

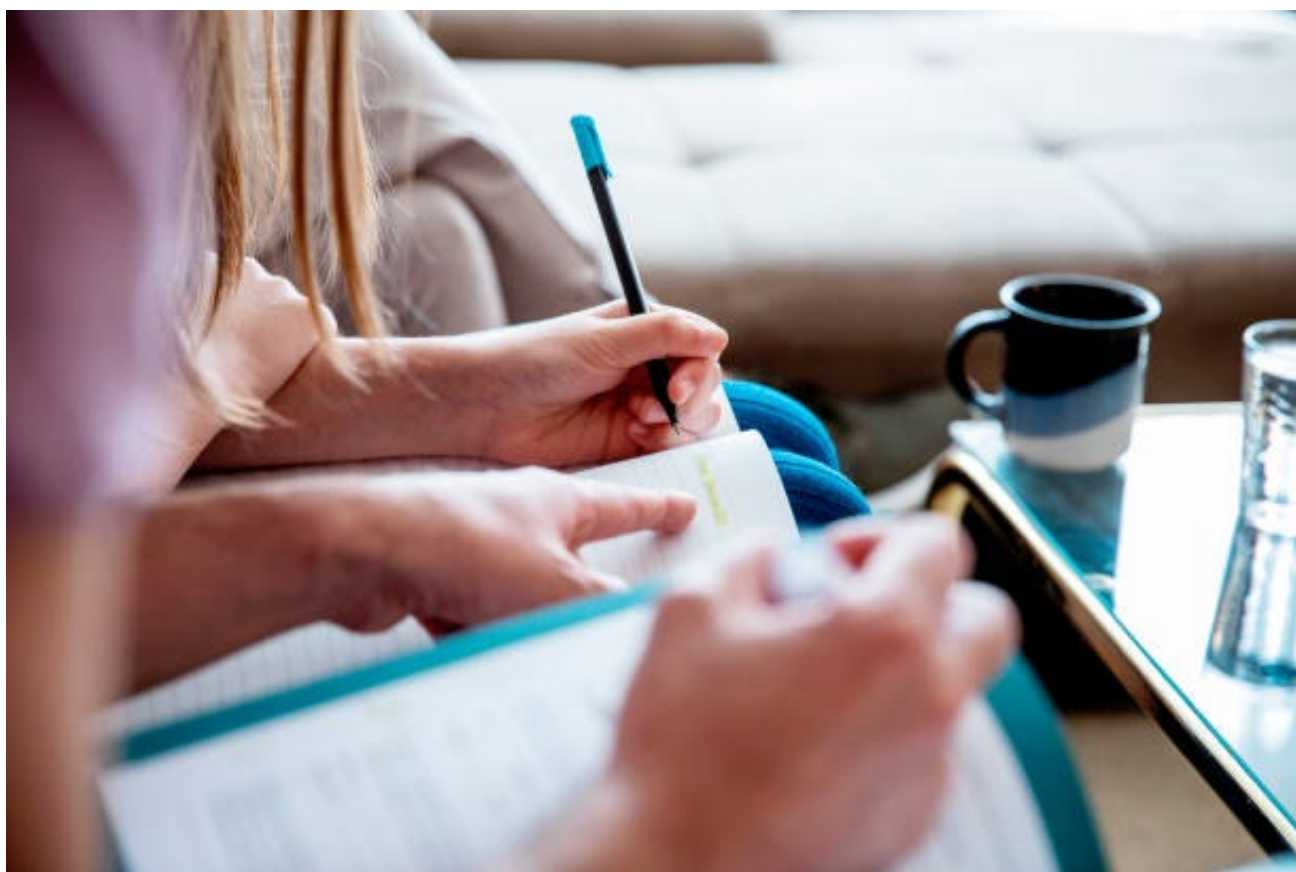
SUPSI

Quaderni di ricerca

A lezione fuori da scuola. Dieci anni dopo

Le lezioni private in Canton Ticino

Giovanna Zanolla, Elisa Geronimi



A lezione fuori da scuola. Dieci anni dopo

Le lezioni private in Canton Ticino

di Giovanna Zanolla, Elisa Geronimi

Proposta di citazione:

Zanolla, G. & Geronimi, E. (2025). *A lezione fuori da scuola. Dieci anni dopo. Le lezioni private in Canton Ticino*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2025

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN 979-12-81824-23-2 (print)

ISBN 979-12-81824-11-9 (online)

Responsabilità del progetto: Giovanna Zanolla

Impaginazione e revisione: Elena Camerlo

Immagine di copertina: credit Biserka Stojanovic @Istock.com

Il volume è distribuito con Licenza Creative Commons

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

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

Ringraziamenti

Ringraziamo le ragazze e i ragazzi che hanno risposto al questionario, i genitori che ne hanno autorizzato la compilazione, le direttrici e i direttori scolastici per l'organizzazione della somministrazione dei questionari e per aver aderito al sondaggio sulle misure adottate nelle loro scuole a sostegno della riuscita scolastica delle allieve e degli allievi.

Esprimiamo la nostra gratitudine anche alle madri, instancabili equilibriste e pilastri silenziosi di un secondo turno indispensabile, che hanno dato la loro disponibilità a farsi intervistare.

Last but not least un sincero ringraziamento va anche ai colleghi: Roberta Zariatti Coppes, per gli spunti sulle problematiche relative ai disturbi specifici dell'apprendimento e al disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività; Stefano Peduzzi, per aver condiviso la sua esperienza in MISE; Elena Camerlo, che ha curato l'impaginazione e la formattazione di questo rapporto.

Abstract

Sia nelle scuole medie sia nelle scuole medie superiori e professionali la tendenza ad affidarsi a tutor privati emerge principalmente in risposta a un sistema scolastico che, seppur con numerose iniziative di supporto, non sempre riesce a rispondere adeguatamente alle esigenze individuali degli studenti, in particolare in presenza di bisogni educativi speciali. Tuttavia, le lezioni private sono più facilmente accessibili a chi può permettersi i costi elevati, creando una barriera economica per le famiglie meno abbienti. La conseguenza è che i figli di famiglie con maggiori risorse economiche tendono a ricevere un supporto educativo più mirato e personalizzato, ampliando la disuguaglianza sociale già presente in origine.

L'utilizzo delle lezioni private è spesso legato al tipo di rapporto che gli studenti instaurano con i propri insegnanti. Coloro che si sentono sostenuti e a proprio agio in classe tendono a ricorrere meno a tutor esterni, mentre chi fatica a chiedere spiegazioni o non percepisce un adeguato supporto scolastico è più incline a cercare aiuto al di fuori della scuola. Questo sottolinea l'influenza delle strategie didattiche e dell'ambiente scolastico sulla necessità di supporti aggiuntivi, quali le ripetizioni, che non solo aiutano a colmare le lacune nelle materie, ma contribuiscono anche a rafforzare l'autostima e la sicurezza degli studenti.

Per la prima volta è stato possibile prendere in considerazione il ricorso alle lezioni private e ad altre forme di sostegno privato da parte di famiglie con figli che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e deficit di attenzione e iperattività (ADHD). Le interviste condotte con alcune madri di ragazzi con DSA e ADHD hanno evidenziato la complessità della loro gestione educativa. Una complessità che, in assenza di risposte considerate adeguate da parte delle istituzioni scolastiche, può spingere le famiglie a cercare forme aggiuntive di supporto. In tale contesto, le famiglie con un maggiore capitale economico, culturale e sociale risultano avvantaggiate: possono accedere a servizi privati specializzati, far valere con maggiore efficacia i diritti dei propri figli, orientarsi meglio all'interno del sistema per ottenere gli aiuti necessari e usufruire più facilmente di risorse e strategie ritenute efficaci.

Sommario

Introduzione.....	11
1 Quadro teorico.....	13
1.1 Il fenomeno delle lezioni private: diffusione, motivazioni e conseguenze	13
1.2 Supporto parentale alla riuscita scolastica	15
1.3 Il tempo di seguire i figli	15
1.4 Bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento	16
2 Obiettivi e metodi.....	19
3 Risultati.....	21
3.1 L'offerta scolastica delle scuole medie	21
3.1.1 I corsi di doposcuola di recupero	22
3.1.2 Le giornate o mezze giornate di recupero	24
3.1.3 Altri servizi.....	27
3.2 L'offerta scolastica delle scuole medie superiori	27
3.2.1 I corsi di recupero disciplinari	28
3.2.2 Gli sportelli	28
3.2.3 L'aiuto allo studio e lo studio assistito	28
3.3 L'offerta scolastica delle scuole professionali.....	28
3.4 L'indagine nella scuola media.....	29
3.4.1 I rispondenti	29
3.4.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola.....	30
3.4.3 Il supporto della famiglia	32
3.4.4 Il vissuto scolastico	34
3.4.5 Il ricorso alle lezioni private.....	36
3.5 L'indagine nelle scuole medie superiori.....	40
3.5.1 I rispondenti	40
3.5.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola.....	41
3.5.3 Il supporto della famiglia	44
3.5.4 Il vissuto scolastico	46
3.5.5 Il ricorso alle lezioni private.....	48
3.6 L'indagine nelle scuole professionali	52
3.6.1 I rispondenti	52
3.6.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola.....	53
3.6.3 Il supporto della famiglia	54
3.6.4 Il vissuto scolastico	56
3.6.5 Il ricorso alle lezioni private.....	58
3.7 Gli allievi con bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento	61
3.7.1 Le madri intervistate	61
3.7.2 I motivi della scelta di rivolgersi a un tutor DSA	62
3.7.3 Il supporto familiare	62
3.7.4 La preparazione percepita della scuola e dei docenti in fatto di DSA	63

3.7.5	I servizi presenti a scuola.....	65
3.7.6	Il servizio di tutor DSA privato.....	67
3.7.7	I vantaggi del tutor DSA privato	67
3.7.8	Gli svantaggi del tutor DSA privato.....	68
3.7.9	Che cosa può fare la scuola per supportare gli allievi con bisogni educativi speciali?	70
3.7.10	Considerazioni conclusive	71
3.8	MISE: un'iniziativa di <i>bridging</i> a sostegno della riuscita scolastica	72
3.8.1	La nascita di MISE	72
3.8.2	I tutor	73
3.8.3	Gli utenti	73
3.8.4	L'approccio.....	74
3.8.5	Utenti con bisogni educativi speciali	74
3.8.6	La formazione interna	75
3.8.7	Le famiglie.....	76
3.8.8	Il rapporto con la scuola	76
3.8.9	Il legame con il territorio.....	77
3.8.10	Digitalizzazione e IA.....	77
3.8.11	L'impatto sull'equità	78
3.8.12	Considerazioni conclusive	78
4	Conclusioni	81
5	Riferimenti bibliografici	85

Introduzione

Sono trascorsi circa dieci anni dall'ultima indagine sul fenomeno delle lezioni private, "A lezione fuori da scuola" (Zanolla, 2017), condotta in Ticino. Questo rapporto riprende il tema con alcune importanti novità.

Innanzitutto, viene esplorato il tipo di misure che le scuole (media e del Secondario II) mettono a disposizione degli studenti per favorire il loro successo scolastico e limitare il ricorso a sostegni didattici a pagamento.

In secondo luogo, si indaga il sostegno offerto dalle famiglie e si intervistano alcuni genitori di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento e con deficit di attenzione e iperattività, un gruppo che, per le sue peculiarità, non sempre riceve l'aiuto necessario dalle scuole e, spesso, si vede costretto a ricorrere a tutor specializzati, con costi significativi per le famiglie.

Infine, per ottenere una visione più completa del fenomeno delle ripetizioni, è stata inclusa un'intervista al presidente e socio fondatore di un'associazione ticinese che funge da intermediario tra gli allievi che necessitano di supporto e gli studenti universitari che offrono lezioni durante tutto l'anno.

Nel rapporto precedente si era evidenziato come il tema delle lezioni private fosse strettamente legato alla questione dell'equità. Nonostante non ci sia un consenso unanime sui benefici diretti per il rendimento scolastico (ESP, 2006; Grunder, 2014; Hof, 2014), il rischio principale connesso al ricorso diffuso alle lezioni private è l'accentuazione delle disuguaglianze sociali. Chiaramente il costo delle lezioni private non è accessibile a tutte le famiglie e ciò crea una disparità tra coloro che possono investire in questi servizi e quelli che non hanno risorse sufficienti. A questo si aggiunge lo svantaggio delle aree rurali e periferiche, dove è più difficile trovare insegnanti qualificati disposti a dare lezioni (la diffusione dei software di videoconferenza durante la pandemia ha tuttavia fornito una parziale soluzione). Inoltre, viviamo in una società sempre più disuguale e meritocratica, che spinge le famiglie più istruite ad adottare strategie per garantire ai propri figli un vantaggio competitivo. Questa dinamica, descritta da alcuni autori anglosassoni come una vera e propria "corsa agli armamenti" educativi (Elliot Major & Machin, 2020), penalizza maggiormente le famiglie con meno risorse economiche e culturali, che non dispongono degli stessi strumenti per competere. Il boom delle lezioni private è una delle manifestazioni più evidenti di questa "corsa agli armamenti" educativi.

In questo studio, la decisione di investire in lezioni private è vista come una scelta razionale. Tale scelta è influenzata da vincoli economici, culturali e istituzionali nonché dalle caratteristiche della scuola e dell'interazione in classe (Hawrot, 2024). Le preferenze e le attitudini dei singoli attori, insieme ai valori del loro gruppo di riferimento, giocano un ruolo fondamentale in queste scelte (Gambetta, 1987).

A differenza dello studio precedente, per gli studenti delle scuole medie non è stato possibile utilizzare i dati PISA, rendendo necessaria un'indagine ad hoc, simile a quella effettuata per il Secondario II. A causa delle nuove normative sulla privacy, la richiesta del consenso dei genitori per la compilazione del questionario ha comportato una riduzione significativa del numero di questionari restituiti. Inoltre, la Divisione della formazione professionale ha richiesto di ridurre il campione di studenti coinvolti, a causa della loro eccessiva esposizione a indagini. Pertanto, sebbene i questionari utilizzati siano in parte simili a quelli del precedente studio, i risultati non sono facilmente confrontabili.

1 Quadro teorico

1.1 Il fenomeno delle lezioni private: diffusione, motivazioni e conseguenze

Il ricorso alle lezioni private rappresenta un fenomeno educativo di crescente rilevanza in numerosi Paesi, e il suo impatto sulla formazione degli studenti merita un'analisi attenta.

Le lezioni private - ossia l'insegnamento di materie scolastiche impartito a pagamento al di fuori dell'orario scolastico durante i giorni di scuola e/o durante i fine settimana e le vacanze scolastiche - possono assumere diverse forme. Possono essere dispensate a classi numerose, come accade sovente nei Paesi dell'Estremo Oriente, o a un solo individuo, in presenza o attraverso Internet. Le materie per le quali in tutti i Paesi vi si ricorre più spesso sono la matematica e le lingue straniere (Bray, 2024), e ne sono coinvolti allieve e allievi di tutti i livelli d'istruzione, dalla scuola primaria all'università.

Sebbene sia difficile ottenere dati comparabili a causa di differenze nelle definizioni e nelle frequenze di utilizzo delle lezioni private, è possibile osservare tendenze comuni in vari contesti. In Austria, ad esempio, da una rilevazione del 2017 emergeva che il 28% degli studenti liceali si era avvalso di lezioni private nell'anno in corso o in quello precedente (Boehm, 2018, p. 46); nella Repubblica Ceca gli studenti delle scuole secondarie superiori di Praga ne usufruivano nel 47,5% dei casi (Štastný, 2016); in Finlandia il fenomeno delle lezioni private non è mai stato significativo ma sembra si stia diffondendo (Kosunen et al., 2018); in Germania, da uno studio del 2016 (Hille et al., 2016) su 4.500 famiglie, risultava che il 6% degli studenti delle scuole elementari si fosse avvalso almeno una volta di lezioni private, contro il 18% dei giovani delle scuole secondarie e il 47% dei diciassetenni.

Un confronto internazionale relativo al ricorso alle lezioni private in matematica è presente nel rapporto dell'indagine TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) del 2019, in cui viene distinta la quota di tredicenni-quattordicenni che ricorrono al sostegno didattico a pagamento per scopo di arricchimento e quella di coloro che ne usufruiscono perché in difficoltà e, dunque, secondo una logica di compensazione (figura 1).

Figura 1. Tassi di ricorso alle lezioni private di matematica e relative motivazioni degli allievi di 13-14 anni, 2019 (%), banca dati TIMMS, 2019¹

Paese	Tasso di ricorso alle lezioni private	Quota di coloro il cui motivo è eccellere	Quota di coloro il cui motivo è stare al passo con la classe
Egitto	78.0	81.0	19.0
Corea del Sud	77.8	58.7	41.3
Turchia	63.8	74.3	25.7
Marocco	61.5	70.2	29.8
Romania	60.1	68.1	31.9
Cipro	56.2	64.2	35.8
Singapore	55.6	49.8	50.2
Giappone	51.0	58.8	41.2
Hong Kong	48.7	29.4	70.6
Portogallo	37.8	55.0	45.0
Russia	34.5	57.1	42.9
Ungheria	31.8	54.7	45.3
Lituania	28.7	47.4	52.6
Italia	23.6	24.6	75.4
Svezia	23.4	46.2	53.8
Australia	23.2	55.2	44.8
Stati Uniti	23.2	45.3	54.7
Finlandia	21.2	59.4	40.6
Inghilterra	16.3	52.1	47.9
Francia	15.6	51.3	48.7
Irlanda	14.2	39.4	60.6

Si noti come il ricorso alle lezioni private nei Paesi europei sia in genere più contenuto rispetto a certe realtà asiatiche e africane e, se nel caso della vicina Italia è ascrivibile più frequentemente alla volontà di stare al

¹ La domanda posta era: "Durante gli ultimi 12 mesi hai usufruito di lezioni extrascolastiche in matematica?" <https://timssandpirils.bc.edu>.

passo con la classe², spesso chi ricorre alle lezioni private lo fa per migliorare un rendimento già buono. L'avvalersi delle lezioni private secondo Bray (2021) non riguarda tanto il sostegno a coloro che hanno realmente bisogno di un supporto all'apprendimento che non possono trovare a scuola, quanto piuttosto il mantenimento di vantaggi competitivi per gli studenti che hanno già successo e sono privilegiati. La principale ragione dietro la richiesta di lezioni private è infatti spesso la competizione sociale (Zhang & Bray, 2024). Le famiglie vedono le qualifiche scolastiche come un modo per migliorare la loro condizione sociale o mantenerla a un livello elevato. In passato, la scuola era considerata adeguata a raggiungere questo obiettivo, ma oggi molti genitori ritengono che essa da sola non basti. La crescita del fenomeno delle lezioni private andrebbe di pari passo con il calo della fiducia delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica, percepita "solo" come un luogo in cui i loro figli imparano a lavorare insieme, acquisiscono le competenze di base e apprendono i valori della cittadinanza. Tuttavia, molti non si accontentano delle basi e ritengono che i loro figli necessitino di maggiori stimoli, sia per permettere loro di stare al passo con i loro coetanei, sia per approfondire gli argomenti più impegnativi. Il ricorso alle lezioni private è infatti legato anche all'esigenza di acquisire una comprensione più approfondita degli argomenti trattati a scuola, prepararsi meglio per gli esami più impegnativi o migliorare la fiducia in sé stessi e l'autostima (Hajar, 2020; Hallsén & Karlsson, 2018). Se un tempo si riteneva che il "pacchetto" educativo statale dovesse e potesse fornire tutto il necessario, questa convinzione sta cambiando e la mercificazione e la commercializzazione dell'istruzione sono sempre più accettate (Bray, 2021).

Alcuni genitori, quando si chiede loro perché investano parte del loro denaro in lezioni private per i loro figli, riportano motivazioni che fanno riferimento alla qualità dell'insegnamento, ad esempio un sostegno insufficiente o opportunità di apprendimento reputate inadeguate a scuola (Bray & Lykins, 2012; Ghosh & Bray, 2020; Ireson & Rushforth, 2011). Uno studio tedesco (Guill et al., 2020) su un campione di alunni di quinta elementare ha confermato l'esistenza di una relazione inversa tra il supporto individuale all'apprendimento in classe e la decisione di prendere lezioni private. In generale il ruolo della scuola nello spingere le famiglie verso il sostegno didattico a pagamento resta piuttosto inesplorato, anche se due dimensioni della qualità della didattica quali la gestione dell'aula e il supporto agli studenti (Praetorius et al., 2018) potrebbero giocare un ruolo significativo. La prima perché un ambiente disorganizzato, caotico o con aspettative poco chiare, potrebbe muovere i genitori a compensare le inadeguate opportunità di apprendimento a scuola; la seconda in quanto reputare l'assistenza all'apprendimento inadeguata ai bisogni e agli interessi del singolo studente, potrebbe spingere a cercare un aiuto esterno all'istituzione scolastica (Guill et al., 2020). Ci sono in ogni caso una dimensione oggettiva della qualità del servizio offerto e una percettiva degli allievi e delle famiglie (Hawrot, 2024).

Se le lezioni private comportano costi considerevoli, non sorprende che lo statuto socioeconomico influisca sul ricorso a questo tipo di supporto (Park e Lim, 2020). Tuttavia, esistono anche utenti che se ne avvalgono anche in assenza di significative risorse economiche e/o culturali. È il caso di tanti allievi con passato migratorio, che magari non hanno risultati mediamente inferiori ai loro compagni non immigrati, ma i cui genitori hanno elevate aspirazioni occupazionali e educative (Feliciano & Lanuza, 2016; Plenty & Jonsson, 2021).

Tra gli effetti collaterali del sostegno didattico a pagamento possiamo riscontrare, oltre all'onere finanziario per le famiglie, il sovraccarico di lavoro e la stanchezza dei ragazzi (Hajar, 2020). Inoltre, se impartito da persone non qualificate, esso può essere non solo inefficace ma anche controproducente. Potrebbe far perdere tempo agli studenti, favorire la loro disattenzione a scuola e causare conflitti negli approcci pedagogici, quando i tutor insegnano una determinata disciplina in un modo, mentre gli insegnanti la insegnano in un altro (Bray, 2011).

² Anche in Germania è stato rilevato che il ricorso alle lezioni private è legato più a una motivazione di recupero che di arricchimento (Guill et al., 2020; Hille et al., 2016).

1.2 Supporto parentale alla riuscita scolastica

La teoria della riproduzione sociale di Bourdieu e Passeron (1977) analizza come istruzione, famiglia e classe sociale interagiscano nel perpetuare le disuguaglianze sociali. Secondo questa teoria, i genitori della classe media utilizzano le proprie risorse culturali, economiche e sociali per favorire il successo scolastico dei figli, poiché esiste una maggiore affinità tra le competenze e le attitudini richieste dalla scuola e quelle in loro possesso (Crozier et al., 2011). Questo li porta a un coinvolgimento attivo nella vita scolastica dei figli, partecipando a riunioni, comunicando regolarmente con gli insegnanti e, talvolta, criticando le pratiche educative (Lareau, 1989; 2003). Al contrario, i genitori della classe operaia e delle minoranze etniche, pur condividendo l'interesse per l'educazione dei figli, affrontano maggiori difficoltà culturali, sociali e psicologiche, che li rendono meno presenti a scuola e più deferenti verso le figure di autorità (Hanafin & Lynch, 2002; Hornby & Lafaele, 2011; Lareau, 1989).

Molti studi sul coinvolgimento dei genitori nelle scuole si sono ispirati alle teorie di Bourdieu, utilizzando concetti come *habitus*, capitale e campo per spiegare come i genitori della classe media possedano un vantaggio nel contesto educativo (Levine-Rasky, 2009). Secondo Reay (1995), le madri, in particolare, sono coinvolte in vari aspetti della vita scolastica dei figli: 1) nel preparare materialmente i bambini per la scuola; 2) nel supporto educativo, che include attività come la lettura e la partecipazione ai colloqui con gli insegnanti; 3) nel lavoro emotivo, che riguarda l'aiuto a superare le difficoltà di apprendimento e a sviluppare fiducia in sé stessi.

Un aspetto particolarmente importante del coinvolgimento parentale è il supporto nei compiti per casa, che rappresenta una delle forme più comuni d'interazione tra genitori e scuola (Ritblatt et al., 2002; Kukk et al., 2015). I genitori creano un ambiente favorevole allo studio, fornendo i materiali necessari, stabilendo routine e regole per organizzare il tempo (Kukk et al., 2015) e minimizzando le distrazioni (Wingard & Forsberg, 2009). Alcuni monitorano attivamente i compiti, correggendo e prendendo decisioni senza coinvolgere i figli, mentre altri preferiscono promuovere una maggiore autonomia (Pomerantz et al., 2007). Inoltre, il coinvolgimento nei compiti include anche la comunicazione con gli insegnanti riguardo ai progressi scolastici dei figli (Hoover-Dempsey et al., 2001; Tam & Chan, 2010).

In Italia, tra il 1989 e il 2009, il tempo dedicato dalle famiglie ad aiutare i figli nei compiti è aumentato del 170%, mentre negli Stati Uniti è cresciuto del 250% (Zilibotti, 2019). Secondo Doepke e Zilibotti (2019), questo incremento è legato alla crescente disuguaglianza sociale, poiché l'istruzione è diventata un fattore determinante per accedere a un buon tenore di vita. Genitori con maggiori risorse economiche tendono a investire maggiormente nell'istruzione dei propri figli per garantire loro un futuro migliore, mentre quelli a basso reddito si trovano in una posizione di svantaggio. La diffusione della genitorialità intensiva, l'aumento delle disuguaglianze sociali e il crescente valore attribuito all'istruzione superiore sono fenomeni interconnessi. Con l'istruzione che diventa sempre più cruciale per il successo futuro dei figli, i genitori sono incentivati a impegnarsi maggiormente nella loro vita scolastica quotidiana.

Nonostante le preoccupazioni riguardo agli effetti della genitorialità intensiva, come l'impatto sull'autostima e sull'identità dei ragazzi, numerosi studi indicano che un maggiore coinvolgimento dei genitori si traduce in un miglior rendimento scolastico (Hamilton, 2016). In questo contesto, l'approccio della genitorialità intensiva sembra rappresentare una risposta razionale all'attuale assetto economico, in cui l'istruzione è sempre più determinante per il benessere futuro dei giovani.

1.3 Il tempo di seguire i figli

Oltre alle risorse culturali, per aiutare i figli nello studio è indubbio che occorra anche una gran quantità di tempo. Doepke e Zilibotti (2019) rilevano che il tempo è una risorsa scarsa per molte famiglie a basso reddito in cui i genitori spesso si ritrovano a destreggiarsi tra più lavori con orari che non seguono un andamento regolare. Ma oggi il tempo è una risorsa scarsa anche per le élite più ricche. Daniel Markovits (2019) ha coniato il termine *working rich* per descrivere l'élite benestante che ha un elevato livello di istruzione e svolge professioni ad alto reddito come la legge, la finanza o la tecnologia. Questi individui spesso trascorrono molte ore a lavorare e vengono ricompensati lautamente per i loro sforzi. Tuttavia,

nonostante la loro ricchezza, i lavoratori ricchi devono affrontare un'intensa competizione e pressione per eccellere continuamente nelle loro carriere, il che li porta a uno stile di vita caratterizzato da un lavoro incessante e da un tempo libero ridotto al minimo, che molto spesso viene investito in attività che favoriscono il loro successo professionale o il loro status sociale (quella che Markovits definisce la "produzione iperattiva").

Questo segmento della popolazione è guidato da un'etica meritocratica che premia il duro lavoro e i risultati, ma paradossalmente il loro successo perpetua la disuguaglianza, rafforzando un sistema in cui solo chi ha determinate competenze e credenziali può accedere ai livelli più alti di ricchezza e status. Essi sono portati a investire notevoli risorse sia nella scuola dei loro figli (ed eventualmente in tutor che li seguano durante la loro assenza), sia in attività extracurricolari attraverso le quali i loro figli acquisiranno quelle competenze trasversali che serviranno loro per diventare adulti di successo. Si realizza così quella che Hamilton (2016) chiama una "meritocrazia ereditaria", in cui il successo scolastico si basa sulle risorse familiari, o l'"effetto San Matteo", citato nel precedente rapporto, secondo cui i figli delle famiglie più istruite hanno maggiori chance di studiare di più e per un lasso temporale più prolungato.

Anche se in Ticino potremmo non riscontrare del tutto quella competizione sociale agguerrita descritta dagli autori anglosassoni menzionati e il ricorso alle lezioni private potrebbe essere legato più a una motivazione compensatoria e di recupero che di arricchimento, è certo che il tempo è una risorsa limitata per tante famiglie, ma chi ha una condizione economica più agiata ha maggiore possibilità di pagare figure professionali che supportino i propri figli nello studio.

1.4 Bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento

Le lezioni private possono avere grande rilievo per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o, più in generale, con bisogni educativi speciali (BES). Questi studenti spesso necessitano di un supporto individualizzato e di un'attenzione particolare per affrontare le sfide legate alle loro specificità. Una figura sempre più presente per fornire questo tipo di sostegno è quella del tutor.

Come indicato da Gaggioli e Sannipoli (2018), il tutor è "una figura professionale autonoma dall'insegnante, ma necessaria e funzionale per la formazione dei giovani in una logica di educazione permanente. Partendo da una matrice di stampo socio-costruttivista, l'azione del tutor si traduce nell'individuare la 'zona di sviluppo prossimale' (Vygotskij, 1934/1990) di colui che si sta accompagnando per andare a mano a mano ad allestire azioni di *scaffolding* (Bruner, 1997), di sostegno e aiuto che vanno progressivamente ad affievolirsi per permettere all'altro di sperimentare spazi crescenti di autonomia (Barnier, 2001)" (p. 195).

Gaggioli e Sannipoli evidenziano l'esistenza di diverse tipologie di tutor, tra cui il tutor per l'apprendimento. Questa figura "rappresenta per gli studenti con BES un anello di congiunzione tra l'intervento scolastico e quello familiare con funzioni specifiche che riguardano in particolare modo:

- il lavoro sul metodo e sulle strategie di studio;
- il supporto nello studio pomeridiano;
- l'affiancamento nell'utilizzo consapevole degli strumenti compensativi;
- l'allestimento di spazi di studio individuali e cooperativi;
- la mediazione costante tra studente, famiglia, scuola ed eventuali servizi coinvolti" (Gaggioli & Sannipoli, 2018, p. 196).

Si tratta dunque di una figura che svolge diversi compiti, dall'individuare il metodo di studio più idoneo allo stile di apprendimento dello studente fino al lavoro con gli strumenti compensativi, con l'obiettivo finale di aumentare l'autonomia. Sul sito Internet dell'Associazione Svizzera Tutor per l'Apprendimento (ASTA) è presente una descrizione del ruolo del tutor che va nella stessa direzione. In effetti, il tutor è definito come "uno specialista dell'apprendimento che ha acquisito specifiche competenze metodologiche, didattiche e relazionali per accompagnare gli studenti a sviluppare un metodo di studio personale ed efficace, utilizzare al meglio gli strumenti compensativi (informatici e non), accrescere la loro autonomia nello studio. Facilita l'apprendimento orientando, accompagnando e monitorando il processo formativo" (ASTA, n.d.).

I tutor per l'apprendimento sono sempre più diffusi a livello internazionale e il Ticino non sembra fare eccezione. Sul sito dell'ASTA viene riportato che i primi tutor sono apparsi in Ticino nel 2012, mentre il primo centro specializzato è stato fondato a Lugano nel 2017. I primi tutor hanno svolto la formazione all'estero, mentre dal 2021 questa formazione è disponibile anche in Ticino grazie al sostegno della Divisione della formazione professionale.

Nonostante l'utilizzo dei tutor da parte di studenti con BES, in particolare con DSA e deficit di attenzione/iperattività (ADHD), sia sempre più diffuso, per il momento è disponibile poca letteratura su questo tema. Sono infatti stati svolti molti studi sull'utilizzo dei tutor in generale, ma non nel caso specifico di studenti con BES.

Una ricerca di Ireson e Rushforth (2005) ha mappato il fenomeno dell'educazione ombra, in particolare del tutoraggio, in Inghilterra. Tra le variabili analizzate vi era anche la presenza di bisogni educativi speciali tra i fruitori del servizio. Dai risultati della ricerca non è emersa una differenza significativa tra gli studenti con e senza BES, questi ultimi non sembrano dunque più propensi a utilizzare questo tipo di aiuto. A giocare un ruolo sono invece lo statuto socioeconomico e l'etnia. Tuttavia, essendo la ricerca piuttosto datata, potrebbe non riflettere in modo corretto la situazione attuale.

Una ricerca più recente, di tipo qualitativo, ha invece voluto indagare le motivazioni e le esperienze di studenti e genitori che hanno deciso di utilizzare un tutor per l'apprendimento di una lingua straniera (l'inglese) in Ungheria (Hegedűs, 2021). Questo studio non ha trattato il caso specifico di studenti con BES, ma alcuni risultati possono risultare pertinenti anche per questo target. In particolare, è stato evidenziato che uno dei principali motivi per cui i partecipanti si sono rivolti a un tutor è l'approccio giudicato troppo tradizionale della scuola, che spesso non tiene conto delle difficoltà individuali degli studenti e non è in grado di differenziare. Al contrario, i tutor offrirebbero un approccio più personalizzato e flessibile, in grado di adattarsi ai bisogni dello studente (Hegedűs, 2021). Oltre ai miglioramenti sotto il profilo scolastico, lo studio ha sottolineato come il lavoro dei tutor abbia portato a dei miglioramenti a livello di autostima e fiducia in sé stessi (Hegedűs, 2021).

Per quanto riguarda più nello specifico gli studenti con difficoltà diagnosticate, è stata recentemente pubblicata una ricerca di dottorato che ha esplorato il ruolo dei tutor nel supportare allievi con BES a Singapore (Ho, 2024). Lo studio, adottando un approccio qualitativo, ha coinvolto 19 tutor e 15 genitori. Dalle loro interviste sono emersi diversi aspetti sull'impatto di queste lezioni. In particolare, i genitori dichiarano di aver optato per dei tutor privati per migliorare le competenze dei propri figli, riconoscendo di non essere in grado di svolgere questo compito e che nella scuola non sempre sono presenti risorse adeguate e sufficienti (Ho, 2024). Infatti, i genitori hanno trovato l'approccio dei tutor più idoneo per soddisfare i bisogni dei loro figli, in quanto riescono ad adattarsi meglio al loro modo di apprendere (Ho, 2024). Tuttavia, la rapida espansione di questo fenomeno rischia di aumentare le disuguaglianze sociali tra le famiglie più e meno abbienti e si palesa la necessità di regolamentare questo genere di aiuto in modo che possano beneficiarne tutti gli studenti indipendentemente dal loro statuto socioeconomico.

2 Obiettivi e metodi

Il presente lavoro si prefigge i seguenti obiettivi:

1. Realizzare una mappatura delle misure di supporto offerte dalle scuole medie e del Secondario II selezionate, come gli sportelli di tutorato integrativo e altre iniziative.
2. Analizzare il fenomeno delle lezioni private nella scuola media, esaminandone i principali aspetti, tra cui: la percentuale di allievi che ne usufruiscono, i costi sostenuti, le materie più richieste, la tipologia di tutor coinvolti, le modalità di insegnamento, le motivazioni del ricorso, la persona che ha suggerito il supporto, l'utilità percepita e le eventuali ragioni per cui alcuni studenti non ne fanno uso. Inoltre, verrà rilevato il ricorso alle misure di supporto offerte dalla scuola e l'eventuale aiuto fornito dai genitori o da altre figure della rete sociale dello studente.
3. Studiare il fenomeno delle lezioni private nelle scuole medie superiori (Licei e Scuola cantonale di commercio) e in alcune formazioni a tempo pieno della formazione professionale (FP) nei settori industriale, agrario, artigianale, artistico, sanitario, sociale, commerciale e dei servizi. L'analisi includerà il ricorso ai tutorati e agli sportelli scolastici, valutandone l'utilità percepita e le eventuali ragioni del mancato utilizzo, nonché il supporto offerto dai genitori o da altre persone della rete sociale degli studenti.
4. Raccogliere testimonianze sul ricorso alle lezioni private (fornite da tutor specializzati in DSA o da altre figure) da parte di alcuni genitori di studenti con DSA e/o ADHD frequentanti la scuola media o il Secondario II.

