

Alta Scuola Pedagogica

Settore della ricerca

ASPTRANSIT 2

Secondo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base (*volées* 2005 e 2006)

Autori dello studio:

Mario Donati

Katja Vanini De Carlo

Contributi di:

Monica Caldelari

Giorgio Gilardi

Sandro Lanzetti

Marilena Moalli

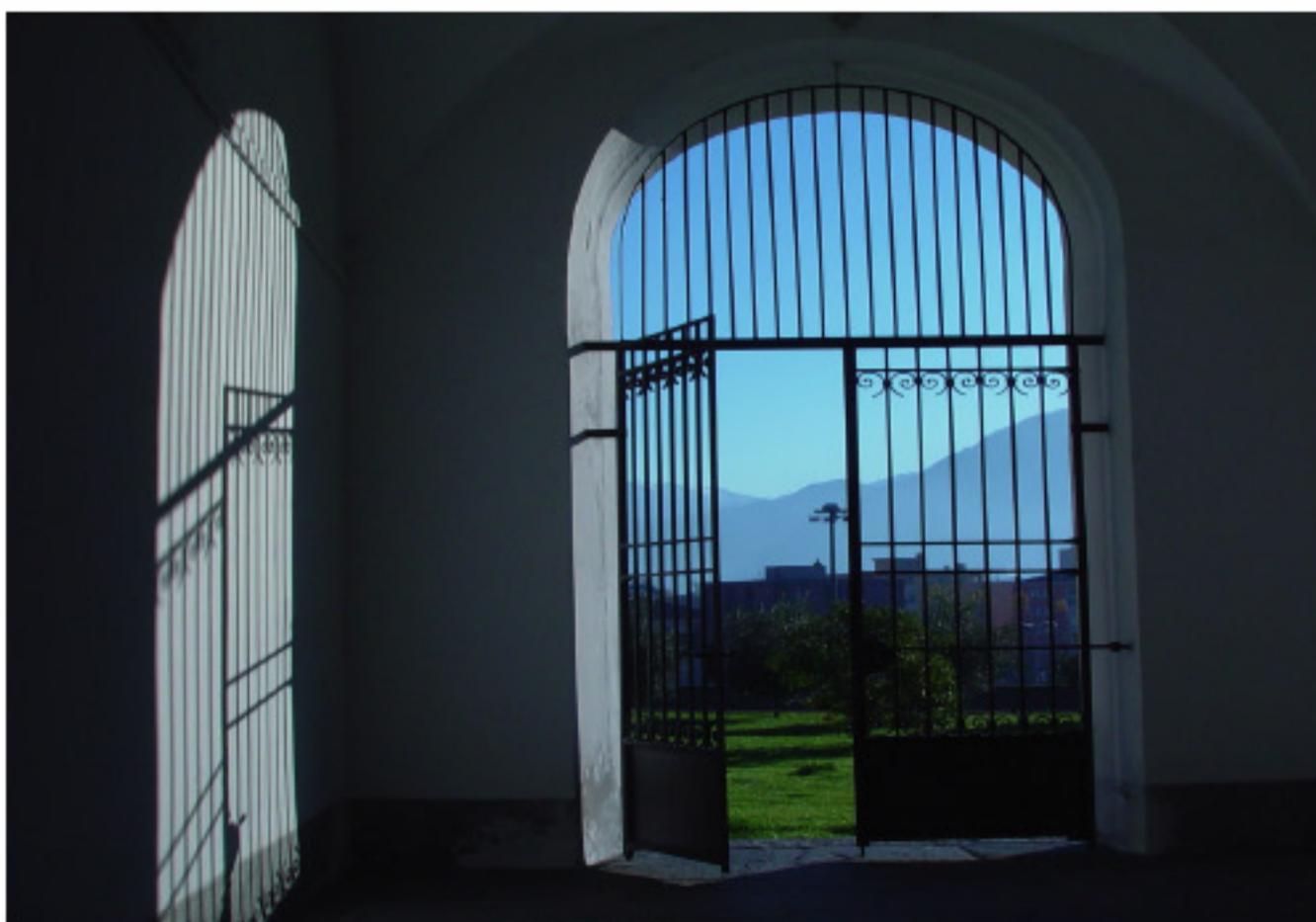
Elena Mock

Marco Rossi

Analisi statistiche:

Barbara Nezosi

Rapporto
N. 2-2009



Ringraziamenti

Ai neodocenti diplomati dall'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (ASP) che, anno dopo anno, con la loro disponibilità rendono possibile la realizzazione di questa ricerca.

Agli ispettori, ai direttori, ai responsabili d'istituto e ai docenti per aver accettato di essere intervistati, fornendoci l'occasione di capitalizzare le loro esperienze nei rispettivi ruoli.

A Monica Caldelari, Giorgio Gilardi, Sandro Lanzetti, Marilena Moalli, Elena Mock (subentrata a Marilena Moalli a partire dall'anno scolastico 2008/2009), Sandra Pastres e Marco Rossi, membri del Gruppo Operativo che, oltre ai loro contributi nella crescita concettuale della ricerca e nelle riflessioni sulle possibili forme di accompagnamento, aprono le porte delle scuole comunali coinvolgendone i vari attori che vi operano.

A Barbara Nezosi per aver accettato con entusiasmo di entrare nella nostra équipe di ricerca fornendoci le sue competenze per le analisi statistiche.

Ai componenti dell'équipe di ricerca intercantonale¹ che, oltre a darci un orizzonte comparativo, contribuiscono a consolidare gli indispensabili riferimenti teorici sul tema dell'inserimento lavorativo dei neodocenti.

A Cristina Kaufmann, Jannis Lepori, Marie-Louise Maag, Lia Morgantini, Lara Piazzalunga, Silvia Rossinelli, Simona Scaramozza, Laura Stüssi e Nadya Wunderle, studenti all'ASP, per gli approfondimenti offerti nell'ambito del loro progetto di ricerca.

A Elena Besozzi per gli stimoli teorici offerti sul tema dell'inserimento lavorativo degli insegnanti.

Alla Direzione dell'ASP per il finanziamento e il sostegno assicurati alla ricerca.

All'Ufficio delle Scuole Comunali, tramite il suo Direttore Mirko Guzzi, per essersi costituito come partner di terreno nell'ambito del progetto DORE².

A Diego Corti della HEP BEJUNE per la consulenza tecnica nell'allestimento del questionario online.

Ad Alberto Crescentini, Agnese Figus, Marilena Moalli, Barbara Nezosi e Sandra Pastres per le osservazioni e i consigli espressi in occasione dell'attenta rilettura del documento.

A Donatella Bonetti e Daiana Turconi per il paziente lavoro di impaginazione del rapporto finale.

A Selene Dioli dell'Ufficio Scuole Comunali per aver raccolto con precisione i dati sulle attività svolte dai neodocenti.

A tutti coloro (i nostri colleghi in particolare) che hanno sostenuto ed accompagnato l'avvio e la prosecuzione di questo viaggio conoscitivo nella transizione fra formazione iniziale e inserimento lavorativo dei docenti recentemente diplomati all'ASP che, con i loro apporti in termini di riflessioni teoriche, di informazioni messe a disposizione, di analisi compiute, di aiuti metodologici e organizzativi, hanno dato nuova linfa allo sviluppo della ricerca.

¹ Gruppo di ricerca sull'inserimento dei docenti neodiplomati delle HEP romande e dell'ASP Ticino (GRSIE).

