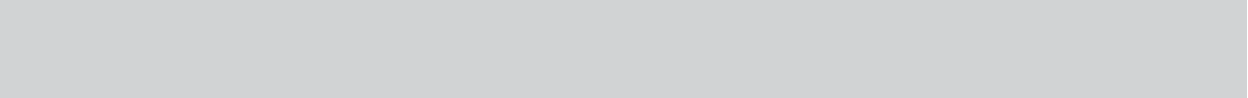


Le Ricerche



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Vero e proprio think tank, attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, di-stacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I *Soci Fondatori* sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche.

Il *Forum* delle personalità e degli esperti, con il suo *Comitato Operativo*, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di *Eminent Advisor* (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte avanzate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di gruppo di esperti nazionali e internazionali coordinati dall'Associazione.

Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

- elaborazione dei Quaderni attraverso un lavoro di gruppo;
- coinvolgimento delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor attraverso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni;
- diffusione delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- lobby trasparente al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai Quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte".

Presentazione e diffusione delle pubblicazioni

Le analisi e le proposte delle varie pubblicazioni sono presentate in eventi pubblici e discusse con autorità ed esperti.

Le pubblicazioni sono diffuse sulla base di mailing list "mirate" e, nei limiti delle disponibilità, distribuite su richiesta. Possono essere anche scaricate dal sito dell'Associazione (www.tree111e.org). Il totale dei volumi distribuiti ogni anno è nell'ordine delle 30.000 copie.

Enti sostenitori

Dalla sua costituzione ad oggi l'Associazione ha ricevuto, in momenti diversi, contributi dalle Fondazioni: Compagnia di San Paolo di Torino, "Pietro Manodori" di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Europa Occupazione e Volontariato di Roma, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri,
Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania,
Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Domenico Fisichella,
Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco,
Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco,
Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi

Eminent Advisor dell'Associazione
Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli,
Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorigi,
Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio

Collaboratori e Assistenti
Paola Frezza, Osvaldo Pavese

ASSOCIAZIONE TREEILLE

PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treille.org
info@treille.org

PRIMA EDIZIONE: APRILE 2009
GRAFICA: OSVALDO PAVESE - ARALDICA, GENOVA
STAMPA: ARTI GRAFICHE BICIDI - GENOVA

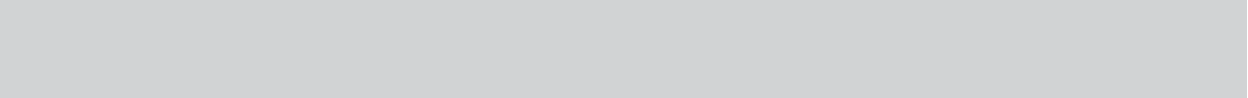
Associazione TreeLLLe

Ricerca n. 2

Aprile 2009

La scuola vista dai giovani adulti

Indagine sulle opinioni dei 19-25enni
nei confronti del sistema scolastico



INDICE

GUIDA ALLA LETTURA	11
INTRODUZIONE <i>di Attilio Oliva</i>	13
1. Scelte scolastiche e accademiche	17
1.1 Dopo la scuola secondaria di I grado	17
1.2 Giudizi sulle scelte effettuate dopo la scuola secondaria di I grado	21
1.3 Dopo la scuola secondaria di II grado	26
2. Grado di soddisfazione per l'esperienza scolastica	29
2.1 Soddisfazione per l'esperienza scolastica	29
2.2 Valutazione degli insegnanti	38
2.3 Altri aspetti della percezione soggettiva dell'esperienza scolastica	42
3. Importanza delle discipline scolastiche	49
3.1 Materie e abilità ritenute più importanti	49
3.2 Giovani e adulti a confronto	56
3.3 Matematica e scienza: i motivi della scarsa competenza degli studenti italiani	58
3.4 Rilievo curricolare del latino e dell'antico greco	60
3.5 Natura facoltativa o obbligatoria delle materie scolastiche	63
4. Impegno nello studio	65
4.1 Dimensioni dell'impegno scolastico	65
4.2 Variazioni del calendario scolastico	72
5. Scuola e lavoro	75
6. Sintesi conclusiva	81
APPENDICI	89
A I contesti socio-economici e formativi di Lecce, Siena e Bologna	89
A1 <i>Qualità della vita e capitale sociale</i>	89
A2 <i>Sistema scolastico</i>	94
A3 <i>Descrizione dei sottocampioni</i>	98
B Nota Metodologica	101
INDICE DELLE TABELLE E DELLE FIGURE	103
PUBBLICAZIONI DI TREEELLE	108

Guida alla lettura

Nel **capitolo 1** si esaminano le pregresse carriere scolastiche dei giovani di Lecce, Siena e Bologna: il loro grado di riuscita scolastica, le scelte formative compiute dopo il completamento della scuola secondaria di I grado e dopo l'eventuale conseguimento del diploma di istruzione secondaria di II grado; in particolare, vengono analizzati i livelli di soddisfazione per le scelte compiute e i suggerimenti dei giovani intervistati in merito alle figure cui rivolgersi per un efficace orientamento scolastico. La soddisfazione per l'esperienza scolastica costituisce l'oggetto principale del **capitolo 2**, che esplora anche la percezione della competenza degli insegnanti e di alcuni fenomeni disfunzionali che stanno interessando il mondo della scuola. Nel **capitolo 3** si procede a rilevare le opinioni dei giovani in merito all'opportunità di includere alcune discipline chiave nei programmi di insegnamento; il capitolo è integrato da alcuni approfondimenti, specie per quanto concerne l'insegnamento del latino e dell'antico greco, nonché da alcuni confronti significativi con la precedente ricerca TreeLLe, *La scuola vista dagli italiani*. L'impegno nello studio viene affrontato, in diverse sue articolazioni, nel **capitolo 4**. Nel **capitolo 5**, infine, si passa ad esaminare la percezione dei giovani in merito ai rapporti che intercorrono fra mondo della scuola e mondo del lavoro.

Nell'**appendice** si fornisce una breve rassegna del contesto socio-economico e di quello scolastico dei tre centri territoriali della ricerca, nonché una descrizione di alcune caratteristiche riguardanti le origini familiari e l'esperienza lavorativa dei giovani intervistati e, infine, la **nota metodologica**.

Ringraziamenti

Si ringraziano per la collaborazione i Servizi Demografici e Statistica del comune di Lecce, il Servizio Demografico e Decentramento del comune di Siena e i Servizi Demografici-Anagrafe e Stato Civile del comune di Bologna. Rivolghiamo un ringraziamento alle Fondazioni che ci sostengono, in particolare alla Fondazione Monte dei Paschi di Siena che ha finanziato questa ricerca.

INTRODUZIONE

di Attilio Oliva

Quali sono le scelte scolastiche ed eventualmente universitarie compiute dai giovani? Le loro carriere formative sono caratterizzate dal successo o dal fallimento? Le scelte e la riuscita scolastica variano in funzione di alcune caratteristiche individuali, familiari e contestuali? I giovani sono contenti delle scelte che hanno compiuto? Quanto sono soddisfatti dell'istruzione ricevuta e di alcuni aspetti specifici dell'esperienza scolastica? Quali elementi disciplinari del curriculum scolastico ritengono imprescindibili, e quali sono invece secondari o addirittura marginali? Quali legami rilevano o auspicano per quanto attiene ai rapporti intercorrenti fra scuola e mondo del lavoro? Quali suggerimenti propongono per il miglioramento della qualità dell'istruzione, specie dal punto di vista dei vincoli curricolari e del calendario scolastico?

Per rispondere a questi interrogativi e, in linea generale, per soddisfare l'esigenza di conoscere gli orientamenti della popolazione giovanile intorno ad alcune questioni fondamentali dell'istruzione, l'Associazione TreeLLLe ha promosso e realizzato un'inchiesta campionaria per cogliere la percezione del sistema scolastico da parte di questo segmento della cittadinanza (19-25enni). Si tratta della seconda ricerca condotta dall'Associazione TreeLLLe. La prima, svolta assieme all'Istituto Carlo Cattaneo, era *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, pubblicata nel 2004; quella prima ricerca aveva obiettivi affini, riferiti però all'intera popolazione adulta del paese.

La classe dirigente di un paese democratico e la sua cittadinanza devono essere informate non solo del rendimento oggettivo del sistema formativo che plasma il capitale umano del paese, ma anche delle percezioni soggettive e delle rappresentazioni coltivate in generale dall'opinione pubblica e in particolare da quegli individui che più di altri hanno partecipato direttamente e di recente ai processi formativi, ossia i *giovani*. L'incentrare gli sforzi sul punto di vista dei giovani adulti comporta due ordini di vantaggi: rispetto agli adulti più anziani, il vissuto scolastico dei giovani è recente e dunque "fresco", aggiornato, vicino alla situazione attuale; inoltre i giovani adulti hanno maturato altre esperienze, in campo universitario e/o lavorativo, che permettono di elaborare giudizi più pacati e maturi.

L'immagine sociale della scuola è costruita in ampia misura da soggetti – politici, giornalisti, insegnanti, opinion leader di vario tipo – che ne restituiscono una rappresentazione alterata. Spesso si tratta di soggetti che condividono origini formative uniformi e relativamente qualificate, che rischiano di essere diverse da quelle della grande maggioranza della popolazione. Non solo, ma in un paese come l'Italia, affetto da una “deriva gerontocratica” che interessa ogni settore della società, l'immagine sociale della scuola rischia di essere monopolizzata da soggetti relativamente anziani, la cui esperienza diretta della scuola risale anche ad alcuni decenni fa. La loro conoscenza del mondo dell'istruzione, il vissuto che informa i loro giudizi, i criteri che guidano le loro valutazioni rischiano di essere del tutto inadeguati. Nonostante la vischiosità istituzionale che caratterizza il nostro paese e la difficoltà di attuarvi riforme, specie nell'ambito dell'istruzione, la realtà della scuola è ampiamente cambiata nel corso del tempo, anche per effetto di altri sviluppi extra-scolastici che hanno fortemente inciso sul ruolo di socializzazione della scuola. Queste considerazioni rendono ancora più pertinente l'opportunità di disporre di elementi cognitivi aggiornati sull'esperienza scolastica.

Con i risultati presentati in questo quaderno si vuole, pertanto, concorrere a una migliore comprensione della percezione del sistema scolastico da parte degli italiani. In linea con l'intero operato dell'Associazione TreeLLLe, con questo testo si desidera offrire un servizio ai responsabili delle politiche formative del paese affinché possano intraprendere riforme più informate ed efficaci. Entro certi limiti, le trasformazioni dei processi formativi devono attenersi a una logica di aderenza alla volontà popolare ed essere in linea con le aspettative dell'opinione pubblica che deve pertanto essere nota. Ma, allo stesso tempo, se le convinzioni diffuse nella cittadinanza risultassero opinabili, distorte o persino potenzialmente controproducenti – sulla base di una logica di leadership che i ceti dirigenti di ogni paese devono pur sempre esprimere – vanno attuate iniziative tese ad informare la cittadinanza, a sensibilizzarla su determinati temi; e anche in questo caso servono riscontri empirici sulla percezione dell'esperienza scolastica.

Alle esigenze cognitive appena descritte se ne aggiunge un'altra, legata alla differenziazione territoriale delle prestazioni del sistema scolastico italiano. La contrapposizione “Nord-Sud” semplifica sin troppo le variazioni socio-economiche che si registrano da sempre in quasi ogni ambito della vita economica, sociale, culturale e politica del paese, ma è incontestabile che le rilevazioni empiriche più accreditate sul funzionamento delle istituzioni formative documentano notevoli differenze fra le aree settentrionali e quelle meridionali e insulari. In questa ricerca TreeLLLe ha voluto indagare anche questo aspetto per accertare se le differenze presumibilmente “oggettive” che contraddistinguono le varie zone del paese si rispecchiano nelle percezioni dell'esperienza scolastica dei giovani che vi risiedono. Si è dunque deciso di incentrare l'analisi su tre distinti contesti territoriali, situati uno al Sud, uno

al Centro e uno al Nord. In particolare, sono stati individuate le città di Lecce, Siena e Bologna.

Insomma, per rispondere all'esigenza di conoscere più a fondo il vissuto e le valutazioni dei giovani adulti in merito alla loro esperienza scolastica e alla luce della loro collocazione territoriale, l'Associazione TreeLLLe ha promosso e coordinato un'inchiesta campionaria finalizzata a registrare la percezione del sistema scolastico da parte dei giovani adulti e si è avvalsa della collaborazione del Dipartimento di Discipline della Comunicazione dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna per la sua realizzazione. La ricerca è stata diretta da Giancarlo Gasperoni (professore di sociologia presso il suddetto dipartimento), responsabile anche della redazione del testo di questo quaderno.

L'indagine ha coinvolto un campione di 1.508 giovani nati negli anni compresi fra il 1983 e 1989 (e dunque di età compresa fra i 19 e i 25 anni al momento della rilevazione) e residenti nei comuni di Lecce, Siena e Bologna. I nominativi sono stati individuati mediante un'estrazione casuale dalle banche-dati delle anagrafi dei tre comuni. Al campione è stato somministrato un questionario strutturato per via telefonica. In ciascuno dei tre contesti territoriali sono state effettuate non meno di 500 interviste. Maggiori notizie sulle operazioni di ricerca sono riportate nella nota metodologica posta alla fine del quaderno.

1. Scelte scolastiche e accademiche

In questo capitolo l'attenzione viene posta sulle scelte scolastiche e universitarie effettuate dai giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna. In particolare, nel paragrafo 1.1 si prendono in esame le scelte compiute al termine dell'istruzione secondaria di I grado, anche alla luce dei risultati scolastici conseguiti in precedenza e degli eventuali ripensamenti messi in atto durante il percorso di istruzione secondaria di II grado. La soddisfazione *attuale* per le scelte compiute *allora* sono l'oggetto del paragrafo 1.2, che presenta anche gli orientamenti degli intervistati a proposito delle fonti di orientamento cui sarebbe opportuno che un quindicenne si rivolgesse. Infine, il paragrafo 1.3 esamina il profitto scolastico al termine della scuola secondaria di II grado, l'eventuale prosecuzione degli studi a livello universitario e il loro grado di avanzamento al momento della rilevazione.

Il lettore che volesse passare direttamente a conoscere le opinioni dei giovani adulti sulla loro esperienza scolastica può saltare i paragrafi 1.1 e 1.3.

1.1. Dopo la scuola secondaria di I grado

I giovani intervistati da TreeLLLe hanno avuto livelli variabili di successo nel corso delle loro carriere scolastiche, così come testimoniano i giudizi che hanno conseguito in sede di esame di licenza media, le votazioni conseguite in occasione dell'esame di Stato conclusivo degli studi secondari superiori e in generale il livello di istruzione realizzato o in via di realizzazione.

Giudizio di licenza media

La tabella 1.1 riporta la distribuzione dei giudizi conseguiti in sede di esame di licenza media. In ciascun sottocampione all'incirca un terzo dei giovani si concentra in una delle categorie centrali, ossia si è visto accordare il giudizio "buono" o "distinto"; i giudizi estremi, "ottimo" e "sufficiente", sono stati assegnati a una quota più ridotta di candidati: uno su sette e uno su cinque, rispettivamente. Non si osservano variazioni degne di nota fra i tre sottocampioni (se non per una minore incidenza del giudizio "ottimo" a Siena).

Com'era prevedibile, il profilo dei giudizi varia in funzione del livello di

istruzione dei genitori: fra coloro che godono di un ambiente familiare culturalmente ben dotato (ossia, come si documenta nell'appendice, al paragrafo A3, di almeno un genitore laureato) si osserva una distribuzione di valutazioni decisamente spostata verso l'alto (il 69% consegue almeno "distinto"); di converso, prevalgono i giudizi meno brillanti (il 73% non va oltre "buono") fra coloro che appartengono a famiglie culturalmente svantaggiate (ossia che non hanno alcun genitore diplomato). Queste variazioni sono particolarmente accentuate a Lecce, e dunque si può inferire che le origini familiari pesano più lì, che non negli altri due contesti, sulla riuscita scolastica.

Altrettanto attesa è la differenza di genere che caratterizza il giudizio di licenza media: in tutti e tre i contesti territoriali la maggioranza delle donne intervistate ha lasciato la scuola secondaria di I grado con almeno un "distinto", mentre la maggioranza degli uomini si è dovuto accontentare di un "buono" (tabella 1.1). D'altronde, le migliori prestazioni scolastiche delle donne costituiscono una caratteristica ormai consolidata dell'ordinamento scolastico italiano, come di altri paesi occidentali.

Tabella 1.1

Giudizio di licenza di scuola secondaria di I grado, per contesto territoriale e per livello culturale della famiglia di origine (valori %)

Contesto territoriale	Lecce	Siena	Bologna
Sufficiente	15	16	16
Buono	32	37	34
Distinto	30	33	30
Ottimo	23	14	20
TOTALE	100	100	100
	} 47	} 53	} 50
	} 53	} 47	} 50
Livello culturale della famiglia d'origine	Basso	Intermedio	Elevato
Sufficiente	29	14	6
Buono	44	35	25
Distinto	19	34	38
Ottimo	8	17	31
TOTALE	100	100	100
	} 73	} 49	} 31
	} 27	} 51	} 69

NOTA: I risultati in tabella sono al netto di 8 intervistati che non hanno conseguito la licenza di scuola secondaria di I grado e di 5 intervistati che dichiarano di non ricordare il giudizio.

Scelte scolastiche

Quali scelte sono state fatte dai giovani dopo la conclusione della scuola secondaria di I grado e quali titoli post-obbligo (al netto dell'eventuale istruzione universitaria) hanno conseguito? Come si evince dalla tabella 1.2, il liceo scientifico è stato il percorso privilegiato (ed effettivamente portato a termine) da una maggioranza relativa degli intervistati. In linea generale, i percorsi liceali di indirizzo classico e scientifico danno conto di metà degli intervistati e sono dunque presenti in proporzione maggiore rispetto a quanto osservato fra gli attuali iscritti a questi indirizzi (vedi paragrafo A2 in appendice); ciò induce a pensare che le modalità di reperimento dei giovani da intervistare e la volontà di partecipare all'indagine fra questi abbiano portato a una leggera sovra-rappresentazione degli ex-liceali, il che significa anche, come vedremo, una sovra-rappresentazione dei giovani che hanno proseguito gli studi a livello universitario e di estrazione sociale più avvantaggiata. Questo squilibrio andrà tenuto presente nell'interpretazione dei risultati esposti nei capitoli successivi. Per il resto, si riscontra un'incidenza relativamente forte dell'istruzione tecnica (specie commerciale e per geometri) nelle decisioni formative dei giovani di Lecce¹.

Tabella 1.2

Comportamento inizialmente tenuto dopo la conclusione degli studi secondari di I grado, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
<i>Scelta iniziale</i>			
Liceo classico	18	13	12
Liceo scientifico	30	38	39
Istituto tecnico commerciale o per geometri	22	13	12
Istituto tecnico industriale	6	12	12
Istituto professionale	9	7	7
Liceo socio-psico-pedagogico, etc.	8	12	12
Corso di formazione professionale o apprendistato	0	1	1
Lavoro o inattività (compreso mancato conseguimento licenza media)	7	4	5
TOTALE	100	100	100
Conseguimento di un titolo diverso da quello inizialmente ricercato	4	5	5

¹ Si veda la Nota metodologica per altre informazioni sul reperimento degli individui intervistati e sulla rappresentatività dei sottocampioni riferiti ai tre contesti territoriali.

Il liceo classico è una scelta tendenzialmente femminile (con un rapporto di donne a uomini di circa 2 a 1), come lo è, in misura addirittura più accentuata, il ricorso all'istruzione ex-magistrale e linguistica. La marcata prevalenza maschile contraddistingue, al contrario, l'istruzione tecnica industriale. Anche nel liceo scientifico si registra una leggera prevalenza di maschi. Si tratta di squilibri di genere che sono del tutto compatibili con quelli osservati a livello nazionale.

Il profilo dei titoli post-obbligo effettivamente conseguiti non rispecchia esattamente quello delle scelte iniziali, in quanto alcuni giovani (una settantina in tutto, ossia quasi il 5% del totale) hanno modificato le loro scelte iniziali, di solito seguendo percorsi contrassegnati da una mobilità "discendente" (ossia rinunciando, ad esempio, all'istruzione liceale per ripiegare sull'istruzione tecnica, oppure rinunciando a quest'ultima per avvalersi dell'istruzione o della formazione professionale).

La scelta di scuola secondaria di II grado dipende dalle origini familiari? In effetti, il conseguimento del diploma di liceo classico o scientifico interessa appena il 29% dei giovani caratterizzati da un basso livello culturale familiare, contro il 43% di coloro di livello intermedio e ben il 76% di coloro con almeno un genitore laureato. Analogamente, l'incidenza di giovani che non conseguono un diploma quinquennale è del 16% fra coloro di origini familiari più basse, del 6% fra coloro di origini intermedie e di appena il 3% fra coloro con un genitore laureato. Questo legame si presenta egualmente forte anche entro ognuno dei tre contesti territoriali dell'indagine.

La persistenza della "gerarchia" sottesa ai vari indirizzi di scuola secondaria superiore è confermata non solo dal nesso fra origini sociali e scelte formative, ma anche dal nesso fra queste ultime e la precedente riuscita scolastica. Fra coloro che hanno conseguito "ottimo" all'esame di licenza media, l'81% finisce per conseguire un diploma di liceo classico o scientifico. L'incidenza scende al 57% fra i "distinto", al 37% fra i "buono" e ad appena il 23% fra i "sufficiente". All'aumentare del giudizio di licenza media cambia anche la distribuzione interna ai licei, a favore del liceo classico; in altre parole, il classico – pur rimanendo sempre una scelta minoritaria rispetto al liceo scientifico – esercita un richiamo più intenso fra gli studenti con carriere scolastiche pregresse più brillanti. A farne le spese è anche l'istruzione tecnica, ritenuta un indirizzo scolastico meno qualificante per motivi largamente infondati (si veda a questo proposito il recente quaderno TreeLLLe, *L'istruzione tecnica. Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese*, 2008).

1.2. Giudizi sulle scelte effettuate dopo la scuola secondaria di I grado

Propensione a confermare la scelta iniziale

Un modo per rilevare la percezione dell'esperienza scolastica complessiva dei giovani consiste nell'esame della loro disponibilità, qualora potessero tornare indietro, a ripetere le stesse decisioni compiute (da essi stessi e/o dai loro genitori). Un quesito con questo obiettivo ("Se potessi tornare indietro, faresti le stesse scelte che hai fatto dopo aver completato la scuola media inferiore?") è stato sottoposto ai nostri intervistati. I risultati rivelano, a prima vista, un elevato grado di soddisfazione. Il 79% dei giovani confermerebbe le scelte fatte, senza variazioni di rilievo in funzione del contesto territoriale (tabella 1.3). Tuttavia, esaminati da un altro punto di vista, questi risultati significano che un giovane su cinque (il 21%) ammette di avere effettuato una scelta "sbagliata", o comunque si pente delle proprie decisioni in merito alla formazione.

Tabella 1.3

Propensione a confermare la scelta iniziale dopo la conclusione degli studi secondari di I grado, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Farebbe esattamente la stessa scelta	82	77	78
Sceglierebbe un diverso tipo di scuola rispetto a quello frequentato	14	17	17
Conseguirebbe un diploma di scuola secondaria (anziché fermarsi prima)	1	2	1
Abbandonerebbe gli studi per lavorare (anziché continuare gli studi)	1	1	1
Sceglierebbe di continuare gli studi (anziché abbandonare subito)	2	3	3
TOTALE	100	100	100

Il rimorso è particolarmente diffuso fra i giovani di basso livello culturale della famiglia di origine (25%, contro il 15% di coloro di livello elevato) e con carriere scolastiche poco brillanti (32% fra coloro che hanno conseguito il giudizio "sufficiente" o "buono" in sede di esame di licenza media, contro il 12% fra i "distinto" e gli "ottimo"). È interessante notare che i rimpianti sono relativamente meno diffusi (15%) tra chi ha conseguito un diploma di liceo classico o scientifico, com'era prevedibile; ma fra coloro che non hanno

completato un ciclo quinquennale di istruzione secondaria di II grado ci sono altrettanti insoddisfatti (26%) di quanti se ne trovano fra coloro che hanno conseguito un diploma diverso da quello classico o scientifico (27%).

Fonti per l'orientamento

Alla luce di un così diffuso malcontento per le scelte compiute, acquisisce importanza sapere quanta fiducia andrebbe accordata ad alcune figure che possono fornire consigli e informazioni agli adolescenti quando giunge il momento di scegliere come proseguire la propria formazione dopo gli studi secondari di I grado.

Tabella 1.4

Livello di fiducia da accordare ad alcune fonti in merito a consigli per le scelte scolastiche, per contesto territoriale (valori %)

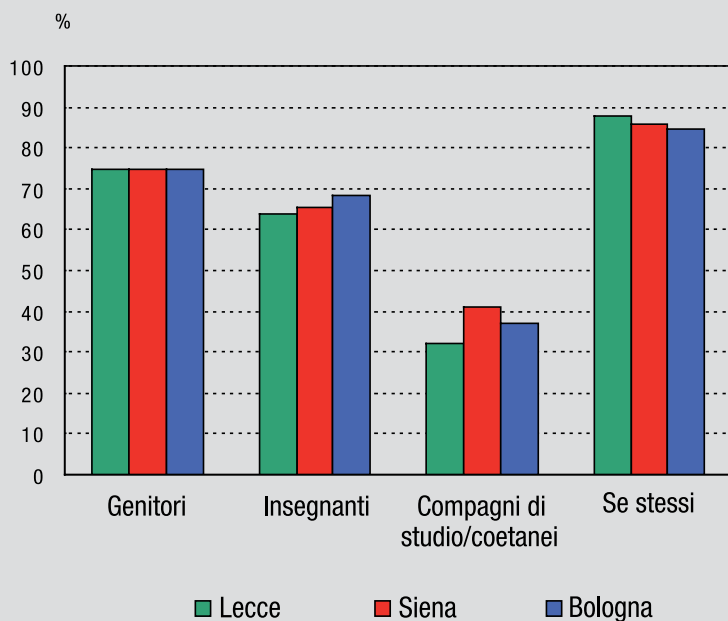
	Lecce		Siena		Bologna
<i>Genitori</i>					
Decisamente sì	38	} 74	35	} 65	34
Più sì che no	36		40		41
Più no che sì	12	} 26	14	} 25	14
Decisamente no	14		11		11
TOTALE	100		100		100
<i>Insegnanti</i>					
Decisamente sì	20	} 64	19	} 66	19
Più sì che no	44		47		49
Più no che sì	20	} 36	17	} 34	19
Decisamente no	16		17		13
TOTALE	100		100		100
<i>Compagni di scuola e altri amici coetanei</i>					
Decisamente sì	11	} 32	12	} 41	8
Più sì che no	21		29		29
Più no che sì	31	} 68	30	} 59	34
Decisamente no	37		29		29
TOTALE	100		100		100
<i>Solo di se stessi</i>					
Decisamente sì	66	} 88	65	} 85	59
Più sì che no	22		20		25
Più no che sì	9	} 12	11	} 15	10
Decisamente no	3		4		6
TOTALE	100		100		100

Va sottolineato che agli intervistati si è chiesto *non* di dichiarare in quale misura si fossero avvalsi personalmente del parere di genitori, insegnanti, compagni di studio o “solo di se stessi”, bensì di indicare quanto ritengano opportuno, anche col senno di poi, che un quindicenne si affidi ai suggerimenti offerti da queste fonti².