Le informazioni relative ai primi tre punti sono state raccolte attraverso questionari online rivolti ai direttori scolastici (punto 1), agli studenti di quarta media (punto 2) e agli studenti del primo e dell'ultimo anno delle formazioni del Secondario II (punto 3). Per il quarto punto, invece, sono state svolte interviste approfondite con sei madri di ragazzi con DSA e/o ADHD iscritti alla scuola media o al Secondario II.

Infine, è stata realizzata un'intervista al presidente e cofondatore di MISE, un'associazione no profit attiva in Ticino da quasi vent'anni, che mette in contatto ragazzi in difficoltà nello studio con studenti universitari disponibili a fornire supporto. L'obiettivo dell'intervista era comprendere il funzionamento di MISE e il suo ruolo nel sistema educativo ticinese, analizzare il profilo degli studenti che richiedono supporto e le loro esigenze, nonché riflettere sulle sfide future del tutoraggio.

3 Risultati

3.1 L'offerta scolastica delle scuole medie

Il questionario rivolto ai direttori consisteva in poche domande volte a rilevare l'offerta di ogni sede in termini di corsi di recupero, sportelli di tutorato e in generale servizi destinati ai ragazzi in difficoltà in qualche materia. Per ciascuna delle misure rilevate è stato anche chiesto chi fornisce il servizio (docenti interni, esterni o altri professionisti), per quale target di studenti fosse pensato, di quante ore disponesse e in quale periodo dell'anno fosse fornito e attraverso quale canale fosse pubblicizzato.

Hanno risposto al questionario i direttori delle 36 sedi, che hanno indicato che nella loro scuola sono attivi i servizi indicati nella figura 2, che saranno brevemente illustrati nei paragrafi seguenti.

Figura 2: Offerta della scuola in termini di supporto agli allievi in difficoltà in qualche materia

Sede	Corsi doposcuola di recupero	Giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'a.s.	Altro servizio
SM Acquarossa	x	x	
SM Agno	x	x	Corsi di studio assistito e aiuto allo studio
SM Ambri	x		
SM Balerna	x	x	Aiuto allo studio tra pari
SM Barbengo	x		
SM Bedigliora	x	x	
SM Bellinzona 1			Studio assistito
SM Bellinzona 2	x	x	
SM Biasca	x		
SM Breganzona	x	x	Studio assistito
SM Cadenazzo	x		
SM Camignolo		x	studio assistito
SM Canobbio	x	x	
SM Caslano		x	Sportelli di studio
SM Castione	x		
SM Cevio	x	x	
SM Chiasso	x		
SM Giornico	x		
SM Giubiasco	x	x	
SM Gordola ³	x	x	
SM Gravesano			Aiuto allo studio tra pari
SM Locarno (Via Chiesa)	x	x	
SM Locarno (Via Varesi)	x		
SM Lodrino	x		
SM Losone	x		
SM Lugano (Besso)	x	x	Monte ore appoggio didattico
SM Lugano (Viale Cattaneo)	x	x	
SM Massagno	x	x	
SM Mendrisio	x	x	
SM Minusio	x		
SM Morbio Inferiore	x	x	
SM Pregassona	x	x	Studio assistito
SM Riva San Vitale	x		Corsi di aiuto allo studio di Pro Juventute
SM Stabio	x		
SM Tesserete	x		
SM Viganello	x	x	Corsi doposcuola organizzati dal Comitato Genitori

³ Per la SM di Gordola non si dispone di informazioni sull'intero questionario, per cui nei prossimi paragrafi non figurerà.

3.1.1 I corsi di doposcuola di recupero

Sono presenti in quasi tutte le sedi (figura 2) e generalmente sono tenuti da docenti interni (figura 3) e rivolti a tutti gli allievi (figura 4). Le ore destinate a questi corsi variano da sede a sede, così come i periodi dell'anno in cui si svolgono (figura 5). Sono pubblicizzati il più delle volte attraverso comunicazione alle famiglie (figura 6).

Figura 3: Figure addette a tenere i corsi doposcuola di recupero

Sede	Docenti interni	Docenti esterni	Professionisti	Altri
SM Acquarossa	x			
SM Agno		x	x	
SM Ambri	x			
SM Balerna				Studenti universitari
SM Barbengo	x			
SM Bedigliora	x			
SM Bellinzona 2	x	x		
SM Biasca	x			
SM Breganzona		x		
SM Cadenazzo	x			Allievi di quarta
SM Canobbio	x			
SM Castione	x	x		
SM Cevio	x			Studenti liceali
SM Chiasso		x		
SM Giornico	x			
SM Giubiasco	x			
SM Locarno (Via Chiesa)	x			Studenti liceali
SM Locarno (Via Varesi)	x			
SM Lodrino	x			
SM Losone	x			
SM Lugano (Besso)	x			
SM Lugano (Viale Cattaneo)	x			
SM Massagno	x	x		
SM Mendrisio			x	
SM Minusio	x			
SM Morbio Inferiore			x	Studenti universitari
SM Pregassona				Ass. Genitori SM Pregassona
SM Riva San Vitale	x			
SM Stabio	x	x		
SM Tesserete	x			
SM Viganello	x	x		Studenti universitari

Figura 4: Allievi a cui sono rivolti i corsi doposcuola di recupero

Sede	Allievi	Sede	Allievi	Sede	Allievi
SM Acquarossa	Tutti	SM Castione	Tutti	SM Lugano (Viale Cattaneo)	Due corsi specifici (tedesco e matematica) gli altri rivolti a tutti gli studenti
SM Agno	Tutti	SM Cevio	Tutti	SM Massagno	Tutti
SM Ambri	Tutti	SM Chiasso	Tutti	SM Mendrisio	Tutti
SM Balerna	Tutti	SM Giornico	Tutti	SM Morbio Inferiore	Tutti
SM Barbengo	Tutti	SM Giubiasco	Tutti	SM Pregassona	Tutti
SM Bedigliora	Tutti	SM Locarno (Via Chiesa)	Primo biennio e quarta	SM Riva San Vitale	Tutti
SM Bellinzona 2	Tutti	SM Locarno (Via Varesi)	Tutti	SM Stabio	Tutti
SM Biasca	Tutti	SM Lodrino	Tutti	SM Tesserete	Primo biennio
SM Breganzona	Tutti	SM Losone	Tutti	SM Viganello	Primo biennio
SM Cadenazzo	Prima	SM Lugano (Besso)	Tutti		
SM Canobbio	Primo biennio				

Figura 5: Ore di corsi doposcuola di recupero offerte e periodo indicativo

Sede	Ore	Momento
SM Acquarossa	1 ora a settimana per fascia	Tutto l'anno
SM Agno	20 per 2-3 materie	Da metà ottobre
SM Ambri	2 ore alla settimana	Tutto l'anno
SM Balerna	circa 75	Da ottobre fino a maggio
SM Barbengo	10 ore per 2 periodi	10 ore il primo periodo e altre 10 il secondo
SM Bedigliora	due settimane, al mattino	Tutto l'anno
SM Bellinzona 2	20 lezioni per matematica per fascia di classe e aiuto allo studio generico	Tutto l'anno
SM Biasca	20	Da dopo le vacanze autunnali.
SM Breganzona	20 per materia	Qualsiasi momento
SM Cadenazzo	8 incontri	Secondo semestre
SM Canobbio	120	
SM Castione	20	Da ottobre a maggio
SM Cevio	24	Autunno e primavera
SM Chiasso		Da novembre a maggio
SM Giornico	72	Ogni settimana
SM Giubiasco		Da novembre a maggio
SM Locarno (Via Chiesa)	120	Quasi tutto l'anno
SM Locarno (Via Varesi)	50	Tutto l'anno
SM Lodrino	20	Tutto l'anno
SM Losone	40	In due momenti definiti, 10 settimane tra autunno inverno e 10 tra inverno e primavera
SM Lugano (Besso)	più di 100	Tutto l'anno
SM Lugano (Viale Cattaneo)	200	Settimanalmente, durante le pause del mezzogiorno o dopo le lezioni
SM Massagno	96 circa	Quasi tutto l'anno
SM Mendrisio	75	Tutti i martedì e i venerdì sera da ottobre a maggio
SM Minusio		Da ottobre a maggio
SM Morbio Inferiore	80	Da novembre a maggio.
SM Pregassona	430	
SM Riva San Vitale		Tutti gli anni, tutto l'anno
SM Stabio	160 circa	Da fine settembre a fine maggio
SM Tesserete	15	15 lunedì sera distribuiti tra ottobre e le vacanze di Pasqua
SM Viganello	150	Da novembre a febbraio e da marzo a fine maggio

Figura 6: Canali utilizzati per pubblicizzare i corsi doposcuola di recupero

Sede	Canale informativo
SM Acquarossa	Comunicazione alle famiglie
SM Agno	Volantino, sito Internet
SM Ambri	Segretaria
SM Balerna	(non precisato)
SM Barbengo	Comunicazione alle famiglie
SM Bedigliora	Sito Internet, comunicazione alle famiglie
SM Bellinzona 2	Docente di classe e comunicazione alle famiglie
SM Biasca	Comunicazione alle famiglie
SM Breganzona	Comunicazioni dell'Assemblea dei Genitori
SM Cadenazzo	Comunicazione alle famiglie
SM Canobbio	Comunicazione alle famiglie
SM Castione	Volantino, sito Internet, albo
SM Cevio	Iscrizione
SM Chiasso	Albo
SM Giornico	Docenti
SM Giubiasco	Comunicazione alle famiglie
SM Locarno (Via Chiesa)	Comunicazione alle famiglie, docente di classe e di materia e sito Internet
SM Locarno (Via Varesi)	Comunicazione alle famiglie
SM Lodrino	Comunicazione alle famiglie
SM Losone	Docente di classe
SM Lugano (Besso)	Riunioni genitori, comunicazione alle famiglie, sito Internet
SM Lugano (Viale Cattaneo)	Docente di classe e comunicazione alle famiglie
SM Massagno	Comunicazione alle famiglie, sito Internet, albo
SM Mendrisio	Sito Internet, comitato genitori, volantino, albo, docenti di sostegno
SM Minusio	Comunicazione alle famiglie
SM Morbio Inferiore	Comunicazione alle famiglie
SM Pregassona	Comunicazione alle famiglie; comunicazione dell'Associazione genitori della scuola, sito Internet
SM Riva San Vitale	Comunicazione alle famiglie, sito Internet
SM Stabio	Docente di classe, comunicazione alle famiglie
SM Tesserete	Docente di classe e formulario d'iscrizione
SM Viganello	Docente di classe

3.1.2 Le giornate o mezze giornate di recupero

Anch'esse sono presenti nella maggioranza delle sedi e sono tenute perlopiù da docenti esterni (figura 7), sono spesso rivolte a tutti gli allievi (figura 8) e hanno luogo in momenti diversi dell'anno e in un numero di ore che varia a seconda della sede (figura 9). Sono pubblicizzate tramite comunicazione alle famiglie, il sito web o l'assemblea dei genitori (figura 10).

Figura 7: Figure addette a tenere le giornate o mezze giornate di recupero

Sede	Docenti interni	Docenti esterni	Professionisti	Altri
SM Acquarossa			x	Corsi associaz. MISE
SM Agno		x	x	
SM Balerna			x	
SM Bedigliora			x	
SM Bellinzona 2		x		
SM Breganzona		x		
SM Camignolo				Organizzato dal Comitato Genitori
SM Canobbio		x		
SM Caslano		x		
SM Cevio				Studenti liceali
SM Giubiasco	x	x		
SM Locarno (Via Chiesa)	x	x		Organizzazione da parte dell'Associazione Genitori di sede in collaborazione con la Direzione
SM Lugano (Besso)		x		
SM Lugano (Viale Cattaneo)			x	
SM Massagno		x		
SM Mendrisio		x		Organizzato dal Comitato Genitori
SM Morbio Inferiore			x	Studenti universitari
SM Pregassona	x	x		
SM Viganello		x		

Figura 8: Allievi a cui sono rivolte le giornate o mezze giornate di recupero

Sede	A quali allievi sono rivolte
SM Acquarossa	Tutti
SM Agno	Tutti
SM Balerna	Tutti
SM Bedigliora	Tutti
SM Bellinzona 2	Tutti
SM Breganzona	Tutti
SM Camignolo	Tutti
SM Canobbio	II, III, IV
SM Caslano	Tutti
SM Cevio	Tutti
SM Giubiasco	Allievi che hanno terminato la I, II e III
SM Locarno (Via Chiesa)	Tutti
SM Lugano (Besso)	Tutti
SM Lugano (Viale Cattaneo)	Tutti
SM Massagno	II, III, IV
SM Mendrisio	Allievi che hanno terminato la I, II e III
SM Morbio Inferiore	Tutti
SM Pregassona	Tutti
SM Viganello	Dalla V SE alla III SM

Figura 9: Ore di giornate o mezza giornate di recupero offerte e periodo indicativo

Sede	Ore	Momento
SM Acquarossa	2 settimane per metà giornata	
SM Agno	10 mezza giornate	
SM Balerna		Fine agosto
SM Bedigliora	2 settimane per metà giornata	Inizio dell'anno scolastico
SM Bellinzona 2	ca. 10 ore	Fine agosto
SM Breganzona	10 ore	Prima dell'inizio della II, III e IV
SM Camignolo	20 ore	Fine agosto
SM Canobbio	10 ore	
SM Caslano	10 giornate	
SM Cevio	40 ore	Fine agosto
SM Giubiasco	10 ore	Fine agosto
SM Locarno (Via Chiesa)	ca. 20 ore	Fine agosto
SM Lugano (Besso)	A dipendenza degli iscritti	Fine agosto
SM Lugano (Viale Cattaneo)	30 ore	Fine agosto
SM Massagno	10 mattine	Fine agosto
SM Mendrisio		Fine agosto
SM Morbio Inferiore	ca. 160 ore	Fine agosto
SM Pregassona	60-120 ore	
SM Viganello	27 ore	Fine agosto

Figura 10: Canali utilizzati per pubblicizzare le giornate o mezza giornate di recupero

Sede	Canale informativo
SM Acquarossa	Comunicazione alla famiglia
SM Agno	Volantino e sito web
SM Balerna	Comitato genitori, Associazione culturale popolare (ACP) e sede
SM Bedigliora	Assemblea genitori, sito web, comunicazione alla famiglia
SM Bellinzona 2	Comunicazione alla famiglia
SM Breganzona	Comunicazione alla famiglia dall'assemblea genitori
SM Camignolo	Comunicazione alla famiglia
SM Canobbio	Comunicazione alla famiglia e volantino
SM Caslano	Assemblea genitori
SM Cevio	Iscrizioni
SM Giubiasco	Comunicazione alla famiglia
SM Locarno (Via Chiesa)	Comunicazione alla famiglia dall'associazione genitori, direzioni delle altre sedi del locarnese, sito web, social media associazione genitori, volantino
SM Lugano (Besso)	Comunicazione alla famiglia, sito web, comitato genitori.
SM Lugano (Viale Cattaneo)	Comunicazione alla famiglia dall'assemblea genitori
SM Massagno	Comunicazione alla famiglia dall'assemblea genitori, sito web
SM Mendrisio	Comunicazione alla famiglia, sito web, volantino, comitato genitori, albo
SM Morbio Inferiore	Comunicazione alla famiglia
SM Pregassona	Sono organizzate dall'associazione dei genitori della scuola - informazioni tramite la scuola, tramite mail dell'AGSMP e sito web
SM Viganello	Comitato genitori

3.1.3 Altri servizi

I servizi illustrati nella figura 11 sono gestiti nel corso dell'anno scolastico da docenti interni in 8 sedi su 11, mentre in alcune sedi a occuparsene sono i docenti del sostegno pedagogico, della differenziazione curriculare e gli OPI (Viganello), una persona della Pro Juventute (Riva San Vitale), gli allievi stessi da soli o sotto la supervisione di un docente (Balerna e Gravesano). Le ore variano da 18 (Agnò) fino a raggiungere la quota di 88 (Bellinzona 1) e sono pari a 20 a Riva San Vitale, a 30 a Balerna e a Breganzona, a 36 a Lugano Besso e Gravesano e a 40 a Camignolo. Il target per cui sono pensati è costituito dagli allievi di prima media (Agnò, Breganzona, Lugano Besso) o di prima e seconda (Balerna) o prima e terza (Gravesano) oppure di tutte le classi, in particolare in presenza di gravi difficoltà (Pregassona e Viganello). I genitori ne sono informati tramite comunicazione scritta, volantini o dai docenti di classe.

Figura 11: Altri servizi offerti dalle scuole a sostegno della riuscita scolastica

Sede	Tipologia di servizio
SM Agno	Studio assistito e aiuto allo studio
SM Balerna	Allievi aiutano allievi
SM Bellinzona 1	Studio assistito
SM Breganzona	Studio assistito
SM Camignolo	Studio assistito
SM Caslano	Sportelli di studio
SM Gravesano	Allievi aiutano allievi
SM Lugano (Besso)	Monte ore appoggio didattico
SM Pregassona	Studio assistito
SM Riva San Vitale	Aiuto allo studio
SM Viganello	Corsi doposcuola di recupero organizzati dal Comitato Genitori

3.2 L'offerta scolastica delle scuole medie superiori

Il questionario rivolto ai direttori delle formazioni del Secondario II era analogo a quello sottoposto ai direttori delle scuole medie ed era anch'esso volto a rilevare l'offerta di ogni sede in termini di corsi di recupero, sportelli di tutorato e, in generale, servizi destinati ai ragazzi in difficoltà in qualche materia. Per ciascuna delle misure rilevate è stato anche chiesto chi fornisse il servizio (docenti interni, esterni o altri professionisti), per quale target di studenti fosse pensato, da quante ore fosse composto, in quale periodo dell'anno fosse fornito e attraverso quale canale fosse pubblicizzato.

Hanno risposto al questionario i direttori dei cinque licei cantonali (Bellinzona, Locarno, Lugano 1 e 2 e Mendrisio) e della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona (SCC), i quali hanno confermato l'attivazione, nella loro scuola, dei servizi riportati nella figura 12 e descritti nei paragrafi seguenti.

Figura 12: Offerta della scuola in termini di supporto agli allievi in difficoltà in qualche materia

Sede	Corsi di recupero disciplinari	Sportelli	Aiuto allo studio	Studio assistito	Altro
Liceo di Bellinzona	x	x			
Liceo di Locarno	x	x	x		
Liceo di Lugano 1	x	x			Giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'anno scolastico e incontri di pianificazione dello studio con i mediatori scolastici
Liceo di Lugano 2		x			
Liceo Mendrisio	x			x	
Scuola cantonale di commercio di Bellinzona	x				Servizio di coaching per l'organizzazione del tempo

3.2.1 I corsi di recupero disciplinari

I corsi di recupero disciplinari in tutte le sedi in cui sono previsti sono tenuti da docenti interni e sono pianificati all'interno della griglia oraria. Sono pensati per gli allievi delle classi prime (Liceo di Lugano 1, Bellinzona e Mendrisio), del primo biennio (Scuola cantonale di commercio) o per tutti coloro che manifestano difficoltà (Liceo di Locarno). A volte riguardano specifiche materie, come inglese e latino (Liceo di Lugano 1) o matematica, inglese e francese (Scuola cantonale di commercio).

Si svolgono nell'arco dell'intero anno scolastico e sono pubblicizzati dai docenti di classe o delle discipline coinvolte, nelle serate dedicate ai genitori, oppure indicati nella griglia oraria o nella guida dello studente. Le direzioni hanno riferito che per tali corsi c'è sempre una buona affluenza.

3.2.2 Gli sportelli

Gli sportelli in tutte le sedi in cui sono previsti sono tenuti da docenti interni (che solo al liceo di Lugano 1 sono affiancati da allievi del secondo biennio). Sono pianificati all'interno della griglia oraria e sono destinati agli allievi delle classi prime (Liceo di Bellinzona), del primo biennio (Liceo di Lugano 1) o a tutti coloro che presentano difficoltà specifiche in chimica (Liceo di Locarno) o in matematica (Liceo di Lugano 1).

Si svolgono nell'arco dell'intero anno scolastico e sono pubblicizzati dai docenti di classe o delle discipline coinvolte, durante le serate dedicate ai genitori, oppure indicati nella griglia oraria o nella guida dello studente. Le direzioni hanno riferito che l'affluenza è minima al Liceo di Lugano 2, mentre risulta soddisfacente al Liceo di Locarno e al Liceo di Bellinzona.

3.2.3 L'aiuto allo studio e lo studio assistito

L'aiuto allo studio è presente unicamente al liceo di Locarno, mentre lo studio assistito solo al liceo di Mendrisio (figura 12). L'aiuto allo studio consta di 5-6 ore gestite da docenti interni previste nella griglia oraria. Ne fanno uso obbligatorio gli allievi del primo anno nel corso del primo semestre. Tale opportunità viene pubblicizzata attraverso comunicazione alla famiglia o i docenti di classe.

Lo studio assistito consta di 6 ore gestite da docenti interni previste nella griglia oraria. È un servizio a disposizione di tutti gli allievi, che è pubblicizzato attraverso i docenti di classe o l'albo allievi. La direzione del liceo di Mendrisio ha riferito che la frequenza è buona.

3.3 L'offerta scolastica delle scuole professionali

Hanno risposto al questionario i direttori dei centri professionali commerciali (CPC) di Bellinzona e Chiasso, del Centro professionale sociosanitario (CPS) di Giubiasco-Canobbio e del Centro professionale tecnico (CPT) di Lugano-Trevano, che hanno indicato che nella loro scuola sono attivi i servizi indicati nella figura 13.

Figura 13: Offerta della scuola in termini di supporto agli allievi in difficoltà in qualche materia

Sede	Corsi di recupero	Sostegno individuale formazione biennale	Sportelli	Altro
CPC di Bellinzona	(x)			
CPC di Chiasso	x	x	x	
CPS di Giubiasco - Canobbio		x		
CPT di Lugano-Trevano	x	x	x	Laboratorio di consolidamento, tecniche di apprendimento

I corsi di recupero offerti dai due CPC sono tenuti esclusivamente da docenti interni. Il numero delle ore previste per il servizio è pari a 20 (in agosto, prima dell'inizio dell'anno) per il CPC di Chiasso e a 100 (nel primo semestre) per il CPC di Bellinzona. Il target di allievi cui si rivolgono è quello delle classi di MP2. I corsi di recupero sono pubblicizzati attraverso lettera personale agli allievi del CPC di Chiasso e attraverso il formulario d'iscrizione, le direttive e l'incontro d'inizio anno al CPC di Bellinzona. I corsi di recupero del

CPT di Lugano e Trevano sono segnalati alla classe dai responsabili di formazione e/o dai docenti di classe, non sono compresi nella griglia oraria e sono rivolti agli allievi dell'anno unitario a scuola a tempo pieno.

Il sostegno individuale formazione biennale, menzionato dai direttori del CPC di Chiasso, del CPT di Lugano-Trevano e del CPS di Giubiasco-Canobbio, è erogato al bisogno nell'arco dell'intero anno dall'Istituto della transizione e del sostegno (ITS) agli allievi con maggiori difficoltà nello studio. È pubblicizzato dal Servizio di mediazione o segnalato dai docenti.

Gli sportelli offerti dal CPC di Chiasso e dal CPT di Lugano-Trevano sono tenuti da docenti interni lungo l'intero arco dell'anno e sono rivolti a tutti gli studenti, quelli del CPT, e alle persone in formazione da riorientare, quelli del CPC. Sono pubblicizzati attraverso i docenti di classe, i volantini e una presentazione alle prime.

Il laboratorio di consolidamento del CPT di Trevano è un recupero rivolto agli allievi delle classi a tempo pieno del primo anno ed è tenuto dai docenti interni. Consta di 1 – 2 unità didattiche alla settimana.

3.4 L'indagine nella scuola media

3.4.1 I rispondenti

Nel periodo compreso tra maggio e giugno 2023 hanno compilato il questionario elettronico 672 ragazzi iscritti al quarto anno della scuola media, ovvero poco più del 20% dell'intera coorte. Il numero così esiguo è legato al fatto che si è reso necessario ottenere il consenso alla compilazione da parte delle famiglie. In ogni caso la composizione di genere dei 555 che hanno indicato il sesso (50% di ragazze e 50% di ragazzi) è analoga a quella della popolazione dell'intera coorte⁴.

Il 93% dei 546 giovani che hanno indicato l'anno di nascita è nato nel 2008, solo uno è nato nel 2009 mentre 44 sono nati nel 2007 e uno nel 2006.

Per quanto riguarda la professione dei genitori, da anni rileviamo che la classificazione ISCO (qui ricondotta a tre categorie⁵) sovrastima l'origine sociale della popolazione studentesca ticinese. Anche in questo caso si riscontra una netta sovra rappresentazione degli allievi aventi genitori⁶ con professioni altamente qualificate: sui 513 che hanno indicato la professione dei genitori, il 63% risulta avere almeno un genitore con professione altamente qualificata, per il 35% il genitore collocato più in alto nella scala sociale ha una professione mediamente qualificata mentre per il restante 2% si colloca nella categoria delle professioni scarsamente qualificate.

Solo 435 allievi su 672 hanno indicato il titolo di studio di almeno un genitore e quasi la metà ha dichiarato di avere almeno un genitore in possesso di un titolo di studio universitario o post-universitario, mentre per il 48% nessuno dei genitori ha un titolo superiore al diploma del Secondario II (figura 14). In questo caso, dal confronto con la distribuzione dei titoli di studio della popolazione della fascia 25-44 residente in Ticino nel 2022 (UST, 2024⁷), si evince una sovra rappresentazione dei genitori con titolo universitario e post-universitario (pari a 36% nel dato dell'UST), e una sottorappresentazione di coloro che non hanno ottenuto un titolo di studio superiore alla licenza di scuola media (10% nel dato UST).

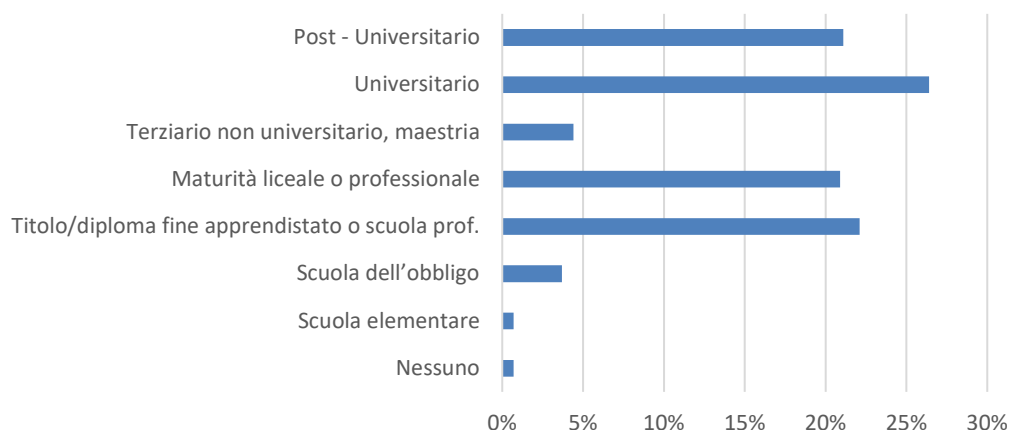
⁴ Vedasi la pubblicazione del DECS Scuola ticinese in cifre disponibile sul sito <https://www4.ti.ch/decs/ds/pubblicazioni/statistica-scolastica/>

⁵ V. https://www.oecdskillsforjobsdatabase.org/data/country_notes/Switzerland%20country%20note.pdf

⁶ Anche in questo caso, impiegando il criterio di dominanza e si attribuito all'allievo la professione dei genitori più elevata nella scala sociale.

⁷ V. https://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/allegati/tabella/T_150302_02C.xlsx

Figura 14: Titolo di studio più elevato tra i genitori (N = 435).



3.4.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola

La figura 15 mostra che la grande maggioranza degli allievi delle SM non si è mai avvalsa dei servizi messi a disposizione dalle scuole per supportare la loro riuscita. 48 allievi (pari all'8.5%) hanno dichiarato di essere attualmente seguiti dal sostegno pedagogico.

Figura 15: Fruizione dei servizi messi a disposizione dalla scuola

	Utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta	Utilizzato in prima e/o seconda media	Utilizzato in terza e/o quarta media	Mai utilizzato
Corsi doposcuola e recupero (N = 566)	2.3%	8.8%	7.8%	81.1%
Giornate o mezze giornate di recupero (N= 566)	2.7%	6.9%	7.2%	83.2%
Corsi di recupero del Comitato genitori (N= 566)	0.5%	1.4%	2.3%	95.8%
Studio assistito (N= 566)	3.7%	6.5%	5.5%	84.3%
Aiuto da altri allievi (N= 566)	0.9%	1.8%	1.9%	95.4%
Monte ore di appoggio didattico (N= 566)	0.5%	0.9%	1.1%	97.5%
Aiuto allo studio Projuventute (N= 566)	0.2%	1.2%	2.5%	96.1%

Le opinioni sull'utilità dei servizi sono contrastanti e variano secondo il tipo di servizio e secondo la classe frequentata dall'allievo che ha espresso il giudizio (figura 16). In generale, l'utilità dei servizi tende a essere percepita più positivamente dagli studenti più grandi. I corsi dopo-scuola e le giornate o mezze giornate di recupero sono ben valutati, sebbene non manchi una quota significativa di studenti che non li trova utili.

Figura 16: Giudizio sull'utilità del servizio

Servizi messi a disposizione dalla scuola e momento di utilizzo		Per niente utile	Poco utile	Né utile né inutile	Abbastanza utile	Molto utile
Corsi doposcuola e recupero	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (39)	10.3%	41.0%	25.6%	17.9%	5.1%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (40)	10.0%	10.0%	25.0%	35.0%	20.0%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (8)	0.0%	25.0%	12.5%	50.0%	12.5%
	Totale (87)	9.2%	25.3%	24.1%	28.7%	12.6%
Giornate o mezze giornate di recupero	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (32)	6.3%	18.8%	34.4%	34.4%	6.3%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (33)	6.1%	3.0%	54.5%	18.2%	18.2%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (11)	0.0%	0.0%	27.3%	54.5%	18.2%
	Totale (76)	5.3%	9.2%	42.1%	30.3%	13.2%
Corsi di recupero del Comitato genitori	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (7)	28.6%	14.3%	28.6%	28.6%	0.0%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (11)	18.2%	9.1%	9.1%	27.3%	36.4%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (2)	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%
	Totale (20)	25.0%	10.0%	15.0%	30.0%	20.0%

Servizi messi a disposizione dalla scuola e momento di utilizzo		Per niente utile	Poco utile	Né utile né inutile	Abbastanza utile	Molto utile
Studio assistito	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (32)	9.4%	18.8%	43.8%	25.0%	3.1%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (27)	11.1%	18.5%	22.2%	33.3%	14.8%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (17)	5.9%	17.6%	17.6%	29.4%	29.4%
	Totale (76)	9.2%	18.4%	30.3%	28.9%	13.2%
Aiuto da altri allievi	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (7)	14.3%	14.3%	42.9%	28.6%	0.0%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (10)	20.0%	20.0%	30.0%	30.0%	0.0%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (3)	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%
	Totale (20)	15.0%	15.0%	30.0%	35.0%	5.0%
Monte ore di appoggio didattico	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (3)	0.0%		66.7%	33.3%	0.0%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (4)	25.0%		50.0%	0.0%	25.0%
	Ha utilizzato sia in prima e/o seconda media sia in terza e/o quarta (1)	0.0%		100.0%	0.0%	0.0%
	Totale (8)	12.5%		62.5%	12.5%	12.5%
Aiuto allo studio Projuventute	Ha utilizzato in prima e/o seconda media (6)	0.0%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%
	Ha utilizzato in terza e/o quarta media (11)	27.3%	18.2%	18.2%	27.3%	9.1%
	Totale (17)	17.6%	17.6%	17.6%	35.3%	11.8%

Tra i motivi più ricorrenti dei giudizi negativi vi sono la percezione di inefficacia, di confusione e di scarso supporto da parte dei docenti presenti (figura 17).

Figura 17: Per quale motivo ha trovato poco o per niente utili i servizi messi a disposizione?

Corsi doposcuola e recupero	Confusione (3)
	Confusione e disagio con un insegnante estraneo
	Confusione legata a troppi partecipanti (2)
	Confusione legata a troppi partecipanti e scarsa motivazione generale
	Consisteva solo nel fare i compiti
	Difficoltà di comprensione
	Difficoltà di comprensione / materiale inutile
	Docenti disattenti e scarso supporto
	Docenti impreparati e scarso impegno dei partecipanti
	Docenti impreparati, argomenti mai fatti a scuola
Giornate o mezze giornate di recupero	Inefficacia (6)
	Insegnamento non mirato sulle esigenze dei singoli (3)
	Non ne aveva bisogno
	Scarsa motivazione / difficoltà di comprensione
	Troppi partecipanti, docenti non in grado di aiutare
	Troppi partecipanti, insegnamento non mirato sulle esigenze dei singoli
Corsi di recupero del Comitato genitori	Troppo facili, non adeguati alle richieste della scuola
	Docenti impreparati (2)
	Inefficacia (4)
Corsi di recupero del Comitato genitori	Insegnamento non mirato sulle esigenze dei singoli
	Troppi partecipanti
	Eterogeneità dei partecipanti
Corsi di recupero del Comitato genitori	Argomenti inutili
	Docenti disattenti e scarso supporto
Corsi di recupero del Comitato genitori	Docenti impreparati

Studio assistito	Confusione (3)
	Confusione e disorganizzazione
	Confusione e scarsa motivazione generale
	Difficoltà relazionali con i docenti
	Eterogeneità dei partecipanti, difficoltà nella comprensione
	Inefficacia (8)
	Insegnamento non mirato sulle esigenze dei singoli
	Non ne aveva bisogno (3)
	Scarso supporto (5)
	Scarso supporto, confusione
Troppi partecipanti	

Circa le ragioni del mancato utilizzo dei vari servizi, oltre il 60% dei rispondenti dichiara di non averne bisogno, una percentuale compresa tra il 10% e il 20% ne ignorava l'esistenza e una percentuale compresa tra il 6.5% e il 12% preferisce essere seguita da un tutor privato (figura 18).

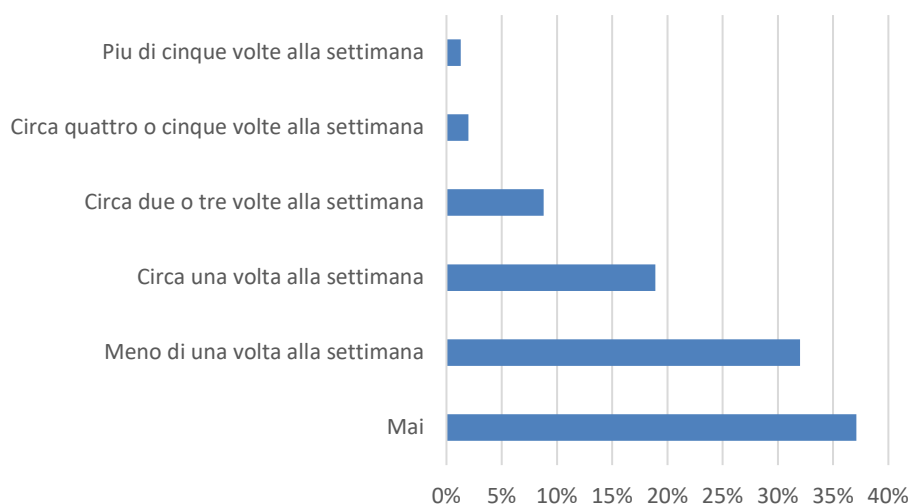
Figura 18: Per quale motivo non ha usufruito dei servizi messi a disposizione?

