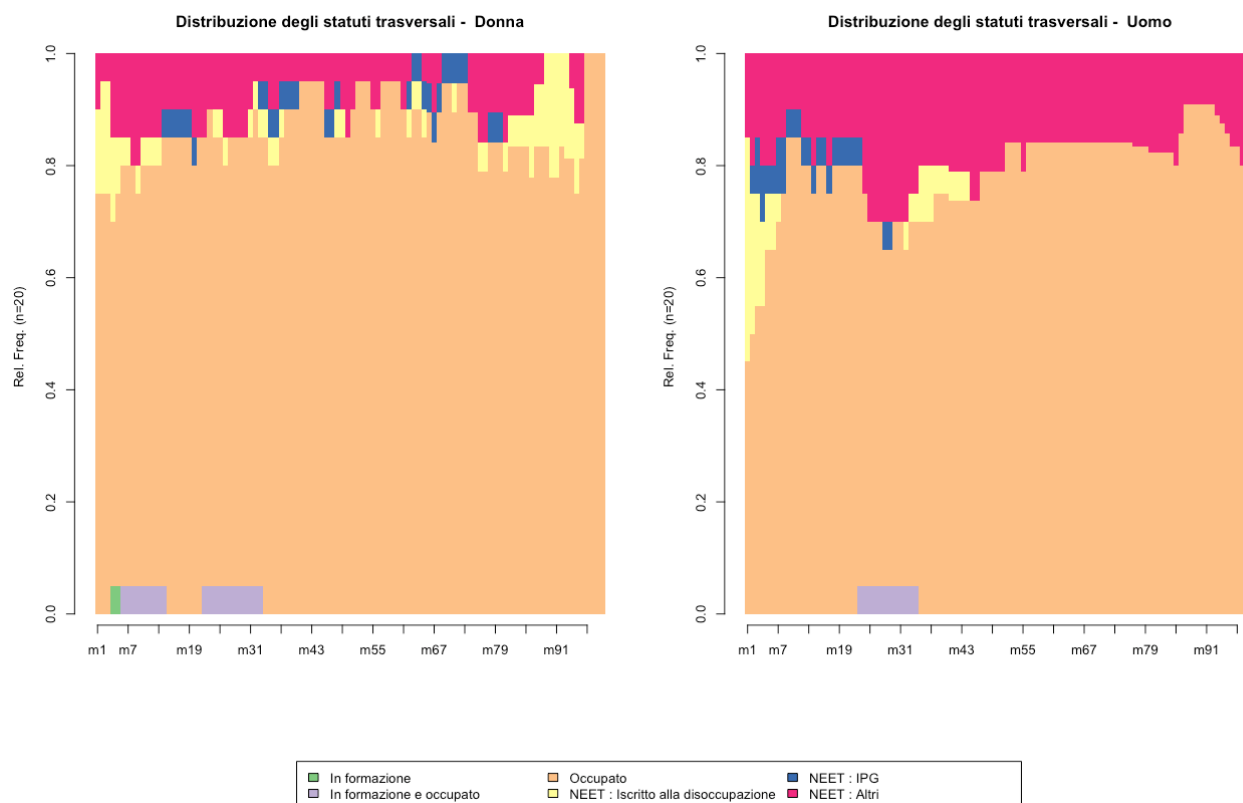
Sono 224 (128 ragazze e 96 ragazzi) i giovani che nel 2012 risultano aver conseguito una maturità della SCC (Figura 3.2.5a). Di questi, nel periodo tra settembre 2012 e il dicembre 2020, 18 si sono iscritti a una SSS, conseguendo nella totalità dei casi il diploma SSS, 29 si sono iscritti a una SUP, 21 a un'ASP e 111 a un'università. Dei 161 giovani che si sono iscritti al terziario universitario, 131 hanno ottenuto un bachelor e 83 tra questi ultimi hanno iniziato un master, che è stato portato a termine in 75 casi. Altri 22 hanno invece lasciato gli studi del terziario universitario senza conseguire un bachelor e 16 tra questi non si sono più iscritti ad alcuna formazione. Infine, 35 giovani non si sono iscritti ad una formazione terziaria e non hanno ottenuto ulteriori certificazioni dopo l'ottenimento della maturità. Infine, 8 giovani hanno ottenuto un APF dopo l'ottenimento della maturità.

Figura 3.2.5a. Transizioni formative e professionali dei giovani che hanno conseguito la maturità SCC nel 2012



Tramite l'analisi delle sequenze è stato possibile rilevare per 40 dei 43 giovani che non intraprendono alcuna formazione terziaria o che hanno ottenuto un APF dopo la maturità SCC lo statuto formativo e nel mercato del lavoro nei 100 mesi successivi a settembre 2012 (Figura 3.2.5b). Come si può vedere, lo statuto prevalente è quello di "occupato", indipendentemente dal genere del giovane. Lo statuto "NEET: Altri" mostra una progressiva contrazione per le ragazze, ma tra esse si evidenzia alla fine dell'arco temporale di osservazione anche una quota di "NEET: Iscritto alla disoccupazione" assente tra i maschi¹⁶.

Figura 3.2.5b. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità della SCC che non hanno intrapreso una formazione terziaria, secondo il genere



La Tabella 3.2.5a illustra le istituzioni del terziario universitario a cui si iscrivono i giovani che hanno conseguito la maturità della SCC. Come si può vedere, circa un terzo ($n = 72$) dei 224 giovani che nel 2012 ottengono una maturità presso la SCC iniziano il loro percorso universitario in Ticino.

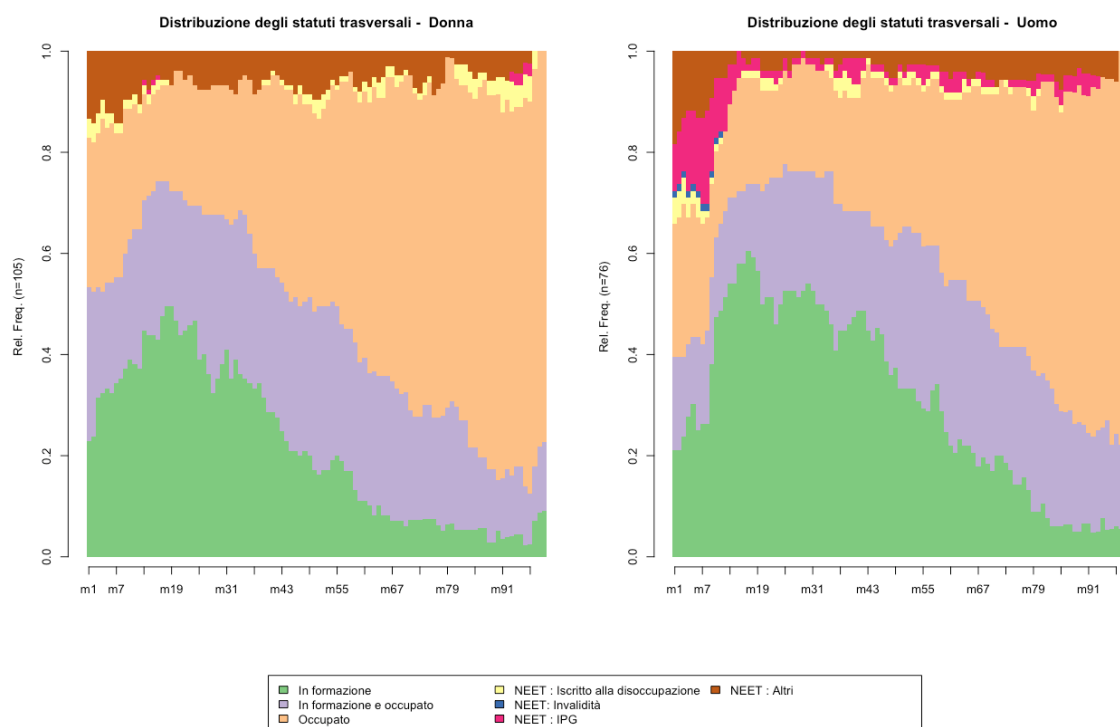
¹⁶ Queste analisi descrittive sono da interpretare con precauzione a causa del numero ridotto di osservazioni sulle quali sono basate.

Tabella 3.2.5a. Istituto di formazione in entrata del percorso di formazione terziario universitario

Istituto di formazione in entrata	Frequenze	
	assolute	Frequenze percentuali
Formazione in Ticino		
Università della Svizzera Italiana	27	14.9%
SUPSI	25	13.8%
SUPSI-DFA	20	11.0%
Formazione fuori cantone		
Università di Friburgo	35	19.3%
Università di Losanna	18	9.9%
Università di San Gallo	9	5.0%
Università di Zurigo	7	3.9%
Università di Lucerna	5	2.8%
Università di Ginevra	4	2.2%
Università di Neuchâtel	4	2.2%
Università di Berna	2	1.1%
SUP Zurigo	2	1.1%
Altre ASP	1	0.6%
SUP Berna	1	0.6%
SUP Svizzera occidentale	1	0.6%

La Figura 3.2.5d illustra la distribuzione degli statuti in funzione del genere dei giovani detentori di maturità della SCC che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria. L'analisi delle sequenze evidenzia dei percorsi relativamente simili tra uomini e donne, fatta eccezione per una maggior quota di "NEET: IPG" tra gli uomini per la prima parte del periodo di osservazione, che poi si riassorbe. Nelle donne tale quota è inesistente, mentre è più stabile quella dei "NEET: Altri".

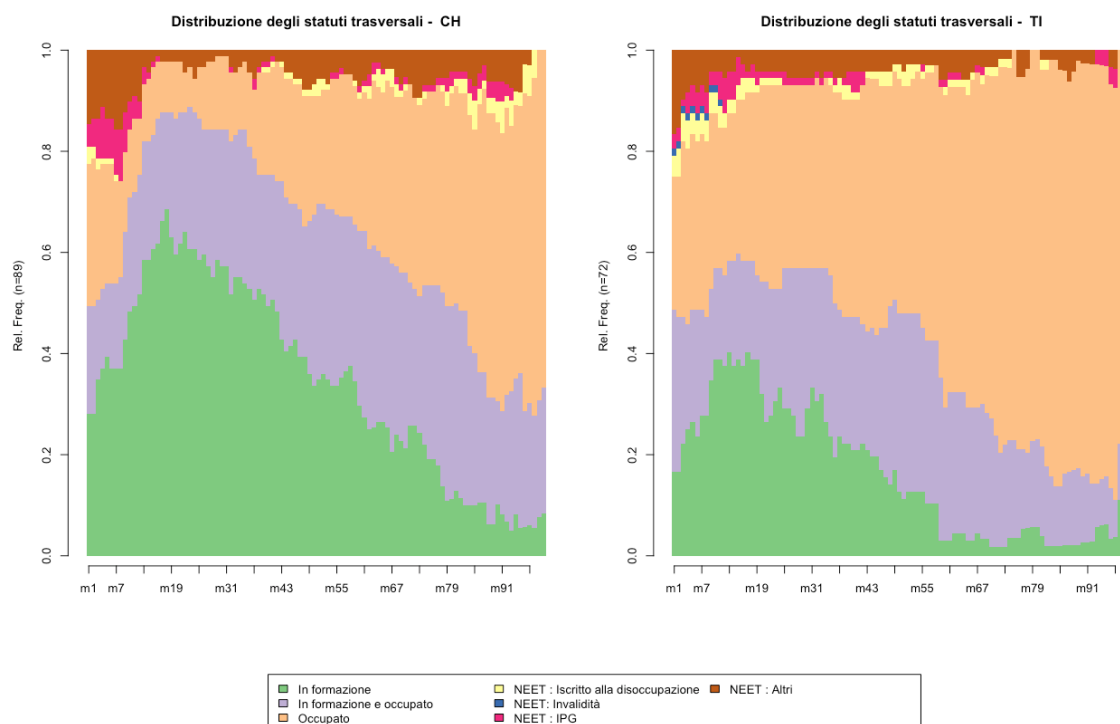
Figura 3.2.5d. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità della SCC che hanno intrapreso una formazione terziaria (universitaria e non), secondo il genere¹⁷



Il confronto geografico evidenzia un'entrata più rapida nel mercato del lavoro di chi intraprende gli studi terziari in Ticino e una maggior quota di giovani "in formazione" e "occupati e in formazione" tra coloro che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria nella Svizzera interna (Figure 3.2.5f). Se per chi ha un diploma di scuola media superiore recarsi oltralpe implica innanzitutto prolungare gli studi, coloro che detengono una maturità professionale e si trasferiscono in Svizzera interna tendono rispetto a chi resta in Ticino a uscire prima dallo statuto "in formazione" e a entrare prima in quello di "occupato". Ciò è probabilmente ascrivibile alle maggiori opportunità occupazionali dei cantoni oltralpe. La quota di "NEET: Altri" è analoga nelle due aree considerate.

¹⁷ Si noti che nella legenda i colori sono variati rispetto alle figure precedenti perché è stata aggiunta una categoria in più: "NEET: Invalidità".

Figura 3.2.5f. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità della SCC che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria, secondo la zona geografica



3.2.6 La maturità liceale

Sono 727 i giovani che nel 2012 risultano aver conseguito una maturità liceale (Figura 3.2.6a). Di questi, 12 si sono iscritti a una SSS, conseguendo nella totalità dei casi il diploma SSS, 43 si sono iscritti a una SUP, 30 a un'ASP e ben 591 a un'università. Dei 664 giovani che si sono iscritti al terziario universitario 584 hanno già ottenuto un bachelor e 451 hanno iniziato un master che in 398 casi è stato portato a termine, 69 persone hanno intrapreso un dottorato, già completato in 7 casi. Sono invece 61 i giovani che lasciano gli studi del terziario universitario senza conseguire nemmeno un bachelor e 44 tra questi non si sono più iscritti ad alcuna formazione. Infine, 37 giovani non risultano essersi iscritti ad alcuna formazione terziaria mentre 4 hanno ottenuto un APF.

Dei 727 giovani che nel 2012 hanno conseguito la maturità liceale, 391 sono ragazze. Tale dato cela però una segregazione orizzontale che in certe opzioni specifiche è molto marcata, in particolare in Fisica e applicazioni della matematica e in Lingua moderna (Tabella 3.2.6a).

Tabella 3.2.6a. Opzione specifica della maturità liceale ottenuta nel 2012, secondo il genere

	Genere	
	Femmine	Maschi
Biologia e chimica	50.0% (103)	50.0% (103)
Economia e diritto	48.0% (84)	52.0% (91)
Lingue antiche (latino e/o greco)	58.5% (24)	41.5% (17)
Fisica e applicazioni della matematica	23.9% (26)	76.1% (83)
Lingua moderna	78.6% (154)	21.4% (42)

Dei sopramenzionati 37 giovani con maturità liceale che non si iscrivono ad alcuna formazione terziaria, 4 ottengono un AFC negli anni successivi alla maturità, mentre 33 non conseguono (o non hanno ancora conseguito) un ulteriore titolo di studio, per lo meno non in Svizzera. La Figura 3.2.6b illustra la situazione di 32 di loro nei 100 mesi successivi la maturità, secondo il genere. Per entrambi i sessi sono molto presenti gli statuti "NEET: Altri. Ciò non desta sorpresa non essendo il liceo una scuola professionalizzante. Quanto allo statuto "Occupato" esso va progressivamente prendendo consistenza tra i maschi, mentre tra le donne, che sembrano trovare un'occupazione in tempi più brevi rispetto ai loro compagni, ha un andamento più altalenante¹⁸.

¹⁸ Tuttavia, queste analisi descrittive sono da interpretare con precauzione a causa del numero ridotto di osservazioni sulle quali sono basate.

Figura 3.2.6a. Transizioni formative e professionali dei giovani che hanno conseguito la maturità liceale nel 2012

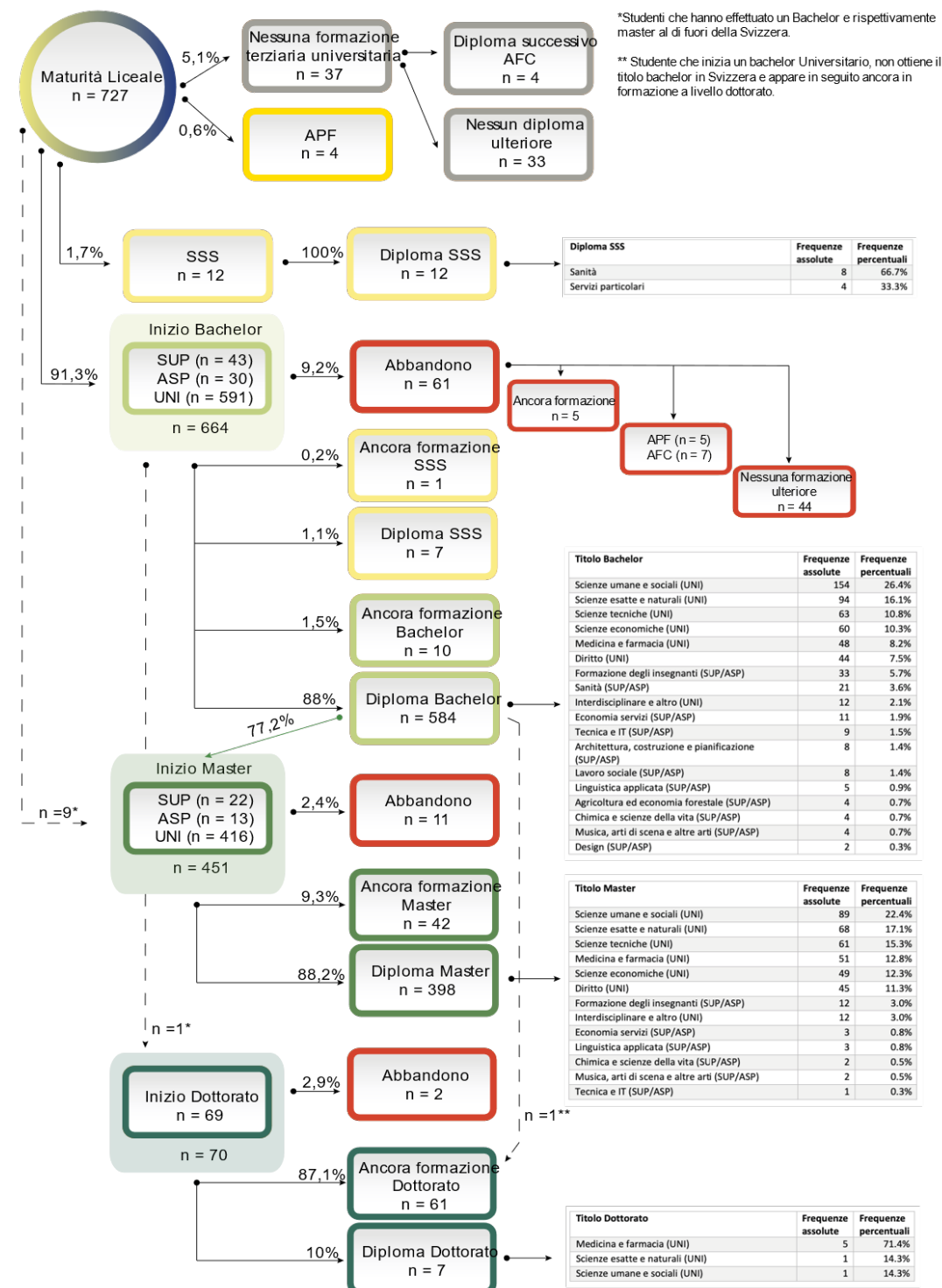
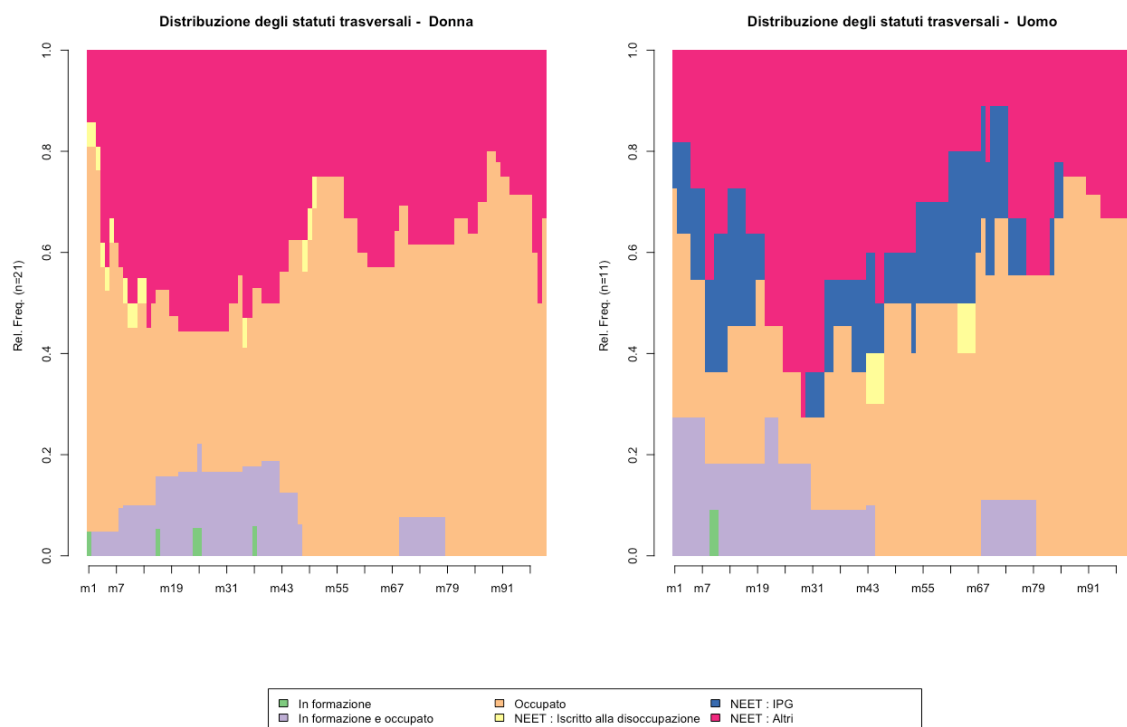


Figura 3.2.6b. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità liceale che non hanno intrapreso una formazione terziaria, secondo il genere



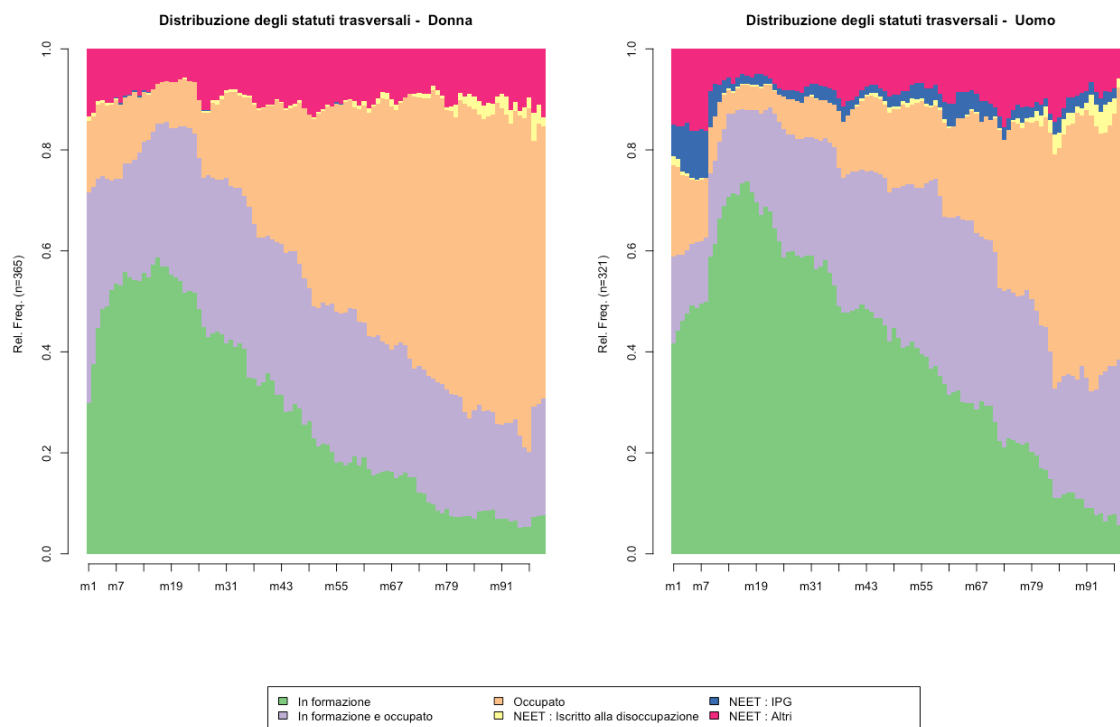
Dei 664 giovani che iniziano una formazione terziaria universitaria, 81 optano per un istituto di formazione con sede in Ticino (Tabella 3.2.6c).

