

Valutazione della riforma della maturità 1995 (EVAMAR)

Nuova gamma di discipline – obiettivi pedagogici – sviluppo della scuola

L'essenziale in breve

Estratto del rapporto finale della fase 1

Erich Ramseier, Jürgen Allraum, Ursula Stalder

Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern

François Grin, Roberta Alliata

Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Stephan Müller, Ivo Willimann

Socioplan, Wolfikon-Bissegg / Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern

Edo Dozio

Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona / Alta Scuola Pedagogica (ASP), Locarno

Peter Labudde

Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL), Universität Bern

Katharina Maag Merki

Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&E), Universität Zürich

Elisabetta Pagnossin

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel

Eugen Stocker

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Lausanne

con la collaborazione di

Emanuele Berger, Luana Tozzini Paglia, Daniele Sartori

Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona

Su incarico della

Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e dell'Ufficio federale dell'educazione e della scienza (UFES)

Berna, Dicembre 2004

L'essenziale in breve

Nel 1995 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) e la Confederazione decisero di riformare il sistema svizzero di formazione che conduce alla maturità. Al sistema dei tipi, che per l'ultima volta era stato modificato nel 1972 con l'aggiunta dei tipi D (lingue moderne) ed E (orientamento economico), fu sostituito in base al nuovo regolamento di riconoscimento della maturità (RRM/MAR 95) un sistema composto da discipline fondamentali, opzioni specifiche ed opzioni complementari. Il nuovo sistema mira a permettere un'ampia individualizzazione della formazione, continuando ad assicurare la validità generale dell'attestato di maturità per la libera scelta degli studi presso le università o i politecnici federali. Questo obiettivo deve essere raggiunto attraverso un numero relativamente alto di discipline fondamentali e l'approfondimento di una disciplina a titolo di opzione specifica. Altre innovazioni decisive sono costituite dalla grossa importanza assegnata all'insegnamento interdisciplinare ed al promovimento delle competenze trasversali. La realizzazione di questi obiettivi formativi si basa su due innovazioni del RRM 95: l'introduzione del lavoro di maturità ed il raggruppamento delle scienze esatte e delle scienze sociali in due discipline fondamentali.

Nel giugno 2001 la Confederazione e la CDPE hanno deciso di svolgere una valutazione su scala nazionale («EVAMAR») con tre temi: 1) L'accoppiamento delle opzioni proposte e degli interessi degli allievi e le sue ripercussioni sulla riuscita della formazione, 2) l'attuazione degli obiettivi pedagogici trasversali e 3) la gestione delle riforme da parte delle scuole. Questa ultima tematica si focalizza sulla scuola in quanto organizzazione che apprende ed analizza il modo in cui l'istituzione fa fronte alle sfide della riforma della maturità.

Questi temi sono stati trattati nell'ambito di tre moduli ed hanno beneficiato del sostegno delle tre regioni linguistiche. Complessivamente sono stati interrogati cinque gruppi di persone: gli allievi delle classi finali (1) e del primo anno di scuola postobbligatorio (2), gli insegnanti delle classi finali (3), le direzioni dei licei (4) ed i responsabili dei licei all'interno delle amministrazioni cantonali (5). I cantoni hanno avuto la possibilità di estendere l'inchiesta alle classi finali di tutte le scuole di maturità del cantone. Quindici cantoni hanno sfruttato questa possibilità. L'interrogazione dei primi tre gruppi di persone è avvenuta nel marzo del 2003, quella delle direzioni dei licei tra aprile ed agosto 2003. Complessivamente sono stati interrogati più di 21'000 allievi, 2300 insegnanti e le direzioni di 148 licei in tre lingue. Il presente rapporto presenta i risultati di queste inchieste.

La nuova gamma di discipline ed il successo della formazione

L'oggetto del modulo 1 è costituito dalla nuova e più flessibile gamma di discipline, che sostituisce i vecchi tipi di maturità. La sua ipotesi di partenza e l'oggetto delle analisi è che la nuova struttura dell'offerta di discipline consenta di ottenere profili di formazione più individualizzati e maggiormente determinati dagli interessi degli allievi. Da ciò si prevedono effetti favorevoli sulla situazione d'insegnamento e sul successo della formazione, senza tuttavia compromettere il raggiungimento della maturità generale che consente l'accesso a qualsiasi indirizzo di studi universitario.