I risultati (tabella 1.4 e figura 1.1) sono piuttosto inequivocabili. All'incirca due terzi degli intervistati hanno dichiarato che i quindicenni dovrebbero “decisamente” fidarsi “solo in se stessi”. Se si considera anche la risposta “più sì che no”, la quota di intervistati che raccomanda l'auto-orientamento in campo scolastico supera ampiamente l'80% in ciascuno dei tre contesti territoriali. Solo minoranze assai esigue (3-6%) escludono categoricamente l'opportunità di prendere decisioni in maniera completamente autonoma.

Figura 1.1

Livello di fiducia da accordare ai consigli per le scelte scolastiche offerti da alcune fonti: incidenza percentuale di coloro che ritengono che i quindicenni dovrebbero fidarsi delle fonti elencate



² Il testo della domanda così recitava: “Un quindicenne dovrebbe fidarsi delle seguenti persone per quanto riguarda informazioni e consigli circa le scelte scolastiche che deve compiere? Ora leggo alcune categorie di persone; per ciascuna dimmi se un quindicenne dovrebbe fidarsi o no: genitori; compagni di scuola e altri amici della stessa età; insegnanti; solo di se stessi”.

Si tratta, per certi versi, di risultati paradossali. In primo luogo, su un piano strettamente semantico, molti intervistati che consigliano di fidarsi “solo di se stessi” (e, va ricordato, circa due intervistati su tre sembrano suggerire questa opzione in termini esclusivi) hanno comunque caldeggiato, in maniera incongruente, la consultazione anche di *altre* figure. In secondo luogo, e più significativamente, la propensione all’auto-orientamento sembra incompatibile con la presenza di un cospicuo numero di giovani che sono invece pentiti delle proprie scelte. Per sciogliere il paradosso, si potrebbe ipotizzare che sono proprio i giovani che re-iterebbero le loro scelte a suggerire ai quindicenni di fare assegnamento unicamente su se stessi. Purtroppo i dati smentiscono questa interpretazione: soddisfatti e insoddisfatti esprimono profili sostanzialmente analoghi in merito all’opportunità dell’auto-orientamento (lo stesso vale per gli altri sottogruppi definiti, ad esempio, in base al genere, al livello culturale della famiglia di origine, al giudizio di licenza media, al tipo di diploma conseguito). Allora si potrebbe ipotizzare che i giovani soddisfatti consigliano di fidarsi di se stessi perché loro l’hanno fatto e le conseguenze sono state positive, mentre i giovani “pentiti” consigliano di fidarsi di se stessi perché loro *non* l’hanno fatto. Purtroppo i dati raccolti con il questionario non permettono di suffragare (né di smentire) questa ipotesi, che ad ogni modo pare poco plausibile. Pare più ragionevole concludere che il forte appello all’auto-orientamento sia da intendersi non tanto come un segno di avversione nei confronti dei consigli di altri soggetti, quanto come un generico invito a tener conto in misura rilevante delle proprie attitudini e aspirazioni.

I genitori costituiscono le figure che meritano più di altri, secondo i giovani intervistati, di essere interpellati. In ciascuno dei contesti territoriali della ricerca TreeLLLe circa tre giovani su quattro propongono ai quindicenni di tenere conto dei suggerimenti dei genitori. La grande maggioranza degli intervistati (circa due su tre) appoggia anche il ricorso agli insegnanti per avere “dritte”. La figura 1.1 può indurre a pensare che la figura dell’insegnante goda di una fiducia non troppo dissimile da quella accordata ai genitori, ma un più attento esame della tabella 1.4 rivela che le raccomandazioni favorevoli agli insegnanti sono relativamente tiepide, come si evince dal peso relativo delle categorie di risposta “decisamente sì” e “più sì che no” (la distribuzione delle risposte fra le due categorie è quasi in equilibrio per i genitori, nettamente spostata a favore della seconda categoria per i docenti). È interessante notare, dunque, come, nelle percezioni dei giovani, la famiglia sia considerata più competente in fatto di scelte scolastiche degli stessi professionisti della scuola.

La maggioranza degli intervistati scoraggia i quindicenni dal consultare i compagni di studio e gli altri amici coetanei. Anche qui si rileva una contraddizione: secondo gli intervistati si farebbe bene a fidarsi “solo di se stessi”, ma *non* dei compagni che si trovano, tutto sommato, nella stessa situazione e ad affrontare le stesse scelte.

Sorprendentemente, la propensione a dare maggiore o minore credito a una determinata fonte di consigli in sede di orientamento scolastico non presenta legami degni di nota con altre caratteristiche degli intervistati: uomini e donne, individui di origini familiari alte e basse, con giudizi di licenza alti e bassi, più o meno soddisfatti delle proprie scelte la pensano, nel complesso, allo stesso modo. Le uniche eccezioni, per giunta non molto marcate, riguardano il maggior ruolo riconosciuto, da una parte, agli insegnanti fra coloro che hanno ricevuto valutazioni migliori alla conclusione degli studi secondari di I grado e che si sono indirizzati verso un liceo classico o scientifico e, dall'altra, ai compagni di studio da parte di coloro che non hanno conseguito un diploma di scuola secondaria di II grado. Inoltre, come si vede anche dalla figura 1.1, non si osservano variazioni di rilievo tra i contesti territoriali della ricerca.

Mediante un'analisi degli *insiemi* di risposta dei singoli intervistati è possibile stabilire se una fonte di orientamento per le scelte scolastiche merita più considerazione delle altre (tabella 1.5). Per quasi la metà degli intervistati non è, però, possibile individuare alcuna fonte prevalente, in quanto il livello massimo di fiducia viene attribuito a due o più fonti. Per una minoranza cospicua il massimo affidamento viene elargito "solo a se stessi". I genitori costituiscono la fonte più degna di credito per circa un giovane su dieci, mentre insegnanti e compagni di studio assumono un profilo ancora più marginale.

Tabella 1.5

Fonte di consigli per le scelte scolastiche cui viene riconosciuta la maggiore affidabilità, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Più fonti	46	46	48
Solo se stessi	42	39	37
Genitori	9	10	10
Insegnanti	2	3	4
Compagni di studio e amici coetanei	1	2	1
TOTALE	100	100	100

1.3. Dopo la scuola secondaria di II grado

Votazione all'esame di Stato

Ricordiamo che in ciascuno dei tre contesti territoriali almeno il 90% dei giovani intervistati ha conseguito un diploma di scuola secondaria di II grado (paragrafo 1.1 e tabella 1.2). La tabella 1.6 mostra come il titolo sia stato conseguito con livelli di preparazione piuttosto variabili: quasi un diplomato su tre ha superato l'esame di Stato con un rendimento relativamente debole, ossia con una votazione inferiore a 70/100, e circa uno su quattro ha manifestato prestazioni superiori, guadagnando una votazione di almeno 90/100. Le votazioni sono leggermente più alte a Lecce e più basse a Siena, ma si tratta di differenze molto contenute. In linea con le attese che era legittimo coltivare, hanno ottenuto voti più alti le donne (in media, cinque 100esimi in più degli uomini), i diplomati con giudizi di licenza media più elevati e con genitori più istruiti, i liceali e i soddisfatti delle proprie scelte scolastiche.

Tabella 1.6

Votazione conseguita all'esame conclusivo degli studi secondari di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)

	Lecce	Siena	Bologna
Da 60 a 69/100	27	30	29
Da 70 a 79/100	22 } 49	26 } 56	26 } 55
Da 80 a 89/100	24	21	19
Da 90 a 99/100	17	14	13
100/100	10 } 27	9 } 23	13 } 26
TOTALE	100	100	100
Votazione media	79,1	77,5	78,4

Prosecuzione degli studi a livello universitario

Quali scelte sono state operate dai giovani diplomati dopo aver completato l'istruzione secondaria? Un quarto dei diplomati non si è impegnato in ulte-

riori tentativi di ottenere qualificazioni, mentre la grande maggioranza si è iscritta a un corso di studi universitario (tabella 1.7)³. Neppure per queste opzioni di fondo si rilevano variazioni territoriali di rilievo. Solo una quota esigua di diplomati ha concluso gli studi universitari con il conseguimento di una laurea (ma si tratta di un esito scontato visto che molti intervistati non hanno ancora raggiunto l'età teorica prevista per la conclusione degli studi universitari). In ogni città circa un diplomato su dieci si è affacciato agli studi universitari per poi rinunciare. La maggioranza dei diplomati, pertanto, risulta ancora impegnata in un corso di studi universitario.

Tabella 1.7

Comportamento tenuto dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)

	Lecce	Siena	Bologna
Nessun ulteriore impegno formativo	27	27	25
Iscrizione universitaria con successivo abbandono	10	10	11
Iscrizione universitaria, ancora attiva	57	55	56
Iscrizione universitaria con conseguimento laurea	6	8	8
TOTALE	100	100	100

La decisione di proseguire gli studi è più diffusa tra le donne, tra coloro che si sono diplomati presso un liceo classico o scientifico (il quale viene scelto, di solito, proprio perché si ha intenzione di proseguire gli studi a livello universitario) e tra coloro che sono soddisfatti delle precedenti scelte scolastiche. Alcuni fattori sono particolarmente influenti ai fini della decisione di affrontare gli studi post-secondari:

- il livello culturale della famiglia di origine: solo il 58% dei diplomati con genitori non diplomati prosegue gli studi, contro il 75% dei diplomati con almeno un genitore diplomato (ma non laureato) e l'85% dei diplomati con almeno un genitore laureato;
- la riuscita scolastica pregressa: la quota di diplomati che si rivolge all'università sale mano a mano che cresce il giudizio di licenza media (dal

³ Il testo del quesito sottoposto agli intervistati è: "Hai continuato gli studi all'università oppure ti sei fermato al diploma? Se hai continuato gli studi, qual è la tua situazione attuale?". Le categorie di risposta previste: "mi sono iscritto all'università ma poi ho abbandonato gli studi"; "mi sono iscritto/a all'università e sono ancora iscritto/a"; "mi sono iscritto/a all'università e ho conseguito una laurea"; "mi sono fermato/a al diploma".

51% fra coloro che si sono accontentati di “sufficiente” fino 92% fra coloro che hanno ricevuto la valutazione “ottimo”); lo stesso andamento si vede in funzione della votazione di maturità (la quota di iscritti all’università va dal 52% di coloro che hanno preso meno di 70/100 al 90% di coloro che hanno preso almeno 90/100).

Gli stessi fattori, per giunta, esercitano un forte effetto sulla probabilità di abbandonare gli studi universitari una volta che sono stati intrapresi.

2. Grado di soddisfazione per l'esperienza scolastica

In questo capitolo verranno presi in esame alcuni esiti della ricerca TreeLLLe riferiti ai giudizi espressi dagli intervistati nei confronti della qualità dell'istruzione scolastica ricevuta. In linea generale, gli argomenti affrontati avranno a che fare con la *soddisfazione* per aspetti generali e specifici del percorso formativo (paragrafo 2.1), ma verrà effettuato anche un approfondimento sulla percezione degli insegnanti (paragrafo 2.2) e sulla percezione soggettiva dell'esperienza (paragrafo 2.3). Il fuoco dei quesiti sottoposti agli intervistati è l'istruzione secondaria di II grado (o, per coloro che non hanno frequentato quest'ultima, di I grado).

2.1. Soddisfazione per l'esperienza scolastica

Al fine di saggiare il grado di soddisfazione avvertito dai giovani per l'istruzione secondaria, sono stati loro posti diversi quesiti. In primo luogo, si è chiesto “Quanto sei soddisfatto, in generale, della qualità dell'istruzione che hai ricevuto nell'ambito della scuola secondaria?”; le categorie di risposta erano “per niente”, “poco”, “abbastanza”, “molto” e “moltissimo”. Lo stesso formato di domanda è stato successivamente impiegato anche per sondare la soddisfazione per alcuni aspetti specifici dell'esperienza scolastica:

- i rapporti con i compagni di classe;
- i rapporti personali con gli insegnanti;
- l'interesse delle materie insegnate;
- la competenza didattica degli insegnanti;
- la qualità dei testi di studio;
- la qualità delle aule e delle strutture scolastiche (sotto il profilo della loro adeguatezza per l'insegnamento in termini di pulizia, ordine e servizio).

Si tratta di aspetti che hanno a che fare con la dimensione relazionale e di socializzazione dell'istruzione (i rapporti con gli altri alunni e con i docenti), con i contenuti dell'insegnamento (l'interesse delle materie, la competenza didattica dei docenti, i testi studiati) e con l'adeguatezza degli spazi fisici.

Soddisfazione in generale

Quanto alla soddisfazione generale per l'istruzione ricevuta, la maggioranza dei giovani intervistati ha fatto ricorso alla categoria di risposta “abbastanza” (tabella 2.1), esprimendo dunque un giudizio intermedio sulla qualità del proprio percorso formativo. Circa un intervistato su cinque ha manifestato un giudizio più positivo (“molto” o “moltissimo” soddisfatto, anche se quest'ultima opzione raccoglie solo l'1% delle risposte), e altrettanti hanno preferito palesare una valutazione negativa (“per niente” o “poco” soddisfatto).

Tabella 2.1**Grado di soddisfazione per la qualità dell'istruzione,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce		Siena		Bologna
Per niente	6	} 23	6	} 24	9
Poco	17		18		14
Abbastanza	57		57		56
Molto	19	} 20	18	} 19	20
Moltissimo	1		1		1
TOTALE	100		100		100

Per agevolare la comprensione, i giudizi degli intervistati sono stati sintetizzati per mezzo del calcolo di un punteggio. Nello specifico, la soddisfazione è stata espressa in termini di una scala da 1 a 5, dove il punteggio 1 corrisponde a “per niente soddisfatto”, 2 a “poco” e così via, fino a 5 che corrisponde a “moltissimo”. In ciascuno dei tre contesti territoriali il punteggio medio si aggira sul valore di 2,9, leggermente al di sotto del valore centrale dell'intero intervallo di valori possibili (vedi anche figura 2.1). Non sorprende constatare che il livello di soddisfazione aumenta al crescere del livello culturale della famiglia di origine dei giovani (+0,42 punti dal livello basso a quello alto), del giudizio di licenza media (+0,72 punti da “sufficiente” a “ottimo”) e della votazione conseguita all'esame di Stato per il diploma (+0,67 punti da “60-69/100” a “100/100”).

Rimane il fatto che l'esperienza scolastica secondaria non ha suscitato particolari entusiasmi fra gli intervistati. Persino fra coloro che ripeterebbero esattamente le stesse scelte formative effettuate 5-10 anni fa (vedi paragrafo 1.2) si registra un punteggio medio di 3,0.

Soddisfazione per aspetti specifici

Nella tabella 2.2 sono riportate le distribuzioni di frequenza delle risposte fornite ai quesiti che sollecitavano pareri in merito ad alcuni aspetti specifici dell'esperienza scolastica⁴. La figura 2.1 espone i punteggi medi che sintetizzano questo giudizi. In entrambi i casi gli aspetti sono riportati in ordine decrescente di soddisfazione osservata fra gli intervistati. Si nota – ancora una volta – la sostanziale invarianza dei profili di risposta in funzione del contesto territoriale: i giovani leccesi, senesi e bolognesi manifestano livelli di apprezzamento essenzialmente analoghi, nonostante la diversità dei contesti socio-economici e scolastici in cui vivono.

⁴ Nello specifico, agli intervistati è stato chiesto: “Quanto sei soddisfatto dei seguenti aspetti specifici della tua esperienza di scuola secondaria superiore?”.

Tabella 2.2

**Grado di soddisfazione per alcuni aspetti della propria esperienza scolastica,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce		Siena		Bologna	
<i>Rapporti con i compagni di classe</i>						
Per niente	3	} 14	4	} 13	4	} 17
Poco	11		9		13	
Abbastanza	36	} 50	33	} 54	34	} 49
Molto	36		37		37	
Moltissimo	14		17		12	
TOTALE	100		100		100	
<i>Interesse delle materie insegnate</i>						
Per niente	1	} 15	2	} 14	3	} 17
Poco	14		12		14	
Abbastanza	52	} 33	54	} 32	50	} 33
Molto	30		30		29	
Moltissimo	3		2		4	
TOTALE	100		100		100	
<i>Competenza didattica degli insegnanti</i>						
Per niente	3	} 18	4	} 21	3	} 17
Poco	15		17		14	
Abbastanza	54	} 28	50	} 29	58	} 25
Molto	26		26		23	
Moltissimo	2		3		2	
TOTALE	100		100		100	
<i>Rapporti personali con gli insegnanti</i>						
Per niente	5	} 21	3	} 20	4	} 24
Poco	16		17		20	
Abbastanza	50	} 29	53	} 27	49	} 27
Molto	24		23		23	
Moltissimo	5		4		4	
TOTALE	100		100		100	
<i>Qualità dei testi di studio</i>						
Per niente	4	} 22	4	} 24	4	} 21
Poco	18		20		17	
Abbastanza	60	} 18	57	} 19	60	} 27
Molto	17		18		18	
Moltissimo	1		1		1	
TOTALE	100		100		100	
<i>Qualità delle aule e delle strutture</i>						
Per niente	11	} 33	11	} 33	9	} 32
Poco	22		22		23	
Abbastanza	49	} 18	44	} 23	46	} 22
Molto	16		21		19	
Moltissimo	2		2		3	
TOTALE	100		100		100	

L'aspetto che ha procurato maggiore soddisfazione ai giovani attiene ai *rapporti intrattenuti con i compagni di studio*. Circa la metà degli intervistati esprimono giudizi (anche assai) favorevoli, e un altro terzo si avvale della categoria di risposta intermedia ("abbastanza"). Per certi versi si tratta di un risultato scontato, alla luce della natura amicale e spontanea sottesa ai rapporti in parola, specie in confronto agli altri tratti dell'esperienza scolastica, più strutturati e formali, presi in esame in questa sede. In ciascuna città, tuttavia, esiste una minoranza non trascurabile di giovani che manifesta scontento per le relazioni con il gruppo dei pari.

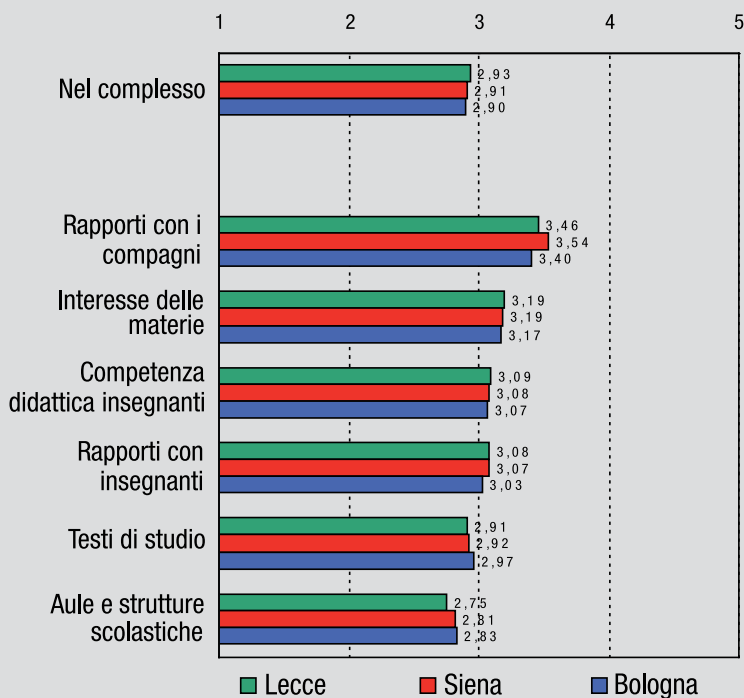
Anche l'*interesse delle materie insegnate*, seppure in misura minore rispetto ai rapporti con gli altri studenti, costituisce una fonte di appagamento per una quota cospicua di giovani. La metà circa degli intervistati ha optato per la categoria intermedia di risposta ("abbastanza"), ma la maggior parte degli altri (circa uno su tre a livello complessivo) ha espresso un parere favorevole. Per la maggioranza degli ex-studenti, dunque, non si individuano elementi di particolare criticità nella scarsa pertinenza delle discipline curriculari (questo argomento verrà ulteriormente approfondito nel prossimo capitolo).

Ancora più attenuata è la soddisfazione per la *competenza didattica degli insegnanti*. Ancora una volta, la metà (o anche più) dei giovani interpellati si convoglia verso la categoria di risposta intermedia, e un altro quarto (o più) palesa un parere espressamente favorevole. I risultati dipingono un quadro che a prima vista può sembrare complessivamente positivo, ma occorre considerare che in ogni contesto territoriale almeno un quinto dei giovani interpellati – una minoranza per nulla trascurabile – ha espresso un basso grado di soddisfazione per la competenza didattica dei docenti. Né si possono svilire questi risultati con l'accusa che gli studenti non sono giudici affidabili della bravura dei docenti, come si vedrà nel paragrafo 2.2.

L'apprezzamento per i *rapporti personali con gli insegnanti* presenta un profilo molto simile a quello attinente alle doti didattiche di questi ultimi. Per la qualità dei *testi di studio*, si assiste a un'ulteriore concentrazione delle risposte degli intervistati nella categoria intermedia e, complessivamente, a un arretramento dei livelli di appagamento, con un leggero sorpasso degli insoddisfatti rispetto ai soddisfatti. Il motivo di maggiore scontento rilevato tra gli ex-alunni concerne la *qualità delle aule e delle strutture scolastiche*, che suscita opinioni negative in un intervistato su tre.

Figura 2.1

Grado di soddisfazione per l'esperienza scolastica in generale e per alcuni aspetti specifici, per contesto territoriale (valori medi, su una scala 1-5)



Ogni dimensione dell'esperienza scolastica qui descritta dà luogo a livelli di apprezzamento più alti tra i giovani di più elevate origini culturali, con carriere scolastiche più brillanti, con titoli secondari di tipo liceale, e che hanno proseguito (senza abbandonarli) gli studi a livello universitario. Ancora più scontato è il fatto che i giovani che ripeterebbero le scelte formative effettuate in passato tendono ad essere sensibilmente più soddisfatti dei diversi aspetti specifici della loro esperienza scolastica.

Soddisfazione in generale e soddisfazione per aspetti specifici

Un'analisi anche affrettata della figura 2.1 impone una riflessione. Il livello generale di soddisfazione per l'istruzione tende, infatti, ad essere inferiore a quello registrato per ciascuna delle sue dimensioni specifiche (con l'eccezione della qualità delle aule e delle strutture). Questo potrebbe dipendere dal fatto che alcune dimensioni cruciali per la soddisfazione non sono state esplorate dal questionario. Tuttavia, può essere di conforto notare che questo apparente paradosso si ripresenta spesso nelle rilevazioni dei livelli di soddi-

sfazione per l'istruzione e in genere per servizi pubblici di vario tipo: l'intero non corrisponde alla somma delle parti.

I risultati positivi riferiti all'interesse delle materie insegnate e alla competenza dei docenti sono importanti, in quanto concernono caratteristiche strettamente connesse all'efficacia didattica e dunque alla *funzione conoscitiva* dei processi di istruzione. Un esame dei coefficienti di correlazione fra i punteggi espressi nelle domande indagate con la scala 1-5 permette di individuare i fattori determinanti della soddisfazione complessiva degli ex-studenti. (Si ricorda che il coefficiente di correlazione rileva il segno e la forza di una relazione fra due variabili cardinali. Se il coefficiente riporta un valore di segno negativo, significa che all'aumentare dei punteggi conseguiti su una delle due variabili messe in relazione, i punteggi sull'altra tendono a diminuire. Al contrario, se il segno è positivo, all'aumentare dei punteggi conseguiti su una delle due variabili messe in relazione, i punteggi sull'altra tendono ad aumentare. Il coefficiente può assumere valori compresi fra -1, in caso di perfetta relazione negativa, e +1, in caso di perfetta relazione positiva; un valore pari a 0 designa una perfetta assenza di associazione.) Come si vede nella tabella 2.3, gli aspetti specifici dell'esperienza scolastica che appaiono più strettamente associati alla soddisfazione complessiva sono proprio l'interesse delle materie (coefficiente di correlazione = +0,39) e la competenza didattica dei docenti (+0,35). Anche la qualità dei testi di studio presenta un nesso relativamente forte (+0,28) con la soddisfazione complessiva. Gli aspetti in assoluto meno influenti sull'apprezzamento generale sono la qualità delle aule e delle strutture e i rapporti con i compagni di classe. Insomma, entro i limiti delle informazioni qui raccolte, è soprattutto la qualità di alcune caratteristiche della *didattica* a determinare la percezione della qualità generale dell'esperienza scolastica⁵.