² DORE – (DO REsearch) Strumento di promozione per la ricerca presso le alte scuole specializzate, Fondo Nazionale per la Ricerca Scientifica (FNRS)

Indice

Premessa	3
1. Introduzione	4
2. Riferimenti teorici	7
2.1 Insegnanti ed entrata nel mondo del lavoro	7
2.2 Inserimento professionale del neodocente: nuovi sguardi	9
2.2.1 Identità professionale del docente: da debuttante inesperto a professionista riflessivo	10
2.2.2 Il neodocente e il suo contesto di inserimento: dimensioni individuali e collettive	11
3. Elementi metodologici	14
4. Discussione dei risultati	18
4.1 Contesto istituzionale e modalità di assunzione	19
4.2 Condizioni di inserimento e traiettorie professionali	25
4.3 Inserimento soggettivo: vissuto, percezioni, strategie e risorse	30
4.4 Pratiche di insegnamento e sviluppo delle competenze professionali	32
4.5 Sguardi retrospettivi sulla formazione iniziale	36
4.6 Misure di accompagnamento e bisogni di formazione continua	47
4.7 Dimensioni legate all'identità professionale	53
4.8 Soddisfazione in relazione all'inserimento professionale	56
5. Primi elementi di analisi longitudinale	58
6. Sguardi dall'interno: procedure, impressioni, rischi ed opportunità	63
7. Sguardi incrociati sull'inserimento dei neodocenti da parte di nove studenti del terzo corso ASP	70
8. Conclusioni e prospettive	74
Bibliografia	77
Allegati:	81
Allegato 1: Questionario (versione italiana)	81
Allegato 2: Guida per l'intervista (versione italiana)	94
Allegato 3: Temi scelti ed elaborati dagli studenti dell'équipe "Oggi studenti, domani docenti" (2007/2008)	100

Premessa

Rispetto ai suoi inizi, la ricerca ASPTRANSIT nell'ultimo anno si è ampliata potendo contare su una rete di supporti complementari. Prima di tutto è da segnalare il consolidamento dell'équipe intercantonale pilotata fino a giugno 2008 da Abdeljalil Akkari³, grazie anche ai finanziamenti ottenuti dal fondo DORE-FNRS. Sul piano cantonale si è costituito il Gruppo Operativo che funge da interfaccia nelle relazioni fra le ricerche in corso e i numerosi istituti delle scuole comunali. Infine, per l'anno accademico 2007-2008, un'équipe di nove studenti dell'ASP, nel quadro del lavoro di diploma, è entrata nell'orbita di ASPTRANSIT arricchendo la ricerca di una cinquantina di nuove interviste sull'inserimento lavorativo dei neodocenti alla conclusione della loro formazione.

Le ricerche in corso hanno potuto beneficiare della disponibilità dei docenti neodiplomati dell'ASP nel 2005, 2006 e 2007 che hanno risposto alle nostre richieste nell'approfondimento di alcune tematiche particolari, esprimendosi in maniera aperta, libera, chiara, con vigore e fermezza, ma sempre con uno spirito costruttivo e con il desiderio di dare il loro contributo alla crescita della scuola che ha costituito uno spazio-tempo significativo nel loro percorso biografico.

Nell'ultimo anno, oltre ai giovani neodiplomati, si sono messi a disposizione per delle interviste e dei *focus group* ispettori, direttori e responsabili d'istituto, nonché una quindicina di docenti di scuola dell'infanzia e di scuola elementare che hanno permesso alla ricerca di arricchirsi di ulteriori sguardi sulla transizione fra formazione e inserimento professionale sulla scorta del loro prezioso capitale di esperienza.

La famiglia di ASPTRANSIT, cresciuta numericamente, può ora beneficiare di una rete capillare di risorse per conoscere meglio le caratteristiche e le dinamiche dei processi di transizione fra la formazione iniziale e le prime fasi dell'inserimento lavorativo.

³ Abdeljalil Akkari da giugno 2008 è passato alla FPSE dell'Università di Ginevra in qualità di *professeur adjoint*. Il suo ruolo è stato ripreso da Bernard Wentzel assunto alla HEP Bejune in qualità di *Doyen ad interim de la plate-forme recherche*

1. Introduzione

Lo studio ASPTRANSIT è una ricerca ad ampio respiro estesa su un intervallo temporale di un decennio (dal 2005 al 2014) che pone sotto la lente cinque *volées* successive di diplomati dall'Alta Scuola Pedagogica di Locarno, ognuna per la durata di cinque anni. Lo studio ha l'ambizione di cogliere e seguire quasi in tempo reale il processo di inserimento dei neodocenti nel mondo del lavoro, evidenziandone le varie dimensioni che si intrecciano in questa fase del loro percorso professionale. In primo luogo la ricerca mira ad acquisire una miglior conoscenza delle strategie adottate e dei vissuti che accompagnano questi giovani insegnanti nel delicato primo impatto con il mondo del lavoro (particolare soprattutto in Ticino rispetto ad altri contesti cantonali). Essa permette infatti di fare luce sull'impostazione dei rapporti con gli allievi e del lavoro didattico e pedagogico, sulle relazioni con gli altri attori contestuali (colleghi, genitori, autorità scolastiche), sulla loro crescita professionale, sugli sguardi retrospettivi sulla formazione ricevuta all'ASP, sull'accesso all'offerta di formazione continua, sui bisogni esplicitati di accompagnamento.

L'indagine ha pure previsto uno sguardo a chi, all'uscita dall'ASP, ha intrapreso itinerari diversi come ad esempio la prosecuzione degli studi e l'inserimento lavorativo in altri ambiti.

Inoltre la ricerca intende evidenziare le pratiche più valide e pertinenti esistenti attualmente a livello di accompagnamento all'entrata nel mondo del lavoro. Non dobbiamo infatti dimenticare che in Ticino non esiste un accompagnamento istituzionalizzato e strutturato per sostenere l'entrata nella scuola dei docenti neodiplomati. Le nuove risorse messe in campo recentemente (Gruppo Operativo che raccoglie il capitale di esperienze accumulate da Ispettori e Direttori, studenti del terzo anno impegnati nel loro progetto di ricerca) ci offrono ulteriori dati riguardanti la realtà scolastica ticinese e i processi che caratterizzano il passaggio fra formazione iniziale e inserimento lavorativo. Queste ci pongono nella condizione di raggiungere uno degli obiettivi prioritari della ricerca: la concezione e la successiva implementazione in Ticino di un dispositivo di accompagnamento in grado di rispondere ai bisogni degli insegnanti che entrano in attività dopo il conseguimento del loro diploma o a seguito di rientri successivi a periodi di congedo o di inattività (maternità, malattia, soggiorni all'estero, altre esperienze lavorative, ecc.), ma anche ai bisogni della comunità scolastica in quanto sistema che cresce e si trasforma con l'arrivo dei nuovi docenti.

La ricerca ASPTRANSIT, arricchita dagli apporti della ricerca intercantonale, potrà contribuire a fornire delle indicazioni importanti anche nell'ottica del forte ricambio generazionale in corso e che si accentuerà nei prossimi anni, soprattutto per quel che riguarda il settore medio, ma anche, seppur in modo più diluito, quello elementare e della scuola dell'infanzia. Un processo che sull'arco del prossimo decennio sostituirà oltre un terzo (circa 500 unità fisiche) del corpo docente attualmente in esercizio nelle scuole elementari e dell'infanzia del nostro Cantone. Il mercato del lavoro che riguarda gli insegnanti si caratterizza infatti in Ticino per alcune peculiarità che meritano, in questa e in altre sedi, degli approfondimenti in grado di indirizzarne l'evoluzione. Rispetto ad altri settori professionali, quello della scuola presenta una forte impermeabilità nell'accesso al primo impiego, mentre risulta quasi assente la disoccupazione in corso di carriera. Questo rapporto di ricerca, oltre a capitalizzare i riscontri delle analisi dei dati relativi al primo anno della *volée* uscita dall'ASP nel giugno del 2005 (Donati & Vanini, 2006), raccoglie gli esiti delle analisi dei dati della *volée* 2005 e della *volée* 2006, rispettivamente al secondo anno e al primo anno di percorso post diploma.