Gamma di discipline, scelta effettuata e copertura degli interessi.

La *parte* del tempo complessivo di insegnamento *rappresentata dal settore obbligatorio* (opzione specifica, opzione complementare e lavoro di maturità) si colloca nella parte inferiore di quanto previsto dal nuovo regolamento. In compenso la specializzazione

viene rafforzata in parte dall'adattamento della dotazione di lezioni delle discipline fondamentali all'opzione specifica scelta. Gli orientamenti della formazione così definiti corrispondono all'incirca ai vecchi tipi di maturità.

Con MAR 95 i cantoni scelgono le opzioni specifiche da offrire. Le diverse strategie adottate in materia di organizzazione scolastica determinano *l'offerta di opzioni specifiche delle scuole*: solo pochi cantoni le offrono (quasi) tutte. In certi casi la nuova struttura delle discipline è stata applicata in modo tale da modificare il meno possibile il vecchio sistema. Le offerte «arti visive» e «musica», nuove in Svizzera, si sono già bene affermate. Al contrario l'opzione specifica «filosofia, pedagogia & psicologia» viene proposta ancora poco: 16 cantoni, tra cui due con un gran numero di allievi (Ginevra e Zurigo) non propongono questa disciplina. L'analisi congiunta degli interessi per la disciplina e della soddisfazione per la scelta delle materie mostra che questa disciplina dovrebbe essere offerta urgentemente su scala più grande.

Con la riforma è aumentata *l'individualizzazione della formazione liceale*: tenendo conto delle possibilità di scelta concernenti la seconda lingua straniera nel quadro delle discipline fondamentali e dell'opzione specifica si ottengono ben 77 possibili combinazioni di materie. Le combinazioni individuali così definite sono designate in seguito con l'espressione «profili di formazione». *In linea di principio il nuovo regolamento permette agli allievi di adattare il proprio profilo di formazione individuale ai propri interessi, meglio di quanto non si poteva fare col vecchio sistema federale.*

La grande maggioranza dei giovani afferma di scegliere la propria opzione specifica principalmente per interesse per la disciplina. Tuttavia questo fenomeno è un po' meno marcato nel caso dei giovani che hanno scelto l'opzione economia & diritto oppure una lingua antica (specialmente il latino), i quali si sono orientati più di altri alle prospettive di formazione future.

Il nuovo regolamento giova particolarmente ai giovani interessati alle arti visive o alla musica e, in misura inferiore, ai giovani con interessi nel settore della filosofia, psicologia o pedagogia. Il leggero aumento delle possibilità di scelta concernente le lingue straniere (p.e. nuove combinazioni di materie col latino o col greco) offre inoltre migliori opportunità di seguire i propri interessi.

L'analisi comparata degli interessi espressi dagli allievi per certe materie e delle combinazioni di materie effettivamente scelte si costata *uno sfruttamento solo parziale* della possibilità di *adattare i profili di formazione individuali ai propri interessi* offerto dal nuovo regolamento. La ragione risiede da un lato nel fatto che la gamma di opzioni specifiche definite nel MAR 95 di regola è disponibile solo in misura ridotta a livello locale e dall'altro nel fatto che i giovani non scelgono le materie esclusivamente in base ai propri interessi.

Il confronto tra i profili di formazione nelle classi finali e gli attestati di fine studio del 1999 (tipi di maturità riconosciuti a livello federale secondo la ORM 68, tipi cantonali e brevetti di studi) mostra più che altro una forte diminuzione dei profili contenenti una lingua antica: rispetto alla maturità di tipo B col latino si passa dal 22% all'8.3%. Il latino ha notevolmente perduto importanza, anche se la materia continua ad essere richiesta per determinati indirizzi di studi universitari. Invece i profili di formazione confrontabili con i tipi di maturità C, D ed E sono aumentati (C: dal 20% al 24%; D ed E: dal 18% al 20%).

Nel caso dei tre nuovi orientamenti proposti (arti visive, musica e filosofia, pedagogia & psicologia il confronto con gli attestati di fine studio del 1999 risulta più complesso. Offerte simili erano disponibili solo a livello cantonale (p.e. licei artistici e a indirizzo sociopedagogico). Oggi esse sono utilizzate *all'interno* del sistema di maturità nazionale. Nei cantoni che già offrivano questi tipi di maturità cantonali l'aumento delle *possibilità di scelta* è di fatto meno marcato. Per contro una conseguenza positiva della rifor-

ma è costituita dal fatto che oggi queste offerte sono equivalenti alle altre dal punto di vista dell'accesso all'università.