Tabella 2.3

Nesso fra soddisfazione complessiva per l'esperienza scolastica e soddisfazione per alcuni aspetti specifici della stessa esperienza (coefficienti di correlazione)

Interesse delle materie insegnate	+0,39
Competenza didattica degli insegnanti	+0,35
Rapporti personali con gli insegnanti	+0,29
Qualità dei testi di studio	+0,28
Rapporti con i compagni di classe	+0,22
Qualità delle aule e delle strutture scolastiche	+0,20

⁵ Un'analisi effettuata per mezzo di un modello di regressione lineare conferma questa gerarchia fra i vari aspetti specifici dell'esperienza scolastica, con un'importante eccezione che per certi versi rafforza la conclusione esposta nel testo principale. Nel modello di regressione lineare, infatti, il ruolo svolto dai rapporti personali con i docenti assume decisamente meno importanza dei testi di studio.

Va ricordato, infine – come si detto nel paragrafo 1.1 – che la rilevazione TreeLLLe commentata in queste pagine si è avvalsa di modalità di individuazione degli intervistati che hanno portato a una sovra-rappresentazione degli ex-liceali e di coloro che hanno proseguito gli studi a livello universitario. Ciò significa che i livelli di soddisfazione qui descritti sono verosimilmente superiori a quelli che sarebbero stati rilevati se fosse stato possibile reperire un campione con un maggior numero di giovani con titoli di studio meno elevati e/o meno prestigiosi.

Al fine di ottenere una rappresentazione sintetica delle valutazioni espresse dai giovani in merito alla soddisfazione per l'esperienza scolastica, le risposte a questo insieme di domande sono state sottoposte a una tecnica di analisi statistica multivariata⁶. Il risultato di questa analisi è presentato nella figura 2.2, che descrive le prime due componenti estratte dall'analisi, che individuano le dimensioni che strutturano la soddisfazione per l'esperienza scolastica e permettono di costruire una mappa percettiva. I pallini neri della figura 2.2 corrispondono ai 7 giudizi espressi dagli intervistati: più i pallini sono fra loro prossimi, più gli intervistati tendono ad esprimere nei loro confronti un grado di soddisfazione simile (ad esempio, chi è molto contento delle aule e delle strutture tende ad esserlo anche dei testi di studio, e chi è deluso per i secondi tende ad esserlo anche per le prime); più i pallini sono lontani, più gli intervistati esprimono valutazioni tendenzialmente discordanti sui rispettivi oggetti (ad esempio, chi si dichiara soddisfatto per le materie studiate è di solito poco contento dei rapporti con i compagni di classe, e viceversa).

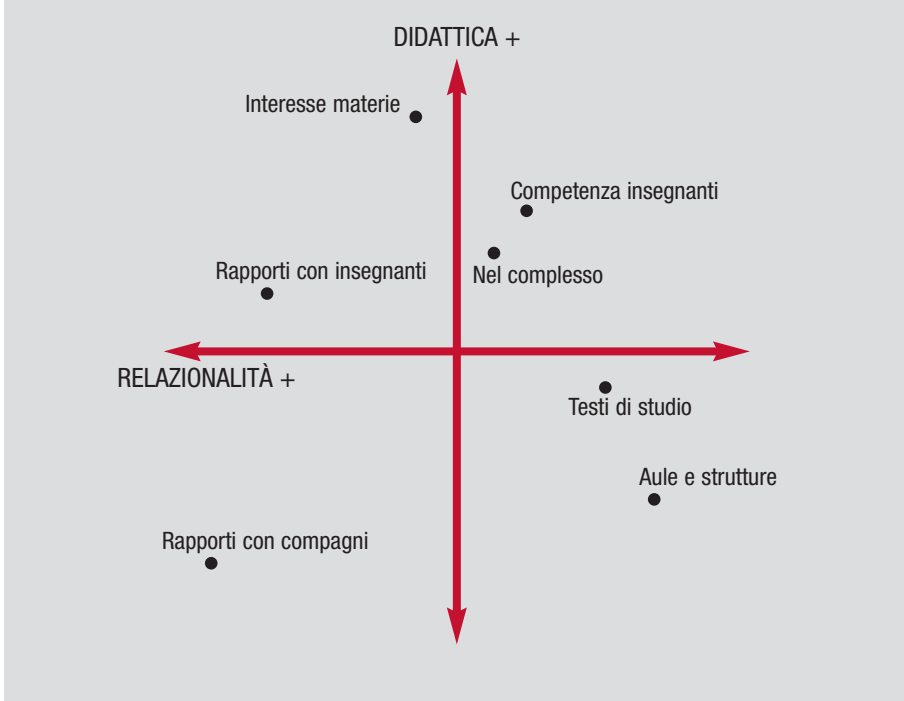
La prima dimensione – rappresentata dall'asse orizzontale – contrappone l'apprezzamento per la dimensione relazionale dell'esperienza scolastica (si veda la parte sinistra dello spazio rappresentato in figura 2.2) alla soddisfazione per aspetti che non attengono alla socializzazione. La seconda dimensione (asse verticale), invece, valorizza elementi facenti capo alla didattica (interesse delle materie e competenza degli insegnanti). La soddisfazione complessiva per l'esperienza scolastica si colloca in una situazione intermedia rispetto all'interesse per le materie, alla competenza didattica dei docenti e ai testi di studio, ad ulteriore conferma di quanto detto in precedenza in merito alla maggiore importanza di questi elementi nella determinazione della soddisfazione complessiva. I rapporti con i compagni di studio costituiscono l'elemento più marginale rispetto alla soddisfazione generale.

⁶ Nello specifico, si è fatto uso dell'analisi in componenti principali. I punteggi compresi fra 1 e 5 sono stati sottoposti a una procedura di centratura: per ogni intervistato i punteggi sono stati trasformati in scarti dalla media dei sette punteggi corrispondenti all'intervistato medesimo. Sui punteggi così centrati è stata applicata un'analisi in componenti principali con l'ausilio dell'applicazione Spss. Le prime due componenti estratte riproducono rispettivamente il 21 e il 18% della varianza.

Figura 2.2

Mapa della soddisfazione per l'esperienza di istruzione secondaria di II grado

(analisi in componenti principali)



Evoluzione nel tempo del giudizio sull'istruzione

Naturalmente, il giudizio che i giovani esprimono *ora* rispetto alla propria esperienza scolastica non necessariamente rispecchia la valutazione nutrita mentre si era immersi in quella stessa esperienza. Sapere che l'apprezzamento per il percorso formativo possa maturare e variare alla luce di successive attività universitarie e/o lavorative è importante, specie alla luce della crescente diffusione di iniziative di rilevazione delle opinioni degli studenti sulle attività didattiche, sia nelle scuole secondarie sia nelle università. Se i giudizi degli ex-studenti variassero in misura consistente col senno di poi, ciò costituirebbe un ottimo motivo per usare con ancora maggiore cautela i pareri raccolti fra studenti (su questo argomento vedi anche il paragrafo 2.2).

Purtroppo, i risultati dell'indagine TreeLLLe restituiscono risultati ambivalenti (tabella 2.4). A ogni intervistato è stato chiesto: "Rispetto all'idea che ne avevi mentre eri studente di scuola secondaria superiore, il tuo giudizio

sulla qualità dell'istruzione che hai ricevuto è migliorata, è peggiorata o è rimasta eguale?”. Almeno la metà dei giovani interpellati dichiara che il giudizio non è cambiato (la componente di stabilità è particolarmente elevata a Siena: 60%). In linea di massima, coloro che sono più soddisfatti della loro esperienza scolastica tendono ad insistere sul fatto che i loro giudizi non sono cambiati nel corso del tempo. L'instabilità interessa dunque i meno soddisfatti.

Gli individui che dichiarano di avere avuto ripensamenti, tuttavia, si dividono in due sottogruppi di consistenza simile che abbracciano tesi contrapposte: da una parte coloro che sostengono che la loro valutazione è peggiorata, dall'altra coloro che sostengono di aver maturato un'opinione più favorevole. E questa divisione più o meno equilibrata si rinviene non solo in ciascuno dei contesti territoriali, ma anche negli altri sottogruppi di intervistati presi in esame.

Tabella 2.4

Variazioni nel giudizio sulla qualità dell'istruzione rispetto al momento di effettiva frequentazione, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Miglioramento del giudizio	24	21	25
Peggioramento del giudizio	26	20	21
Invarianza del giudizio	50	60	54
TOTALE	100	100	100

2.2. Valutazione degli insegnanti

In questo paragrafo verranno analizzate le risposte fornite dai giovani di Lecce, Siena e Bologna ad alcuni quesiti che riguardano la capacità degli studenti di valutare l'operato degli insegnanti. Si è visto nel paragrafo 2.1 che gli intervistati hanno espresso giudizi tendenzialmente favorevoli nei confronti dei loro insegnanti, almeno per quanto attiene alla loro competenza didattica (le valutazioni sono più tiepide in merito alla qualità dei rapporti personali), e che la percezione di tale competenza è legata, più di altri aspetti dell'esperienza scolastica, alla soddisfazione complessiva per quest'ultima. Nel paragrafo 1.2 è stato messo in evidenza un atteggiamento tendenzialmente positivo verso l'opportunità per i quindicenni di interpellare i docenti quale fonte di consigli e informazioni per le scelte scolastiche. Se ne potrebbe desumere che gli intervistati ritengono di essere del tutto capaci a distinguere un insegnante bravo da uno che non lo è. Ma per esplorare più a fondo questa conclusione si possono prendere in esame le risposte ad alcune domande inserite nel questionario TreeLLLe.

Concordanza o discordanza dei giudizi degli studenti sugli insegnanti

In primo luogo, agli intervistati è stato sottoposto il seguente quesito: "Quando frequentavate la scuola secondaria superiore, tu e i tuoi compagni di classe vi eravate fatti qualche idea sulla capacità di insegnare dei vostri insegnanti. In genere, i pareri dei diversi studenti coincidevano oppure erano discordanti; in altre parole, gli insegnanti ritenuti bravi erano ritenuti bravi da tutti gli studenti, oppure gruppi diversi di studenti definivano più bravi insegnanti diversi?". L'obiettivo, evidentemente, era di esplorare la convergenza o meno dei giudizi degli studenti in merito all'individuazione dei docenti più competenti. Le risposte riportate nella tabella 2.5 indicano convinzioni nette: gli studenti identificano gli insegnanti più capaci sulla base di consensi piuttosto ampi. Quasi la metà degli intervistati, in ciascuno dei tre contesti territoriali, dichiara che le opinioni dei compagni di classe erano "del tutto concordanti", e la grande maggioranza degli altri sostiene che la concordanza dei giudizi era comunque prevalente rispetto alla discordanza. Solo il 14-16% dei giovani afferma che i loro compagni di classe esprimevano apprezzamenti tendenzialmente divergenti sulla qualità dell'insegnamento. Per giunta, questa sicurezza "tiene" anche negli altri sottogruppi di intervistati, e segnatamente tra i giovani che sono meno soddisfatti delle loro precedenti esperienze e che hanno avuto prestazioni meno brillanti.

Tabella 2.5

Grado di convergenza dei giudizi dei compagni di classe in merito alla bravura degli insegnanti di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce		Sienna		Bologna
Del tutto concordanti	46	} 86	49	} 86	49
Più concordanti che discordanti	40		37		35
Più discordanti che concordanti	12	} 14	12	} 14	13
Del tutto discordanti	2		2		3
TOTALE	100		100		100

Capacità degli studenti di valutare gli insegnanti

Naturalmente, il fatto che i giudizi degli studenti fossero convergenti è solo uno fra gli elementi di giudizio, e la concordanza delle valutazioni degli studenti non significa necessariamente che tali valutazioni siano attendibili. Agli intervistati è stata, dunque, rivolta un'altra domanda sull'argomento: "Dopo aver concluso la scuola secondaria superiore, tu e i tuoi compagni di studio quanto eravate in grado – secondo te – di dire chi erano stati gli insegnanti davvero bravi e meno bravi: per niente, poco, abbastanza, molto o moltissimo?". In questo caso l'obiettivo è sollecitare una presa di posizione in merito alla capacità degli studenti di esprimere valutazioni fondate sulla competenza degli insegnanti, a prescindere dalla convergenza o meno delle valutazioni stesse. Le risposte (vedi tabella 2.6) suggeriscono una maggiore cautela rispetto ai risultati esposti in tabella 2.5: la maggioranza degli intervistati si è raccolta nella categoria di risposta intermedia ("abbastanza"), tendenzialmente confermativa della capacità di giudizio degli studenti, ma senza enfasi. Un ulteriore 27-29% si sbilancia e sostiene con più vigore la buona competenza valutativa degli studenti; all'altro estremo, posizioni di scetticismo vengono sottoscritte dal 18-21% dei rispondenti.

La fiducia nella capacità degli studenti di valutare i loro docenti è più diffusa, come ci si poteva ragionevolmente attendere, fra i giovani che hanno avuto carriere scolastiche contraddistinte da maggiore successo e/o che provengono da famiglie culturalmente avvantaggiate. Né sorprende constatare che questa fiducia è più accentuata tra coloro che non hanno modificato il proprio giudizio sull'esperienza scolastica (vedi paragrafo 2.1) e di converso più incerta fra coloro che ammettono di aver cambiato parere, sia in positivo che in negativo.

Tabella 2.6

Percezione della capacità dei compagni di classe di identificare i docenti più bravi e meno bravi, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Per niente	6	7	8
Poco	12	12	13
Abbastanza	53	54	51
Molto	27	25	24
Moltissimo	2	2	4
TOTALE	100	100	100

Nel complesso, tuttavia, paiono esserci le premesse per un coinvolgimento degli studenti in procedure di riconoscimento e di valorizzazione della professionalità dei docenti basate sul metodo della cosiddetta “reputazione documentata”⁷. Ma va comunque ribadita la cautela già messa in evidenza nelle pagine precedenti: la sovra-rappresentazione nel campione TreeLLLe di ex-liceali e di persone con formazione universitaria significa che i livelli di soddisfazione e di competenza qui documentati sono verosimilmente superiori a quelli che caratterizzano l’insieme di tutti gli studenti.

Esperienza di insegnanti che abbiano esercitato un effetto positivo e decisivo

Per concludere questo approfondimento sugli insegnanti, esaminiamo le risposte a un ulteriore quesito teso a rilevare la presenza, nell’esperienza scolastica dei giovani intervistati, di uno o più insegnanti che abbiano esercitato su di loro un effetto profondo e costruttivo⁸. Le risposte, la cui distribuzione è riportata nella tabella 2.7, si prestano a diverse interpretazioni. La grande maggioranza degli intervistati dichiara di essere stata influenzata, in maniera positiva, da uno o più insegnanti, e questo pare essere un risultato positivo. D’altro canto, però, un intervistato su cinque esclude di aver tratto vantaggio dal contatto con i suoi docenti. Non solo, ma la maggior parte di coloro che affermano di aver partecipato ad esperienze trasformative grazie alla scuola circoscrivono la corrispondente influenza positiva a *un solo docente*

⁷ Vedi il Quaderno n. 4 dell’Associazione TreeLLLe: *Quali insegnanti per la scuola dell’autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione* (2004), e in particolare il paragrafo 3.6.

⁸ Il testo della domanda è: “Tra i tuoi insegnanti di scuola secondaria superiore, c’è ne stato uno o una che ha esercitato su di te un’influenza positiva e decisiva?”.

(e si deve tener conto che, mediamente, uno studente della secondaria entra in contatto con 10 o più docenti).

Ancora, l'interazione significativa con uno o più docenti è più diffusa fra quei giovani che provengono da ambienti familiari avvantaggiati e hanno avuto carriere scolastiche più brillanti. Ad esempio, la quota di giovani che dichiarano di non avere partecipato a una relazione significativa con un docente è il 24% tra i figli di genitori non diplomati, contro il 14% fra i figli di genitori laureati; la quota di coloro che hanno beneficiato dell'effetto favorevole di più docenti è, rispettivamente, del 33 e del 43%. Fra coloro che si sono licenziati dalla scuola secondaria di I grado con un rendimento "sufficiente" il 34% afferma di non essere stato influenzato positivamente da un docente, contro il 12% di coloro che hanno conseguito un "ottimo" in sede di esame di licenza; le relazioni significative plurime incidono, negli stessi gruppi, rispettivamente per il 23 e il 38%. Insomma, si assiste a una sorta di fenomeno "piove sul bagnato": proprio gli alunni che avrebbero più bisogno di maggiori attenzioni sono quelli che ne rimangono privati; proprio gli alunni che partono da situazioni meno disagiati posseggono le capacità che permettono loro di instaurare rapporti appaganti con i docenti.

Tabella 2.7

Presenza, nella scuola secondaria di II grado, di docenti che hanno esercitato un'influenza positiva e decisiva, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Nessun docente	20	19	19
Un docente	43	48	44
Più docenti	37	33	37
TOTALE	100	100	100

Fra coloro che dichiarano di aver avuto docenti "importanti" è più probabile che, se il giudizio complessivo sull'esperienza scolastica varia nel corso del tempo, esso *migliori*. Al contrario, fra coloro che affermano di non avere mai conosciuto un docente che abbia esercitato un effetto profondo su di loro, l'eventuale mutamento di giudizio tende a comportare un suo peggioramento. Ciò induce a pensare che la presenza nel corpo docente di figure autorevoli e stimate possa esercitare i suoi effetti benefici anche nel medio termine e che gli studenti ne prendano consapevolezza solo a distanza di tempo. E il complesso dei risultati qui esposti sulla capacità dei docenti sottolinea l'importanza strategica del reclutamento di docenti competenti e dello sviluppo di modalità di incentivazione adeguate per avvicinare giovani dotati alla professione di insegnamento.

2.3. Altri aspetti della percezione soggettiva dell'esperienza scolastica

In questo paragrafo si esplora la percezione soggettiva dell'esperienza scolastica secondaria dal punto di vista delle sensazioni avvertite dagli intervistati e la loro conoscenza di alcuni fenomeni disfunzionali presenti nelle scuole.

Serenità e oppressione

In primo luogo, per rilevare la dimensione emotiva della partecipazione alle attività scolastiche, si è chiesto ai giovani interpellati: “In linea generale, nel corso della tua esperienza di scuola secondaria superiore, ti sentivi oppresso al pensiero di andare a scuola oppure eri sereno?”⁹. Come mostra la tabella 2.8, l'andare a scuola è stato vissuto in termini ampiamente positivi da parte degli intervistati: la metà dichiara di essere stato “quasi sempre sereno”, e un ulteriore quarto “più sereno che oppresso”. Il che non significa, evidentemente, che lo studio sia stato necessariamente affrontato con spensieratezza né tanto meno con allegria; ma neppure con agitazione. Non altrettanto si può dire per il rimanente quarto circa dei giovani, che confessano che le loro esperienze scolastiche sono state caratterizzate da ansia e senso di oppressione. Non solo si tratta di una quota rilevante di giovani per i quali l'esperienza scolastica è stata negativamente connotata, ma, come vedremo nel prosieguo, il senso di oppressione da essi avvertito ha altre conseguenze disfunzionali. Si rileva, infine, una variazione territoriale, seppur lieve, che vede una maggiore serenità contrassegnare i percorsi formativi dei giovani senesi.

L'ansietà con cui ci si affaccia agli impegni scolastici diminuisce al crescere del livello culturale della famiglia di origine: infatti, fra i figli di genitori non diplomati il 31% dichiara di essere stato oppresso all'idea di andare a scuola, contro il 17% dei figli di laureati. Analogamente, l'andare a scuola si accompagna a sensazioni più buie fra coloro che hanno rendimenti più scarsi: l'ansia viene denunciata dal 41% di coloro che si sono licenziati dalla scuola secondaria di I grado con il giudizio “sufficiente”, contro il 16% degli “ottimo”. Esiste, inoltre, uno stretto nesso fra serenità dell'esperienza scolastica e soddisfazione generale per l'istruzione ricevuta, a scapito della tesi secondo la quale i processi formativi che comportano sofferenza e dolore siano quelli che, a distanza di tempo, saranno più apprezzati: ben il 74% di coloro che si dichiarano “per niente” soddisfatti della propria esperienza denun-

⁹ Anche in questo caso, come per altri quesiti, ai giovani che non avessero partecipato all'istruzione secondaria di II grado si è chiesto di riferire la risposta alla scuola secondaria di I grado.

ciano anche l'oppressione avvertita all'idea di andare a scuola; mentre ben il 92% di coloro che oggi si dichiarano "molto" o "moltissimo" soddisfatti dichiarano di aver vissuto la scuola con serenità.

Tabella 2.8

**Serenità e oppressione avvertita all'idea di andare a scuola,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Quasi sempre oppresso	14	10	13
Più oppresso che sereno	9	10	15
Più sereno che oppresso	24	29	24
Quasi sempre sereno	53	51	48
TOTALE	100	100	100

Realizzazione di sé, noia e disagio

Questi risultati sono ulteriormente rafforzati dalle risposte fornite a un secondo quesito che indagava sulla percezione della scuola: "In linea generale, la scuola secondaria superiore per te è stata soprattutto un luogo di crescita e di realizzazione, oppure è stato un luogo di noia e perdita di tempo, oppure è stato un luogo di disagio e sofferenza?". Circa nove intervistati su dieci affermano che la scuola è stata un luogo di crescita e realizzazione (tabella 2.9): un riconoscimento netto e forse inaspettato, diffuso pure – anche se in misura minore – tra coloro che provengono da ambienti familiari culturalmente svantaggiati (86% fra i figli di genitori non diplomati) o da percorsi scolastici non brillanti (80% fra coloro che hanno conseguito il giudizio "sufficiente" all'esame di licenza), e persino tra coloro che non hanno apprezzato l'esperienza (74% tra coloro che dichiarano di essere "per niente soddisfatti"). Inoltre, i giovani che non vedono nella scuola un luogo di crescita e realizzazione tendono, in misura preponderante, a ripiegare sulla sua caratterizzazione in termini di "noia e perdita di tempo", anziché di "disagio e sofferenza". Insomma, la scuola italiana viene percepita dai giovani come un'istituzione *formativa*; solo in misura fortemente minoritaria come luogo di *spreco*; quasi mai come luogo di *pena*.

Tabella 2.9**Percezione della funzione effettiva della scuola,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Luogo di crescita e realizzazione	90	91	88
Luogo di noia e perdita di tempo	8	8	9
Luogo di disagio e sofferenza	2	1	3
TOTALE	100	100	100

Acquisizione di ideali e di strumenti utili

Per approfondire la dimensione formativa dell'esperienza scolastica ci si è avvalsi di altri due quesiti volti a rilevare l'acquisizione di *ideali* diversi da quelli assimilati mediante i rapporti familiari e amicali e la padronanza di strumenti *utili* per gestire problemi pratici attinenti al mondo della vita, di natura personale o quotidiana¹⁰. La prima domanda verte sulla capacità della scuola di essere un'agenzia di socializzazione dal forte valore aggiunto, almeno sul piano della formazione culturale e dell'educazione civica. I risultati non sono particolarmente positivi (tabella 2.10): la maggioranza dei giovani ritiene che la scuola abbia trasmesso loro poco o nulla. La situazione si presenta solo leggermente migliore per quanto concerne la percezione della capacità della scuola di far acquisire agli alunni competenze utili per la vita quotidiana e personale (tabella 2.10). Ma rimane il fatto che la maggioranza degli intervistati (almeno a Siena e Bologna) dichiara di aver ricevuto poco o nulla dalla scuola.

La soddisfazione generale per l'esperienza scolastica presenta un'associazione positiva con la percezione della capacità della scuola di trasmettere ideali e di impartire competenze pratiche: al crescere di questa aumenta anche quella. Ma, in linea generale, in nessun sottogruppo di giovani supera la soglia

¹⁰ Ecco i testi delle corrispondenti domande: "Nella tua esperienza, la scuola secondaria superiore ti ha insegnato ad apprezzare ideali che non ti erano stati dati dalle amicizie o dalla famiglia? Per 'ideali' intendiamo cose come il rispetto degli altri, la lealtà, l'importanza dell'impegno, la giustizia, la solidarietà verso gli altri" e "Nella tua esperienza, la scuola secondaria superiore in che misura ti ha dato strumenti per risolvere problemi di tipo personale o quotidiano?". Le categorie di risposta erano "per niente", "poco", "abbastanza", "molto" e "moltissimo".

del 10% la quota di coloro che ritengono la scuola almeno “molto” efficace nello svolgimento di questi compiti. Inoltre, l’apprezzamento per l’operato delle istituzioni scolastiche su queste due dimensioni è sensibilmente maggiore tra quei giovani che dichiarano di essere stati influenzati in modo positivo e decisivo da un docente (figure 2.3 e 2.4).

Questo profilo tendenzialmente negativo – sul piano sia della trasmissione di ideali nuovi, sia del conferimento di strumenti utili per la vita pratica – è un po’ meno marcato a Lecce, dove – ricordiamo – i giovani hanno genitori meno istruiti e vivono in aree dotate di livelli inferiori di capitale sociale (vedi paragrafo A1) rispetto ai loro coetanei del Centro-nord. A Lecce il 46% degli intervistati ritiene che la scuola abbia permesso loro – almeno “abbastanza” – di appropriarsi di valori altrimenti inaccessibili, e ben il 54% afferma di avere imparato – di nuovo, almeno “abbastanza” – a risolvere problemi personali e quotidiani grazie alla scuola. Insomma, forse più che altrove a Lecce la scuola svolge, nel suo ruolo di socializzazione, importanti funzioni di supplenza in un contesto il cui tessuto sociale non agevola l’acquisizione di strumenti compiutamente adeguati per affrontare la vita adulta.