Tabella 3.2.6c. Istituto di formazione in entrata del percorso di formazione terziario universitario

	Frequenze assolute	Frequenze percentuali
Formazione in Ticino		
Università della Svizzera Italiana	37	5.4%
SUPSI - DFA	23	3.4%
SUPSI	21	3.1%
Formazione fuori cantone		
Università di Friburgo	112	16.3%
Politecnico di Zurigo	93	13.6%
Università di Losanna	81	11.8%
Università di Zurigo	66	9.6%
Politecnico di Losanna	39	5.7%
Università di Basilea	34	5.0%
Università di Ginevra	33	4.8%
Università di Neuchâtel	30	4.4%
Università di Lucerna	28	4.1%
Università di Berna	21	3.1%
Università di San Gallo	17	2.5%
SUP Svizzera Occidentale	11	1.6%
Altre ASP	7	1.0%
SUP di Zurigo	6	0.9%
SUP di Berna	3	0.4%
SUP Svizzera Nordoccidentale	1	0.1%
SUP Lucerna	1	0.1%

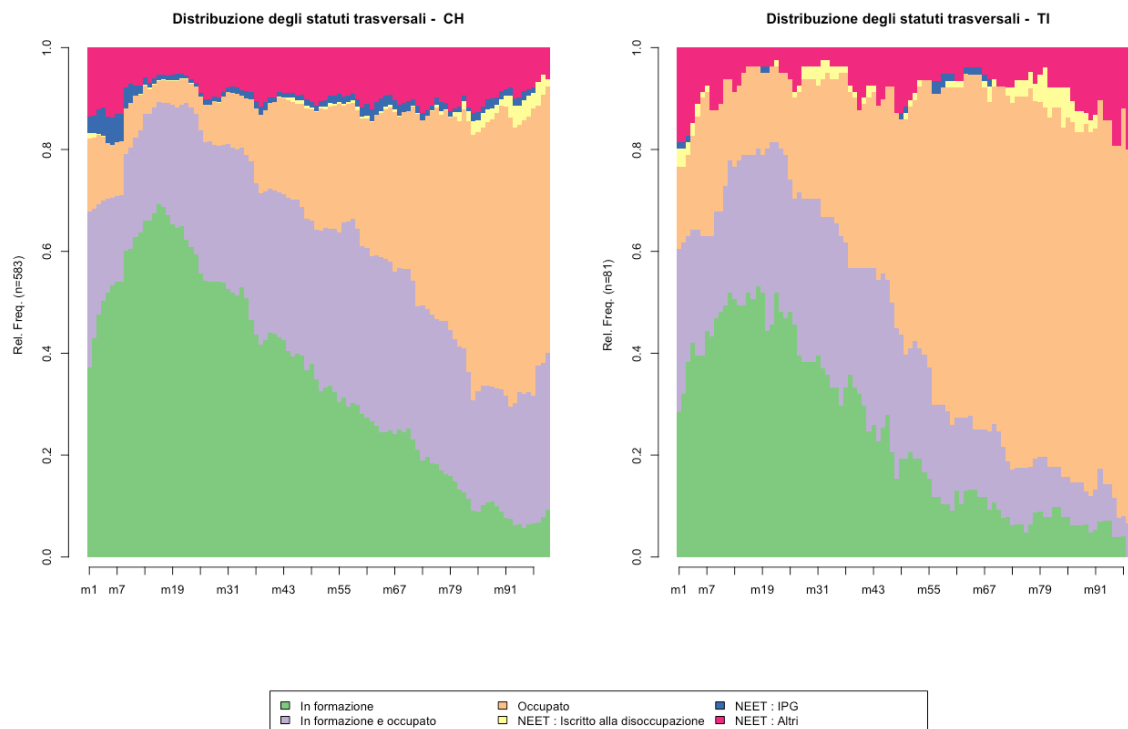
La Figura 3.2.6d illustra la distribuzione degli statuti in funzione del genere dei giovani detentori di maturità liceale che hanno intrapreso una formazione terziaria. La differenza tra i due sessi è evidente nei primi mesi dopo l'ottenimento della maturità, quando una certa quota di ragazzi rientra nella categoria "NEET: IPG", e anche nei successivi mesi in cui tra i maschi si osserva una maggiore propensione alla formazione, anche accompagnandola a un'occupazione, e un'entrata più tardiva nello statuto di occupato.

Figura 3.2.6d. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità liceale che hanno intrapreso una formazione terziaria (universitaria e non), secondo il genere



Queste tendenze sembrano ancora più pronunciate tra coloro che scelgono un altro cantone per il proseguimento degli studi terziari (Figura 3.2.6f).

Figura 3.2.6f. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità liceale che hanno intrapreso una formazione terziaria universitaria, secondo la zona geografica

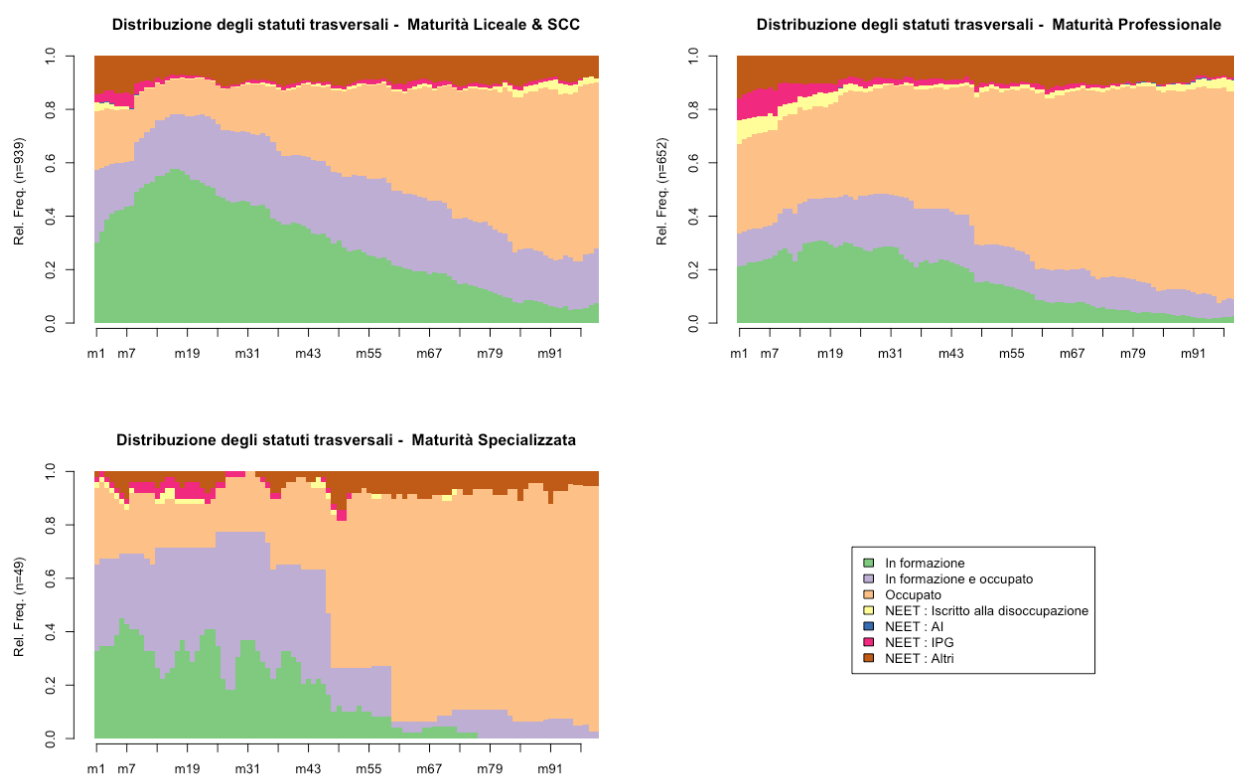


3.2.7 Intera popolazione

Verranno ora analizzate le sequenze formative e verso il mercato del lavoro della coorte dei diplomati nel 2012 ($n = 1675$) al fine di analizzare e paragonare i percorsi specifici in funzione della tipologia di maturità del secondario II ottenuta. Nelle analisi seguenti si è deciso di aggregare la maturità liceale e la maturità della SCC in un'unica categoria.

Come si può osservare nella Figura 3.2.7a, appare in modo chiaro come le traiettorie degli studenti in possesso di una maturità liceale o della SCC siano caratterizzate da una componente formativa importante. I percorsi dei detentori di una maturità professionale, invece, sono caratterizzati dallo statuto in occupazione, mentre le traiettorie dei detentori di una maturità specializzata sono caratterizzate da una prima parte legata alla formazione, seguita da una seconda parte caratterizzata dall'occupazione.

Figura 3.2.7a. Distribuzione degli statuti trasversali dei giovani in possesso di una maturità del secondario II, secondo la tipologia di maturità ottenuta

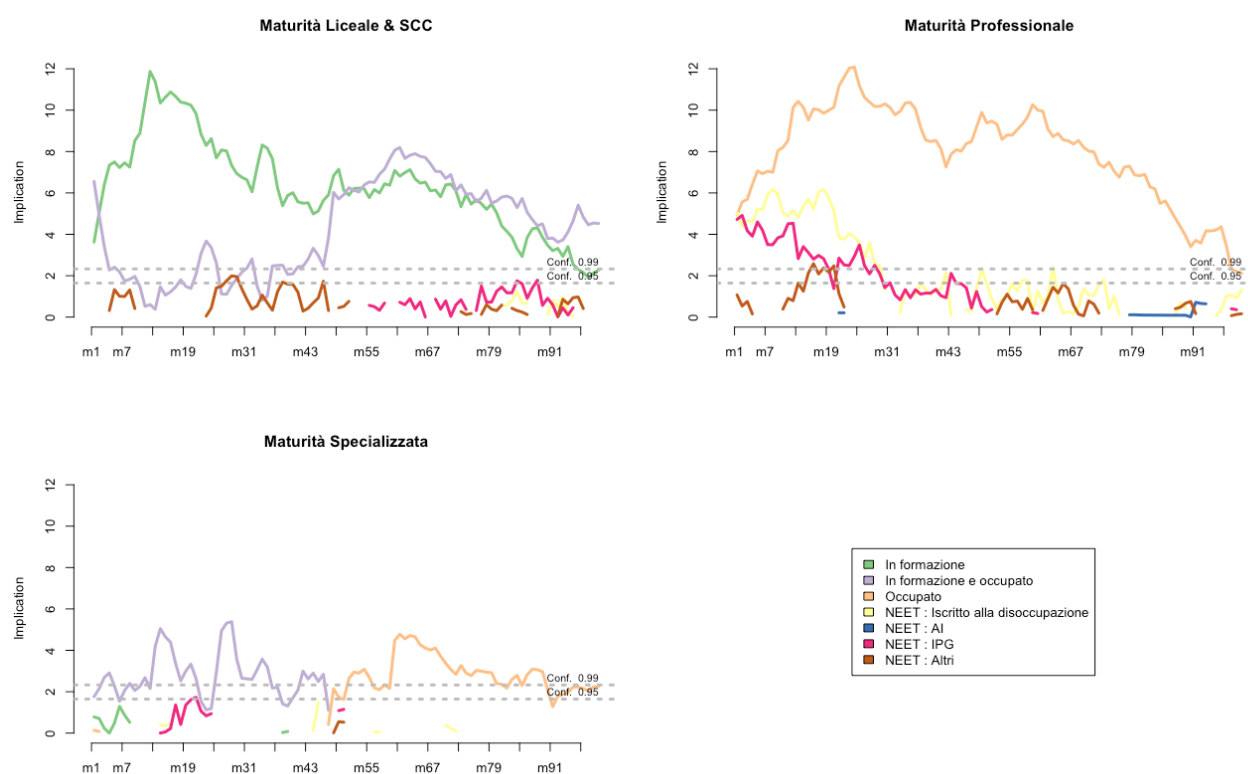


Queste constatazioni sono corroborate dalla Figura 3.2.7b che confronta gli stati tipici per gli studenti delle tre tipologie di maturità qui considerate, evidenziando le principali differenze. Uno statuto in un determinato punto temporale è considerato tipico se si osservano statisticamente più statuti di quel determinato tipo rispetto agli altri attesi in base all'ipotesi di indipendenza. Questa rappresentazione grafica è particolarmente utile in quanto permette di visualizzare e identificare gli stati che meglio caratterizzano un gruppo di sequenze (statuti tipici) rispetto agli altri in ogni posizione (punto temporale)¹⁹.

¹⁹ Le linee orizzontali tratteggiate indicano le soglie di confidenza. Una regola è considerata statisticamente significativa al livello del 5% se supera la linea orizzontale di confidenza del 95%.

Come si può osservare, le traiettorie degli studenti in possesso di una maturità liceale o della SCC sono caratterizzate (soprattutto nei primi 50 mesi dopo l'ottenimento della maturità) dallo statuto "In formazione"; nei 50 mesi seguenti si osserva come pure lo statuto "In formazione e occupato" sia tipico di questi studenti. La maturità professionale è invece caratterizzata durante tutti i 100 mesi considerati dallo statuto "Occupato". Nei primi 30 mesi dopo la maturità pure lo statuto "NEET: Iscritto alla disoccupazione" e "NEET: Altri" sono tipici di questi studenti, ma con il passare del tempo questi tendono a diminuire. Infine, si osserva che lo stato tipico per i detentori di una maturità specializzata nei primi 50 mesi dopo l'ottenimento della maturità sia "In formazione e occupato", seguito poi, per i restanti mesi, dallo statuto "Occupato".

Figura 3.2.7b. Distribuzione degli statuti tipici degli studenti della coorte del 2012 che hanno ottenuto una maturità del secondario



3.2.8 Confronto tra i detentori di una maturità professionale ed i detentori di una maturità liceale o della Scuola cantonale di commercio

Confrontando le scelte ed i percorsi formativi dei detentori di una maturità professionale comparativamente ai detentori di una maturità liceale o della SCC di Bellinzona si possono osservare delle interessanti differenze.

In primo luogo, relativamente alla scelta di proseguire la propria formazione in seguito all'ottenimento di una maturità secondaria, appare in modo chiaro come gli studenti in possesso di una maturità professionale siano meno propensi a iscriversi presso un istituto di formazione terziaria universitaria rispetto agli studenti in possesso di una maturità liceale o della SCC. Nello specifico appare come il 46.6% degli studenti in possesso di una maturità professionale si diriga verso una formazione di tipo terziario universitario, mentre questa percentuale si eleva al 91.3% per gli studenti in possesso di una maturità liceale e al 71.9% per i detentori di una maturità della SCC. In modo speculare, i detentori di una maturità professionale si dirigono in modo più marcato verso una formazione terziaria non universitaria (15% presso una SSS e 4% verso un APF)

comparativamente ai detentori di una maturità liceale (1.7% verso una SSS e 0.6% verso un APF) e della SCC (8% verso una SSS e 3.6% verso un APF).

È inoltre interessante osservare come, per gli studenti che hanno deciso di intraprendere una formazione terziaria universitaria, le percentuali di abbandono (a livello bachelor) siano significativamente più elevate tra i detentori di maturità professionale. Difatti possiamo osservare come il tasso di abbandono dalla formazione a livello bachelor siano del 25.6% per i detentori di una MP comparativamente al 13.7% per gli studenti della SCC e del 9.2% per gli studenti in possesso di una maturità liceale.

Anche per quel che riguarda il livello di formazione terziaria universitaria si possono osservare delle differenze in funzione della tipologia di maturità ottenuta. Nello specifico possiamo osservare come unicamente il 28.3% dei detentori di una MP prosegua la propria formazione a livello master. Questa percentuale è invece del 63.4% per i detentori di una maturità della SCC e del 77.2% per i detentori di una maturità liceale.

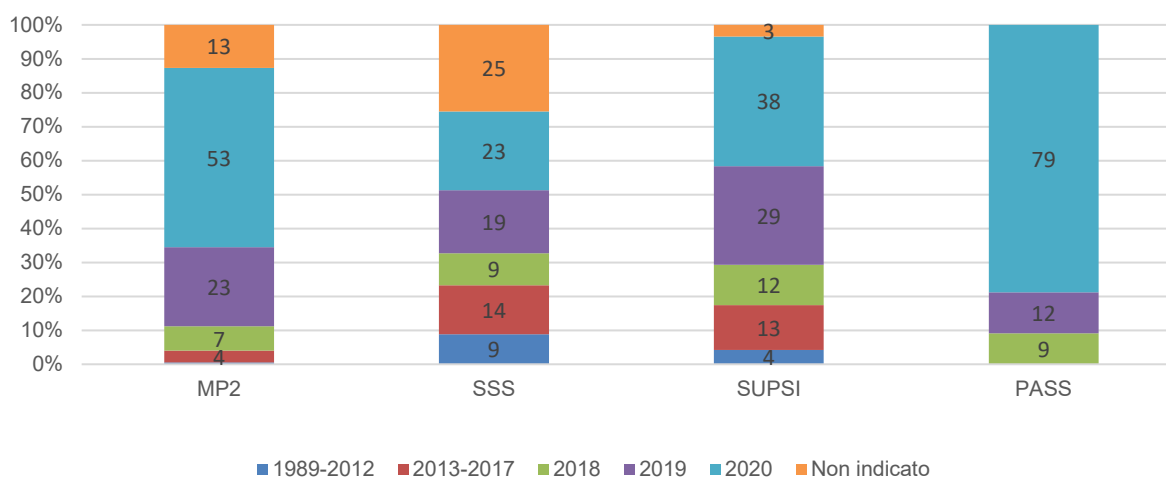
3.3 Le motivazioni alla base della scelta di iscriversi in una formazione post-AFC

Passiamo ora ai risultati delle analisi relative ai dati raccolti tramite i questionari somministrati a maggio 2021, che ci permetteranno di esplorare le motivazioni che hanno portato i partecipanti a iscriversi a una MP2, al corso passerella, a una SSS e alla SUPSI nell'anno scolastico 2020-21. I questionari raccolti sono stati complessivamente 1061, 197 di studenti alla MP2, 33 al corso passerella, 360 alle SSS e 471 alla SUPSI.

Alcuni dati consentono di inferire che la scelta d'isciversi a una formazione post-AFC non sempre avvenga nell'ambito di un progetto stabilito da tempo. A volte la scelta di proseguire gli studi avviene dopo un momento di pausa formativa o lavorativa o a seguito di esperienze più o meno soddisfacenti negli ambiti educativo e lavorativo.