Rispetto alla propria scelta delle materie gli allievi si dicono «abbastanza» soddisfatti. Non sono altrettanto soddisfatti delle possibilità di scelta, desiderano una gamma di materie più ampia e vorrebbero potersi concentrare maggiormente su determinate materie nel corso della formazione liceale.

Situazione d'insegnamento

L'analisi della *situazione d'insegnamento* mostra chiare connessioni tra la motivazione per l'apprendimento e la percezione della qualità delle lezioni da parte degli allievi. Inoltre la motivazione per l'apprendimento è maggiore quando gli allievi trovano un'offerta che risponde adeguatamente ai propri interessi, grazie alle possibilità di scelta individuale offerte dal nuovo sistema. Invece tra l'organizzazione della scuola (grandezza della scuola, tipo di offerta di opzioni specifiche ecc.) e la qualità delle lezioni sussistono tutt'al più legami deboli. In Svizzera mediamente un terzo delle lezioni è frequentato al di fuori del nucleo della classe; in alcuni cantoni questa parte è nettamente maggiore. Gli allievi sono ampiamente soddisfatti di questa situazione.

Preparazione all'università

La qualità della preparazione allo studio universitario è stata giudicata in base alle valutazioni dei maturandi. Questa valutazione *soggettiva* ha una grande importanza per i giovani al momento della scelta degli studi. Il sentimento generale di preparazione agli studi universitari è molto buono. Tre quarti dei maturandi si ritengono ben preparati o abbastanza preparati per la maggior parte degli indirizzi di studio. Anche la preparazione per l'indirizzo *scelto* viene valutata piuttosto positivamente. *Dunque dal punto di vista dei giovani, l'obiettivo della maturità generale richiesta per intraprendere gli studi universitari è raggiunto.*

Sono interessanti le grosse differenze di valutazione a seconda del profilo di formazione liceale svolto e dell'indirizzo di studi in programma. La preparazione è valutata in modo molto diverso a seconda se tra i due indirizzi sussiste o meno una relazione. I giovani sono coscienti del fatto che la loro preparazione per una disciplina di studio lontana dall'opzione specifica che hanno scelto è meno buona rispetto a quella per una disciplina corrispondente all'opzione specifica.

La grande maggioranza dei maturandi (77%) prevede di intraprendere uno studio presso l'università o un politecnico, una volta terminato il liceo. Tuttavia la quota varia molto a seconda del profilo di formazione. Più della metà dei giovani con un'opzione specifica nel settore artistico sceglie una formazione non universitaria. Se per le formazioni extrauniversitarie, come quelle offerte dalle alte scuole pedagogiche, è richiesto sempre più frequentemente un attestato di maturità, le persone che desiderano sfruttare la qualifica «maturità generale per gli studi universitari» per proseguire la propria formazione avranno esigenze sempre più differenziate.

Non sussiste uno stretto legame tra il profilo di formazione liceale e la scelta dell'indirizzo di studi: anche se i giovani della maggior parte dei profili di formazione preferiscono o evitano determinate direzioni di studi, in tutti i profili di formazione si registra una grande varietà di studi programmati. In sintonia con gli obiettivi del RRM 95 la libertà di scelta degli studi non è dunque soltanto un postulato della politica dell'educazione, ma viene sfruttata anche dai maturandi. Ciò implica che le discipline di studio universitarie sono confrontate con l'eterogeneità della preparazione liceale degli studenti. Tuttavia in alcuni indirizzi di studio prevalgono determinati tipi di formazione liceale (ingegneria «dura», matematica/informatica o economia). Per salvaguardare il livel-

lo di maturità generale per gli studi universitari è necessario che l'accesso a questi indirizzi di studio rimanga aperto a tutti.

Regolamentazione per l'ottenimento della maturità

Con la riforma è stata modificata anche la regolamentazione per l'ottenimento della maturità. Un'inchiesta effettuata presso tutte le scuole mostra che il tasso di insuccesso è aumentato nella Svizzera tedesca (dall'1.3% al 2.4%), mentre non è aumentato nella Svizzera italiana e in quella romanda. Almeno in parte, questo aumento potrebbe essere imputabile a problemi iniziali e di attuazione (in particolare in relazione con l'accorciamento della durata degli studi liceali in determinati cantoni).