Il Ticino, rispetto ai riscontri ottenuti negli altri sei cantoni coinvolti nella ricerca (GRSIE, 2008), presenta una situazione più delicata perché, come già ricordato, non dispone di un dispositivo di accompagnamento istituzionalizzato e formalizzato destinato ai neodocenti nel loro inserimento professionale e nel contempo il mercato del lavoro offre meno posti che altrove, a livello di nuove assunzioni (incarichi e nomine), fornendo però diverse possibilità di lavoro a statuto precario e/o temporaneo (supplenze, docente di appoggio, docente di materie speciali, docente di lingua e integrazione scolastica, mensa, animatore mensa o doposcuola, ecc.).

Disporre quest'anno di una prima porzione di analisi di tipo longitudinale⁴ (*volée* 2005 rispettivamente a uno e due anni dalla sua uscita dall'ASP) ci offre una prima possibilità di verifica dell'esistenza di un consolidamento progressivo delle situazioni di impiego sull'arco di alcuni anni, a seconda della "porta di ingresso" nel mondo dell'insegnamento. Per pochi neodiplomati la porta è quella della nomina, per alcuni altri è l'incarico a tempo pieno, ma per molti l'ingresso è spesso rappresentato dalle supplenze più o meno lunghe, da mansioni particolari, per esempio in qualità di docente di appoggio, docente di lingua e integrazione, o, nel peggiore dei casi, da un non impiego al primo anno. Situazioni, soprattutto queste ultime, che richiedono un approfondimento

⁴ Tale aspetto è specifico al ramo ticinese della ricerca intercantonale in corso e farà quindi da "rompighiaccio" per le analisi longitudinali possibili a partire dal prossimo anno anche con l'équipe Groupe Recherche Suisse Insertion Enseignants (GRSIE), chiamata da gennaio 2009 INSERCH.

conoscitivo per capirne le evoluzioni e le ricadute sulle carriere professionali dei giovani neodiplomati dall'ASP.

Il presente rapporto si pone dunque in continuità con *ASPTRANSIT. Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*, pubblicato nell'ottobre del 2006. Un sistema di riferimenti al rapporto precedente e di sintesi degli elementi emersi in tale sede eviterà ripetizioni e al contempo permetterà di seguire gli sviluppi della ricerca nel presente rapporto.

2. Riferimenti teorici

La letteratura che si occupa delle svariate tematiche in relazione all'entrata nella professione degli insegnanti è ricca di ricerche, di rapporti di esperienze di accompagnamento al primo impiego e di contributi nell'ambito di congressi e di conferenze. Spesso le analisi focalizzano però la loro attenzione su quanto avviene nel primo impatto con la realtà scolastica (allievi, istituto, colleghi, genitori) lasciando in un cono d'ombra le fasi precedenti in cui il neodocente affronta, spesso per la prima volta nella sua vita, il mondo del lavoro. Nella nostra ricerca si è voluto alzare un po' il velo anche su queste dimensioni che, di per sé, non hanno nulla a che vedere con il lavoro che gli insegnanti sono chiamati a svolgere nel loro mandato professionale.

2.1 *Insegnanti ed entrata nel mondo del lavoro*

Per poter esercitare la professione, per essere insegnanti, bisogna superare lo scoglio dell'entrata nel mondo del lavoro ed anche se può apparire banale e scontato, questo passaggio comporta per i neodiplomati una serie di difficoltà e di sforzi da non sottovalutare. Essi entrano infatti in un universo che non è fatto su misura per loro e rappresenta il pedaggio iniziale posto da gran parte delle attività lavorative presenti nella nostra società.

Ogni mercato del lavoro è abitato da logiche comuni e trasversali che si chiamano concorrenza, gioco della domanda e dell'offerta, inoccupazione e disoccupazione, mobilità professionale, flessibilità, tipologie di impiego differenziate, regole esplicite ed altre più nascoste, strategie personali, pratiche istituzionali e politiche, ecc.

L'ambito lavorativo che "accoglie" gli insegnanti alla ricerca del primo impiego si caratterizza però per alcune sue peculiarità, più marcate in Ticino da fattori locali contingenti.

La scarsità nell'offerta di posti di lavoro, accentuata anche da una mobilità professionale ridotta e dalle poche uscite in corso di carriera, provoca una certa coda in entrata e nei primi anni di esercizio, facendo emergere forme di lavoro temporaneo (supplenze, tempi parziali, funzioni accessorie, ecc.) e provocando sacche di inoccupazione/disoccupazione⁵, o di lavoro precario che coinvolgono diversi giovani docenti nella transizione verso l'impiego.

⁵ Alcuni dati gentilmente fornitici dall'Ufficio cantonale del lavoro mostrano come la disoccupazione magistrale tocchi maggiormente le fasce dei docenti più giovani e i gradi scolastici dell'obbligo.

Alla luce di quanto emerge anche dalla letteratura (ad esempio in Martineau & Portelance, 2005), in cui si pone attenzione alle influenze che possono comportare le fasi introduttive sia sulla qualità della pratica pedagogica futura del docente, sia sullo sviluppo della sua carriera, la questione è da prendere seriamente in considerazione e da approfondire nel merito e nelle sue possibili implicazioni a livello della politica scolastica nel nostro Cantone. Inoltre, in prospettiva (sul medio e lungo termine), tali fenomeni potrebbero avere degli effetti dissuasivi a livello di scelte scolastiche e professionali.

È sotto gli occhi di noi tutti che le carriere degli insegnanti sono improntate alla continuità e alla linearità limitando la mobilità professionale alle promozioni a funzioni dirigenziali, ai passaggi di grado e piuttosto impermeabili nel loro sviluppo, conoscendo poche uscite (congedi, abbandoni temporanei per motivi familiari, soprattutto per le donne,...) e rientri. Tale situazione rende piuttosto statico il mercato dell'impiego, con uno squilibrio fra domanda e offerta: molte richieste per pochi posti disponibili.

Negli spazi di transizione nell'accesso al primo impiego il docente "fresco" di diploma si trova poi confrontato con almeno due fonti di concorrenza: la prima rappresentata dai rientri di docenti che per ragioni diverse avevano abbandonato l'insegnamento (si tratta spesso di donne che dopo aver dedicato alcuni anni all'educazione dei propri figli rientrano nella loro professione), la seconda alimentata dai docenti delle *volées* precedenti che progressivamente consolidano la propria situazione e/o aumentano il loro tasso di impiego (in particolare completando dei tempi parziali). Una concorrenza che si rivela assai insidiosa perché si tratta di colleghi che partono con qualche innegabile vantaggio, come ad esempio l'esperienza e l'essere conosciuti tra gli addetti ai lavori, oltre al fatto di essere spesso passati da un processo di valutazione che permette loro di rientrare in una graduatoria preferenziale rispetto ai docenti senza esperienza professionale. Tale aspetto verrà ulteriormente trattato nella discussione dei primi esiti della ricerca.