In effetti, come esposto nella Figura 3.3a, soltanto il 53% degli studenti della MP2, il 23% delle SSS, il 38% della SUPSI e il 79% al corso passerella ha svolto un passaggio diretto tra l'ottenimento di un diploma al termine dell'anno scolastico 2020 e l'iscrizione alla formazione nel 2020/21. Il 30% circa degli studenti della MP2 e delle SSS e rispettivamente il 41% e il 21% alla SUPSI e al corso passerella hanno ottenuto l'ultimo diploma uno/due anni prima e il 4% degli studenti di MP2, il 23% nelle SSS, e il 17% alla SUPSI hanno ottenuto un diploma nel 2017 o prima.

Figura 3.3a. Anno dell'ultimo diploma ottenuto, per formazione



A ulteriore conferma, la scelta di seguire la formazione in cui erano iscritti nel 2020/21 è avvenuta in un momento successivo all'ottenimento di un diploma del secondario II (vs. prima) per il 42% degli studenti del

corso passerella, il 53% degli studenti della MP2, il 70% degli studenti delle SSS e il 75% degli studenti SUPSI. Alla SUPSI il 3% degli studenti partecipanti allo studio era reduce da un'esperienza non andata a buon fine in un'altra università.

Infine, come è possibile leggere nella Figura 3.3b, è stato rilevato che il 70% degli studenti del corso passerella, il 66% degli studenti di MP2, il 55% degli studenti SUPSI e il 45% degli studenti SSS non hanno lavorato dopo l'ottenimento di un AFC o della maturità. Di questi studenti (Figura 3.3c), una quota compresa tra il 60% (SSS) e il 75% (PASS) riferisce di non aver cercato lavoro, cosa che lascia pensare che avessero già l'idea di continuare gli studi. Invece, una quota compresa tra l'8% (PASS) e il 17% (MP2) riporta di non aver lavorato perché non ha trovato lavoro, cosa che sottintende invece che la scelta di continuare gli studi, per queste persone, non fosse del tutto desiderata, almeno inizialmente. Lo stesso vale per chi ha lavorato in 3 e più posti di lavoro dopo la formazione di base, cioè il 5% di chi era alla MP2, il 9% di chi era al corso passerella, il 10% di chi era alla SUPSI e il 18% di chi era in una SSS (Figura 3.3d).

Figura 3.3b. Numero di posti di lavoro in cui ha lavorato dopo la formazione di base, per formazione

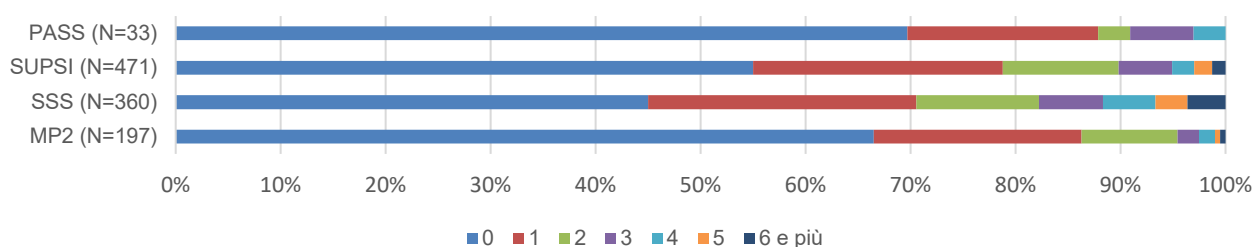
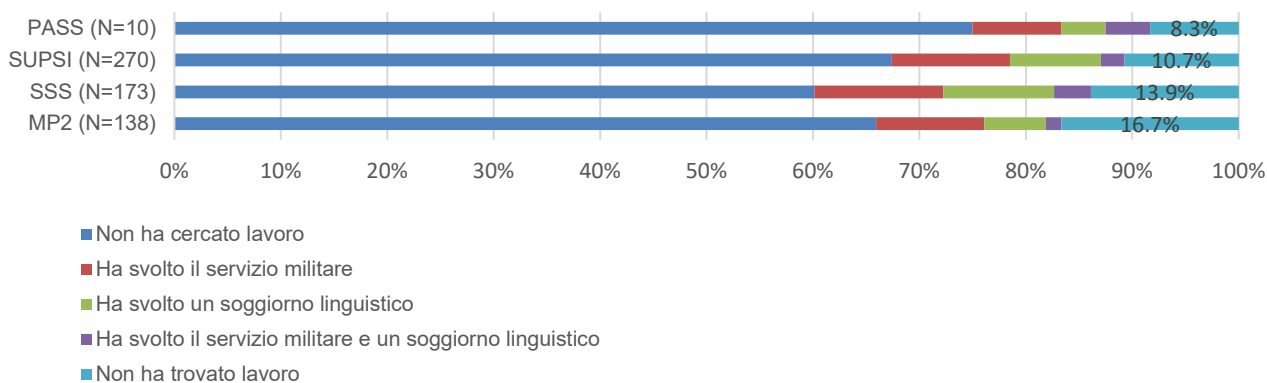
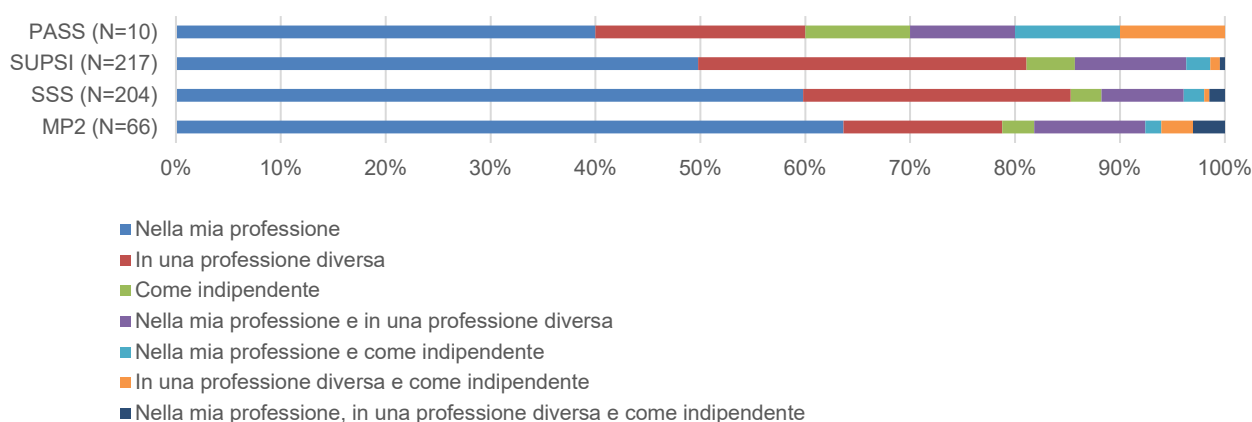


Figura 3.3c. Motivi per cui non ha lavorato dopo la formazione di base, per formazione

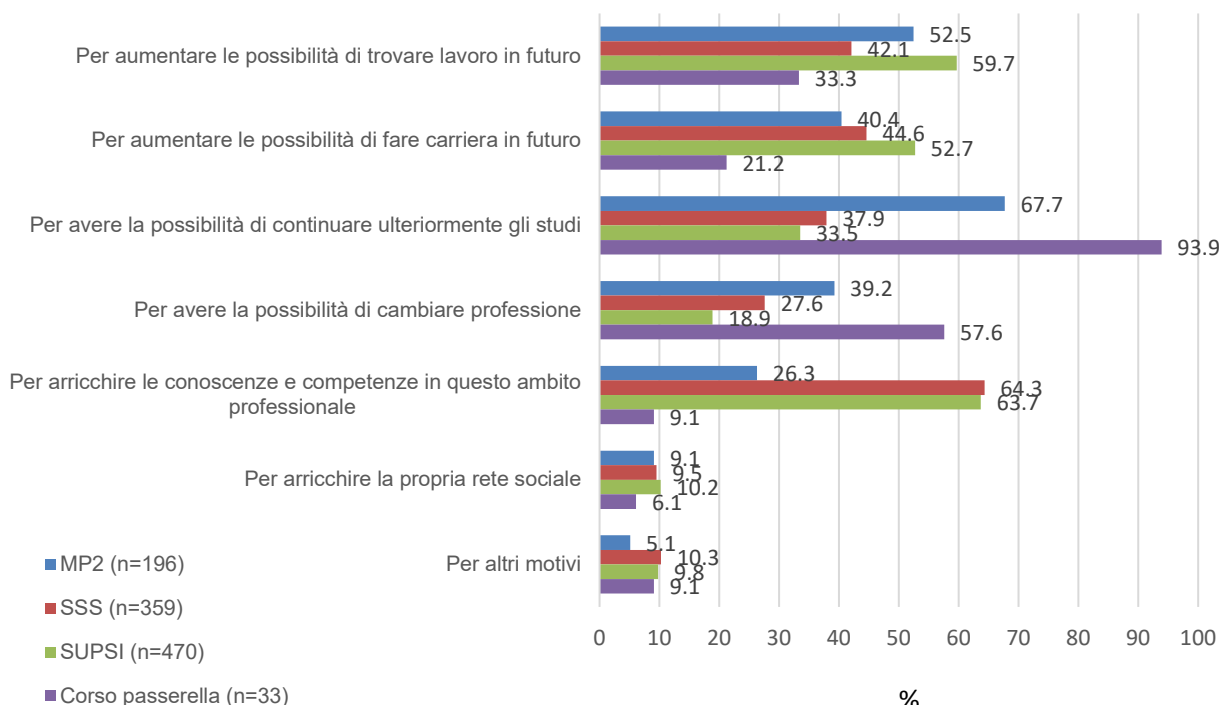


Tra chi ha lavorato, una percentuale compresa tra il 40% (PASS) e il 64% (MP2) lo ha fatto unicamente nella professione nella quale si è formato e tra il 15% (MP2) e il 31% (SUPSI) solo in una professione diversa (Figura 3.3d).

Figura 3.3d. Tipo di lavoro svolto prima della formazione attuale, per formazione²⁰

Nel questionario è stato chiesto di indicare, tra una serie di affermazioni, quali rappresentassero i motivi che hanno portato all'iscrizione alla scuola attualmente frequentata. Nella Figura 3.3e sono esposte le percentuali di risposta a ciascuna affermazione. In sintesi, il corso passerella e la maturità post-AFC costituiscono agli occhi di chi vi si iscrive un modo per continuare gli studi e per poter cambiare professione; le SSS e la SUPSI per arricchire le conoscenze e competenze in ambito professionale e tutte le formazioni, ma soprattutto la SUPSI, per aumentare le chance di trovare lavoro e avanzare professionalmente in futuro.

Figura 3.3e. Motivazioni alla base dell'iscrizione alla formazione attuale, per formazione



²⁰ "Come indipendente" raggruppa chi ha lavorato unicamente nella propria professione come indipendente, mentre "Nella mia professione e come indipendente" e "In una professione diversa e come indipendente" includono chi ha per esempio lavorato per un po' di tempo con un datore di lavoro nella sua professione o in un'altra professione e poi ha deciso di aprire ditta per conto suo.

Alcune scale di misura hanno permesso di rilevare l'esperienza degli studenti nel precedente posto di lavoro. In generale, le medie raggiunte indicano esperienze piuttosto positive rispetto alle opportunità formative e al supporto sociale percepito al lavoro (la scala di risposta era nel range 1-5), come anche al proprio sentimento di autoefficacia lavorativa (la scala di risposta era nel range 1-6) e una media situata al centro della scala di risposta (range 1-7) per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa.

Un'ANOVA²¹ ha permesso di rilevare delle differenze significative nelle risposte alle domande riguardanti la percezione di autoefficacia nel precedente lavoro, $F(3, 523) = 3.25$, $p = .022$, e la soddisfazione relativa al precedente lavoro, $F(3, 523) = 3.48$, $p = .016$. Gli studenti in una SSS riportano una maggiore percezione di autoefficacia nel precedente lavoro rispetto agli studenti SUPSI e gli studenti in entrambe le formazioni riportano maggiore soddisfazione lavorativa rispetto al precedente lavoro rispetto agli studenti in una maturità post-AFC (Tabella 3.3a). La differenza tra studenti SSS e SUPSI per quanto riguarda la precedente autoefficacia lavorativa potrebbe essere spiegata dal fatto che molti più studenti in una SSS hanno svolto un apprendistato e hanno lavorato dopo la formazione di base e in più lo hanno fatto nella professione in cui si sono formati rispetto agli studenti alla SUPSI. Invece, il fatto che gli studenti in una maturità professionale post-AFC abbiano avuto esperienze lavorative meno soddisfacenti rispetto agli studenti SSS e SUPSI potrebbe essere dovuto all'età mediamente più bassa di questi studenti e quindi al minor numero di esperienze lavorative, e forse meno gratificanti, effettuate.

Tabella 3.3a. Misure riguardanti le precedenti esperienze lavorative, media per tipo di formazione

	MP2 (n=115)	SSS (n=189)	SUPSI (n=208)	PASS (n=15)
Precedenti opportunità formative al lavoro	3.47	3.51	3.45	4.00
Precedente supporto sociale al lavoro	3.72	3.83	3.82	4.21
Precedente autoefficacia lavorativa	4.59	4.70	4.44	4.45
Precedente soddisfazione lavorativa	3.90	4.14	4.11	3.95

A complemento delle analisi quantitative relative alla domanda concernente le motivazioni alla base della scelta d'isciversi alla formazione attuale, nel questionario somministrato nel 2022 (T2), era stata inserita una domanda supplementare di carattere qualitativo. Quest'ultima mirava ad approfondire le motivazioni che radicano la propria scelta d'orientamento verso una SSS o rispettivamente verso la SUPSI, chiedendo agli studenti di argomentare la preferenza di un istituto piuttosto dell'altro. Nello specifico, agli studenti in una SSS è stata posta la seguente domanda: *Nel caso in cui una formazione simile a quella che sta seguendo alla SSS ci fosse anche alla SUPSI, perché ha preferito iscriversi alla SSS?*; analogamente, gli studenti SUPSI sono stati sollecitati a indicare una risposta al quesito: *Nel caso in cui una formazione simile a quella che sta seguendo alla SUPSI ci fosse stata anche in una Scuola specializzata superiore (SSS) ticinese, perché ha preferito la SUPSI?*.

La maggior parte degli studenti in una SSS che hanno risposto alla domanda (n=50), conformemente alla peculiarità di una formazione SSS rispetto ad una formazione SUPSI, indica di aver preferito un percorso in una SSS perché questa offre un percorso formativo che accorda più spazio alla pratica. Come precisato, questo aspetto non sorprende se si considerano le condizioni di ammissione a una SSS e alla SUPSI. Per accedere ad una SSS si richiede infatti un AFC nel settore specifico o in uno affine e non serve una maturità professionale. Pure l'esperienza professionale rappresenta un requisito, motivo per cui chi è in possesso di una maturità liceale viene ammesso previo svolgimento di uno stage pratico nell'ambito specifico oppure previo conseguimento di una maturità specializzata. Tra gli studenti in una SSS rispondenti, circa la metà indica infatti le condizioni di ammissione come fattore a sostegno della propria scelta a favore di una SSS

²¹ Per i dettagli relativi al tipo di analisi svolte sui dati raccolti con i questionari ci si riferisca al Capitolo 2.2.3.

rispetto alla SUPSI. Come da loro precisato, il maggiore spazio accordato alla pratica è declinato su diversi elementi della formazione nelle SSS. Il primo aspetto citato dalla maggioranza è la presenza di stage pratici formativi più lunghi rispetto alla SUPSI, che permettono, a loro avviso, un maggior consolidamento delle competenze e conoscenze teoriche apprese in aula. Inoltre, risultano altrettanto apprezzate la possibilità di svolgere gli stage sia dentro che fuori territorio elvetico e l'impressione che tali stage permettano un migliore aggancio con potenziali futuri datori di lavoro e dunque col mercato del lavoro. L'aggancio più solido con il mondo del lavoro si trasporta anche su altri fattori affini e menzionati come a sostegno di una scelta per una SSS: una migliore conciliazione lavoro-famiglia unitamente alla presenza di uno stipendio regolare che permette quindi una certa indipendenza per lo studente. Le SSS sembrerebbero essere percepite quindi come meno teoriche e più *professionalizzanti* rispetto alla SUPSI, anche per le caratteristiche del corpo insegnante. Seppur menzionato esplicitamente solo da un rispondente, la presenza di formatori che hanno un passato nello stesso ambito lavorativo rappresenta per gli studenti un valore aggiunto che agevola la percezione di vicinanza al mondo del lavoro. Un altro elemento a sostegno di una scelta a favore delle SSS risiede nella presenza di classi ridotte. Questo aspetto, citiamo, farebbe della SSS "una scuola più umana, pratica, vicina agli allievi, [con] un ambiente più familiare [e] più rapporti con i docenti". Con delle classi a effettivo ridotto si favorirebbe infatti l'instaurarsi di un ambiente più intimo e accogliente che incoraggerebbe a sua volta una più efficace relazione insegnante-studente. Infine, altri fattori sono stati menzionati da una minoranza dei rispondenti poiché di carattere più soggettivo. Tra questi figurano ad esempio la vicinanza dell'istituto al proprio domicilio e il consiglio di amici e conoscenti. Due studenti SSS indicano di non essere a conoscenza dell'alternativa alla SUPSI, mentre quattro precisano di non aver avuto alternativa poiché la formazione scelta è offerta unicamente in una SSS.

Come menzionato precedentemente, la stessa domanda è stata posta specularmente agli studenti SUPSI partecipanti allo studio, 264 dei quali hanno fornito una risposta. Le risposte date dagli studenti della SUPSI riguardano pressoché le medesime categorie di risposta ma sono speculari a quelle fornite dagli studenti in una SSS. Ad esempio, anche per gli studenti SUPSI il tipo di offerta formativa dell'istituto rappresenta il fattore principale a sostegno della propria scelta. Tuttavia, in questo caso, non è la pratica ad essere valorizzata bensì la teoria: essendo una scuola a carattere universitario la formazione pone un accento sulla conoscenza e competenza teorica, concedendo comunque, seppur in misura minore rispetto alla SSS, la possibilità di sviluppo di competenze pratiche tramite ad esempio degli stage. Ciononostante, gli stage rappresentano un altro fattore, seppur menzionato raramente dai rispondenti, a sostegno della loro preferenza per la SUPSI. Tra gli studenti SUPSI la possibilità di svolgere stage è percepita come un valore aggiunto, con un apprezzamento particolare per la loro organizzazione. Il fattore principale citato dalla maggioranza dei rispondenti resta comunque il rilascio di un diploma Bachelor e, parallelamente, perché l'offerta formativa dell'istituto risponde al meglio ai propri obiettivi e specializzazioni desiderate. Questo risultato, conforme a quanto emerso anche tra gli studenti SSS, è incoraggiante poiché lascia presupporre che la maggior parte degli studenti interrogati sulla preferenza di un istituto piuttosto che un altro ha svolto una scelta consapevole e fondata. Il rilascio di un diploma universitario Bachelor permette inoltre di proseguire gli studi con un Master. Questo aspetto è il secondo più frequentemente citato dai rispondenti, seguito dalle maggiori opportunità di carriera offerte dal possesso di un diploma di tipo universitario. Oltre alla formazione e alle opportunità lavorative, categorie principali presenti anche nelle risposte degli studenti SSS, troviamo altri fattori: la vicinanza dell'istituto al proprio domicilio, la reputazione dell'istituto e il consiglio di amici, conoscenti o di un orientatore dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, e le condizioni di ammissione. Tra gli studenti SUPSI rispondenti, circa il 16% (n=43) indicano di non aver avuto una scelta alternativa poiché la formazione d'interesse è offerta unicamente alla SUPSI. Solo pochi studenti hanno indicato di non essere a conoscenza dell'alternativa formativa offerta in una SSS oppure di non saper argomentare la propria preferenza.

Con la volontà di avere una panoramica degli scenari possibili quanto più completa, con il questionario inviato al T2 (maggio 2022) ai 197 studenti coinvolti nella raccolta di dati al T1 che hanno terminato la MP2 l'anno precedente, è stata anche sondata la presenza di studenti che hanno preferito in seguito intraprendere una formazione in un altro cantone. La domanda posta era la seguente: *Nel caso in cui una formazione simile a quella che sta seguendo attualmente fosse disponibile anche in Ticino, cosa l'ha spinto a seguirla in un altro*

cantone? Innanzitutto, occorre precisare che il numero di rispondenti è molto esiguo ($n=7$); aspetto che potrebbe far pensare che solo una piccola parte di coloro che possiedono una MP2 decida di andare fuori dal Ticino a formarsi. Chi ha preferito una formazione in un altro cantone cita diversi fattori. Il fattore predominante è tuttavia la necessità di andare fuori Cantone poiché la formazione desiderata non è offerta alle nostre latitudini. Secondariamente, viene indicato, a sostegno anche della mancata offerta formativa in Ticino, che quest'esperienza – seppur in alcuni casi obbligata – è vista come arricchente poiché permette di sviluppare competenze linguistiche oltre alla propria lingua madre e, grazie al confronto con un altro contesto culturale e sociale, di sviluppare apertura mentale. Un rispondente indica inoltre che questa è anche un'occasione per aumentare le proprie possibilità di inserimento lavorativo anche fuori Cantone, aspetto sottolineato come molto vantaggioso per il salario, ritenuto maggiore oltralpe rispetto al Ticino.

3.4 I fattori associati alla motivazione degli studenti

Per conoscere quali aspetti legati alle caratteristiche della persona, alle sue esperienze passate e presenti si associano alla sua motivazione nel seguire la formazione intrapresa si è innanzitutto scelto di considerare quattro variabili come indicatori di buone condizioni motivazionali: lo *student engagement*, il valore accordato alla formazione seguita, il sentimento di autoefficacia come studente e l'equilibrio vita-studio/lavoro percepito.