	Non ne ho bisogno	Ho preso/prendo lezioni private	Sono in giorni e/o orari scomodi	Non sono sufficienti per le mie esigenze	Ne ignoravo l'esistenza	Altro motivo
Corsi doposcuola e recupero (457)	65.2%	11.6%	5.5%	1.5%	10.3%	5.9%
Giornate o mezze giornate di recupero (467)	65.1%	9.2%	3.6%	1.7%	13.9%	6.4%
Corsi di recupero del Comitato genitori (538)	63.0%	8.0%	3.0%	1.9%	16.0%	8.2%
Studio assistito (474)	65.6%	9.1%	2.7%	1.9%	13.1%	7.6%
Aiuto da altri allievi (538)	64.5%	6.7%	3.3%	2.8%	14.9%	7.8%
Monte ore di appoggio didattico (548)	64.1%	7.1%	2.7%	1.1%	17.3%	7.7%
Aiuto allo studio Pro Juventute (540)	63.1%	6.5%	1.9%	1.3%	19.6%	7.6%

3.4.3 Il supporto della famiglia

Il 31% dei ragazzi riceve aiuto nei compiti dai genitori o altri familiari almeno una volta alla settimana (figura 19).

Figura 19: In generale nell'ultimo anno scolastico con che frequenza i genitori o altri familiari ti hanno aiutato nei compiti? (N = 560)



Mentre non c'è alcuna associazione significativa tra la frequenza del supporto offerto dai genitori e la loro posizione sociale e istruzione, si osserva una correlazione tra la frequenza del supporto genitoriale e la nazionalità. In particolare, gli allievi di nazionalità svizzera ricevono più spesso aiuto dai loro genitori nei compiti.

La frequenza con cui i genitori supportano i loro figli nei compiti non fornisce in ogni caso alcuna indicazione sulla qualità dell'aiuto fornito, che è immaginabile essere superiore nelle famiglie con genitori con elevato titolo di studio e di madrelingua italiana. Per questo motivo, analogamente a Moroni et al. (2015), si è scelto di considerare anche la qualità del coinvolgimento dei genitori nei compiti per casa e di fare riferimento alla teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985, 1987), che distingue tra forme di coinvolgimento dei genitori nei compiti percepite dai ragazzi come positive e negative. Se le prime constano in un coinvolgimento percepito come supportante in quanto caratterizzato da autonomia e sostegno emotivo, nelle seconde il coinvolgimento è percepito come invadente in quanto basato sull'intrusività e il controllo. La letteratura evidenzia come ai fini della riuscita scolastica il coinvolgimento supportante abbia un effetto benefico, mentre quello invadente sia controproducente (Moroni et al., 2015). La figura 20 mostra come tra i ragazzi che hanno compilato il questionario prevalga un coinvolgimento supportante.

Figura 20: Scale del coinvolgimento dei genitori nei compiti (Moroni et al., 2015) (N = 560)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Coinvolgimento fondato sul sostegno emotivo	Quando faccio i compiti i miei genitori o altri familiari mi aiutano se glielo chiedo	5.0%	3.4%	11.4%	36.8%	43.4%
	Quando faccio i compiti posso sempre contare sull'aiuto dei miei genitori o di altri familiari se non capisco qualcosa	6.8%	6.6%	11.3%	33.6%	41.8%
	Se sono in difficoltà in un compito, i miei genitori o altri familiari cercano di capire cosa esattamente non ho capito	6.1%	5.5%	14.1%	40.4%	33.9%
	Se i miei genitori o altri familiari mi aiutano nei compiti, cercano di incoraggiarmi a trovare da solo le risposte esatte	6.6%	5.7%	20.0%	35.0%	32.7%
	Se non capisco qualcosa a scuola, posso sempre parlarne con i miei genitori o altri familiari	5.4%	6.6%	19.3%	33.2%	35.5%
Coinvolgimento intrusivo e controllante	I miei genitori o altri familiari qualche volta mi aiutano nei compiti anche senza che io glielo chieda	36.3%	23.9%	18.2%	13.4%	8.2%
	I miei genitori o altri familiari intervengono sempre mentre faccio i compiti	48.0%	25.9%	12.9%	6.3%	7.0%
	Se sto leggendo un testo scolastico, i miei genitori o altri familiari mi interrompono sempre con domande	49.3%	25.2%	12.1%	6.8%	6.6%
	Di solito i miei genitori o altri familiari si siedono accanto a me mentre faccio i compiti e mi dicono come fare il compito	58.6%	17.0%	12.1%	6.3%	6.1%

L'indice di coinvolgimento supportante, costruito sommando i relativi item della figura 21 e successivamente standardizzato, registra un effetto significativo sia della nazionalità, $F(1, 548) = 8.81, p < .001$, sia dell'origine sociale familiare, $F(2, 510) = 3.0, p < 0.05$. Di fatto i genitori svizzeri e i genitori che svolgono professioni più qualificate mostrano una maggiore predisposizione al coinvolgimento supportante. Non si registrano, invece, differenze relativamente al coinvolgimento invadente.

Esistono poi altre forme di coinvolgimento dei genitori che possono incidere sui risultati degli adolescenti, ad esempio, il discutere sul futuro scolastico e sulle prospettive lavorative, il formulare aspettative elevate, l'interessarsi alle attività scolastiche dei figli e la partecipazione ai colloqui con gli insegnanti. È stato rilevato che tutti questi fattori hanno un effetto positivo sul gradimento dell'allievo nei confronti della lettura e sul suo senso di autoefficacia, mentre per quel che riguarda i risultati nella lettura se le elevate aspettative

hanno un effetto benefico, meno chiaro è l'impatto dei colloqui con i docenti che potrebbero anche associarsi a una situazione scolastica critica (Clinton & Hattie, 2013).

Nel nostro caso si osserva che la gran parte dei genitori parla con i propri figli delle formazioni che questi potranno frequentare dopo la scuola media e del futuro lavorativo, oltre a incoraggiarli e a interessarsi a ciò che fanno (figura 22). Molti, inoltre, si recano ai colloqui con i docenti e discorrono con i figli delle attività scolastiche. In merito a queste diverse forme di coinvolgimento non si rilevano differenze significative collegabili alla nazionalità, all'origine sociale e all'istruzione dei genitori.

Figura 21: Forme di coinvolgimento scolastico dei genitori⁸ (N = 555)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Parlare del futuro	Mi parlano del mio futuro lavorativo	6.5%	5.2%	14.9%	41.9%	31.5%
	Parlano con me della formazione che frequenterò dopo le medie	4.7%	2.7%	9.3%	43.8%	39.5%
Aspettative elevate	Mi incoraggiano a fare del mio meglio in ogni cosa	2.7%	2.2%	13.7%	28.8%	52.6%
	Pensano che aver successo nella vita sia importante	3.6%	5.9%	34.1%	29.0%	27.4%
	Si interessano a ciò che faccio	3.4%	1.3%	9.9%	34.1%	51.3%
Parlare delle attività scolastiche	Parlano con me delle attività scolastiche	6.0%	6.9%	26.2%	39.9%	21.1%
	Discutono con me di argomenti affrontati in classe	11.6%	15.4%	33.8%	26.1%	13.1%
	Controllano i compiti	37.7%	24.4%	23.8%	8.1%	6.0%
Coinvolgimento con la scuola	Si recano ai colloqui con i docenti	9.9%	6.3%	19.0%	31.0%	33.8%

3.4.4 Il vissuto scolastico

In questa sezione si analizzerà brevemente il vissuto scolastico degli allievi declinato negli aspetti del rapporto con i docenti⁹ (figura 22), della difficoltà a chiedere spiegazioni in classe quando qualcosa non è chiaro (figura 23¹⁰) e nella percezione di un contesto competitivo e collaborativo (figura 24)¹¹.

Oltre il 70% degli allievi dichiara di andare d'accordo con i docenti e quasi il 60% conta sulla disponibilità di questi ultimi in caso di necessità e sulla loro equità (figura 23). Maggiore scetticismo si osserva, invece, intorno agli item inerenti all'interesse degli insegnanti al benessere dei ragazzi e a quanto hanno da dire.

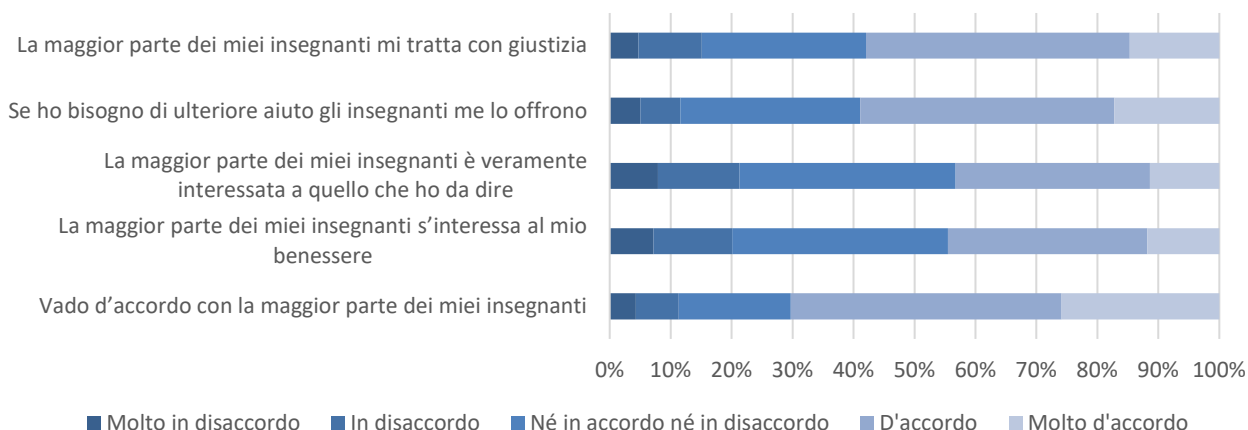
⁸ V. Clinton & Hattie, 2013.

⁹ V. Questionario allievi PISA 2009.

¹⁰ V. Questionario allievi PISA 2009.

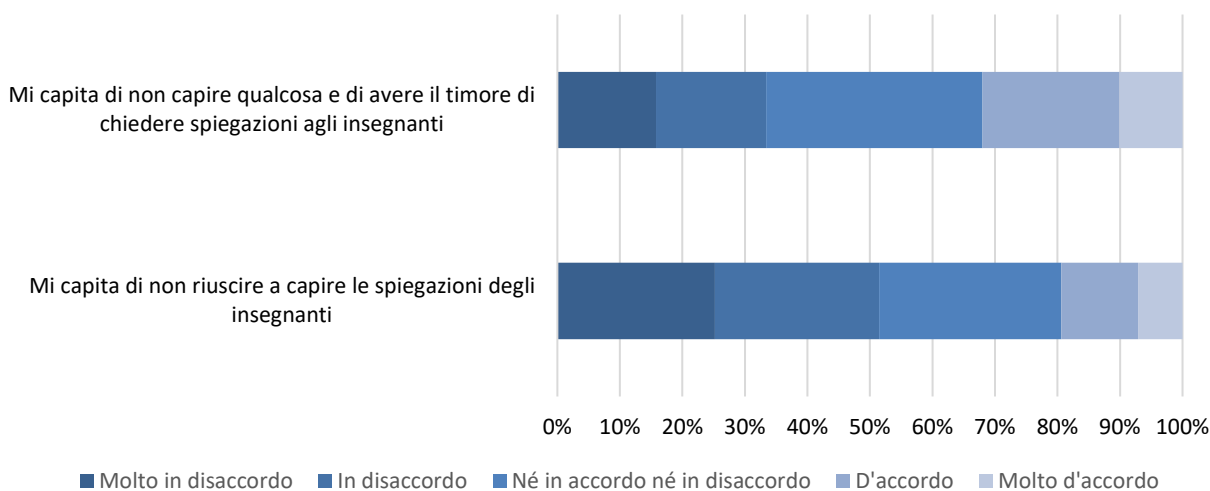
¹¹ V. Questionario allievi PISA 2018.

Figura 22: Relazione con i docenti (N = 559)



Due item che potrebbero essere positivamente associati con il ricorso alle lezioni private sono illustrati nella figura 23. Come si può vedere, quasi il 20% dichiara che capita di non capire le spiegazioni degli insegnanti e un terzo ha timore di chiedere spiegazioni quando qualcosa non è chiaro. Più avanti si vedrà se questi costituiscono parte del bacino degli utenti delle lezioni private.

Figura 23: Difficoltà e disagio a chiedere (N = 552)



Si è ipotizzato che un contesto scolastico segnato da un clima competitivo e da una limitata propensione alla cooperazione tra pari tenda a scoraggiare pratiche di mutuo aiuto tra gli studenti, favorendo invece una concezione individualistica del successo scolastico. In tale cornice, il ricorso alle lezioni private può configurarsi come strategia compensativa. La figura 24 evidenzia però un ambiente di classe più collaborativo che competitivo, anche se la competizione è comunque presente. Il numero significativo di risposte neutre suggerisce che molti ragazzi non hanno una percezione netta.

Figura 24: Contesto di classe competitivo e collaborativo (N = 552)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Contesto di classe competitivo	Gli allievi sembrano valorizzare la competizione	4.5%	7.8%	40.4%	33.9%	13.4%
	Sembra che gli allievi siano in competizione tra loro	5.8%	16.5%	30.9%	32.1%	14.7%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	4.7%	16.2%	42.5%	24.7%	12.0%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	4.9%	10.3%	35.9%	33.9%	15.0%
Contesto di classe collaborativo	Gli allievi sembrano valorizzare la collaborazione	4.7%	10.7%	35.0%	39.2%	10.3%
	Sembra che gli allievi collaborino tra loro	4.3%	12.0%	25.7%	48.4%	9.6%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della collaborazione tra loro	5.3%	12.3%	37.7%	35.8%	8.9%
	Gli allievi hanno la sensazione di essere incoraggiati a collaborare tra loro	7.1%	12.5%	31.7%	38.6%	10.1%

3.4.5 Il ricorso alle lezioni private

Alla domanda "In terza e quarta media ti è mai capitato di prendere lezioni private?"¹², su 578 allievi hanno risposto affermativamente 265, pari al 45.8%.

La figura 25 illustra quali siano le materie per cui è più frequente il ricorso alle lezioni private (matematica e tedesco).

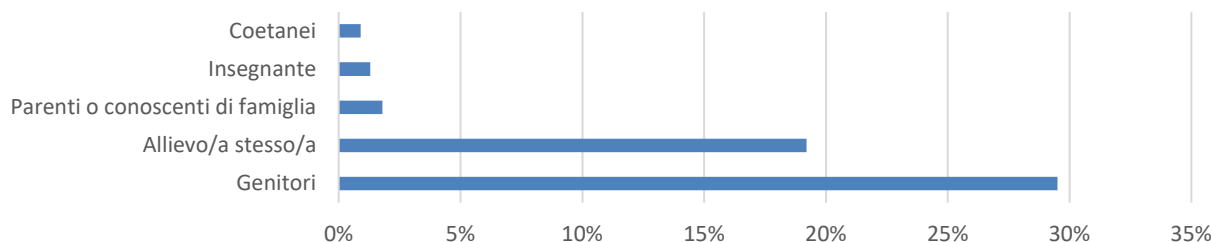
Figura 25: Materie per cui in terza e quarta media si è ricorso alle lezioni private (N = 262)

	Regolarmente (una o più lezioni settimanali oppure due o più corsi durante le vacanze)	Occasionalmente (alcune volte o un corso durante le vacanze)	Mai
Matematica	52.7%	32.8%	14.5%
Tedesco	22.1%	19.5%	58.4%
Inglese	5.0%	6.9%	88.2%
Italiano	3.4%	7.3%	89.3%
Francese	1.9%	5.0%	93.1%
Scienze naturali	1.9%	3.4%	94.7%
Geografia	0.8%	3.4%	95.8%
Storia e civica	0.8%	3.4%	95.8%

Non sorprende che l'idea di ricorrere a delle lezioni private in questa fascia d'età venga in primis dai genitori (figura 26).

¹² È stato specificato che per "lezioni private" si intendono le ore di studio che sono impartite al di fuori delle ore di scuola da una persona quale ad es. uno studente, un professore, un docente a pagamento, individuali o di gruppo.

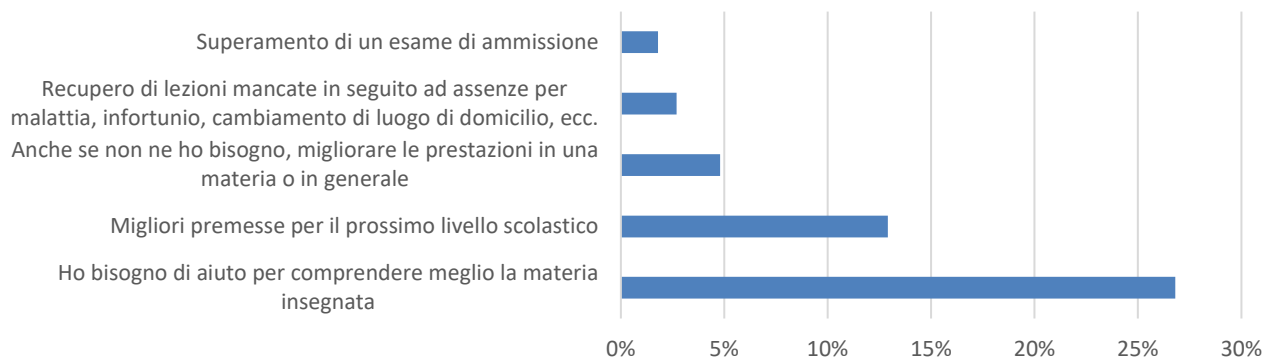
Figura 26: Chi ha avuto l'idea di ricorrere alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 672)



Alla domanda "Indipendentemente dall'aver preso lezioni private, un docente della tua attuale scuola ti ha consigliato in modo esplicito di prenderne?" 44 allievi/e su 570 (pari al 6.5%) hanno risposto affermativamente.

I motivi del ricorso alle lezioni private sembrano collegarsi maggiormente a una logica compensatoria: solo un 5% pur non avendo bisogno di sostegno didattico, vi ricorre per migliorarsi ulteriormente (figura 27).

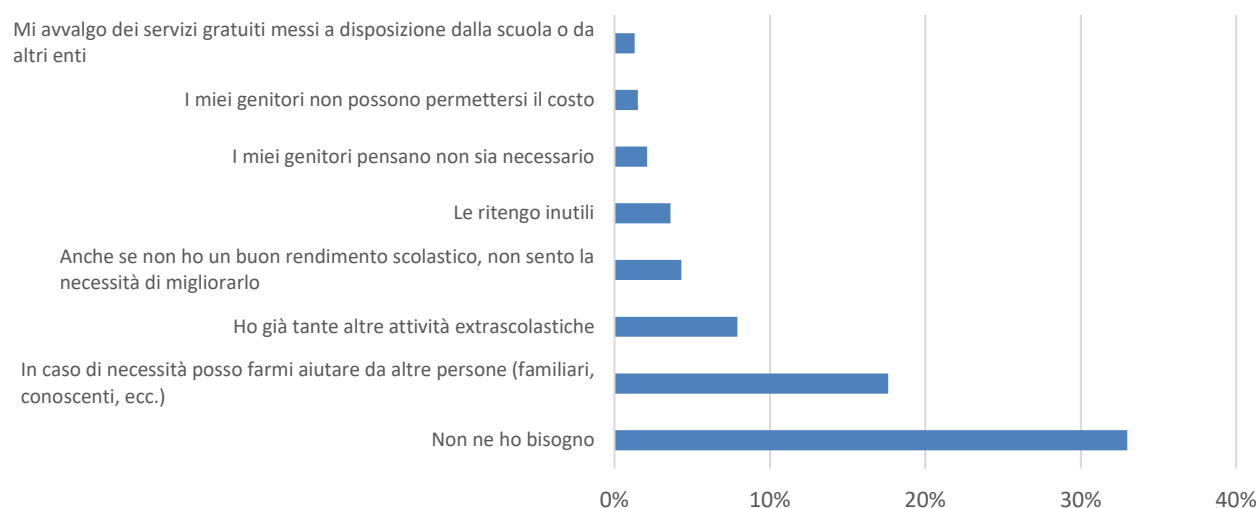
Figura 27: Motivi per cui si è deciso di ricorrere alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 672)



Vi è poi chi ha indicato altre motivazioni quali ad esempio il fatto di ritenere che l'insegnante fosse incapace di spiegare (5 casi), alzare la nota (5 casi), prepararsi per le verifiche (4 casi), passare dal livello B al livello A (un caso), imparare l'inglese (un caso), ripassare prima di ricominciare la scuola dopo l'estate.

Chi non vi ricorre, in un terzo dei casi dichiara di non averne bisogno, nel 18% dei casi può contare sull'aiuto dei familiari o di altri conoscenti (figura 28).

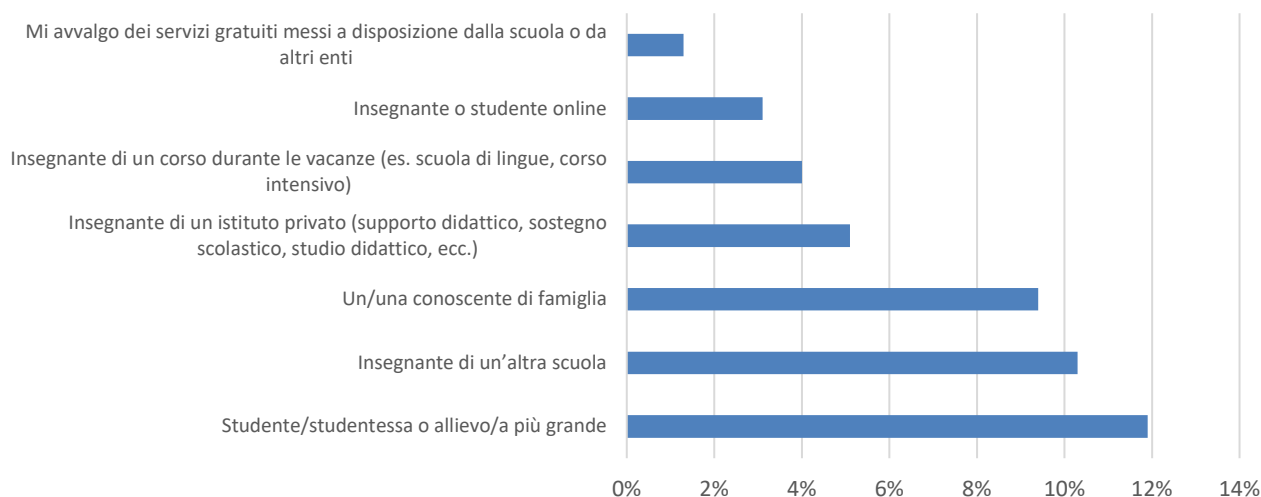
Figura 28: Motivi per cui non si è ricorsi alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 672)



Qualcuno ha indicato quali motivazioni del non ricorso il non averne voglia (4 casi), il non averci pensato (un caso), il chiedere ai docenti (un caso) e l'utilizzo di esercizi online per completare lo studio (un caso).

Nel 12% dei casi le lezioni private sono impartite da studenti più grandi (figura 29). In altri casi ci si rivolge a un docente di un'altra scuola (10%), di un istituto privato (5%) o a conoscenti (9%). Il ricorso a lezioni online riguarda solo il 3% dei casi.

Figura 29: Soggetto che ha impartito le lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 672)



Alcuni allievi hanno dichiarato di aver preso lezioni private da docenti in pensione (8 casi), da compagni di classe o coetanei (3 casi), da docenti della scuola frequentata (2 casi), da parenti (2 casi) e da altri docenti privati non afferenti a istituti (2 casi).

Per quanto riguarda le caratteristiche di chi ricorre alle lezioni private, non sono state osservate differenze significative legate all'origine sociale, all'istruzione dei genitori, alla nazionalità e alla lingua parlata a casa, al genere, né alla frequenza dell'aiuto dei genitori nei compiti. Non è emersa nemmeno l'associazione tra il prendere lezioni private e il coinvolgimento intrusivo e controllante da parte dei genitori, il parlare del futuro o delle attività scolastiche con questi ultimi, le loro aspettative elevate e il loro coinvolgimento con la scuola.

Il ricorso alle lezioni private risulta associato unicamente al **supporto emotivo da parte dei genitori** (figura 20): chi ricorre alle lezioni private ha un punteggio medio nell'indice di supporto emotivo da parte dei genitori pari a 0.71 contro 0.76 di chi non ricorre alle lezioni. In altre parole, **chi ha genitori disponibili ad aiutare nei compiti nel caso di necessità e pronti a incoraggiare a trovare le risposte esatte, mostra una minore propensione a rivolgersi a un tutor a pagamento** ($F(1, 558) = 6.415, p = 0.01$).

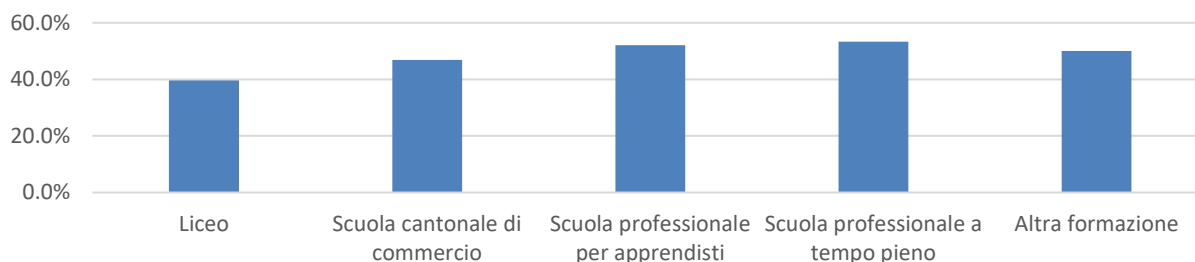
Quanto alla relazione con i docenti, con gli item della figura 22 si è costruito un indice che si associa negativamente al ricorso alle lezioni private: quanto migliore è il **rapporto con i docenti e la percezione che essi siano disponibili ad aiutare in caso di necessità e siano equi e interessati agli allievi**, minore è il ricorso alle lezioni private ($F(1, 557) = 10.445, p < 0.01$). Il ricorso alle lezioni private è associato anche con un indice che incorpora il fatto di **non riuscire a capire le spiegazioni degli insegnanti e di avere timore di chiedere chiarimenti quando qualcosa non è chiaro**: più un allievo ha difficoltà nel chiedere spiegazioni ai docenti, maggiore è la propensione a rivolgersi a un tutor ($F(1, 557) = 6.352, p < 0.02$). Non si osserva alcuna associazione, invece, tra la percezione di un clima di classe competitivo o cooperativo e il ricorso alle lezioni private.

Infine, per inquadrare meglio le caratteristiche degli allievi che ricorrono alle lezioni private, si analizzerà la relazione tra il ricorso al sostegno didattico a pagamento e alcune caratteristiche individuali degli allievi, ad esempio l'autovalutazione della riuscita scolastica, la scuola che gli allievi hanno in mente di frequentare dopo le medie e l'autovalutazione degli obiettivi dell'apprendimento secondo la versione italiana (Alivernini

et al., 2017)¹³ dei *Patterns of Adaptive Learning Scales* (Modelli di scale di apprendimento adattativo) (Midgley et al., 2000).

Chi ricorre alle lezioni private si attribuisce una valutazione del profitto scolastico significativamente inferiore rispetto a chi non vi ricorre e, in particolare, l'autovalutazione media su una scala da 1 a 10 è pari a 7.30 tra i primi e a 7.87 tra i secondi ($F(1, 558) = 24.237, p < 0.001$). **Il ricorso alle lezioni private è poi meno diffuso tra gli aspiranti liceali e più frequente tra coloro che prevedono di frequentare una scuola professionale** (figura 30).

Figura 30: Scuola che si intende intraprendere dopo le medie e ricorso alle lezioni private (N = 555)



L'autovalutazione degli obiettivi dell'apprendimento è uno strumento composto da tre sotto scale ciascuna di quattro item: padronanza, approccio alla prestazione, evitamento (figura 31).

Figura 31: Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento dell'allievo (N = 557)

		Moito in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Moito d'accordo
Padronanza	Per me un obiettivo in classe è imparare cose nuove	3.0%	2.5%	17.4%	51.4%	25.6%
	Un mio obiettivo in classe è imparare il più possibile	2.9%	3.8%	19.7%	47.6%	26.0%
	Un mio obiettivo a scuola è capire ciò che studio	2.2%	2.0%	14.8%	47.8%	33.2%
	Un obiettivo a scuola è migliorare le mie capacità e competenze	2.0%	1.6%	16.1%	45.5%	34.8%
Prestazione	Per me è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola	16.0%	25.0%	32.1%	17.8%	9.2%
	Per me è importante far vedere agli altri che vado bene nelle verifiche	20.0%	22.3%	31.1%	20.1%	6.5%
	Per me è importante far vedere agli altri che supero facilmente le verifiche	16.9%	25.5%	37.2%	14.6%	5.8%
	Per me è importante apparire più intelligente dei miei compagni di classe	20.0%	22.3%	31.1%	20.1%	6.5%
Evitamento	In classe per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace	11.5%	13.6%	34.4%	28.1%	12.4%
	In classe per me una cosa importante è evitare che gli altri pensino che io non sia intelligente	16.2%	18.1%	36.8%	20.1%	8.8%
	Per me è importante che gli insegnanti non pensino che io sia meno preparato/a dei miei compagni di classe	8.8%	14.1%	34.3%	30.1%	12.6%
	In classe per me è importante evitare di sembrare uno studente che ha difficoltà a svolgere i compiti	15.8%	17.6%	34.6%	21.9%	10.1%

Mentre non si è osservata alcuna associazione tra l'indice di prestazione e il ricorso alle lezioni private, quest'ultimo appare negativamente associato alla **padronanza** (quanto più forte è l'obiettivo della padronanza, minore è la tendenza a ricorrere alle lezioni private) ($F(1, 546) = 5.536, p < 0.02$) e positivamente associato all'**evitamento** ($F(1, 547) = 9.621, p < 0.01$): in pratica **ricorre maggiormente**

¹³ In questa scala la *padronanza* si riferisce all'attenzione degli allievi all'acquisizione e allo sviluppo di nuove conoscenze. La *prestazione* fa, invece, riferimento all'interesse a dimostrare o a far pensare agli altri (docenti, educatori, genitori e compagni) che si è bravi. Nell'*evitamento* lo scopo è quello di non essere giudicati negativamente.

alle lezioni private chi non vuole che le proprie debolezze si palesino ai docenti. Ciò lascia intendere un ricorso al sostegno didattico a pagamento soprattutto per ragioni di compensazione che di arricchimento.

3.5 L'indagine nelle scuole medie superiori

3.5.1 I rispondenti

Nel periodo compreso tra maggio e giugno 2023 hanno compilato il questionario elettronico, rilasciando il consenso al trattamento dei dati, 622 ragazzi iscritti al primo e quarto anno della scuola media superiore, ovvero un quarto della popolazione effettiva. La figura 32 illustra il numero di ragazzi e ragazze che hanno compilato il questionario per ciascuna sede a cui è stato inviato.

Figura 32: Allieve e allievi delle scuole medie superiori che hanno compilato il questionario

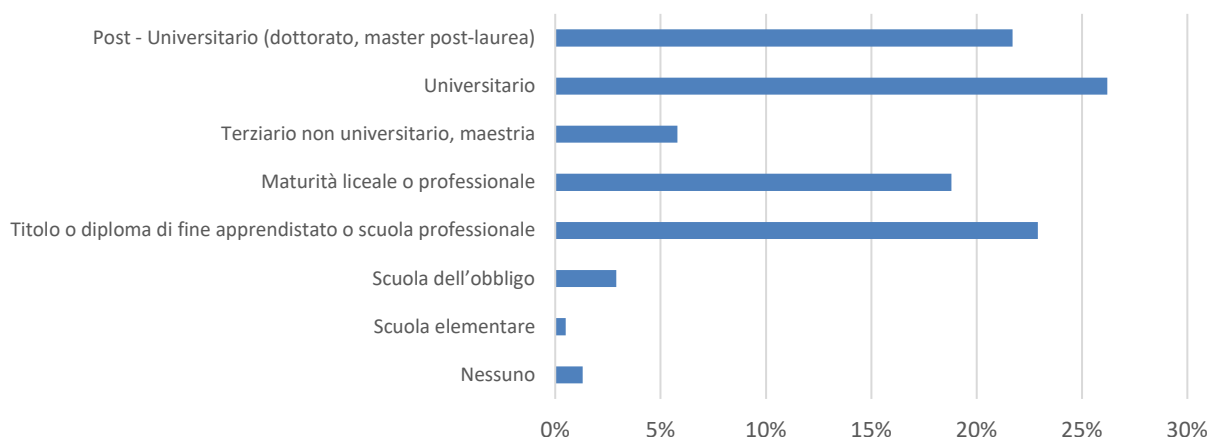
	Classe		Totale rispondenti	Percentuale sul totale effettivo (dati GAGI)
	Prima	Quarta		
Liceo di Bellinzona	12	14	26	7.7%
Liceo di Locarno	109	10	119	31.0%
Liceo di Lugano 1	62	21	83	15.1%
Liceo di Lugano 2	187	18	205	48.6%
Liceo di Mendrisio	83	31	114	32.9%
Scuola cantonale di commercio	46	29	75	14.2%
Totale	499	123	622	24.2%

Anche in questo caso il numero di rispondenti si discosta dall'effettivo numero di iscritti per il fatto che non tutti hanno acconsentito alla compilazione. La composizione di genere dei 562 allievi che hanno indicato il sesso (63% di ragazze e 37% di ragazzi) rispetto alla popolazione dell'intera coorte sovrarappresenta le ragazze di 6 punti percentuali.

Per quanto riguarda la professione dei genitori, anche in questo caso si riscontra una sovra rappresentazione degli allievi aventi genitori con professioni altamente qualificate, che però probabilmente non si discosta troppo da quella esistente in realtà, dal momento che gli strati socialmente più favoriti tendono a scegliere le scuole medie superiori (Zanolla, 2021): sui 522 che hanno indicato la professione dei genitori, il 75% risulta avere almeno un genitore con professione altamente qualificata, per il 21.5% il genitore collocato più in alto nella scala sociale ha una professione mediamente qualificata, mentre per il restante 3.5% si colloca nella categoria delle professioni scarsamente qualificate.

Solo 554 allievi su 672 hanno indicato il titolo di studio di almeno un genitore e quasi la metà ha dichiarato di avere almeno un genitore in possesso di un titolo di studio universitario o post-universitario, mentre per il 46% nessuno dei genitori ha un titolo superiore al diploma del Secondario II (figura 33). Anche in questo caso, dal confronto con la distribuzione dei titoli di studio della popolazione della fascia 25-44 residente in Ticino nel 2022 (UST, 2024), si evince una sovra rappresentazione dei genitori con titolo universitario e post-universitario (pari a 36% nel dato dell'UST), e una sottorappresentazione di coloro che non hanno ottenuto un titolo di studio superiore alla licenza di scuola media (10% nel dato UST), ma non avendo a disposizione il dato relativo alla popolazione dei ragazzi frequentanti le scuole medie superiori, è difficile stabilire quanto essa si discosti dalla situazione reale.

Figura 33: Titolo di studio più elevato tra i genitori (N = 435).