I numeri legati al mercato del lavoro degli insegnanti potrebbero subire nei prossimi anni alcune modifiche indotte, d'un canto dall'aumento della domanda di insegnanti di alcune discipline nei gradi scolastici superiori, a cui il DECS sta rispondendo con dispositivi di formazione destinati a docenti SE/SI da promuovere verso l'insegnamento nella scuola media; d'altro canto dalla carenza di insegnanti in altri cantoni (Ginevra e alcune regioni della Svizzera tedesca) che, grazie al riconoscimento intercantonale dei diplomi, potrebbe invogliare qualche giovane insegnante ticinese (con le competenze linguistiche adeguate) a tentare un'esperienza fuori Cantone, alleggerendo così la pressione sul "mercato docenti" locale. Sempre in questa logica, occorre non

dimenticare che nel prossimo decennio avverranno alcune accelerazioni nel ritmo del ricambio generazionale del corpo docenti.

Si delinea così un panorama complesso, influenzato pure dalle fluttuazioni di fattori socio-demografici, che necessiterebbe l'attivazione di uno studio previsionale sul movimento dei docenti nel medio termine per quel che riguarda i vari gradi del sistema scolastico. È infatti risaputo che tali contesti scolastici presentano forti eterogeneità nel proprio corpo docenti a livello di anzianità e di sesso (Guidotti & Rigoni, 2007). Tale sforzo di monitoraggio già avviato altrove (Müller et al, 2006), mostra l'importanza e la necessità di conoscere meglio le dinamiche del mercato del lavoro dei docenti per potere, almeno in parte, indirizzarne le evoluzioni, ovviando nel contempo alle possibili ricadute sul mondo della scuola (continuità dei modelli pedagogici, salvaguardia di alcuni principi, identità degli istituti, ecc.).

2.2 *Inserimento professionale del neodocente: nuovi sguardi*

Nel primo rapporto ticinese della ricerca intercantonale in corso (Donati & Vanini, 2006), abbiamo presentato le grandi linee del paesaggio teorico che fa da sfondo ad uno studio sull'inserimento professionale degli insegnanti. In quell'occasione ci si era occupati degli aspetti relativi alla transizione tra la formazione e l'assunzione del ruolo di docente a pieno titolo, alle varie declinazioni di un inserimento professionale considerato con Dubar (2001) un prodotto sociale complesso, nonché agli elementi relativi alla definizione e descrizione della professione insegnante, altrettanto caratterizzata dalla complessità e dal paradosso.

Ora si presenteranno degli aggiornamenti e dei nuovi apporti maturati grazie all'avanzamento del nostro studio longitudinale.

La condizione di *prova da superare, di rito di passaggio e di momento di crisi* relativa all'entrata nella professione dei giovani maestri di scuola, è oggetto indiscusso e condiviso anche al di là delle frontiere nazionali e linguistiche (Baillauquès & Breuse, 1993; Huberman, 1989; Veenman, 1984; Héту, 1999). Quali siano però gli ostacoli principali incontrati dai giovani debuttanti nell'insegnamento, sembra dipendere molto dal contesto di inserimento, da caratteristiche contingenti, nonché dal vissuto personale di ogni individuo. Il rapporto con la formazione ottenuta non sarà rievocato nei dettagli, poiché ampiamente trattato nel precedente rapporto. Basti ricordare qui il fatto che critiche spesso molto severe, a volte anche reazioni di rigetto, sono tipiche dei primissimi momenti dopo la fine della formazione iniziale (Baillauquès & Breuse, 1993; Dauvinis,

2003). Va poi ribadito, citando ancora Baillauquès e Breuse (1993), che secondo molti giovani docenti esistono determinate competenze e gesti del mestiere che non è possibile apprendere sui banchi di una scuola professionale. Si vedrà nella discussione dei dati che, seppur relativamente datato e riferito alla realtà francese, tale apporto dei due autori risulta essere ampiamente confermato nel contesto attuale che concerne la realtà romanda e ticinese.

Sono oltre 240 i testi repertoriati nel 2006 sul tema dell'entrata nella professione insegnante per quanto riguarda l'Europa, il Quebec e gli Stati Uniti (Vallerand & Martineau, 2006; Riopel, 2006). Si tratta per lo più di scritti scientifici, ma anche di testi divulgativi o di manuali pratici per l'accompagnamento. In questo vasto campionario di riferimenti, emergono alcune costanti: pare che le difficoltà della professione ruotino attorno alla gestione di comportamenti difficili, alla disciplina e alla relazione con alcuni partner del lavoro educativo svolto dagli insegnanti, in particolar modo i genitori dei loro allievi.

2.2.1 Identità professionale del docente: da debuttante inesperto a professionista riflessivo

Il paradigma del “professionista riflessivo” che ci giunge da Schön (1994) ha marcato in modo profondo la professionalizzazione dell'insegnamento (Lisimberti, 2006). Secondo Schön è un professionista competente colui che sa intraprendere modalità d'azione in accordo con la sua comunità di pratica e al contempo adottare un'attitudine professionale personalizzata. Sa inoltre interpretare in modo autonomo i compiti definiti dal suo ruolo professionale. In accordo con Mariani (1996) il buon esercizio della professione implica dunque un concetto di tipo dinamico, fortemente connesso con la formazione continua, da considerare anzitutto come la capacità stessa di continuare ad apprendere. Lisimberti (2006) propone inoltre un modello complesso per capire gli intrecci tra professione, professionalità e identità professionale. Nel suo modello si incrociano due assi concettuali, il primo *ideale-reale*, l'altro *individuale-collettivo*. Entrambi questi assi ci saranno utili per analizzare i dati che emergono dalla nostra ricerca longitudinale. Infatti, appare già dai dati finora raccolti come l'incontro dei giovani neodiplomati con la professione spesso corrisponda ad uno scontro tra un'immagine della professione e di sé stessi nelle vesti professionali, e la realtà spesso molto diversa da come la si era immaginata.

Quello che viene definito *choc della realtà* (Veenman, 1984) potrebbe però anche essere letto, nei termini già proposti da Louis (1980), come sorpresa. L'autore la definisce come la differenza che intercorre tra le anticipazioni individuali della situazione e ciò che poi è realmente vissuto, e la considera necessaria e costitutiva della situazione di transizione. Richiede però un lavoro di *sense making*, definibile come costruzione di senso e quindi come ricerca di spiegazioni retrospettive che permettano di comprendere tale *gap*.

Un altro tema ricorrente e che vorremmo comprendere meglio è quello dell'eterno confronto tra teoria e pratica. Criblez e Hofstetter (2002), presentando la dialettica esistente tra conoscenze e competenze, segnalano una paradossale mancanza di fiducia, da parte di chi opera nell'insegnamento, nei confronti degli apporti delle scienze sociali e in particolare delle scienze dell'educazione, a volte tacciate di un effetto amplificante delle problematiche incontrate nella pratica. Appare quindi indispensabile confrontarsi con tale paradosso, che spiega bene alcune reazioni di rigetto nei confronti della teoria da parte degli insegnanti appena diplomati. Inoltre tale aspetto richiede di interrogarsi sulle modalità di trasmissione dei saperi teorici durante la formazione all'insegnamento, che non è oggi più possibile relegare alla sola formazione di base, precedente l'entrata a tutti gli effetti dei nuovi insegnanti nella realtà della scuola. Secondo Vanhulle e Lenoir (2005) esiste oggi un bisogno marcato di nuovi modelli di ricerca che permettano di descrivere e interpretare l'agire degli insegnanti nel senso di un doppio movimento di oggettivazione e soggettivazione dei saperi.

Tali aspetti fungono per noi da chiave di lettura del processo di professionalizzazione del singolo docente. Ci interessa infatti conoscere e capire meglio, nella sua complessità, il sistema di intricati elementi che concorrono a fare di un docente considerato come inesperto, un professionista a tutti gli effetti.