Dall'analisi dei dati raccolti a maggio 2021 differenziati per tipo di formazione (MP2, SSS, SUPSI e PASS), sono emersi buoni livelli di *student engagement* (range di risposta 1-5), ma soprattutto di valore accordato alla formazione (range di risposta 1-4), autoefficacia (range di risposta 1-6) ed equilibrio vita-studio/lavoro (range di risposta 1-6) in tutte le formazioni (Tabella 3.4a). Un'ANOVA ha permesso di rilevare delle differenze relative a questi indicatori negli studenti del primo anno nelle quattro formazioni, in particolare relativamente allo *student engagement*, $F(3, 1047) = 42.90$, $p < .001$, al valore accordato alla formazione, $F(3, 1057) = 71.10$, $p < .001$, e all'autoefficacia percepita come studente, $F(3, 1055) = 11.16$, $p < .001$. Le analisi post-hoc indicano in effetti differenze. Lo *student engagement* degli studenti alla MP2 è meno elevato in confronto a quello rilevato negli studenti in una SSS e alla SUPSI, i quali, diversamente dai primi, dovranno proseguire la formazione per altri 2-3 anni; è quindi probabile che gli studenti alla MP2 stiano progressivamente disimpegnandosi dalla formazione, essendo questa al termine. Il valore accordato alla formazione frequentata è pure meno elevato tra gli studenti di MP2 ed è invece più elevato tra gli studenti in una SSS e alla SUPSI; questo si potrebbe spiegare con il fatto che queste due ultime formazioni portano al contempo a un diploma e a maggiori possibilità di accesso al lavoro e possibilità di carriera, mentre la MP2 è solitamente vista come un passaggio, più o meno obbligato, per poter accedere ad altre formazioni. Infine, sono emerse differenze anche nell'autoefficacia percepita come studente tra tutte le formazioni, con livelli maggiori negli studenti in una SSS, seguiti (con medie simili) dagli studenti in una MP2 e alla SUPSI e, infine, con una media molto più bassa, dagli studenti del corso passerella. Parte delle differenze potrebbero essere ascrivibili a vissuti di difficoltà di apprendimento dei contenuti nelle varie formazioni, prettamente teorici e molto approfonditi per permettere l'accesso alle università e ai politecnici al corso passerella, sempre molto teorici e approfonditi sia alla SUPSI, che porta ad un bachelor, che alla MP2, che permette l'accesso alle SUP, mentre più equilibrati tra teoria e pratica, in un contesto di formazione forse più vicino ai bisogni degli studenti, nelle SSS (si vedano le differenze tra SSS e SUPSI riportate dagli studenti nel capitolo precedente). È paragonabile, invece, la percezione di equilibrio vita-studio/lavoro degli studenti nelle quattro formazioni.

Tabella 3.4a. Indicatori di buone condizioni motivazionali, media per tipo di formazione

	MP2 (n=195)	SSS (n=360)	SUPSI (n=471)	PASS (n=33)
<i>Student engagement</i>	3.28	3.78	3.69	3.49
Valore accordato alla formazione	3.14	3.73	3.53	3.36
Autoefficacia come studente	4.68	4.87	4.67	4.08
Equilibrio vita-studio/lavoro	3.84	4.04	3.94	4.11

In seguito, è stata svolta un'analisi di correlazione con le seguenti variabili, che la letteratura indica come potenzialmente importanti: il genere, la nazionalità, lo statuto socioeconomico, le precedenti e le attuali esperienze lavorative in termini di opportunità formative, il supporto sociale, l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa, l'attuale soddisfazione formativa in termini di adeguatezza rispetto alle aspettative, supporto fornito, collegamento tra teoria e pratica, miglioramento delle opportunità lavorative future, arricchimento esperienziale e spendibilità sul territorio, la percezione di instabilità lavorativa sul mercato del lavoro nel proprio ambito di formazione e la percezione di accesso al lavoro dignitoso, e infine, l'ottimismo, la resilienza, l'orientamento al futuro, e la soddisfazione di vita. Nella Tabella 3.4b è esposto il numero di partecipanti per ogni formazione e in base agli strumenti di misura compilati.

Tabella 3.4b. Numero di partecipanti che hanno riempito le scale generali e quelle che riguardano le esperienze di lavoro passato e attuale al T1, per formazione

Formazione	Generali	Lavoro passato	Lavoro attuale
MP2	195	115	34
SSS	358	189	79
SUPSI	468	208	41
PASS	33	15	0

I risultati dell'analisi sono riportati nella Tabella 3.4c, nella quale non risultano le correlazioni con la nazionalità (è emersa un'unica correlazione significativa, $r = -.15$, $p = .001$, che indica un maggiore *student engagement* degli studenti stranieri della SUPSI), lo statuto socioeconomico (nessuna correlazione significativa), la soddisfazione lavorativa passata (associata significativamente, $r = .22$, $p = .020$, con la percezione di equilibrio vita-studio/lavoro alla MP2) il supporto sociale e la soddisfazione relativi al lavoro svolto attualmente (nessuna correlazione significativa).

Per quanto riguarda i fattori sociodemografici il **genere** è l'unico ad associarsi significativamente, sebbene in modo perlopiù debole, agli indicatori di motivazione. Gli uomini, rispetto alle donne, hanno più elevati livelli di autoefficacia ma minori livelli di *student engagement* alla MP2, hanno maggiori livelli di autoefficacia alle SSS, percepiscono un migliore equilibrio vita-studio/lavoro alla SUPSI dove sembrano però dare minore valore alla formazione, e infine hanno una minore percezione di equilibrio vita-studio/lavoro al corso passerella.

Relativamente alla **percezione di autoefficacia lavorativa passata**, essa si associa all'autoefficacia percepita come studente alla MP2, a tutte le variabili di motivazione alle SSS, alla percezione di equilibrio vita-studio/lavoro e di autoefficacia alla SUPSI e alla percezione di autoefficacia al corso passerella. La **percezione di autoefficacia lavorativa attuale** si associa in modo elevato all'autoefficacia come studente alla MP2 e all'autoefficacia come studente e allo *student engagement* alla SUPSI. Si ricorda che a lavorare parallelamente alla formazione e a rispondere a quest'ultima domanda sono stati soltanto 34, 79 e 41 studenti rispettivamente alla MP2, in una SSS e alla SUPSI.

Per quanto concerne le risorse contestuali nelle esperienze lavorative passate, il fatto di **aver avuto opportunità formative al lavoro** si associa in modo debole a una migliore percezione di equilibrio vita-studio/lavoro alle SSS e al valore accordato alla formazione e all'autoefficacia degli studenti SUPSI. Il fatto di aver avuto un buon **supporto sociale nelle precedenti esperienze lavorative** si associa a tutti gli indicatori di motivazione tra gli studenti della SUPSI. Relativamente alle risorse contestuali nelle esperienze lavorative presenti, il fatto di **avere buone opportunità formative al lavoro** si associa in modo elevato alla percezione di equilibrio vita-studio/lavoro e allo *student engagement* alla MP2 e allo *student engagement* degli studenti alla SUPSI.

Le variabili di soddisfazione relativa alla formazione attuale, sono associate in modo da debole a elevato con buona parte degli indicatori di motivazione, sebbene con differenze relative alla formazione seguita. In particolare, il fatto di vedere soddisfatte le proprie **aspettative formative** e di ritenere la formazione come un **arricchimento** professionale, personale e delle relazioni si associa fortemente al valore che lo studente accorda alla formazione. In modo da debole a moderato, anche i livelli di soddisfazione relativi al **supporto fornito** nella formazione, al buon **equilibrio tra teoria e pratica**, alla **spendibilità** della formazione sul mercato del lavoro e alle migliori le **possibilità di far carriera** in futuro si associano (con qualche eccezione soprattutto nel corso passerella) al valore attribuito alla formazione e allo *student engagement*.

Per quanto riguarda invece le sfide contestuali, sebbene in modo debole, la **percezione di instabilità lavorativa** sul mercato del lavoro nella professione nella quale ci si sta formando si associa negativamente a tutti gli indicatori di motivazione degli studenti iscritti alla MP2, in una SSS (salvo all'equilibrio vita-studio/lavoro) e alla SUPSI che sono probabilmente più preoccupati di questo aspetto rispetto a chi ha come obiettivo di seguire gli studi universitari e vede quindi l'inserimento lavorativo ancora lontano, come gli studenti del corso passerella. Emergono associazioni simili, ma di segno contrario, per quanto riguarda la **percezione di accesso al lavoro dignitoso**. Al corso passerella questo aspetto sembra associarsi ad una migliore percezione di equilibrio vita-studio.

I fattori relativi alle risorse personali cioè **ottimismo, resilienza e orientamento al futuro**, sebbene in modo differenziato e meno evidente al corso passerella, si associano in modo da debole a moderato agli indicatori di motivazione. La resilienza ha la più forte correlazione con l'autoefficacia percepita mentre l'orientamento al futuro si associa in modo più forte al valore accordato alla formazione e allo *student engagement*. In linea con questi risultati, **la soddisfazione di vita**, una variabile spesso fortemente associata alle variabili di personalità, risulta egualmente associata agli indicatori di motivazione.

Sebbene alcuni fattori relativi all'esperienza lavorativa passata e presente vi siano associati, la soddisfazione formativa, seguita dalle risorse personali, sembra quindi essere l'aspetto più rilevante nel favorire la motivazione degli studenti in tutte le formazioni considerate.

Queste analisi sono state parzialmente ripetute con i dati raccolti a maggio 2022 (T2), con gli studenti iscritti al secondo anno in una SSS e alla SUPSI. Come indicatori di una buona motivazione sono stati considerati il valore accordato alla formazione seguita, il sentimento di autoefficacia come studente e lo *student engagement*, che sono stati messi in relazione con le attuali esperienze lavorative in termini di autoefficacia e soddisfazione lavorativa, l'attuale soddisfazione formativa in termini di supporto fornito e percezione di sviluppo delle competenze richieste nel mondo del lavoro, la percezione di instabilità lavorativa sul mercato del lavoro nel proprio ambito di formazione, la percezione di accesso al lavoro dignitoso, l'orientamento al futuro e la soddisfazione di vita. A causa della ridotta numerosità del sotto campione di studenti che frequentano una SSS (hanno risposto al questionario 78 studenti alle SSS e 321 studenti alla SUPSI) e dei sotto campioni di studenti che lavoravano parallelamente alla formazione (22 studenti alla SSS e 28 studenti alla SUPSI) si è deciso di non suddividere i dati per formazione, bensì di analizzarli nel loro complesso. I risultati sono esposti nella Tabella 3.4d.

I risultati confermano quanto già evidenziato in precedenza e cioè che i fattori personali (in questo caso l'**orientamento al futuro** e la **soddisfazione di vita**) e la **soddisfazione rispetto alla formazione** in cui si è iscritti (in questo caso è stata misurata soltanto la soddisfazione in termini di miglioramento delle opportunità

di carriera) sono gli aspetti che più si associano al valore accordato alla formazione, all'autoefficacia percepita come studente e allo *student engagement*. Anche al secondo anno di formazione, l'**autoefficacia lavorativa** percepita si associa in modo particolarmente forte all'autoefficacia come studente e in modo meno forte allo *student engagement*, mentre la **soddisfazione lavorativa** (che al primo anno non era associata ad alcun indicatore di motivazione) è associata in modo moderato al valore accordato alla formazione. Sebbene in modo più debole, l'**instabilità lavorativa percepita sul mercato del lavoro** nell'ambito nel quale ci si sta formando è negativamente associata, mentre la **percezione di accesso al lavoro dignitoso** è positivamente associata, a tutti e tre gli indicatori di motivazione.

Sono state poi ripetute le analisi di correlazione anche con i dati raccolti a maggio 2023 (T3), con gli studenti iscritti al terzo anno alle SSS e alla SUPSI o in altra situazione (formazione in altra scuola o lavoratori). Come indicatore di una buona motivazione è stato considerato lo *student engagement*, messo in relazione con le competenze socio-emotive, l'orientamento al futuro, la soddisfazione di vita, le attuali esperienze lavorative in termini di autoefficacia e soddisfazione lavorativa, e l'attuale soddisfazione formativa in termini di percezione di sviluppo delle competenze richieste nel mondo del lavoro. A causa della ridotta numerosità dei sotto campioni di studenti in una SSS (hanno risposto al questionario 67 studenti in una SSS, 186 studenti alla SUPSI, 37 studenti in un'altra formazione, e 58 persone che lavoravano o erano in cerca di lavoro) si è deciso di non suddividere i dati per formazione o situazione attuale, bensì di analizzarli nel loro complesso. I risultati sono esposti nella Tabella 3.4e. I risultati mostrano che tutte le variabili considerate, salvo la soddisfazione lavorativa, si associano in modo moderato allo *student engagement*. In particolare, le **competenze socio-emotive**, misurate per la prima volta con il terzo rilevamento, sembrano essere particolarmente correlate sia allo *student engagement* che all'orientamento al futuro, alla soddisfazione di vita, all'attuale autoefficacia lavorativa percepita e alla soddisfazione rispetto alla formazione in termini di miglioramento delle opportunità di carriera.

Infine, 195 persone che nel maggio 2021 erano iscritte al primo anno alla MP2 (3) in una SSS (45), alla SUPSI (131) o al corso passerella (16) hanno compilato il questionario inviato a maggio 2023 destinato alle persone ancora in formazione. Questo ha permesso di svolgere un'analisi longitudinale per conoscere quali dei fattori misurati al T1 permettono di predire lo *student engagement* due anni dopo. Nella Tabella 3.4f sono esposte le correlazioni tra i vari fattori e lo *student engagement* sia al T1 che al T3. Le correlazioni con lo *student engagement* al T3 sono tutte significative e moderate ($>.20$) salvo quelle con i fattori relativi alle precedenti esperienze lavorative (opportunità formative, supporto sociale, autoefficacia percepita e soddisfazione lavorativa) la percezione di accesso al lavoro dignitoso e la resilienza, che sono stati quindi esclusi dalla successiva analisi di regressione gerarchica. Questa è stata infatti impostata inserendo in un primo step le risorse personali (orientamento al futuro, ottimismo e soddisfazione di vita), in un secondo step i fattori legati alla formazione seguita (valore accordato alla formazione, autoefficacia come studente, equilibrio vita-studio/lavoro, soddisfazione formativa rispetto a: aspettative, supporto, equilibrio teoria-pratica, carriera futura, arricchimento esperienziale, e spendibilità) e la percezione di instabilità lavorativa sul mercato del lavoro della professione in cui ci si sta formando, in un ultimo step è stato infine aggiunto lo *student engagement* misurato al T1.

I risultati di questa analisi sono esposti nella Tabella 3.4g e mostrano che delle variabili inserite al primo step, soltanto l'orientamento al futuro sembra avere un effetto positivo sullo *student engagement* due anni dopo. Esso non ha tuttavia più alcun effetto dopo l'inserimento delle variabili al secondo step, a quel punto in effetti, **sono il valore accordato alla formazione e la soddisfazione relativamente al supporto percepito nella formazione ad avere un effetto sullo *student engagement* a distanza di due anni**. Queste due variabili mantengono infine il loro effetto anche dopo aver inserito lo *student engagement* misurato al T1 (terzo step), variabile che, come atteso, ha l'effetto maggiore sullo *student engagement* due anni dopo. Il modello, completo dei tre step, concorre a spiegare il 38% della varianza dello *student engagement* al T3.

Tabella 3.4c. Correlazioni, dati raccolti al T1, per formazione

Formazione	Indicatore di motivazione	Genere	Ottimismo	Resilienza	Orientamento al futuro	Soddisfazione di vita	Precedenti opportunità formative al lavoro	Precedente supporto sociale al lavoro	Precedente autoefficacia lavorativa	Attuali opportunità formative al lavoro	Attuale autoefficacia lavorativa	Percezione di instabilità lavorativa	Percezione di accesso al lavoro dignitoso	Soddisfazione delle aspettative	Soddisfazione rispetto al supporto	Soddisfazione rispetto all'equilibrio teoria-pratica	Soddisfazione rispetto alla carriera futura	Soddisfazione per l'arricchimento esperienziale	Soddisfazione rispetto alla spendibilità	Equilibrio vita-studio/lavoro	Valore accordato alla formazione	Autoefficacia come studente
MP2	Equilibrio vita-studio/lavoro	.06	.29 ^{***}	.08	.16 [*]	.31 ^{***}	.10	.15	.08	.57 ^{***}	.20	-.21 ^{**}	.27 ^{***}	.13	.14 [*]	-.02	.05	.07	.01	-	-	-
	Valore accordato alla formazione	.11	.14	.10	.30 ^{***}	.15 [*]	-.11	-.06	.08	.19	-.05	-.19 ^{**}	-.09	.50 ^{***}	.43 ^{***}	.39 ^{***}	.43 ^{***}	.62 ^{***}	.38 ^{***}	.02	-	-
	Autoefficacia come studente	-.20 ^{**}	.19 ^{**}	.42 ^{***}	.22 ^{**}	.21 ^{**}	-.03	.10	.27 ^{**}	.16	.58 ^{**}	-.22 ^{**}	.13	.17 [*]	.21 ^{**}	.12	.23 ^{**}	.27 ^{***}	.13	-.04	.39 ^{***}	-
	Student engagement	.25 ^{***}	.23 ^{**}	.12	.43 ^{***}	.30 ^{***}	-.01	.10	.02	.45 ^{**}	-.11	-.20 ^{**}	.02	.39 ^{***}	.38 ^{***}	.33 ^{***}	.34 ^{***}	.53 ^{***}	.40 ^{***}	.12	.66 ^{***}	.16 [*]
SS	Equilibrio vita-studio/lavoro	.09	.20 ^{***}	.27 ^{***}	.21 ^{***}	.34 ^{***}	.17 [*]	.10	.17 [*]	.12	.06	-.06	.19 ^{***}	.23 ^{***}	.19 ^{***}	.16 ^{**}	.16 ^{**}	.18 ^{**}	.14 ^{**}	-	-	-
	Valore accordato alla formazione	.02	.16 ^{**}	.20 ^{***}	.30 ^{***}	.18 ^{***}	.09	.08	.29 ^{***}	-.01	.09	-.24 ^{***}	.12 [*]	.46 ^{***}	.41 ^{***}	.36 ^{***}	.39 ^{***}	.51 ^{***}	.22 ^{***}	.18 ^{**}	-	-
	Autoefficacia come studente	-.12 [*]	.37 ^{***}	.47 ^{***}	.28 ^{***}	.26 ^{**}	-.01	.07	.38 ^{***}	-.08	.44 ^{***}	-.17 ^{**}	.17 ^{**}	.39 ^{***}	.28 ^{***}	.27 ^{***}	.28 ^{***}	.34 ^{***}	.18 ^{**}	.20 ^{***}	.34 ^{***}	-
	Student engagement	.04	.28 ^{**}	.43 ^{***}	.40 ^{***}	.36 ^{***}	.05	.02	.33 ^{***}	.01	.39 ^{***}	-.15 ^{**}	.14 ^{**}	.43 ^{***}	.44 ^{***}	.34 ^{***}	.32 ^{***}	.39 ^{***}	.28 ^{***}	.26 ^{***}	.49 ^{***}	.41 ^{***}
SUPSI	Equilibrio vita-studio/lavoro	-.14 ^{**}	.26 ^{***}	.32 ^{***}	.26 ^{***}	.33 ^{***}	.10	.20 ^{**}	.14 [*]	-.01	.23	-.19 ^{**}	.21 ^{***}	.15 ^{**}	.25 ^{***}	.15 ^{**}	.14 ^{**}	.10 [*]	.09	-	-	-
	Valore accordato alla formazione	.12 ^{**}	.08	.22 ^{***}	.27 ^{***}	.22 ^{***}	.17 [*]	.20 ^{**}	.13	.29	.03	-.24 ^{***}	.16 ^{***}	.57 ^{***}	.39 ^{***}	.48 ^{***}	.43 ^{***}	.57 ^{***}	.36 ^{***}	.10 [*]	-	-
	Autoefficacia come studente	-.05	.32 ^{***}	.46 ^{***}	.31 ^{***}	.31 ^{***}	.20 ^{**}	.30 ^{***}	.22 ^{**}	.01	.02	-.25 ^{***}	.17 ^{***}	.37 ^{***}	.31 ^{***}	.28 ^{***}	.33 ^{***}	.33 ^{***}	.28 ^{***}	.16 ^{**}	.30 ^{***}	-
	Student engagement	.07	.21 ^{***}	.29 ^{**}	.44 ^{***}	.35 ^{***}	.07	.18 ^{**}	.10	.35 [*]	.19	-.22 ^{***}	.24 ^{***}	.47 ^{***}	.40 ^{***}	.35 ^{***}	.32 ^{***}	.44 ^{***}	.33 ^{***}	.20 ^{***}	.56 ^{***}	.34 ^{***}
PAS	Equilibrio vita-studio/lavoro	.45 ^{***}	.42 [*]	.32	-.09	.61 ^{***}	-.22	.51	.15			-.15	.50 ^{**}	.26	-.18	.17	.21	.17	.01	-	-	-
	Valore accordato alla formazione	.23	.04	-.06	.20	-.11	.30	.03	-.32			.30	-.20	.69 ^{***}	.28	.34	.13	.66 ^{***}	.36 [*]	.10	-	-
	Autoefficacia come studente	-.14	.22	.40 [*]	.16	.21	-.42	.43	.52 [*]			.14	-.12	.02	.20	-.09	-.17	.26	.21	-.08	.11	-
	Student engagement	.27	.04	-.04	.29	-.11	.35	-.47	-.33			-.16	-.00	.47 ^{**}	.46 ^{**}	.47 ^{**}	.16	.33	.49 ^{**}	.07	.40 [*]	.02