Tabella 2.10

Percezione della misura in cui la scuola ha trasmesso ideali diversi e permesso di padroneggiare strumenti utili per gestire problemi personali e quotidiani, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
<i>Acquisizione di ideali diversi</i>			
Per niente	19	26	28
Poco	35 } 54	37 } 63	36 } 64
Abbastanza	39	32	30
Molto	6 } 7	4 } 5	5 } 6
Moltissimo	1	1	1
TOTALE	100	100	100
<i>Acquisizione di strumenti utili per problemi pratici</i>			
Per niente	12	15	20
Poco	34 } 46	41 } 56	39 } 59
Abbastanza	45	40	35
Molto	8 } 9	4 } 4	5 } 6
Moltissimo	1	0	1
TOTALE	100	100	100

Figura 2.3

Percezione della misura in cui la scuola ha trasmesso ideali nuovi, secondo l'influenza positiva esercitata in generale dai docenti (valori %)

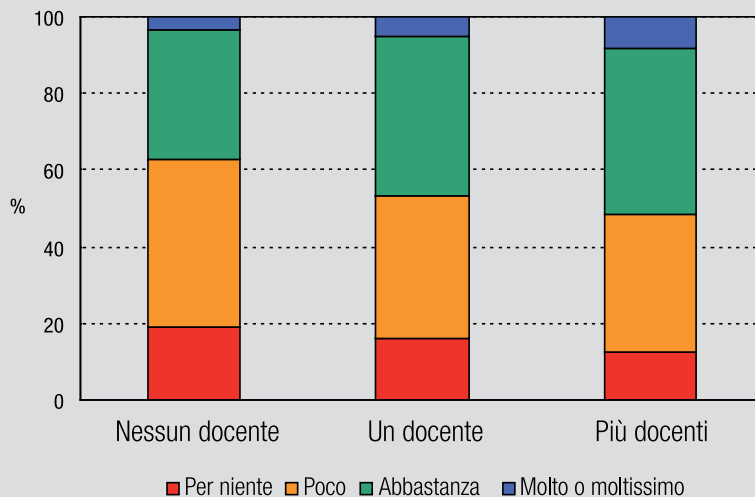
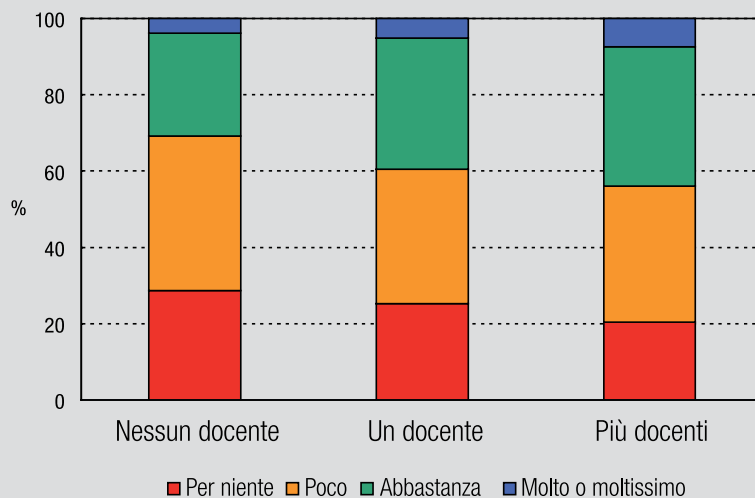


Figura 2.4

Percezione della misura in cui la scuola ha permesso di padroneggiare strumenti utili per gestire problemi personali e quotidiani, secondo l'influenza positiva esercitata in generale dai docenti (valori %)



Bullismo e abuso di sostanze

Nella precedente ricerca TreeLLLe, *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico* (2004), che riguardava un campione della popolazione *adulta* del paese, la circolazione di droghe e alcool, la violenza e il bullismo erano identificati tra i problemi più gravi della scuola in Italia. Si è pensato di indagare sui due fenomeni tra i giovani della presente indagine, i quali verosimilmente hanno percezioni più aderenti al vero per il fatto di essere usciti da poco tempo dal sistema scolastico. I risultati (riferiti a due quesiti distinti: “Secondo la tua esperienza, come stanno le cose: l’uso di alcool e di droghe (oppure, nell’altro quesito, il bullismo e gli atti di violenza fisica e psicologica) fra gli studenti è un fenomeno in crescita, è stabile, o è in declino?”) sono riportati nella tabella 2.11 e sembrano confermare l’allarme avvertito dalla popolazione adulta nel suo complesso. Circa tre giovani su quattro dichiarano che l’uso di alcool e droghe fra gli studenti è in aumento, e di converso la percezione di un suo declino è praticamente assente. La percezione dell’aumento dei fenomeni di violenza e bullismo è solo leggermente meno marcata, almeno a Siena e Bologna; a Lecce l’evoluzione degli abusi sui compagni di studio e quella dell’abuso di sostanze psicotrope assumono profili identici. Le distribuzioni di risposta non variano apprezzabilmente in funzione delle origini sociali degli studenti o della natura più o meno riuscita delle loro carriere scolastiche, il che tende a rafforzare la credibilità delle risposte stesse.

Tabella 2.11

Percezione dell’evoluzione dell’uso di alcool e droghe e del bullismo e dei fenomeni di violenza fra gli studenti, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
<i>Uso di alcool e droghe</i>			
In crescita	73	73	76
Stabile	26	25	23
In declino	1	2	1
TOTALE	100	100	100
<i>Bullismo e violenza fisica e psicologica</i>			
In crescita	73	63	66
Stabile	26	33	30
In declino	1	4	4
TOTALE	100	100	100

3. Importanza delle discipline scolastiche

Nella già citata ricerca TreeLLLe, *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico* (2004), un capitolo è stato dedicato ad accertare gli orientamenti della popolazione italiana in merito alla struttura dei curricoli di insegnamento dal punto di vista del peso da assegnare a diverse discipline. Come si richiamava in quel rapporto, in alcuni ambienti si contesta l'effettiva efficacia dell'insegnamento "per materie" – sia in negativo, sostenendo che le istituzioni scolastiche siano incapaci di farlo, sia in positivo, proponendo approcci alternativi come quelli basati sull'insegnamento di curricoli "integrati". In ogni caso, nelle rappresentazioni sociali dell'istruzione, sono le materie insegnate che contraddistinguono i diversi indirizzi di studio. Inoltre, come si è visto nel paragrafo 2.1, fra i giovani è l'interesse delle materie che più contribuisce a determinare il livello generale di soddisfazione per l'istruzione secondaria superiore (vedi, in particolare, la tabella 2.3).

3.1. Materie e abilità ritenute più importanti

Quali dovrebbero essere, dunque, le discipline da privilegiare nelle attività didattiche che si svolgono a scuola? Su quali materie insegnanti e alunni dovrebbero impegnarsi di più? Questo capitolo esamina la centralità che i giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna riconoscono ad alcune materie scolastiche. Inoltre, si approfondirà il ruolo rivestito dall'insegnamento del latino e del greco antico. Agli intervistati sono state sottoposte in primo luogo, dunque, le seguenti dieci materie e/o abilità scolastiche (che sono qui riportate con l'esatta formulazione e nell'ordine impiegati nel questionario):

- la capacità di scrivere correttamente in italiano;
- la capacità di usare le tecnologie informatiche;
- le scienze (come la fisica, la chimica, la biologia e le scienze della terra);
- i diritti e i doveri dei cittadini, il funzionamento dello stato italiano e dell'Unione Europea;
- la lingua inglese;
- la filosofia (intesa sia come analisi logica sia come studio delle visioni del mondo)
- il saper fare di conto, il saper applicare la matematica;
- la storia contemporanea;

- la musica (compresa la sua pratica);
- l'attualità, comprese le scienze sociali e l'economia.

Ogni intervistato è stato invitato ad indicare quanto fosse importante insegnare e studiare ciascuna materia. L'importanza assegnata a ciascuna materia è stata rilevata con una domanda avente la seguente forma: "Secondo te, quanto è importante che X si insegni e si studi nelle scuole secondarie superiori: per niente, poco, abbastanza, molto o moltissimo?". La tabella 3.1 riporta la distribuzione articolata delle risposte del complesso degli intervistati (senza distinguere fra i tre contesti territoriali della ricerca). Sono reputati almeno "molto" importanti da almeno la metà dei giovani soltanto cinque delle dieci materie scolastiche incluse nel questionario, e in linea generale i giudizi riferiti alle singole materie sono piuttosto differenziati. La tabella 3.1 riporta anche, distintamente per ogni contesto territoriale, la quota di intervistati che dichiarano almeno "molto" importante ciascuna materia; i risultati indicano che la percezione da parte dei giovani del rilievo delle diverse discipline non muta apprezzabilmente fra le tre città.

La competenza il cui sviluppo è ritenuto più centrale riguarda la "lingua inglese": l'85% degli intervistati le riconosce almeno "molta" importanza, e quasi la metà (48%) arriva a dire che si tratta di una competenza con "moltissimo" rilievo. Questo risultato – forse inatteso, quanto meno per la maggiore importanza assegnata all'inglese rispetto all'italiano – rispecchia la convinzione, diffusa fra i giovani italiani, del fatto che l'Italia si trova ad operare in un sistema economico, sociale e culturale globalizzato; e, inoltre, può essere inteso anche come un indizio della sottomissione della cultura italiana all'"egemonia" statunitense.

La "capacità di scrivere correttamente in italiano" è dunque considerata *meno* importante della padronanza dell'inglese. Il 78% degli intervistati la reputa almeno "molto" importante, e solo il 39% la giudica "moltissimo" importante. Può costituire motivo di perplessità il fatto che l'8% degli intervistati non sia andato oltre alla "poca" importanza. Nel complesso, il primato assegnato all'inglese e all'italiano induce a pensare che per i giovani la padronanza di capacità linguistiche costituisce il fondamento per l'acquisizione di altre competenze e l'apprendimento di altre conoscenze.

La competenza nella gestione delle "tecnologie informatiche" si presenta come la terza disciplina principale: essa è ritenuta almeno "molto" importante dal 72% degli intervistati, "moltissimo" dal 30%. Nel corso degli ultimi anni il sistema scolastico italiano ha dedicato molte risorse all'adozione di tecnologie didattiche al fine di migliorare la qualità dell'istruzione, soprattutto mediante il ricorso alla multimedialità, alle opportunità di documentazione autonoma e di accesso agevolato alle informazioni, alla promozione dell'auto-apprendimento, etc. La promozione di competenze informatiche

viene assecondata non solo perché si ritiene che l'apprendimento dei giovani e degli adulti se ne avvarrà in misura estesa nei prossimi decenni, ma anche per la sua valenza professionalizzante dal punto di vista degli sbocchi occupazionali. Inoltre, specie alla luce della centralità associata all'inglese e all'italiano, il ruolo accordato all'informatica indica un forte apprezzamento per il sostegno, nei curricula scolastici, di quelle competenze che conferiscono ai giovani la *capacità di comunicare efficacemente*.

La tabella 3.1 mette in evidenza un secondo gruppo di materie e di abilità, che assume un rilievo secondario rispetto alle tre discipline appena descritte, e che rimanda alla conoscenza della *realtà sociale* in cui viviamo. In primo luogo, l'inclusione nei programmi di insegnamento dei diritti e doveri dei cittadini e del funzionamento dello stato italiano e dell'Unione Europea – ossia di quella che di solito viene chiamata “educazione civica” – è almeno “molto” importante per il 62% degli intervistati (ma “moltissimo” solo per il 13%). Lievemente meno impellente l'esigenza di studiare l'“attualità” per mezzo delle scienze sociali e dell'economia, avvertita “molto” o “moltissimo” da poco più della metà (52%) dei giovani interpellati. Alla “storia contemporanea”, infine, viene attribuito uno status ancora più arretrato: meno della metà dei giovani (il 46%) reputa almeno “molto” importante il suo studio.

Le discipline che sono incentrate sulla costruzione dell'identità nazionale ed europea, sulla conoscenza dei meccanismi che regolano la vita civile e che coltivano la memoria delle origini della democrazia e il senso di appartenenza collettiva si collocano, pertanto, in una fascia di rilievo intermedio. Si tratta di giudizi in parte incongruenti rispetto a quelli riservati alla lingua inglese, alla capacità di esprimersi in italiano e alla competenza informatica, i quali sembravano alludere – come si è detto – a una certa sensibilità per la comunicazione interpersonale. Il minore interesse per la storia, l'educazione civica e le scienze sociali ed economiche evoca, infatti, un relativo disinteresse per la comprensione delle dimensioni sociali, culturali e politiche dell'esistenza, il che potrebbe essere motivato da una scarsa percezione dell'utilità pratica, di immediata applicazione, di queste discipline rispetto a quelle della fascia di maggiore importanza. Questo quadro è ulteriormente aggravato dallo scarso rilievo accordato allo studio della filosofia (“intesa sia come analisi logica sia come studio delle visioni del mondo”), apprezzato da un intervistato su cinque (22%) e attivamente osteggiato da una cospicua quota di giovani (il 37% reputa “poco” o “per niente” importante l'inclusione della filosofia nei programmi di insegnamento della scuola secondaria di II grado).

Le discipline matematiche e scientifiche assumono una posizione ancora più arretrata nella valutazione dei giovani. Il sapere “far di conto”, ossia la capacità di applicare competenze matematiche, viene percepito come un obietti-

vo almeno “molto” importante dei curricoli scolastici da appena la metà dei giovani (49%). L’insegnamento e lo studio di fisica, chimica, biologia e scienze della terra vengono considerati almeno “molto” importanti da poco più di un giovane su tre (36%). Oltre un giovane su cinque dichiara, addirittura, che le scienze dovrebbero essere “poco” o financo “per niente” importanti nei curricoli scolastici. Il ruolo assegnato alle scienze e alla matematica è senz’altro inadeguato alla luce delle prestazioni deludenti che il nostro paese ha sempre espresso – nell’ambito, per l’appunto, della competenza matematica e di quella scientifica – nelle indagini internazionali sui livelli di apprendimento della popolazione scolastica (vedi, da ultimo, i risultati del già richiamato programma OCSE-PISA: www.pisa.oecd.org); vedi anche il paragrafo A2 di questo quaderno.

Tabella 3.1

Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l’istruzione secondaria superiore secondo i giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna (valori %)

	Nel complesso (senza distinzione tra città)						“Molta” + “moltissima”			
	Per niente	Poca	Abbastanza	Molta	Moltissima	TOTALE	Nel complesso	Lecce	Siena	Bologna
Lingua inglese	1	2	12	37	48	100	85	83	85	86
Capacità di scrivere correttamente in italiano	3	5	15	39	39	100	78	76	77	81
Capacità di usare le tecnologie informatiche	2	6	20	42	30	100	72	68	73	74
Diritti e doveri dei cittadini, il funzionamento dello Stato italiano e dell’Unione Europea	3	8	27	49	13	100	62	62	64	61
Attualità, comprese le scienze sociali e l’economia	4	10	34	43	9	100	52	56	50	50
Saper fare di conto, ossia saper usare la matematica	2	10	39	40	9	100	49	49	48	51
Storia contemporanea	3	10	41	36	8	100	46	42	49	48
Scienze, come fisica, chimica, biologia e scienze della terra	3	18	43	29	7	100	36	34	36	36
Filosofia, intesa sia come analisi logica sia come studio delle visioni del mondo	6	31	41	17	5	100	22	24	19	22
Musica, compresa la sua pratica	9	41	37	10	3	100	13	14	13	13

Una maggiore valorizzazione della musica nei programmi scolastici susciterebbe, forse sorprendentemente (specie alla luce dell'enfasi posta sulla dimensione strumentale dell'insegnamento, veicolato dall'espressione "compresa la sua pratica" inserita nel testo della domanda), una certa avversione fra i giovani intervistati, la metà dei quali ritiene la disciplina "poco" o "per niente" pertinente. Se ne può inferire non che la musica abbia uno scarso rilievo per i giovani, bensì che siano scarsa la fiducia che la scuola italiana sia attrezzata per un suo efficace insegnamento, forte la convinzione che la competenza musicale possa essere acquisita altrove e robusta la volontà di vedere convogliare le risorse del sistema scolastico piuttosto sull'insegnamento di *altre* discipline. Il risultato verosimilmente è determinato anche dal fatto che in Italia la musica non è mai stata inserita nei programmi di insegnamento, a differenza di quanto accade in altri paesi, e che dunque gli studenti sono propensi a percepirla come una disciplina estranea all'apprendimento scolastico.

Un'analisi delle preferenze espresse da alcuni sottogruppi di giovani individua alcune differenze degne di nota. Ad esempio, le donne tendono ad dare maggiore importanza a tutte le discipline sondate, il che rispecchia congruentemente il maggior grado di impegno e investimento che dedicano all'istruzione rispetto agli uomini, come ha documentato un'ampia letteratura di ricerca. Ma ci sono due eccezioni: uomini e donne accordano la stessa importanza alle scienze, e la matematica è valorizzata più dagli uomini che non dalle donne.

Molto nette sono le differenze connesse al livello culturale della famiglia di origine: i figli di genitori laureati riconoscono una maggiore centralità a tutte le materie, rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie culturalmente meno avvantaggiate. Divergenze di giudizio di apprezzabile entità caratterizzano anche i sottogruppi di giovani definiti in funzione del successo scolastico (rilevato per mezzo del giudizio di licenza media o della votazione conseguita nell'esame di Stato per il conseguimento del diploma di scuola secondaria di II grado): lo status riconosciuto a ogni disciplina aumenta al crescere del rendimento scolastico dei giovani intervistati. In termini più generali, anche all'aumentare della soddisfazione per l'esperienza scolastica ogni materia vede crescere il suo rilievo curricolare: gli studenti più bravi e appagati tendono a voler imparare di più.

I giovani che si sono diplomati presso un liceo classico o scientifico tendono a dare maggiore rilievo, rispetto ad altri diplomati, all'italiano, alle scienze, alla filosofia, alla storia e alla musica. La differenza fra liceali e non liceali si offusca fino a scomparire per le altre discipline e abilità: capacità di usare tecnologie informatiche, educazione civica, lingua inglese, matematica, scienze economiche e sociali. La differenza fra diplomati liceali e non liceali sembra dunque attenuarsi in corrispondenza di quelle materie caratterizzate da un orientamento strumentale, improntato all'acquisizione di competenze da usare nell'esperienza quotidiana, specie nell'ambito del lavoro.

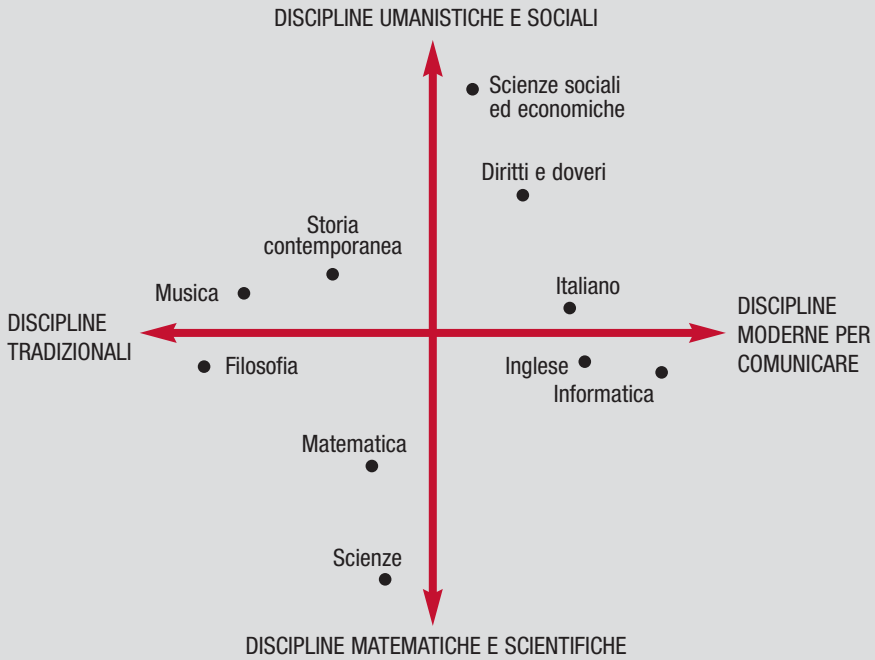
Analogamente a quanto fatto nel paragrafo 2.1 per gli elementi di soddisfazione per l'esperienza scolastica, le risposte degli intervistati a proposito dell'importanza da assegnare ad alcune discipline sono state sottoposte a una tecnica di analisi statistica multivariata al fine di ottenerne una rappresentazione sintetica¹¹. Il risultato di questa analisi è presentato nella figura 3.1, che descrive le prime due componenti estratte dall'analisi, che individuano le dimensioni che strutturano la percezione dell'importanza, nei curricoli scolastici, delle diverse discipline sottoposte agli intervistati e che permettono di costruire una mappa percettiva. I pallini neri della figura 3.1 corrispondono alle 10 materie: più due pallini sono fra loro prossimi (come quelli associati alla matematica e alle scienze), più gli intervistati tendono ad attribuire alle corrispondenti discipline un analogo livello di importanza; più due pallini sono lontani (come quelli associati a informatica e musica), più gli intervistati esprimono valutazioni tendenzialmente discordanti.

La prima dimensione – rappresentata dall'asse orizzontale – contrappone le tre discipline dell'italiano, dell'informatica e dell'inglese, corrispondenti alla competenza comunicativa (parte destra dello spazio rappresentato in figura 3.1) alla filosofia, alla musica e alla storia, che possiamo considerare discipline “tradizionali” (per quanto la musica non abbia mai fatto parte dei curricoli scolastici). La seconda dimensione (asse verticale), invece, mette in risalto la contrapposizione fra le discipline sociali e umanistiche (e in particolare le scienze sociali ed economiche) alle materie scientifiche e matematiche. La mappa descrive, dunque, la struttura sottesa alla percezione del diverso rilievo accordato dai giovani intervistati alle diverse discipline. Ed è piuttosto evidente che le preferenze dei giovani si concentrano sulle discipline collocate nella parte destra della mappa.

¹¹ Si tratta di nuovo di un'analisi in componenti principali. Alle risposte che vanno da “per niente” e “moltissimo” sono stati attribuiti punteggi compresi fra 1 e 5, i quali sono stati successivamente centrati (per ogni intervistato i punteggi sono stati trasformati in scarti dalla media dei suoi dieci punteggi). I punteggi così centrati sono stati sottoposti a un'analisi in componenti principali con l'ausilio dell'applicazione Spss. Le prime due componenti estratte riproducono rispettivamente il 21 e il 14% della varianza.

Figura 3.1

Mapa dell'importanza da attribuire ad alcune discipline nell'istruzione secondaria di II grado (analisi in componenti principali)



3.2. Giovani e adulti a confronto

Nella precedente ricerca TreeLLLe, *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico* (2004), un insieme di domande simile a quello qui esposto è stato somministrato a un campione della popolazione italiana in età adulta. Può essere illuminante confrontare i risultati delle due indagini al fine di mettere in evidenza il diverso modo in cui giovani e adulti concepiscono le priorità didattiche della scuola secondaria. Nell'interpretare le differenze fra i due profili di risposta occorre una certa cautela, in parte perché gli elenchi delle discipline sottoposte agli intervistati nelle due occasioni non sono identici (solo otto materie sono state indagate entrambe le volte, talvolta con formulazioni diverse), in parte perché le due rilevazioni sono state effettuate a quasi cinque anni di distanza l'una dall'altra. La tabella 3.2 elenca la quota di intervistati che hanno dichiarato che l'insegnamento e lo studio di una certa disciplina sono almeno "molto" importanti.

Si nota, anzitutto, una maggiore propensione degli adulti ad accordare un maggior rilievo a tutte le discipline (o almeno a quelle prese in esame in entrambe le occasioni). Si tratta di un risultato di difficile interpretazione: la popolazione adulta riconosce davvero una maggiore centralità a ciascuna di queste discipline, o semplicemente i giovani hanno manifestato una maggiore capacità di differenziare i giudizi e di discriminare fra le materie?

Al di là di ciò, tuttavia, si rileva un'elevata convergenza fra le indicazioni degli adulti e le preferenze dei giovani, nel senso che le due graduatorie si assomigliano. È vero che gli adulti hanno assegnato il primato, in termini di centralità curricolare, alla capacità di esprimersi in italiano anziché all'inglese, e che i giovani assegnano meno importanza alla matematica rispetto all'educazione civica, mentre gli adulti fanno il contrario, ma tranne che per questi due "scavalcamenti" l'ordine sotteso alle otto materie è lo stesso.

Per meglio vagliare le differenze fra le opinioni dei due gruppi, si possono prendere come base di confronto i consensi espressi dai giovani per ciascun ambito disciplinare e poi calcolare di quanto crescono, rispetto a quella base, i consensi espressi dagli adulti. Se si applica questo criterio, le discipline che danno luogo alla maggiore divergenza di giudizio sono la filosofia e le scienze: la quota di adulti favorevoli alla loro valorizzazione nei programmi di insegnamento sta in un rapporto superiore a 3:2 rispetto al sostegno registrato fra i giovani. Seguono la matematica e la storia, per i quali l'aumento del sostegno fra gli adulti rispetto a quello osservato fra i giovani si esprime in un rapporto pari a 3:2. La divergenza di vedute tra adulti e giovani riguarda, di conseguenza, materie sia tipicamente umanistiche, come la filosofia e

la storia, sia materie matematico-scientifiche. Il divario intergenerazionale sembra attenersi, dunque, non tanto alla dimensione verticale della mappa rappresentata nella figura 3.1, quanto alla dimensione orizzontale che contrappone discipline “tradizionali” (che contraddistinguevano i curricoli scolastici del passato, di cui gli italiani più anziani hanno esperienza diretta) e “moderne” (fra cui viene compreso anche l’italiano, ma, come abbiamo visto, con accenti diversi nei due gruppi).