3.5.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola

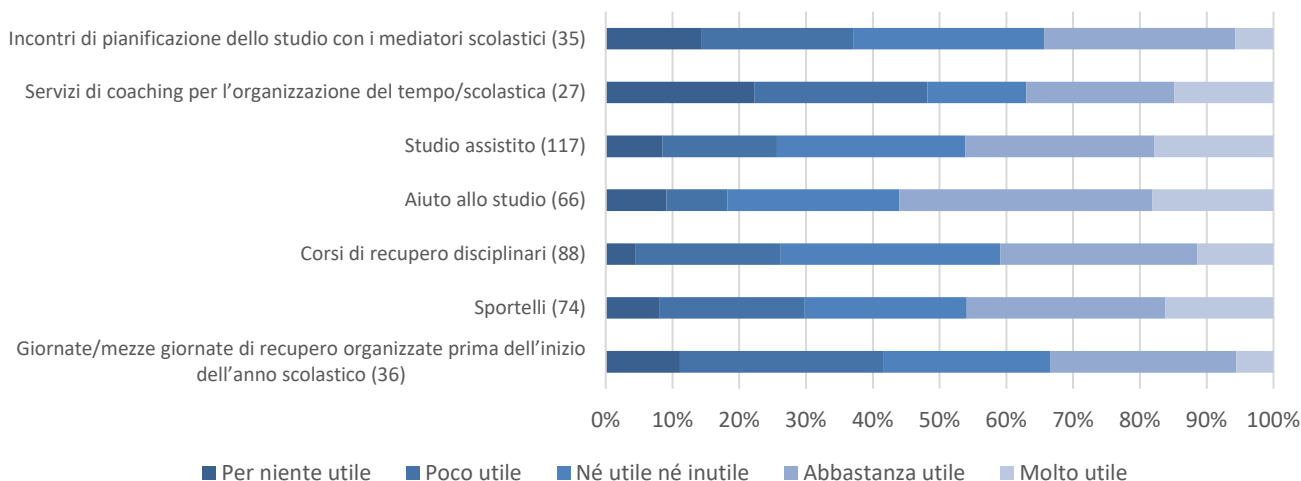
Anche nel caso degli studenti delle scuole medie superiori, si riscontra uno scarso utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola per sostenere la riuscita scolastica. Gli studenti al quarto anno hanno usufruito di questi servizi soprattutto quando erano iscritti al primo anno (figura 34).

Figura 34: Fruizione dei servizi messi a disposizione dalla scuola

Classe frequentata		Ha utilizzato in prima	Non ha mai utilizzato			
Prima	Corsi di recupero disciplinari (N =499)	14.0%	86.0%			
	Sportelli (N=499)	13.6%	86.4%			
	Giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'a.s. (N=499)	6.6%	93.4%			
	Aiuto allo studio (N=499)	12.2%	87.8%			
	Studio assistito (N=499)	18.2%	81.8%			
	Servizi di coaching per l'organizzazione del tempo/scolastica (N=499)	6.2%	93.8%			
	Incontri di pianificazione dello studio con i mediatori scolastici (N=499)	7.0%	93.0%			
Classe frequentata		Ha utilizzato in prima	Ha utilizzato in seconda	Ha utilizzato in terza	Ha utilizzato in quarta	Non ha mai utilizzato
Quarta	Corsi di recupero disciplinari (N = 123)	18.7%	13.0%	6.5%	5.7%	74.0%
	Sportelli (N = 123)	9.8%	7.3%	4.9%	4.9%	86.2%
	Giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'a.s. (N = 123)	5.7%	2.4%	0.8%	1.6%	91.9%
	Aiuto allo studio (N = 123)	7.3%	4.9%	4.9%	7.3%	89.4%
	Studio assistito (N = 123)	21.1%	17.1%	12.2%	13.8%	73.2%
	Servizi di coaching per l'organizzazione del tempo/scolastica (N = 123)	3.3%	-	1.6%	0.8%	94.3%
	Incontri di pianificazione dello studio con i mediatori scolastici (N = 123)	2.4%	2.4%	2.4%	2.4%	93.5%

Il giudizio sull'utilità del servizio mostra opinioni eterogenee. L'aiuto allo studio è ritenuto utile o molto utile da ben il 56% degli allievi. Tale percentuale scende al 33% per le giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'anno scolastico (figura 35).

Figura 35: Giudizio sull'utilità del servizio



Le motivazioni dei giudizi più critici riguardano gli insegnanti percepiti come poco preparati o non disponibili, la scarsa organizzazione, l'eccessivo numero di studenti rispetto ai docenti, i contenuti poco utili o non pertinenti alle loro esigenze (figura 36). Alcuni studenti ritengono che i metodi di insegnamento siano inefficaci, spesso identici a quelli adottati in classe, e che l'ambiente non favorisca lo studio. Inoltre, alcuni non vedono beneficio in questi servizi, preferendo metodi di studio autonomi.

Figura 36: Per quale motivo ha trovato poco o per niente utili i servizi messi a disposizione?

Giornate o mezza giornate di recupero	Dovrebbero prendere docenti che sappiano insegnare e che rispondano volentieri alle domande.
	Non abbiamo ripassato ciò che mi serviva
	Dovrebbero farli durante più a lungo
	Non erano organizzate in modo efficiente
	Non mi hanno aiutato ad aumentare le mie note durante l'anno scolastico
	Perché ci insegnavano argomenti poco utili e mai visti nell'anno seguente
	Perché non c'era l'ambiente giusto per lavorare
	Perché non erano gestite molto bene e c'era molto caos durante le lezioni
	Perché sono poco motivato a fare più scuola di quella che già devo fare di solito
	Perché tra le medie e la prima liceo non avevo grandi difficoltà, per cui non avevo bisogno di grande aiuto.
Dovrebbero prendere docenti che sappiano insegnare e che rispondano volentieri alle domande.	
Sportelli	C'erano troppe persone e il docente aveva poco tempo per seguire tutti (5)
	Perché sono molti gli studenti e un solo docente non riesce a rispondere alle esigenze di tutti soprattutto perché gli allievi sono di classe diversa
	L'insegnante non era molto disponibile per spiegare; alla fine mi hanno cercato di spiegare i miei compagni.
	Il docente non faceva bene il recupero (2)
	I docenti fanno programmi diversi rispetto ai maestri che si hanno e quindi non sanno aiutarti e sono 2 per molti allievi
	il docente che impartiva le lezioni di recupero era lo stesso che avevo nella materia dove ero in difficoltà; pertanto, il suo metodo di insegnamento non mi aiutava poiché era lo stesso che adoperava in classe
	Dovrebbero prendere docenti che sappiano insegnare e che rispondano volentieri alle domande.
	Perché abbiamo fatto una domanda e il professore non ha saputo risponderci
Perché è come se stessi in classe a lavorare e quando non capisci qualcosa chiedi. Cosa cambia fare domande al proprio professore o a un altro? Nulla	

Corsi di recupero disciplinari	<p>Spiegazioni non comprensibili (5)</p> <p>Ci sono tanti allievi e pochi docenti (5)</p> <p>Ho messo nelle richieste individuali gli argomenti su cui avevo bisogno di aiuto, dopodiché abbiamo fatto tutt'altro (3)</p> <p>Perché spesso c'erano gli stessi docenti e spiegano le cose nello stesso modo che in classe. Dunque, non capivo comunque (2)</p> <p>Non ho avuto una buona esperienza con l'insegnante: non mi sembra di aver ricevuto aiuti, ma più che altro rimproveri riguardo a quello che non capivo. L'ora, di per sé, avrebbe potuto essere molto comoda. L'insegnante purtroppo non si è dimostrat* disponibile o utile, ha preferito dare per scontato che la mia incapacità di risolvere gli esercizi derivasse dalla pigrizia, infastidendosi quando facevo domande perché non avevo effettivamente capito</p> <p>Non mi sono trovata bene</p> <p>Perché non aiutano più di quel tanto, per matematica è più un andar lì e fare le schede che hai da fare</p> <p>Trovo che ci siano altri modi per aiutarsi</p>
Aiuto allo studio	<p>La figura fornita dalla scuola non rispecchiava le mie esigenze</p> <p>Non avevo realmente bisogno di qualcuno che mi aiutasse</p> <p>Perché le cose che dicevano non erano niente di nuovo. Ha aiutato però perché mi ha fatto un po' capire il mio modo di studiare</p> <p>Perché nonostante i pochi allievi, i professori si concentravano solo ad aiutare una persona</p>
Studio assistito	<p>C'erano tanti studenti e i professori non riuscivano a rispondere a tutte le domande (10)</p> <p>Non sapevano spiegare o non davano spiegazioni utili (8)</p> <p>Perché ci sono differenti professori e ognuno spiega in maniere diversa, a volte anche con risposte differenti</p> <p>Perché il professore insegnava storia e non poteva aiutare nelle altre materie</p> <p>Perché sono organizzati male soprattutto quello di chimica e fisica, quello di inglese invece è molto utile e interessante</p> <p>Perché eravamo liberi di fare quello che volevamo e succedeva spesso che non si studiava</p> <p>Il mio metodo di studio era già efficace</p> <p>Preferisco studiare da sola</p>
Servizi di coaching per l'organizzazione del tempo/scolastica	<p>Perché abbiamo parlato di cose banali che già sapevo...quindi ho speso soldi inutilmente per sentirmi dire che devo studiare non all'ultimo ecc. (2)</p> <p>Le cose insegnate non servivano a nulla (2)</p> <p>Non è realistico e non ti aiuta a dovere</p>
Incontri di pianificazione dello studio con i mediatori scolastici	<p>Offrono i metodi di studio più comuni e non si concentrano molto su ciò di cui l'allievo necessita (4)</p> <p>Non era mai niente di nuovo, erano cose che già sapevo (3)</p> <p>Perché i metodi da loro proposti non mi sono stati utili (2)</p> <p>Dipende dal singolo, ognuno ha bisogno di organizzare i propri tempi da sé</p> <p>Perché è meglio avere testimonianze dirette da parte degli studenti</p> <p>Perché quando ci sono andata l'unica cosa che hanno fatto è stato darmi un foglio con delle cose di tedesco senza veramente aiutarmi</p>

Se circa la metà degli studenti non ha usufruito di questi servizi perché non ne sentiva la necessità, una percentuale compresa tra il 20% e il 32% ne ignorava l'esistenza (figura 37).

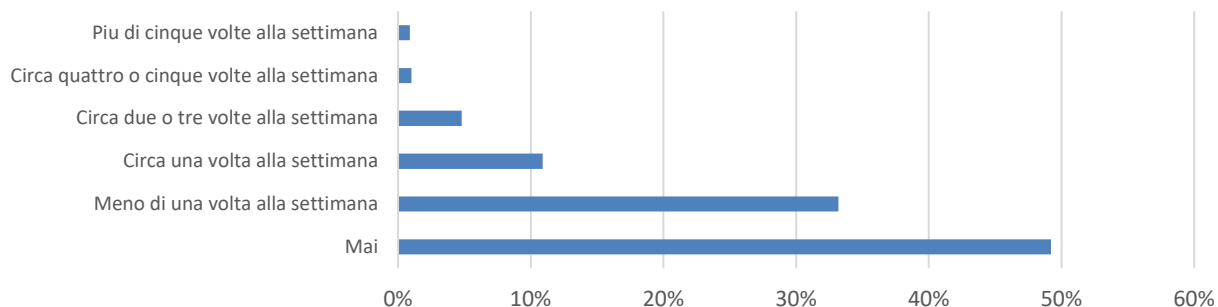
Figura 37: Per quale motivo non ha usufruito dei servizi messi a disposizione?

	Non ne ho bisogno	Ho preso/prendo lezioni private	Sono in giorni e/o orari scomodi	Non sono sufficienti per le mie esigenze	Ne ignoravo l'esistenza	Altro motivo
Giornate/mezze giornate di recupero organizzate prima dell'inizio dell'a.s. (526)	50.6%	5.1%	4.4%	1.3%	27.6%	11.0%
Sportelli (493)	46.2%	5.5%	4.1%	1.2%	32.0%	11.0%
Corsi di recupero disciplinari (483)	50.9%	7.9%	5.6%	1.9%	25.1%	8.7%
Aiuto allo studio (494)	53.4%	6.5%	5.7%	2.2%	21.7%	10.5%
Studio assistito (454)	56.6%	6.8%	4.8%	2.0%	20.3%	9.5%
Servizi di coaching per l'organizzazione del tempo/scolastica (546)	53.8%	3.5%	2.4%	2.2%	27.3%	10.8%
Incontri di pianificazione dello studio con i mediatori scolastici (532)	56.2%	3.9%	2.6%	1.9%	24.8%	10.5%

3.5.3 Il supporto della famiglia

Il 18% degli studenti ha dichiarato di ricevere aiuto nei compiti dai familiari almeno una volta alla settimana (figura 38).

Figura 38: In generale nell'ultimo anno scolastico con che frequenza i genitori o altri familiari ti hanno aiutato nei compiti? (N = 587)



Diversamente da quanto riportato per la scuola media, per le scuole medie superiori si osserva un'associazione significativa tra la frequenza del supporto offerto dai genitori e la loro posizione sociale ($\chi^2 (2) = 12.70, p < .01$) e istruzione ($\chi^2 (6) = 21.87, p < .01$), nel senso che chi è figlio di genitori più istruiti e con posizioni altamente qualificate è più spesso seguito nei compiti (figure 40 e 41). Anche tra la nazionalità e il supporto genitoriale, analogamente alla scuola media, si constata una relazione significativa: nel senso che i genitori svizzeri sono più spesso degli stranieri coinvolti nei compiti dei loro figli ($\chi^2 (4) = 13.51, p < .01$).

Figura 39: Frequenza dell'aiuto genitoriale nei compiti secondo l'origine sociale (N = 522)

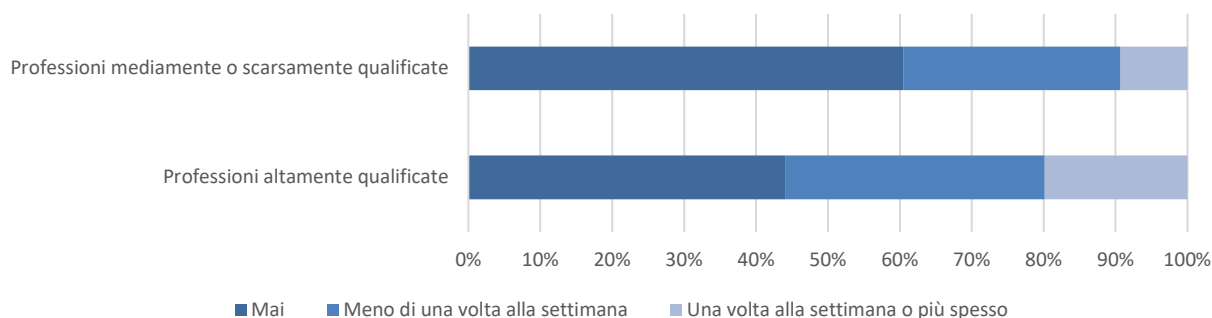
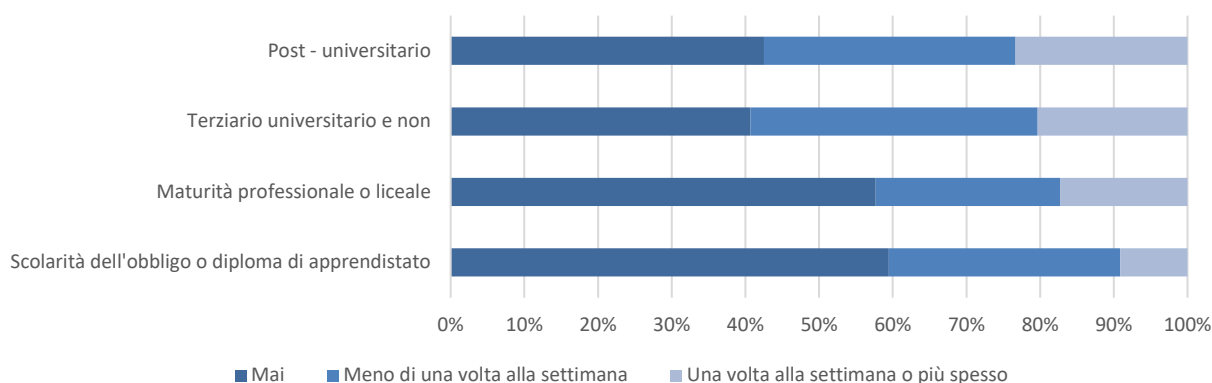


Figura 40: Frequenza dell'aiuto genitoriale nei compiti secondo istruzione dei genitori (N = 554)



La figura 41 mostra come anche tra i ragazzi delle scuole medie superiori che hanno compilato il questionario prevalga un coinvolgimento supportante.

Figura 41: Tipo di coinvolgimento dei genitori (N = 577 - 583)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Coinvolgimento fondato sul sostegno emotivo	Quando faccio i compiti i miei genitori o altri familiari mi aiutano se glielo chiedo	9.1%	5.5%	16.8%	39.8%	28.8%
	Quando faccio i compiti posso sempre contare sull'aiuto dei miei genitori o di altri familiari se non capisco qualcosa	12.3%	12.9%	16.8%	35.7%	22.3%
	Se sono in difficoltà in un compito, i miei genitori o altri familiari cercano di capire cosa esattamente non ho capito	12.0%	10.1%	24.4%	34.3%	19.2%
	Se i miei genitori o altri familiari mi aiutano nei compiti, cercano di incoraggiarmi a trovare da solo le risposte esatte	8.7%	8.2%	29.0%	32.8%	21.3%
	Se non capisco qualcosa a scuola, posso sempre parlarne con i miei genitori o altri familiari	9.0%	10.7%	18.0%	41.1%	21.1%
Coinvolgimento intrusivo e controllante	I miei genitori o altri familiari qualche volta mi aiutano nei compiti anche senza che io glielo chieda	45.4%	29.5%	14.2%	8.0%	2.9%
	I miei genitori o altri familiari intervengono sempre mentre faccio i compiti	60.7%	22.2%	9.9%	5.4%	1.9%
	Se sto leggendo un testo scolastico, i miei genitori o altri familiari mi interrompono sempre con domande	56.5%	19.2%	13.7%	7.8%	2.8%

Genitori svizzeri e/o italiani, con elevato livello d'istruzione e che svolgono professioni altamente qualificate hanno una maggiore predisposizione al coinvolgimento supportante rispetto ai genitori di altre nazionalità, con titolo studio inferiore e professioni meno qualificate. L'indice di coinvolgimento supportante, costruito sommando i relativi item della figura 42 e successivamente standardizzato registra un effetto significativo sia della nazionalità ($F(2, 557) = 4.150, p < .02$), sia dell'istruzione dei genitori ($F(3, 550) = 18.974, p =$

.001) sia dell'origine sociale familiare ($F(1, 520) = 8.668, p = 0.003$). Non si registrano, invece, differenze relativamente al coinvolgimento invadente.

Esistono poi, come si è visto, altre forme di coinvolgimento dei genitori che possono incidere sui risultati degli adolescenti, ad esempio, il discutere sul futuro scolastico e sulle prospettive lavorative, il formulare aspettative elevate, l'interessarsi alle attività scolastiche dei figli e la partecipazione ai colloqui con gli insegnanti. In questo caso si osserva che la gran parte dei genitori parla con i propri figli delle formazioni che questi potranno frequentare dopo la scuola superiore e del futuro lavorativo, oltre a incoraggiarli e a interessarsi a ciò che fanno (figura 42). Molti, inoltre, si recano ai colloqui con i docenti e discorrono con i figli delle attività scolastiche. In merito a queste diverse forme di coinvolgimento non si rilevano differenze significative collegabili alla nazionalità, all'origine sociale e all'istruzione dei genitori, fatta eccezione per i genitori con una professione mediamente o scarsamente qualificata che parlano di più del futuro con i rispettivi figli rispetto ai genitori con professione altamente qualificata ($F(1, 519) = 10.231, p = 0.001$) e per i genitori più istruiti che parlano di più con i loro figli delle attività scolastiche ($F(3, 547) = 4.090, p < 0.01$).

Figura 42: Forme di coinvolgimento scolastico dei genitori (N = 572)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Parlare del futuro	Mi parlano del mio futuro lavorativo	5.2%	5.6%	22.9%	43.2%	23.1%
	Parlano con me della formazione che frequenterò dopo il liceo o la scuola cantonale di commercio	4.5%	5.9%	23.7%	44.3%	21.5%
Aspettative elevate	Mi incoraggiano a fare del mio meglio in ogni cosa	1.7%	2.1%	11.7%	38.1%	46.3%
	Pensano che aver successo nella vita sia importante	3.3%	8.2%	30.4%	34.6%	23.4%
	Si interessano a ciò che faccio	1.8%	2.8%	15.4%	42.2%	37.8%
Parlare delle attività scolastiche	Parlano con me delle attività scolastiche	4.4%	12.4%	19.7%	43.8%	19.7%
	Discutono con me di argomenti affrontati in classe	16.3%	20.0%	33.5%	22.8%	7.5%
	Controllano i compiti	59.1%	24.1%	11.2%	4.0%	1.6%
Coinvolgimento con la scuola	Si recano ai colloqui con i docenti	12.0%	7.4%	27.4%	33.4%	19.9%

3.5.4 Il vissuto scolastico

In questa sezione si analizzerà brevemente il vissuto scolastico degli allievi declinato negli aspetti del rapporto con i docenti¹⁴ (figura 43), nel timore di chiedere spiegazioni in classe quando non si è capito qualcosa (figura 44)¹⁵ e nella percezione di un contesto competitivo e collaborativo (figura 45)¹⁶.

Circa il 70% degli allievi dichiara di andare d'accordo con i docenti e li considera equi e la metà conta sulla disponibilità di questi ultimi in caso di necessità. Maggiore scetticismo, analogamente alla scuola media, si

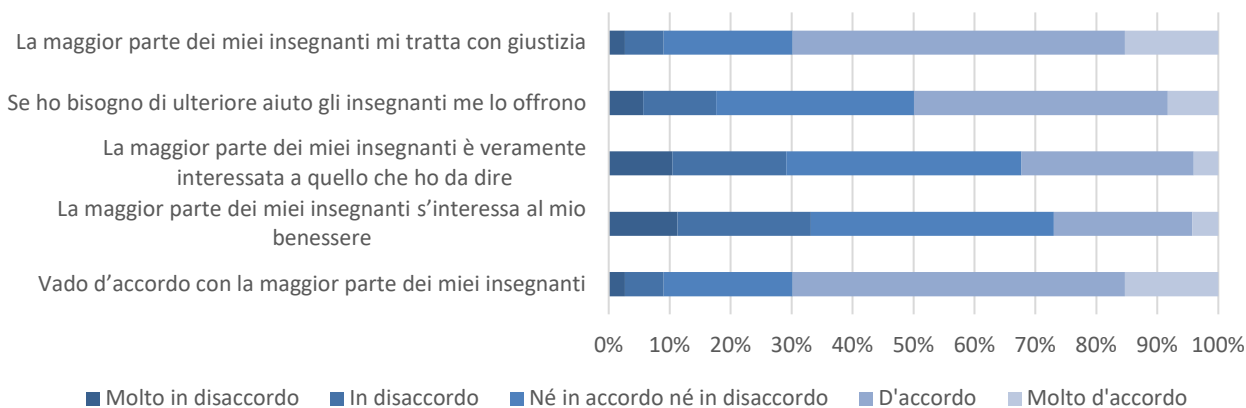
¹⁴ V. Questionario allievi PISA 2009.

¹⁵ V. Questionario allievi PISA 2009.

¹⁶ V. Questionario allievi PISA 2018.

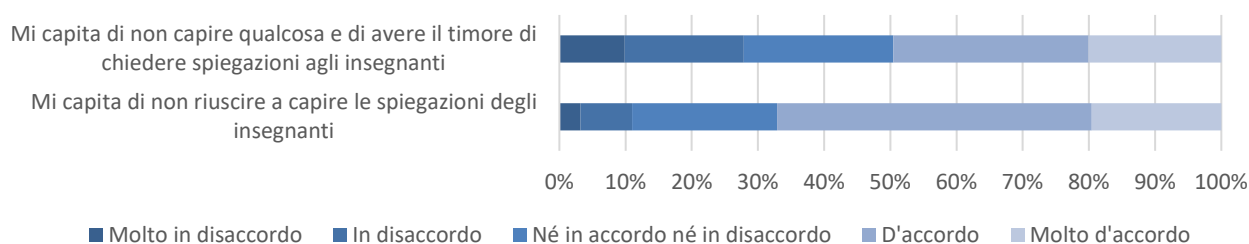
osserva invece intorno agli item inerenti all'interesse degli insegnanti al benessere dei ragazzi e a quanto hanno da dire.

Figura 43: Relazione con i docenti (N = 567)



Oltre due terzi dei ragazzi dichiarano che capiti di non capire le spiegazioni degli insegnanti e la metà ha timore di chiedere spiegazioni quando qualcosa non è chiaro (figura 44). Su questi punti la situazione è ampiamente più critica rispetto alle medie e più avanti si vedrà se questi costituiscono parte del bacino degli utenti delle lezioni private.

Figura 44: Difficoltà e disagio a chiedere (N = 567)



Circa la percezione del contesto di classe competitivo o collaborativo, analogamente a quanto riscontrato nella scuola media si registra una tendenza verso la valorizzazione della collaborazione rispetto alla competizione, tuttavia una parte importante di studenti mantiene una posizione neutrale (figura 45).

Figura 45: Contesto di classe competitivo e collaborativo (N = 558-565)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Contesto di classe competitivo	Gli allievi sembrano valorizzare la competizione	4.9%	15.7%	40.5%	30.9%	8.0%
	Sembra che gli allievi siano in competizione tra loro	7.3%	21.4%	28.8%	31.7%	10.8%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	8.5%	23.7%	40.3%	20.8%	6.7%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	5.5%	12.1%	23.6%	37.9%	20.9%
Contesto di classe collaborativo	Gli allievi sembrano valorizzare la collaborazione	5.5%	12.7%	30.2%	44.4%	7.2%
	Sembra che gli allievi collaborino tra loro	4.3%	11.3%	25.4%	49.7%	9.3%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della collaborazione tra loro	4.7%	13.1%	35.7%	38.4%	8.2%
	Gli allievi hanno la sensazione di essere incoraggiati a collaborare tra loro	6.5%	16.8%	34.6%	34.9%	7.2%

3.5.5 Il ricorso alle lezioni private

Alla domanda “Da settembre 2022 a oggi hai preso o stai prendendo lezioni private??”¹⁷, hanno risposto affermativamente 183 ragazzi iscritti alla prima classe (pari al 37%) e 35 ragazzi iscritti alla classe quarta (pari al 28.5%).

La figura 46 illustra quali siano le materie per cui è più frequente il ricorso alle lezioni private.

Figura 46: Materie per cui in prima e quarta liceo/SCC si è ricorso alle lezioni private

Classe	Matematica	Chimica	Fisica	Tedesco	Francese	Italiano	Economia e diritto	Latino	Biologia	Altra materia
I (499)	27.7%	17.8%	6.6%	6.0%	2.0%	0.8%	0.8%	0.4%	0.2%	8.0%
IV (123)	18.7%	11.4%	5.7%	10.6%	1.6%	1.6%	0.8%	0.0%	0.0%	2.4%

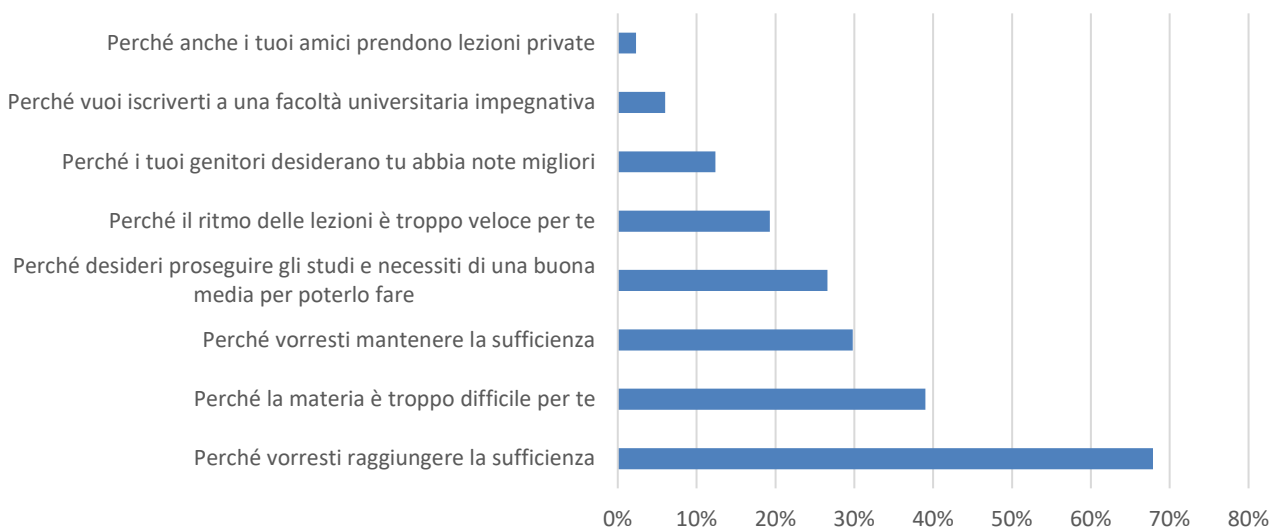
Nella categoria “altra materia” ricadono inglese (31 casi in prima, 2 in quarta), informatica (6 casi in prima), storia (3 casi in prima e uno in quarta).

L’idea di prendere lezioni private è venuta in due terzi dei casi all’allievo congiuntamente ai genitori, nel 24% dei casi all’allievo stesso e nel rimanente 9% ai genitori.

Alla domanda “Indipendentemente dall’aver preso lezioni private, un docente della tua attuale scuola ti ha consigliato in modo esplicito di prenderne?” 69 allievi/e su 613 (pari all’11%) hanno risposto affermativamente.

Tra le motivazioni del ricorso alle lezioni private spiccano ragioni compensatorie (raggiungere la sufficienza ed eccessiva difficoltà della materia). Ci sono in ogni caso studenti che hanno già una nota sufficiente e desiderano mantenerla (30%), studenti che necessitano di una buona media per proseguire gli studi (27%) e studenti motivati a iscriversi a un corso di laurea impegnativo (6%) (figura 47).

Figura 47: Motivi per cui si è deciso di ricorrere alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 218)



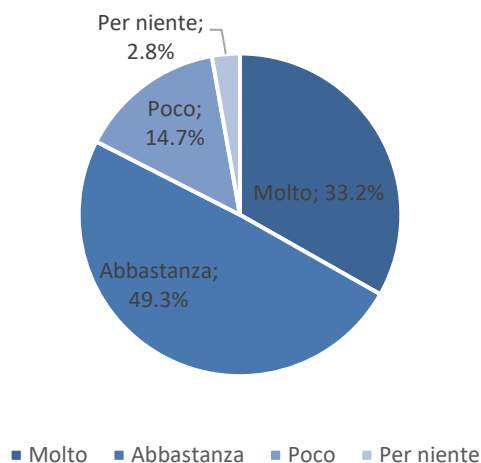
Undici ragazzi hanno riferito di essere ricorsi alle lezioni private perché non soddisfatti delle spiegazioni ricevute in classe (es. “I miei docenti non sanno spiegare adeguatamente”), altri tre hanno addotto la motivazione generica di voler migliorare in una certa materia, due hanno chiamato in causa i docenti delle

¹⁷ È stato specificato che per “lezioni private” si intendono le ore di studio che sono impartite al di fuori delle ore di scuola da una persona quale ad es. uno studente, un professore, un docente a pagamento, individuali o di gruppo.

medie (es. “non ho mai avuto una base a causa dei miei vecchi prof”), uno ha dichiarato di voler imparare a gestire lo stress e a organizzare lo studio efficacemente, un altro ha riferito che i genitori non si fidano del fatto che studi e quindi pagano un tutor privato per essere sicuri che lo faccia.

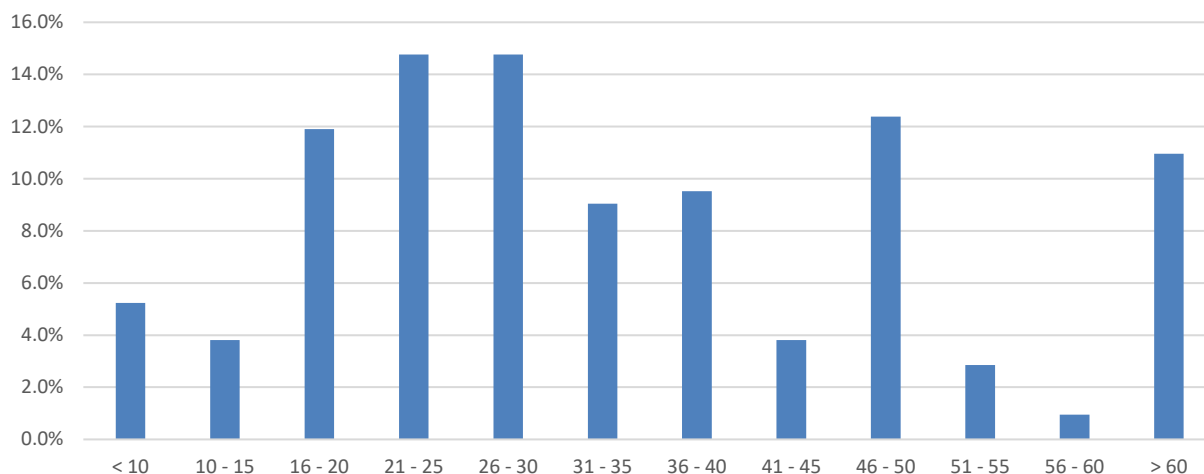
Il livello di soddisfazione per le lezioni private prese è buono: oltre l'80% di chi se n'è avvalso le ritiene molto o abbastanza utili (figura 48).

Figura 48: Quanto ritiene utili le lezioni private prese? (N = 211)



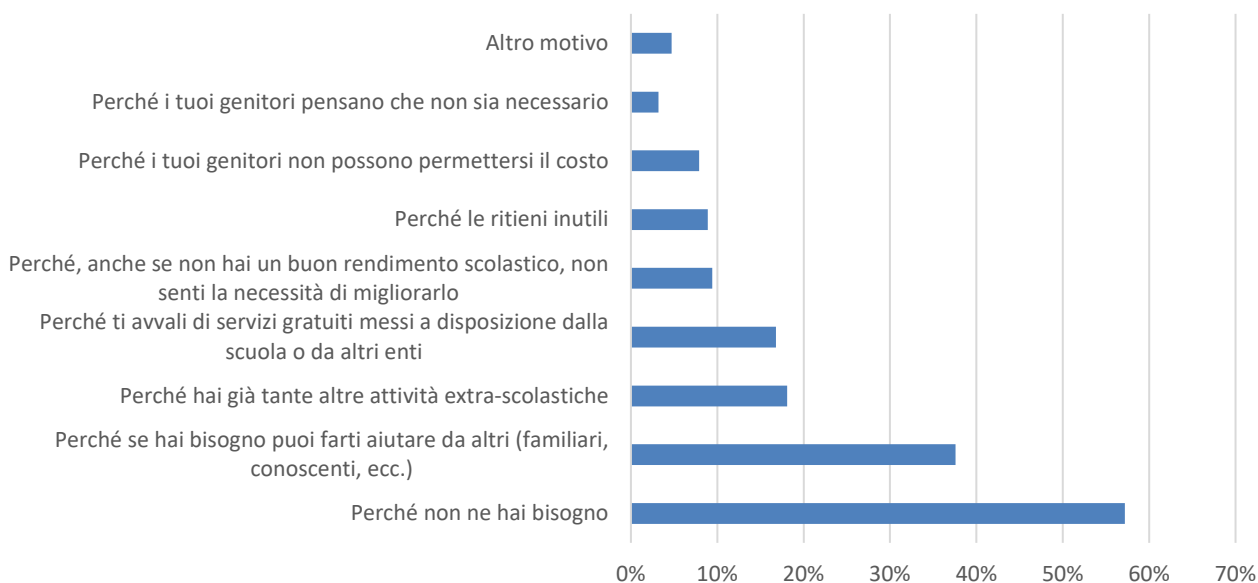
La somma pagata per una singola ora di lezione in oltre il 30% dei casi supera i 40 franchi (figura 49) con una moda compresa tra i 21 e i 30 franchi.