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

Tabella 3.4d. Correlazioni, dati raccolti al T2

	Valore accordato alla formazione	Autoefficacia come studente	<i>Student engagement</i>	Orientamento al futuro	Soddisfazione di vita	Attuale autoefficacia lavorativa	Attuale soddisfazione lavorativa	Percezione di instabilità lavorativa	Soddisfazione rispetto al supporto
Autoefficacia come studente	.39***	-	-						
<i>Student engagement</i>	.58***	.33***	-						
Orientamento al futuro	.34***	.30***	.47***	-					
Soddisfazione di vita	.23***	.22***	.34***	.33***	-				
Attuale autoefficacia lavorativa	.17	.64***	.29*	.36**	.36**	-			
Attuale soddisfazione lavorativa	.29*	.13	.18	-.10	.30*	.28*	-		
Percezione di instabilità lavorativa	-.23***	-.22***	-.20***	-.11*	-.20***	-.23	-.33*	-	
Soddisfazione rispetto al supporto	.47***	.35***	.41***	.24***	.30***	.43**	.02	-.25***	-
Soddisfazione formativa per la carriera	.48***	.28***	.37***	.16**	.24***	.25	.07	-.20***	.44***
Percezione di accesso al lavoro dignitoso	.17***	.13**	.22***	.06	.28***	.22	.18	-.35***	.19***

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

Tabella 3.4e. Correlazioni, dati raccolti al T3

	Percezione di accesso al lavoro dignitoso	Competenze socio-emotive	Orientamento al futuro	Attuale autoefficacia lavorativa	Attuale soddisfazione lavorativa	Soddisfazione e di vita	Soddisfazione e formativa per la carriera
Percezione di accesso al lavoro dignitoso	-						
Orientamento al futuro	.24***	.38***	-				
Attuale autoefficacia lavorativa		.25*	.27**	-			
Attuale soddisfazione lavorativa		.19	-.03	.23*	-		
Soddisfazione di vita	.32***	.42***	.36***	.28**	.41***	-	
Soddisfazione formativa per la carriera	.48***	.42**	.26***	.52***	.31*	.38***	-
<i>Student engagement</i>	.29***	.50***	.30***	.43***	.20	.36***	.43***

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

Tabella 3.4f. Correlazioni, dati raccolti al T1 con *Student engagement* al T3

	Orientamento al futuro	Ottimismo	Resilienza	Soddisfazione di vita	Valore accordato alla formazione	Autoefficacia come studente	Equilibrio vita-studio/lavoro	Precedenti opportunità formative al lavoro	Precedente supporto sociale al lavoro	Precedente autoefficacia lavorativa	Precedente soddisfazione lavorativa	Soddisfazione delle aspettative	Soddisfazione rispetto al supporto	Soddisfazione rispetto all'equilibrio teoria-pratica	Soddisfazione rispetto alla carriera futura	Soddisfazione per l'arricchimento esperienziale	Soddisfazione rispetto alla spendibilità	Percezione di instabilità lavorativa	Percezione di accesso al lavoro dignitoso	<i>Student engagement</i> T1
<i>Student engagement</i> T1	.40***	.25***	.30***	.35***	.61***	.32***	.20***	.04	.10*	.16***	.04	.45***	.45***	.44***	.35***	.51***	.38***	-.23***	.18***	-
<i>Student engagement</i> T3	.27***	.22**	.13	.25**	.43***	.22**	.23**	.03	.17	.18	.07	.41***	.43***	.28***	.30**	.26***	.23**	-.20**	.17*	.56***

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

Tabella 3.4g. Analisi di regressione per predire lo *student engagement* al T3

Variabili	Step 1			Step 2			Step 3		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Orientamento al futuro	0.14	0.06	.18*	0.08	0.06	.10	0.05	0.05	.06
Ottimismo	0.08	0.06	.11	0.08	0.05	.11	0.06	0.05	.08
Soddisfazione di vita	0.05	0.03	.13	0.03	0.03	.08	0.01	0.03	.02
Valore accordato alla formazione				0.32	0.11	.28**	0.21	0.10	.19*
Autoefficacia come studente				-0.09	0.05	-.14	-0.08	0.05	-.12
Equilibrio vita-studio/lavoro				0.01	0.03	.03	0.02	0.03	.05
Soddisfazione delle aspettative				0.03	0.09	.03	-0.03	0.09	-.04
Soddisfazione rispetto al supporto				0.26	0.08	.29**	0.22	0.08	.25**
Soddisfazione rispetto all'equilibrio teoria-pratica				0.01	0.07	.01	-0.03	0.06	-.03
Soddisfazione rispetto alla carriera futura				0.07	0.10	.06	0.05	0.10	.04
Soddisfazione per l'arricchimento esperienziale				-0.10	0.09	-.10	-0.12	0.09	-.12
Soddisfazione rispetto alla spendibilità				0.02	0.07	.02	-0.02	0.07	-.02
Percezione di instabilità lavorativa				-0.03	0.04	-.04	0.00	0.04	.01
<i>Student engagement</i> T1							0.40	0.09	.39***
R^2 totale			.10			.31			.38
ΔR^2						.21			.07
<i>F</i>		7.04***			6.06***			7.50***	

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

Infine, i rispondenti al questionario inviato a maggio 2023 (T3), hanno pure risposto alla domanda diretta “Se potesse tornare indietro, rifarebbe la stessa scelta formativa?”. Tra un minimo del 20% registrato alla SUPSI e un massimo del 31% registrato tra gli ex-studenti che nel maggio 2023 lavoravano, ha risposto “per niente” o “piuttosto no” (Tabella 3.4h).

Tabella 3.4h. Risposte alla domanda “Se potesse tornare indietro, rifarebbe la stessa scelta formativa?”

	Iscritto a:						Lavora	Sta cercando lavoro		Né in formazione, né lavora, né cerca lavoro		
	SSS		SUPSI		Altra scuola							
	n	%	n	%	n	%		n	%	n	%	n
Per niente	2	3	9	5	2	6	5	13	1	7	0	0
Piuttosto no	11	18	27	15	7	19	7	18	3	21	1	25
Piuttosto sì	28	45	87	47	13	36	9	24	6	43	2	50
Assolutamente sì	21	34	62	34	14	39	17	45	4	29	1	25
Totale	62	100	185	100	36	100	38	100	14	100	4	100

Le ragioni riportate a supporto delle risposte “per niente” e “piuttosto no” (n=60) possono essere suddivise in due categorie principali, in linea con quanto emerso dall’analisi di regressione: una legata alla qualità della formazione intrapresa e una all’allineamento di questa con i propri interessi e desideri.

Una grande fetta dei rispondenti reclama, una volta confrontati direttamente con la formazione scelta, di non aver trovato quanto si aspettava in termini di qualità dell’organizzazione, contenuti dei corsi, modalità didattiche e carico e ritmo di lavoro ritenuti eccessivi e, al contempo, poco supporto da parte del docente allo studente. Insieme a questo elenco di fattori che spingono i rispondenti ad affermare che, se potessero tornare indietro, non rifarebbero la scelta formativa intrapresa, alcuni aggiungono che in alternativa avrebbero investito di più per andare a studiare all’estero o oltralpe, qualcuno addirittura intraprendendo una formazione in un altro campo. La seconda categoria principale riguarda infatti coloro che, se potessero tornare indietro, non rifarebbero la stessa scelta poiché una volta iniziato ed intrapreso il percorso si sono accorti che questo non incontrava i propri interessi e desideri. Alcuni hanno cambiato la propria scelta personale (“vorrei fare la maestra d’asilo invece dell’infermiera”), altri avrebbero preferito un percorso più specifico (“una formazione più artistica mi interessa maggiormente”) o non trovavano interessante la formazione avviata (“non mi piace”; “non totalmente nei miei interessi”). Infine, una parte più esigua (n=7) asserisce che non rifarebbe la propria scelta formativa poiché ha riscontrato precarietà a livello lavorativo in quell’ambito, ovvero poco lavoro, condizioni non ottimali e salario basso; e, nello specifico tra gli studenti delle SSS, l’ottenimento di un diploma non riconosciuto all’estero e non redditizio quanto un Bachelor.

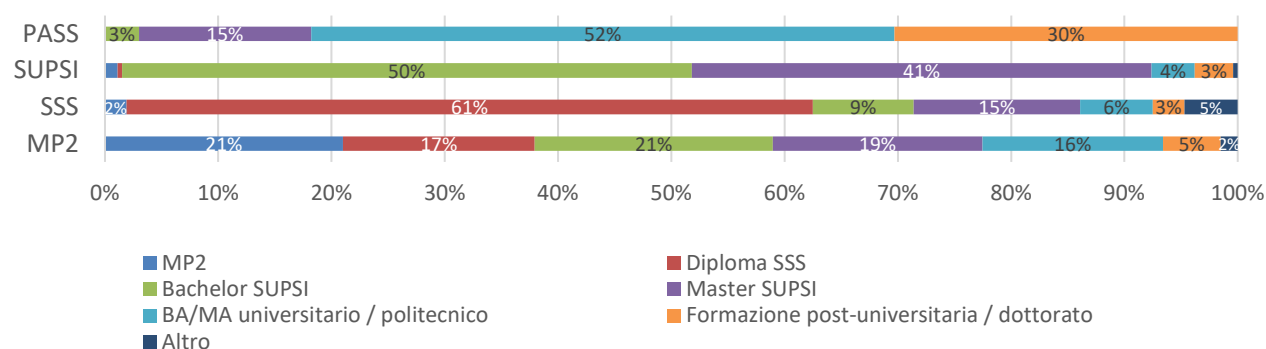
Le ragioni e gli argomenti che portano quindi a non voler ripetere la propria scelta sono da ricondurre essenzialmente a un’insoddisfazione legata strettamente alla formazione e all’offerta formativa stessa o ad una mancata corrispondenza tra le proprie aspirazioni e/o aspettative e la realtà con cui si è trovati confrontati. In parte più esigua, anche la spendibilità della formazione in un mercato del lavoro che si è rivelato precario rappresenta uno dei motivi che non farebbe ripetere la medesima scelta formativa.

3.5 Aspirazioni e preoccupazioni per il futuro

Dopo aver esplorato i percorsi formativi degli studenti dalla MP2 in poi e aver indagato quali fattori possono influenzarne l'impegno nello studio, è pure interessante capire quali siano le aspirazioni formative di chi sta seguendo una formazione post-AFC. Al termine del primo anno nei quattro percorsi formativi è stato quindi chiesto a ciascuno studente quale fosse il livello di formazione più elevato che pensava di conseguire. I risultati sono esposti nella Figura 3.5a e di seguito riassunti.

- Come atteso, quasi tutti gli studenti del corso passerella avevano intenzione di continuare gli studi universitari, il 30% pensava di svolgere anche una formazione dopo l'ottenimento del Master.
- Solo poco più del 20% di chi era iscritto alla MP2 pensava di non proseguire gli studi dopo l'ottenimento della maturità professionale, il 17% pensava infatti di continuare gli studi presso una SSS, il 40% alla SUPSI, il 16% all'università o al politecnico e il 5% voleva studiare anche dopo l'ottenimento di un Master, il 2% non sapeva ancora cosa avrebbe fatto dopo (risposta "altro").
- Il 61% degli studenti in formazione in una SSS non aveva intenzione di continuare con ulteriori studi dopo l'ottenimento del diploma, il 24% continuare gli studi alla SUPSI e il 6% in un'università o politecnico, il 3% ambiva a ottenere un diploma dopo il Master, il 5% non sapeva ancora cosa fare in seguito (risposta "altro").
- Infine, metà degli studenti della SUPSI pensavano di non continuare gli studi dopo l'ottenimento del Bachelor, mentre il 41% di ottenere anche un Master alla SUPSI, il 4% di ottenere un Bachelor o Master in un'università o politecnico e il 3% di conseguire un diploma dopo il Master, l'1% non sapeva ancora cosa fare dopo (risposta "altro").

Figura 3.5a. Livello di formazione più elevato che gli studenti pensano di conseguire, per formazione



Ai rispondenti al questionario inviato a maggio 2023, sia a coloro ancora in formazione, che a chi lavorava o stava cercando lavoro, è stato chiesto se pensassero di continuare a studiare o di riprendere una formazione. A pensare di continuare ulteriormente gli studi era il 58% degli studenti in una SSS, il 49% degli studenti alla SUPSI e il 58% di chi era iscritto in un'altra formazione (Tabella 3.5a). Infine, elevate anche le percentuali di chi credeva di riprendere la formazione seppur stesse già lavorando (69%), come anche tra chi stava cercando lavoro e chi non lo cercava (Tabella 3.5b). Per quanto le percentuali di chi ha intenzione di continuare a studiare rilevati tra gli studenti in una SSS o alla SUPSI al T3 non si discostino molto da quelle rilevate al T1, relativamente a questi dati è importante ricordare che essi, visto l'esiguo tasso di risposta al T3, non è detto siano rappresentativi delle risposte di tutta la popolazione considerata.

Tabella 3.5a. Intenzioni formative future di chi nel maggio 2023 segue una formazione, per tipo di formazione

	SSS		SUPSI		Altra scuola	
	n	%	n	%	n	%
Credo di sì	35	58.3	91	49.2	21	58.3
Credo di no	16	26.7	67	36.2	9	25.0
Non ci ho pensato	9	15.0	27	14.6	6	16.7
Totale	60	100.0	185	100.0	36	100.0

Tabella 3.5b. Intenzioni formative future di chi nel maggio 2023 non segue una formazione, per situazione

	Lavora		Sta cercando lavoro		Né in formazione, né lavora, né cerca lavoro	
	n	%	n	%	n	%
Credo di sì	27	69.2	6	40.0	4	100
Credo di no	6	15.4	7	46.7	0	0
Non ci ho pensato	6	15.4	2	13.3	0	0
Totale	39	100	15	100	4	100

A chi ha indicato l'intenzione di continuare o riprendere a studiare (69.2%, cfr. Tabella 3.5b) è stata posta un'ulteriore domanda per sondare il tipo di formazione che voleva intraprendere e in quale luogo.

Tra chi era unicamente attivo professionalmente si nota una bipartizione, con una metà che intende continuare gli studi in Ticino e un'altra metà che vorrebbe invece andare oltralpe o, in taluni casi, all'estero. In entrambi i gruppi la maggior parte voleva continuare un percorso universitario che permettesse di ottenere un Bachelor, un Master o un Diploma of Advanced Studies. Tra chi intendeva rimanere in territorio ticinese vengono menzionate anche la formazione per adulti, specializzazioni varie come lo specialista in dogana o l'infermiera specializzata, ed il diploma federale. In generale, sia tra chi voleva continuare gli studi in Ticino e chi oltralpe/all'estero, la tipologia di formazioni citate è variegata. Troviamo infatti chi pensava di formarsi in ambito sociale o sanitario (lavoro sociale, psicologia, infermieristica), educativo/pedagogico (logopedia) o dell'insegnamento (docente di scuola dell'infanzia), chi invece in campi a carattere più scientifico come quello ingegneristico (ingegneria civile), informatico (informatica, cyber security, data science, IA) o economico (leisure & management).

Tra chi era in formazione, che sia a tempo pieno o parallelamente a un'attività lavorativa, si nota una maggiore intenzione di continuare i propri studi. Questo in particolare per chi seguiva una formazione a tempo pieno. Anche qui si ritrova uno scenario simile a quello osservato tra chi non era più in formazione: una bipartizione generale, dove da un lato troviamo chi intende proseguire gli studi in Ticino e chi oltralpe oppure all'estero. Chi ha la volontà di continuare gli studi nel territorio ticinese è principalmente orientato ad un Master alla SUPSI, il più delle volte a seguito della formazione Bachelor che sta terminando presso lo stesso istituto. Seppur più modesta, troviamo anche una parte di rispondenti, soprattutto tra coloro che parallelamente alla formazione sono attivi professionalmente, che indica di voler proseguire con una specializzazione nella propria professione. Questo è vero soprattutto per chi ha intrapreso una formazione in campo infermieristico e di cura, che opta soprattutto per una specializzazione in salute mentale e più raramente in oncologia, anestesia pediatria, geriatria, e pronto soccorso. Più rari anche coloro che vogliono conseguire un diploma specialistico come esperto contabile o fiscale. In generale la formazione in ambito economico e del management è predominante tra coloro che intendono continuare i propri studi in Ticino e in particolare alla SUPSI. Sempre tra chi è in formazione alla SUPSI, si trovano cinque rispondenti che intendono proseguire con un Master in

Interaction Design presso il DACD e altrettanti con un diploma in insegnamento presso in DFA/ASP. Gli studenti con l'intenzione di studiare all'estero o in altre regioni linguistiche svizzere perseguono vari ambiti di studio: medicina, odontoiatria, veterinaria, computer science, biologia, biologia molecolare, ingegneria genetica, ingegneria civile, editoria/tipografia e scenografia. Vi è inoltre una quindicina di studenti che ha l'intenzione di proseguire gli studi ma senza ancora aver chiaro né il tipo di formazione né il luogo.

In generale quindi, seppur sia un'intenzione maggiormente presente tra coloro che sono attualmente in formazione, che sia a tempo pieno o parziale, rispetto a chi attivo professionalmente o in cerca di occupazione, vi è un interesse nel continuare a formarsi. Tra gli interessati c'è una netta bipartizione tra chi vorrebbe proseguire gli studi in Ticino e chi desidera formarsi in un istituto estero oppure in un'altra regione linguistica svizzera; questa bipartizione è presente in entrambe le categorie, sia tra chi a maggio 2023 è in formazione sia tra chi è professionalmente attivo o in cerca di occupazione.

Infine, per quanto è stato possibile mostrare che la percezione di facilità di accesso a un lavoro dignitoso è soltanto debolmente associata allo *student engagement*, è comunque interessante sapere come fosse questa percezione tra gli studenti al primo anno in una formazione post-AFC nel maggio 2021 e se vi fossero differenze legate al tipo di formazione intrapresa, al genere, all'età e al luogo di domicilio.

Fatta la premessa che “un lavoro dignitoso è un'occupazione che soddisfa gli standard minimi accettabili per una buona vita”, ai rispondenti al T1, è stato chiesto quanto ritenessero facile trovare un lavoro dignitoso in Canton Ticino e fuori dal Canton Ticino. La scala di risposta andava da 1 “per niente facile” a 6 “molto facile”. Come è possibile leggere nella Figura 3.5a, la percezione di difficoltà di accesso a un lavoro dignitoso **in Canton Ticino** è leggermente minore presso gli studenti della SUPSI (al suo interno sono più ottimisti gli studenti del DTI, $M=3.95$, $DS=1.09$, seguiti da quelli del DACD, $M=3.60$, $DS=1.16$, e da quelli del DEASS, $M=3.42$, $DS=1.14$) rispetto a quelli della SSS (con alcune differenze tra i vari indirizzi professionali, si veda la Tabella 3.5c²²) e questi ultimi hanno una percezione di difficoltà di accesso al lavoro dignitoso minore rispetto a quelli della MP2 (con nessuna differenza significativa tra i tipi di maturità); gli studenti del corso passerella non si distinguono invece dagli altri in relazione a questa percezione ($F(3,1053)=14.52$, $p < .001$). Va notato che la media raggiunge appena il punto mediano (riga verde) tra gli studenti della SUPSI che sembrano essere i più ottimisti con il 20% degli studenti ad aver risposto “abbastanza” (= 5) o “molto facile” (= 6), a fronte del 15%, del 14% e del 10% degli studenti rispettivamente al corso passerella, alle SSS e alla MP2 ad aver dato questa risposta. Non si osservano invece differenze significative ($F(3, 1053)=0.25$, $p = .86$) tra gli studenti dei quattro tipi di formazione per quanto concerne la percezione di difficoltà di accesso a un lavoro dignitoso **fuori dal Canton Ticino**, per quanto, anche in questo caso, sebbene l'accesso a questo tipo di lavoro sia ritenuto meno difficoltoso, le medie indicano delle rappresentazioni solo pacatamente ottimistiche (in questo caso le differenze intra-formazione riguardano unicamente le SSS, si veda Tabella 3.5c).

²² Viste le grandi differenze relative alla numerosità (n) dei rispondenti appartenenti alle diverse SSS si è preferito non svolgere delle ANOVA.