Tra le varie materie, la matematica costituisce il maggiore ostacolo all'ottenimento della maturità: tre quarti dei giovani che non ottengono la maturità hanno un voto insufficiente in matematica. D'altra parte nelle tre discipline linguistiche, considerate nel loro insieme, i voti insufficienti sono ancora di più. Ciò fa supporre che le lingue costituiscono un problema maggiore per il raggiungimento della maturità che non la matematica e le scienze esatte. Una buona parte di coloro che non superano l'esame di maturità ha un voto insufficiente anche nell'opzione specifica (43%). L'interpretazione di questa situazione risulta problematica, in particolare considerando le differenze nell'assegnazione dei voti nelle diverse opzioni specifiche.

Differenze tra allieve ed allievi

L'offerta di formazione liceale viene usata in modo diverso dalle allieve rispetto agli allievi. Nell'ultimo anno di liceo per esempio ci sono più allieve (il 57% del totale) che allievi. Anche gli interessi per le discipline sono molto diversi. Le allieve scelgono spesso opzioni specifiche ed opzioni complementari diverse da quelle scelte dai loro colleghi. Le scelte effettuate mostrano che la gamma di discipline percepite come interessanti è nettamente più ampia per le allieve che non per gli allievi. Inoltre gli interessi delle allieve sono coperti in misura maggiore dall'offerta di insegnamento. Volendo raggiungere un'offerta di formazione liceale ugualmente interessante per entrambi i sessi si dovrebbe ampliare l'offerta di opzioni specifiche che interessano agli allievi maschi: si tratta di discipline quali la storia, la geografia ed in particolar modo l'informatica, tutte molto in alto nella scala dei loro interessi.

Inoltre i risultati delle allieve sono migliori rispetto a quelli degli allievi: ad esempio le allieve che non riescono a raggiungere il diploma sono meno dei colleghi maschi (il 2.4% contro il 4.1%). Le cose vanno diversamente per quanto concerne l'ingresso all'università: Più allievi (88%) che allieve (69%) prevedono di svolgere uno studio universitario. Per le allieve le scuole universitarie professionali e le alte scuole pedagogiche costituiscono importanti alternative. Dunque la formazione liceale compensa il fatto che i giovani uomini più spesso delle giovani donne approfittino della formazione professionale come canale di accesso alle scuole universitarie professionali.

Obiettivi pedagogici trasversali

Oltre ai suoi aspetti organizzativi e regolamentari, la riforma della maturità liceale persegue anche obiettivi più specificamente pedagogici, i quali sono fissati a grandi linee nell'articolo 5 del RRM 95 e negli «orientamenti generali degli studi liceali» contenuti nel Piano quadro degli studi. Nonostante questi sviluppi pedagogici siano interdipendenti, si possono identificare le loro tre dimensioni principali: l'introduzione del lavoro di maturità, lo sviluppo dell'insegnamento interdisciplinare ed il promovimento delle cosiddette «competenze trasversali».

Col titolo *Obiettivi pedagogici trasversali* il modulo 2 del progetto EVAMAR è dedicato dunque all'analisi delle rappresentazioni, dei procedimenti e dell'impostazione degli

insegnanti e degli allievi in rapporto a questi tre sviluppi. Questo esame permette inoltre un primo bilancio della riforma: si tratta di valutare in che misura sono stati raggiunti gli obiettivi della riforma ed individuare i punti forti – ma anche quelli deboli – dei licei rispetto a queste nuove sfide.

In tal modo si possono evidenziare i settori che necessitano più di altri di adattamenti o di sostegno (per esempio sotto forma di un'offerta mirata di perfezionamento per gli insegnanti). Si analizzano le eventuali differenze tra diversi gruppi in quanto a rappresentazioni, impostazioni e procedimenti di insegnanti e allievi in funzione di variabili quali la regione linguistica, il sesso ecc.

Le analisi si fondano su dati raccolti in tutta la Svizzera tramite inchieste svolte presso gli insegnanti e gli allievi delle classi finali dei licei.

Il lavoro di maturità.