Figura 49: Spesa per un'ora di lezione con tutor privato in CHF (N = 210)



Tra coloro che non hanno fatto ricorso alle lezioni private, quasi il 60% adduce la mancanza di necessità, mentre quasi il 40% si fa aiutare da familiari e conoscenti. Il 17% non si è rivolto a un tutor privato perché ha usufruito dei servizi offerti dalla scuola o da altri enti (figura 50).

Figura 50: Motivi per cui non si è ricorsi alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 404)



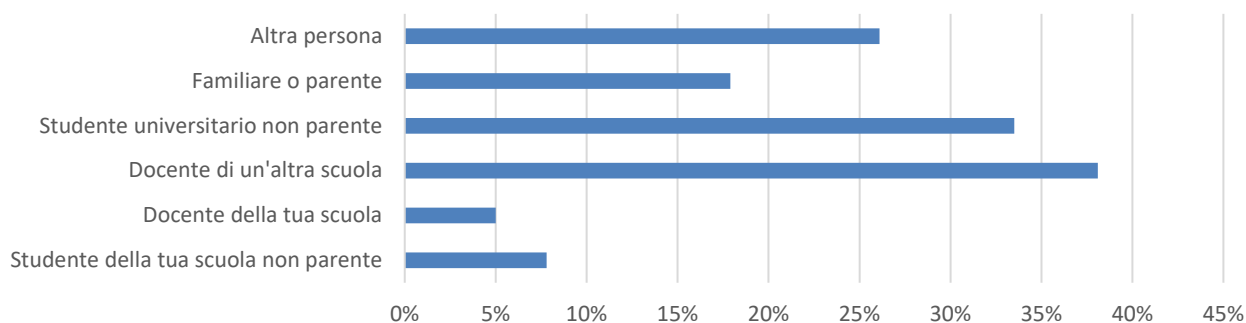
Qualcuno ha indicato motivazioni quali il ritenere di non riuscire a capire ugualmente nulla e il voler evitare quindi di spendere denaro (3 casi), il voler arrangiarsi da soli (2 casi), il non avere voglia (2 casi), il non sapere a chi rivolgersi (2 casi), l'utilizzo di Internet (un solo caso).

Il 66% di coloro che hanno risposto al questionario ritiene che la scuola potrebbe fare qualcosa per limitare il ricorso alle lezioni private e molti hanno dato dei suggerimenti.

Ben 145 ragazzi hanno proposto di offrire ulteriori momenti al di fuori delle lezioni in cui aiutare gli allievi in difficoltà, tali momenti dovrebbero essere rivolti agli studenti di tutti e quattro gli anni, riguardare un po' tutte le materie ed essere organizzati in una fascia oraria più ampia o in pausa pranzo. Qualcuno ha suggerito una maggiore pubblicità degli sportelli e alcuni hanno fatto riferimento all'esistenza di una sorta di stigma associato agli sportelli che fa sì che chi ne avrebbe bisogno non ci vada. 73 ragazzi invitano a rivedere la didattica, facendo in modo che sia più aderente alle esigenze degli allievi, offrendo delle lezioni di ripasso volte a dissolvere i dubbi, riducendo l'accento sulle verifiche o proponendo degli esercizi che preparino a svolgerle e non proseguendo nel programma finché non si è sicuri che tutti abbiano capito quanto svolto. 29 ritengono occorra intervenire sul corpo docente, ad esempio selezionando docenti migliori, inserendo un sistema di valutazione degli insegnanti, facendo dei controlli a sorpresa sul loro operato, verificando la loro motivazione e pazienza con gli allievi, rilevando il feedback dei ragazzi nei loro confronti ed eventualmente anche rimuovendo dall'incarico chi non raggiunge determinati standard qualitativi. 16 allievi sottolineano che serve maggiore aiuto a chi ha difficoltà e maggiore attenzione al singolo. 16 invitano a rallentare i ritmi, 7 ad abbassare le richieste e 2 suggeriscono l'introduzione di lezioni su tecniche di studio e organizzazione. Vi è infine chi auspica classi più piccole, maggiore considerazione degli interessi degli allievi, l'organizzazione di incontri tra allievi di anni diversi, la diffusione di materiale facoltativo per tutte le materie e l'intervento direttamente in classe di docenti che aiutino gli allievi con difficoltà.

A fornire le lezioni è nel 38% dei casi un docente di un'altra scuola e nel 33.5% uno studente universitario esterno alla cerchia di parentela (figura 51).

Figura 51: Soggetto che ha impartito le lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 218)



Alcuni allievi hanno dichiarato di aver preso lezioni private da altri docenti privati non afferenti a istituti (19 casi), da amici o conoscenti (8 casi), da docenti in pensione (6 casi) o presso scuole che offrono lezioni private (5 casi).

Per quanto riguarda le caratteristiche di chi ricorre alle lezioni private, non sono state osservate differenze significative legate all'origine sociale, all'istruzione dei genitori, alla nazionalità e alla lingua parlata a casa, né al genere. Non è emersa nemmeno l'associazione tra il prendere lezioni private e il supporto emotivo da parte dei genitori e le loro aspettative.

Il ricorso alle lezioni private sembra invece associarsi positivamente con il coinvolgimento dei genitori con la scuola ($\chi^2(4) = 15.851, p < .01$), con la frequenza dell'aiuto dei genitori nei compiti ($\chi^2(3) = 10.39, p < .02$), con un coinvolgimento intrusivo e controllante da parte loro ($F(1, 575) = 14.070, p < 0.001$) e con il parlare con i genitori delle attività scolastiche ($F(1, 568) = 20.580, p < 0.001$).

Analogamente a quanto rilevato tra gli allievi della scuola media, **quanto migliore è il rapporto con i docenti e la percezione che essi siano disponibili ad aiutare in caso di necessità e siano equi e interessati agli allievi, minore è il ricorso alle lezioni private ($F(1, 565) = 8.824, p < 0.01$). Anche in questo caso, inoltre, più un allievo ha difficoltà nel chiedere spiegazioni ai docenti, maggiore è la propensione a rivolgersi a un tutor ($F(1, 565) = 10.896, p = 0.001$). La percezione di un clima di classe cooperativo si associa, invece, a un minor ricorso alle lezioni private ($F(1, 556) = 4.169, p = 0.04$).**

Infine, **chi ricorre alle lezioni private si attribuisce una valutazione del profitto scolastico significativamente inferiore rispetto a chi non vi ricorre** e, in particolare, l'autovalutazione media su una scala da 1 a 10 è pari a 6.1 tra i primi e a 7.0 tra i secondi ($F(1, 571) = 38.490, p < 0.001$).

Analogamente a quanto svolto per le scuole medie, si è poi provveduto a calcolare i punteggi nelle sotto scale della padronanza, dell'approccio alla prestazione e dell'evitamento (figura 52).

Figura 52: Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento dell'allievo (N = 557).

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Padronanza	Per me un obiettivo in classe è imparare cose nuove	1.9%	2.5%	13.0%	52.2%	30.5%
	Un mio obiettivo in classe è imparare il più possibile	1.8%	3.7%	20.0%	46.5%	28.1%
	Un mio obiettivo a scuola è capire ciò che studio	1.8%	1.6%	9.9%	49.1%	37.7%
	Un obiettivo a scuola è migliorare le mie capacità e competenze	0.9%	1.8%	12.3%	46.3%	38.7%
Prestazione	Per me è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola	20.7%	25.7%	30.9%	16.9%	5.8%
	Per me è importante far vedere agli altri che vado bene nelle verifiche	22.7%	28.3%	29.7%	12.8%	6.5%
	Per me è importante far vedere agli altri che supero facilmente le verifiche	17.4%	37.6%	32.5%	10.0%	2.5%
	Per me è importante apparire più intelligente dei miei compagni di classe	26.4%	31.5%	27.8%	9.3%	5.1%
Evitamento	In classe per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace	10.5%	14.9%	32.6%	29.3%	12.6%
	In classe per me una cosa importante è evitare che gli altri pensino che io non sia intelligente	15.4%	20.9%	34.0%	18.9%	10.7%
	Per me è importante che gli insegnanti non pensino che io sia meno preparato/a dei miei compagni di classe	8.6%	18.1%	29.9%	31.3%	12.1%
	In classe per me è importante evitare di sembrare uno studente che ha difficoltà a svolgere i compiti	13.6%	20.2%	35.7%	23.1%	7.4%

Diversamente da quanto rilevato alle medie, il ricorso alle lezioni private non si associa a nessuna delle tre sottoscale.

3.6 L'indagine nelle scuole professionali

3.6.1 I rispondenti

Nel periodo compreso tra maggio e giugno 2023 hanno compilato il questionario elettronico, rilasciando il consenso al trattamento dei dati, 149 ragazzi iscritti al primo o al terzo anno della scuola professionale, ovvero un quarto della popolazione effettiva¹⁸. La figura 53 illustra il numero di ragazzi e ragazze che hanno risposto al questionario per ciascuna sede a cui è stato inviato.

Figura 53: Allieve e allievi delle scuole medie superiori che hanno compilato il questionario

	Classe		Totale rispondenti	Percentuale sul totale effettivo (dati GAGI)
	Prima	Terza		
CPC di Lugano (SMC)	15	16	31	9.6%
MS del CPS di Giubiasco	36	49	85	58.6%
CSIA (disegnatrici/ disegnatori AFC)	1	0	1	4.5%
CPT di Trevano (geomatriche/geomatici AFC)	20	8	28	100%
Totale	72	73	145	28.2%

Anche in questo caso il numero di rispondenti si discosta dall'effettivo numero di iscritti per il fatto che non tutti hanno acconsentito alla compilazione e, tra quelli che l'hanno cominciata, 35 hanno abbandonato il questionario alle prime domande. La composizione di genere dei 120 che hanno indicato il sesso (61% di

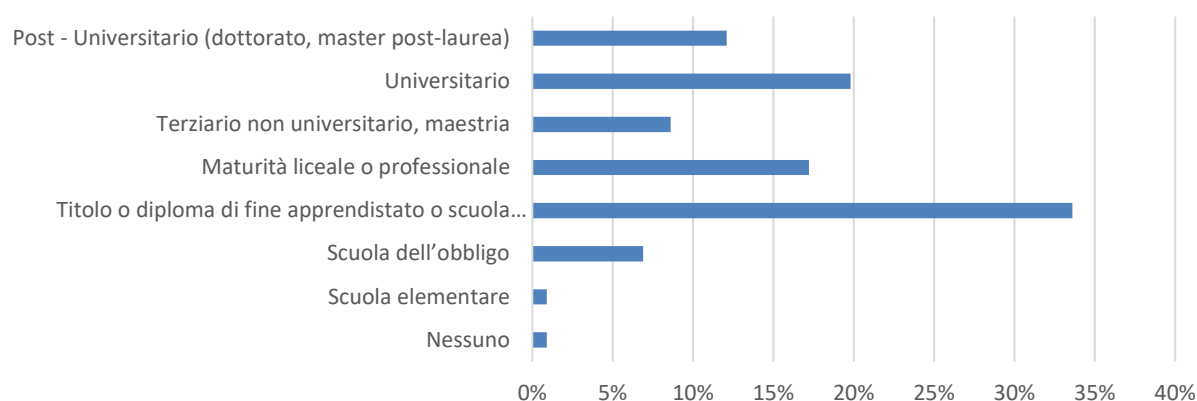
¹⁸ Come già indicato, la Divisione della formazione professionale ha richiesto di ridurre il campione di studenti coinvolti, a causa della loro eccessiva esposizione a indagini e le scuole e gli indirizzi selezionati sono stati decisi dalla stessa.

ragazze e 39% di ragazzi) rispetto alla popolazione dell'intera coorte sovrarappresenta le ragazze di una decina di punti percentuali.

Per quanto riguarda la professione dei genitori, anche in questo caso si riscontra una sovra rappresentazione degli allievi aventi genitori con professioni altamente qualificate, che probabilmente si discosta da quella effettivamente esistente in realtà dal momento che gli strati meno favoriti socialmente tendono a scegliere la formazione professionale (Zanolla, 2021): sui 113 che hanno indicato la professione dei genitori, il 65.5% risulta avere almeno un genitore con professione altamente qualificata, mentre il restante 34.5% si colloca nella categoria delle professioni mediamente o scarsamente qualificate.

Solo 116 allievi su 149 hanno indicato il titolo di studio di almeno un genitore e quasi un terzo ha dichiarato di avere almeno un genitore in possesso di un titolo di studio universitario o post-universitario, mentre per il 50.5% nessuno dei genitori ha un titolo superiore al diploma del Secondario II (figura 54). Dal confronto con la distribuzione dei titoli di studio della popolazione della fascia 25-44 residente in Ticino nel 2022 (UST, 2024), si evince una sotto rappresentazione dei genitori con titolo universitario e post-universitario (pari, come già specificato, a 36% nel dato dell'UST), e una lieve sottorappresentazione di coloro che non hanno ottenuto un titolo di studio superiore alla licenza di scuola media (10% nel dato UST), ma non avendo a disposizione il dato relativo alla popolazione dei ragazzi le scuole professionali in questione, è difficile stabilire quanto essa si discosti dalla situazione reale.

Figura 54: Titolo di studio più elevato tra i genitori (N = 116).



3.6.2 L'utilizzo dei servizi messi a disposizione dalla scuola

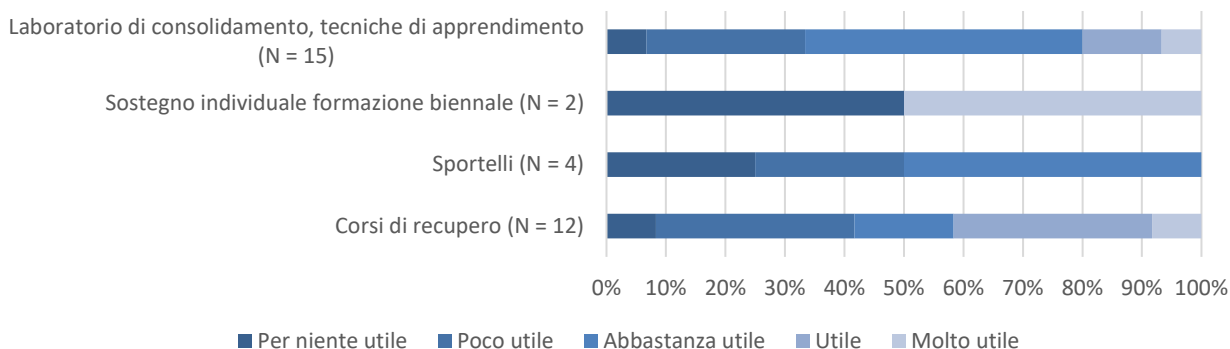
Anche nel caso delle scuole professionali, si riscontra una bassa frequenza dei servizi messi a disposizione dalle scuole per sostenere la riuscita scolastica dei loro studenti (figura 55).

Figura 55: Fruizione dei servizi messi a disposizione dalla scuola

	Ha utilizzato in prima	Ha utilizzato in seconda	Ha utilizzato in terza	Non ha mai utilizzato
Corsi di recupero (N = 149)	8.7%	1.3%	0.7%	90.6%
Sportelli (N = 149)	2.7%	0.7%	-	96.6%
Sostegno individuale formazione biennale (N = 149)	2.0%	1.3%	-	97.3%
Laboratorio di consolidamento, tecniche di apprendimento (N = 149)	10.7%	1.3%	-	88.6%

Poche unità di studenti hanno espresso un giudizio sull'utilità dei servizi, situandosi il più delle volte nei valori intermedi (figura 56).

Figura 56: Giudizio sull'utilità del servizio



Gli studenti che si sono pronunciati trovano poco utili i servizi scolastici di supporto principalmente per tre motivi: mancanza di efficacia, contenuti non pertinenti e metodi poco coinvolgenti (figura 57).

Figura 57: Per quale motivo ha trovato poco o per niente utili i servizi messi a disposizione?

Corsi di recupero	Perché non capivo nulla e mi annoiavo (2)
	Si fa solamente una materia in cui non tutti vanno male, e ci si dilunga su cose inutili
	Spesso non sono allo stesso livello delle cose fatte in classe
Sportelli	Non sono efficaci/non piacciono
Sostegno individuale formazione biennale	Non sono efficaci/non piacciono
Laboratorio di consolidamento, tecniche di apprendimento	Ci sono tante classi e per chi la verifica l'ha già fatta l'ora di recupero è del tutto inutile
	Non si fanno esercizi, ma si parla di come prendere appunti
	Si tratta di cose diverse da quelle fatte in classe
	Le attività svolte non si sono dimostrate utili nel corso di materia
	A distanza di questi due anni non ricordo praticamente nulla di ciò che abbiamo fatto

Tra le ragioni del mancato utilizzo dei servizi messi a disposizione delle scuole vi è ancora una volta il ritenere di non averne bisogno. Una percentuale di studenti tra il 28% e il 37% circa ne ignorava l'esistenza (figura 58).

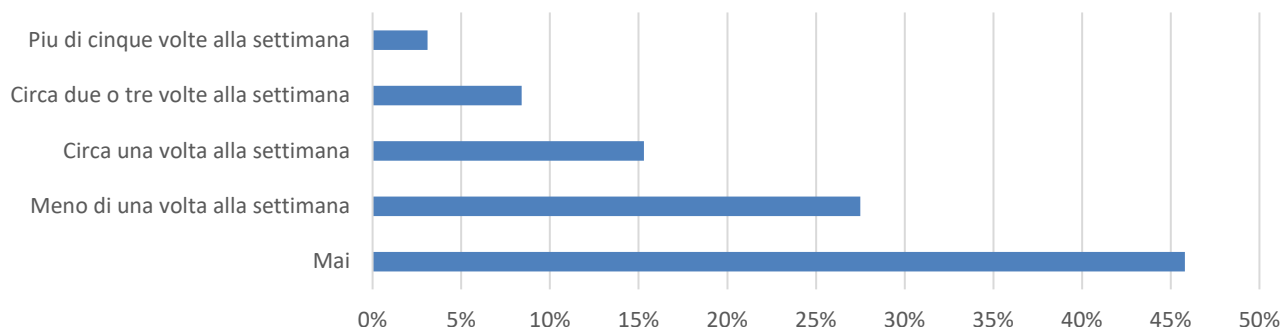
Figura 58: Per quale motivo non ha usufruito dei servizi messi a disposizione?

	Non ne ho bisogno	Ho preso/prendo lezioni private	Sono in giorni e/o orari scomodi	Non sono sufficienti per le mie esigenze	Ne ignoravo l'esistenza	Altro motivo
Corsi di recupero (117)	44.4%	10.3%	8.5%	0.9%	28.2%	7.7%
Sportelli (125)	42.4%	8.8%	1.6%	0.8%	36.8%	9.6%
Sostegno individuale formazione biennale (127)	44.9%	7.9%	0.8%	1.6%	35.4%	9.4%
Laboratorio di consolidamento, tecniche di apprendimento (114)	45.6%	6.1%	2.6%	1.8%	34.2%	9.6%

3.6.3 Il supporto della famiglia

Il 27% dei giovani frequentanti le scuole professionali che hanno risposto al questionario riceve aiuto nei compiti dai genitori almeno una volta alla settimana (figura 59).

Figura 59: In generale nell'ultimo anno scolastico con che frequenza i genitori o altri familiari ti hanno aiutato nei compiti? (N = 131)



Diversamente da quanto riportato per le scuole medie superiori, per le scuole professionali non si osserva un'associazione significativa tra la frequenza del supporto offerto dai genitori e la loro posizione sociale né tra la prima e l'istruzione dei genitori; chi è figlio di genitori più istruiti e con posizioni altamente qualificate non sembra seguito più frequentemente nei compiti. I genitori italiani sono più spesso degli svizzeri coinvolti nei compiti dei loro figli, che a loro volta sono più frequentemente coinvolti degli altri stranieri.

La figura 60 mostra come anche tra i ragazzi delle scuole professionali che hanno compilato il questionario prevalga un coinvolgimento supportante.

Figura 60: Tipo di coinvolgimento dei genitori (N = 127)

	Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo	
Coinvolgimento fondato sul sostegno	Quando faccio i compiti i miei genitori o altri familiari mi aiutano se glielo chiedo	6.3%	2.3%	13.3%	48.9%	31.3%
	Quando faccio i compiti posso sempre contare sull'aiuto dei miei genitori o di altri familiari se non capisco qualcosa	6.3%	7.8%	14.8%	40.6%	30.5%
	Se sono in difficoltà in un compito, i miei genitori o altri familiari cercano di capire cosa esattamente non ho capito	7.0%	7.8%	19.5%	39.8%	25.8%
	Se i miei genitori o altri familiari mi aiutano nei compiti, cercano di incoraggiarmi a trovare da solo le risposte esatte	7.8%	5.5%	23.4%	33.6%	29.7%
	Se non capisco qualcosa a scuola, posso sempre parlarne con i miei genitori o altri familiari	3.9%	8.7%	16.5%	39.4%	31.5%
Coinvolgimento intrusivo	I miei genitori o altri familiari qualche volta mi aiutano nei compiti anche senza che io glielo chieda	35.4%	19.7%	24.4%	15.0%	5.5%
	I miei genitori o altri familiari intervengono sempre mentre faccio i compiti	46.5%	25.2%	13.4%	9.4%	5.5%
	Se sto leggendo un testo scolastico, i miei genitori o altri familiari mi interrompono sempre con domande	45.7%	22.8%	15.7%	11.0%	4.7%

Genitori svizzeri e/o italiani e che svolgono professioni altamente qualificate hanno una maggiore predisposizione al coinvolgimento supportante rispetto ai genitori di altre nazionalità e professioni meno qualificate. L'indice di coinvolgimento supportante, costruito sommando i relativi item della figura 40 e successivamente standardizzato, registra un effetto significativo sia della nazionalità ($F(2, 117) = 4.618, p = 0.01$), sia dell'origine sociale familiare ($F(1, 111) = 7.975, p < 0.01$). Non si registrano, invece, differenze relativamente al coinvolgimento invadente.

Esistono poi, come si è visto, altre forme di coinvolgimento dei genitori che possono incidere sui risultati degli adolescenti, ad esempio, il discutere sul futuro scolastico e sulle prospettive lavorative, il formulare aspettative elevate, l'interessarsi alle attività scolastiche dei figli e la partecipazione ai colloqui con gli insegnanti. In questo caso si osserva che la gran parte dei genitori parla con i propri figli delle formazioni che questi potranno frequentare dopo l'attuale scuola e del futuro lavorativo, oltre a incoraggiarli e a interessarsi a ciò che fanno (figura 61). Molti, inoltre, si recano ai colloqui con i docenti e discorrono con i figli delle attività scolastiche. In merito a queste diverse forme di coinvolgimento non si rilevano differenze significative collegabili alla nazionalità, all'origine sociale e all'istruzione dei genitori, fatta eccezione per i genitori svizzeri che parlano di più delle attività scolastiche con i loro figli rispetto ai genitori stranieri ($F(2, 156) = 3.608, p < 0.05$).

Figura 61: Forme di coinvolgimento scolastico dei genitori (N = 126)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Parlare del futuro	Mi parlano del mio futuro lavorativo	3.2%	4.8%	12.7%	57.1%	22.2%
	Parlano con me della formazione che frequenterò dopo l'attuale scuola	4.0%	4.0%	11.9%	60.3%	19.8%
Aspettative elevate	Mi incoraggiano a fare del mio meglio in ogni cosa	3.2%	2.4%	9.5%	39.7%	45.2%
	Pensano che aver successo nella vita sia importante	4.8%	6.4%	32.0%	32.8%	24.0%
	Si interessano a ciò che faccio	4.8%	1.6%	12.0%	43.2%	38.4%
Parlare delle attività scolastiche	Parlano con me delle attività scolastiche	4.0%	8.9%	22.6%	46.0%	18.5%
	Discutono con me di argomenti affrontati in classe	14.4%	15.2%	32.8%	25.6%	12.0%
	Controllano i compiti	52.0%	20.8%	19.2%	4.8%	3.2%
Coinvolgimento con la scuola	Si recano ai colloqui con i docenti	12.1%	9.7%	25.0%	33.1%	20.2%

3.6.4 Il vissuto scolastico

In questa sezione si analizzerà brevemente il vissuto scolastico degli allievi declinato negli aspetti del rapporto con i docenti¹⁹ (figura 62), della difficoltà a chiedere spiegazioni in classe quando qualcosa non è chiaro²⁰ (figura 63) e della percezione di un contesto di classe competitivo e collaborativo (figura 64)²¹.

Il 63% degli allievi dichiara di andare d'accordo con i docenti e oltre la metà conta sulla disponibilità di questi ultimi in caso di necessità e li considera equi. Maggiore scetticismo, analogamente alla scuola media e alle scuole medie superiori, si osserva invece intorno agli item inerenti all'interesse degli insegnanti al benessere dei ragazzi e a quanto hanno da dire (figura 62).

¹⁹ V. Questionario allievi PISA 2009.

²⁰ V. Questionario allievi PISA 2009.

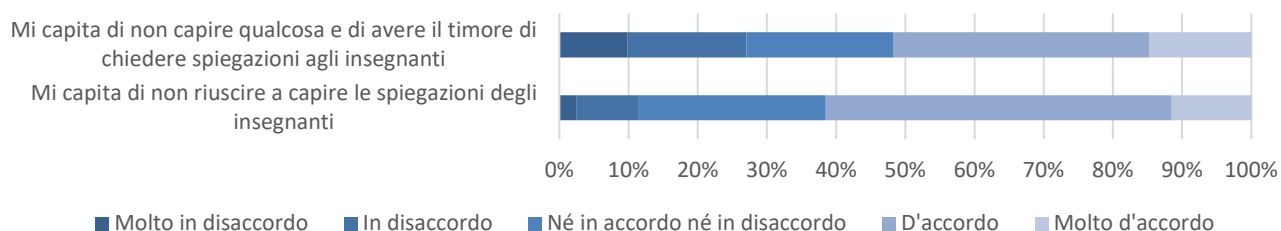
²¹ V. Questionario allievi PISA 2018.

Figura 62: Relazione con i docenti (N = 122)



Oltre il 60% dei ragazzi dichiara che capita di non capire le spiegazioni degli insegnanti e oltre la metà ha timore di chiedere spiegazioni quando qualcosa non è chiaro (figura 63). Su questi punti la situazione è più critica rispetto alle medie e più avanti si vedrà se questi costituiscono parte del bacino degli utenti delle lezioni private.

Figura 63: Difficoltà e disagio a chiedere (N = 122)



Analogamente a quanto riscontrato nelle scuole medie e medie superiori, anche in questo caso la collaborazione in classe è percepita in modo più positivo rispetto alla competizione, ma una percentuale significativa di studenti mantiene una posizione neutrale (figura 64).

Figura 64: Contesto di classe competitivo e collaborativo (N = 119 - 122)

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Contesto di classe competitivo	Gli allievi sembrano valorizzare la competizione	6.6%	10.7%	40.2%	32.8%	9.8%
	Sembra che gli allievi siano in competizione tra loro	7.4%	17.2%	32.8%	36.9%	5.7%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	6.6%	15.6%	45.9%	28.7%	3.3%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della competizione tra loro	4.1%	10.7%	34.4%	41.8%	9.0%
Contesto di classe collaborativo	Gli allievi sembrano valorizzare la collaborazione	5.0%	10.9%	33.6%	47.9%	2.5%
	Sembra che gli allievi collaborino tra loro	3.4%	10.1%	22.7%	58.8%	5.0%
	Gli allievi sembrano condividere l'importanza della collaborazione tra loro	2.5%	12.6%	23.5%	58.0%	3.4%
	Gli allievi hanno la sensazione di essere incoraggiati a collaborare tra loro	1.7%	4.2%	45.4%	44.5%	4.2%

3.6.5 Il ricorso alle lezioni private

Alla domanda “Da settembre 2022 a oggi hai preso o stai prendendo lezioni private??”²², hanno risposto affermativamente 17 ragazzi iscritti alla prima classe (pari al 23.6%) e 15 ragazzi iscritti alla classe quarta (pari al 20.5%).

La figura 65 illustra quali siano le materie per cui è più frequente il ricorso alle lezioni private.

Figura 65: Materie per cui in prima e quarta superiore si è ricorso alle lezioni private

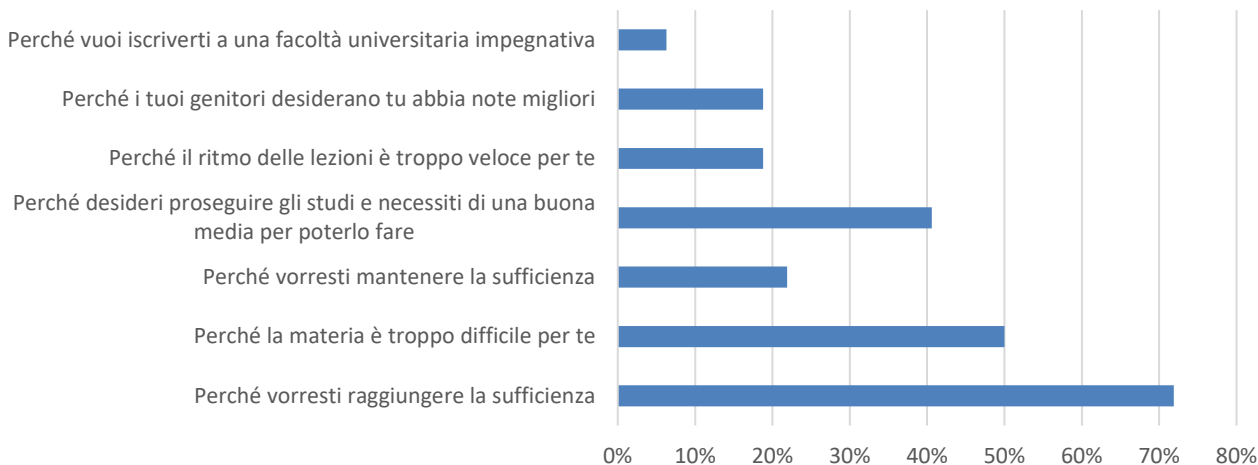
Classe	Matematica	Chimica	Tedesco	Italiano	Altra materia
I (72)	19.4%	4.2%	5.6%	-	5.6%
III (73)	12.3%	-	6.8%	2.7%	9.6%

Nella categoria “altra materia” ricadono biologia (un caso in prima, 3 in terza), inglese (tre casi in terza), francese (due casi in terza), contabilità (un caso in prima e uno in terza), fisica (un caso in prima e uno in terza).

L’idea di prendere lezioni private è venuta in oltre metà dei casi all’allievo congiuntamente ai genitori, nel 31% dei casi all’allievo stesso e nel 17% rimanente ai genitori.

Alla domanda “Indipendentemente dall’aver preso lezioni private, un docente della tua attuale scuola ti ha consigliato in modo esplicito di prenderne?” 14 allievi/e su 140 (pari al 10%) hanno risposto affermativamente.

Figura 66: Motivi per cui si è deciso di ricorrere alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 32)



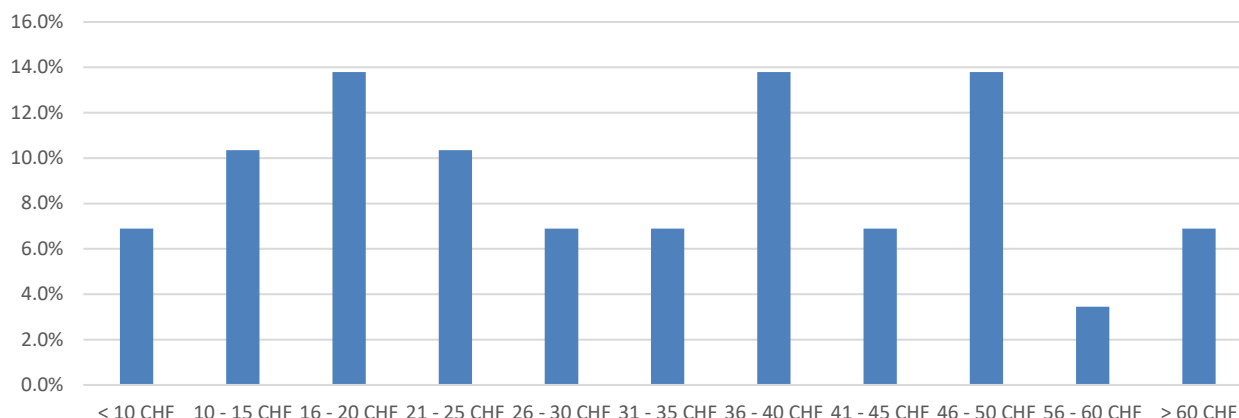
Tra i 32 giovani che hanno esplicitato i motivi del ricorso alle lezioni private prevale una logica compensativa (figura 66). Un ragazzo ha poi riferito di essere ricorso a lezioni private d’inglese, perché è importante conoscere tale lingua, un altro perché non capisce tutto quello che fa il docente in classe.

Il livello di soddisfazione per le lezioni private prese è buono: l’83% di chi se n’è avvalso le ritiene molto o abbastanza utili.

La somma pagata per una singola ora di lezione, analogamente a quanto osservato per le scuole medie superiori, in oltre il 30% dei casi supera i 40 franchi (figura 67).

²² È stato specificato che per “lezioni private” si intendono le ore di studio che sono impartite al di fuori delle ore di scuola da una persona quale ad es. uno studente, un professore, un docente a pagamento, individuali o di gruppo.

Figura 67: Spesa per un'ora di lezione con tutor privato in CHF (N = 29)



Chi non ricorre alle lezioni private ritiene nel 53% dei casi di non averne bisogno, mentre il 42% conta sull'aiuto di familiari e conoscenti (figura 68).

Figura 68: Motivi per cui non si è ricorsi alle lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 113)

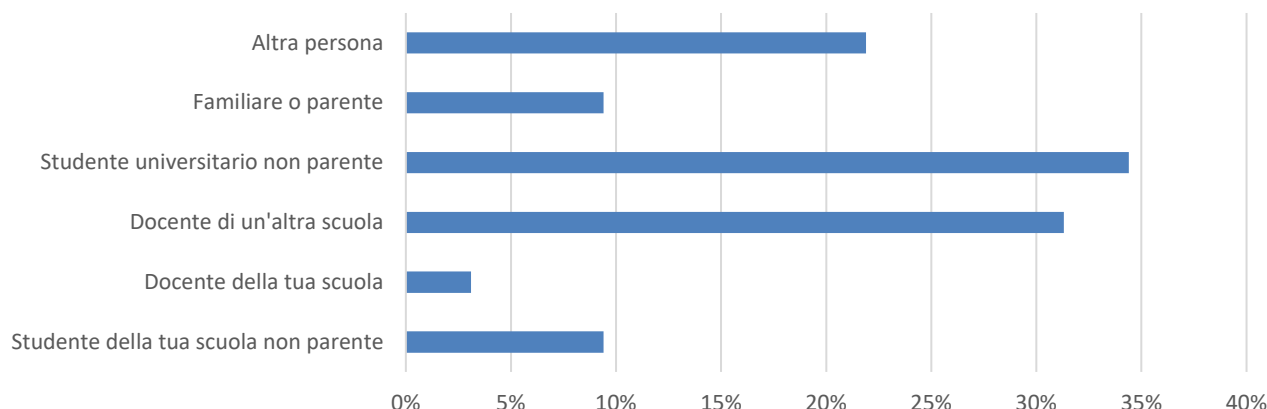


Il 65% di coloro che hanno risposto al questionario ritiene che la scuola potrebbe fare qualcosa per limitare il ricorso alle lezioni private e molti hanno dato dei suggerimenti.