Figura 3.5a. Percezione di poter accedere a un lavoro dignitoso in Ticino e altrove, per tipo di formazione

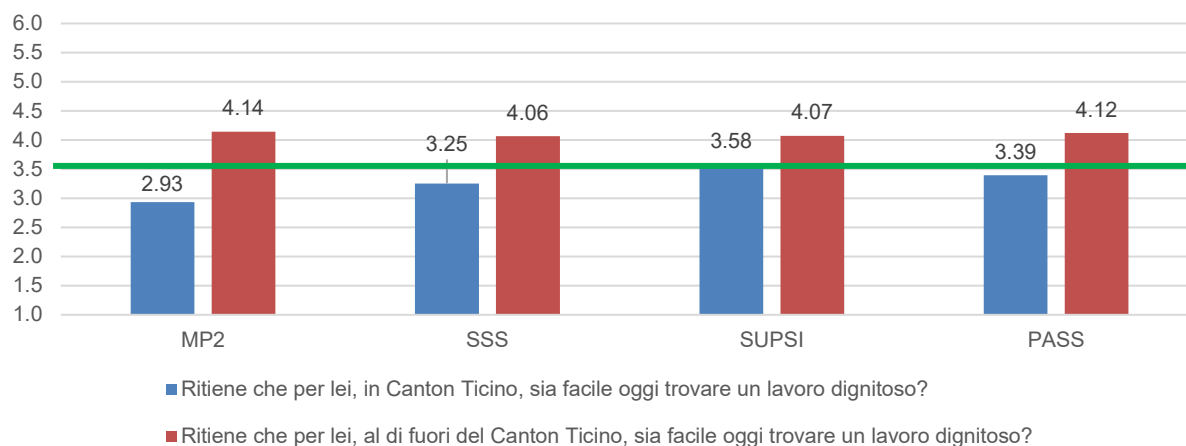


Tabella 3.5c. Percezione di facilità di accesso ad un lavoro dignitoso, per tipo di SSS

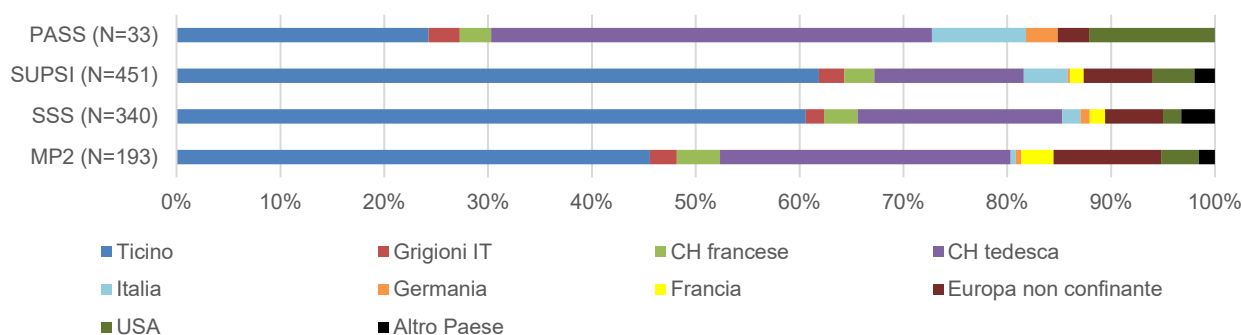
	In Ticino			Fuori dal Ticino	
	N	M	DS	M	DS
SSSAA CSIA Lugano	14	3.57	1.16	3.93	1.21
SSSAT Bellinzona	57	2.81	1.09	4.16	1.03
SSSCI	161	3.49	1.20	4.04	1.01
SSSE Bellinzona	39	2.64	1.11	4.21	1.08
SSSEI Mendrisio	9	3.67	0.50	4.11	0.60
SSSMT Lugano	30	3.50	1.28	3.63	1.22
SSST Bellinzona	13	2.85	0.99	4.54	0.78
SSSTA Lugano	14	2.79	1.58	3.43	1.45
SSSMT Locarno	21	3.52	1.03	4.62	0.97

Dall'ANOVA non emergono differenze di percezione relativamente al genere e all'età dello studente, invece viene evidenziato come i domiciliati in Italia siano più ottimisti ($M=4.13$, $DS=0.98$) rispetto ai domiciliati in un altro cantone ($M=3.50$, $DS=1.03$) e ai domiciliati in Ticino ($M=3.20$, $DS=1.19$) per quanto riguarda le chances di trovare un lavoro dignitoso in Ticino ($F(2,1065)=44.15$, $p<.001$; differenze significative solo tra i domiciliati in Italia e gli altri due gruppi); il dato si inverte per quanto riguarda le chances di trovare un lavoro dignitoso fuori Ticino dove i domiciliati in Italia risultano meno ottimisti ($M=3.80$, $DS=1.03$) rispetto ai domiciliati in Ticino ($M=4.12$, $DS=1.03$) e ai domiciliati in un altro cantone ($M=4.38$, $DS=0.85$), $F(2, 1065)=7.80$, $p<.001$ (differenze significative solo tra i domiciliati in Italia e gli altri due gruppi). Il Cantone Ticino è chiaramente attrattivo come luogo di lavoro per chi è domiciliato nella vicina Italia, prova ne è che quasi un terzo del totale degli occupati attivi in Ticino sono stranieri residenti all'estero, che accedono a stipendi mediamente più alti rispetto a quelli che otterrebbero lavorando in Italia (Bigotta & Pellegrin, 2021). Questo può spiegare la visione più ottimistica degli studenti residenti in Italia rispetto ai residenti in Svizzera relativamente al fatto di poter accedere ad un lavoro dignitoso in questo cantone. La visione meno ottimistica tra i residenti in Italia di poter accedere a un lavoro dignitoso fuori dal Ticino potrebbe invece essere spiegata, da una loro maggiore percezione di barriere all'inserimento lavorativo (che siano linguistiche o culturali o legate alla concorrenza interna ed estera) e al desiderio di non allontanarsi ulteriormente dai propri luoghi di provenienza, qualora avessero considerato in

particolare gli altri cantoni svizzeri, mentre sarebbe spiegata, nuovamente, dalla minore attrattività del mercato del lavoro italiano (Bigotta & Pellegrin, 2021) qualora, nel rispondere, avessero pensato al loro paese d'origine.

Coerentemente con questa percezione di difficoltà di inserimento lavorativo, il Canton Ticino viene indicato come **prima scelta quale luogo di lavoro** desiderato da soltanto il 24% degli studenti del corso passerella, dal 46% degli studenti di MP2, dal 61% degli studenti in una SSS e dal 62% degli studenti alla SUPSI; rispettivamente dal 56% dei domiciliati in Ticino, dal 36% dei domiciliati in un altro cantone e dal 66% dei domiciliati in Italia. Al secondo posto quale luogo di lavoro desiderato troviamo la Svizzera tedesca.

Figura 3.5b. Luogo di lavoro desiderato, per tipo di formazione



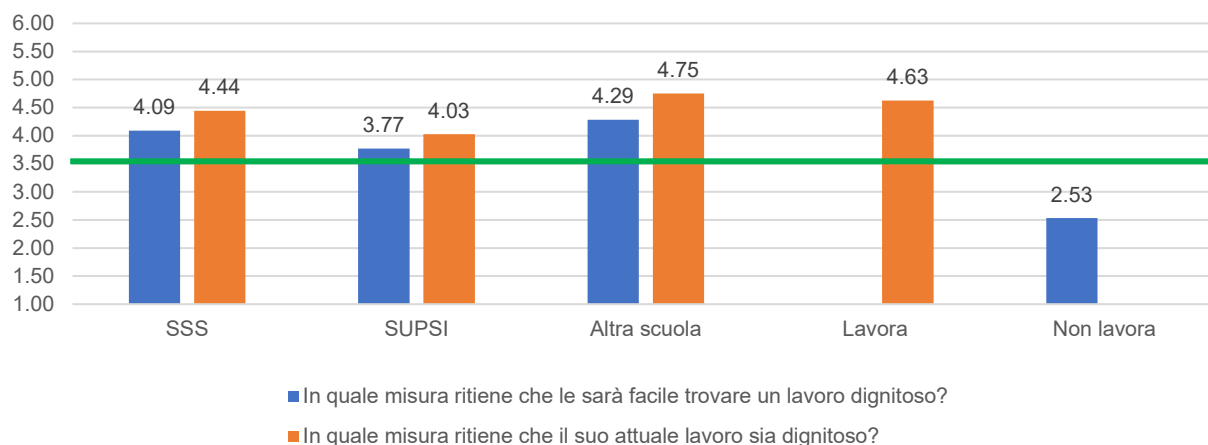
Ai rispondenti a maggio 2023 è stata nuovamente posta la domanda, fatta la premessa che “Un lavoro dignitoso è definito come un'occupazione che soddisfa gli standard minimi accettabili per una buona vita, che fornisce quindi un salario adeguato, che permette un sentimento di sicurezza psicologica e fisica, del tempo libero ed è coerente con i propri valori”, “in quale misura ritiene che le sarà facile trovare un lavoro dignitoso?”. A chi già lavorava è stato pure chiesto “in quale misura ritiene che il suo attuale lavoro sia dignitoso?”. La scala di risposta per la prima domanda era da 1 “per niente facile” a 6 “molto facile” e per la seconda domanda da 1 “per niente” a 6 “molto”.

Come si legge nella Figura 3.5c, la percezione di difficoltà di accesso a un lavoro dignitoso è minore presso gli studenti iscritti in una scuola diversa (n=28) da una SSS o dalla SUPSI, seguiti dagli studenti in una SSS (n=44) e da quelli alla SUPSI (n=149) e, infine, da chi non lavora (n=15). L'ANOVA svolta considerando soltanto le persone in formazione ha rilevato in effetti una differenza statisticamente significativa tra gli studenti alla SUPSI e chi è categorizzato in un’“altra scuola” ($F(2,218)=4.04$, $p = .019$), è tuttavia possibile ipotizzare una differenza significativa anche con le persone che non lavorano, vista la media particolarmente bassa raggiunta da chi rientra in questa categoria.

Per quanto riguarda il lavoro che svolgono in quel momento, la percezione è sempre più positiva tra chi studia in un'altra scuola (n=8), seguiti da chi lavora ma non è più in formazione (n=40), da chi è iscritto in una SSS (n=18) e, infine, dagli studenti alla SUPSI (n=36). L'ANOVA in questo caso non ha rilevato differenze statisticamente significative tra chi è in formazione e dalle medie osservate è probabile che la percezione di chi lavora e non studia non si discosti significativamente da quella di chi è in formazione parallelamente a un'attività lavorativa.

In generale, la percezione sembra più positiva tra chi lavora, in paragone a chi non lavora e, sia tra chi è in una SSS e chi è alla SUPSI, la percezione sembra più positiva a maggio 2023 rispetto a maggio 2021.

Figura 3.5c. Percezione di avere e di poter accedere a un lavoro dignitoso, per tipo di formazione e situazione



Dopo aver indicato una risposta alla domanda *“In quale misura ritiene che le sarà facile trovare un lavoro dignitoso?”* o alternativamente alla domanda *“In quale misura ritiene che il suo attuale lavoro sia dignitoso?”* è stato chiesto di precisare e argomentare la propria posizione con la seguente domanda *“Che cosa la spinge a rispondere in questo modo?”*.

Tra chi, a maggio 2023, era professionalmente attivo emergono in modo predominante perplessità e insoddisfazione attorno al salario. Si ritiene infatti che si venga retribuiti poco talvolta anche in relazione al grado di responsabilità che si ricopre a livello professionale. Accanto a condizioni salariali poco adeguate emerge malcontento attorno alle condizioni lavorative. I rispondenti lamentano poca flessibilità e un ambiente stressante. In particolare, probabilmente anche a seguito dell'emergenza legata alla pandemia di Covid-19 che ha messo in risalto l'importanza di questi professionisti ma al contempo le non sempre soddisfacenti condizioni lavorative e contrattuali loro offerte, chi è attivo nel settore sanitario esprime insoddisfazione sull'organizzazione e gestione dei turni e il carico di lavoro. Alcuni rispondenti indicano di vivere un ambiente lavorativo carente a livello gestionale e che non rispecchia i propri valori ma anche i valori attesi ed auspicati in quell'ambito. Un rispondente, pur trovandosi soddisfatto sul fronte remunerativo e con i compiti svolti, lamenta un problema a livello di relazioni interpersonali. I rispondenti che ritengono il proprio lavoro attuale soddisfacente dal punto di vista della definizione di lavoro dignitoso riportata, precisano che questo è dovuto al rispetto di diverse dimensioni, da quella prettamente economica-salariale a quella più interpersonale e personale. Avere relazioni positive sia con i superiori che con i colleghi, come anche avere la possibilità di coltivare interessi e dedicarsi ad attività nel proprio tempo libero, sono menzionati come elementi importanti per il sussistere di una percezione di lavoro dignitoso.

Chi, nel maggio 2023, è in formazione e quindi non ancora attivo professionalmente esprime in generale delle perplessità attorno alle possibilità di inserimento nel mercato del lavoro. Il mercato del lavoro ticinese è reputato precario, poco stimolante e con poca offerta: *“In Canton Ticino gli stipendi sono nettamente più bassi rispetto al resto della Svizzera nonostante il costo della vita continui ad aumentare e difficilmente si ha la possibilità di mettere dei soldi da parte o costruire una famiglia numerosa”*. Questo elemento porta, in alcuni casi, a considerare la possibilità di ampliare la propria futura ricerca di lavoro al resto della Svizzera. Tuttavia, alcuni rispondenti indicano che ponderare un trasferimento è vissuto anche con una certa dose di scoraggiamento e con poca serenità poiché implica un allontanamento dai propri affetti: *“Se considero solo il territorio ticinese trovo sia più difficile trovare un lavoro che permetta di vivere dignitosamente. Uscire dal Ticino e dalla Svizzera facilita trovare un lavoro dignitoso ma non tutti sono disposti a farlo per numerosi motivi; trovo sia un po' scoraggiante dover per forza scegliere tra il proprio luogo d'origine insieme ad un lavoro non necessariamente dignitoso e un lavoro dignitoso ma dover allontanarsi dalla famiglia e dagli affetti”*. Il mercato del lavoro, a dipendenza della propria formazione, è visto sia come stagnante e con poca offerta sia come molto e troppo competitivo. Nuovamente, come tra chi è professionalmente attivo, emerge ripetutamente una

mancata adesione con la definizione di lavoro dignitoso proposta soprattutto per l'aspetto salariale. Spesso si ritiene che si venga retribuiti poco e non adeguatamente in rapporto alle responsabilità lavorative con cui si è confrontati: *“Non è ancora ottimale in quanto il carico di lavoro è elevato, si hanno tante responsabilità, che non sono compensate dal salario che si riceve”*. Inoltre, viene indicata la tendenza per chi è appena diplomato di essere assunto per i primi anni quasi unicamente come stagista, con un posto lavorativo con poca aderenza col titolo conseguito e con un salario basso. Inoltre, viene precisato che il mercato del lavoro odierno ha spesso delle richieste alte a livello di criteri di assunzione, domandando ai giovani alti gradi di formazione e allo stesso tempo un bagaglio esperienziale consistente: *“Le aziende cercano sempre più persone qualificate ad alti livelli ma al tempo stesso con esperienze lavorative nell'ambito”*. Queste due aspettative spesso, secondo i rispondenti, cozzano l'una con l'altra. Accanto alle perplessità salariali emergono preoccupazioni attorno alla considerazione dei bisogni legati al benessere psicologico e psichico: *“(...) la salute psichica potrebbe non essere sempre garantita”; “Viene sempre guardato il lato economico e mai il benessere del dipendente”*. Talvolta anche se il salario è adeguato si ha l'impressione che la sfera professionale possa assorbirli quasi totalmente con carichi di lavoro importanti senza dare possibilità di dedicarsi al proprio tempo libero. Sono tuttavia presenti, anche se in modo più modesto, rispondenti che si dicono positivi e ottimisti di fronte alla ricerca di un lavoro dignitoso. In particolare, rientrano tra queste persone chi ha una visione più positiva e chi si sta formando in un ambito con la consapevolezza che esiste una reale richiesta lavorativa sul territorio.

In generale sono quindi presenti delle perplessità sulla corrispondenza tra come dovrebbe essere un lavoro dignitoso e il lavoro con il quale si è confrontati o con il quale ci si troverà confrontati al momento dell'inserimento nel mondo del lavoro. In particolare, rispetto alla definizione di lavoro dignitoso fornita vengono espresse insoddisfazioni sull'adeguatezza salariale nel nostro Cantone, e altrettanto incisivamente delle perplessità sulle garanzie di sicurezza psicologica. Emerge un certo grado di rassegnazione e la consapevolezza che non sarà facile trovare lavoro e soprattutto che è complesso riuscire a trovare un lavoro che tenga in conto e rispetti tutti gli elementi che qualificano un lavoro come dignitoso: *“È difficile trovare un luogo in cui vengano tenuti in conto tutti gli elementi citati nella definizione. Si cercherà di trovare un equilibrio”*. Questa consapevolezza sembrerebbe portare una certa accettazione e un'apertura alla ricerca di compromessi: *“Ho scelto di formarmi per fare il docente di ginnastica proprio perché, oltre che essere un amante dello sport, permette di avere molto tempo libero e una buona vita. Nonostante ci siano lavori con stipendi ben migliori, preferisco avere una vita meno stressante e più piacevole a costo di avere un salario inferiore, dunque un lavoro che mi permetta di vivermi la vita il più possibile”*. Questo, per arrivare ad un equilibrio soddisfacente, per riprendere le parole di un rispondente, soprattutto in termini di benessere psicofisico e un salario non necessariamente molto elevato ma che permetta una certa serenità: *“È importante avere un lavoro che non intacca il tempo libero del dipendente e che permetta di vivere serenamente sia da un punto di vista finanziario che psicofisico”*.

4 Discussione

Arrivati al termine dell'esposizione dei risultati emersi, riprendiamo i quattro obiettivi principali che ci si era dati con questo studio (Capitoli 4.1-4.3), al fine di discuterli coerentemente con i dati statistici e la letteratura esposti nel Capitolo 1 e fornire qualche pista sia d'intervento (Capitolo 4.4) sia per ricerche future (Capitolo 4.5).

4.1 Obiettivo 1

Il primo obiettivo dello studio era di ricostruire i percorsi formativi dei giovani dopo l'ottenimento dell'AFC all'interno delle formazioni del terziario non universitario (SSS) e, una volta conseguita la maturità professionale e frequentati eventuali corsi passerella, all'interno del terziario universitario (SUP, UNI e ASP).

Le analisi hanno mostrato che le percentuali di giovani che hanno ottenuto un AFC tra il 2010 e il 2022 e che si sono iscritti a una SSS sono piuttosto esigue. In particolare, tra chi ha conseguito un AFC nella SEFIA e nella SEFCS, meno del 10% ha proseguito gli studi in una SSS, mentre tra coloro che hanno ottenuto un AFC nella SEFSS tale percentuale si aggira intorno al 30%, con variazioni tra un anno e l'altro. Si evidenziano quindi differenze nella propensione a continuare a studiare in una SSS associate al settore professionale in cui si è svolta la formazione di base. Inoltre, **i giovani con AFC ottenuto nella SEFSS in oltre tre casi su quattro completano la SSS intrapresa, mentre le percentuali sono sensibilmente inferiori per i detentori di AFC nelle altre sezioni della formazione professionale.** Questa maggiore tendenza a continuare gli studi tra chi ha un AFC in ambito sanitario è in linea con quanto riscontrato anche a livello svizzero (Babel, 2018).

Tra coloro che hanno conseguito un AFC dal 2017 al 2021, oltre il 40% ha ottenuto anche una maturità, ma poche unità di giovani (anche per la presenza del numero chiuso) si iscrivono al corso passerella che consente l'accesso alle università cantonali e ai politecnici federali.

In generale, i detentori di maturità specializzata, professionale, commerciale cantonale (SCC) o liceale che continuano gli studi, si iscrivono più frequentemente in una SUP o ASP o università e più raramente a una SSS. Tra coloro che possiedono una maturità professionale che si iscrivono in una SUP, ASP o università, più del 60% si forma in Canton Ticino; questa percentuale scende al 40% tra coloro che hanno una maturità della SCC e a poco più del 10% tra i detentori di una maturità liceale. In effetti, coloro che hanno una maturità di scuola media superiore più di frequente si iscrivono in un'università, trovando probabilmente solo fuori dal Canton Ticino l'indirizzo di studio desiderato.

Dalle analisi relative alle iscrizioni al terziario universitario e non dei giovani che hanno conseguito una maturità nel 2012 risulta che **le percentuali di abbandono sia nelle SSS sia nel bachelor del terziario universitario sono nettamente maggiori tra coloro che detengono una maturità professionale e specializzata rispetto a quelle che si osservano tra coloro in possesso di una maturità liceale o della SCC.** Ad esempio, se il 10% dei detentori di una maturità professionale non completa la SSS e il 26% non porta a termine la formazione terziaria universitaria intrapresa, tali percentuali scendono rispettivamente allo 0% e al 2% tra i detentori della maturità liceale. Possiamo ipotizzare che chi proviene da un liceo abbia una preparazione più congruente con le richieste delle formazioni terziarie e si trovi dunque avvantaggiato, inoltre, senza un ulteriore diploma ha anche minori opportunità di trovare un'occupazione rispetto a chi detiene una maturità professionale, con conseguente maggiore motivazione a portare a termine la formazione terziaria intrapresa. Non a caso, i percorsi di coloro che possiedono una maturità liceale o della SCC sono caratterizzati da una maggiore componente nella formazione, mentre le traiettorie di chi detiene una maturità professionale sono più spesso caratterizzate dall'occupazione.

Tra i giovani in possesso di una maturità professionale che non hanno proseguito gli studi in una formazione terziaria, si nota una certa persistenza nel tempo di NEET, in particolare tra le ragazze. In Canton Ticino, tra i giovani in assistenza non si sono rilevate in passato differenze relative al genere (Marcionetti et al., 2017), tuttavia le donne rappresentano sia a livello svizzero che cantonale i due terzi dei sottooccupati, cioè lavoratori a tempo parziale che vorrebbero lavorare di più (Walker, 2022). Ciò sottintende

una maggiore difficoltà per le donne a trovare lavoro. Le statistiche federali rilevano anche una maggiore propensione delle donne a ridurre il loro grado di occupazione per assumere la custodia dei figli (UST, 2024), ciò che potrebbe contribuire a limitare la loro possibilità di sviluppare capitale professionale (conoscenze, competenze e relazioni in ambito professionale), la loro occupabilità, l'opportunità di assumere compiti di responsabilità e quindi di far carriera.

Infine, tra i detentori di maturità professionale, chi intraprende gli studi terziari nella Svizzera interna più spesso di chi lo fa in Ticino appartiene alle categorie “in formazione e occupato” e “occupato” già nella prima parte del periodo di osservazione e tende a uscire prima dallo statuto “in formazione”: ciò è probabilmente imputabile alle maggiori opportunità occupazionali dei cantoni della Svizzera interna.

4.2 Obiettivi 2 e 4

L'obiettivo 2 consisteva nella rilevazione delle motivazioni alla base della scelta di iscriversi al corso passerella, alla MP2, in una SSS o alla SUPSI mentre l'obiettivo 4 era volto a far luce sulle aspirazioni e sulle preoccupazioni per il futuro tra gli studenti iscritti al corso passerella, alla MP2, in una SSS o alla SUPSI.