Tabella 3.2

Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l’istruzione secondaria superiore secondo i giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna nel 2008 e secondo gli adulti italiani nel 2003 (incidenza percentuale di coloro che assegnano “molta” o “moltissima” importanza all’insegnamento e allo studio di ciascuna disciplina)

Giovani di Lecce, Siena e Bologna (2008)		Adulti italiani (2003)	
Lingua inglese	85	89	Lingua inglese
Capacità di scrivere correttamente in italiano	78	92	Capacità di scrivere correttamente in italiano
Capacità di usare le tecnologie informatiche	72	84	Capacità di usare le tecnologie informatiche
Diritti e doveri dei cittadini, il funzionamento dello Stato italiano e dell’Unione Europea	62	72	Educazione civica, Costituzione, funzionamento dello Stato italiano
Attualità, comprese le scienze sociali e l’economia	52	-	
Saper fare di conto, ossia saper usare la matematica	49	75	Saper fare di conto, ossia saper usare la matematica
Storia contemporanea	46	75/63	Storia d’Europa dal dopoguerra ad oggi / Storia europea del ’900
Scienze, come fisica, chimica, biologia e scienze della terra	36	59	Scienze, come fisica, chimica, biologia e scienze della terra
Filosofia, intesa sia come analisi logica sia come studio delle visioni del mondo	22	36	Filosofia
	-	29	Lingua latina
Musica, compresa la sua pratica	13	-	

3.3. Matematica e scienza: i motivi della scarsa competenza degli studenti italiani

Come si è visto nel paragrafo precedente, l'inclusione nei programmi di insegnamento delle discipline matematiche e scientifiche è relativamente poco valorizzata dai giovani. Inoltre, si tratta di discipline rispetto alle quali si registra un divario relativamente marcato fra giovani e adulti, in relazione all'opportunità del loro insegnamento e studio nell'ambito dell'istruzione secondaria di II grado. Ancora, come si accenna in parte nel paragrafo A2, le iniziative internazionali (come le indagini OCSE-PISA) volte a rilevare il livello di competenza degli studenti suggeriscono che i settori di maggiore debolezza dell'Italia sono proprio le scienze e la matematica.

Al fine di indagare sulla percezione delle cause di questa debolezza italiana, agli intervistati è stato sottoposto il seguente quesito: "Come forse sai, in Italia i livelli di preparazione dei giovani in matematica e in scienza sono relativamente bassi. Ora ti leggerò alcune spiegazioni che sono state date di questo fenomeno. Secondo te, qual è la spiegazione più convincente?". Sono state poi offerte quattro opzioni di risposta. Una risposta ("Si tratta di materie difficili per le quali sono portati in pochi") allude a una difficoltà oggettiva delle materie e al fatto che sono poco diffuse le attitudini favorevoli al loro studio. Una seconda opzione ("Si tratta di materie interessanti, ma gli insegnanti di queste materie sono poco capaci") attribuisce la ragione dello scarso rendimento dei giovani italiani in queste discipline all'inadeguata competenza didattica degli insegnanti. Una terza alternativa ("I giovani non si applicano in queste materie perché nessuno ha spiegato l'utilità e le opportunità di lavoro") ipotizza una scarsa applicazione da parte dei giovani (per rendere più "appetibile" questa risposta, che addossa la colpa dello scarso rendimento sugli studenti stessi, si è aggiunto un accenno al fatto che ai giovani non è stata adeguatamente spiegata la pertinenza di queste materie). La quarta risposta ("Si tratta di materie inutili nella vita reale della maggior parte delle persone") suggerisce che l'impreparazione rispecchia uno scarso impegno motivato dall'effettiva inutilità della matematica e delle scienze per la vita quotidiana.

Le risposte dei giovani intervistati nell'ambito della ricerca TreeLLLe, riasunte nella tabella 3.3, si caratterizzano per un'ampia dispersione di vedute. Fatta eccezione per la spiegazione incentrata sull'inutilità oggettiva delle scienze e della matematica, che è stata indicata da pochissimi giovani (2-4%), le risposte sono distribuite in maniera equilibrata: un terzo dei giovani sostiene che l'impreparazione degli studenti italiani è dovuta alla difficoltà intrinseca delle materie, un terzo addita l'incompetenza dei docenti e un altro terzo chiama in causa la mancata comprensione dell'utilità delle discipline. Non si osservano variazioni in funzione del contesto territoriale, se non

per una lieve tendenza dei giovani leccesi a preferire la spiegazione motivata dall'intrinseca difficoltà delle materie, a scapito dei motivi legati all'incomprensione del loro rilievo strumentale.

I giovani che hanno avuto carriere scolastiche più brillanti – e quindi, si può desumere, hanno avuto più successo anche nello studio delle discipline matematico-scientifiche – tendono a respingere la tesi della difficoltà oggettiva delle materie a favore della tesi della scarsa applicazione dei giovani, evidentemente proiettando le loro esperienze personali. Tuttavia, si tratta di una tendenza molto lieve: persino tra chi ha conseguito il giudizio “ottimo” in sede di esame di licenza media o la votazione di 100/100 in sede di esame di diploma, un giovane su quattro sottoscrive la tesi della difficoltà oggettiva delle materie. Per il resto, non si individuano nessi di particolare rilievo fra le caratteristiche individuali, familiari o contestuali degli intervistati e la loro posizione in merito ai fattori che danno conto della debolezza italiana in matematica e scienze.

Tabella 3.3

**Causa principale dello scarso livello di preparazione dei giovani
in matematica e scienza, per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Si tratta di materie difficili per le quali sono portati in pochi	36	32	31
Si tratta di materie interessanti, ma gli insegnanti di queste materie sono poco capaci	34	31	31
I giovani non si applicano in queste materie perché nessuno ha spiegato l'utilità e le opportunità di lavoro	28	34	34
Si tratta di materie inutili nella vita reale della maggior parte delle persone	2	3	4
TOTALE	100	100	100

3.4. Rilievo curricolare del latino e dell'antico greco

L'insegnamento del latino e del greco è stato oggetto di una recente pubblicazione dell'Associazione TreeLLLe (*Latino perché? Latino per chi? Confronti internazionali per un dibattito*, 2008). Il rilievo da attribuire allo studio delle lingue classiche nel sistema scolastico italiano è stato lungamente dibattuto all'inizio degli anni sessanta dello scorso secolo, quando il parlamento ha deciso – in occasione dell'istituzione della scuola media unificata – di escludere il latino e il greco antico dal nucleo di discipline costitutive della cultura di base e dunque dal curriculum della scuola dell'obbligo. Nel corso degli ultimi anni, tuttavia, l'obbligo formativo si è esteso fino a coinvolgere l'istruzione secondaria superiore, senza – in assenza di una riforma complessiva di quest'ultima – che si sia riflettuto sulla collocazione delle lingue classiche nei diversi indirizzi di studio.

Da un'apposita rilevazione i cui risultati sono esposti nella citata pubblicazione TreeLLLe, emerge la natura eccezionale dell'insegnamento del latino e del greco antico nella scuola italiana. Mentre in altri paesi europei e negli Stati Uniti l'apprendimento del latino coinvolge quote esigue di studenti (inferiori al 5%), ben il 41% degli alunni italiani impegnati nell'istruzione secondaria di II grado è tenuto a studiare il latino (e il 10% il greco antico). Questa eccezionalità affonda le radici in due fatti "anomali": l'insegnamento del latino è previsto in quasi tutti gli indirizzi liceali (classico, scientifico, linguistico e socio-psico-pedagogico, con la sola eccezione dell'artistico), e laddove è previsto ha carattere *obbligatorio*. In molti altri paesi lo studio del latino è invece opzionale, e lo è, in linea generale, ormai da molti decenni. Nei paesi dove esistono indirizzi che ne prevedono l'insegnamento obbligatorio, tali indirizzi accolgono quote relativamente ridotte di studenti. Inoltre, la percentuale di alunni italiani che studiano il latino è aumentata rispetto agli anni ottanta e novanta per effetto dell'accresciuta incidenza dei licei nelle scelte scolastiche effettuate al termine della scuola secondaria di I grado. Ricordiamo, inoltre, che nell'inchiesta TreeLLLe *La scuola vista dai cittadini*, la lingua latina era in assoluto la materia la cui inclusione nei programmi di insegnamento era meno gradita (vedi il paragrafo 4.1 e segnatamente la figura 4.1 di quella pubblicazione). Ci sono ampi e buoni motivi a favore di un forte ridimensionamento del ruolo dell'insegnamento del latino e del greco nella scuola italiana, riservandolo unicamente a studenti davvero motivati, inseriti in un indirizzo scolastico di specializzazione linguistico-letteraria (oppure, in assenza di un'impensabile riforma degli indirizzi di istruzione secondaria superiore, nel solo liceo classico), e/o rendendo facoltativo il loro studio.

Ma queste proposte sono condivise da parte dei giovani che hanno lasciato la scuola secondaria da pochi anni? Al fine di sondare i loro orientamenti in meri-

to al rilievo curricolare del latino e del greco antico, i giovani di Lecce, Siena e Bologna sono stati invitati a rispondere a due quesiti che presentano alcune soluzioni curricolari che vengono discusse nella succitata pubblicazione di TreeLLLe.

Il primo quesito chiede di indicare una preferenza fra due opzioni: “Alcuni pensano che le materie latino e greco siano poco utili e poco interessanti per i giovani e che queste materie dovrebbero essere sostituite dall’insegnamento di lingue moderne. Altri pensano che queste materie siano invece fondamentali per capire la nostra identità e la nostra cultura. Ora ti leggo due proposte per l’insegnamento di latino e greco; tu dovresti dirmi quale si avvicina al tuo modo di vedere. 1) latino e greco dovrebbero essere insegnati in tutti i tipi di scuola secondaria superiore; 2) latino e greco dovrebbero essere insegnati soltanto al liceo classico”. La grande maggioranza dei giovani – all’incirca tre su quattro, in ciascuno dei tre contesti territoriali – dichiara che sarebbe opportuno limitare l’insegnamento del latino e del greco al solo liceo classico (tabella 3.4).

Il secondo quesito sottopone agli intervistati l’opzione fra studio obbligatorio o facoltativo del latino e dell’antico greco, una volta che è stato prescelto un indirizzo scolastico che comprende le due lingue classiche nella sua offerta formativa: “Se uno studente decide di frequentare un tipo di scuola dove latino e greco sono insegnati, quegli insegnamenti dovrebbero essere obbligatori”; “Latino e greco dovrebbero essere sempre insegnamenti facoltativi, nel senso che ogni studente dovrebbe essere libero di decidere se studiarli oppure no”. Su queste due proposte si registra una maggiore polarizzazione dei giudizi: ciascuna delle due opzioni raccoglie i consensi della metà circa degli intervistati, con una lieve prevalenza della soluzione che prevede l’obbligatorietà dello studio di latino e greco (tabella 3.4).

La tabella 3.4 mette in evidenza anche la distribuzione delle frequenze di risposta ad entrambi i quesiti considerati congiuntamente. I risultati dimostrano che le posizioni espresse sul primo quesito e quelle espresse sul secondo sono fra loro tendenzialmente indipendenti. L’assetto curricolare più “liberalizzante”, che estenderebbe l’offerta dell’insegnamento delle lingue classiche a tutti gli indirizzi scolastici ma renderebbe il loro studio sempre facoltativo, è quello che raccoglie minori consensi: l’8-13% dei giovani. L’assetto più “reazionario”, che prevede l’universalizzazione dell’insegnamento del latino e del greco e l’obbligatorietà del loro studio, è appoggiato anch’esso da una minoranza non trascurabile: circa un giovane su sei. Le soluzioni intermedie, che relegherebbero le lingue classiche al solo liceo classico, sono quelle che godono del maggiore sostegno. In linea generale, facoltatività e obbligatorietà dello studio delle lingue classiche in seno al solo liceo classico raccolgono la stessa quantità di consensi, ma nei singoli contesti territoriali si rilevano variazioni degne di nota: in particolare, a Lecce si privilegia l’obbligatorietà, mentre a Bologna prevale la discrezionalità.

Contrariamente alle aspettative che si potevano nutrire, non si colgono altre variazioni di rilievo in funzione delle caratteristiche individuali, familiari e contestuali degli individui intervistati nella distribuzione delle loro preferenze sulla questione del confinare latino e greco al solo liceo classico. Persino l'indirizzo scolastico in cui si è conseguito il diploma non pare esercitare effetti degni di nota: diplomati del liceo classico, diplomati del liceo scientifico e altri diplomati la pensano più o meno allo stesso modo. Invece, in relazione all'obbligatorietà o meno dello studio delle lingue classiche in quegli indirizzi scolastici che le includono nell'offerta formativa, qualche variazione si osserva: in particolare, i giovani con genitori più istruiti, con carriere scolastiche più brillanti, che hanno frequentato un liceo (classico o scientifico, indifferentemente) e l'università sono tendenzialmente più favorevoli all'obbligatorietà; ma si tratta di variazioni non particolarmente marcate.

In generale, dunque, si evince che gli orientamenti complessivi dei giovani sono favorevoli a un ridimensionamento dello studio del latino e dell'antico greco, mediante una sua circoscrizione al solo liceo classico e, in misura meno pronunciata, un'attenuazione della sua obbligatorietà.

Tabella 3.4

**Preferenze in merito all'insegnamento del latino e dell'antico greco,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Latino e greco dovrebbero essere insegnati in tutti i tipi di scuola	27	23	24
Latino e greco dovrebbero essere insegnati soltanto al liceo classico	73	77	76
TOTALE	100	100	100
Se si decide di frequentare un tipo di scuola dove latino e greco sono insegnati, quegli insegnamenti dovrebbero essere obbligatori	54	54	51
Latino e greco dovrebbero essere sempre insegnamenti facoltativi: ogni studente dovrebbe essere libero di decidere se studiarli oppure no	46	46	49
TOTALE	100	100	100
Latino e greco ovunque / studio facoltativo	13	8	9
Latino e greco solo al liceo classico / studio facoltativo	33	38	40
Latino e greco solo al liceo classico / studio obbligatorio	40	39	35
Latino e greco ovunque / studio obbligatorio	14	15	16
TOTALE	100	100	100

3.5. Natura facoltativa o obbligatoria delle materie scolastiche

In tema di natura facoltativa *versus* obbligatoria delle discipline da studiare, gli ordinamenti scolastici possono spaziare lungo un'ampia gamma di soluzioni: a un estremo si hanno i curricoli rigidi, per cui tutti gli studenti che condividono un determinato percorso scolastico sono tenuti a seguire un insieme prestabilito di insegnamenti, i quali sono obbligatori; all'altro estremo si hanno i curricoli massimamente flessibili, in cui tutti i singoli insegnamenti sono facoltativi, e ogni studente è libero di scegliere, nel rispetto di determinati requisiti, quali materie inserire nel proprio percorso. Per conoscere le preferenze dei giovani di Lecce, Siena e Bologna in merito a questa varietà di soluzioni, è stata sottoposta loro la seguente domanda: "Attualmente nella scuola secondaria superiore italiana, una volta che uno studente è stato assegnato a una classe, è obbligato a studiare un insieme fisso di materie, tra cui non è possibile scegliere. In alcuni paesi, invece, fermo restando un nucleo di materie fondamentali e l'impegno complessivo di studio, gli studenti possono scegliere quali materie studiare e quali no. Secondo te, in quale situazione lo studio è più efficace: un insieme fisso di materie obbligatorie per tutti, oppure un numero più ridotto di materie obbligatorie cui si aggiungono altre materie tra cui gli studenti devono scegliere?". Come si evince dal testo del quesito, ai nostri intervistati non è stato chiesto di optare per una fra due soluzioni estreme, bensì tra l'assetto (tendenzialmente estremo) che contraddistingue la scuola secondaria di II grado in Italia e uno intermedio, che offre maggiori opportunità di personalizzazione curricolare.

Sarebbe stato forse ragionevole attendersi una prevalenza di consensi per la soluzione "liberalizzatrice", che prevede un nucleo di materie obbligatorie integrate da altre opzionali, e che molti osservatori ritengono utile quanto meno per un contenimento della dispersione scolastica. Invece, come si era in parte già visto per le preferenze riferite all'insegnamento delle lingue classiche, una parte cospicua dei giovani si è rilevata relativamente conservatrice (tabella 3.5). La maggioranza degli intervistati ha sì espresso un orientamento favorevole alla flessibilizzazione curricolare, ma permangono forti minoranze – specie fra i giovani di Lecce (quasi un intervistato su due, contro uno su tre a Siena e Bologna) – che prediligono il mantenimento dell'assetto attuale.

Contro-intuitivi anche altri risultati: le posizioni meno audaci sono più diffuse tra i giovani di estrazione sociale meno avvantaggiata, da chi non ha completato un ciclo di istruzione secondaria di II grado, dai meno soddisfatti della propria esperienza scolastica e da coloro che si recavano a scuola con una sensazione di oppressione – ossia da coloro che con ogni probabilità avrebbero tratto maggiore beneficio da curricoli più duttili.

Tabella 3.5

Preferenze in merito alla struttura dei curricula relativamente all'estensione delle materie obbligatorie, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Insieme fisso di materie obbligatorie per tutti	47	33	38
Numero ridotto di materie obbligatorie integrate da materie a scelta	53	67	62
TOTALE	100	100	100

4. Impegno nello studio

4.1. Dimensioni dell'impegno scolastico

Tempo dedicato allo studio

Un aspetto dell'esperienza scolastica che è rimasto sullo sfondo rispetto ai temi trattati nei capitoli precedenti è l'applicazione degli studenti, gli sforzi profusi nello studio alla ricerca di un'affermazione nell'ambito della scuola. L'impegno con cui i giovani si prodigano nell'attività scolastica è un elemento determinante della riuscita scolastica, ed è noto che alunni diversi manifestano diversi livelli di diligenza nello studio. Ne sono una conferma anche i risultati di un quesito rivolto ai giovani di Lecce, Siena e Bologna, al fine di accertare il numero di ore settimanali tipicamente dedicati allo studio e ai compiti a casa (tabella 4.1): oltre il 40% dei giovani in ciascun contesto territoriale dichiara di avere dedicato meno di 10 ore alla settimana all'apprendimento a casa, e circa il 25% sostiene di aver passato in media almeno 15 ore settimanali a studiare fuori dall'orario scolastico. Il numero medio di ore settimanali si aggira sulle 11-12 (circa 2 ore al giorno), ed è lievemente più alto fra i giovani di Lecce.

Com'era facile prevedere, le donne affermano di aver studiato più degli uomini (quasi due ore in più alla settimana, in media), e si riscontra un'associazione positiva fra tempo dedicato allo studio, da una parte, e, dall'altra, il livello culturale della famiglia di origine e la riuscita scolastica. Chi si è diplomato presso un liceo classico o scientifico denuncia un maggiore impegno di studio fuori dall'aula (in media 13,5 e 12,3 ore settimanali, rispettivamente) rispetto agli altri diplomati. Il minore impegno extra-scolastico si registra fra gli ex-alunni dell'istruzione tecnica industriale e professionale, i quali, però, tipicamente hanno orari scolastici più estesi. Sorprendenti, e in parte illuminanti, sono però altri risultati: il numero di ore dedicato allo studio a casa tende ad aumentare al crescere dell'oppressione avvertita all'idea di andare a scuola; all'impegno temporale nello studio cresce anche il livello di soddisfazione per l'esperienza scolastica, ad eccezione dei meno appagati in assoluto, ossia di coloro che hanno dichiarato di non essere "per niente" soddisfatti, che dichiarano di avere passato in media 13,5 ore settimanali sui libri e sui compiti. In altre parole, se un esteso impegno temporale si traduce di solito in maggiore successo e apprezzamento per l'istruzione, in alcuni casi esso funge anche da tramite per l'insoddisfazione e un senso di oppressione.

Tabella 4.1**Numero di ore settimanali dedicate allo studio e ai compiti a casa, nel corso degli ultimi due anni di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)**

	Lecce	Siena	Bologna
Meno di 5 ore alla settimana (<1 ora al giorno)	10	13	11
Da 5 a 10 ore (1-1,5 ore al giorno)	31	34	33
Da 10 a 15 ore (circa 2 ore al giorno)	30	29	28
Da 15 a 20 ore (circa 3 ore al giorno)	17	14	17
Più di 20 ore alla settimana (> 3 ore al giorno)	12	10	11
TOTALE	100	100	100
N. medio di ore settimanali	11,8	11,1	11,5

Propensione a confermare il proprio impegno di studio

Abbiamo visto nel paragrafo 1.1 che la grande maggioranza dei giovani, se potesse tornare indietro di 5-10 anni, confermerebbe le proprie scelte; i rimpianti sono limitati a una minoranza, seppure cospicua, del 21%. Gli intervistati sono stati invitati ad indicare se, sempre potendo tornare indietro, si impegnerebbero di più, di meno o nella stessa misura negli studi di istruzione secondaria. I rimpianti sono leggermente più estesi in questo caso (tabella 4.2): il 35-38% dei giovani dedicherebbe maggiori sforzi allo studio (a questi si aggiunge anche un 3-5% di soggetti addirittura dispiaciuti per essersi applicati troppo). Nel complesso, dunque, anche su questa dimensione si registra una solida maggioranza di giovani che ri-confermerebbe le proprie scelte.

La convinzione di non essersi applicati a sufficienza è sensibilmente più diffusa fra coloro che hanno avuto percorsi scolastici meno brillanti, che hanno interrotto gli studi prima di conseguire un diploma di scuola secondaria di II grado e che sono meno contenti delle proprie esperienze scolastiche, il che sembra costituire una tacita ammissione che lo scacco formativo è dipeso almeno in parte dalla loro volontà. Curiosamente, il numero medio di ore dedicate allo studio non varia così apprezzabilmente in funzione del rimpianto: coloro che si lamentano di essersi applicati troppo dichiarano di avere studiato in media 12,4 ore alla settimana, contro le 11,3 dei pentiti di essersi applicati troppo poco: forse entrambi intendono dire che se potessero tornare indietro si impegnerebbero “solo un po” di meno o di più.

Tabella 4.2**Propensione a confermare il proprio impegno di studio nell'istruzione secondaria,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Si impegnerebbe di più	38	35	38
Si impegnerebbe nella stessa misura	58	62	57
Si impegnerebbe di meno	4	3	5
TOTALE	100	100	100

Percezione dell'impegno richiesto dalla scuola

Per integrare il quadro della percezione dello sforzo richiesto dallo studio, è ragionevole chiedersi quanto impegno sia *effettivamente* richiesto dalla scuola italiana. Per sondare questo aspetto, gli intervistati sono stati invitati a scegliere fra tre alternative: le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti; le scuole italiane fanno lavorare gli studenti il giusto; le scuole italiane fanno lavorare troppo gli studenti.

Per oltre la metà degli intervistati (tabella 4.3), gli sforzi degli alunni sono ben commisurati alle esigenze dell'apprendimento. Solo un'esigua maggioranza di intervistati ritiene che gli studenti vengano fatti lavorare troppo, e oltre un terzo crede che la scuola chieda un impegno insufficiente. I saldi complessivi (ossia i punti percentuali di differenza fra coloro che dichiarano che la scuola fa lavorare troppo poco e coloro che dichiarano che fa lavorare troppo) descrivono una situazione in cui la scuola fa lavorare troppo poco gli studenti: saldo di +35 punti a Lecce, +34 a Siena, +31 a Bologna. Un quesito analogo era stato sottoposto a un campione di adulti italiani nella ricerca TreeLLLe su *La scuola vista dai cittadini*, con esiti non sostanzialmente diversi (vedi l'ultima colonna della tabella 4.3), se non per una visione un po' meno severa del funzionamento della scuola italiana (saldo di +23 punti).

Tabella 4.3**Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna	Adulti italiani (2004)*
Le scuole italiane fanno lavorare troppo poco gli studenti	42	38	35	35
Le scuole italiane fanno lavorare gli studenti il giusto	51	57	61	53
Le scuole italiane fanno lavorare troppo gli studenti	7	4	4	12
TOTALE	100	100	100	100

* Le percentuali riferite agli adulti italiani sono calcolate al netto dell'8% dei rispondenti che non ha saputo esprimere un parere.

Giudizio sull'estensione del diritto-dovere di formarsi

Alle percezioni in merito all'impegno scolastico si aggiungono le risposte degli intervistati a un ulteriore quesito, teso a sollecitare un giudizio sull'estensione del diritto-dovere di formazione ("Come forse sai, negli ultimi anni in Italia è stato introdotto il diritto-dovere di formazione per i giovani, che devono rimanere impegnati in corsi scolastici o formativi più a lungo rispetto al passato. Tu come valuti l'estensione del diritto-dovere di studiare?"). Le opinioni sono ampiamente favorevoli (tabella 4.4): la metà degli intervistati vede l'innalzamento dell'obbligo in termini "molto positivi", e quasi tutti gli altri lo valutano "più positivo che negativo".

Tabella 4.4**Giudizio sull'estensione del diritto-dovere di formazione per i giovani,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Molto positivo	56	50	50
Più positivo che negativo	37	42	42
Più negativo che positivo	6	6	6
Molto negativo	1	2	2
TOTALE	100	100	100

Riuscita scolastica e riuscita nella vita

Se la percezione dell'opportunità di investire nello studio è così diffusa, persino tra i giovani, e molti di questi ammettono di essersi impegnati meno del dovuto nelle attività scolastiche, per quale motivo gli alunni della scuola secondaria di II grado non si adoperano in misura maggiore nell'apprendimento? Una possibile risposta emerge dai risultati riferiti a un altro quesito: "Alcuni credono che andare bene a scuola sia cruciale per avere successo nella vita (dal punto di vista delle opportunità di lavoro, della capacità di partecipare alla vita sociale, della felicità, etc.). Altri sostengono che la scuola e la vita reale da adulti hanno poco a che fare l'una con l'altra. Secondo la tua esperienza e il tuo modo di vedere, quale delle seguenti frasi si avvicina di più alla verità? Per la maggior parte dei giovani, andare bene o male a scuola influisce *molto* sulla vita da adulti; per la maggior parte dei giovani, andare bene o male a scuola influisce *poco* sulla vita da adulti".

Come si evince dalla tabella 4.5, entro ciascun contesto territoriale i soggetti intervistati si distribuiscono quasi equamente fra le due posizioni. Si badi bene: non si è chiesto ai giovani di indicare la propria convinzione in merito all'utilità o meno della *propria* riuscita scolastica, né un giudizio su come altri giovani la pensano, bensì un parere sull'*utilità oggettiva* di tale riuscita per la maggior parte dei giovani. E la metà degli intervistati ritiene che per la maggioranza dei coetanei sono labili i nessi fra successo scolastico e successo nella vita. Evidentemente chi abbraccia questa concezione rischia di non individuare ragioni impellenti per prodigarsi nello studio e, sul piano soggettivo, si comporta pure razionalmente quando decide di non farlo. La diffusione di questa visione pessimista dell'utilità dell'istruzione scolastica non manifesta variazioni di rilievo nei vari sottogruppi di giovani, se non per le seguenti eccezioni: essa è *meno* diffusa fra coloro che si sentivano "quasi sempre oppressi" all'idea di recarsi a scuola e fra coloro che si dichiarano "per niente" soddisfatti dell'esperienza scolastica. Detto altrimenti, coloro che hanno avuto esperienze scolastiche particolarmente poco appaganti tendono, più degli altri giovani, ad essere convinti che per la maggior parte dei coetanei (e verosimilmente anche per se stessi) la riuscita scolastica eserciti effetti importanti sul futuro lavorativo e sulla realizzazione sociale.