29 allievi hanno proposto di offrire ulteriori momenti al di fuori delle lezioni in cui aiutare gli allievi in difficoltà, tali momenti potrebbero essere rivolti a singoli o a gruppi e, in quest'ultimo caso, anche ad allievi di classi diverse in modo che i più grandi possano aiutare i più piccoli; potrebbero constare in un'ora settimanale per ciascuna materia durante la quale gli studenti avrebbero modo di chiarire i loro dubbi sull'ultimo argomento svolto oppure potrebbero consistere in videolezioni. 14 ragazzi invitano a rivedere la didattica, proponendo ad esempio anche metodi alternativi qualora quelli tradizionali non funzionassero e approcciando i ragazzi con pazienza. 9 allievi sottolineano che serve maggiore aiuto a chi ha difficoltà e maggiore attenzione al singolo. 5 ritengono occorra intervenire sul corpo docente, ad esempio selezionando docenti migliori, uno tra questi ha affermato che specialmente i docenti delle materie professionali si limitano a leggere le dispense. 2 invitano a semplificare il programma, uno a rallentare i ritmi e uno a insegnare un metodo di studio efficace. Anche nelle scuole professionali vi è chi auspica classi più piccole e la messa a disposizione di aule in cui gli studenti possano organizzare al di fuori dell'orario scolastico dei gruppi di studio.

Le lezioni private sono impartite nel 34% dei casi da uno studente universitario non parente, mentre il 31% ha menzionato di essere stato seguito da un docente di un'altra scuola (figura 69).

Figura 69: Soggetto che ha impartito le lezioni private (possibilità di selezionare più opzioni) (N = 32)



Alcuni allievi hanno dichiarato di aver preso lezioni private da amici dei genitori (due casi), da un giovane che già lavora (un caso), da una persona che di lavoro dà lezioni private (un caso) e da un docente di una scuola italiana (un caso).

Per quanto riguarda le caratteristiche di chi ricorre alle lezioni private, neanche nelle scuole professionali sono state osservate differenze significative legate all'origine sociale, all'istruzione dei genitori, alla nazionalità e alla lingua parlata a casa, né al genere. Non è emersa nemmeno l'associazione tra il prendere lezioni private e il supporto emotivo da parte dei genitori e le loro aspettative, né (diversamente da quanto riscontrato nelle scuole medie superiori) del coinvolgimento intrusivo e controllante da parte dei genitori e del parlare con essi delle attività scolastiche. Il ricorso alle lezioni private non sembra inoltre associarsi né con il coinvolgimento dei genitori con la scuola né con la frequenza dell'aiuto dei genitori nei compiti.

Diversamente da quanto osservato nelle scuole medie e medie superiori, il ricorso alle lezioni private nelle scuole professionali non si associa a una peggiore relazione con i docenti, né al timore di chiedere spiegazioni, né alla percezione di un clima di classe competitivo o collaborativo.

Inoltre, chi ricorre alle lezioni private non si attribuisce una valutazione del profitto scolastico significativamente inferiore rispetto a chi non vi ricorre.

Analogamente a quanto svolto per le scuole medie e medie superiori si è poi provveduto a calcolare i punteggi nelle sotto scale della padronanza, dell'approccio alla prestazione e dell'evitamento (figura 70).

Figura 70: Lo strumento di valutazione degli obiettivi di apprendimento dell'allievo (N = 125).

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Padronanza	Per me un obiettivo in classe è imparare cose nuove	2.4%	2.4%	10.4%	57.6%	27.2%
	Un mio obiettivo in classe è imparare il più possibile	1.6%	3.2%	24.8%	44.8%	25.6%
	Un mio obiettivo a scuola è capire ciò che studio	1.6%	1.6%	10.5%	54.0%	32.3%
	Un obiettivo a scuola è migliorare le mie capacità e competenze	1.6%	1.6%	15.2%	47.2%	34.4%
Prestazione	Per me è importante far vedere agli altri che sono bravo/a a scuola	21.6%	17.6%	37.6%	20.8%	2.4%
	Per me è importante far vedere agli altri che vado bene nelle verifiche	21.6%	24.0%	36.8%	11.2%	6.4%
	Per me è importante far vedere agli altri che supero facilmente le verifiche	19.2%	24.8%	40.8%	12.0%	3.2%
	Per me è importante apparire più intelligente dei miei compagni di classe	28.8%	28.0%	29.6%	8.0%	5.6%

		Molto in disaccordo	In disaccordo	Né in accordo né in disaccordo	D'accordo	Molto d'accordo
Evitamento	In classe per me una cosa importante è evitare di sembrare uno studente poco capace	6.4%	17.6%	35.2%	32.8%	8.0%
	In classe per me una cosa importante è evitare che gli altri pensino che io non sia intelligente	16.1%	21.8%	33.1%	22.6%	6.5%
	Per me è importante che gli insegnanti non pensino che io sia meno preparato/a dei miei compagni di classe	9.6%	10.4%	36.8%	35.2%	8.0%
	In classe per me è importante evitare di sembrare uno studente che ha difficoltà a svolgere i compiti	11.2%	20.0%	40.0%	25.6%	3.2%

Diversamente da quanto rilevato alle medie e analogamente alle scuole medie superiori, il ricorso alle lezioni private non si associa a nessuna delle tre sotto scale.

3.7 Gli allievi con bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento

3.7.1 Le madri intervistate

In questa sezione vengono riassunti i principali risultati emersi delle interviste esplorative svolte con alcuni genitori di allievi con DSA. Tra febbraio e marzo 2024 sono state intervistate cinque mamme. Inoltre, sono stati aggiunti alcuni estratti ripresi da un'intervista svolta per un altro progetto di ricerca²³ che risultavano pertinenti per questa tematica (dopo aver chiesto l'autorizzazione alla mamma intervistata). In totale, sono quindi state analizzate sei testimonianze di altrettante madri che hanno uno o più figli che hanno frequentato, o stanno frequentando, le scuole medie o una scuola del secondario II²⁴. La figura 71 riassume i codici attribuiti alle persone intervistate ("M", che sta a indicare "madre", seguito da un numero) e fornisce una breve descrizione di ognuna.

Figura 71: Le madri intervistate e i rispettivi codici

Codice	Descrizione
M1	Madre di due ragazzi con DSA e ADHD, uno alle medie e uno al secondario II.
M2	Madre di un ragazzo con DSA e ADHD al secondario II.
M3	Madre di due ragazzi con DSA al secondario II.
M4	Madre di una ragazza con DSA e ADHD alle medie.
M5	Madre di due ragazzi con DSA (una certificata e uno al limite per la certificazione) alle medie.
M6	Madre di un ragazzo con DSA che aveva appena terminato le medie al momento dell'intervista.

Per svolgere le interviste è stata utilizzata una traccia d'intervista semi-strutturata che ha toccato determinati temi giudicati rilevanti, ma al tempo stesso ha lasciato del margine per fare emergere eventuali temi non previsti. I temi trattati sono i seguenti: motivo della scelta rivolgersi a un tutor, sostegno della famiglia, altre opzioni provate prima e relativa (in)soddisfazione, rapporto con i docenti e differenziazione pedagogica, le modalità di reperimento del tutor, caratteristiche del servizio di tutor e relativa (in)soddisfazione, difficoltà quotidiane riscontrate, ecc. Le interviste hanno avuto una durata variabile: la più corta è durata 40 minuti, la più lunga 2 ore. Dopo essere state interamente trascritte, sono state analizzate con l'aiuto di una griglia di codifica creata sulla base della traccia d'intervista, alla quale sono stati aggiunti altri codici non

²³ Valnote3.

²⁴ Cinque donne su sei sono state individuate tramite campionamento a valanga: un primo contatto, conosciuto dalle ricercatrici, ha fornito i nomi di alcune madri, che a loro volta hanno segnalato altre partecipanti. Tutte le persone intervistate erano madri e non padri per ragioni di disponibilità. Questa caratteristica rispecchia peraltro una tendenza più ampia: la divisione di genere del lavoro nella gestione domestica dell'istruzione. Come mostrano diversi studi sociologici (Reay, 1998a, 1998b, 2023; Ross, 2019; Vincent, 2017), il supporto scolastico — specialmente quando riguarda bisogni educativi speciali — rappresenta una forma di lavoro invisibile svolto in prevalenza dalle donne.

previsti inizialmente. I contenuti emersi sono poi stati analizzati e sintetizzati per temi. Una prima parte riguarda i motivi che hanno spinto le famiglie a rivolgersi a questo servizio, sono dunque descritti gli aiuti provati prima (forniti dai familiari e dalla scuola). In seguito, l'attenzione viene posta sul servizio di tutor e le sue caratteristiche, per evidenziarne vantaggi e svantaggi. Infine, dati gli elementi emersi, si cerca di capire cosa può fare la scuola per aiutare questi allievi evitando soluzioni private a carico dei genitori che, come sarà mostrato, non tutti possono permettersi.

3.7.2 I motivi della scelta di rivolgersi a un tutor DSA

Le madri intervistate hanno scelto di rivolgersi a un tutor in diversi momenti del percorso scolastico. In un caso è stato deciso alla fine della scuola elementare, in tutti gli altri durante la scuola media, chi più verso l'inizio, chi più verso la fine. I motivi che stanno alla base della scelta di rivolgersi a un tutor sono molteplici: da un lato la necessità di poter contare su una persona competente che sappia aiutare concretamente i propri figli, dall'altro la consapevolezza di non avere le risorse (in termini di conoscenze e/o tempo) e di non aver potuto contare su un'adeguata preparazione della scuola, sia per quanto riguarda i docenti, sia per quanto concerne i servizi di supporto presenti. I prossimi capitoli approfondiscono queste problematiche.

3.7.3 Il supporto familiare

Supportare i figli con DSA è una costante di tutte le famiglie intervistate. L'intensità e la forma di questo aiuto possono variare a seconda dei casi. Cinque mamme su sei possedevano già o hanno acquisito delle competenze per poter supportare i propri figli. Due di loro, per la professione che svolgono, avevano già delle adeguate conoscenze (una di loro le ha comunque ulteriormente arricchite facendo la formazione da tutor). Ciononostante, per le famiglie il problema è spesso legato al tempo da dedicare a questo supporto, che risulta costante e molto impegnativo:

Calcolando un po' tutte le materie, perché comunque in prima e in seconda media, almeno per l'esperienza dei miei figli, hanno bisogno di acquisire delle abitudini, delle autonomie e quindi non puoi aiutarli solo in una materia, ma per acquisire delle buone abitudini devi un po' seguirli in tutte le materie e questo prende diverse ore alla settimana. Solo che per esempio il mercoledì pomeriggio, che sarebbe un momento fruttuoso, io lavoro, quindi sfrutto un po' il sabato e la domenica. Comunque, per quantificare dipende anche poi dal carico, dalle verifiche, però dalle 2-3 ore alle 5-6 a settimana. (M1)

Alle medie mio figlio aveva ogni settimana 2, 3, fino a 4 test; quindi, voleva dire passare dalle 4 alle 6 ore sui libri a studiare assieme a lui. (M2)

Altre mamme, senza avere alla base una formazione, hanno investito molto tempo a documentarsi, per esempio andando a conferenze e leggendo libri. Tuttavia, si rendono conto che non sempre le risorse in loro possesso, sia in termini di conoscenze che di tempo, sono sufficienti:

Le risorse sì, potrei averle, ma faccio solo quello, e quello in termini di capacità e in termini di tempo diciamo che pesa, pesa tanto sulla famiglia, sulla sorella, sul mio lavoro, su mia mamma che è anziana e dovrei dedicarle più tempo, su veramente tutto. (M4)

Con mia figlia ho iniziato subito dalla prima elementare, ho a casa un armadio pieno di libri di tutte le salse, con esercizi matematici, con i disegni, calcolatrice, senza calcolatrice. Io ho lavorato tantissimo con lei, abbiamo lavorato insieme, siamo una squadra, abbiamo lavorato tanto, ma purtroppo arriva un punto dove oltre non va. (M5)

Una mamma ha anche seguito una formazione per diventare tutor. Non è però sempre facile fare da tutor ai propri figli: *Sono tutor DSA e quindi posso aiutare, però è chiaro che con il proprio figlio è diverso, perché abbiamo già un altro tipo di relazione che è mamma e figlio non è tutor e figlio (M6)*. Questo problema è stato evidenziato anche da altre madri:

Se sei il genitore entrano in conto altre dinamiche [...] rischi che o non è mai il momento oppure comunque c'è una relazione e quindi se non hanno voglia adesso sanno che ci sarà un dopo e quindi

tendono magari a procrastinare, se invece c'è una persona esterna il tempo è definito, quindi questo facilita la struttura. (M1)

Lei [la tutor] l'ascolta, se l'avessi detto io, ormai lui ha 16 anni e la mamma è noiosa, se lo dice lei l'ascolta [...] nell'adolescenza ci vuole, non può essere più il genitore, veramente ci vuole la persona esterna. (M2)

Una mamma invece, a causa di alcune sue difficoltà, ha preferito non intervenire in prima persona nell'aiutare i suoi figli, ma cerca di farlo in altro modo:

Essendo dislessica anch'io, per me non è facile seguire i miei figli, perché un dislessico è uno stampo unico, non c'è un secondo stampo uguale e so quanta risorsa questi ragazzi devono mettere nel loro studio; quindi, ringraziando il Signore avevo le possibilità economiche e piuttosto di far perdere tempo con me, per poi comunque dovermi appoggiare a un docente capace, io ho preferito fin da subito andare direttamente col docente capace. Diciamo che io ho utilizzato le mie capacità solo nel fare una certa scrematura dei docenti che andavano bene o meno, perché non erano specialisti di DSA, ma dovevano essere estremamente sensibili al problema, quindi questo era il mio compito: monitorare. (M3)

Nonostante il grande investimento da parte dei genitori (nella fattispecie, delle madri), il loro supporto non risulta sufficiente e adeguato ad aiutare i loro figli. È anche per questo motivo che hanno deciso di rivolgersi a un tutor. Tuttavia, il fatto di avere un tutor non elimina il supporto familiare, che continua a essere molto importante, come testimonia una delle mamme: *lo adesso non lavoro più, mi dedico a questo, il mio tempo è quello, anche fare ricerche, preparare, aiutare a preparare qualche compito, eccetera (M5).*

Un aspetto che accomuna tutte le mamme è la necessità di fare dei colloqui con i docenti. Per una mamma in particolare questo non ha richiesto molto tempo: si è trattato, sia alle medie sia alle scuole professionali, di dover parlare con un solo docente. Altre mamme invece hanno dovuto svolgere diversi colloqui con i docenti e talvolta anche con il direttore e il capo-équipe del sostegno pedagogico. Una in particolare, solo nei primi due anni delle medie, stima di aver fatto sicuramente più di 10 colloqui. Anche altre tre confermano di aver sostenuto un numero importante di colloqui, senza contare il tempo dedicato alle telefonate e alle e-mail. Questo ulteriore tempo che le famiglie devono investire per aiutare i propri figli è dovuto soprattutto al ripetuto confronto con i docenti per spiegare le necessità dei ragazzi. Come illustrato nel prossimo capitolo, non tutti i docenti erano infatti adeguatamente informati sulle problematiche che vivono gli allievi con DSA.

3.7.4 La preparazione percepita della scuola e dei docenti in fatto di DSA

Alle madri intervistate è stato chiesto quanto, secondo loro, la scuola sia preparata per supportare gli allievi con DSA. Alcune di loro hanno precisato che bisogna distinguere tra ciò che riguarda le autorità scolastiche e i docenti:

Allora io sono ampiamente soddisfatta di tutte le istituzioni cantonali che stanno al di sopra delle scuole, però hanno tutti le mani legate, nel senso legate per volontà o legate per comodità non te lo so dire, ma le scuole sono veramente deludenti. Noi abbiamo tutti gli strumenti in casa, abbiamo la [direttiva] 56 che è estremamente chiara, piccolissima ed è favolosa, dall'agosto 2023 è stata prolungata anche alle scuole liceali, esiste una 56 anche per loro, che è più o meno la stessa. (M3)

La scuola o i docenti? Perché anche qui c'è una distinzione [...] la scuola intesa come istituzione ci sono le normative, eccetera, per esempio non ce n'è ancora una per gli allievi con ADHD, quella non esiste ancora, è in fase di attuazione appunto con questi gruppi di lavoro. Dopo c'è l'altro lato che è la formazione dei docenti, secondo me sono due cose che fanno parte della stessa cosa, ma che sono separate e distinte. (M4)

Se la scuola come istituzione sembra avere degli strumenti idonei a supportare gli allievi con DSA, sulla preparazione dei docenti sono state messe in evidenza diverse lacune in termini di conoscenze:

È molto variabile, cioè secondo me dipende ancora tanto da docente a docente. Quindi mi vien da dire così così, perché non trovo corretto dover sperare nella buona stella, no? Io ho visto veramente

situazioni molto divergenti che hanno inciso fortemente sull'andamento scolastico e non mi sembra tanto funzionale, nel senso che appunto se capiti col docente non solo sensibile, ma che abbia anche le informazioni adeguate, allora il ragazzo ha buone probabilità di riuscire, se invece capiti col docente che non sa quali sono le implicazioni di un disturbo specifico non funziona. (M1)

C'è una certa ignoranza, ma io questa ignoranza non la posso trovare anche a scuola, io non l'accetto. Io sono la prima che accetta tutte le ignoranze di 'sto mondo, perché anch'io so di avere tantissima ignoranza [...], però nella scuola non la posso accettare, cioè io non posso parlare con un docente di fisica e sentirmi dire "mi deve perdonare, ma io di DSA non so nulla", per me non può andare. (M3)

Nella formazione dei docenti ecco lì mi sentirei di dire che andiamo un po' malino, perché appunto la vedo come una cosa molto a discrezione del docente sia come formazione che come sensibilità, perché non tutti hanno la sensibilità per questo tema, ed è proprio intrinseca, lo vedi quello più predisposto che è più paziente, eccetera e anche a livello di formazione, sappiamo che i docenti [...] hanno un obbligo di formazione continua, ma che possono scegliere loro (M4)

Non tutti i docenti sono sensibili allo stesso modo e infatti questo lo trovo un po' un peccato perché secondo me, ma questo in generale, [...] bisognerebbe veramente specializzarsi un pochettino sui DSA, si sa in generale, molto in generale, però non abbastanza (M6).

Chi ha vissuto esperienze in più ordini di scuola mette poi in evidenza delle differenze, che non sempre però vanno nella stessa direzione. Ad esempio, una mamma trova più preparazione alle scuole medie sui DSA rispetto alle scuole professionali, mentre un'altra ha messo in evidenza come nelle scuole professionali ci sia più apertura e disponibilità a venire incontro agli allievi:

Le medie sicuramente sono il settore che è preparato meglio sui DSA, anche se si può sempre migliorare, le professionali non tanto, perché comunque da quello che io vedo ci sono molte lezioni completamente basate sull'ascolto dell'alunno, dove c'è il docente che parla per un'ora o due di lezione senza che gli allievi abbiano una scheda, quindi proprio alla vecchia maniera, la lezione frontale che non va bene per un ADHD. (M2)

Devo dire che nel professionale è molto più avanti il mondo dei DSA, sono molto più aperti, sono molto più istruiti del liceo e delle medie, perché hanno proprio un interesse diverso loro, secondo me è molto più ampia la passione del lavoro che hanno rispetto a quelli che abbiamo al liceo e alle medie (M3).

Molte mamme hanno inoltre raccontato che i docenti hanno reagito in modi differenti di fronte alle difficoltà dei loro figli. Alcuni si sono mostrati comprensivi e hanno adottato senza problemi quanto prescritto dalla differenziazione pedagogica, altri invece faticavano nel farlo e vedevano negli strumenti compensativi dei vantaggi ingiusti. Di seguito sono riportati alcuni dei numerosi esempi che hanno riportato:

Abbiamo avuto problemi solo con un docente, che poi era anche quello di classe, che era di francese, dove io sono dovuta intervenire un paio di volte perché per esempio calcolava gli errori di ortografia, andava a togliere un mezzo punto e io dicevo "no, non devi calcolarlo quell'errore, neanche se calcoli mezzo, perché nel PEP c'è scritto che è disortografico, non potrà mai saperlo". Ecco c'è stata un po' di discussione, però anche in quel caso poi si è attestata la cosa diciamo, poi ha capito. (M2)

Verifica di storia: lei scrive tutto un po' in stampatello, un po' malamente, ha una disgrafia potente [...] E cosa ha scritto la docente sotto? "Non capisco: 0" [...] Alla fine mi sono detta che non è giusto, perché non è giusto agire così, nel PEP c'è scritto che in caso di problemi di questo tipo è contemplata la verifica orale (M4)

La docente di matematica dell'anno scorso di mia figlia quando le ho detto "guardi che ha bisogno della calcolatrice" lei ha detto "no, perché poi è avvantaggiata, io queste cose non gliele do" e quindi lei è andata avanti con le insufficienze. [...] ad esempio, il test di scienze, di geografia, dove tu hai le tabelle, dove devi guardare i gradi, lei lì ha preso l'insufficienza e io l'ho detto che dovevano farle una compensazione orale, come è stato detto nel PEP (M5)

Nonostante le reticenze iniziali di alcuni docenti, generalmente alle medie è risultato in seguito più semplice fare rispettare la differenziazione pedagogica (in un caso grazie anche alla mediazione del direttore della sede). Le esperienze più difficili hanno invece avuto luogo nelle scuole medie superiori, come ha raccontato una mamma:

Mia figlia ha provato la Scuola di commercio di Bellinzona, ma al primo anno l'hanno uccisa praticamente; quindi, non abbiamo più ritentato in nessun altro ambito liceale. [...] Mio figlio invece è entrato al liceo, ci hanno massacrato dieci volte peggio che la Scuola di commercio [...]. Tre docenti comunque non erano d'accordo che lui frequentasse quella scuola [...] hanno rifatto il PEP con tutto quello di cui aveva necessità, con la nuova équipe tutti l'hanno accettato tranne questi tre. [...] Mio figlio ha tutti i DSA, lui li ha tutti e quattro; quindi, siamo entrati al liceo con tutte le carte scoperte, il liceo si è spaventato perché un ragazzo con quattro disturbi che arriva al liceo non è così evidente e di conseguenza abbiamo avuto una crisi di due anni. [...] Al liceo la cosa più cattiva che sono riuscita a ricevere da un docente, al primo anno che ha fatto: "mi dispiace signora, ma il liceo non è una scuola speciale". (M3)

Viste le grandi difficoltà vissute in queste scuole, la famiglia ha successivamente optato per una scuola privata, ritenuta più idonea e preparata a supportare gli allievi con DSA. Anche altre famiglie hanno ipotizzato di abbandonare la scuola pubblica in favore di una privata. Una mamma ha raccontato che per il momento non l'ha ancora fatto, ma sta risparmiando per passare a una scuola privata una volta finite le scuole medie.

3.7.5 I servizi presenti a scuola

Tutte le famiglie intervistate hanno provato a rivolgersi a uno o più servizi presenti a scuola, ma i risultati non sono sempre stati quelli sperati.

Per quanto riguarda per esempio il doposcuola o il servizio di studio assistito, una problematica sollevata da alcune mamme concerne l'organizzazione:

Spesso sono subito dopo l'orario scolastico, quindi non hanno un tempo di ricarica, magari appunto appena finite le lezioni devono ripartire con il ripasso. E poi è anche una questione di giorni, non sempre era fattibile (M1)

Alla Commercio venivano proposti, spesso e volentieri doveva perdere delle ore di scuola per poter seguire le ore di recupero, spesso e volentieri si fermava e poi il docente non si presentava all'ora perché mancavano gli iscritti e uno non era abbastanza. (M3)

Il doposcuola purtroppo ha una pecca, per esempio non so il doposcuola è al martedì e al giovedì dalle quattro alle cinque e [...] era dentro nel giorno in cui mia figlia finiva alle cinque quindi non ci poteva andare. (M4)

Un ulteriore problema è rappresentato dalla tipologia di aiuto, che risulta non idonea per studenti con DSA, a maggior ragione quando in comorbidità è presente anche l'ADHD:

Con l'ADHD ha bisogno del seguito uno a uno, non in un gruppetto, assolutamente, sarebbe come non andarci, cioè è totalmente inutile una cosa del genere per un ragazzo con l'ADHD. (M2)

Ho visto che sono poco efficaci questi momenti di studio perché non sono specifici, c'è il gruppo, ma per gli allievi con DSA deve esserci l'uno a uno, perché tu devi individualizzare, cioè tu non puoi neanche dire "ok, questi sono tutti discalculici e io gli insegno le cose così", io ho imparato dalla tutor e dalle conferenze dove sono andata che ogni neurodiverso ha un suo modo di imparare, ci sono quelli visivi, ci sono quelli analogici e quindi il gruppo sì, puoi dirgli "stai lì, fai i compiti", ma anche no. (M4)

Per coloro che hanno provato comunque a usufruire di questi servizi, purtroppo il risultato non è stato quello sperato:

Da quello che mi dicevano i miei figli non è che poi rendessero, cioè dai loro racconti appunto erano un po' dispersivi. (M1)

Mio figlio è andato, però quello che facevano era far merenda, [...] o c'è veramente un docente col fucile puntato, se no questi ragazzi si divertono, sono adolescenti. (M5).

Alcuni ragazzi hanno anche provato a frequentare le giornate o mezze giornate di recupero organizzate in alcune sedi prima dell'inizio dell'anno scolastico. Questi momenti sono stati generalmente apprezzati soprattutto perché hanno permesso di riprendere il ritmo scolastico e ripassare alcuni concetti. Tuttavia, non sono comunque specifici per i DSA, ed essendo proposti in un solo momento dell'anno risultano incostanti.

Un altro servizio molto utilizzato, che riguarda le scuole medie, è il sostegno pedagogico. Tutte le mamme intervistate hanno confermato che i propri figli ne hanno usufruito, la maggior parte già dalle elementari. Anche questo servizio però non è risultato sempre soddisfacente per aiutare gli allievi con DSA. Alcune mamme hanno evidenziato come, dalla loro esperienza, i docenti di sostegno non risultino sufficientemente formati in materia di DSA:

Non ho mai potuto usufruire di un buon rapporto con questi docenti di sostegno, perché non sono preparati e non hanno le capacità necessarie per seguire questi ragazzi, sia a livello scolastico che a livello pedagogico, secondo me. [...] Alle medie la docente di sostegno di mia figlia mi ha detto che dovevo scusarla tantissimo, ma purtroppo lei di DSA non ne capiva niente. (M3)

Trovo che il sostegno scolastico è sicuramente formato, ma forse non abbastanza sui disturbi specifici dell'apprendimento, perché sì, ti spiegano le cose, però se tu sei discalculico te le possono spiegare in dieci modi, ma se non ti danno la chiave, l'alternativa o lo strumento, tu non ci arriverai mai alla soluzione, quindi resta molto difficile. [...] il docente di sostegno alla fine non ha dato risultati purtroppo. (M5)

C'è il sostegno, ma non è la stessa cosa, glielo posso garantire. [...] anche un docente bravo di sostegno non funziona, a meno che non conosca bene i DSA, deve essere specializzato (M6)

Altre mamme invece non vedono tanto un problema di preparazione, quanto di poca disponibilità oraria:

Non c'è molto tempo, non c'è un'ora fissa alla settimana, è un po' più diluito nel tempo; quindi, non è che possono occuparsi in maniera massiccia delle difficoltà disciplinari, quindi per me non era sufficiente, avevo bisogno di un aiuto supplementare. (M1)

Sono molto contenta del sostegno pedagogico che c'è adesso [alle medie, dopo un'esperienza negativa alle elementari], ma subito me ne sono resa conto, però è ovvio che loro non hanno neanche l'organico e la capacità proprio in termini di tempo di seguirli proprio per lavorare. (M4)

Il docente di sostegno ha anche un importante ruolo di tramite tra l'allievo e i docenti di classe e di materia. Una mamma ha raccontato come l'ottimo lavoro svolto dal docente di sostegno in questo senso sia stato fondamentale per aiutare suo figlio:

Dalla 3a alla 4.^a ha avuto un buonissimo docente di sostegno, veramente sul pezzo, prima di tutto ha agito sul PEP. Ha rifatto il PEP perché quello che aveva prima mancava di alcune cose [...] e questo non veniva capito, soprattutto dal docente di classe, ma era il docente di classe che aveva in prima e seconda che rifiutava abbastanza [...] il docente di classe che ha avuto in terza e quarta fantastico, ma veramente bravo, sul pezzo, cioè tutti e due avevano veramente capito mio figlio e quali erano le sue difficoltà. (M2)

Un'altra mamma invece ha avuto un'esperienza meno positiva, dovuta a suo avviso alla scarsa influenza che questi docenti hanno rispetto ai loro colleghi:

Non hanno potere questi docenti di sostegno all'interno della scuola. Perché il docente collega che dei DSA non ne sa nulla, non ascolta il docente di sostegno che non ha le sue stesse capacità scolastiche, capisci? E diciamo che anche il Cantone non ha dato a questo docente di sostegno il potere di poter dire "no, c'è una diagnosi e tu il testo lo fai come ti dico io" [...], perché adesso per il sostegno devi essere simpatico per funzionare con tutti e per essere simpatico non devi mai andare contro i tuoi colleghi. (M3).

Alle mamme intervistate è stato inoltre chiesto se si fossero appoggiate anche ad altri tipi di servizi, come quello di Pro Juventute. Solo una mamma ha utilizzato questo servizio, che è stato abbastanza apprezzato perché ha illustrato dei metodi di studio, ma non è stato sufficiente per aiutare suo figlio. Un'altra mamma lo conosce, ma ha deciso di non utilizzarlo perché, pur riconoscendo la grande sensibilità dei suoi collaboratori, non ritiene siano sufficientemente preparati sui DSA.

3.7.6 Il servizio di tutor DSA privato

Alla luce dei motivi appena citati, queste famiglie hanno deciso di rivolgersi al servizio di tutor. La quantità di lezioni varia a seconda delle situazioni: in un caso con la tutor viene svolto solo un incontro al mese, in tutti gli altri invece uno o due incontri a settimana. Una mamma stima che ogni settimana i propri figli svolgono almeno tre o quattro ore con la tutor. Se questo servizio viene scelto, è perché presenta indubbiamente dei vantaggi. Tuttavia, esso non è nemmeno privo di svantaggi o criticità. Nei prossimi capitoli saranno messi in evidenza gli aspetti positivi e negativi di questo servizio.

3.7.7 I vantaggi del tutor DSA privato

Il principale vantaggio del servizio di tutor è la sua efficacia, che rappresenta uno dei principali motivi per cui queste famiglie ne usufruiscono. Rispetto ad altri servizi, essere seguiti da una persona specializzata nel campo dei DSA ha portato un aiuto concreto ai ragazzi. Una mamma per esempio ha dichiarato:

Io però ho visto la differenza [rispetto ai servizi scolastici] [...] perché non è solo fare i compiti, ma hai qualcuno che veramente ti aiuta a riconoscere anche un tuo modo di funzionare, ti aiuta ad acquisire delle strategie e stimola l'autonomia. (M1)

L'efficacia di questo servizio è legata alla tipologia di lezione svolta, che è diversa da quanto viene fatto con altri servizi di aiuto allo studio o da altri professionisti non specializzati nell'ambito dei DSA. Di seguito sono riportate alcune testimonianze delle madri, che hanno spiegato in cosa consiste concretamente l'intervento del tutor:

Lei cerca un pochino di impostare lo studio, quindi è più sulla strategia per impostare un po' lo studio, se ha fatto la mappa e non è uscita bene lei cerca di correggerla con lui, oppure cerca di insegnargli come passare poi dalla mappa al testo, che per lui è un problema, cioè scrivere il testo. (M2)

Lei lavorava molto sul metodo di studio, come scorporre la parte importante di un testo, come elaborare il materiale che ti viene dato a scuola e dopo parecchio abbiamo iniziato a lavorare con le mappe mentali, quelle mnemoniche e dopo, in base alla capacità e alle esigenze del ragazzino, si è deciso quale strategia utilizzare. Ci sono ragazzini che con le mappe mnemoniche, mentali o concettuali non ce la fanno, [...] poi ci sono quelli con gli schemi, ci sono quelli a tabella, insomma ti fanno vedere, loro praticamente dovrebbero insegnarti tutte quelle strategie e in teoria il buon tutor dopo dovrebbe accentuare quelle che personalmente il bambino gestisce meglio, con cui è più creativo, con cui si sente più a suo agio. (M3)

La tutor lavora sul materiale che forniscono in classe e lei ha chiaramente tutta una sua strategia che è conforme alle esigenze dell'allieva, ma anche a quello che fanno in classe. [...] Lei a volte magari le insegna dei trucchetti che dopo le chiede se può metterli in atto o no, ma cerca sempre, lei mi ha sempre detto "io mi adegua a quello che fa il docente", quindi è molto importante questo adeguamento. (M4)

Svolgere questa tipologia di lezione è possibile con delle ottime conoscenze nell'ambito dei DSA. Abbiamo chiesto alle madri intervistate che tipo di qualifiche hanno le tutor dei loro figli e tutte ci hanno risposto che si tratta di persone formate in questo campo. Si tratta perlopiù di persone con una formazione in ambito pedagogico, educativo o psicologico e che in seguito si sono specializzate svolgendo una formazione apposita per diventare tutor. Questa preparazione è fondamentale, perché:

Insegnare bene a un allievo con DSA o ADHD non è qualcosa che per forza tutti sanno fare, perché appunto bisogna capire che loro hanno proprio questo funzionamento diverso, non funzionano come gli

altri. Se si insiste a spiegare loro o a farli funzionare come gli altri è come andare contro a un muro, non si ottiene per forza il risultato. (M2)

Come visto, il servizio di tutor è molto apprezzato dalle famiglie. Durante l'intervista è stato chiesto loro se, nonostante queste lezioni, i loro figli si trovano comunque confrontati con delle difficoltà nella loro quotidianità a scuola. È emerso che alcune piccole difficoltà possono ancora esserci, ma di gran lunga inferiori rispetto a quelle di prima, come ci ha detto questa mamma: *alcune difficoltà ce le abbiamo ancora adesso, però vuoi che sono niente rispetto a quelle che avevano prima, vuoi che abbiamo già superato gli ostacoli più grandi, sono vivibili (M3)*. Un'altra mamma ha affermato che a volte sua figlia ha ancora delle difficoltà con alcuni docenti, ma ciò sarebbe più dovuto al suo carattere.

Per quanto riguarda il profitto scolastico i risultati sono stati notevoli. Una mamma ha raccontato che nel suo caso suo figlio a un certo punto è riuscito, grazie al tutor, a trovare delle sue strategie e terminare la scuola senza più aiuti esterni:

Quando aveva il tutor era perché aveva delle difficoltà e poi era anche il periodo in cui ha fatto il passaggio dal livello B al livello A, l'ha avuto per un periodo, poi ha acquisito delle buone strategie ed è andato bene da solo, cioè si è proprio rinforzato sulle strategie, quindi poi da lì via ha funzionato da solo. In 4.^a media lui ha finito e non aveva neanche più bisogno di me. (M1)

Oltre ai benefici da un punto di vista scolastico, sono stati sottolineati anche dei benefici psicologici, come ha raccontato questa mamma:

Tutti e due hanno guadagnato in autostima tantissimo e questo era quello che io volevo, perché mia figlia ha fatto un anno di psicoterapia, perché è anche difficile talvolta per questi ragazzi, specialmente se arrivano da un vissuto scolastico non bello, accettare la loro neurodiversità, non è facile; quindi, c'è tutto anche un lavoro poi di sostegno. [...] Noi abbiamo avuto la fortuna di aver trovato una psicoterapeuta dislessica, sono entrate in sintonia in modo incredibile e l'ha aiutata tantissimo. (M5)

Dato che alcune piccole difficoltà possono rimanere, è stato chiesto alle mamme se ritengono che i propri figli necessitino di ulteriore aiuto. Tutte ci hanno confermato che sono soddisfatte della situazione attuale e non vedono la necessità di aiuti supplementari. Solo una mamma ha detto che sta forse valutando delle ripetizioni private in una materia specifica (non per un'insoddisfazione verso la tutor, ma proprio per avere uno specialista).