Per capire le motivazioni che hanno portato all'iscrizione in una di queste formazioni abbiamo fatto capo a diversi risultati. Prima di tutto, dai dati raccolti con i questionari è emerso che una parte di chi era iscritto al primo anno in una formazione post-AFC (e precisamente il 34% alla MP2, il 51% in una SSS, il 58% alla SUPSI e il 21% al corso passerella) vi si sia iscritto uno o più anni dopo aver ottenuto l'ultimo diploma. Inoltre, una parte degli studenti affermava di aver lavorato in almeno tre posti di lavoro dopo l'ottenimento dell'AFC e/o della maturità (il 5% di chi è alla MP2, il 18% di chi è in una SSS, il 10% di chi è alla SUPSI e il 9% di chi è al corso passerella). In particolare, per i ventenni maschi svizzeri, una parte del “ritardo” nell'inserimento in formazione si spiega con il servizio militare (spiegazione data dal 10% circa degli studenti in ciascuna formazione); per una parte di coloro che erano iscritti al corso passerella potrebbe essere imputato a un periodo di attesa, visto il numero limitato di posti in questo corso. Per un'altra parte delle studentesse e degli studenti delle SSS e della SUPSI, potrebbe dipendere dalla necessità di svolgere un'esperienza lavorativa per poter accedere alla formazione. Resta tuttavia il fatto che **per il 4% degli studenti di MP2, il 23% alle SSS, e il 17% alla SUPSI l'anno di ottenimento dell'ultimo diploma risale al periodo antecedente il 2018.**

Inoltre, una parte degli studenti (il 12% di chi era alla MP2, il 7% di chi era in una SSS, il 6% di chi era alla SUPSI e il 3% di chi era al corso passerella) ha affermato di non aver lavorato in precedenza perché non ha trovato lavoro dopo l'ottenimento dell'AFC e/o della maturità. Per questi studenti, la continuazione degli studi non era quindi parte di un progetto ben definito durante l'ultima formazione intrapresa, bensì è stata una decisione maturata probabilmente dopo un periodo di inoccupazione.

Di fatto, dalle risposte a un'ulteriore domanda è emerso che il corso passerella e la maturità post-AFC sono principalmente scelti per poter continuare gli studi, come è normale che sia, ma anche per poter cambiare professione; le SSS e la SUPSI sono frequentemente scelte per arricchire le conoscenze e competenze in ambito professionale e anche in questo senso le motivazioni sono in linea con gli obiettivi della formazione. Tuttavia, **tutte le formazioni, ma soprattutto la SUPSI, sono scelte anche per aumentare le chance di trovare lavoro e fare carriera in futuro. Più del 40% di tutti gli studenti che seguono i corsi per ottenere una MP2, il diploma in una SSS e intraprendono una formazione alla SUPSI, ha infatti addotto questa motivazione per l'iscrizione alla formazione.**

Tra i motivi che hanno portato a studiare una parte degli studenti, vi è quindi il fatto di necessitare di maggiori conoscenze e competenze o anche solo di un diploma ulteriore o diverso per poter accedere al mercato del lavoro e fare carriera. Questa difficoltà ad accedere al mercato del lavoro è supportata anche dalle risposte poco ottimistiche date dai partecipanti in merito proprio alla difficoltà percepita di accesso ad un lavoro dignitoso in Ticino, chiaramente più ottimistiche tra chi al T3 ha trovato lavoro e meno ottimistiche tra chi invece lo sta ancora cercando. In particolare, dalle risposte fornite al T1, pare che **tra i domiciliati in Ticino vi sia una maggiore percezione di difficoltà a trovare un lavoro dignitoso in questa regione rispetto che a trovarlo fuori dal cantone.**

Le motivazioni fornite circa la propria percezione di avere o poter avere in futuro un lavoro dignitoso in Ticino lasciano trasparire una sensazione di inadeguatezza dello stipendio rispetto alle responsabilità affidate e al carico di lavoro, rapporto che sarebbe valutato più favorevolmente nelle altre regioni svizzere. Inoltre, una parte dei rispondenti ritiene che salute fisica e psicologica, così come un ambiente sereno dal punto di vista relazionale sul posto di lavoro, non siano sempre garantiti. In linea con questi aspetti, un recente studio svolto su apprendisti ticinesi in formazione duale ha permesso di evidenziare quanto sia fondamentale intrattenere buone relazioni con i colleghi di lavoro per poter percepire di avere un lavoro dignitoso ed essere quindi soddisfatti della propria occupazione e della propria vita (Zambelli et al., 2024). Inoltre, i dati rilevati nel 2022 da Promozione Salute Svizzera nella popolazione di lavoratori tra i 18 e 65 anni, hanno mostrato come in Svizzera il 28,2% delle persone avesse uno Job Stress Index (rapporto medio tra carico di lavoro e risorse disponibili al lavoro) nella zona critica e il 30,3% si sentisse emotivamente spossato²³. Infine, uno studio comparativo tra le tre regioni linguistiche svizzere ha evidenziato una maggiore percezione di avere un lavoro dignitoso nella svizzera tedesca e romanda rispetto alla svizzera italiana (Masdonati et al., 2019).

In linea con questa percezione di non facile accesso a lavori dignitosi in Ticino, soltanto il 24% degli studenti del corso passerella, il 46% degli studenti di MP2, il 61% degli studenti in una SSS e il 62% degli studenti alla SUPSI, rispettivamente il 56% dei domiciliati in Ticino, il 36% dei domiciliati in un altro cantone e il 66% dei domiciliati in Italia, al termine del primo anno di formazione, indicava il Canton Ticino come prima scelta quale luogo di lavoro desiderato. Al secondo posto quale luogo di lavoro desiderato gli studenti hanno indicato la Svizzera tedesca e, a seguire, il Grigioni italiano e la Svizzera francese. In queste regioni le statistiche svizzere mostrano, in effetti, migliori condizioni salariali rispetto al Ticino (UST, 2022) e alcuni studi hanno evidenziato una maggiore percezione di avere un lavoro dignitoso e di benessere e una minore percezione di instabilità del lavoro rispetto al Ticino (Masdonati et al., 2019; Stanga, 2019).

Infine, i dati relativi alle aspirazioni e alle intenzioni formative dei rispondenti al T1 e al T3 mostrano che **buona parte degli studenti vuole continuare a studiare**. Questo non vale solo per gli studenti del corso passerella, che ha proprio lo scopo di permettere l'iscrizione ad un'alta scuola pedagogica, università o politecnico, o per gli studenti di una MP2, che permette l'accesso alle scuole universitarie professionali, ma anche per gli iscritti alla SUPSI. Quasi la metà di questi ultimi ha infatti intenzione di svolgere il master dopo aver conseguito il bachelor. Anche il 33% degli iscritti alle SSS al termine del primo anno affermava di ambire a ottenere un bachelor, master o dottorato in una scuola universitaria professionale o in un'università o politecnico svizzero. Sebbene non tutti i giovani continuino gli studi dopo l'ottenimento di un AFC e di una maturità professionale, pare che una volta che essi siano stati intrapresi, molti vogliano portarli avanti fino ad ottenere diplomi del livello più elevato.

4.3 Obiettivo 3

L'obiettivo 3 consisteva nell'individuare i fattori associati allo *student engagement* al termine del primo, del secondo e del terzo anno di rilevamento, evidenziando, quando possibile, eventuali differenze tra gli studenti iscritti al corso passerella, alla MP2, a una SSS o alla SUPSI. Se i risultati emersi nel rispondere agli obiettivi 1, 2 e 4 hanno permesso di mettere in evidenza alcuni aspetti problematici, questa parte dello studio è forse quella che permette di individuare dove vale la pena intervenire per favorire il proseguimento degli studi.

Visto quanto emerso in relazione agli Obiettivi 2 e 4, è probabile che la percezione che hanno gli studenti del mercato del lavoro o le loro pregresse esperienze lavorative abbiano portato alcuni di loro a scegliere di continuare o riprendere gli studi. Pare poi che **al termine del primo anno di formazione, gli studenti che mantengono una più elevata percezione di instabilità lavorativa e minori livelli di percezione di accesso al lavoro dignitoso abbiano anche tendenzialmente livelli minori di motivazione allo studio**, e questo in particolare tra gli studenti in una MP2, in una SSS e alla SUPSI. Sebbene la correlazione sia in questo caso solo debole, il risultato è in linea con quello di un precedente studio condotto su una popolazione di studenti

²³ <https://friendlyworkspace.ch/it/temi/lo-stress-da-lavoro/studio-job-stress-index>

universitari (Ma et al., 2021). In linea con i presupposti di una carriera sostenibile si sceglierebbe quindi di continuare a studiare per migliorare la propria occupabilità (Van der Heijden & De Vos, 2015); mentre coerentemente, si disinvestirebbero le proprie energie dalla formazione al momento in cui si percepisce che questa non permette miglioramenti effettivi rispetto alla propria possibilità di inserimento nel mondo del lavoro.

Esperienze lavorative pregresse positive hanno invece un effetto positivo sugli indicatori di buone condizioni motivazionali al termine del primo anno di formazione. **Nello specifico, e in particolar modo nelle SSS, le persone che percepivano un buon sentimento di autoefficacia nel precedente posto di lavoro, percepiscono poi maggiore autoefficacia nello studio.** Inoltre, **il fatto di aver beneficiato di opportunità formative al lavoro e di aver fruito di un buon supporto sociale nelle precedenti esperienze lavorative si associa a più elevati livelli negli indicatori di motivazione tra gli studenti della SUPSI.** Anche questo risultato è in linea con le ricerche che hanno evidenziato maggiori probabilità di continuare gli studi tra chi ha beneficiato di maggiori opportunità formative e di supporto sociale nell'azienda in cui si era formato o era occupato (Janssens et al., 2017; Kyndt & Baert, 2013).

Inoltre, anche al termine del primo anno, **il fatto di avere buone opportunità formative nel lavoro svolto parallelamente allo studio, si associa in modo elevato alla percezione di equilibrio vita-studio/lavoro e allo *student engagement* alla MP2 (per chi segue la formazione su due anni parallelamente al lavoro) e alla SUPSI.** Secondo vari studi, le buone opportunità formative al lavoro permettono al contempo lo sviluppo di competenze, di aumentare il sentimento di autoefficacia lavorativa e una migliore soddisfazione lavorativa e di vita (Lent & Brown, 2006, 2008). Secondo quanto emerso in questo studio, esse concorrono anche ad accrescere l'impegno nello studio, probabilmente attraverso la mediazione delle variabili appena citate. Infatti, anche nei partecipanti a questo studio, la percezione di autoefficacia lavorativa attuale si associa in modo elevato all'autoefficacia come studente alla MP2, all'autoefficacia come studente e allo *student engagement* alla SUPSI. **Questi risultati evidenziano quindi come sia importante svolgere esperienze professionali positive durante la prima formazione di base e anche in seguito a questa, e confermano, più in generale, come vi possa essere una relazione tra esperienze di lavoro positive, continuazione degli studi, e sostenibilità in termini di carriera** (Marcionetti et al., 2022).

Per quanto riguarda le variabili di soddisfazione relative alla formazione attuale, in linea con quanto emerso in studi precedenti (Moreira et al., 2018; Özaslan Çalışkan & Mercangöz, 2013), è stato possibile constatare quanto esse siano importanti. Sono infatti associate in misura da debole a elevata con buona parte degli indicatori di motivazione, sebbene con differenze relative alla formazione seguita. In particolare, vista l'importanza (Eccles & Wang, 2012; Liem et al., 2008; Marchand & Gutierrez, 2017) del valore accordato alla formazione nel predire lo *student engagement* al T3, **è importante tener conto della forte associazione tra il valore accordato alla formazione e il fatto di vedere soddisfatte le proprie aspettative formative e di ritenere la formazione seguita come un arricchimento professionale, personale e delle relazioni. Un altro aspetto di soddisfazione rilevante è sicuramente il supporto fornito nella formazione che si associa al valore attribuito alla formazione e allo *student engagement* al T1 e che è emerso come l'unico fattore, assieme al valore attribuito alla formazione al T1 a predire lo *student engagement* al T3.** Il supporto percepito fornito nella formazione e più in generale a scuola, è un fattore chiave sia in quanto permette lo sviluppo di competenze e l'aumento del proprio sentimento di autoefficacia, sia poiché concorre al benessere relazionale percepito con i docenti e quindi alla percezione di un buon vissuto in aula e nell'istituto (Lent et al., 2009; Marcionetti et al., 2023; Petrucci et al., 2022); coerentemente, ci sono studi che lo associano a minori probabilità di lasciare la formazione terziaria (Webb & Cotton, 2018).

Come già emerso in studi precedenti, abbiamo infine visto che le risorse personali, cioè l'ottimismo (Carver & Scheier, 2014), la resilienza (Masten & Osofsky, 2012; Masten & Tellegen, 2012) e l'orientamento al futuro (Kooij et al., 2018), sebbene in modo differenziato e meno evidente al corso passerella, si associano anch'esse in modo da debole a moderato agli indicatori di motivazione. **La resilienza ha la più forte correlazione con l'autoefficacia percepita mentre l'orientamento al futuro si associa in modo più forte al valore accordato alla formazione e allo *student engagement*.** In linea con questi risultati, la soddisfazione di vita, una variabile spesso fortemente associata alle variabili di personalità (DeNeve & Cooper, 1998; Marcionetti &

Rossier, 2016; Steel et al., 2008) e a risultati scolastici e professionali positivi (Boehm & Lyubomirsky, 2008; DeNeve & Cooper, 1998; Diener & Tay, 2012; Luhmann et al., 2013; Marcionetti et al., 2023; Salmela-Aro e Tuominen-Soini, 2010), risulta egualmente associata agli indicatori di motivazione. Infine, sebbene nell'analisi di regressione l'orientamento al futuro perda il suo effetto con l'inserimento delle variabili successive, questo non significa che non sia un fattore importante, anzi, esso è probabilmente un antecedente del valore dato alla formazione, che potrebbe mediare totalmente la relazione tra orientamento al futuro e *student engagement*. **I risultati qui esposti suggeriscono quindi l'importanza, assieme ad un buon supporto formativo, di favorire negli studenti lo sviluppo di quelle risorse personali che favoriscono il benessere e una visione positiva del futuro, senza le quali diventa più difficile porsi e perseguire obiettivi professionali e personali** (Andre et al., 2018; Stanescu & Iorga, 2015).

Al T3, l'inserimento di una scala per la misura delle competenze socio-emotive ha permesso inoltre di mettere in risalto l'elevata associazione tra queste e lo *student engagement* e, in generale, la loro associazione, seppur meno forte, con l'orientamento al futuro, l'attuale autoefficacia lavorativa, la soddisfazione di vita e la soddisfazione formativa per la carriera. Questi risultati sono in linea con quelli di precedenti ricerche che hanno mostrato l'associazione delle competenze socio-emotive con l'apprendimento (Cefai et al., 2018) e altri fattori che lo promuovono, come lo *student engagement* (Santos et al., 2023). **Investire su queste competenze potrebbe quindi migliorare la motivazione e la soddisfazione formativa degli studenti e dei (futuri) lavoratori.**

4.4 Piste d'intervento a favore della continuazione degli studi

In base ai risultati emersi dalle analisi secondarie sui dati relativi alle **iscrizioni alle SSS**, parrebbe opportuna un'analisi del fabbisogno di professionisti con questo tipo di formazione sia aventi un AFC conseguito nella SEFIA e nella SEFCS, attualmente tra coloro che meno frequentemente si iscrivono in queste scuole, sia tra chi lo ha conseguito nella SEFSS, persone che attualmente si iscrivono con maggiore frequenza in queste scuole. Per i primi, andrebbero anche esplorate le cause della maggiore frequenza di abbandono della formazione, in modo da poter eventualmente favorire la continuazione degli studi agendo su queste.

Per quanto riguarda il passaggio dalla formazione professionale agli studi in un'università o politecnico attraverso il **corso passerella**, sono già stati presi dei provvedimenti, con l'aumento del numero di studenti che possono accedere alla formazione dai 25 tra il 2010/11 al 2017/18, ai 50 negli anni scolastici dal 2018/19 al 2020/21, all'abolizione del numero chiuso negli anni scolastici 2021/22 e 2022/23, seguita dalla sua reintroduzione con un massimo di 75 studenti nel 2023/24.

Un altro aspetto che varrebbe ulteriormente la pena di indagare è quello relativo alla maggiore propensione ad abbandonare gli studi da parte di chi ha una maturità specializzata o professionale, rispetto a chi ha una maturità liceale o della SCC. I dati raccolti grazie ai questionari compilati dagli studenti ci dicono che a un maggiore *student engagement* si associano 1) una maggiore percezione di utilità della formazione per il proprio futuro inserimento professionale e per la propria carriera (le variabili da noi misurate erano la soddisfazione rispetto al ritenere la formazione seguita come un arricchimento professionale, personale e delle relazioni, il valore attribuito alla formazione, la percezione di instabilità della professione e la facilità di accesso a un lavoro dignitoso); 2) il supporto sociale percepito nei precedenti posti di lavoro, in quello attuale (quando lo studente segue la formazione parallelamente all'attività lavorativa o nella formazione è prevista una parte di pratica), e, ancor di più, nella formazione stessa, sia esso mirato a sostenere l'apprendimento di contenuti pratici o teorici.

Sono quindi altrettante le possibilità d'intervento volte a favorire l'impegno nello studio e nella formazione. Sarebbe da un lato importante **intervenire sui contenuti della formazione, o per renderli sempre più in linea con le necessità del mondo del lavoro o per rendere maggiormente esplicita questa connessione**. In particolare, in linea con i suggerimenti di varie istituzioni internazionali (e.g., Sala et al., 2020; OECD, 2021; WEF, 2020) e le recenti teorie della psicologia dell'orientamento (Brown, 2015; Savickas et al., 2009; Soresi, 2021; Van der Heijden & De Vos, 2015), i risultati di questo studio sottolineano l'importanza di promuovere negli studenti lo sviluppo di quelle risorse personali o *soft skills* che favoriscono il benessere e una visione positiva del futuro, tra cui rientrano anche le competenze socio-emotive (Andre et al., 2018; Stanescu & Iorga,

2015). Altrettanto rilevante sembrerebbe incoraggiare una **maggiore vicinanza tra formatori e studenti, con possibilità aggiuntive di supporto sia allo studio di conoscenze teoriche approfondite che allo sviluppo di altrettanto approfondite competenze pratiche.**

In parallelo, gli orientatori scolastici e professionali potrebbero agire a supporto di aspirazioni educative e formative che abbiano senso e che siano sostenibili per le singole persone. In particolare, sarebbero opportuni degli **interventi mirati per chi, pur avendo ottenuto una maturità professionale, a distanza di qualche anno non è né in formazione, né ha un impiego.** È emerso che a trovarsi in questa situazione, per motivi probabilmente ascrivibili a maggiori difficoltà di inserimento lavorativo (Walker, 2022) e a una maggiore tendenza a diminuire la percentuale lavorativa o a lasciare il lavoro per occuparsi dei figli (UST, 2024), sono più spesso le donne: gli interventi di orientamento, ma anche quelli a favore di un loro reinserimento facilitato nei posti di lavoro, potrebbero quindi essere in particolare focalizzati per questa popolazione e per il suo più importante bisogno di conciliare lavoro e vita privata, ciò che non dovrebbe andare a scapito della loro occupabilità e della loro possibilità di far carriera in futuro.

Infine, anche i risultati di questo studio evidenziano un rischio di “fuga dei cervelli” dal Canton Ticino. È infatti emerso che una grande fetta di giovani non sceglie il Canton Ticino come primo posto di lavoro desiderato dopo la formazione; le risposte date relativamente alla percezione di accesso a lavori dignitosi nel cantone spiega questa scelta, come anche i dati emersi dall'analisi sui dati LABB che hanno evidenziato come chi, in possesso di una maturità professionale, intraprende gli studi terziari nella Svizzera interna più spesso di chi lo fa in Ticino appartiene alle categorie “in formazione e occupato” e “occupato” già nella prima parte del periodo di osservazione e tende a uscire prima dallo statuto “in formazione”. Per quanto studiare in un cantone francofono o germanofono permetta anche lo sviluppo di importanti competenze linguistiche, il problema, come evidenziato da una recente statistica pubblicata dall'USTAT (Bruno, 2024), è che la metà di chi studia fuori cantone, a distanza di 5 anni, risiede ancora fuori cantone. Le probabilità che torni e quindi porti le sue competenze professionali e linguistiche in Ticino diminuiscono probabilmente con il passare degli anni di permanenza fuori cantone. **Aumentare l'attrattività del mercato del lavoro ticinese per i neodiplomati e laureati sia in termini di quantità dei posti di lavoro che di qualità degli stessi** -quindi, in linea con i criteri per un lavoro dignitoso definiti da Duffy e colleghi (2016) cioè un lavoro che dia un salario adeguato, permetta un sentimento di sicurezza psicologica e fisica, del tempo libero e coerente con i valori personali individuali- potrebbe motivare più giovani a ritornare in Ticino. Parrebbe inoltre che **favorire la qualità delle relazioni sui posti di lavoro e quindi il supporto sociale percepito dal lavoratore** (versus un ambiente competitivo con un clima di lavoro teso e poco accogliente) favorirebbe in generale una migliore acquisizione di competenze, una migliore soddisfazione lavorativa e di vita sin dall'apprendistato (Zambelli et al., 2023) fino alla vita lavorativa adulta (Lent & Brown, 2006, 2008; Marcionetti & Castelli, 2023). Questo, come anche emerso in questo studio, sosterebbe anche una maggiore motivazione a continuare ulteriormente gli studi (Janssens et al., 2017; Kyndt & Baert, 2013) in linea con l'odierna necessità di formarsi durante tutto l'arco di vita, a favore proprio e delle aziende (Holling, 2001; Van der Heijden & De Vos, 2015). Migliorare poi in generale la **possibilità di conciliare facilmente lavoro e vita privata** permetterebbe ai giovani diplomati e laureati, e in particolare alle donne (ma non solo), di continuare a mantenere elevata la propria speranza professionale (Brown, 2015; Savickas et al., 2009), investendo maggiormente nella propria occupabilità, e nelle proprie possibilità di mantenere una sostenibilità di carriera sul lungo termine (Van der Heijden & De Vos, 2015), senza che questo vada a scapito della possibilità di tutti di creare una famiglia, quando desiderato.