2.2.2. Il neodocente e il suo contesto di inserimento: dimensioni individuali e collettive

Nel concepire i nostri strumenti di raccolta dei dati, abbiamo sempre cercato di prestare attenzione tanto agli aspetti oggettivi dell'entrata nella professione, quanto a quelli soggettivi e quindi individuali. L'identità professionale è infatti da considerare, secondo Lisimberti (2006) come un processo, un elemento dinamico, tra la dimensione personale e quella professionale.

La percezione di sé, del proprio ruolo professionale, così come la propria appartenenza ad una “comunità di pratica”, per riprendere un concetto di Lave e Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2005) costituiscono i pezzi necessari alla composizione di quel mosaico che è l’identità professionale. In continuità con i lavori di Riopel (2006) consideriamo necessario analizzare l’identità così come è vissuta dagli insegnanti a partire dal loro rapporto nei confronti della formazione, della professione esercitata e dei saperi trasmessi.

Come già detto, è sul modello del professionista riflessivo proposto da Schön (1983; 1994) e ripreso poi in modo critico da molti altri autori (Eraut, 1995; Erickson, 1988; Zeichner & Tabachnick, 1991) che si fonda la professionalizzazione dell’insegnante oggi. Secondo Perrenoud (2005) l’insegnante riflessivo sostiene le sue riflessioni con dei saperi. Presuppone una posizione critica, difficile da assumere, poiché spesso in contrapposizione con le esigenze di chi opera nella scuola da molto tempo. Entrano quindi in gioco inevitabilmente delle dimensioni psicologiche della professione docente. Già Abraham (1982) ha definito un approccio centrato sulla *persona* che sta dietro al professionista dell’insegnamento. La nozione di *sé-insegnante*, la più adeguata secondo la ricercatrice per capire il mondo interiore, si fonda su due dimensioni: una puramente individuale, l’altra fortemente socializzata e collettiva. L’autrice presuppone una capacità, da parte del singolo insegnante, di adattarsi ad ogni specifica situazione; una flessibilità però che andrebbe via via irrigidendosi in sotto-strutture che diverrebbero permanenti. In questi termini parleremmo quindi di una *dinamica del sé*, un coinvolgimento del quale farebbero intrinsecamente parte varie dimensioni affettive. Da qui il nostro intento di intersecare dati relativi alle condizioni oggettive dei nostri soggetti, a dati d’ordine più soggettivo.

Con Marc (2004) consideriamo l’identità un fenomeno complesso. A partire dalla tradizione filosofica classica, il suo paradosso è che identità significa al contempo unità e unicità (Gravé, 2002): designa ciò che permette al singolo di differenziarsi dagli altri, ma significa contemporaneamente anche ciò che è universale. Consideriamo l’identità come qualcosa che si costruisce in un’oscillazione costante, tra avvicinamento e opposizione, assimilazione e differenziazione, prossimità e distanza dell’individuo dagli altri. Un processo quindi, e non una qualità intrinseca della persona, in accordo con Ruano-Borbalan (2004). Con Camilleri et al (1990) ci interessiamo quindi a quelle strategie identitarie che comportano tale *tensione-verso*. Tali strategie vengono costantemente messe in atto dal soggetto nel momento in cui la sua immagine di sé si scontra con la sua identità, così come gli altri la riflettono.

Da qui l'interesse, quale docente, di leggere l'inserimento professionale considerando le sue multiple appartenenze. Sono le componenti di tale contesto e i legami tra esse ad interessarci particolarmente. Saremo quindi attenti a cosa dice il giovane neodiplomato del suo istituto, del rapporto con i colleghi e con la gerarchia, ma anche a come descrive la relazione con gli allievi e con i loro genitori.

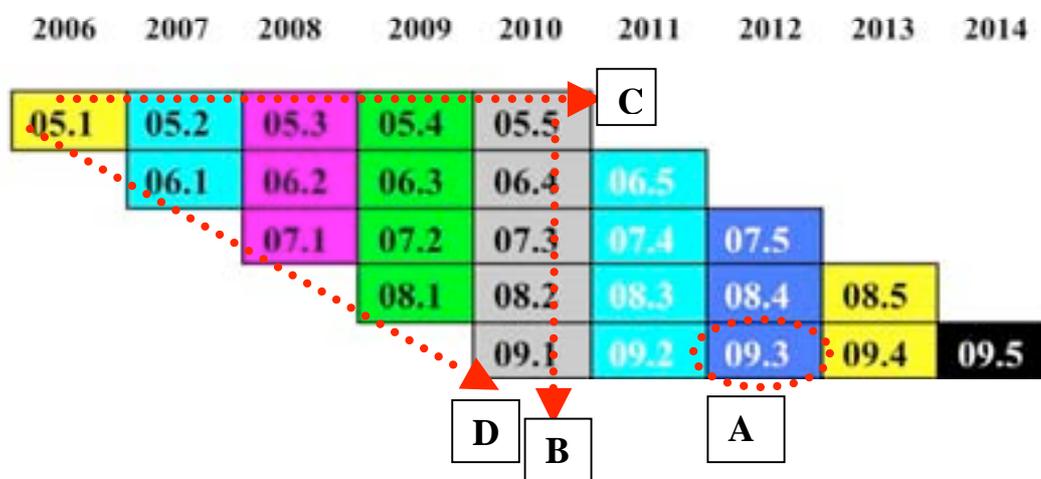
3. Elementi metodologici

Il dispositivo di ricerca di ASPTRANSIT propone anche quest'anno l'articolazione tra elementi sul versante quantitativo e altri generati da quello di natura qualitativa.

L'aver potuto beneficiare degli apporti della ricerca intercantonale del GRSIE e nel contempo degli esiti dei progetti di ricerca condotti dagli studenti ha notevolmente arricchito la dotazione documentaria di cui ASPTRANSIT oggi può avvalersi.

Non va neppure sottovalutato il fatto che attualmente la ricerca può disporre di due anni di profondità temporale ed entrare così in un'ottica di studio longitudinale. Riprendendo il disegno generale della ricerca ASPTRANSIT (Figura 3.1) possiamo evidenziare diverse prospettive di analisi (A,B,C,D)

Figura 3.1 Il disegno di ricerca di ASPTRANSIT e le prospettive di analisi



Ecco in sintesi il profilo dei diversi livelli di analisi:

- **Livello A:** ogni *volée* di diplomati raggiunta anno dopo anno dalla ricerca produce una singola unità di analisi autonoma che può divenire oggetto di studio. A maggio 2007 potevamo disporre dei dati di tre *volées* (diplomati 2005 all'anno 1, 2005 all'anno 2 e 2006 all'anno 1). Questo insieme di dati costituisce l'oggetto principale della presente pubblicazione. Da maggio 2008 sono venute ad aggiungersi al capitale della ricerca ASPTRANSIT ulteriori tre *volées* (diplomati 2005 all'anno 3, diplomati 2006 all'anno 2 e diplomati 2007 all'anno 1).