Tabella 4.5

Percezione attribuita alla maggior parte dei giovani in merito all'esistenza di una relazione fra riuscita scolastica e riuscita nella vita, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Andare bene o male a scuola influisce <i>molto</i> sulla vita da adulti	54	44	50
Andare bene o male a scuola influisce <i>poco</i> sulla vita da adulti	46	56	50
TOTALE	100	100	100

Fatica e divertimento

Le risposte a un altro quesito gettano ulteriore luce sulla percezione dell'impegno scolastico da parte delle minoranze "estreme" di oppressi e insoddisfatti. Un'ampia maggioranza dei giovani intervistati ritiene che l'insegnamento sia più efficace quando, grazie al divertimento che accompagna l'apprendimento, non ci si accorge dell'impegno profuso (vedi tabella 4.6)¹². Potrebbe sembrare una visione eccessivamente leggera dell'apprendimento, che rischia di concedere troppo all'indolenza e al disimpegno degli alunni. Solo un giovane su tre adotta la prospettiva opposta: l'efficacia dello studio implica la fatica. Potrebbe sembrare una posizione improntata alla serietà e al rigore. Tuttavia, un'esplorazione più approfondita dei risultati permette di accertare che i più convinti del valore della fatica sono i giovani con carriere scolastiche meno brillanti e, in particolare, gli insoddisfatti dell'esperienza scolastica e coloro che provavano oppressione all'idea di recarsi a scuola.

Tabella 4.6

Giudizio, in termini di efficacia per lo studio, sull'apprendimento faticoso versus l'apprendimento divertente, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Si impara meglio se lo studio implica fatica	36	29	33
Si impara meglio se lo studio implica divertimento	64	71	67
TOTALE	100	100	100

Disciplina, ordine, rispetto

Una divisione a prima vista analoga è sottesa all'ultimo quesito che verrà commentato in questo paragrafo. Esso contrappone la tesi secondo la quale "nelle scuole italiane servirebbero maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità" a quella che afferma che "introdurre maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità peggiorerebbe la situazione delle scuole". I soggetti interpellati a Lecce, Siena e Bologna sono stati chiamati a sottoscrivere una delle due posizioni. La rivendicazione di un maggiore rigore nella scuola è di

¹² Il testo della domanda: "Secondo alcuni, lo studio è efficace quando gli studenti devono impegnarsi molto, in quanto ciò che si impara con la fatica si impara meglio. Secondo altri, invece, lo studio è più efficace quando gli studenti si divertono, in quanto si impara meglio quando non ci si accorge dell'impegno. Secondo te, come stanno le cose?".

gran lunga il punto di vista che raccoglie maggiori consensi, sostenuto com'è da oltre quattro intervistati su cinque in ciascuno dei contesti territoriali (tab. 4.7). Lo squilibrio fra le due tesi è marcato in tutti i sottogruppi di giovani, ma è interessante richiamare l'attenzione sul fatto che, ancora una volta, sono soprattutto i giovani con le esperienze scolastiche più negative (in termini di profitto, di serenità, di soddisfazione) a reclamare un ambiente scolastico improntato a un maggiore rigore.

Tabella 4.7

Giudizio sull'opportunità di introdurre maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità nella scuola italiana, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
Servono maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità	84	80	82
Maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità peggiorerebbero le cose	16	20	18
TOTALE	100	100	100

Gli oppressi e gli insoddisfatti si trovano in una situazione decisamente dilemmatica. Essi si sono impegnati nella partecipazione scolastica, come dimostra il tempo dedicato allo studio, e credono nel valore dell'istruzione per la vita adulta, ma si caratterizzano per rendimenti deludenti ed esperienze scolastiche assai disagiate. In misura maggiore dei loro coetanei, ritengono opportune modalità di insegnamento incentrate sulla fatica e sul rigore, nella speranza che esse possano porre rimedio alle lacune formative, ma col rischio di aggravare l'angoscia che ha caratterizzato il loro percorso. Si tenga, infine, presente che è probabile che gli "oppressi" e gli "insoddisfatti" siano sottorappresentati nel campione di questa ricerca.

4.2. Variazioni del calendario scolastico

Rimangono da commentare i risultati di due domande che ipotizzano cambiamenti al calendario scolastico attualmente vigente nell'ordinamento italiano, e quindi all'assetto del tempo trascorso a scuola per la partecipazione alle attività didattiche. Il primo quesito presenta all'intervistato tre opzioni: l'allungamento dell'anno scolastico mediante l'introduzione di periodi dedicati allo studio individuale e ai compiti, ossia *senza* aumentare le lezioni; l'accorciamento dell'anno scolastico; il mantenimento della situazione attuale. Alla luce degli atteggiamenti generalmente favorevoli all'irrobustimento dell'impegno di studio presentati nel paragrafo 4.1, sarebbe forse ragionevole attendersi consensi maggiori per l'allungamento del calendario che non per il suo accorciamento. D'altra parte, tuttavia, occorre anche considerare il fatto che la quantità di tempo trascorso a scuola dagli alunni italiani è già relativamente elevata: secondo l'edizione 2008 della pubblicazione OCSE *Education at a Glance*, che elabora un ampio insieme di indicatori riguardanti l'istruzione, gli studenti quindicenni italiani iscritti in scuole pubbliche passano in media 1.089 ore a scuola per attività obbligatorie, contro una media OCSE di 910 ore e una media UE di 902. (Lo scarto tuttavia si riduce se si considerano anche le ore programmate, al lordo di attività non obbligatorie, praticamente inesistenti in Italia.) Evidentemente è improbabile che gli intervistati siano consapevoli di questo divario e quindi che esso possa influire direttamente sui loro orientamenti.

Ad ogni modo, la grande maggioranza dei giovani intervistati (circa 3 su 4) esprime una preferenza per la conservazione dell'assetto attuale; tra gli altri prevale l'opzione per l'accorciamento a Lecce e, in misura minore, a Siena, mentre a Bologna le due proposte di mutamento dell'assetto attuale godono di pari sostegno. I rapporti fra posizione sul mutamento del calendario scolastico e altre caratteristiche degli individui interpellati ri-propongono alcuni dei risultati già visti nel paragrafo precedente: in linea generale sono favorevoli al mantenimento dell'attuale calendario, e in subordine a un suo allungamento, coloro che hanno avuto prestazioni scolastiche migliori, mentre coloro che hanno avuto esperienze meno riuscite tendono in misura maggiore a propendere per l'accorciamento. Ma, ancora una volta, i giovani che sono meno soddisfatti dell'esperienza scolastica e quelli che si sentivano oppressi all'idea di recarsi a lezione sono i più desiderosi di apportare cambiamenti al calendario, senza però che si verifichi una convergenza dei consensi sulla direzione del cambiamento.

Tabella 4.8**Giudizio sull'opportunità di allungare o accorciare il calendario scolastico, per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
L'anno scolastico è troppo breve	9	10	13
L'anno scolastico è troppo lungo	19	14	14
Il tempo trascorso a scuola va bene così com'è	72	76	73
TOTALE	100	100	100

Il secondo quesito che ipotizza variazioni al calendario scolastico presenta soltanto due opzioni: lo sviluppo dell'attività didattica nel corso di nove mesi con un'estesa pausa estiva di tre mesi (ossia la situazione vigente) oppure un impegno scolastico lungo tutti i dodici mesi con frequenti pause brevi nel corso dell'anno. Com'è noto, l'attuale assetto è fonte di problemi per le famiglie con figli in età scolastica dal punto di vista dell'organizzazione dell'accredimento dei figli e delle vacanze, nonché per la ripresa dell'attività didattica a settembre. Le reazioni degli intervistati a questa ipotesi di riforma (tabella 4.9) sono state, tuttavia, ancora più conservatrici di quelle alla domanda precedente: circa quattro giovani su cinque si dichiarano favorevoli a mantenere l'attuale calendario didattico. Particolarmente restii al cambiamento sono i giovani di Lecce, ma per il resto non si osservano variazioni di rilievo nella distribuzione dei consensi fra le due opzioni quando si esaminano le risposte dei vari sottogruppi di giovani.

Nel complesso, dunque, la maggior parte dei giovani non vede di buon occhio alcuna modifica al calendario scolastico che attualmente disciplina la partecipazione alle attività didattiche in Italia.

Tabella 4.9**Giudizio sull'opportunità di organizzare diversamente il calendario scolastico sul piano delle pause nell'attività didattica, per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Lunga pausa estiva (3 mesi), ossia situazione attuale	87	80	77
Attività continuativa con pause brevi	13	20	23
TOTALE	100	100	100

5. Scuola e lavoro

In questo capitolo si prendono in esame i risultati di alcune domande inserite nel questionario TreeLLLe somministrato ai giovani di Lecce, Siena e Bologna che hanno a che fare con il contatto fra il mondo della scuola e il mondo del lavoro. In particolare, si esamineranno i giudizi dei giovani sulla capacità della scuola di preparare gli alunni per il mondo del lavoro e sull'opportunità che la scuola tenga in maggiore conto le esigenze del mercato occupazionale. Ancora, si analizzerà la diffusione di esperienze, mediate dalla scuola, che abbiano permesso ai giovani di entrare in contatto con il mondo del lavoro e i giudizi sull'utilità di quelle esperienze.

Adeguatezza della preparazione scolastica per il mondo del lavoro

La scuola italiana prepara adeguatamente, dunque, i giovani ad affacciarsi al mondo del lavoro? A mo' di premessa, si può ricordare che nella precedente indagine TreeLLLe, *La scuola vista dai cittadini*, secondo un campione di adulti italiani la preparazione dei giovani per il mondo del lavoro era il *più importante* obiettivo dell'istruzione, sia l'obiettivo per la cui realizzazione la scuola italiana veniva giudicata *meno capace*.

Agli occhi dei giovani usciti da poco dal sistema scolastico, la risposta è tendenzialmente negativa. Soltanto il 6-7% degli intervistati dichiara che l'istruzione ricevuta sia stata almeno "molto" adeguata, e in ogni città la maggioranza dei rispondenti reputa la scuola "poco" o "per niente" all'altezza. I giudizi sono leggermente migliori a Lecce, dove – ricordiamo (vedi paragrafo A3) – la quota di giovani con esperienza lavorativa è più alta; tuttavia, il grado di esposizione al mondo del lavoro sotto il profilo occupazionale non è associato a giudizi né migliori, né peggiori in merito alla funzione professionalizzante della scuola. In linea generale, coloro che hanno avuto esperienze scolastiche più riuscite e soddisfacenti sono anche più propensi a percepire una maggiore adeguatezza della preparazione scolastica per il mondo del lavoro. Ancora, chi si è diplomato in un indirizzo scolastico *non* liceale tende ad apprezzare di più la propria preparazione ai fini dell'inserimento lavorativo.

Adeguatezza della preparazione scolastica per gli studi universitari

Come si è visto nel paragrafo 1.3, la maggior parte dei diplomati (tre su quattro) ha proseguito gli studi a livello universitario, o quanto meno ha tentato di farlo, il che suggerisce che le aspirazioni post-diploma degli intervistati erano più

orientate al conseguimento di ulteriori credenziali educative che non all’inserimento immediato nel mondo del lavoro. Il fatto che le valutazioni tendenzialmente tiepide nei confronti della capacità professionalizzante della scuola non abbiano intaccato la soddisfazione generale per l’esperienza scolastica potrebbe dipendere, infatti, proprio dal fatto che le attese nutrite dai giovani nei confronti della scuola fossero tarate sulla prosecuzione degli studi. La tabella 5.1 riporta anche le distribuzioni di risposta a un quesito che chiedeva di esprimere un giudizio sulla capacità della scuola di preparare i giovani agli studi universitari. Le valutazioni risultano, effettivamente, essere superiori a quelle palesate per il lavoro, anche se rimangono non particolarmente positive (specie a Lecce). Il giudizio sulla funzione accademica della scuola cresce apprezzabilmente, più di quanto non accada per quella professionalizzante, all’aumentare della riuscita scolastica e della soddisfazione complessiva per l’esperienza scolastica.

La parte finale della tabella 5.1 confronta il giudizio espresso sulla competenza professionalizzante della scuola con quello sulla sua capacità di preparare agli studi universitari. A Bologna e a Siena, la maggioranza degli intervistati ha attribuito un maggiore livello di adeguatezza alla funzione accademica della scuola, la quale è più apprezzata di quella professionalizzante anche a Lecce, ma in misura minore.

Tabella 5.1

Giudizio sull’adeguatezza della preparazione data dalla scuola in relazione alle esigenze del mercato del lavoro e agli studi universitari, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
<i>Mercato del lavoro</i>			
Per niente	14	17	20
Poco	36	39	37
Abbastanza	42	38	37
Molto	7	5	5
Moltissimo	1	1	1
TOTALE	100	100	100
<i>Università</i>			
Per niente	5	7	8
Poco	24	21	19
Abbastanza	51	46	46
Molto	16	22	22
Moltissimo	4	4	5
TOTALE	100	100	100
Scuola più adeguata per il lavoro	8	10	10
Scuola egualmente efficace per lavoro e università	53	36	38
Scuola più adeguata per l’università	39	54	52
TOTALE	100	100	100

Ruolo del mondo del lavoro nella scuola

Alla luce delle prestazioni non eccelse della scuola italiana sul piano della preparazione al lavoro, non sorprende constatare che la grande maggioranza dei giovani ritiene necessario che le attività didattiche valorizzino di più le esigenze del mercato del lavoro (tabella 5.2). La quota di favorevoli all'avvicinamento tra scuola e lavoro è pressoché costante in tutti i sottogruppi di giovani, tranne che in quelli definiti in base al tipo di diploma conseguito, dove si registra fra coloro che non hanno frequentato un liceo un sostegno ancora maggiore per l'avvicinamento scuola-lavoro. (È forse indicativo – a testimonianza dell'estraneità avvertita fra scuola e lavoro, almeno da alcuni giovani – che la domanda qui commentata sia l'unica che abbia registrato fra alcuni intervistati, per quanto pochi, l'incapacità di rispondere.)

Tabella 5.2

Giudizio sull'opportunità per la scuola di tenere in maggior conto le esigenze del mercato del lavoro, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
La scuola deve tenere in maggior conto il mercato del lavoro	69	71	71
La scuola deve tenere in minor conto il mercato del lavoro	11	9	12
La situazione attuale va bene	19	19	14
Non sa	1	1	3
TOTALE	100	100	100

Stage, tirocini e altro

Uno dei modi in cui le istituzioni scolastiche e i centri di formazione professionale cercano di introdurre gli alunni al mondo del lavoro è mediante l'organizzazione di iniziative di stage e tirocinio in impresa, oppure tramite incontri con datori di lavoro e altri rappresentanti del mondo produttivo, visite in azienda, etc. Iniziative di questo genere, tuttavia, hanno interessato soltanto minoranze dei giovani, e anche esse in misura limitata, nei tre contesti territoriali della ricerca TreeLLLe (vedi tabella 5.3). Il 37% dei giovani di Siena e Bologna hanno partecipato a stage e tirocini, mentre la sperimentazione di iniziative analoghe a Lecce scende al 27%. Quasi identica, e con la stessa differenziazione territoriale, la partecipazione ad incontri, visite in azienda e altre attività scolastiche che coinvolgono il mondo del lavoro. A Bologna e a Siena rispettivamente il 54 e il 55% degli intervistati non hanno mai avuto esperienza di nessuno dei due tipi di attività, contro il 62% dei

giovani leccesi. Si tratta, com'era prevedibile, di attività che sono diffuse soprattutto (senza però neppure approssimare la partecipazione universale) nella formazione professionale, nell'istruzione professionale, nell'istruzione tecnica industriale e, in misura minore, nelle altre forme di istruzione non liceale. Ha partecipato a stage e tirocini o altre forme di contatto con il mondo del lavoro soltanto una piccola minoranza (circa uno su cinque) di giovani che hanno frequentato un liceo classico o scientifico, ossia di coloro che hanno più probabilità di ricoprire posizioni di maggiore responsabilità nella struttura occupazionale del paese.

I giudizi sull'utilità delle attività intraprese dalle scuole per mettere gli scolari in contatto con il mondo del lavoro si concentrano nella categoria intermedia ("abbastanza": vedi parte finale della tabella 5.3) e, per il resto, presentano alcune variazioni territoriali degne di nota. In particolare, a Bologna le valutazioni positive tendono a prevalere su quelle negative, mentre a Lecce succede il contrario. Ad ogni modo, l'aver partecipato a stage, tirocini o altre iniziative di introduzione al mondo del lavoro tende a generare giudizi migliori a proposito dell'adeguatezza generale della scuola sul piano della professionalizzazione.

Gli incontri, le visite in aziende e simili verosimilmente hanno carattere troppo occasionale ed episodico per lasciare un segno duraturo sugli alunni. Inoltre, le attività di tirocinio sono troppo brevi e in genere seguite da tutor improvvisati e finiscono per avere troppo spesso uno scarso impatto formativo sulle ragazze e sui ragazzi che vi partecipano. E, ribadiamo, queste esperienze sono apprezzabilmente meno diffuse fra gli ex-liceali, il che verosimilmente contribuisce, nel medio termine, a una scarsa conoscenza delle realtà lavorative da parte della classe dirigente.

Tabella 5.3

Partecipazione ad iniziative scolastiche di introduzione al mondo del lavoro e percezione della loro utilità, per contesto territoriale (valori %)

	Lecce	Siena	Bologna
<i>Stage/tirocinio in impresa</i>			
Nessuna esperienza	73	63	63
Esperienze fino a due mesi complessivi	23	32	29
Esperienze per più di due mesi	4	5	8
TOTALE	100	100	100
<i>Incontri, visite in aziende e altre iniziative</i>			
Nessuna esperienza	74	66	65
Poche esperienze	25	31	29
Molte esperienze	2	3	6
TOTALE	100	100	100
<i>Utilità di queste iniziative (solo chi ne ha esperienza)</i>			
Per niente	8	7	8
Poco	19 } 27	16 } 23	14 } 22
Abbastanza	54	52	47
Molto	15	20	27
Moltissimo	4 } 19	5 } 25	4 } 31
TOTALE	100	100	100

6. Sintesi conclusiva

Scopo e ambito della ricerca

Quali sono le scelte scolastiche ed eventualmente universitarie compiute dai giovani? Le loro carriere formative sono caratterizzate dal successo o dal fallimento? Le scelte e la riuscita scolastica variano in funzione di alcune caratteristiche individuali, familiari e contestuali? I giovani sono contenti delle scelte che hanno compiuto? Quanto sono soddisfatti dell'istruzione ricevuta e di alcuni aspetti specifici dell'esperienza scolastica? Quali elementi disciplinari del curriculum scolastico ritengono imprescindibili, e quali sono invece secondari o addirittura marginali? Quali sono le loro posizioni in relazione ad alcune questioni cruciali sottese alla trasformazione degli assetti formativi? Quali legami rilevano o auspicano per quanto attiene ai rapporti intercorrenti fra scuola e mondo del lavoro? Quali suggerimenti propongono per il miglioramento della qualità dell'istruzione, specie dal punto di vista dei vincoli curricolari e del calendario scolastico?

Per rispondere a questi interrogativi e, in linea generale, per soddisfare l'esigenza di conoscere gli orientamenti della popolazione giovanile intorno ad alcune questioni fondamentali dell'istruzione, l'Associazione TreeLLLe ha ideato, promosso e realizzato un'inchiesta campionaria per cogliere la percezione del sistema scolastico da parte di questo segmento della cittadinanza. Si tratta della seconda ricerca condotta dall'Associazione TreeLLLe. La prima, svolta assieme all'Istituto Carlo Cattaneo, era *La scuola vista dai cittadini. Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico*, pubblicata nel 2004; quella prima ricerca aveva obiettivi affini, riferiti però all'intera popolazione adulta del paese.

L'indagine – diretta da Giancarlo Gasperoni – ha coinvolto un campione di 1.508 giovani nati negli anni compresi fra il 1983 e 1989 (e dunque di età compresa fra i 19 e i 25 anni al momento della rilevazione) e residenti nei comuni di Lecce, Siena e Bologna. Al campione è stato somministrato un questionario strutturato per via telefonica. In ciascuno dei tre contesti territoriali sono state effettuate non meno di 500 interviste (vedi anche Appendice B).

Nel complesso i giovani sono soddisfatti delle loro esperienze scolastiche? E quali sono gli aspetti specifici dell'esperienza che danno luogo a maggiore o a minore apprezzamento?

Il giudizio complessivo è né particolarmente positivo né negativo. La maggioranza dei giovani intervistati si ritiene “abbastanza” soddisfatta (tabella 2.1, pag. 30). Circa un intervistato su cinque ha manifestato un giudizio più positivo (“molto” o “moltissimo” soddisfatto), e altrettanti hanno preferito palesare una valutazione negativa (“per niente” o “poco” soddisfatto). Il livello di soddisfazione aumenta, com'era prevedibile, al crescere del livello culturale della famiglia di origine, del giudizio di licenza media e della votazione conseguita all'esame di Stato per il diploma. L'aspetto specifico che ha procurato maggiore soddisfazione ai giovani attiene ai rapporti intrattenuti con i compagni di studio (tabella 2.2, pag. 31 e figura 2.1, pag. 33). Seguono l'interesse delle materie insegnate, la competenza didattica degli insegnanti e i rapporti personali con gli insegnanti. Un po' più critici i giudizi sulla qualità dei testi di studio e delle aule e delle strutture scolastiche. Può essere confortante prendere atto del fatto che gli aspetti specifici dell'esperienza scolastica che appaiono più strettamente associati alla soddisfazione complessiva sono l'interesse delle materie e la competenza didattica dei docenti, ossia le caratteristiche più strettamente connesse all'efficacia didattica e dunque alla funzione conoscitiva dei processi di istruzione. Eppure la qualità dell'istruzione in Italia lascia molto a desiderare, e questa situazione sembra sfuggire alla percezione dei giovani adulti. D'altronde la loro ignoranza dei problemi che affliggono l'istruzione e dello scarso rendimento della scuola italiana rilevato da indagini comparative internazionali è per certi versi inevitabile, come lo è per l'opinione pubblica nel suo complesso, alla luce della poca evidenza accordata a questi temi nel dibattito pubblico.

Ma i giovani sono davvero in grado di distinguere gli insegnanti bravi da quelli meno bravi?

Quasi la metà degli intervistati dichiara che, ai tempi della scuola, le opinioni dei compagni di classe sulla migliore o minore capacità dei docenti erano “del tutto concordanti”, e la grande maggioranza degli altri sostiene che la concordanza dei giudizi era comunque prevalente rispetto alla discordanza (tabella 2.5, pag. 39). Anche se un quinto degli intervistati manifesta perplessità circa la capacità degli studenti di discernere fra i diversi livelli di qualità dell'insegnamento, la maggioranza ritiene, anche col senno di poi, che gli studenti siano in grado di individuare docenti bravi e meno bravi (tabella 2.6, pag. 40). La fiducia nella capacità degli studenti di valutare i loro docenti è più diffusa fra coloro che hanno avuto carriere scolastiche contraddistinte da maggiore successo e/o che provengono da famiglie culturalmente avvantaggiate. Nel complesso, dunque, paiono esserci le premesse per un coinvolgimento degli studenti in procedure di riconoscimento e di valo-

rizzazione della professionalità dei docenti basate sul metodo della cosiddetta “reputazione documentata” (vedi il Quaderno n. 4 dell’Associazione TreeLLLe: *Quali insegnanti per la scuola dell’autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, 2004).

E, per il resto, il rapporto con gli insegnanti è stato proficuo per i giovani?

La maggior parte dei giovani adulti interpellati dichiara di essere stata influenzata, in maniera positiva, da uno o più insegnanti (tabella 2.7, pag. 41), e questo pare essere un risultato positivo. Ma la maggioranza di questi giovani che afferma di aver subito esperienze di questo tipo circoscrive l’influenza positiva a *un solo docente*. Questo dato è deludente perché si deve tenere conto che uno studente della secondaria entra in contatto mediamente con 10 o più docenti. Un quinto dei giovani esclude di aver tratto vantaggio dal contatto con i docenti. Inoltre, l’interazione significativa con uno o più docenti è più diffusa fra quei giovani che provengono da ambienti familiari avvantaggiati e hanno avuto carriere scolastiche più brillanti: proprio gli alunni che avrebbero più bisogno di maggiori attenzioni sono quelli che ne rimangono esclusi.

La scuola ha aiutato i giovani ad acquisire ideali diversi da quelli assimilati mediante i rapporti familiari e amicali? E li ha aiutati a padroneggiare strumenti utili per gestire problemi pratici attinenti al mondo della vita?

La prima domanda verte sulla capacità della scuola di essere un’agenzia di socializzazione dal forte valore aggiunto, sul piano della formazione culturale e dell’educazione civica. I risultati, però, non sono particolarmente positivi: la maggioranza dei giovani ritiene che la scuola abbia trasmesso loro poco o nulla (tabella 2.10, pag. 45). La situazione si presenta solo leggermente migliore per quanto concerne la percezione della capacità della scuola di far acquisire agli alunni competenze utili per la vita quotidiana e personale. La maggioranza degli intervistati dichiara di aver ricevuto poco o nulla dalla scuola, e dunque reputa quest’ultima inadeguata sul piano della trasmissione di competenze utili per gestire problemi pratici (tabella 2.10, pag. 45).

Ci sono altri risultati significativi attinenti all’esperienza scolastica, riguardanti ad esempio le sensazioni provate durante la partecipazione alle attività didattiche?