Dall'introduzione della riforma la maggioranza degli insegnanti – quasi tre quarti – ha potuto cimentarsi almeno una volta nell'accompagnamento di un lavoro di maturità. Tuttavia questa esperienza non è ripartita omogeneamente, poiché gli insegnanti di certe materie vi hanno contribuito con maggiore frequenza rispetto ad altri. Inoltre si notano grosse differenze tra le materie e tra le varie regioni linguistiche.

Per la maggior parte i lavori di maturità consistono in classici esercizi di ricerca ad orientamento teorico o pratico. A seconda della regione linguistica, la ripartizione nelle diverse categorie risulta diversa. Per esempio le ricerche teoriche sono molto più diffuse nella Svizzera italiana e in quella romanda che non nella Svizzera tedesca. Per contro i lavori di ricerca empirica sembrano essere più di moda nella Svizzera tedesca che nel resto del Paese. I lavori di tipo artistico ed audiovisivo sono svolti raramente in Ticino. Infine gli altri *tipi di lavori* (attività a carattere socioculturale o extrascolastico) sono molto più frequenti nella Svizzera tedesca che nelle altre regioni del Paese. Per la maggioranza degli allievi il lavoro di maturità ha carattere *individuale* (77%), e solo il 24% sceglie un tema interdisciplinare.

La grande maggioranza degli insegnanti considera il lavoro di maturità come un esercizio *utile ed interessante*. Tuttavia il suo svolgimento risulta problematico: le difficoltà citate più frequentemente sono la mancanza di tempo e l'insufficiente chiarezza dei criteri di valutazione. Nella pratica la qualità scientifica del lavoro di maturità, la sua originalità, la presentazione, lo sfruttamento di mezzi informatici ed il contributo personale degli allievi nella creazione del lavoro sono considerati piuttosto importanti o molto importanti. L'interdisciplinarietà e la novità dei temi prescelti sono invece considerati criteri secondari.

Gli insegnanti affermano di *approfittare notevolmente dei lavori di maturità* sotto diversi aspetti, in particolare per quanto concerne i rapporti interpersonali (il 90% degli insegnanti afferma che questo lavoro permette loro di approfondire la conoscenza degli allievi e il 50% il dialogo con i colleghi di lavoro. L'apporto su altri piani, come ad esempio gli effetti sull'insegnamento delle discipline, è invece relativamente modesto. Secondo la grande maggioranza degli insegnanti il lavoro di maturità risulta molto utile agli allievi, in quanto consente loro di sviluppare «abbastanza» o «notevolmente» diversi i tipi di competenze personali, sociali, comunicative e metodologiche.

Le opinioni degli allievi delle diverse regioni linguistiche per quanto concerne le *condizioni per la realizzazione* del lavoro di maturità sono molto simili. Tuttavia, nonostante la maggioranza consideri le condizioni soddisfacenti, il 44% degli allievi le ritiene non chiare e il 32% considera insufficiente l'assistenza da parte dell'insegnante di riferimento.

L'insegnamento interdisciplinare

Le definizioni dell'insegnamento interdisciplinare più diffuse tra gli insegnanti hanno come oggetto le materie stesse, cioè si riferiscono principalmente alle interrelazioni tra i diversi campi disciplinari ed in misura minore all'organizzazione dell'insegnamento o alla collaborazione con colleghi di altre discipline.

Gli insegnanti valutano molto positivamente l'insegnamento interdisciplinare. Tuttavia occorre notare che la tendenza è più marcata tra le donne e che gli insegnanti del settore «matematica, informatica e scienze esatte» si mostrano notevolmente meno entusiasti dei colleghi di altre discipline.

Le modalità di attuazione dell'insegnamento interdisciplinare sono varie, ma il più delle volte si preferisce quella che non richiede un grosso lavoro di preparazione (si chiede agli allievi di utilizzare le conoscenze provenienti da altre materie in relazione a un tema determinato). Gli insegnanti della Svizzera tedesca ricorrono più spesso dei colleghi a strategie basate sul coordinamento, mentre quelli della Svizzera romanda e italiana privilegiano più spesso la messa in evidenza dei legami tra le discipline. Gli insegnanti preferirebbero rafforzare le loro pratiche interdisciplinari piuttosto che riorganizzarle completamente: ciò indica che sfruttano coerentemente le opportunità di attuazione esistenti.