- **Livello B:** ogni rilevamento annuale mette a disposizione una serie di dati che ci danno una fotografia simultanea delle diverse *volées* in corso, ma in momenti diversi del loro percorso post-ASP (per esempio nel maggio del 2010 avremo il rilevamento concernente i diplomati 2005 al loro quinto e ultimo anno di *suivi*, la *volée* 2006 al loro quarto anno, mentre la *volée* di diplomati del 2009 sarà al suo primo anno dopo l'ottenimento del diploma).
- **Livello C:** al momento in cui di una stessa *volée* si dispone di dati relativi a due, o più rilevamenti si apre la possibilità di produrre delle analisi longitudinali. È il caso del rilevamento 2007 che ci permette di:
 - capire globalmente le evoluzioni della *volée* 2005 dal primo al secondo anno di percorso (da maggio 2006 a maggio 2007),
 - seguire individualmente i singoli diplomati che hanno risposto ai due questionari nel loro percorso di inserimento lavorativo e di crescita professionale.
- **Livello D:** prospettiva che permette di porre a confronto le diverse *volées* di diplomati allineandole nella progressione del loro percorso, per ad esempio cercare di capire analogie e differenze tra la *volée* di diplomati 2005 al primo anno e la *volée* 2006 sempre al primo anno e così via di seguito.
- **Livello intercantonale:** nel nostro caso esiste infine un ulteriore campo di analisi dato dalla possibilità di effettuare confronti tra i dati ticinesi e quelli degli altri cantoni coinvolti nella ricerca, grazie all'armonizzazione, a partire dal 2007, degli strumenti di rilevamento.

Mentre nel capitolo 4 si offrirà una panoramica delle analisi di tipo trasversale e comparativo, il capitolo 5 ci informerà sugli esiti delle prime analisi longitudinali e prefigurerà quanto verrà maggiormente sviluppato in occasione dei prossimi rapporti, quando la ricerca potrà disporre di una serie più completa di rilevamenti.

La dimensione qualitativa si pone in stretta connessione con gli apporti quantitativi mettendo a disposizione gli approfondimenti generati dalle domande aperte del questionario, ma soprattutto dalle interviste svolte con i neodocenti. In prospettiva futura, possiamo già annunciare che nel prossimo rapporto (ASPTRANSIT 3) saranno analizzate nuove interviste, realizzate oltre che con neodocenti, anche con direttori di istituti scolastici, ispettori e docenti con esperienza che rappresentano gli “attori contestuali dell'inserimento”.

Ecco di seguito riassunto il panorama dei dati quantitativi e qualitativi sui quali si fonda la nostra ricerca:

Figura 3.2 Organizzazione dei dati ASPTRANSIT e delle relative pubblicazioni

Dati a disposizione Rapporto di ricerca e anno di pubblicazione	Interviste	Risposte aperte al questionario
Rapporto "ASPTRANSIT", novembre 2006	Interviste esplorative, <i>volée</i> 2005, anno 1 (dottorato Vanini De Carlo)	Questionario ticinese, <i>volée</i> 2005, anno 1
Rapporto "ASPTRANSIT 2", dicembre 2008	Interviste esplorative, <i>volée</i> 2005, anno 1 (dottorato Vanini De Carlo) Interviste GRSIE, <i>volée</i> 2005, anno 2	Questionario ticinese, <i>volée</i> 2005, anno 1 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2005, anno 2 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2006, anno 1
Rapporto "ASPTRANSIT 3", dicembre 2009	Interviste esplorative, <i>volée</i> 2005, anno 1 (dottorato Vanini De Carlo) Interviste GRSIE, <i>volée</i> 2005, anno 2 Interviste GRSIE, <i>volée</i> 2006, anno 2 Interviste a direttori d'istituto, ispettori, docenti esperti	Questionario ticinese, <i>volée</i> 2005, anno 1 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2005, anno 2 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2006, anno 1 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2005, anno 3 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2006, anno 2 Questionario intercantonale, <i>volée</i> 2007, anno 1

Non tutti questi livelli di confronto potranno essere presentati nel presente rapporto, ma la ricchezza di questa raccolta di dati a carattere cumulativo verrà sfruttata nelle varie fasi della ricerca longitudinale in corso.

Le risposte alle domande aperte sono state raccolte e suddivise in temi ricorrenti, mantenendo in alcuni casi delle espressioni abbastanza significative, che verranno riportate nella discussione dei risultati. L'analisi delle interviste invece è stata realizzata con il supporto del programma *NVivo* e a partire da un sistema di categorie costruite in relazione ai fondamenti teorici che sottostanno alla ricerca, nonché sulla base delle dimensioni significative emerse nel corso del primo anno della ricerca, sia dai questionari che dalle prime interviste realizzate. Pure il calendario delle interviste offre una prospettiva analitica di tipo longitudinale, perché si interpellano i neodocenti in momenti diversi del loro percorso di inserimento professionale.

Come appare da quanto presentato, la ricerca ASPTRANSIT apre un campo di indagine molto vasto e avvincente, di cui daremo alcuni esiti nei capitoli seguenti.

4. Discussione dei risultati

Come in occasione del rapporto precedente (Donati & Vanini 2006), ci si è mossi beneficiando in modo congiunto degli esiti dei riscontri quantitativi (questionario nelle sue domande chiuse) e di quelli qualitativi (domande aperte del questionario e interviste). Se però le interviste a disposizione avevano un puro carattere esplorativo, quest'anno dal punto di vista qualitativo abbiamo in mano dati più solidi: le cinque interviste realizzate con docenti della *volée* 2005 nel corso del loro secondo anno di insegnamento sono state condotte seguendo una traccia d'intervista unica per tutte le alte scuole pedagogiche che partecipano alla ricerca intercantonale, e analizzate in modo sistematico con modalità già esplicitate in precedenza.

In questa sezione del rapporto abbiamo quindi deciso di presentare tali apporti suddividendoli in otto sottocapitoli, che corrispondono ad altrettanti temi centrali nel discorso sull'inserimento:

- contesto istituzionale e modalità di assunzione;
- condizioni di inserimento e traiettorie professionali;
- inserimento soggettivo: vissuto, percezioni, strategie e risorse;
- pratiche di insegnamento e sviluppo delle competenze professionali;
- sguardi retrospettivi sulla formazione iniziale;
- misure di accompagnamento e bisogni di formazione continua;
- dimensioni legate all'identità professionale;
- soddisfazione in relazione all'inserimento professionale.

Per ognuno di questi sottocapitoli, anche se non in modo sistematico, verrà adottata una struttura analitica che prevede:

- a) il confronto fra i tre gruppi di dati del rilevamento avvenuto nel maggio del 2007 e cioè la *volée* ticinese dei diplomati nel 2005 al loro secondo anno di percorso, la *volée* ticinese 2006 al primo anno e la *volée* 2006 a livello intercantonale pure al primo anno;
- b) l'integrazione degli apporti interpretativi generati dall'approccio qualitativo con l'inserimento di alcuni spezzoni significativi di interviste o di domande aperte del questionario somministrato.

4.1 Contesto istituzionale e modalità di assunzione

Nei mesi successivi all'ottenimento del diploma (in certi cantoni ancora durante la formazione) il neodocente, prima di poter disporre di un impiego nella scuola (di qualunque tipo esso sia), si trova confrontato con alcuni eventi (preparazione e invio di concorsi, colloqui, attesa di risposte) che lo pongono di fronte a compiti a cui non è preparato e che inevitabilmente suscitano vissuti e sentimenti non unicamente di segno positivo.

Egli è chiamato ad adottare atteggiamenti e strategie suscettibili di porlo nella condizione di essere assunto da qualche comune, in via subordinata qualora non trovi un incarico o una nomina, di dargli la necessaria visibilità per poter comunque operare nella scuola (spesso nel ruolo di supplente o in compiti accessori).

La prima preoccupazione dei ricercatori è stata quella di conoscere quanti fra i neodiplomati hanno inoltrato dei concorsi per ottenere un inserimento lavorativo nella scuola e quanti invece hanno optato, da subito, per un percorso professionale diverso, oppure per un'ulteriore formazione.