4.5 Limiti dello studio e idee per ricerche future

Come detto in apertura al precedente sotto capitolo, parrebbe opportuna un'analisi dei bisogni di professionisti con formazione in una SSS; inoltre, andrebbero esplorate le cause dell'abbandono della formazione in queste scuole tra coloro aventi conseguito un AFC nella SEFIA e nella SEFCS. Analogamente, sarebbe interessante indagare le cause della maggiore propensione ad abbandonare gli studi da parte di chi ha una maturità specializzata o professionale rispetto a chi ha una maturità liceale o della SCC. Le analisi svolte sulle banche dati LABB sono molto interessanti; tuttavia, si limitano ad una sola coorte di persone, quelle che hanno ottenuto una maturità nel 2012. In futuro, sarà importante poter continuare l'analisi estendendola ad altre coorti di persone aventi ottenuto la maturità in tempi più recenti.

Inoltre, sarebbe utile poter ricostruire i percorsi educativi e professionali partendo ancor prima dell'ottenimento della maturità e/o cercare di esplorare ulteriori variabili socio-anagrafiche e relative ai percorsi nella scolarità obbligatoria – inclusi i curricula seguiti alla scuola media - e nel secondario II potenzialmente predittive delle diverse traiettorie formative e occupazionali successive. Se infatti è assodato che la formazione professionale di base giochi un ruolo cruciale nella promozione della mobilità sociale conferendo competenze pratiche e teoriche, facilitando l'ingresso nel mondo del lavoro e promuovendo opportunità di carriera a giovani di vari background socio-economici e con competenze diverse da quelle accademiche, nel momento in cui questi giovani acquisiscono una maturità professionale e ambiscono a proseguire gli studi in una scuola universitaria professionale, appositamente pensata per chi detiene una maturità professionale, non è scontato la portino a termine. Varrebbe la pena di approfondire attraverso analisi quantitative e qualitative quali fattori personali e sociali favoriscano o impediscano dei percorsi formativi e di carriera sostenibili. Ciò aiuterebbe infatti a individuare delle misure per contenere l'abbandono formativo e rendere le istituzioni formative terziarie più accoglienti, inclusive ed efficaci nel favorire transizioni al lavoro adattive.

Riferimenti

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Andre, L., van Vianen, A. E., Peetsma, T. T., and Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE*, 13, 492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Andrews, A., e Bailyn, L. (1993). Segmentation and synergy: Two models linking work and family. In J. C. Hood (Ed.), *Men, Work, and Family*. Sage Publications.
- Ainapur, P., Vidyavathi, B., & Kulkarni, K. (2016). Work life balance policies, practices and its impact on organizational performance. *International Journal of Latest Technology in Engineering, Management & Applied Science*, 5(7), 11-21.
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 13–29). Elsevier Academic Press.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 533e539. [http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01804-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01804-0)
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Babel, J. (2018). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail—Edition 2018—Analyses longitudinales dans le domaine de la formation | Publication*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/5006700>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. In D. Marks (Ed.), *The health psychology reader* (pp. 23–28). Sage Publication.
- Bandura, A., & Wessels, S. (1994). *Self-efficacy*. Academic Press.
- Becker, B., & Reimer, D. (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bigotta, M., & Pellegrin, C. (2021). Oltre le frontiere statistiche. Il mercato del lavoro transfrontaliero. *EXTRA DATI, Supplemento online della rivista Dati*, XXI(1), 1-12.
- Böckerman, P., Ilmakunnas, P., & Johansson, E. (2011). Job security and employee well-being: Evidence from matched survey and register data. *Labour Economics*, 18(4), 547–554. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2010.12.011>
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101–116. <https://doi.org/10.1177/106907270730814>
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning. *Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice*, 8, pp. 1-7. <https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Brown, S. D. (2015). *Un modello sociocognitivo della speranza professionale*. In L. Nota e S. Soresi., *Il counselling del futuro* (pp.). Cleup.

- Bruno, D. (2024). Dove risiedono i laureati provenienti dal Ticino? *EXTRA DATI, Supplemento online della rivista Dati*, XXIV(2).
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152.
- Babel, J. (2018). *Transitions après un titre du degré secondaire II et intégration sur le marché du travail*. Office fédéral de la statistique.
- Barone, C. (2011). Some things never change: Gender segregation in higher education across eight nations and three decades. *Sociology of education*, 84(2), 157-176.
- Barone, C., & Assirelli, G. (2020). Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79, 55-78.
- Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 183-219). Springer VS. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-11952-2>
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228-240. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.228>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire*. Seuil.
- Carney, C., McNeish, S. & McColl, J. (2005) The impact of part time employment on students' health and academic performance: a Scottish perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/03098770500353300>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293-299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
- Castelli, L. (2015). Equità. In A., Cattaneo (a cura di). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese* (pp. 29-59). Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Castelli, L., & Marcionetti, J. (under review). Predicting trainee teachers' and nurses' academic adjustment and life satisfaction with psychological capital dimensions and social support.
- Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cefai, C., Anthony, C., Elliott, S., & Pepe, A. (2023). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL Brief Scales. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1229653>
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union.
- Chang, D., & Chien, W. C. (2015, April). *Determining the relationship between academic self-efficacy and student engagement by meta-analysis*. In 2nd International Conference on Education Reform and Modern Management (ERMM 2015) (pp. 142-145). Hong Kong.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.
- Crosby, F. J. (1991). *Juggling; The unexpected advantages of balancing home and family*. Free Press.

- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197–229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>.
- De Vita, L., & Giancola, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*, 31(1), 45–72.
- De Witte, H., De Cuyper, N., Handaja, Y., Sverke, M., Näswall, K., & Hellgren, J. (2010). Associations between quantitative and qualitative job insecurity and well-being: A test in belgian banks. *International Studies of Management & Organization*, 40(1), 40–56. <http://www.jstor.org/stable/25704021>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E., & Tay, L. (2012). A scientific review of the remarkable benefits of happiness for successful and healthy living. Report of the Well-Being Working Group, Royal Government of Bhutan. *Report to the United Nations General Assembly: Well-Being and Happiness: A New Development Paradigm* (pp. 90–117). United Nations.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Dollmann J. (2017). Positive Choices for All? SES- and Gender-Specific Premia of Immigrants at Educational Transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 49: 20–31.
- Dollmann J. (2021). Ethnic Inequality in Choice- and Performance-Driven Education Systems: A Longitudinal Study of Educational Choices in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 72(4): 974–91.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Duffy, R. D., Diemer, M. A., Perry, J. C., Laurenzi, C., & Torrey, C. L. (2012). The construction and initial validation of the work volition scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 400–411.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75–146). Free man.
- Eccles, J. S. (2006). A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching, and supporting. In R. F. Subotnik & R. J. Sternberg (Eds.), *Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility* (pp. 199–224). Information Age.
- Eccles, J., & Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is *student engagement* anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). Springer US.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). Wiley.

- Ecoplan (2017). Die Entwicklung atypisch-prekärer Arbeitsverhältnisse in der Schweiz: Nachfolgestudie zu den Studien von 2003 und 2010, unter Berücksichtigung neuer Arbeitsformen. Bern, Switzerland, State Secretariat for Economic Affairs.
- Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Falcon, J. (2016a). Mobilité sociale au 20e siècle en Suisse: entre démocratisation de la formation et reproduction des inégalités de classe. *Social change in Switzerland*, 5. <https://doi.org/10.22019/SC-2016-00003>.
- Falcon, J. (2016b). Les limites du culte de la formation professionnelle: comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 133, 35-53.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143–162). American Psychological Association.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4), 1–37. <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>
- Gabay-Egozi, L., Shavit, Y., & Yaish, M. (2015). Gender differences in fields of study: the role of significant others and rational choice motivations. *European Sociological Review*, 31(3), 284-297.
- Gardner, D. H., & Parkinson, T. J. (2011). Optimism, self-esteem, and social support as mediators of the relationships among workload, stress, and well-being in veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 38(1), 60–66. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.1.60>
- Gerosa, T., Romito, M., Argentin, G., & Uberti, T. E. (2019). Birds of a feather flock together. Evidence from a study on the networks of first-year university students. *Scuola democratica*, 10(4), 149-173.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92.
- Giannini, M., Schuldberg, D., Di Fabio, A., & Gargaro, D. (2008). Misurare l'ottimismo: proprietà psicometriche della versione italiana del Life Orientation Test-Revised (LOT-R). *Counseling*, 1(1), 73–84.
- Gropel, P., & Kuhl, J. (2009). Work-life balance and subjective well-being: The mediating role of need fulfilment. *British Journal of Psychology*, 100(Pt 2), 365–375. <https://doi.org/10.1348/000712608X337797>
- Hadjar A., & Scharf J. (2019). The Value of Education Among Immigrants and Non-Immigrants and How This Translates into Educational Aspirations: A Comparison of Four European Countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 45(5): 711–34.
- Hatcher, R., & Hwang, Y. (2020). Optimizing study-life balance within higher education: A comprehensive literature review. *Journal of Economics Marketing, and Management*, 8(2), 1-12. <https://doi.org/10.20482/jemm.2020.8.2.1>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Haworth, J. (1997). *Work, Leisure and Well-Being*. Routledge.
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565–579. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.6.565-580>
- Herbaut, E., & Barone, C. (2021). Explaining gender segregation in higher education: longitudinal evidence on the French case. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 260-286.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, 4(5), 390-405. <https://doi.org/10.1007/s10021-001-0101-5>

- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Verlaufe: Übersicht [Education and pathways: Overview]. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlangsschnitts TREE* (pp. 33–58). Bundesamt für Statistik.
- ILO. (2003). *Time for equality at work: global report under the follow-up to the ILO declaration on fundamental principles and rights at work, Report of the Director-General (Report I-B)*. International Labour Conference.
- Ion, A., Nye, C. D., & Iliescu, D. (2017). Age and gender differences in the variability of vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1069072717748646>
- Janssens, L., Smet, K., Onghena, P., & Kyndt, E. (2017). The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: A study among police inspectors. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 92-112. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12095>
- Jackson M., Jonsson J. O., Rudolphi F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-Driven Education Systems. *Sociology of Education*, 85(2): 158–78.
- Johnson, M. K., & Reynolds, J. R. (2013). Educational expectation trajectories and attainment in the transition to adulthood. *Social Science Research*, 42(3), 818-835. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.12.003>
- Kahu, E. R. (2013). Framing *student engagement* in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281–1290. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.019>
- Kim, H. J., Duffy, R. D., Lee, S., Lee, J., & Lee, K.-H. (2019). Application of the psychology of working theory with Korean emerging adults. *Journal of Counseling Psychology*, 66(6), 701–713. <https://doi.org/10.1037/cou0000368>
- Kim, C., & Tamborini, C. R. (2019). Are they still worth it? The long-run earnings benefits of an associate degree, vocational diploma or certificate, and some college. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 64-85.
- Knecht, M., Wiese, B. S., & Freund, A. M. (2016). Going beyond work and family: A longitudinal study on the role of leisure in the work–life interplay. *Journal of Organizational Behavior*, 37(7), 1061-1077. doi:10.1002/job.2098
- Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). Never let it rest lessons about student success from high-performing colleges and universities. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(4), 44–51. <https://doi.org/10.3200/CHNG.37.4.44-51>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313. <https://doi.org/10.3102/0034654313478021>
- LABB. (2019, documento interno non pubblicato). *Le Long File longitudinale de l'éducation. Méthodologie de construction et documentation des variables*. UST.
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding *student engagement* with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). Springer US.
- Lamamra, N. (2017). Vocational education and training in Switzerland: A gender perspective. From socialisation to resistance. *Educar*, 53(2), 379-396. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.863>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (pp. 76–97). National Career Development Association.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social–cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., Do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in *student engagement* and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 1297–1343). Rand McNally.
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007) Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225–238, <https://doi.org/10.1080/03098770701424942>
- Luhmann, M., & Hennecke, M. (2017). The motivational consequences of life satisfaction. *Motivation Science*, 3(1), 51–75. <https://doi.org/10.1037/mot0000048>
- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4(1), 39–45. <https://doi.org/10.1177/1948550612440105>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393. <http://dx.doi.org/10.1002/job.373>.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate–employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219–238.
- Ma, Y., Huang, G., & Autin, K. L. (2021). Linking decent work with academic engagement and satisfaction among first-generation college students: a psychology of working perspective. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1069072720943153>
- Malaval, C. (2018). Le temps digital de l'entreprise. *Médium*, 54(1), 139–148. <https://doi.org/10.3917/mediu.054.0139>
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2017). Processes involving perceived instructional support, task value, and engagement in graduate education. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1107522>

- Marcionetti, J. (2023). Percorsi scolastici e certificazioni. In A. Plata & L. Castelli (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese* (pp. 99-170). CIRSE-DFA SUPSI.
- 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., Calvo, S., & Donati, M. (2014a). *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pretirocinio d'orientamento*. Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Marcionetti, J., Calvo, S., & Donati, M. (2014b). *Scenari e prospettive sul Pretirocinio di orientamento*. Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Marcionetti, J. & Castelli, L. (2023). 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*, 23, 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 135-144. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000198>
- 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.
- Marcionetti, J., Stevanovic, T., Pettignano, M., & Zambelli, C. (2022). What is it useful for teachers to know about adolescents' career development? In J. Marcionetti & A. Parola (Eds.), *EU Framework of Career Development in Teacher Education* (pp. 46-70). Zenodo.
- Marcionetti, J., & Zammiti, A. (2023). Italian Higher Education *Student engagement* Scale (I-HESES): Initial Validation and Psychometric Evidences. *Counselling Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/09515070.2023.2241031>
- Marcionetti, J., Zanolta, G., Casabianca, E., & Ragazzi, S. (2015). *Snodo: percorsi scolastici e professionali dalla Scuola media in poi*. Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, *student engagement* and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101785>
- Masdonati, J., Marcionetti, J., Schreiber, M., Castella, P., Fedrigo, L., & Altmann, L. (2021, rapporto interno). *Analysis of Research on the Transition from Compulsory Education to VET and on the Transition from VET to the Labor Market*. UNIL/SERI.
- Masdonati, J., Schreiber, M., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 12-27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.004>
- Masten, A. S., & Osofsky, J. D. (2010). Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section. *Child Development*, 81, 1029-1039. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01452.x>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24, 345-361. <http://dx.doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007>

- Nägele, C., & Bierschenk, K. (2014). *Höhere Berufsbildung im Bildungsraum Nordwestschweiz*. Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Nägele, C., Neuenschwander, M. P., & Rodcharoen, P. (2018). Higher education in Switzerland: predictors of becoming engaged in higher vocational or academic education - the role of workplace factors. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 264-284. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.2>
- National Student Satisfaction Study [NSSS]. (2019). 2019 National student satisfaction and priorities report. <https://www.ruffalonl.com/papers-research-higher-education-fundraising/2019-college-student-satisfaction-report/>
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neff, L. A., & Geers, A. L. (2013). Optimistic expectations in early marriage: A resource or vulnerability for adaptive relationship functioning? *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 38–60. <https://doi.org/10.1037/a0032600>
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245-275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- O'Driscoll, M. P. (1996). The interface between job and off-job roles: enhancement and conflict. *International Review Of Industrial And Organizational Psychology*, 11, 279-306.
- OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.
- Office federal de la statistique [OFS]. (2020). *Les scénarios de l'évolution de la population de la Suisse et des cantons, de 2020 à 2050*. OFS.
- Özaslan Çalışkan, B. O., & Mercangöz, B. A. (2013). Satisfaction and academic engagement among undergraduate students: A case study in Istanbul University. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 2(4), 2147-4478.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Information Age Publishing.
- Park, Y., & Headrick, L. (2017). Student workers' work-life balance: Review, synthesis, and research agenda. In *Work-life balance in the 21st century: Perspectives, practices and challenges* (pp. 221-255). Nova Science Publishers.
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Petrucci, F., Marcionetti, J., & Castelli, L. (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth*, 2, 457–468. <https://doi.org/10.3390/youth2040033>
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K., & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39(3), 125-131.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham books.

- Reed, D. J. (2016). Coping with occupational stress: The role of optimism and coping flexibility. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 71–79. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S97595>
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini e Associati.
- Romito, M. (2021). *First-Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Carocci.
- Rothausen, T. J., Gonzalez, J. A., Clarke, N. E., & O'Dell, L. L. (1998). Family-friendly backlash—Fact or fiction? The case of organizations' on-site child care centers. *Personnel Psychology*, 51(3), 685–706. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00257.x>
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative science quarterly*, 46(4), 655–684.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Salas-Nicás, S., Sembajwe, G., Navarro, A., Moncada, S., Llorens, C., & Buxton, o. M. (2020). Job insecurity, economic hardship, and sleep problems in a national sample of salaried workers in Spain. *Sleep Health*, 6(3), 262–269. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2020.02.014>
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to postcomprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683–701. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9156-3>
- Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the relationship between social and emotional competencies and *student engagement* in youth. *Educational Research Review*, 39, 100535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New York: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schnall, P. L., Dobson, M., Rosskam, E., Gómez, V., Muñoz Bonilla, L., & Laudato, T. (2009). *Trabajo no saludable: Causas, consecuencias, curas*. Ediciones Uniandes.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schweizer, K., Beck-Seyffer, A., & Schneider, R. (1999). Cognitive bias of optimism and its influence on psychological well-being. *Psychological Reports*, 84(2), 627–637. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.627>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer.
- Seligman, M. E., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 832–838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.4.832>

- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Sökmen, Y. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and *student engagement*. *Educational Studies*, 47(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665986>
- Soresi, S. (Ed.) (2021). Orientamento, career counseling, giustizia sociale ed ambientale per un futuro di qualità per tutti. In S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta* (281-301). Studium.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage.
- Srivastava, S., McGonigal, K. M., Richards, J. M., Butler, E. A., & Gross, J. J. (2006). Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 143–153. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.143>
- Stanescu, D. F., & Iorga, E. M. (2015). An exploratory study regarding the relations between time perspective, achievement motivation and self-regulation. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3(1), 7–24.
- Stanga, M. (2019). Benessere soggettivo in Svizzera e nel cantone Ticino. *Dati, Statistiche e Società*, 19(2), 55-63.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138–161. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48, 238e246. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9383-0>.
- Thompson, R. (2019). *Education, inequality and social class: Expansion and stratification in educational opportunity*. Routledge.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>.
- Ufficio federale delle assicurazioni sociali [UFAS] (2023). *Indennità per perdita di guadagno IPG*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/it/home/assicurazioni-sociali/eo-msv.html> (consultato il 10.10.2023).
- Ufficio federale di statistica [UST]. (2024). Cifre chiave comparative dell'uguaglianza tra donna e uomo. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/situazione-economica-sociale-popolazione/uguaglianza-donna-uomo.html>
- Van der Heijden, B. I.J.M., & De Vos, A. (2015). Sustainable careers: introductory chapter. In *Handbook of Research on Sustainable Careers* (1-19). Edward Elgar Publishing.
- Walker, S. (2022). Le donne sul mercato del lavoro: fra disparità e pari opportunità. *Dati – Statistiche e società*, XXII(1), 33-45.
- Webb, O. J., & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education: a focus on academic experiences. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 835-852. doi:10.1080/13562517.2018.1437130
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values interactions, interventions, and future directions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 116-134). The Guilford Press.
- Wrosch, C., & Scheier, M. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12(s.1), 59–72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>
- Yeves, J., Bargsted, M., Cortes, L., Merino, C. & Cavada, G. (2019). Age and perceived employability as moderators of job insecurity and job satisfaction: A moderated moderation model. *Frontiers in Psychology*, 10, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00799>.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.
- UST (2022). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/lavoro-reddito/salari-reddito-lavoro-costo-lavoro/livello-salari-grandi-regioni.html>
- World Economic Forum [WEF]. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zambelli, C., Rossier, J., & Marcionetti, J. (2023). A longitudinal study of relations among apprentices' nonwork orientation, decent work and job satisfaction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09609-8>
- Zambelli, C., Marcionetti, J., & Rossier, J. (2024). Job and life satisfaction of apprentices: the effect of proactivity, social support at work, self-efficacy, and decent work. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(3). <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00157-1>
- 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.
- Zanolla, G. (2020). *Percorsi nelle formazioni socio-sanitarie in Ticino*. CIRSE.
- Zanolla, G. (2021). Educational inequalities in the Swiss Canton of Ticino: the Role of the VET. In C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (A cura di), *Trends in Vocational Education and Training Research* (pp. 279-289). Vocational Education and Training Network (VETNET).
- Zanolla, G. (2023). Equità. In A. Plata & L. Castelli (Eds.), *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema scolastico ticinese* (pp. 23-74). CIRSE-DFA SUPSI.
- Zanolla, G., Ambrosetti, A., Benini, S., Fornara, L. (2020). *Conciliazione e pari opportunità al DFA*. Dipartimento formazione e apprendimento.
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student engagement Scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

Scuola universitaria professionale della
Svizzera italiana

Continuare a studiare dopo l'apprendistato:
motivazioni, percorsi e incertezze

Quaderni di ricerca – n. 51

Scuola universitaria professionale della
Svizzera italiana
Dipartimento formazione e
apprendimento / Alta scuola pedagogica
Centro competenze innovazione e ricerca
sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno

ISBN (print) 979-12-81824-04-1

ISBN (online) 979-12-81824-03-
4