Gli insegnanti della Svizzera tedesca ed italiana ritengono che la loro preparazione pedagogica costituisca una buona base per l'insegnamento interdisciplinare, mentre gli insegnanti della Svizzera romanda valutano questa preparazione in modo particolarmente critico. D'altra parte i romandi ed i ticinesi sono più soddisfatti dei germanofoni dell'apertura all'interdisciplinarietà che è stata loro trasmessa nell'ambito della formazione professionale nella loro disciplina / nelle loro discipline d'insegnamento. In tutte le regioni linguistiche la valutazione più positiva della propria formazione è espressa dagli insegnanti di scienze umane ed economiche.

La maggioranza degli insegnanti è dell'opinione che l'insegnamento interdisciplinare offra vantaggi specifici, come ad esempio favorire la comprensione delle relazioni tra diversi campi del sapere e – in misura minore – la motivazione e l'impegno degli allievi per l'apprendimento. Gli insegnanti di matematica, informatica e scienze naturali tuttavia sono più scettici, mentre gli insegnanti delle materie artistiche si esprimono in modo particolarmente positivo. Infine si nota che le donne valutano più positivamente degli uomini gli effetti dell'insegnamento interdisciplinare.

La maggioranza degli allievi auspica che le diverse modalità di insegnamento interdisciplinare citate continuino ad essere impiegate al liceo. Solo una esigua minoranza chiede di farvi ricorso meno frequentemente. Per contro, poco più della metà dei giovani chiede che gli insegnanti consentano più spesso di applicare le conoscenze acquisite nelle altre materie, oppure che l'insegnante spieghi come viene affrontato in altre materie il tema che si sta trattando.

Le competenze trasversali

Gli insegnanti affermano di essere favorevoli o molto favorevoli al promovimento delle competenze trasversali. Si mostrano motivati a promuovere tali competenze presso gli allievi. Tuttavia molti ritengono che manchi loro il tempo per impegnarsi maggiormente in questa direzione. Per la maggior parte, gli insegnanti sono convinti di avere un *ruolo importante nel promovimento* delle competenze trasversali e che tali competenze debbano essere esercitate consapevolmente e miratamente nell'insegnamento delle varie materie. Tuttavia le opinioni riguardo alle possibilità di attuazione pratica sono diverse. Un insegnante su sei (specialmente nei settori di matematica, informatica e scienze esatte) è dell'opinione che la propria materia è meno adatta di altre al promovimento di tali competenze.

Gli insegnanti ritengono che le direzioni delle scuole mostrino meno interesse per il promovimento delle competenze trasversali che non gli insegnanti stessi e che sia assolutamente necessaria una discussione di fondo sul ruolo delle competenze trasversali e sulle risorse necessarie al loro promovimento.

Tre quarti degli insegnanti sono piuttosto o assolutamente convinti che il promovimento delle competenze trasversali consenta agli allievi di perfezionare lo sviluppo personale ed essere meglio preparati allo studio o all'esperienza professionale futuri. Invece l'utilità delle competenze trasversali nel contesto immediato dello studio liceale è considerata un po' meno importante. A tale proposito le opinioni degli uomini differiscono da quelle delle donne: queste ultime in generale si manifestano più ottimiste sull'utilità del promovimento delle competenze trasversali. Sia secondo gli insegnanti che secondo gli allievi l'insegnamento nei licei contribuisce più allo sviluppo delle competenze cooperative che non allo sviluppo delle competenze di elaborazione delle informazioni. Si registrano anche differenze significative tra le diverse regioni linguistiche e le diverse discipline. In complesso il promovimento delle competenze trasversali nell'ambito dell'insegnamento è considerato più importante dagli insegnanti che non dagli allievi.

Bilancio generale della riforma dal punto di vista degli insegnanti

In generale gli insegnanti sono soddisfatti di esercitare il proprio mestiere, sono convinti di essere ben preparati per farlo e di essere fundamentalmente in grado di garantire il raggiungimento degli obiettivi della formazione liceale. Per quanto concerne le condizioni di lavoro, la maggior parte di loro è dell'opinione che esse debbano essere migliorate, sia in termini di salario (due terzi degli intervistati) che in termini di stima della professione nell'opinione pubblica (circa il 55%).