Visto l'alto livello di soddisfazione, è stato chiesto alle intervistate se pensano di sfruttare questo servizio anche in futuro. Molte di loro vedono come molto probabile che negli anni a venire i loro figli continueranno ad avere bisogno di questo sostegno, anche se non per forza nella misura attuale. La speranza è che con il passare del tempo possano diventare più autonomi, come è successo al figlio di una delle mamme intervistate (che comunque non esclude in piccola misura di ricorrere ancora a un tutor in futuro). Una mamma ha già deciso che dopo le medie la figlia andrà in un liceo privato e in seguito in un'università italiana, dove sono previsti dei tutor per supportare gli studenti con DSA. Questo aspetto è per lei fondamentale perché, pur aumentando l'autonomia dei ragazzi, *queste difficoltà restano, cambieranno nel tempo, però non scompariranno completamente (M5)*.

3.7.8 Gli svantaggi del tutor DSA privato

Un primo svantaggio di questo servizio riguarda la poca disponibilità, in quanto la domanda è molto alta. Una mamma ha avuto facilità nel reperire una tutor grazie alla sua rete di conoscenze, ma ci conferma che *è difficile trovare le tutor, da quello che sento i genitori fanno veramente fatica, perché non ce ne sono tante sul territorio (M2)*. Un'altra mamma ancora ha avuto la fortuna di trovare una tutor che aveva appena finito la formazione e stava iniziando l'attività, per cui non era ancora molto sollecitata, *ma adesso per esempio ci sono amiche che mi chiedono, ma non ha più posti liberi (M4)*. Oltre al problema della disponibilità, per alcune famiglie c'è anche il problema legato al luogo: [in Ticino] *era impossibile, erano pieni, praticamente avevano un'attesa di circa 4-5 mesi [...] e potevano svolgersi unicamente nel Luganese (M3)*. Per risolvere il problema questa mamma si è poi rivolta a una tutor in Italia che offre anche lezioni online. Il problema

logistico per chi non abita nel Luganese, zona in cui vengono svolte le lezioni, è testimoniato anche da un'altra mamma:

Non è facile trovare la disponibilità, nel senso che sono molto pieni e molto richiesti. Per esempio, nella nostra regione non ce n'erano, c'erano solo a Lugano e in prima e seconda media non è che tutti sono autonomi con i mezzi pubblici per riuscire ad andare, quindi c'erano un po' quelle difficoltà, cioè ogni tanto le disponibilità erano tipo alle 8 di sera, perché veramente sono pienissimi. (M1)

Nonostante queste difficoltà, tutte le mamme sono concordi nel dire che la problematica principale riguarda il costo di queste lezioni, nella maggior parte dei casi a carico della famiglia: *c'è un po' il problema del costo, alcune famiglie non posso permetterselo un costo alto (M2)*. Una mamma è riuscita a far coprire le spese dall'AI, ma prima di questo riconoscimento i costi erano a suo carico. Un'altra mamma, che ha una figlia che oltre ai DSA presenta anche l'ADHD, ci ha fatto presente che l'AI non copre i costi se la diagnosi avviene dopo i 9 anni, motivo per cui non ha potuto beneficiarne. Anche un'altra mamma ha evidenziato il problema di copertura dei costi da parte dell'AI: *i DSA eccetera sono presi a carico, ma deve essere una diagnosi disomogenea e quindi ci sono dei parametri (M6)*. Le intervistate ci hanno confermato che il costo per queste lezioni parte da un minimo di 60/65 franchi all'ora fino ad arrivare a 100 franchi all'ora. Quando poi sono più figli che devono andarci – situazione che tocca diverse famiglie vista la forte componente genetica di questi disturbi – le spese raddoppiano. Una mamma ci ha raccontato che:

In un mese talvolta non ci bastano 600 franchi, capita delle volte [...] che cerchiamo magari una volta al mese di fare saltare una lezione a mia figlia in modo che quei soldi li rimettiamo in quelle di mio figlio, delle volte bastano 600, delle volte non bastano, perché se ci sono da preparare dei test importanti o c'è bisogno, non ha capito, eccetera, facciamo di più. Mi converrebbe quasi mandarne almeno uno dei due alla scuola privata (M5).

Si tratta di spese importanti, che richiedono dei sacrifici: *Ci stiamo tirando il collo per riuscire a pagare, perché non siamo ricchi (M5)*. In effetti, tre mamme hanno affermato che se queste lezioni costassero meno, ne farebbero seguire di più ai propri figli. Si tratta di una situazione che tocca soprattutto chi ha più figli, come ha raccontato per esempio questa mamma:

Si, mi sarebbe piaciuto farli seguire di più, trovavo anche un gran sollievo, perché sai comunque anche per me arrivare a casa dal lavoro, mettermi a seguire loro, riuscire a ritagliarmi un tempo adeguato in un momento anche adeguato di energia per loro e per me, però effettivamente se hai più figli diventa una spesa importante (M1).

Nonostante i sacrifici, queste famiglie stanno riuscendo a sostenere le spese necessarie per questo servizio. Tutte le intervistate hanno espresso preoccupazione immaginando cosa sarebbe successo se non fossero state in grado di farsi carico delle spese, situazione che tocca le famiglie con difficoltà economiche:

Ti senti fallita anche come famiglia, l'idea che il compagno di tua figlia vada da un tutor e tu non ti puoi permettere quel tutor è un doppio fallimento. [...] Quindi trovi la bastonata a scuola perché i docenti non sono quelli che dovrebbero, la bastonata tua perché comunque se tu sei dislessico sai che gliel'hai dato e poi la bastonata anche economica, perché non sei neanche in grado di supportare i tuoi figli privatamente. (M3)

Per chi non ha i soldi rimane un grosso problema, quando invece questi ragazzi sono intelligentissimi, perché hanno un'intelligenza nella media o addirittura al di sopra della media ed è quello che li tiene a galla. (M6)

Pur non essendo una problematica che ha toccato direttamente le madri intervistate, vi è anche il rischio di rivolgersi a tutor che offrono prezzi bassi, ma non sono adeguatamente formati. Una mamma, per esempio, ha detto: *i tutor che lavorano per 20 franchi all'ora non hanno formazione o è gente che faceva le pulizie fino al giorno prima e poi dice "faccio la tutor" (M4)*. Vi è dunque il rischio, soprattutto per le famiglie con poche risorse economiche, di affidarsi a tutor che non hanno le adeguate qualifiche.

3.7.9 Che cosa può fare la scuola per supportare gli allievi con bisogni educativi speciali?

Un aspetto sottolineato da alcune mamme, alla luce di quanto visto prima, riguarda la formazione dei docenti, che può a loro avviso essere migliorata. Inoltre, alcune mamme fanno notare come determinate misure pensate per gli allievi con DSA possono risultare vantaggiose anche per gli altri allievi della classe.

Sarebbe interessante magari formare maggiormente i docenti, perché non può essere caricato tutto sui docenti di sostegno, perché non sono tantissimi e hanno tante situazioni da seguire. Quindi si potrebbe potenziare il sostegno, ma anche appunto formare maggiormente i docenti disciplinari in modo che ogni docente può pensare a come rendere più accessibili gli apprendimenti, quali strategie può mettere in campo nella sua disciplina. (M1)

Il 40% dei compensativi che tu puoi dare a un ragazzo con DSA li puoi adeguare all'intera classe: i caratteri particolari, il distacco, le fotografie, le immagini fatte bene, il testo che puoi fotografare e risentire a casa, anche a un ragazzo "normale" può fare comodo, i documenti elettronici anche a un ragazzo "normale" possono fare comodo. (M3)

Dovrebbero fare una specializzazione tutti i docenti, perché se tu riesci a impostare la tua lezione anche considerando che hai due dislessici in aula, quell'impostazione non va a discapito degli altri, anzi, perché avere una lezione non solamente verbale, ma anche con supporto visivo fa bene a tutti, non solo al dislessico, ma al dislessico gli cambi la vita. [...] Secondo me si dovrebbe lavorare più su quello e non considerare i 10 minuti in più che ti salvano la vita, perché 10 minuti in più non cambiano assolutamente nulla. (M6).

Per una delle mamme la preparazione dei docenti può sicuramente aiutare, soprattutto per quanto riguarda i materiali in classe e le verifiche. Tuttavia, secondo lei sarebbe comunque necessario continuare ad avere un tutor perché anche se il docente ha una competenza così specifica, se ha un gruppo classe è difficile applicare proprio tutto (M4).

Una mamma chiama in causa più nello specifico il docente di sostegno pedagogico, che dovrebbe essere formato maggiormente nel campo dei DSA, oltre a essere tenuto in maggiore considerazione all'interno della sede:

È semplicissimo, io sono dieci anni che lo dico, basta semplicemente trasformare in tutor ogni docente di sostegno di ogni istituto scolastico, punto. [...] Diamo a questi docenti di sostegno gli strumenti e il potere anche, non solo gli strumenti, il potere di andare da un docente a dirgli "questo testo non va bene", in due anni, senza spendere nient'altro, abbiamo educato tutti i docenti a sostenere questo genere di difficoltà, non ci vorrebbero più di due anni. (M3)

Alla luce degli svantaggi visti prima in termini di disponibilità e soprattutto di costo, viene evidenziato come sia fondamentale che la figura del tutor sia presente gratuitamente all'interno della scuola:

Il contro è che sono all'esterno dell'istituto scolastico. Per me i tutor sono favolosi, sono ottimi, sarebbero favolosi anche per ragazzi che non hanno caratteristiche diverse, ma all'interno della scuola [...] il Cantone dovrebbe prendersi le sue responsabilità e dare a questi ragazzi gli strumenti che servono e solo un tutor te li può dare. (M3)

Visto che ci sono ragazzi con DSA, e ce ne sono sempre di più, dovrebbe secondo me essere la scuola che offre la possibilità, tramite una tutor DSA, di vedere un po' quale potrebbe essere il metodo di studio o i diversi metodi di studio. Anche l'organizzazione dello studio in questi ragazzi diventa complicata, eccetera, perché c'è anche l'ADHD e secondo me nella scuola manca un po' questa figura. (M6)

In questo modo anche le famiglie senza le risorse economiche necessarie potrebbero beneficiare di questo servizio. Inoltre, questo eviterebbe il rischio di rivolgersi a tutor senza o con poche qualifiche.

Il fatto di avere all'interno della scuola un tutor, o un docente con la formazione da tutor, permetterebbe di aiutare anche allievi con altre problematiche e non solo i ragazzi con DSA. Durante le interviste è inoltre emersa la problematica legata alle diagnosi, senza le quali non vengono riconosciuti gli aiuti. È stato citato il caso di un ragazzo che, per un punto nei test di valutazione, non ha un DSA e non può quindi usufruire

di nessuna misura, con conseguenze negative sul suo profitto scolastico. Avere a disposizione una figura come il tutor potrebbe portare un beneficio anche ad allievi a cui non è stata riconosciuta la differenziazione pedagogica.

Un ulteriore aspetto sottolineato da alcune mamme è il rischio di vivere situazioni di disagio una volta conclusa la scuola dell'obbligo. Il fatto che molte scuole e formazioni mettano delle condizioni di ammissione limita le scelte dei ragazzi, che rischiano di optare per qualcosa di indesiderato riducendo la possibilità di portare a termine il percorso con successo. Una mamma ha raccontato il caso di diverse persone di sua conoscenza che, dopo aver tentato invano di terminare una formazione professionale, sono finite prima in disoccupazione e poi in AI:

Peccato che l'AI il numero al DSA non glielo danno, perché se ne sono guardati bene da creare il numerino per i ragazzi DSA, [...] ha tutti i casi belli miscelati insieme, così non puoi sapere, dovresti tornare con i nomi, come vorrei fare io, andare alle medie e chiedere "tutti questi ragazzi avevano il PEP? Erano DSA diagnosticati?" E tu vedrai che sono molto di più di quelli che si immagina [...] io i cinque che conosco sono DSA e sono tutti e cinque in AI, hanno uno 19, uno 21 e gli altri tre hanno 18 anni e sono ragazzi normali che non sapevano più dove sbattere la testa, sono passati dalla disoccupazione, non ha funzionato e poi sono andati in AI. (M3)

Un'altra mamma sottolinea il forte rischio di disagio sociale per questi ragazzi, in particolare quando non hanno alle spalle una famiglia che li sostenga adeguatamente:

Mi sono sentita dire che mia figlia è una potenziale problematica non problematica, perché c'è dietro una famiglia, perché ci sono quelli come mia figlia che non hanno dietro la famiglia e lì è un massacro. [...] Se l'ADHD, i DSA anche, non è preso in considerazione in modo adeguato, può portare a disagio sociale, a varie dipendenze, frustrazione, di solito quando manca la famiglia, il supporto genitoriale. (M4).

Ciò evidenzia ancora di più la necessità di avere degli aiuti gratuiti a disposizione di tutti gli allievi, in modo che il loro futuro non dipenda esclusivamente dal supporto familiare che possono ricevere. La stessa mamma, ribadendo ulteriormente il pericolo di disagio sociale, sottolinea come a suo avviso la neurodiversità debba essere riconosciuta e presa a carico al pari di altri disturbi, senza dover pesare economicamente sulla famiglia:

Secondo me non è corretto che non venga comunque riconosciuto da una qualche entità superiore che aiuta i genitori in questo ambito, perché purtroppo io penso che dal vostro studio emergerà che è una necessità, una condizione sine qua non per non uscire pazzi o per non avere appunto dei ragazzi che finiscono a drogarsi. Lo so che è brutto da dire, adesso non è che tutti si devono drogare, però anche altre cose, avere magari una frustrazione, un disagio, ci sono anche dei ragazzi che si chiudono, non hanno più una vita sociale; quindi, io trovo che la neurodiversità è una sorta di, tra virgolette, so che non è bello chiamarla così, è una sorta di disabilità, al pari di quello che può essere uno che ha un disturbo motorio [...]. Perché il diabetico, è una disabilità anche questa, è un pancreas che non funziona, viene preso a carico tutto e una neurodiversità, con un cervello che funziona diversamente, è tutto a carico nostro? (M4)

Per concludere, appare chiaro come per questi genitori appoggiarsi su un aiuto esterno – nel loro caso rappresentato dalle lezioni private presso i tutor – sia una necessità non solo per il presente, ma anche per il futuro dei loro figli.

3.7.10 Considerazioni conclusive

Le testimonianze raccolte evidenziano diverse criticità e aree di miglioramento nel supporto scolastico agli studenti con DSA e ADHD.

Un aspetto ricorrente è la percezione che la preparazione dei docenti rispetto ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento sia insufficiente. Le madri hanno sottolineato come la conoscenza e la sensibilità nei confronti di queste problematiche varino fortemente da un docente all'altro, rendendo il supporto scolastico

incostante e poco prevedibile. Sarebbe dunque auspicabile introdurre una formazione obbligatoria sui BES per tutti i docenti di tutti gli ordini scolastici, con aggiornamenti periodici.

Dalle interviste è anche emersa la necessità di rafforzare il ruolo del docente di sostegno pedagogico, sia in termini di competenze che di peso decisionale all'interno delle scuole. Sembra che questi professionisti abbiano un'influenza limitata sulle pratiche didattiche adottate dagli altri docenti, e non sempre dispongano di una formazione adeguata sui BES.

Il tutor DSA privato pare un servizio efficace ma costoso e non accessibile a tutti. La creazione di tutor DSA interni alle scuole potrebbe garantire un supporto equo e accessibile a tutti gli studenti che ne hanno bisogno. In aggiunta, dal momento che il tutoraggio specializzato è una necessità, si potrebbe valutarne la copertura economica da parte delle istituzioni per le famiglie che non possono permetterselo.

Dai racconti emerge che molti servizi scolastici di aiuto allo studio non sono adeguati alle esigenze degli studenti con DSA e ADHD, soprattutto quando questi vengono erogati in modalità di gruppo. Si potrebbero prevedere sessioni di supporto individuale per gli studenti con bisogni particolari, invece che inserirli in gruppi eterogenei; garantire orari più flessibili, considerando le esigenze di recupero energetico di questi studenti e introdurre metodi didattici che si adattino ai diversi stili di apprendimento.

Infine, in alcune interviste è stato evidenziato che gli studenti con BES, nel caso specifico DSA e ADHD, se non adeguatamente supportati, rischiano di non completare il loro percorso scolastico e di trovarsi in situazioni di disagio economico e sociale. Per prevenire questi scenari, sarebbe utile monitorare con particolare attenzione il percorso scolastico degli studenti con DSA e ADHD, individuando precocemente eventuali difficoltà.

3.8 MISE: un'iniziativa di *bridging* a sostegno della riuscita scolastica

A complemento della ricerca sul fenomeno delle lezioni private, è stata condotta un'intervista a Stefano Peduzzi, docente di biologia presso il Liceo cantonale di Coira e di didattica delle scienze naturali al DFA, nonché co-fondatore e presidente dell'associazione MISE. L'associazione si propone di mettere in contatto studenti in difficoltà scolastica con universitari o liceali disponibili a offrire, durante tutto l'anno, incontri di studio in tutte le materie. Radicata nel territorio ticinese da oltre vent'anni, MISE rappresenta una realtà significativa per comprendere il fenomeno delle lezioni extrascolastiche. La scelta di intervistare Peduzzi risponde alla volontà di raccogliere il punto di vista di un testimone privilegiato che, oltre alla sua esperienza come docente liceale, può offrire una prospettiva diversa e complementare sul tema.

3.8.1 La nascita di MISE

MISE è nata intorno al 2006 come iniziativa informale tra alcuni studenti universitari:

Da universitario, ci sono momenti in cui non puoi essere attivo e capitava che alcuni studenti che seguivo da tempo, i quali avevano fatto dei progressi e che regolarmente mi chiedevano aiuto, non riuscivo più a seguirli. Si instaurava, quindi, una sorta di legame più stretto con queste persone, ma purtroppo non riuscivo a supportarli in determinati periodi. Ad esempio, durante la fase di preparazione per gli esami universitari non potevo seguirli, e nasceva in me una sensazione di frustrazione, quella di sapere che qualcuno aveva bisogno di me ma non potevo aiutarlo. Da questo sentimento negativo è scaturita l'idea di voler condividere, tra virgolette, questo supporto con altri studenti, che in quel caso erano i miei amici, persone di cui mi fidavo e che sapevo potessero offrire l'aiuto necessario a chi stavo seguendo o che altri seguivano. Così abbiamo iniziato a creare una rete, composta inizialmente da 3-4 persone, tutte fidate e competenti, capaci di comprendere le necessità di chi aveva bisogno di supporto. Pian piano questa rete si è ampliata, dando vita a MISE. Con il proseguire degli studi universitari, abbiamo deciso di selezionare una rete di persone qualificate e, da quel momento, io e i miei colleghi, che inizialmente tenevamo le lezioni private, ci siamo concentrati sulla gestione dell'associazione, senza più fare direttamente le lezioni.

L'obiettivo è quello di promuovere un sistema senza fini di lucro di "studenti che aiutano studenti", sfruttando la vicinanza generazionale e le esperienze dirette di apprendimento per offrire un supporto più empatico e mirato:

Studenti in formazione, che mantengono ancora una vicinanza generazionale e anagrafica e che, a livello di costruzione del sapere, sono molto legati a queste dinamiche, perché le hanno vissute da poco tempo, hanno esperienza diretta del processo di apprendimento e, per questo motivo, conoscono bene le difficoltà che loro stessi hanno incontrato nell'acquisire conoscenze in un determinato campo. La vicinanza nel tempo a queste esperienze rende loro più facile comprendere le problematiche degli altri.

3.8.2 I tutor

Il numero di tutor è variato nel corso degli anni, oscillando tra 40 e 70. Sono tutti studenti, salvo il caso di qualcuno che ha terminato l'università ma ha manifestato la volontà di rimanere nell'associazione.

Il processo di individuazione dei tutor da parte di MISE si concentra su vari aspetti, con un'attenzione particolare alla capacità relazionale e all'esperienza pregressa dei candidati anche in seno alla famiglia o nella cerchia parentale o di amicizie.

Non ci concentriamo esclusivamente sull'aspetto disciplinare, perché se un candidato studia al Politecnico di Zurigo e ha già superato il Basisprüfung al terzo semestre, sappiamo che è preparato a livello accademico. Se invece si tratta di un liceale, grazie alle nostre reti, conosciamo come si muovono e se sono persone affidabili, senza necessità di indagare troppo. Conosciamo molti docenti, e sebbene non chiediamo mai referenze formali, spesso riceviamo indicazioni su persone che considerano valide. Tuttavia, la cosa più importante per noi è la capacità relazionale: se la persona è aperta, sa ascoltare e riesce a comprendere chi ha di fronte. Un altro aspetto fondamentale è che abbiano esperienza, anche se solo con amici o parenti. Più dell'80% dei candidati ha già avuto esperienza, e in questi casi, andiamo a scavare chiedendo di descrivere situazioni problematiche: ci interessa capire se sono riusciti a riflettere su queste esperienze, mettendo in pratica una sorta di metacognizione [...] Riuscire a comprendere chi hai di fronte, ecco la parola chiave: la capacità di individualizzare. Questo è probabilmente uno dei principali motivi per cui l'associazione MISE ha ancora un senso dopo tutti questi anni, dal mio punto di vista di docente. In effetti, sappiamo dalla letteratura e dall'esperienza pratica che l'individualizzazione, ovvero la capacità di seguire e adattare l'insegnamento alle necessità di ogni singolo allievo, rappresenta una delle sfide più grandi per gli insegnanti, soprattutto nelle classi eterogenee della scuola superiore, ma anche in altri stadi educativi. E questo è, forse, il principale vantaggio che offre questa piattaforma.

Gli stessi tutor in molti casi hanno usufruito essi stessi del supporto di MISE:

Se uno viene seguito regolarmente, capisce che può essere utile, però a me piace dire effettivamente che può essere servito a qualcosa proprio perché quando arrivano a fare questi colloqui di selezione mi dicono "A me, MISE ha dato qualcosa, adesso mi sento di voler ricambiare".

3.8.3 Gli utenti

Gli utenti sono in circa tre casi su quattro studenti del Secondario II (principalmente Liceo e Scuola cantonale di commercio e nel 5-10% dei casi scuole professionali), intorno al 20% allievi delle medie, più raramente delle elementari. I più partecipano agli incontri di studio da soli, a volte in coppia e più raramente in gruppi da tre. In alcuni casi, intere classi si rivolgono a MISE, evidenziando una problematica comune legata a un particolare docente.

La maggior parte delle richieste proviene dalla scuola media superiore. Ora non posso darti dati precisi, poiché variano molto da anno ad anno e da classe a classe. Puoi immaginare che, in alcuni anni, all'interno della stessa classe liceale, alcuni ragazzi abbiano lo stesso problema, e di conseguenza quella classe richiede più supporto durante l'anno. Le lezioni vengono svolte generalmente in piccoli gruppi o, talvolta, individualmente, quando gli studenti preferiscono un approccio più

personalizzato, perché sentono di avere bisogno di un supporto maggiore. Capita provengano dalla stessa classe, poiché esiste un problema comune che colpisce l'intero gruppo, creando così dinamiche a onde.

Il 90% dei ragazzi che si rivolgono a MISE ha difficoltà scolastiche e richiede supporto soprattutto in matematica, fisica, tedesco, chimica, economia e diritto. C'è però circa un 10% che punta ad eccellere e magari dal 5 vuole arrivare al 5.5.

MISE offre anche dei corsi estivi, che esistono dal 2006, hanno coinvolto un numero di studenti oscillante tra i 250 e i 430 e costituiscono il grosso dell'attività dell'associazione. Inizialmente erano organizzati in collaborazione con i gruppi genitori, ma ora sono molto richiesti. Si tengono nelle ultime due settimane di agosto, prima dell'inizio dell'anno scolastico, come un'opportunità di ripasso per prepararsi al nuovo anno. Gli incontri avvengono in gruppi di 10-12 studenti aggregati secondo la classe frequentata.

3.8.4 L'approccio

L'associazione si occupa di individuare dei tutor, e funge da ponte tra essi e gli studenti necessitanti di supporto, lasciando loro la libertà di organizzarsi in base alle loro esigenze. Generalmente gli incontri si svolgono presso l'abitazione dello studente e si preferisce evitare di offrire supporto a distanza, in quanto si ritiene che per comprendere appieno i bisogni di uno studente sia fondamentale essere presenti fisicamente. L'interazione diretta consente di osservare meglio le difficoltà dello studente, come scrive e altre dinamiche che solo in presenza possono essere adeguatamente percepite. Nei casi in cui emergano lacune significative, l'approccio consigliato è quello di essere realistici, "costruire un processo", stabilendo un incontro, analizzando le problematiche principali e offrendo suggerimenti pratici, dei consigli per studiare da soli e iniziare a fare piccoli passi.

Ci incontriamo una volta, vediamo quali sono le problematiche più importanti. Ti do dei consigli per come studiare, da solo/da sola prova a fare questi piccoli passetti ... quindi cercare di costruire un percorso, soprattutto se si cerca di farli fare da soli, perché si capisce che la maggior parte delle volte manca una strategia di studio, manca un approccio sistematico e questo è una delle competenze che cerchiamo di dare maggiormente. Cioè proprio l'approccio allo studio, la sistematicità, ma anche dei consigli molto semplici come staccare le righe, scrivere i numeri, strutturare meglio ... ecco, qualcosa di molto, molto concreto e soprattutto a piccoli passi e facendo sì che a ogni piccolo passo si viva una un'esperienza di successo che, adagio adagio, prenda fiducia in sé stesso non dica "lo faccio schifo in matematica". Di conseguenza bisogna capire, destrutturare quelle che sono le vere e proprie richieste, le carenze di questa persona e vedere come costruirle, adagio adagio, in maniera positiva e fargli fare qualcosa che è in grado di fare e da lì, adagio adagio, aumentare la difficoltà per poi arrivare all'obiettivo. Tante volte ti chiedono di fare la serie, di passare il test delle funzioni di terzo grado, quando invece non sanno nemmeno fare la funzione lineare, il che è impossibile, no? Quindi devi capire da dove partire e da lì costruire [...]. In definitiva, l'obiettivo di MISE è sempre quello di portare lo studente in una situazione nella quale poi riesca a volare da solo, con la missione finale di non essere più necessari nel loro percorso. Quando a MISE nessuno scriverà più nulla, vuol dire che ci siamo riusciti.

MISE ha implementato un sistema di feedback che permette agli studenti di valutare le competenze dei tutor dopo ogni incontro. In questo modo, eventuali problemi gravi emergono rapidamente. Sebbene siano casi rari, è capitato di dover ascoltare entrambe le parti per cercare di risolvere eventuali conflitti. In situazioni particolarmente gravi, l'associazione ha deciso di interrompere la collaborazione con alcuni tutor, ma nella maggior parte dei casi si è trattato di incomprensioni.

3.8.5 Utenti con bisogni educativi speciali

Circa 4-5 anni fa, l'associazione Autismo Ticino ci ha contattato chiedendo se potessimo offrire un supporto per ragazzi con autismo e DSA. Sebbene non avessimo docenti specializzati in pedagogia o didattica, inizialmente pensavamo che sarebbe stato difficile, ma nel tempo abbiamo scoperto che avevamo alcuni candidati con una formazione in pedagogia curativa specializzata. In

particolare, a una nostra collaboratrice, che stava studiando all'Università di Losanna, abbiamo chiesto se fosse possibile seguire questi ragazzi, e da lì abbiamo creato un piccolo gruppo di 2-3 persone che si adattavano alle tempistiche e alle necessità specifiche. Possiedono competenze teoriche, ma non hanno seguito un percorso di studi avanzato, come un master nella didattica o nelle problematiche legate a queste tipologie di intervento. Sebbene abbiano studiato tecniche specifiche, come l'uso dei colori e altre metodologie, la differenza tra teoria e pratica è notevole, e il supporto di un mentore è fondamentale. Abbiamo spiegato chiaramente all'associazione e alle famiglie che, sebbene non siamo docenti, possiamo comunque offrire un aiuto limitato, seppur non strutturato come un intervento professionale. Il problema sollevato dalle famiglie è che i loro bambini ricevono solo un supporto minimo a scuola, e quindi cercavano un'opportunità per avere un sostegno maggiore (...).

L'associazione ha organizzato delle formazioni continue interne, offrendo ai tutor due sessioni obbligatorie di aggiornamento all'anno, durante le quali vengono approfonditi vari aspetti. Negli ultimi anni, l'individualizzazione è stato un tema centrale di queste formazioni. Per questo scopo, l'associazione ha invitato esperti esterni o ha sfruttato le risorse interne. Ad esempio, una tutor ha cercato di illustrare le tecniche individualizzanti, in particolare quando si notano difficoltà nei ragazzi, che talvolta non le comunicano direttamente. In questi casi, ad esempio, se un ragazzo è dislessico, ci sono piccoli accorgimenti che possono aiutare a visualizzare meglio i concetti e migliorare la comprensione.

3.8.6 La formazione interna

Nell'ambito della formazione dei tutor, l'associazione organizza delle sessioni di formazione, durante le quali vengono proposti dei *case studies*. Queste sessioni sono progettate per stimolare discussioni critiche e la riflessione su come affrontare diverse situazioni didattiche. Peduzzi ha sottolineato che *non sono formazioni professionistiche dove si guadagnano crediti, ma piuttosto occasioni per scambiare idee e analizzare casi concreti*. I tutor si riuniscono in piccoli gruppi, discutono le problematiche e poi condividono le soluzioni proposte. L'obiettivo di queste sessioni è anche quello di conoscere meglio i collaboratori e capire se ci sono approcci che potrebbero essere in netta contraddizione con le conoscenze pedagogiche consolidate:

Se qualcuno propone un'idea che va al di fuori delle nostre conoscenze nell'ambito didattico e pedagogico, come professionisti, dietro le quinte, possiamo decidere di intervenire. In questi casi, possiamo decidere di parlarne direttamente con la persona coinvolta e valutare se interrompere la collaborazione. Tuttavia, è un evento raro, poiché in generale tutti i nostri collaboratori sono persone competenti, sensibili e critiche nel loro approccio. Naturalmente, ogni persona ha il proprio stile, il che è assolutamente legittimo.

Le formazioni, pur non essendo strutturate in modo formale, rappresentano uno scambio di esperienze e input che arricchiscono i tutor. Tra i membri dell'associazione ci sono esperti con esperienze dirette nell'insegnamento, e per arricchire ulteriormente le formazioni vengono richiesti anche alcuni input esterni. Per chi tiene il corso estivo, molto ambito dai tutor poiché offre loro la possibilità di fare esperienza concreta con piccole classi, la frequenza di due momenti di formazione è requisito imprescindibile e al contempo l'associazione cerca di aiutare i tutor a valutare se l'insegnamento potrebbe diventare una futura carriera:

Desideriamo che questi studenti acquisiscano esperienza all'interno dell'Associazione MISE e valutino se l'insegnamento potrebbe essere una prospettiva per il loro futuro. Così facendo, non solo fanno un'esperienza pratica, ma ricevono anche input sia da parte nostra che da esperti esterni su come affrontare determinate situazioni. In altre parole, il nostro obiettivo è formarli, pur riconoscendo che non ci poniamo al livello di una scuola pedagogica. Tuttavia, vogliamo offrire loro uno spazio di scambio e stimolare un inizio di ragionamento critico nel campo dell'educazione. Considerato il numero di corsi estivi che organizziamo, abbiamo deciso che la partecipazione a due formazioni obbligatorie all'anno sia il requisito necessario per poter insegnare durante i nostri corsi estivi.

Soprattutto in caso gravi di difficoltà degli studenti diventano importante il dialogo con la famiglia e la comprensione delle dinamiche familiari:

È capitato raramente, ma ci sono stati casi in cui abbiamo dovuto intervenire dietro le quinte per supportare una discussione. Alcuni tutor, soprattutto liceali, si trovano in difficoltà quando devono spiegare ai genitori che lo studente non può ottenere un quattro al prossimo test perché presenta una lacuna significativa. In queste circostanze ci chiedono aiuto e noi, durante il primo incontro, avvisiamo che ci sono problemi più gravi. È capitato che alcuni genitori ti dessero 200 franchi per una lezione e dicessero: "Guarda, domani mio figlio deve prendere una sufficienza". Ma devi capire che una lezione costa 35 franchi e, soprattutto, con i soldi non si può comprare un processo di recupero efficace. Si tratta di situazioni critiche che durante le nostre formazioni mettiamo in discussione: "Cosa facciamo se ci troviamo di fronte a una situazione come questa?"

3.8.7 Le famiglie

I genitori a volte rivelano le particolarità dei figli, come ad esempio situazioni di dislessia o discalculia, e raccomandano ai tutor di fare attenzione a questi aspetti. Tuttavia, questo accade solo quando il tutor MISE e lo studente hanno accettato di intraprendere la lezione. Solo in quel momento avviene lo scambio di informazioni private, anche per rispettare la privacy.

Inoltre, poiché gli incontri si svolgono presso l'abitazione dello studente, l'arrivo e il congedo del tutor offrono l'opportunità di un breve momento di dialogo con i genitori.

Tendenzialmente la famiglia desidera che la lezione di recupero avvenga in casa propria. Di conseguenza, sia prima che dopo, questo lo so perché lo facevo anch'io, quando arrivi ti dice "Eh, insomma, mio figlio qua adesso l'ultimo test è andato meglio, ottimo, quindi abbiamo deciso, lo riproviamo?" [...] Poi ti siedi, fai la lezione e poi ti chiedono sempre come è andata "Eh, dico bene, dai, adesso abbiamo fatto questo". Oppure "L'obiettivo era fare tre cose, ne abbiamo fatte due. Però la terza, adesso la prova lui da solo e vede se riesce a fare, così prova a prendere un po' di fiducia", quindi c'è uno scambio regolare.

3.8.8 Il rapporto con la scuola

Peduzzi riferisce che MISE non ha mai avuto particolari attriti con le istituzioni scolastiche, perché ha sempre affermato con molta chiarezza che non vuole sostituire la scuola, né essere in qualche modo una scuola:

Ogni volta che ne abbiamo l'occasione cerchiamo sempre di dire che noi non vogliamo né sostituire la scuola né essere una scuola ... bisogna essere molto trasparenti. Proprio perché noi siamo docenti, sappiamo cosa potrebbe instaurare come emozione il fatto che ci sia qualcuno che ti fa concorrenza. Che non sia una concorrenza l'abbiamo sempre detto [...] Siamo dei facilitatori. Cerchiamo di facilitare l'incontro tra chi desidera avere un sostegno allo studio e chi si mette a disposizione per dartelo, anche se non professionista.

Peduzzi ha anche sottolineato come le difficoltà nel recupero delle lacune di certi ragazzi non siano il risultato di una carenza del docente, ma di una situazione fisiologica in un contesto educativo complesso, dove non tutti gli studenti riescono a seguire e comprendere tutto in modo uniforme.