Circa il 90% dei giovani dichiara che la scuola è stata per loro un luogo di *crescita e di realizzazione*, anziché di noia e perdita di tempo o, peggio ancora,

di disagio e sofferenza (tabella 2.9, pag. 44). Questo risultato ampiamente positivo va ridimensionato, però, alla luce di altri risultati. Sul piano emotivo, l'andare a scuola è stato vissuto in termini ampiamente positivi da parte degli intervistati: la metà dichiara di essere stato "quasi sempre sereno", e un ulteriore quarto "più sereno che oppresso" all'idea di recarsi in aula (tabella 2.8, pag. 43). Ciò significa, però, che circa un giovane su quattro avvertiva, in relazione alla partecipazione alle attività scolastiche, un senso di oppressione.

Quale importanza dovrebbero avere, secondo i giovani adulti, le varie materie scolastiche?

Agli intervistati sono state sottoposte dieci materie e abilità scolastiche (tabella 3.1, pag. 52) con la preghiera di indicare quanto fosse importante insegnare e studiare ciascuna. La competenza il cui sviluppo è ritenuto più centrale riguarda la lingua inglese, seguita dalla capacità di scrivere correttamente in italiano e dalla capacità di usare le tecnologie informatiche. Il nucleo curricolare più importante attiene dunque alle competenze utili per una *comunicazione efficace*. Un secondo gruppo di materie e di abilità, di rilievo secondario, ha a che fare con la conoscenza della *realtà sociale*: i diritti e i doveri dei cittadini e il funzionamento dello stato italiano e dell'Unione Europea, le scienze sociali e l'economia, la storia contemporanea. Le discipline matematiche e scientifiche assumono una posizione ancora più arretrata nella valutazione dei giovani: il sapere far di conto viene percepito come almeno "molto" importante da appena la metà dei giovani; l'insegnamento e lo studio di fisica, chimica, biologia e scienze della terra vengono considerati almeno "molto" importanti da poco più di un giovane su tre. Assai scarso il rilievo accordato allo studio della filosofia e della musica.

Una maggiore valorizzazione della musica nei programmi scolastici susciterebbe, forse sorprendentemente, una forte avversione fra i giovani intervistati, la metà dei quali ritiene la disciplina "poco" o "per niente" pertinente. I giovani dubitano che la scuola italiana sia attrezzata per un efficace insegnamento della musica, nutrono la convinzione che la competenza musicale possa essere acquisita altrove e desiderano vedere convogliare le risorse del sistema scolastico piuttosto sull'insegnamento di *altre* discipline. È verosimile che il risultato sia determinato anche dal fatto che in Italia la musica non è mai stata inserita nei programmi di insegnamento, a differenza di quanto accade in altri paesi, e che dunque gli studenti siano propensi a percepirla come una disciplina estranea all'apprendimento scolastico.

Inoltre, la maggioranza degli intervistati ha espresso un orientamento favorevole alla flessibilizzazione curricolare, attraverso una riduzione del numero di materie obbligatorie e l'offerta di altre materie opzionali (tabella 3.5, pag. 64). Ma permangono forti minoranze che prediligono il mantenimento dell'assetto attuale: un insieme fisso di materie obbligatorie per tutti

Nel complesso, si rileva un'elevata convergenza fra le preferenze dei giovani e le indicazioni degli adulti registrate in una precedente ricerca TreeLLLe (*La scuola vista dai cittadini*, 2004): gli adulti hanno assegnato il primato alla capacità di esprimersi in italiano anziché all'inglese, e i giovani assegnano meno importanza alla matematica rispetto all'educazione civica, mentre gli adulti fanno il contrario (tabella 3.2, pag. 57). Ma per il resto l'ordine sotteso alle materie sottoposte ad entrambi i gruppi è lo stesso.

Quanto all'insegnamento del latino e dell'antico greco, gli orientamenti complessivi dei giovani sono favorevoli a un suo ridimensionamento mediante una sua circoscrizione al solo liceo classico e un'attenuazione della sua obbligatorietà (tabella 3.4, pag. 62).

Secondo i giovani la scuola italiana prepara adeguatamente per il mondo del lavoro?

No, tendenzialmente. La maggioranza degli intervistati ritiene che la funzione professionalizzante della scuola sia "poco" o "per niente" adeguata; soltanto il 6-7% crede che l'istruzione ricevuta sia stata almeno "molto" adeguata (tabella 5.1, pag. 76). Meno insoddisfacente, anche se non elevata, la capacità della scuola di preparare gli studenti agli studi universitari. La maggior parte dei giovani non ha avuto alcun contatto con il mondo del lavoro per mezzo della scuola (ad esempio nell'ambito di stage, tirocini, incontri, visite in aziende e altre iniziative); per di più, fra coloro che hanno avuto esperienze di questo genere, il giudizio sulla loro utilità tende ad essere tiepido (tabella 5.3, pag. 79). Non sorprende dunque constatare che la grande maggioranza dei giovani ritiene necessario che le esigenze del mercato del lavoro vengano tenute in maggior conto dalla scuola (tabella 5.2, pag. 77).

I giovani quanto tempo dedicavano allo studio quando andavano a scuola? Ritengono che si impari meglio faticando o divertendosi? Se potessero tornare indietro si impegnerebbero di più o di meno?

Oltre il 40% dei giovani dichiara di avere passato meno di 10 ore alla settimana a studiare a casa, e circa il 25% sostiene di aver passato in media almeno 15 ore settimanali a fare i compiti a casa. Il numero medio di ore settimanali si aggira sulle 11-12 (tabella 4.1, pag. 66). In linea di massima, chi si impegnava di più conseguiva anche risultati migliori, evidentemente. Ma ci sono anche altri risultati meno scontati: il numero di ore dedicato allo studio a casa tende ad aumentare al crescere dell'oppressione avvertita all'idea di andare a scuola, e i giovani molto insoddisfatti della propria esperienza pure dichiarano di avere dedicato molto tempo allo studio. Insomma, in alcuni casi un forte impegno si associa all'insoddisfazione e a un senso di oppressione.

Un'ampia maggioranza dei giovani intervistati ritengono che l'insegnamento sia più efficace quando, grazie al divertimento che accompagna l'apprendimento, non ci si accorge dell'impegno profuso (tabella 4.6, pag. 70). Solo un giovane su tre adotta la prospettiva opposta: l'efficacia dello studio implica la fatica. Non solo, ma i più convinti del valore della fatica sono i giovani con carriere scolastiche meno brillanti e, in particolare, gli insoddisfatti dell'esperienza scolastica e coloro che provavano oppressione all'idea di recarsi a scuola.

Se potessero tornare indietro, una solida maggioranza di giovani ri-confermerebbe le proprie scelte (tabella 1.3, pag. 21) e si impegnerebbe nello studio esattamente nella stessa misura (tabella 4.2, pag. 67). Oltre un terzo degli intervistati, però, dedicherebbe maggiori sforzi allo studio. Questo atteggiamento tendenzialmente favorevole all'impegno scolastico e a un suo ampliamento trova un ulteriore sostegno nel fatto che la grande maggioranza dei giovani intervistati giudica positivamente la recente estensione del diritto-dovere di formazione a 18 anni e l'ipotesi di introdurre maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità nella scuola. Di converso, dovrebbe costituire motivo di preoccupazione il fatto che quasi la metà dei giovani crede che "per la maggior parte dei giovani, andare bene o male a scuola influisce poco sulla vita da adulti" (tabella 4.5, pag. 69).

Cosa pensano i giovani dell'ipotesi di modificare il calendario scolastico che attualmente regola l'attività scolastica?

Su questo argomento i giovani si mostrano tendenzialmente conservatori. Tre quarti degli intervistati dichiarano che il tempo trascorso a scuola va bene così com'è e che quindi sarebbe inopportuno allungare o accorciare la durata dell'anno scolastico (tabella 4.8, pag. 73). Ancora più schiacciante la maggioranza favorevole al mantenimento dell'assetto attuale del calendario scolastico, che prevede una lunga pausa estiva di tre mesi; solo un giovane su cinque vede di buon occhio un impegno scolastico lungo tutti i dodici mesi con frequenti pause brevi nel corso dell'anno (tabella 4.9, pag. 73). Ancora una volta, è probabile che i risultati siano condizionati dalla scarsa conoscenza dei giovani adulti, come di tutta la cittadinanza, in merito al funzionamento di altri sistemi scolastici, in cui la pausa estiva è di minore durata e l'attività didattica è caratterizzata – a parità di impegno – da una maggiore continuità.

Ci sono differenze di rilievo fra i tre contesti territoriali, ossia tra Lecce, Siena e Bologna?

Le tre città non sfuggono alla caratterizzazione socio-economica delle aree settentrionali, centrali e meridionali del paese, che fa sì che la qualità della vita e la dotazione di capitale sociale – rilevate con un ampio ventaglio di

indicatori – siano nel complesso migliori a Siena e a Bologna (tabella A1, pag. 91). Ciò non toglie che – almeno in relazione ad alcune dimensioni: ordine pubblico, incidenza demografica dei giovani – Lecce presenti una situazione relativamente positiva. Questa differenza si rileva anche a proposito della qualità dell'istruzione, rilevata mediante alcuni indicatori sull'assetto organizzativo e sui livelli di competenza dei quindicenni scolarizzati (PISA-OCSE): il funzionamento del sistema scolastico produce esiti migliori a Bologna e Siena rispetto a Lecce (tabella A2, pag. 95).

Dunque l'esperienza scolastica dei giovani di Lecce è peggiore di quella vissuta dai loro coetanei di Siena e Bologna?

No, curiosamente. Tranne pochissime eccezioni, peraltro di non particolare rilievo, i giudizi espressi dai giovani dei tre comuni e le loro percezioni dell'esperienza scolastica manifestano un elevato grado di convergenza. Nonostante il contesto dell'istruzione presenti elementi "oggettivamente" più critici al Sud, questa situazione non incide apprezzabilmente sul vissuto soggettivo della scuola. Non si tratta, in fin dei conti, di risultati così sorprendenti: sarebbe irragionevole pretendere che i giovani abbiano un'elevata consapevolezza delle variazioni territoriali riferite ai contesti socio-economici e culturali d'Italia e delle conseguenze pratiche che esse implicano. Inoltre, va ricordato che i curricoli didattici e i modelli organizzativi della scuola italiana sono tendenzialmente uniformi, in virtù dell'assetto fortemente centralizzato che ha caratterizzato la scuola italiana per oltre un secolo, e anche questo può aver contribuito a rendere più omogenei i giudizi dei giovani adulti.

Alla luce della loro esperienza, i giovani adulti quali suggerimenti danno ai quindicenni in merito all'orientamento scolastico?

I giovani, per certi versi, consigliano di diffidare dei consigli altrui: all'incirca due terzi degli intervistati hanno dichiarato che i quindicenni dovrebbero fidarsi "solo di se stessi" (tabella 1.4, pag. 22) quando devono compiere le loro scelte scolastiche. Ma questo appello all'auto-orientamento va probabilmente inteso come un generico e difficilmente contestabile invito a tener conto in misura rilevante delle proprie attitudini e aspirazioni. Per il resto, i *genitori* costituiscono le figure che meritano più di altri di essere consultati: circa tre intervistati su quattro propongono ai quindicenni di tenere conto dei suggerimenti della famiglia. Gli insegnanti pure dovrebbero godere della fiducia dei quindicenni, ma non nella stessa misura dei genitori. Decisamente poco affidabili i compagni di studio. Questi risultati inducono

a pensare che i servizi di orientamento messi a disposizione dalle scuole non siano particolarmente efficaci.

I giovani e le loro famiglie hanno compiuto le scelte “giuste” dopo la conclusione dell’istruzione secondaria di I grado?

All’incirca il 5% dei giovani interpellati ha sicuramente compiuto qualche “errore”, in quanto ha finito per cambiare la scelta, di solito accontentandosi di un percorso scolastico o formativo di minore prestigio. Ma altri risultati della ricerca inducono a pensare che le scelte “giuste” sono meno diffuse di quanto si possa pensare. In primo luogo, la scelta dell’indirizzo di istruzione secondaria di II grado dipende dalle origini familiari: adolescenti di elevate origini familiari (rilevate per mezzo del livello di istruzione dei genitori) hanno maggiori probabilità di conseguire elevati livelli di successo scolastico e di frequentare un liceo classico o scientifico (per poi affacciarsi agli studi universitari), e di converso adolescenti di origini meno avvantaggiate hanno carriere meno brillanti e finiscono in indirizzi scolastici ritenuti, a torto o a ragione, meno qualificanti (si veda, a questo proposito, anche il recente quaderno TreeLLe, *L’istruzione tecnica. Un’opportunità per i giovani, una necessità per il paese*, 2008). Questo legame si presenta egualmente forte anche entro ognuno dei tre contesti territoriali dell’indagine (paragrafi 1.1 e 1.3). In secondo luogo, circa un giovane su cinque ammette espressamente di avere compiuto una scelta sbagliata, in quanto se potesse tornare indietro nel tempo deciderebbe di intraprendere un percorso formativo diverso (tabella 1.3, pag. 21); e gli “scontenti” sono diffusi soprattutto fra i figli di genitori poco istruiti.

Il giudizio odierno dei giovani sull’esperienza scolastica, rispetto a quello formato quando frequentavano la scuola, è migliorato o è peggiorato?

All’incirca la metà dei giovani interpellati dichiara che il giudizio attuale non è cambiato rispetto a quello nutrito quando frequentava (tabella 2.4, pag. 37). In linea di massima, coloro che sono più soddisfatti della loro esperienza scolastica tendono ad insistere sul fatto che i loro giudizi non sono cambiati nel corso del tempo. L’instabilità interessa dunque i meno soddisfatti. Purtroppo, per il resto i risultati sono ambivalenti: gli individui che hanno cambiato parere si dividono in due sottogruppi di consistenza simile che abbracciano tesi contrapposte: da una parte coloro che sostengono che la loro valutazione è peggiorata, dall’altra coloro che sostengono di aver maturato un’opinione più favorevole.

APPENDICI

A. I contesti socio-economici e formativi di Lecce, Siena e Bologna

La ricerca di cui si dà conto in questo quaderno è stata condotta tra giovani residenti in tre comuni italiani: Lecce, Siena e Bologna. Si tratta di città collocate in tre contesti socio-economici piuttosto diversi e che sono stati scelti proprio per questo motivo, ossia al fine di documentare quanto varino (o non varino) le percezioni del sistema formativo *anche* in funzione del contesto territoriale. Siena, capoluogo provinciale in Toscana, è il comune di dimensioni più ridotte, con 54 mila abitanti. Lecce, capoluogo provinciale in Puglia, ha una popolazione residente di circa 94 mila individui. Bologna, con i suoi 372 mila abitanti, è capoluogo regionale dell'Emilia-Romagna¹³.

A1. Qualità della vita e capitale sociale

La qualità della vita secondo "Il Sole-24 Ore"

Al fine di mettere in risalto le differenze associate ai tre contesti territoriali, si può anzitutto fare riferimento alla rilevazione annuale de "Il Sole-24 Ore", che cerca di descrivere la qualità della vita nelle province italiane per mezzo di una serie di 36 indicatori articolati in 6 ambiti generali e aggregati in un unico indice finale. La tabella A1 riporta il rango assegnato alle province di Lecce, Siena e Bologna nella graduatoria generale di vivibilità e nelle graduatorie riferite ai seguenti sei ambiti: tenore di vita, affari e lavoro, servizi e ambiente, ordine pubblico, popolazione e tempo libero.

La provincia di Siena occupa una posizione piuttosto vantaggiosa (la 7^a posizione, su 103 province), seguita a breve distanza dalla provincia di Bologna (14^a). D'altronde, questi esiti rispecchiano il fatto che in linea generale le aree settentrionali e centrali del paese tendono a godere di livelli di qualità della vita apprezzabilmente più elevati rispetto a quanto registrato nelle aree

¹³ I valori citati sono riferiti al 1° gennaio 2008 e sono tratti dal sito web dell'Istat dedicato ai dati degli Uffici di Anagrafe: demo.istat.it.

meridionali e insulari. Congruentemente con questa caratterizzazione territoriale, la provincia di Lecce si trova verso il fondo della classifica, all'88° posto. La posizione delle tre province nella graduatoria generale cela rilevanti differenze fra le province stesse in relazione alle sottoaree indagate da "Il Sole-24 Ore". Ad esempio, la provincia di Bologna presenta ottime "prestazioni" (migliori di quelle di Siena) in merito al tenore di vita, agli affari e al lavoro e al tempo libero, mentre si contraddistingue per una notevole debolezza nei settori della struttura demografica e, segnatamente, dell'ordine pubblico. Di converso, Lecce occupa una posizione di relativa forza nell'ambito dell'ordine pubblico.

Per ciascuno dei sei ambiti la tabella A1 elenca anche i valori associati alle tre province su alcuni degli indicatori specifici. Questi sono i dati che forse meglio permettono di cogliere le rilevanti differenze socio-economiche nei tre contesti territoriali. Ad esempio, il prodotto interno lordo pro capite ammonta a 35 mila euro a Bologna, contro i 27 mila euro a Siena e i 15 mila euro a Lecce; in altre parole, la ricchezza prodotta nelle due aree del Centro-nord è all'incirca il doppio rispetto a quella prodotta a Lecce. Il divario registrato per i consumi è solo leggermente meno marcato. In ambito economico, si osserva una notevole differenza nei tassi di occupazione giovanile, che di nuovo contrappone le due province del Centro-nord a quella del Mezzogiorno; sono invece relativamente lievi, ma di nuovo favorevoli al Centro-nord, le differenze nei tassi di imprenditorialità. Altre variazioni degne di nota riguardano la maggiore presenza di giovani nella popolazione di Lecce e la minore presenza di immigrati.

La tabella A1 riporta anche alcuni dati legati al sistema formativo. Fra gli indicatori dell'ambito "servizi e ambiente", ad esempio, vi è il tasso di dispersione nelle scuole secondarie: a Bologna il tasso è tre volte superiore a quello registrato a Siena; a Lecce la dispersione scolastica è oltre il quadruplo di quella senese. Questa debolezza leccese in campo scolastico svanisce, tuttavia, quando si prende in esame l'incidenza di laureati fra la popolazione residente di 25-30 anni: la provincia di Lecce presenta valori addirittura migliori, seppure di poco, a quelli realizzati da Siena e Bologna; vanno ricordati, a questo proposito, i maggiori tassi di disoccupazione giovanile al Sud, che spingono molti giovani ad adottare strategie di conseguimento di qualificazioni avanzate per migliorare le proprie chance occupazionali.

Tabella A1**La qualità della vita nelle province di Lecce, Siena e Bologna secondo la rilevazione de "Il Sole-24 Ore" (dicembre 2008)**

	Lecce	Siena	Bologna
Qualità della vita: rango generale (su 103 province)	88°	7°	14°
Tenore di vita	96°	27°	12°
- Ricchezza prodotta (Pil per abitante, in euro)	15.601	26.706	35.156
- Spesa per mobili ed elettrodomestici (per abitante, in euro)	807	1.352	1.410
Affari e lavoro	93°	25°	13°
- Percentuale di 25-34enni occupati	42,6	72,5	82,6
- N. imprese registrate/100.000 abitanti	9,1	11,2	10,2
Servizi e ambiente	96°	10°	19°
- Tasso di dispersione nelle scuole secondarie	2,1	0,5	1,5
- N. incidenti stradali/100.000 abitanti	245	380	539
Ordine pubblico	13°	18°	101°
- N. minori denunciati/1.000 punibili	7,0	10,3	34,2
- N. borseggi e scippi/100.000 abitanti	33,8	159,6	870,5
Popolazione	94°	11°	76°
- N. laureati/1.000 giovani 25-30enni	75,6	67,7	64,9
- Rapporto n. 15-29enni/ultra65enni	0,97	0,56	0,53
- Stima incidenza percentuale di immigrati	1,9	9,0	8,7
Tempo libero	77°	7°	3°
- N. concerti/100.000 abitanti	23,9	117,2	150,6
- N. organizzazioni volontariato/100.000 abitanti	0,80	0,97	0,66

Fonte: www.ilsole24ore.com/speciali/qv_2008/qv_2008_province/qv_2008_province_settori_classifica_finale.shtml.

Capitale sociale e territorio

Ancora, al fine di meglio caratterizzare i tre contesti della ricerca TreeLLLe, si può utilmente citare il recente lavoro di Roberto Cartocci teso ad accertare la dotazione di *capitale sociale* nelle province italiane¹⁴. Un consistente stock di capitale sociale – “l’esistenza di vincoli di obbligazione morale nei confronti degli altri e delle istituzioni” – darebbe luogo a un fitto tessuto sociale fondato sulla fiducia reciproca, sulla tolleranza, sulla condivisione di aspettative e valori, sul rispetto delle norme e delle istituzioni, il che contribuisce a realizzare non solo un maggiore benessere economico, ma anche migliori condizioni di salute, minori tassi di criminalità, una più compiuta democratizzazione dei processi decisionali, etc.

La nozione di capitale sociale è rilevante anche per il funzionamento dei sistemi scolastici. In particolare, è possibile pensare al capitale sociale sia come fattore che *incide* sulla qualità dell’istruzione, sia come *prodotto* dei processi formativi. Il capitale sociale viene generato per mezzo dell’istruzione in vari modi. Ad esempio, nell’ambito delle quotidiane attività in classe gli studenti esercitano e sviluppano competenze sociali e imparano il valore della partecipazione, della cooperazione, della reciprocità. Laddove ragazzi e giovani di diversa estrazione sociale frequentano gli stessi istituti, viene rafforzata la coesione sociale. Il livello di istruzione degli individui tende ad essere fra i più potenti indicatori del loro futuro grado di impegno sociale e politico; chi consegue titoli di studio più elevati tende anche a nutrire maggiori livelli di fiducia nel prossimo e nelle istituzioni pubbliche. Infine, gli stessi edifici scolastici spesso costituiscono ambienti fisici che la comunità può sfruttare per ospitare iniziative collettive che nulla hanno a che fare con l’istruzione formale. Per alcuni versi, il capitale sociale si presenta come un “sottoprodotto” dell’istruzione, e molti interventi tesi a produrre capitale sociale si incentrano sui processi formativi informali. Tuttavia, la creazione di capitale sociale può anche essere un obiettivo consapevole; ad esempio, l’educazione civica si prefigge esplicitamente di potenziare la capacità e la volontà degli studenti di adempiere ai loro doveri di cittadinanza. Il capitale sociale influisce a sua volta sui livelli di scolarizzazione e di acquisizione di competenze degli individui e delle società. Se un giovane può fare affidamento su un tessuto sociale caratterizzato da fiducia e da una molteplicità di legami relazionali, egli avrà maggiori probabilità di successo scolastico.

Il lavoro di Cartocci elabora, per mezzo di indicatori territorialmente articolati – riguardanti, in particolare, la diffusione della stampa quotidiana, il livello di partecipazione elettorale, l’adesione ad associazioni sportive di base e la propensione degli abitanti a donare il sangue – un indice di capitale

¹⁴ Vedi R. Cartocci, *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.

sociale che assegna i seguenti valori (espressi sotto forma di punteggi standardizzati¹⁵) alle nostre tre province: Lecce -2,96; Siena +4,40; Bologna +5,47. Si tratta di risultati che si inseriscono congruentemente nel quadro generale del paese, che vede “un Centro-nord ricco di capitale sociale e un Centro-Sud meno dotato di questo tesoro”, e che si conformano in elevatissima misura gli esiti di ricerche del passato, a conferma del fatto che “lo squilibrio in termini di risorse di capitale sociale tra le diverse regioni è rimasto pressoché invariato dopo due decenni e più”.

¹⁵ Si ricorda che la standardizzazione trasforma un insieme di valori in maniera tale che la distribuzione finale abbia una media pari a 0 e una deviazione standard (che rileva la dispersione dei punteggi intorno alla media) pari a 1. Ne consegue che i punteggi positivi indicano situazioni (in questo caso) migliori della media e punteggi negativi situazioni peggiori. Il fatto che i tre contesti abbiano, poi, sull'indice finale punteggi apprezzabilmente diversi da 0 significa che le loro dotazioni di capitale sociale non solo sono superiori o inferiori alla media, ma lo sono in misura marcata.

A2. Sistema scolastico

I risultati OCSE-PISA

Alcuni indizi sul rendimento dei sistemi scolastici dei nostri contesti di ricerca si possono evincere dagli esiti del Programme for International Student Assessment (PISA), promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Si tratta di un'iniziativa internazionale tesa a rilevare i livelli di competenza dei quindicenni scolarizzati. Nella rilevazione PISA del 2006 le regioni Puglia e Emilia-Romagna hanno aderito autonomamente alla rilevazione, con un sovracampionamento che permette di conferire risultati statisticamente significativi a queste due regioni. La Toscana non ha aderito alla rilevazione 2006, ma aveva partecipato alla rilevazione precedente del 2003 (che non vedeva, invece, la presenza di Emilia-Romagna e Puglia); poiché i punteggi conseguiti sulle prove sono calibrati in maniera tale da ottenere una media complessiva nei paesi OCSE pari a 500, si possono comunque operare alcuni confronti anche nel tempo oltreché nello spazio.

Ricordiamo che le rilevazioni PISA poggiano su un quadro di riferimento condiviso a livello internazionale e si distinguono per un'accezione di competenza (*literacy*) che privilegia la capacità degli scolari di applicare le conoscenze acquisite in contesti nuovi (e dunque anche non scolastici), il suo ruolo nell'apprendimento lungo tutto il corso della vita e la sua regolarità. La tabella A2 mette in evidenza come i quindicenni scolarizzati dell'Emilia-Romagna e della Toscana manifestano livelli medi di competenza (nell'accezione fortemente funzionale cui si è appena accennato) in lettura e in matematica non troppo dissimili da quelli realizzati, sempre in media, nell'insieme dei paesi OCSE. La loro competenza media in scienze è addirittura un po' migliore di quella internazionale. In Puglia le prestazioni sono apprezzabilmente inferiori, come dimostrano i risultati relativi ai livelli di competenza ritenuti inadeguati per far fronte alle esigenze della vita sociale e del lavoro: fra i quindicenni pugliesi l'incidenza di prestazioni inadeguate è doppia rispetto a quanto registrato in Toscana ed Emilia-Romagna. D'altronde, questo quadro rispecchia fedelmente i notevoli divari Nord-Sud che le rilevazioni PISA hanno documentato in merito ai livelli di competenza degli alunni.