Gli insegnanti *sostengono molto chiaramente gli obiettivi* della riforma della maturità. Tuttavia le condizioni nelle quali svolgono il proprio lavoro sono considerate spesso come insufficienti: in questo contesto la valutazione più positiva è per il promovimento della capacità di comunicazione e di un atteggiamento critico nei confronti delle informazioni. Tuttavia più dell'80% degli insegnanti intervistati sono dell'avviso che le condizioni per il promovimento delle competenze trasversali in generale e dell'insegnamento trasversale non siano sufficienti. Pertanto un obiettivo prioritario pare lo studio di misure di sostegno per il raggiungimento di questi due obiettivi.

La *formazione continua degli insegnanti* è una delle misure di sostegno da prendere in considerazione; tuttavia la maggioranza degli insegnanti dichiara di sentire un bisogno moderato o forte di attuazione solo in tre settori di formazione continua: approfondimento delle competenze della disciplina, mezzi didattici per il promovimento delle competenze trasversali e identificazione di temi interdisciplinari.

Organizzazione e sviluppo della scuola

Il modulo 3 tratta le questioni legate all'organizzazione ed allo sviluppo delle scuole. Il mandato del progetto consiste nello studio delle condizioni quadro dell'innovazione delle scuole nel corso della riforma della maturità e trarne le conclusioni per futuri processi di sviluppo e di riforma delle scuole. Si sono interrogate le *direzioni delle scuole* ed i *responsabili cantonali* dell'attuazione delle riforme..

Le direzioni delle scuole come valutano la riforma della maturità, i suoi singoli elementi e gli effetti finora ottenuti? Sono due gli elementi che ci paiono di maggiore importanza:

1) Mentre il lavoro di maturità e l'introduzione delle opzioni specifiche e complementari hanno incontrato un ampio consenso, elementi della riforma quali il regolamento di promozione e l'apprendimento interdisciplinare sono valutati in modo ambivalente, vale a dire *in parte positivamente, in parte negativamente*. Questi due «elementi problematici della riforma» ed i problemi di attuazione per quanto concerne *le opzioni specifiche*

e le *opzioni complementari* nelle scuole di dimensioni modeste sono il motivo per cui appena la metà delle direzioni scolastiche giudicano la riforma della maturità nel suo complesso solo *parzialmente* positiva. Ma quasi altrettante scuole valutano *positivamente* la riforma; solo pochissime scuole la valutano *piuttosto negativa*.

2) Per quanto concerne gli effetti della riforma occorre notare che secondo le direzioni scolastiche l'accettazione della riforma da parte degli insegnanti si è rivelata complessivamente *positiva*, ma la motivazione e l'impegno scolastico complessivo degli insegnanti hanno sofferto, specialmente a causa del peggioramento delle condizioni di lavoro. Tuttavia in più della metà delle scuole la riforma ha condotto a miglioramenti *parziali* oppure *abbastanza netti* per quanto concerne la collaborazione (interdisciplinare) degli insegnanti e la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In che modo e in che misura le condizioni quadro cantonali (progetti, strategie di implementazione, alimentazione delle risorse ecc.) e le condizioni strutturali preesistenti delle scuole (grandezza, risorse della direzione, modello di direzione ecc.) hanno influenzato il processo di attuazione della riforma? L'analisi mostra che le condizioni quadro esterne ed interne in cui si è attuata la riforma della maturità sono talmente eterogenee che risulta difficile esprimere commenti statistici sul loro influsso effettivo. La diversità delle condizioni di attuazione della riforma della maturità rispetto alle condizioni quadro delle scuole risulta chiaramente dall'analisi delle risorse delle direzioni scolastiche, dei modelli di direzione e delle ore di lavoro degli insegnanti impiegate per attività di sviluppo.

L'analisi qualitativa permette di individuare quattro parametri strutturali o processi evolutivi che distinguono un'organizzazione scolastica produttiva e innovativa. Tali caratteri strutturali costituiscono la base per l'analisi qualitativa dell'attuazione della riforma nelle scuole, un'analisi che mira a determinare quali *modelli di attuazione delle riforme* influenzano positivamente oppure negativamente l'implementazione della riforma ed in che modo *i caratteri strutturali delle organizzazioni scolastiche* influenzano il processo di attuazione della riforma.