Può capitare che qualche docente suggerisca di provare a fare delle lezioni di recupero, ma non è che i docenti ti scrivano direttamente per dirti "Ho mandato quella ragazza o quel ragazzo". In genere, succede che il docente dica: "Cerca qualcuno che ti dia una mano", ma non sempre c'è un seguito concreto. È vero che, giustamente, se un docente sente dire che uno studente va a fare lezioni di recupero nella sua materia, potrebbe interpretarlo negativamente, come se significasse che lui non stia facendo bene il suo lavoro. La realtà, però, è che se un docente ha sviluppato una visione critica positiva del proprio lavoro, sa che in una classe di 24 studenti la probabilità che tutti siano attenti e capiscano perfettamente quello che viene spiegato è praticamente nulla. Pertanto, è normale che qualcuno possa aver bisogno di un sostegno esterno. Questo supporto può arrivare

in vari modi: dai genitori, dagli amici, e oggi anche dall'intelligenza artificiale. In alternativa, si può optare per lezioni di recupero con un professionista, che generalmente costano tra gli 80 e i 120 franchi all'ora. Oppure, ci sono realtà come MISE. Tuttavia, è importante sottolineare che non c'è mai uno scambio di informazioni private tra docenti e professionisti, nel senso che non succede che un docente dica esplicitamente: "Guarda, arriva XY".

Per quanto auspicabile, non è sempre facile chiedere aiuto ai compagni in un ambiente come la classe, dove coesistono diverse esperienze, competenze e dinamiche interpersonali complesse. A volte, i ragazzi possono temere di essere giudicati, e non tutte le classi favoriscono un clima di cooperazione. In alcune situazioni, infatti, le difficoltà personali o relazionali possono rendere il supporto tra compagni insufficiente, soprattutto quando le esigenze degli studenti sono particolarmente complesse:

Classicamente, lo vivo anch'io come docente, alcuni studenti mi dicono: "Non sapresti chi potrebbe darmi una mano?". Io rispondo: "Guarda, quando avevo la tua età, parlavamo con i nostri compagni di classe, ci davamo una mano tra di noi." È vero che spesso ci sono problematiche sociali interne alla classe, e non è sempre facile.

3.8.9 Il legame con il territorio

Se, come si è visto, i contatti con i docenti e le scuole del territorio permettono a MISE di ricevere segnalazioni di validi tutor, l'appoggio del territorio è ancora più significativo nel caso dei corsi estivi e degli aspetti logistici dell'associazione quando essa era ancora ai suoi esordi. Nel 2006, in risposta a una richiesta da parte di un gruppo di genitori di Bellinzona, l'associazione ha organizzato il primo corso estivo (in matematica, tedesco e scienze) per supportare gli studenti di quarta media che si preparavano ad entrare al liceo. Il corso si tenne nelle scuole medie di Bellinzona, con il permesso dei dirigenti scolastici, nella sede che oggi ospita il tribunale amministrativo federale. L'associazione ha poi cambiato sede, continuando a collaborare con i direttori delle scuole medie. Con il tempo, i genitori hanno richiesto di ampliare l'offerta, non solo per i ragazzi in fase di transizione dalla quarta media alla prima liceo, ma anche per quelli dalla terza alla quarta media, e addirittura per il passaggio dalla prima alla seconda media. In risposta a queste richieste, l'offerta è stata ampliata. I corsi sono stati ospitati gratuitamente o dietro il corrispettivo di una quota simbolica, dalle scuole. Inoltre, sono stati organizzati anche in altre località come Biasca e Acquarossa, sempre in base alle necessità delle scuole o delle famiglie.

Inizialmente, l'associazione aveva una sede alla biblioteca cantonale di Bellinzona, che serviva principalmente come punto di incontro per gli studenti che necessitavano di supporto e quelli che lo offrivano. Gli incontri si svolgevano in una sala messa a disposizione dalla biblioteca e l'orario era dalle 08:00 alle 12:00. Gli studenti potevano inserirsi in una griglia per prenotare il loro turno. Successivamente, l'associazione ha creato un sito web attraverso il quale le persone che hanno bisogno di supporto scolastico possono iscriversi e indicare le loro necessità.

A conferma del radicamento nel territorio, durante la pandemia, MISE ha ricevuto un mandato dal DECS per organizzare corsi estivi destinati a colmare le lacune derivanti dal periodo di lockdown. In questa occasione, le famiglie hanno contribuito con la metà del costo dei corsi, mentre l'altra metà è stata coperta dal DECS.

3.8.10 Digitalizzazione e IA

Peduzzi non ha riscontrato grandi mutamenti nelle esigenze degli utenti nell'arco quasi ventennale dell'attività di MISE. Una delle dinamiche in atto che ritiene vada considerata è però quella relativa alla digitalizzazione:

Il fatto che oggi esista l'intelligenza artificiale cambia sicuramente le dinamiche. In particolare, chi sa utilizzarla correttamente si rende conto che, invece di una lezione di recupero tradizionale, si possono ottenere ottimi esercizi anche grazie a un'intelligenza artificiale. Sebbene pochi sappiano ancora come sfruttarla al meglio, una volta che una famiglia deciderà di investire 20 franchi al mese per una versione avanzata di ChatGPT, ad esempio, si accorgerà che i ragazzi potranno ricevere domande personalizzate in base al loro livello. Questo non potrà mai sostituire l'impatto umano,

l'empatia e il valore di avere una persona di fronte che capisce davvero le difficoltà ma, se utilizzata correttamente, l'intelligenza artificiale permette di individualizzare esercizi, come quelli di matematica. Ma il problema attuale è che molti docenti non sono ancora in grado di utilizzarla adeguatamente. Lo so bene, perché stiamo facendo corsi di formazione continua e, purtroppo, la maggior parte degli insegnanti non è ancora consapevole che molti studenti utilizzano già l'intelligenza artificiale. È chiaro che con la versione 3.5 non ottieni risultati ottimali—per esempio, il calcolo delle moli in chimica potrebbe essere errato. Se, invece, si utilizza la versione avanzata, i risultati sono corretti, ma bisogna pagare 20 franchi al mese. Questo è un discorso ampio e molto rilevante, soprattutto ora.

3.8.11 L'impatto sull'equità

Il costo di un incontro individuale con un tutor MISE è di 35 franchi all'ora. Più contenuto è il costo del corso estivo in gruppo: un pacchetto di una settimana (10 ore) costa 100 franchi per gli studenti delle scuole medie e 180 franchi per il corso di 20 ore rivolto a coloro che, terminate le scuole medie, si accingono a iniziare una formazione post-obbligatoria.

Alla domanda se le tariffe praticate, significativamente inferiori a quelle delle lezioni impartite dai professionisti, possano contribuire ad attenuare le disuguaglianze educative, Peduzzi ha risposto che, se gli incontri fossero gratuiti, ciò sarebbe sicuramente un contributo positivo. Tuttavia, ha osservato che 35 franchi all'ora potrebbe essere una cifra elevata per alcune famiglie. Ha citato l'esempio di una famiglia appena immigrata in Svizzera, che potrebbe avere difficoltà a sostenere una spesa di questa entità. MISE non ha studenti in queste condizioni, ma ci sono ragazzi che lavorano durante l'estate per potersi permettere le lezioni di recupero. L'obiettivo dell'associazione sarebbe quello di offrire momenti di studio gratuiti, ma al momento non è una soluzione praticabile a causa della mancanza di finanziamenti. Peduzzi ha anche riferito che la metà delle candidature per la docenza proviene dall'Italia, dove i costi delle lezioni private sono notevolmente più bassi. Tuttavia, il problema principale dei candidati italiani è la scarsa familiarità con i programmi e il sistema scolastico svizzeri, oltre al fatto che molti si propongono per insegnare materie come storia o letteratura italiana, per le quali la domanda è molto limitata.

3.8.12 Considerazioni conclusive

Concludiamo questa sezione con alcune considerazioni sugli elementi emersi dall'intervista a Peduzzi.

- Un vecchio proverbio recita "It takes a village to raise a child" e trasmette il messaggio che per far crescere e maturare un bambino è necessario il supporto di molte persone: familiari, parenti, insegnanti, vicini, membri della comunità, politici, ecc. Il problema, però, è che in molti Paesi il "villaggio" è scomparso e frammentato. Le persone sono sempre più isolate, le famiglie sempre più sole e la crescente competizione porta a una minore disponibilità a chiedere e offrire aiuto. Il risultato di questa situazione è la lacerazione del tessuto sociale, che preoccupa sociologi ed economisti (Collier, 2018; Markovits, 2019; Putnam, 2004, 2016, 2023). Il sociologo Robert Putnam, in particolare, nel suo celebre lavoro *Bowling Alone* (2004), sostiene che negli ultimi decenni del XX secolo si è verificato un preoccupante declino del capitale sociale. Questo concetto si riferisce alle risorse derivanti dalle relazioni sociali all'interno di una comunità. Il declino si riflette in una minore adesione a gruppi e attività collettive, come il volontariato o la politica. Inoltre, si osserva un parallelo aumento dell'individualismo e della separazione sociale. Putnam distingue due forme di capitale sociale: il *bridging*, che si riferisce alle relazioni che uniscono persone di gruppi diversi, favorendo l'interscambio di idee e risorse e la creazione di reti inclusive, e il *bonding*, che riguarda i legami forti all'interno di un gruppo, come le famiglie o i gruppi di amici, e si concentra sulla fiducia e sul supporto reciproco. Se il *bonding* è utile per la coesione interna, è il *bridging* che è cruciale per una società sana e prospera, poiché crea ponti tra gruppi e promuove l'inclusività e la solidarietà. L'intervista a Stefano Peduzzi ha evidenziato che, anche per le dimensioni contenute del territorio e la ridotta popolazione, in Ticino il *bridging* è ancora vivo. I legami di MISE con i gruppi di genitori e le scuole che richiedono i corsi, i docenti che segnalano i loro ragazzi più brillanti per il ruolo di tutor, la biblioteca e le sedi scolastiche che hanno messo a disposizione spazi per gli incontri di studio

(gratuitamente o a modico prezzo) e il DECS che ha riconosciuto la competenza di MISE per il recupero delle lacune accumulate durante il lockdown, sono esempi di come il legame con la comunità locale abbia giocato un ruolo cruciale nello sviluppo e nel consolidamento di MISE. Anche il fatto degli ex studenti di MISE che ritornano in veste di tutor motivati a restituire quanto ricevuto rappresenta una forma di capitale sociale, dove le risorse educative non solo vengono distribuite, ma anche reinvestite nella comunità e fa dunque emergere un aspetto che attiene alla solidarietà e alla crescita condivisa.

- Durante il periodo della pandemia in Italia, alcuni atenei italiani hanno lanciato TOP (Carlana & La Ferrara, 2024), un progetto volto a offrire un tutoraggio online gratuito e individuale agli studenti delle scuole medie, segnalati dalle sedi stesse perché particolarmente bisognosi di supporto educativo, in particolare a causa delle difficoltà emerse durante la didattica a distanza. Gli studenti universitari, che hanno partecipato all'iniziativa come tutor volontari, davano supporto su materie scolastiche come la matematica, aiutando il recupero di lacune e difficoltà accumulate durante il periodo di didattica a distanza forzata. Ciò che è emerso è che TOP non ha solo migliorato i risultati scolastici di chi ha beneficiato delle lezioni, rivelandosi un modello valido per affrontare le disparità educative, ma ha avuto un impatto positivo sui tutor stessi. Gli studenti universitari che si sono offerti come tutor hanno infatti riportato un aumento dell'empatia, suggerendo che l'esperienza di tutoraggio verso studenti più giovani e svantaggiati migliora le capacità socio-emotive. Analogamente, MISE crea l'occasione di socializzazione tra studenti di età e provenienza diverse, facilitando l'integrazione all'interno di una comunità scolastica più inclusiva. L'elemento dell'empatia è stato richiamato in diversi momenti da Peduzzi. Quest'ultimo ha raccontato che MISE è nato dal sentimento di frustrazione di chi desiderava aiutare, ma non poteva farlo personalmente a causa degli impegni universitari. Ha poi sottolineato che una caratteristica fondamentale che MISE richiede ai propri tutor è la capacità di ascoltare e comprendere le esigenze degli studenti. Inoltre, ha evidenziato che gli studenti universitari, appena usciti dal loro percorso scolastico, possono entrare in sintonia con le difficoltà degli studenti più giovani, offrendo un supporto che va oltre la competenza, includendo anche un aspetto emotivo e relazionale. Lo stesso uso dei *case studies* nelle sessioni di formazione è volto a stimolare la riflessione e il confronto su come affrontare problematiche complesse, permettendo ai tutor di affinare non solo le loro competenze didattiche ma anche quelle relazionali. Ci chiediamo se potrebbe essere utile integrare il tutoraggio tra pari nelle scuole, istituendo programmi strutturati che permettano agli studenti più avanzati di affiancare i loro compagni con difficoltà, sia all'interno della scuola che attraverso collaborazioni con realtà esterne come MISE.
- L'approccio descritto da Peduzzi, che consiste nel 'destrutturare' le difficoltà e affrontarle gradualmente, permettendo così agli studenti di sperimentare piccole opportunità di successo, riflette l'intento di offrire un supporto attento anche alla loro dimensione emotiva, favorendo la costruzione di una visione positiva di sé. Questo è essenziale per affrontare le sfide scolastiche con maggiore fiducia. Ovviamente, non avendo monitorato l'efficacia del tutoraggio di MISE e non avendo intervistato direttamente i ragazzi che hanno fruito del supporto, non possiamo sapere se gli intenti siano stati concretamente realizzati. Tuttavia, la metafora del "volare da solo" usata da Peduzzi suggerisce chiaramente che l'obiettivo finale è quello di rendere gli studenti autonomi. Ci chiediamo se il nostro sistema scolastico fornisca agli studenti strategie di studio autonomo sufficienti e se, come suggerito da alcuni ragazzi che hanno compilato il questionario di questa ricerca, non sia opportuno potenziare all'interno della scuola l'insegnamento di metodi di apprendimento, organizzazione dello studio e gestione del tempo, così da ridurre la dipendenza dal supporto esterno.
- Il legame con la scuola, menzionato in precedenza, appare meno evidente quando un ragazzo si rivolge direttamente a MISE per ricevere supporto. In questo caso, il tutor di MISE, su richiesta dell'utente, potrebbe concentrarsi su aspetti che la scuola non considera prioritari. Potrebbe anche adottare un approccio che non coincide con quello del docente scolastico. Ciò solleva interrogativi sulla possibile sovrapposizione tra gli interventi di MISE e quelli della scuola, che potrebbe non

essere sempre funzionale (cfr. Bray, 2011). Questo rischio è comune a qualsiasi altro fornitore di sostegno allo studio. Per evitare incongruenze, potrebbe essere utile istituire spazi di scambio tra docenti scolastici e tutor, così da favorire un dialogo costruttivo e migliorare il coordinamento tra supporto scolastico e aiuti esterni.

- Sebbene Peduzzi abbia sottolineato che MISE non si sostituisce alla scuola, ma agisce da facilitatore nel percorso educativo degli studenti senza entrare in competizione con gli insegnanti, l'intervista ha offerto vari spunti di riflessione sul ruolo e sul funzionamento della scuola. Ad esempio, dobbiamo dare per scontati l'impossibilità del supporto individualizzato in classi numerose e con allievi con difficoltà di apprendimento diverse e l'inevitabilità dell'intervento delle famiglie e dei tutori privati a supporto dei ragazzi, con le ovvie ripercussioni sulla disuguaglianza? La crescente richiesta di corsi estivi può essere la spia anche di insicurezza e insoddisfazione da parte degli studenti e delle loro famiglie del livello di preparazione fornito dalla scuola? Come migliorare il supporto ai ragazzi con bisogni educativi speciali? La scuola tradizionale incoraggia a sufficienza la comunicazione tra le famiglie e i docenti e il coinvolgimento delle prime, come è raccomandato per promuovere l'equità educativa e la mobilità sociale (OECD, 2018)? La scuola sostiene abbastanza la cooperazione tra compagni di classe creando momenti che favoriscano la condivisione di competenze e sensibilizza al non giudicare gli altri, lavorando sull'empatia?
- Nell'intervista si è accennato brevemente al tema della digitalizzazione e alle nuove opportunità che essa offre nel contesto educativo. Piattaforme avanzate come ChatGPT, grazie alla possibilità di personalizzare gli esercizi, stanno trasformando l'approccio alle lezioni di recupero. Tuttavia, come evidenziato da Peduzzi, il passaggio al digitale presenta delle sfide per famiglie e insegnanti. Per i genitori, la versione avanzata di ChatGPT offre risposte più precise, ma a un costo più elevato, creando un divario tra chi può permetterselo e chi no, oltre che tra chi lo utilizza in modo ludico e chi in modo produttivo. Gli insegnanti, dal canto loro, talvolta incontrano resistenze o difficoltà nell'adottare queste nuove tecnologie, poiché non sono ancora pienamente preparati a integrarle nei loro metodi didattici e temono anche gli effetti collaterali di un uso non consapevole. Diventa quindi cruciale formare i docenti all'uso didattico dell'IA, così da garantire che essa venga utilizzata come un'opportunità di apprendimento equa e accessibile a tutti.

4 Conclusioni

Ritorniamo rapidamente sugli obiettivi originali del presente lavoro e per ciascuno di essi tracciamo una breve sintesi.

- *Realizzare una mappatura delle misure (sportelli di tutorato integrativo e altro) fornite dalle sedi delle scuole medie e del Secondario II selezionate.*

Nelle scuole medie, i corsi di recupero sono gestiti prevalentemente da docenti interni e possono rivolgersi a tutti o a specifiche fasce di studenti e con modalità e durata variabili. La comunicazione avviene tramite famiglie, docenti, volantini e i siti web. Sono attivate anche delle giornate di recupero, organizzate da docenti per lo più esterni, professionisti o associazioni di genitori e si svolgono soprattutto a fine agosto. Altri servizi includono lo studio assistito, l'aiuto allo studio e gli sportelli di supporto, rivolti prevalentemente agli studenti più deboli, diffusi attraverso docenti e comunicazioni scritte.

Nei licei cantonali e alla Scuola cantonale di commercio, i corsi di recupero disciplinari sono gestiti da docenti interni e inseriti nella griglia oraria, sono rivolti agli studenti del primo anno o biennio e a volte sono previsti per materie specifiche come inglese, latino, matematica e francese. Sono pubblicizzati tramite i docenti alle serate genitori e nella guida dello studente. Gli sportelli, gestiti da docenti interni, sono rivolti a studenti del biennio o a coloro che hanno difficoltà in materie come chimica e matematica. L'aiuto allo studio è presente solo al liceo di Locarno, mentre lo studio assistito è offerto solo al liceo di Mendrisio.

Nelle scuole professionali, i corsi di recupero sono presenti nei CPC di Bellinzona (100 ore nel primo semestre) e di Chiasso (20 ore in agosto) per gli studenti delle classi di MP2, mentre il CPT di Lugano-Trevano propone corsi per gli studenti dell'anno unitario a scuola a tempo pieno. Il sostegno individuale per la formazione biennale, fornito dall'Istituto della transizione e del sostegno (ITS), è attivo nei CPC di Chiasso, nel CPT di Lugano-Trevano e nel CPS di Giubiasco-Canobbio per studenti con maggiori difficoltà. Gli sportelli, presenti al CPC di Chiasso e al CPT di Lugano-Trevano, sono gestiti da docenti interni e rivolti a tutti gli studenti o a chi necessita di riorientamento. Infine, il CPT di Trevano offre un laboratorio di consolidamento di 1-2 unità didattiche settimanali per gli studenti del primo anno a tempo pieno.

- *Analizzare il fenomeno delle lezioni private nella scuola media nei suoi aspetti principali e rilevare il ricorso alle misure sopra menzionate offerte dalla scuola e al sostegno offerto dai genitori o da altra persona della propria rete sociale.*

La maggior parte degli allievi delle scuole medie che ha risposto al questionario non utilizza i servizi di supporto scolastico messi a disposizione delle sedi, in molti casi per mancanza di consapevolezza dell'esistenza di tali servizi. Tra coloro che ne hanno fatto uso, diversi lamentano inefficacia, confusione e scarso supporto da parte dei docenti. Circa il 31% degli studenti riceve aiuto dai familiari nei compiti e gli allievi svizzeri ricevono più spesso supporto dai genitori rispetto agli allievi di altre nazionalità. Un quinto degli studenti ammette di non capire sempre le spiegazioni degli insegnanti, e un terzo ha paura di chiedere chiarimenti quando qualcosa non è chiaro.

Il 46% degli studenti ha preso lezioni private in terza e/o quarta media, e il 6,5% ha ricevuto consiglio da un docente di ricorrervi. I motivi principali per cui si ricorre alle lezioni private sono prevalentemente compensatori, solo il 5% che lo fa per migliorarsi ulteriormente. Chi ha genitori che aiutano nei compiti e incoraggiano l'autonomia tende a fare meno ricorso a tutor esterni. Un buon rapporto con i docenti e la percezione che essi siano disponibili ad aiutare riduce la necessità di lezioni private. D'altra parte, chi ha difficoltà a chiedere spiegazioni agli insegnanti è più propenso a rivolgersi a un tutor. Gli studenti che si avvalgono di lezioni private tendono a valutare il proprio profitto scolastico in modo significativamente inferiore rispetto a chi non vi ricorre e sono più inclini a non voler far emergere le proprie difficoltà di fronte ai docenti.

- *Analizzare il fenomeno delle lezioni private nelle scuole medie superiori e in alcune formazioni a tempo pieno della formazione professionale e rilevare il ricorso al tutorato e agli sportelli offerti dalla scuola e al sostegno offerto dai genitori o da altra persona dalla propria rete sociale.*

622 studenti iscritti al primo e quarto anno delle scuole medie superiori hanno compilato il questionario, pari a un quarto della popolazione scolastica. Anche per questi studenti, l'uso dei servizi scolastici di supporto è scarso e spesso limitato al primo anno. Le opinioni sull'utilità dei servizi sono contrastanti: le critiche riguardano gli insegnanti poco preparati o disponibili, l'organizzazione inefficace, il numero eccessivo di studenti e i contenuti non pertinenti. Alcuni ritengono che i metodi di insegnamento siano simili a quelli delle lezioni ordinarie e non utili. Inoltre, una parte degli studenti preferisce metodi di studio autonomi. Circa la metà degli studenti non ha usufruito di tali servizi perché non ne sentiva la necessità, mentre tra il 20% e il 32% non ne era nemmeno a conoscenza. Il 18% riceve aiuto dai familiari nei compiti settimanalmente, con un coinvolgimento maggiore tra i figli di genitori istruiti o con posizioni qualificate. Circa il 70% degli studenti ha un buon rapporto con i docenti, ma la metà ha difficoltà a chiedere chiarimenti quando non capisce. Il 37% degli studenti di prima e il 28,5% di quarta hanno preso lezioni private durante l'anno scolastico. Chi non ha preso lezioni private, lo ha fatto per mancanza di necessità o si è fatto aiutare dai familiari. Il 65% degli studenti ritiene che la scuola dovrebbe fare di più per limitare il ricorso a lezioni private, suggerendo maggiori momenti di supporto, una didattica più aderente alle proprie esigenze e una maggiore pubblicità dei servizi scolastici. Il ricorso alle lezioni private è associato a un coinvolgimento maggiore dei genitori, con un aiuto frequente nei compiti e un approccio controllante. Un buon rapporto con i docenti, la loro disponibilità e il loro interesse riducono, invece, il ricorso a tutor esterni, mentre chi ha difficoltà a chiedere spiegazioni ai docenti è più propenso a ricorrere a un tutor. Gli studenti che prendono lezioni private tendono a valutare il proprio profitto scolastico in modo inferiore rispetto a chi non le prende.

Per quanto riguarda le scuole professionali, 149 studenti iscritti al primo o al terzo anno hanno compilato il questionario, e anche in questo caso si riscontra una bassa frequenza nell'utilizzo dei servizi scolastici di supporto. Le opinioni sull'utilità dei servizi sono per lo più neutrali e alcuni studenti li giudicano poco efficaci, non pertinenti o poco coinvolgenti. La principale ragione del mancato utilizzo è il ritenere di non averne bisogno, mentre oltre un quarto degli studenti non ne era a conoscenza.

Il 27% degli studenti delle scuole professionali che hanno risposto al questionario riceve aiuto nei compiti dai familiari almeno una volta alla settimana. I genitori italiani sono più coinvolti rispetto a quelli svizzeri, che a loro volta sono più attivi rispetto agli altri genitori stranieri. Il 63% degli studenti dichiara di andare d'accordo con i docenti, ma mostra scetticismo riguardo all'interesse degli insegnanti per il proprio benessere e per quanto ha da dire. Più del 60% degli studenti ammette di non comprendere sempre le spiegazioni degli insegnanti, e oltre la metà ha paura di chiedere chiarimenti.

Il 24% degli studenti di prima e il 20,5% di quelli di quarta ha preso lezioni private, principalmente per motivi compensatori. Chi non ricorre alle lezioni private lo fa perché ritiene di non averne bisogno (53%), mentre il 42% si fa aiutare da familiari e conoscenti. Il 65% degli intervistati ritiene che la scuola potrebbe fare di più per limitare il ricorso alle lezioni private, suggerendo in alcuni casi maggiori momenti di supporto al di fuori delle lezioni, con possibilità di coinvolgere anche studenti di classi diverse, o videolezioni. Altri propongono una revisione della didattica, includendo metodi alternativi e approcci più pazienti.

A differenza delle scuole medie e medie superiori, nelle scuole professionali il ricorso alle lezioni private non è associato a una peggiore relazione con i docenti né a difficoltà nel chiedere spiegazioni.

- *Raccogliere le testimonianze relative al ricorso alle lezioni private (da un tutor DSA o da altra figura) di alcuni genitori di allievi con DSA e/o ADHD frequentanti la scuola media o il Secondario II.*

Le madri intervistate hanno riferito di aver scelto di ricorrere a un tutor DSA principalmente per la mancanza di competenze specifiche e risorse nelle scuole. Nonostante alcune abbiano acquisito competenze per supportare i figli, il tempo e le risorse erano insufficienti. Anche in presenza di un tutor specializzato, il supporto familiare rimane essenziale e assorbe tanto impegno. Alcune madri hanno dovuto sensibilizzare i docenti riguardo le necessità specifiche dei figli. È facilmente immaginabile che le

famiglie con maggiore capitale culturale, economico e sociale abbiano più strumenti per difendere i diritti educativi dei figli, mentre quelle con minori risorse incontrino maggiori ostacoli.

I servizi scolastici, come il doposcuola, non sono sempre ritenuti efficaci, soprattutto per gli allievi con ADHD, che richiedono insegnamenti più personalizzati.

Dei genitori sperano che in futuro i servizi di tutoraggio possano essere integrati nel sistema educativo pubblico, riducendo il carico economico per le famiglie e garantendo supporto adeguato a tutti gli studenti con DSA.

L'intervista al presidente e cofondatore di MISE ha messo in evidenza come in Ticino esistano ancora spazi per la creazione di capitale sociale attraverso il supporto tra pari, favorendo la solidarietà e l'inclusività. Le pratiche di tutoraggio che coinvolgono giovani universitari permettono l'emergere di un supporto che va oltre il semplice trasferimento di conoscenze scolastiche, includendo anche aspetti relazionali ed empatici.

In conclusione, l'analisi delle lezioni private in Canton Ticino evidenzia una significativa tendenza al ricorso a forme di supporto educativo esterne alla scuola pubblica, riflettendo dinamiche più ampie di disuguaglianza sociale ed economica. Sebbene il sistema scolastico offra diverse misure di sostegno, esse non sempre risultano sufficienti o adeguate a tutti gli studenti, spingendo le famiglie a investire in lezioni private per colmare le lacune dei propri figli, il cui costo chiaramente non è accessibile a tutti.

Lo studio mostra inoltre come studenti che percepiscono un buon livello di supporto da parte degli insegnanti tendono a ricorrere meno alle lezioni private, mentre coloro che non si sentono adeguatamente sostenuti o che hanno difficoltà a chiedere spiegazioni sono più inclini a cercare aiuto al di fuori del contesto scolastico. Questo evidenzia l'importanza del rapporto docente-studente e delle strategie didattiche adottate, che possono incidere direttamente sul fabbisogno di supporto aggiuntivo.

Un altro aspetto rilevante riguarda gli studenti con bisogni educativi speciali, le cui famiglie spesso si trovano costrette a ricorrere a tutor specializzati per compensare le lacune del sistema scolastico. Tuttavia, il costo elevato di questi servizi rappresenta una barriera per molte famiglie, accentuando ulteriormente il divario sociale e mettendo in discussione il principio di equità educativa.

Sarebbe auspicabile un rafforzamento delle politiche educative pubbliche per ridurre la dipendenza dalle lezioni private, promuovendo una maggiore equità e inclusione nel sistema scolastico. Ciò potrebbe includere l'ampliamento (e la promozione) delle misure di supporto scolastico, la formazione degli insegnanti su metodologie didattiche più inclusive e un monitoraggio più attento delle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento.

5 Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21-52.
- ASTA (Associazione Svizzera Tutor per l'Apprendimento) (n.d.). <https://associazioneasta.ch/professione-tutor> (consultato il 16.08.2024).
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan, Savoir et Formation.
- Boehm, J. (2018). Supplementary education. *Journal of Education in Black Sea Region*, 4(1), 45-52.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.
- Boyle, A., Flynn, M., & Hanafin, J. (2019). Optimism despite disappointment: Irish traveller parents' reports of their own school experiences and their views on education. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331–345. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1530805>
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of education*, 4(3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bray, M. (2024). Still in need of confronting: Shadow education and its implications in the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development*, 104, 102967. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102967>
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia* (No. 9). Asian Development Bank.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Mondadori.
- Carlana, M., & La Ferrara, E. (2024). *Apart but Connected: Online Tutoring, Cognitive Outcomes, and Soft Skills* (No. w32272). National Bureau of Economic Research. Online: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w32272/w32272.pdf
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. DOI: 10.1080/02188791.2013.786679
- Collier, P. (2018). *The Future of Capitalism: Facing the New Anxieties*. HarperCollins.
- Crozier, G., Reay, D., & James, D. (2011). Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 199–216. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616343>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037. DOI:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Doepke, M., & Zilibotti, F. (2019). *Love, money, and parenting: How economics explains the way we raise our kids*. Princeton University Press.
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Elliot Major, L., & Machin, S. (2020). *What do we know and what should we do about... social mobility?* SAGE Publications.

- ESP (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program of the Open Society Institute. Disponibile in: <http://www.promente.org/OSF1-PT-rege.pdf>
- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2016). The immigrant advantage in adolescent educational expectations. *International migration review*, 50(3), 758-792.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2018). Il tutor dell'apprendimento tra competenze richieste e formazione specifica. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 193–206. <https://doi.org/10.13128/formare-23928>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Ghosh, P., & Bray, M. (2020). School systems as breeding grounds for shadow education: Factors contributing to private supplementary tutoring in West Bengal, India. *European Journal of Education*, 55(3), 342-360.
- Grunder, H.U. (2014). Nachhilfe. Lohnt sich bezahltes Büffeln nach der Schule? *Wir Eltern*, 3, 54-59.
- Guill, K., Lüdtke, O., & Schwanenberg, J. (2020). A two-level study of predictors of private tutoring attendance at the beginning of secondary schooling in Germany: The role of individual learning support in the classroom. *British Educational Research Journal*, 46(2), 437-457.
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hajar, A. (2020). The association between private tutoring and access to grammar schools: Voices of Year 6 pupils and teachers in south-east England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 459-479.
- Hallsén, S., & Karlsson, M. (2019). Teacher or friend? –consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(5), 631-646.
- Hamilton, L. T. (2016). *Parenting to a degree: How family matters for college women's success*. University of Chicago Press.
- Hawrot, A. (2024). Do school-related factors affect private tutoring attendance? Predictors of private tutoring in Maths and German among German tenth-graders. *Research Papers in Education*, 39(1), 1-23.
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9342>
- Hille, A., Spieß, C. K., & Staneva, M. (2016). More and more students, especially those from middle-income households, are using private tutoring. *DIW Economic Bulletin*, 6(6), 63-71.
- Hof, S. & Wolter, S. (2014). *Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz*. SKBF Staff Paper 14. Online: <http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/Staffpaper14.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Ho, P. (2024). *Inclusive education in Singapore: A collective case study of shadow education for students with special educational needs from mainstream schools*. [Doctoral Thesis, The University of Western Australia].
- Ireson, J., & Rushforth, K. (2005). Mapping and evaluating shadow education. *ESRC Research Project RES-000-23-0117*. London: Institute of Education, University of London.

- Ireson, J., & Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, 26(1), 1-19.
- Kosunen, S., Ahtiainen, H., & Töyrylä, M. (2018). Preparatory course market and access to higher education in Finland: Pocketful or pockets full of money needed? In *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 167-184). Routledge.
- Kukk, A., Rajalaane, R., Rei, M., & Piht, S. (2015). Parents' opinions on homework in the II stage of primary school. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 171, 134–144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.099>
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Falmer.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. University of California Press.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/01425690902812604>
- Markovits, D. (2019). *The meritocracy trap*. Penguin UK.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan. Ann Arbor, 734-763.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431.
- O'Donoghue, M. (2015). 'Making do', understanding the economic 'possible': Social positioning, money and mother's economic habitus in the school context. *International Studies in Sociology of Education*, 25(4), 261–277. <https://doi.org/10.1080/09620214.2015.1080598>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing, Paris. Online: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Park, H., & Lim, Y. (2020). Student participation in private supplementary education: A comparative analysis of Japan, Korea, Shanghai, and the USA. *Chinese journal of sociology*, 6(2), 239-256.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *Zdm*, 50, 407-426.
- Plenty, S. M., & Jonsson, J. O. (2021). Students' occupational aspirations: Can family relationships account for differences between immigrant and socioeconomic groups? *Child development*, 92(1), 157-173.
- Putnam R., D. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Il Mulino, Bologna.
- Putnam, R. D. (2016). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (2023). *Comunità contro individualismo. Una parabola americana*. Il Mulino, Bologna.
- Reay, D. (1995). A silent majority? Mothers in parental involvement. *Women's Studies International Forum*, 18(3), 337–448. [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(95\)80077-3](https://doi.org/10.1016/0277-5395(95)80077-3).
- Reay, D. (1998a). *Class work: Mothers' involvement in children's schooling*. University College London Press.
- Reay, D. (1998b). Engendering social reproduction: Mothers in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/0142569980190204>

- Reay, D. (2023). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling* (2nd ed.). Routledge.
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A., & Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perception of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, 30(5), 519–549. <https://doi.org/10.1002/jcop.10018>.
- Ross, H. (2019). Supporting a child with dyslexia: how parents/carers engage with school-based support for their children. *British Journal of Special Education*, 46(1), 48–68. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12249>.
- Šťastný, V. (2016). Private supplementary tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48(1), 1–22.
- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2010). Hong Kong parents' perceptions and experiences of involvement in homework: A family capital and resource management perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 31(3), 361–370. <https://doi.org/10.1007/s10834-010-9202-7>
- Vincent, C. (2017). The children have only got one education and you have to make sure it's a good one: Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156060>.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza (Original work published 1934).
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576–1595. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.010>
- Zanolla, G. (2017). *A lezione fuori da scuola. Le lezioni private in Canton Ticino*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Zanolla, G. (2021). *Educational Inequalities in the Swiss Canton of Ticino: The Role of the VET*. European Conference on Educational Research (ECER), Geneva, Switzerland. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5416528>
- Zhang, W. & Bray, M. (2024). Privatization by default: The global expansion and implications of private supplementary tutoring. In Santalova, A., & Pöder, K. (Eds.). (2024). *Privatization in and of Public Education*. Oxford University Press.
- Zilibotti, F. (2019). Siete Genitori Elicottero o Mamme Tigri? *Corriere della Sera* – 7, 3/1/2019.

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

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

A lezione fuori da scuola. Dieci anni dopo.
Le lezioni private in Canton Ticino.

Quaderni di ricerca – n. 54

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

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno

ISBN 979-12-81824-23-2 (print)
ISBN 979-12-81824-11-9 (online)