Pochi sono i neodiplomati che non inoltrano concorsi per un impiego nella scuola: l'8.1% della *volée* ticinese 2006 (all'anno 1), il 6.7% della *volée* ticinese 2005 (all'anno 2) e il 6.1% dei diplomati 2006 (all'anno 1) del rilevamento intercantonale.

I valori della *volée* 2005 e della *volée* 2006 sono molto vicini e le percentuali di postulanti superano il 90; fra di loro ne troviamo però alcuni che hanno optato per delle soluzioni alternative. Ciò ci indica che qualcuno pur sapendo che intendeva abbracciare altre strade, ha voluto comunque verificare la sua "vendibilità" sul mercato del lavoro. In certi casi invece il cambiamento di orientamento professionale (continuare gli studi o volgersi verso altri settori lavorativi) avviene proprio alla luce di un mancato inserimento.

Se passiamo al numero di concorsi inoltrati e alla loro destinazione geografica constatiamo qualche differenza fra i gruppi considerati. Le illustrazioni 4.1 e 4.2 mostrano che in questa fase dell'inserimento intervengono alcuni elementi di natura strategica generati dalle contingenze del mercato del lavoro, dalla situazione geografica e linguistica, ma anche da caratteristiche personali (radicamento nelle realtà locali, voglia di esperienze nuove, ecc.).

Figura 4.1 “Geografia” dei concorsi inoltrati

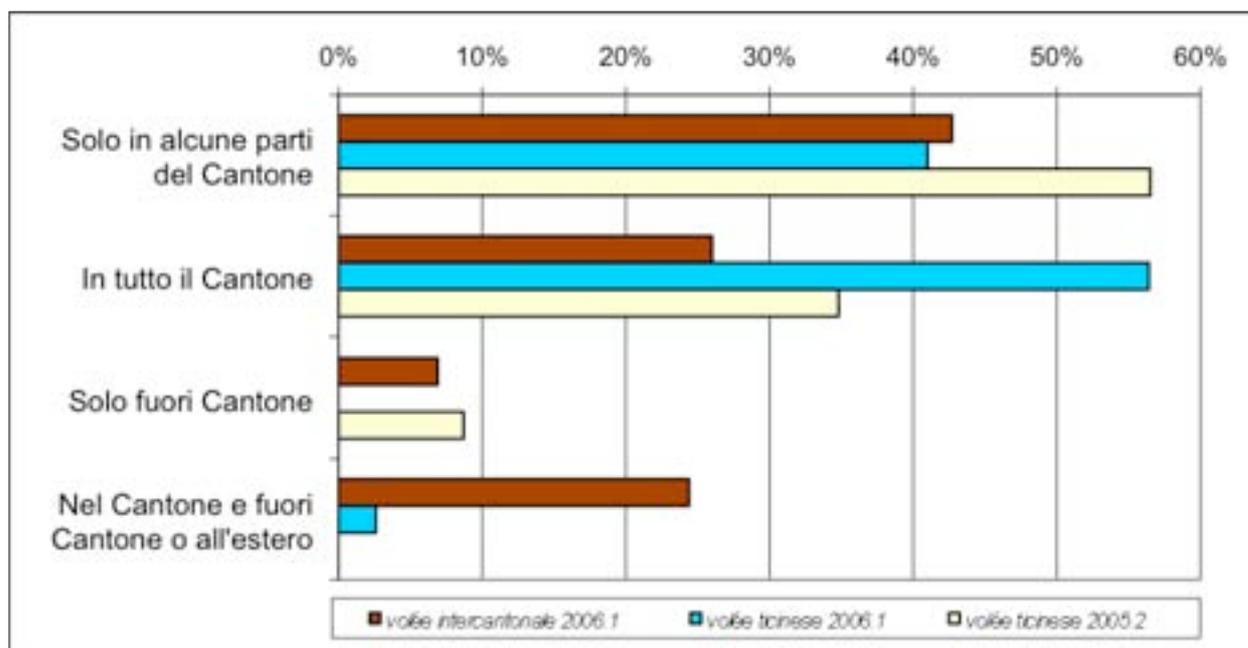


Figura 4.2 Numero di concorsi inoltrati

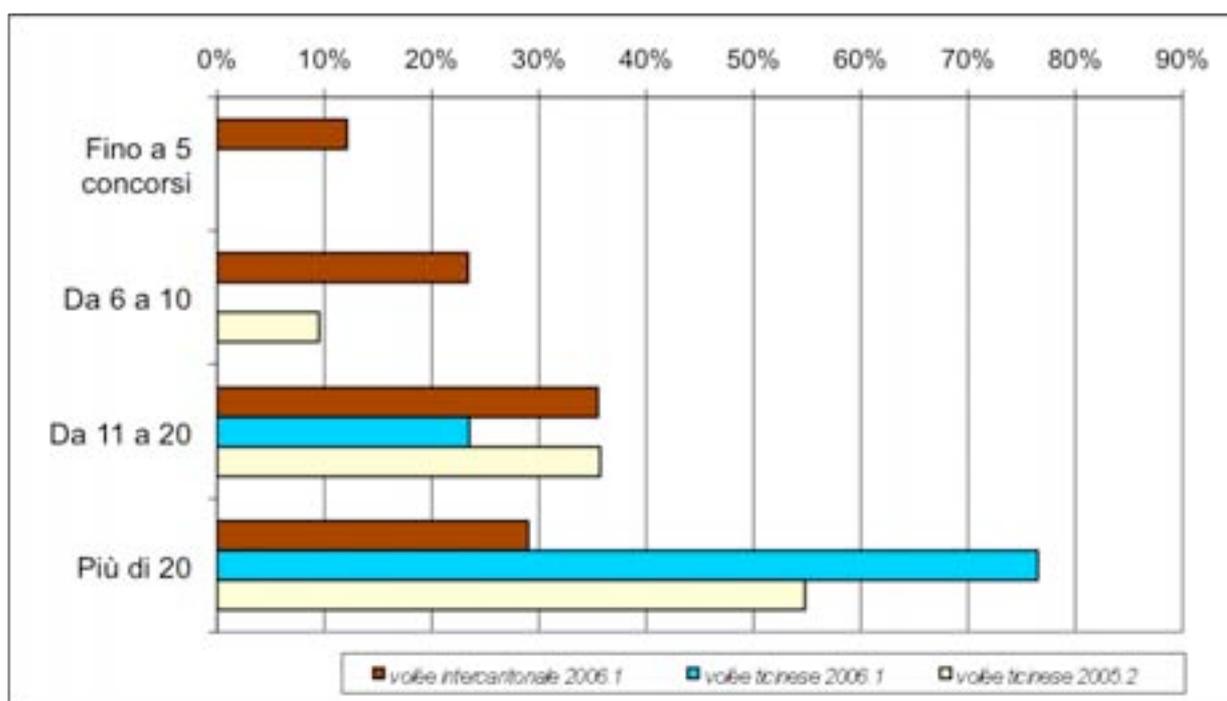
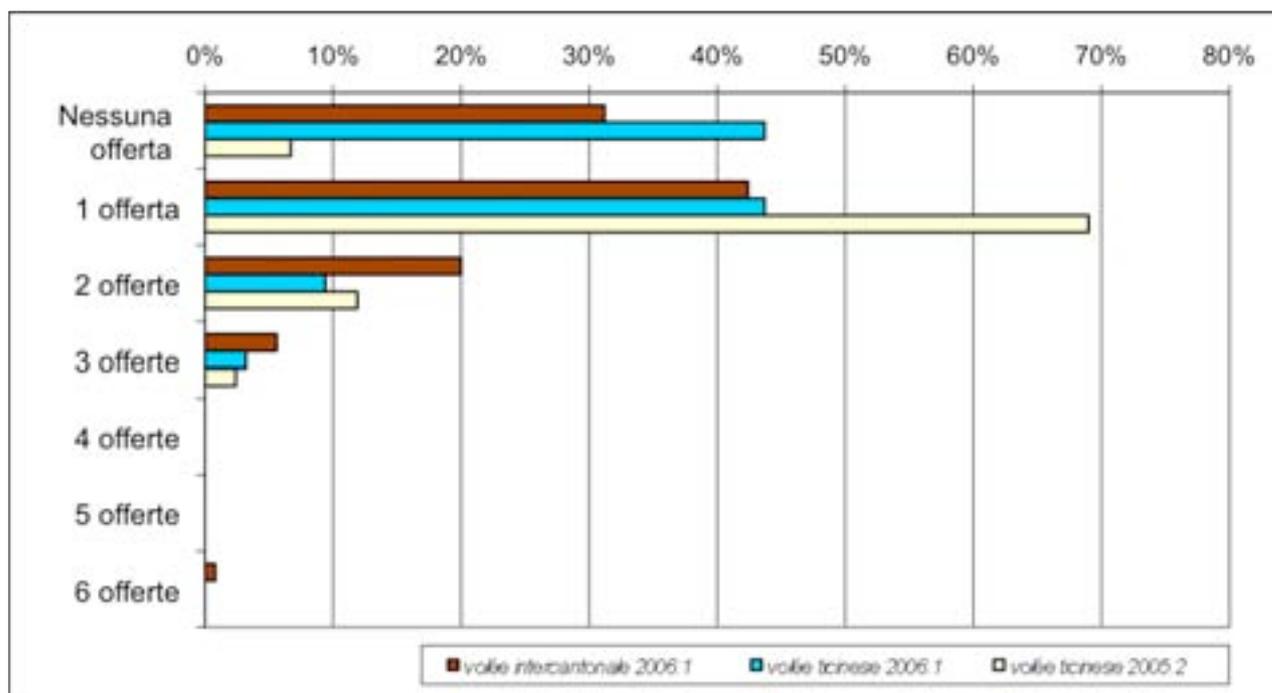