I numerosi esempi permettono di individuare tre relazioni principali tra caratteri strutturali dell'organizzazione scolastica e processi di riforma positivi: la *partecipazione chiaramente regolamentata degli insegnanti* ai processi di sviluppo pedagogico con adeguato esonero dalle lezioni, *team di lavoro interdisciplinari istituzionalizzati* ed *una gestione istituzionalizzata dello sviluppo pedagogico* responsabile della garanzia della qualità e della guida dei diversi progetti di sviluppo. Le scuole in cui sono soddisfatte queste tre condizioni hanno adottato una strategia che intende la riforma della maturità come un processo. Ciò significa che continuano a lavorare agli obiettivi spesso molto esigenti dal punto di vista contenutistico anche se l'attuazione delle riforme è ufficialmente conclusa. In un quarto circa delle scuole si può riscontrare la presenza di questi caratteri proficui per la riforma. Infine è evidente che presso numerose scuole la riforma della maturità ha condotto a sviluppi strutturali positivi a livello di organizzazione interna. Per esempio, nell'ambito dell'attuazione della riforma, la maggior parte delle scuole ha istituito, almeno temporaneamente, gruppi di lavoro interdisciplinari.

Bilancio generale

In complesso il bilancio generale della valutazione è positivo. La maggior parte delle scuole e degli insegnanti è favorevole alla riforma. Un terzo delle direzioni scolastiche riferisce che la riforma della maturità ha effetti positivi sulla qualità della cultura di insegnamento e di apprendimento. L'introduzione del lavoro di maturità è apprezzata da tutti. Del lavoro di maturità si stima il valore pedagogico generale, il fatto che insegna a lavorare in modo autonomo e che promuove forme di collaborazione interdisciplinare tra gli insegnanti. L'aumento delle possibilità di scelta consente ai liceali di seguire e approfondire i propri interessi durante le lezioni, meglio di quanto era possibile con il

vecchio sistema. L'obiettivo dell'ottenimento della maturità generale necessaria per affrontare gli studi universitari è raggiunto: lo affermano gli allievi e lo conferma il modo in cui scelgono la loro ulteriore formazione. Inoltre oggi sono venute meno le limitazioni all'accesso alle università dovute al fatto che la formazione liceale era riconosciuta solo a livello cantonale. Con la riforma della formazione degli insegnanti si è ingrandita la cerchia di persone che necessitano di una formazione liceale.

Le condizioni di realizzazione della riforma erano in parte sfavorevoli. Nelle scuole il processo di riforma ha generato un sovraccarico di lavoro organizzativo. In undici cantoni le scuole hanno ricevuto risorse supplementari per farvi fronte. In diversi luoghi si sono dovute attuare riforme parallele, come ad esempio misure di contenimento dei costi o accorciamento della formazione.

L'attuazione della riforma è ancora incompleta. Considerando gli interessi degli allievi, la gamma delle opzioni specifiche offerte è (ancora?) insufficiente, anche in alcuni grandi cantoni e le offerte di formazione e l'organizzazione di molte scuole continuano ad orientarsi ai vecchi tipi di maturità. Inoltre le opzioni specifiche differiscono sensibilmente in termini di votazione. L'aumento delle possibilità di scelta è poi relativizzato dal fatto che il sistema svizzero si è limitato ad integrare possibilità di formazione che già esistevano ma che prima erano disponibili solo a livello cantonale (p.e. indirizzi pedagogico, sociale e artistico).

Gli obiettivi pedagogici dell'insegnamento interdisciplinare e del promovimento delle competenze trasversali sono apprezzati dagli allievi e approvati dagli insegnanti, e tuttavia sia per mancanza di tempo che e a causa dell'inadeguata formazione pedagogica degli insegnanti sono attuati ancora in misura incompleta. Anche le direzioni delle scuole accolgono con favore questa innovazione, ma la giudicano in modo ambivalente a causa dei problemi di attuazione ad essa connessi. La nuova regolamentazione per l'ottenimento della maturità è contestata da parte delle direzioni delle scuole a causa della nuova ripartizione del peso riservato alle varie discipline e della doppia compensazione dei voti insufficienti; tale regolamentazione ha condotto ad un aumento della quota di insuccesso all'esame di maturità nella Svizzera tedesca.

Questa situazione dimostra che a otto anni di distanza dall'introduzione del nuovo RRM il processo di riforma non è ancora concluso. Tuttavia le lacune descritte si possono considerare in parte come problemi legati all'introduzione: i sondaggi effettuati presso le classi finali mostrano pur sempre che la qualità dell'insegnamento e la motivazione all'apprendimento sono più alte presso le scuole che hanno già più esperienza col nuovo sistema di maturità.