Tabella A2**Alcuni risultati delle rilevazioni PISA-OCSE sulle competenze dei quindicenni
scolarizzati in Puglia, Toscana ed Emilia-Romagna**

	Puglia (2006)	Toscana (2003)	Emilia-Romagna (2006)
Competenza in lettura			
- Punteggio medio	440	492	496
- Incidenza percentuale di studenti con livelli di competenza ritenuti inadeguati	64,6	41,4	41,2
Competenza in matematica			
- Punteggio medio	435	492	494
- Incidenza percentuale di studenti con livelli di competenza ritenuti inadeguati	43,0	21,5	22,7
Competenza in scienze			
- Punteggio medio	447	513	510
- Incidenza percentuale di studenti con livelli di competenza ritenuti inadeguati	33,2	n.d.	15,5

La distribuzione degli alunni nei diversi tipi di scuola

La diversa popolosità delle tre province¹⁶ e, soprattutto, la diversa struttura per età delle loro popolazioni si rispecchiano nelle dimensioni dei rispettivi corpi studenteschi nell'ambito dell'istruzione secondaria di II grado (tabella A2). La popolazione studentesca è relativamente estesa a Lecce, con oltre 44 mila alunni (ossia un alunno ogni 18 residenti), mentre è apprezzabilmente più ridotta quella di Siena, sia in valore assoluto, con 10 mila alunni, sia in termini relativi, con un alunno ogni 26 residenti. La provincia di Bologna, nonostante sia più popolosa di quella di Lecce, ha una componente studentesca sensibilmente più ridotta, con 28,5 mila alunni di istruzione secondaria di II grado (poco meno di un alunno ogni 34 abitanti)¹⁷.

Particolarmente interessante è la distribuzione degli alunni per tipo di scuola (tabella A3). Nell'offerta scolastica di Bologna si osserva un ruolo centrale dei licei scientifici, che raccolgono quasi un terzo degli iscritti (il 31%,

¹⁶ La provincia di Lecce ospita 811 mila residenti; Siena 266 mila; Bologna 964 mila (vedi: demo.istat.it).

¹⁷ Le dimensioni della popolazione scolastica di una provincia dipende anche, evidentemente, da fenomeni di mobilità, che fanno sì che gli individui non necessariamente frequentino un istituto scolastico ubicato nella provincia di residenza.

contro il 23% a livello nazionale), che va in parte a scapito dei licei classici (l'8% degli iscritti, contro l'11% a livello nazionale) e che insidia la preminenza degli istituti tecnici (il 32%, contro il 34% a livello nazionale). Anche a Siena si registrano alcune discrepanze rispetto al profilo nazionale, dovute anzitutto al ragguardevole richiamo esercitato dall'istruzione tecnica (con ben il 43% degli iscritti), che sembra andare a detrimento soprattutto dell'istruzione scientifica (17%) e professionale (il 16% degli iscritti, contro il 21% a livello nazionale). A Lecce, al contrario, non si notano variazioni apprezzabili rispetto al profilo nazionale. Il divario maggiore si ha in seno all'istruzione ex-magistrale, che raccoglie l'11% degli alunni (contro meno dell'8% a livello nazionale). Ricordiamo, peraltro, che alla decisione di frequentare un liceo classico e scientifico di solito si associa l'intenzione di proseguire gli studi a livello universitario.

Tabella A3

Studenti iscritti alle scuole secondarie statali di II grado e presenza di alunni di cittadinanza non italiana nelle province di Lecce, Siena e Bologna

	Lecce	Siena	Bologna	Italia
Alunni	44.476	10.293	28.549	2.598.720
Rapporto alunni/classi	22,2	21,0	22,5	22,0
Composizione percentuale per tipo di scuola:				
- Licei classici	10,8	10,4	8,1	10,8
- Licei scientifici	21,7	17,0	30,7	23,0
- Licei socio-psico-pedagogici, comunicazione, linguistici, etc.	10,9	10,7	6,6	7,8
- Istituti tecnici	30,3	42,9	31,6	33,8
- Istituti professionali	21,6	16,1	19,5	20,9
- Istituti d'arte e licei artistici	4,8	2,8	3,5	3,7
TOTALE	100	100	100	100
Incidenza percentuale di alunni stranieri	0,9	7,5	8,2	4,3

FONTI: Direzione Generale per i Sistemi Informativi–Ministero della Pubblica Istruzione, *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale della scuola statale. Situazione di Organico di Diritto. Anno scolastico 2007/2008*, Roma, Miur, 2007 (http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2007/allegati/sedi_alunni.pdf); Servizio Statistico–Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, Roma, Miur, 2008 (www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/notiziario_stranieri_0708.pdf).

L'offerta formativa a livello universitario

I tre comuni sono accomunati dal fatto di essere sedi universitarie. L'Università del Salento ("Università degli studi di Lecce" fino al 2007) è un ateneo di istituzione relativamente recente (il riconoscimento giuridico risale al 1959) e con un'offerta formativa relativamente poco ampia (10 facoltà e 73 corsi di laurea). I suoi 27 mila iscritti (a.a. 2007/08) ne fanno il secondo ateneo, per dimensioni, della Puglia; ma l'Università del Salento si caratterizza per un bacino di utenza caratterizzato da una spiccata prossimità territoriale: il 95% degli iscritti proviene dalla Puglia, e il 65% risiede nella stessa provincia di Lecce.

L'istituzione dell'Università degli studi di Siena risale al XIII secolo. Nonostante l'età e il prestigio, si tratta di un'istituzione di dimensioni relativamente raccolte: 19 mila iscritti nell'a.a. 2007/08, con un'offerta formativa articolata in 125 corsi di laurea distribuiti in 9 facoltà. L'ateneo esercita un forte richiamo su studenti provenienti da altri contesti territoriali: solo il 50% degli iscritti risiede in Toscana, e solo il 20% nella stessa provincia di Siena.

L'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, infine, si vanta di essere la più antica università del mondo occidentale (anno di fondazione: 1088). L'ateneo – con 238 corsi di laurea distribuiti in 23 facoltà nell'a.a. 2007/08 – ha circa 89 mila iscritti, caratterizzati, analogamente a quanto osservato per l'ateneo senese, da una robusta componente extra-territoriale: solo il 52% risiede in Emilia-Romagna, e solo il 22% in provincia di Bologna¹⁸.

¹⁸ I valori citati sono in parte tratti dall'Indagine sull'Istruzione Italiana 2008, dell'Ufficio di Statistica del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (vedi il sito web: statistica.miur.it). Va ricordato che l'offerta formativa di tipo universitario di Siena include anche l'Università per Stranieri di Siena.

A3. Descrizione dei sottocampioni

I tre sottocampioni indagati in questa indagine presentano alcune differenze strutturali che occorre mettere in evidenza al fine di dare conto delle variazioni (o dell'eventuale *invarianza*) dei risultati che sono esposti nei capitoli precedenti.

Luogo di nascita

In primo luogo, la *provenienza territoriale* dei giovani intervistati, com'era facile prevedere, si caratterizza per una marcata natura *locale* (tabella A4): la grande maggioranza dei 19-25enni è nata nella stessa provincia in cui attualmente risiede, e dunque verosimilmente ha effettuato la maggior parte del proprio percorso scolastico – se non tutto – in quella provincia. Tuttavia, i tre sottocampioni presentano alcune differenze degne di nota. A Bologna la provenienza locale dei soggetti interpellati è particolarmente marcata: il 94% degli intervistati è nato in provincia di Bologna, e un ulteriore 3% proviene da un'altra provincia dell'Emilia-Romagna. All'altro estremo, a Lecce, i nati in provincia sono “solo” l'85%, e nel complesso i nati in Puglia ammontano al 92%. Il sottocampione di Siena assume una posizione intermedia, con l'89% degli intervistati nati in provincia e il 93% in regione.

Queste differenze sono rilevanti in quanto significano che i giovani leccesi e, in misura leggermente inferiore, senesi hanno alle spalle, rispetto ai loro coetanei bolognesi, una maggiore mobilità territoriale (individuale e delle famiglie). A parità di altri fattori, una maggiore mobilità residenziale aumenta la probabilità di disagi scolastici e, ai fini di questa indagine, inficia (seppure in misura limitata) la possibilità di riferire i risultati al sistema scolastico della provincia di attuale residenza degli intervistati.

Tabella A4

**Luogo di nascita dei giovani intervistati,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Stessa provincia	85	89	94
Altra provincia della regione	7	4	3
Altra regione del Nord	3	3	1
Altra regione del Centro	1	1	1
Altra regione del Sud e Isole	4	3	1
TOTALE	100	100	100

Livello culturale della famiglia di origine

In secondo luogo, i giovani residenti nei tre diversi contesti territoriali hanno diverse opportunità sul piano delle risorse culturali messe a disposizione dai loro genitori e fruibili nell'ambito dell'esperienza scolastica (tabella A5). Il *livello culturale della famiglia di origine* è stato rilevato per mezzo del titolo di studio più elevato conseguito dai genitori degli intervistati. Laddove almeno uno dei genitori è laureato si è considerato "elevato" il livello culturale familiare. Per le famiglie in cui nessun genitore è andato oltre alla qualifica professionale, il livello culturale è stato considerato "basso". Alle rimanenti situazioni (almeno un genitore diplomato, ma nessun genitore con titolo universitario) è stato accordato un livello culturale "intermedio".

I giovani leccesi provengono da famiglie in cui, nel complesso, i genitori hanno raggiunto livelli di istruzione meno avanzati dei loro coetanei di Siena e Bologna. A Lecce solo nel 27% delle famiglie almeno un genitore è laureato, contro il 35% a Siena e Bologna. Di converso, a Lecce il 33% dei contesti familiari ha un livello culturale relativamente basso, contro il 27% a Bologna e il 24% a Siena. Anche rispetto a questa caratteristica, dunque, i giovani di Lecce si distinguono per una condizione di relativo svantaggio.

Tabella A5

**Livello culturale delle famiglie di origine dei giovani intervistati,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Basso (nessun genitore diplomato)	33	24	27
Intermedio	40	41	38
Elevato (almeno un genitore laureato)	37	35	35
TOTALE	100	100	100
Almeno un genitore con maturità classica o scientifica	28	33	33

Seppure in misura minore rispetto a quanto documentato nei precedenti paragrafi di questo capitolo, anche le informazioni riferite ai tre sottocampioni territoriali sembrano legittimare l'aspettativa di valutazione e percezioni meno favorevoli fra i giovani di Lecce rispetto a quelle dei loro coetanei di Siena e Bologna.

In terzo luogo, l'accumulazione di un'esperienza diretta del mercato del lavoro si distribuisce in maniera diversa nei tre contesti territoriali (tabella A6).

Congruentemente con i livelli di disoccupazione giovanile esposti in precedenza (tabella A1), risulta che i giovani di Lecce hanno avuto minori opportunità di lavoro: il 38% dichiara di non essere mai stato occupato, contro il 35% dei giovani a Siena e il 29% a Bologna. Di converso, la quota di giovani leccesi che ha lavorato almeno 18 mesi è superiore a quella registrata a Siena, che potrebbe rispecchiare la maggiore esigenza di trovare entrate fra i giovani del Sud. In ogni caso, il lavoro è un'esperienza circoscritta: oltre la metà degli intervistati in ciascun contesto non ha mai lavorato oppure l'ha fatto per un periodo complessivo inferiore ai 6 mesi.

Com'era prevedibile, l'esperienza di lavoro varia in funzione delle origini sociali. A livello complessivo, solo il 51% dei figli di genitori laureati ha lavorato (e solo il 13% per almeno 1 anno), contro il 69% dei figli di genitori diplomati (e il 29% per almeno un anno) e ben il 79% di figli di genitori non diplomati (e ben il 39% per almeno un anno).

Tabella A6

**Esperienza lavorativa dei giovani intervistati,
per contesto territoriale (valori %)**

	Lecce	Siena	Bologna
Nessuna esperienza lavorativa	38	35	29
Ha lavorato meno di 6 mesi	22	27	26
Ha lavorato da 6 a 12 mesi	14	14	14
Ha lavorato da 12 a 18 mesi	6	7	7
Ha lavorato da 18 a 24 mesi	6	4	3
Ha lavorato da 2 a 4 anni	7	7	13
Ha lavorato almeno 4 anni	7	6	8
TOTALE	100	100	100

B. Nota metodologica

I risultati presentati in questa sede sono tratti da un'inchiesta campionaria ideata e realizzata dall'Associazione TreeLLLe, sotto la direzione scientifica di Giancarlo Gasperoni del Dipartimento di Discipline della Comunicazione dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna. I dati sono stati raccolti con un questionario strutturato sottoposto a un campione di 1.508 giovani nati negli anni compresi fra il 1983 e 1989 (e quindi di età compresa fra i 19 e i 25 anni al momento della realizzazione delle interviste) e residenti nei comuni di Lecce (501 intervistati), Siena (505) e Bologna (502). Il questionario è stato somministrato con supporto Cati (*computer-assisted telephone interviewing*) da Delos Ricerche s.r.l. di Bologna. Il testo integrale delle domande sottoposte agli intervistati è stato depositato per la pubblicazione sul sito web dell'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (www.agcom.it). La raccolta dei dati è stata effettuata nel periodo compreso fra il 21 aprile e il 21 maggio 2008.

Il disegno di campionamento prevedeva l'estrazione casuale di nominativi di individui nati nel periodo 1983-1989 dalle liste dell'anagrafe dei tre comuni. Successivamente è stata avviata una procedura di reperimento dei recapiti telefonici degli individui estratti, soprattutto per mezzo della consultazione degli elenchi telefonici, ma anche con soluzioni alternative (fra cui, prevalentemente, telefonate effettuate presso utenze aventi lo stesso indirizzo dell'individuo da intervistare) al fine di reperire anche recapiti di telefono cellulare e di limitare l'entità delle cadute dal campione.

La tabella B1 documenta alcune caratteristiche della realizzazione della ricerca. In primo luogo, si nota una diversa incidenza, nei tre contesti territoriali, di nominativi per i quali è stato possibile reperire un recapito telefonico. A questo proposito si ricorda i livelli particolarmente elevati, in Italia, di famiglie che hanno abbandonato le utenze telefoniche di linea fissa per affidarsi esclusivamente alla telefonia mobile. A Bologna non è stato possibile reperire alcun numero telefonico per il 7,4% dei nominativi estratti; a Siena il tasso di mancato reperimento sale al 13,5%; a Lecce è stato particolarmente difficile dar seguito alla costruzione di un archivio di recapiti telefonici dei giovani, e per il 31,9% dei nominativi estratti non ci si è riusciti.

Anche nell'ambito dei nominativi per i quali è stato possibile individuare un numero telefonico, il tasso di realizzazione di interviste è stato diverso nei tre contesti: relativamente elevato a Bologna (81,5%) e Siena (74,8%), leggermente più basso a Lecce (65,3%). La mancata realizzazione delle interviste è determinata da due ordini di motivi: l'impossibilità di prendere contatto con la persona da intervistare (l'irreperibilità è stata più elevata a Lecce, il 22,3%,

rispetto all'11,6 e al 10,9%, rispettivamente, a Siena e Bologna) e il rifiuto di partecipare all'indagine da parte della persona estratta (12,4% a Lecce, 13,6% a Siena, 7,6% a Bologna). Alla luce di queste informazioni, è doveroso sottolineare che i risultati dell'indagine riferiti a Lecce rischiano di essere meno rappresentativi di quelli conseguiti negli altri due contesti.

Tabella B1

Alcune informazioni riguardanti il reperimento degli intervistati a Lecce, Siena e Bologna

	Lecce	Siena	Bologna
A. Numero di interviste realizzate	501	505	502
Nominativi che <i>non</i> hanno dato luogo ad interviste:			
B. Numero di rifiuti e di interviste interrotte	95	92	47
C. Numero di soggetti non rintracciabili	171	78	67
D. Numero di soggetti per i quali è stato impossibile reperire un recapito telefonico	359	105	49
Tasso di reperimento dei recapiti: $(A+B+C) \times 100 / (A+B+C+D)$	68,1	86,5	92,6
Tasso di realizzazione: $A \times 100 / (A+B+C)$	65,3	74,8	81,5
Tasso di rifiuti: $B \times 100 / (A+B+C)$	12,4	13,6	7,6
Tasso di irreperibilità: $C \times 100 / (A+B+C)$	22,3	11,6	10,9
TOTALE	100	100	100

Indice delle tabelle e delle figure

Tabella 1.1	Giudizio di licenza di scuola secondaria di I grado, per contesto territoriale e per livello culturale della famiglia di origine (valori %)	p. 18
Tabella 1.2	Comportamento inizialmente tenuto dopo la conclusione degli studi secondari di I grado, per contesto territoriale (valori %)	p. 19
Tabella 1.3	Propensione a confermare la scelta iniziale dopo la conclusione degli studi secondari di I grado, per contesto territoriale (valori %)	p. 21
Tabella 1.4	Livello di fiducia da accordare ad alcune fonti in merito a consigli per le scelte scolastiche, per contesto territoriale (valori %)	p. 22
Tabella 1.5	Fonte di consigli per le scelte scolastiche cui viene riconosciuta la maggiore affidabilità, per contesto territoriale (valori %)	p. 25
Tabella 1.6	Votazione conseguita all'esame conclusivo degli studi secondari di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)	p. 26
Tabella 1.7	Comportamento tenuto dopo il conseguimento del diploma di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)	p. 27
Tabella 2.1	Grado di soddisfazione per la qualità dell'istruzione, per contesto territoriale (valori %)	p. 30
Tabella 2.2	Grado di soddisfazione per alcuni aspetti della propria esperienza scolastica, per contesto territoriale (valori %)	p. 31
Tabella 2.3	Nesso fra soddisfazione complessiva per l'esperienza scolastica e soddisfazione per alcuni aspetti specifici della stessa esperienza (coefficienti di correlazione)	p. 34
Tabella 2.4	Variazioni nel giudizio sulla qualità dell'istruzione rispetto al momento di effettiva frequentazione, per contesto territoriale (valori %)	p. 37
Tabella 2.5	Grado di convergenza dei giudizi dei compagni di classe in merito alla bravura degli insegnanti di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %)	p. 39
Tabella 2.6	Percezione della capacità dei compagni di classe di identificare i docenti più bravi e meno bravi, per contesto territoriale (valori %)	p. 40
Tabella 2.7	Presenza, nella scuola secondaria di II grado, di docenti che hanno esercitato un'influenza positiva e decisiva, per contesto territoriale (valori %)	p. 41

Tabella 2.8	Serenità e oppressione avvertita all'idea di andare a scuola, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 43</i>
Tabella 2.9	Percezione della funzione effettiva della scuola, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 44</i>
Tabella 2.10	Percezione della misura in cui la scuola ha trasmesso ideali diversi e permesso di padroneggiare strumenti utili per gestire problemi personali e quotidiani, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 45</i>
Tabella 2.11	Percezione dell'evoluzione dell'uso di alcool e droghe e del bullismo e dei fenomeni di violenza fra gli studenti, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 47</i>
Tabella 3.1	Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore secondo i giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna (valori %)	<i>p. 52</i>
Tabella 3.2	Importanza assegnata ad alcune materie scolastiche per l'istruzione secondaria superiore secondo i giovani intervistati a Lecce, Siena e Bologna nel 2008 e secondo gli adulti italiani nel 2003 (incidenza percentuale di coloro che assegnano "molta" o "moltissima" importanza all'insegnamento e allo studio di ciascuna disciplina)	<i>p. 57</i>
Tabella 3.3	Causa principale dello scarso livello di preparazione dei giovani in matematica e scienza, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 59</i>
Tabella 3.4	Preferenze in merito all'insegnamento del latino e dell'antico greco, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 62</i>
Tabella 3.5	Preferenze in merito alla struttura dei curricoli relativamente all'estensione delle materie obbligatorie, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 64</i>
Tabella 4.1	Numero di ore settimanali dedicate allo studio e ai compiti a casa, nel corso degli ultimi due anni di scuola secondaria di II grado, per contesto territoriale (valori %; solo diplomati)	<i>p. 66</i>
Tabella 4.2	Propensione a confermare il proprio impegno di studio nell'istruzione secondaria, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 67</i>
Tabella 4.3	Giudizio sull'impegno che le scuole italiane richiedono agli studenti, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 68</i>
Tabella 4.4	Giudizio sull'estensione del diritto-dovere di formazione per i giovani, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 68</i>
Tabella 4.5	Percezione attribuita alla maggior parte dei giovani in merito all'esistenza di una relazione fra riuscita scolastica e riuscita nella vita, per contesto territoriale (valori %)	<i>p. 69</i>

Tabella 4.6	Giudizio, in termini di efficacia per lo studio, sull'apprendimento faticoso versus l'apprendimento divertente, per contesto territoriale (valori %)	p. 70
Tabella 4.7	Giudizio sull'opportunità di introdurre maggiore disciplina, ordine e rispetto per l'autorità nella scuola italiana, per contesto territoriale (valori %)	p. 71
Tabella 4.8	Giudizio sull'opportunità di allungare o accorciare il calendario scolastico, per contesto territoriale (valori %)	p. 73
Tabella 4.9	Giudizio sull'opportunità di organizzare diversamente il calendario scolastico sul piano delle pause nell'attività didattica, per contesto territoriale (valori %)	p. 73
Tabella 5.1	Giudizio sull'adeguatezza della preparazione data dalla scuola in relazione alle esigenze del mercato del lavoro e agli studi universitari, per contesto territoriale (valori %)	p. 76
Tabella 5.2	Giudizio sull'opportunità per la scuola di tenere in maggior conto le esigenze del mercato del lavoro, per contesto territoriale (valori %)	p. 77
Tabella 5.3	Partecipazione ad iniziative scolastiche di introduzione al mondo del lavoro e percezione della loro utilità, per contesto territoriale (valori %)	p. 79
Tabella A1	La qualità della vita nelle province di Lecce, Siena e Bologna secondo la rilevazione de "Il Sole-24 Ore" (dicembre 2008)	p. 91
Tabella A2	Alcuni risultati delle rilevazioni PISA-OCSE sulle competenze dei quindicenni scolarizzati in Puglia, Toscana ed Emilia-Romagna	p. 95
Tabella A3	Studenti iscritti alle scuole secondarie statali di II grado e presenza di alunni di cittadinanza non italiana nelle province di Lecce, Siena e Bologna	p. 96
Tabella A4	Luogo di nascita dei giovani intervistati, per contesto territoriale (valori %)	p. 98
Tabella A5	Livello culturale delle famiglie di origine dei giovani intervistati, per contesto territoriale (valori %)	p. 99
Tabella A6	Esperienza lavorativa dei giovani intervistati, per contesto territoriale (valori %)	p. 100
Tabella B1	Alcune informazioni riguardanti il reperimento degli intervistati a Lecce, Siena e Bologna	p. 102

Figura 1.1	Livello di fiducia da accordare ai consigli per le scelte scolastiche offerti da alcune fonti: incidenza percentuale di coloro che ritengono che i quindicenni dovrebbero fidarsi delle fonti elencate	<i>p. 23</i>
Figura 2.1	Grado di soddisfazione per l'esperienza scolastica in generale e per alcuni aspetti specifici, per contesto territoriale (valori medi, su una scala 1-5)	<i>p. 33</i>
Figura 2.2	Mapa della soddisfazione per l'esperienza di istruzione secondaria di II grado (analisi in componenti principali)	<i>p. 36</i>
Figura 2.3	Percezione della misura in cui la scuola ha trasmesso ideali nuovi, secondo l'influenza positiva esercitata in generale dai docenti (valori %)	<i>p. 46</i>
Figura 2.4	Percezione della misura in cui la scuola ha permesso di padroneggiare strumenti utili per gestire problemi personali e quotidiani, secondo l'influenza positiva esercitata in generale dai docenti (valori %)	<i>p. 46</i>
Figura 3.1	Mapa dell'importanza da attribuire ad alcune discipline nell'istruzione secondaria di II grado (analisi in componenti principali)	<i>p. 55</i>

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Prima ediz. maggio 2002; seconda ediz. dicembre 2002; terza ediz. marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione
per una scuola autonoma e responsabile
Prima ediz. novembre 2002; seconda ediz. settembre 2003; terza ediz. ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima ediz. settembre 2003; seconda ediz. dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Prima ediz. settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima ediz. maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima ediz. giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima ediz. giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima ediz. dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2** Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Prima ediz. marzo 2007
- Quaderno n. 7** Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Prima ediz. dicembre 2007
- Quaderno n. 8** L'istruzione tecnica
Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese
Prima ediz. dicembre 2008

Seminari

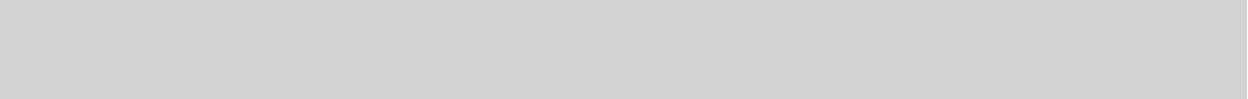
- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione dell'indagine P.I.S.A.
Prima ediz. gennaio 2003
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Prima ediz. gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Thélot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima ediz. maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima ediz. luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima ediz. novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima ediz. maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con l'OCSE
Prima ediz. settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
- n. 9** Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo
Prima ediz. aprile 2007 / giugno 2007
- Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto
Prima ediz. novembre 2008

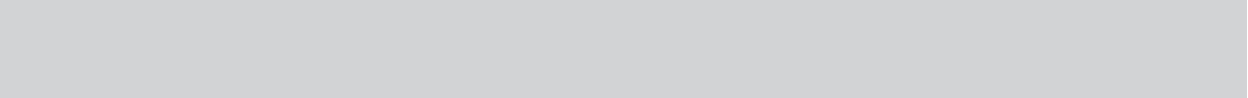
Ricerche

- Ricerca n. 1** La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Prima ediz. maggio 2004; seconda ediz. ottobre 2005

Questioni aperte

- Questioni aperte/1** Latino perché? Latino per chi?
Confronti internazionali per un dibattito
Prima ediz. maggio 2008





S STAMPA: ARTI GRAFICHE BICIDI

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - APRILE 2009