Figura 4.3 Numero delle offerte di impiego ricevute

In quanto agli esiti, riscontriamo delle situazioni abbastanza diversificate, con le frequenze maggiori attorno ad un'offerta positiva ricevuta, mentre, soprattutto per molti soggetti della *volée* 2006.1, notiamo che, malgrado il numero elevato di concorsi, non vi è stata nessuna offerta d'impiego (oltre il 40%). Problemi di abbondanza invece per alcuni neodiplomati.

Spostiamoci sul versante qualitativo, dapprima con i dati che emergono dalle interviste. I neodocenti che parlano del periodo successivo all'ottenimento del diploma ricordano soprattutto i sentimenti di incertezza, il desiderio di ottenere un posto di lavoro ed evidentemente la gioia e le forti emozioni nel caso di un risultato positivo.

I giovani docenti intervistati apprezzano il fatto di aver potuto svolgere un colloquio di lavoro: trovano importante potersi presentare per quello che sono. Questo aspetto è evidente nelle parole di Loredana qui di seguito. Questo spezzone rappresenta inoltre un buon esempio di come il percorso per ottenere un impiego non segue per forza sempre un'unica via. Loredana è stata chiamata a un colloquio di lavoro benché avesse già ricevuto risposta negativa da quel comune. Ecco come racconta il suo caso:

[...] sarebbe anche meglio [...] fare diversi colloqui in modo da vedere chi hai davanti...e ho fatto questo colloquio, dove sono uscita contenta, soddisfatta [...] avevo ricevuto [...]

lettere negative prima del colloquio quindi non capivo bene [...] dopo un paio di settimane [...] mi richiama il direttor (nome): [...] “avremmo bisogno, avremmo pensato a te, cosa ne pensi...? Ho detto: “ vabbè... mi fa molto piacere...e, eh... (2’’) sì sono interessata...”, ero emozionantissima...non sapevo più cosa dire (ride)

Loredana

Gli intervistati sono stati sollecitati in modo sistematico a descrivere quello che è stato secondo loro l'elemento determinante per la loro assunzione. Ne parlano però spesso anche spontaneamente. Si possono distinguere due grandi tendenze: una, dove tale elemento è considerato “esterno” e per il quale ritengono di non aver merito, l'altra, in cui attribuiscono a sé stessi l'esito della loro candidatura. Di certo, le conoscenze personali, a volte il colore politico, ma soprattutto il domicilio del candidato fanno parte di quelle ragioni che si possono definire esterne, così come il fatto di aver già frequentato l'istituto scolastico per le pratiche professionali, il progetto di ricerca o per altre ragioni.

E l'elemento determinante che t'ha fatto...trovare il posto secondo te era...

[...] Il nuovo...domicilio...[...] E sì, senza dubbio...

Iolanda

Gli esempi nei quali gli insegnanti ritengono che l'esito del concorso dipende da loro spesso si riferiscono al colloquio di assunzione, oppure ad altri momenti in cui il docente sente di aver avuto la possibilità di farsi conoscere per le sue qualità professionali e umane:

[...] abbiám fatto un altro colloquio, per cui mi ha fatto piacere perché mi ha detto che era uno dei migliori colloqui [...]

Loredana

[...] mi conoscevano perchè avevo fatto qua il tirocinio [...] sapevano già chi ero e cioè non ero solo un foglio ma...un volto ! Poi [...] in quel mese (di supplenza), devo dire la verità mi sono anche dato da fare a fare anche cose al di fuori di quello che mi avevano chiesto, tipo mensa...o tipo...ho aiutato due o tre ore dopo scuola, se c'erano... per farsi vedere un po', per farsi conoscere [...]

Stefano

Ci sono poi i vissuti negativi, ovviamente connessi con un rifiuto della candidatura. Il caso di Silvia è sintomatico in questo senso:

[...] ad agosto avevo fatto un colloquio qui a (comune) [...] e parlando con il direttore praticamente mi aveva fatto capire che ero in cima alla lista proprio perché ero del paese. [...] Allora, settimo cielo! M'ha tenuta mezz'ora [...] continuava a dirmi che ero privilegiata confronto agli altri perché ero del paese. Poi dopo tre giorni mi ha chiamata per dirmi che avevano preso qualcun altro. [...] in quel momento mi sono cadute un po' le braccia. Dicevo "ma come, non mi prendono nemmeno nel mio paese?" [...] Poi però invece di buttarmi a terra mi sono rimboccata le maniche e ho mandato tantissime e-mail dicendo che ero disponibile per le supplenze, e che l'avrei fatto molto volentieri per fare un po' di pratica siccome era il mio primo anno.

Silvia

Dai dati qualitativi, non solo a livello ticinese, ma anche negli altri cantoni rappresentati nel GRSIE emergono i segnali di procedure di assunzione spesso molto diverse da un comune all'altro. Più di un neodiplomato parla di colloqui molto differenti tra loro, sia per forma sia per contenuto. In certi casi i candidati sono interrogati sulle loro qualità e competenze professionali, altre volte invece si sorprendono che il colloquio verta quasi esclusivamente sui loro interessi personali, secondo loro inutili nell'esercizio della professione.

Anche il numero di colloqui ai quali i neodocenti sono stati invitati a partecipare varia molto. Dal campione degli intervistati sul piano intercantonale, questo numero va da 0 a 10. Otto insegnanti hanno ottenuto da 0 a 3 proposte di colloquio, tre di loro ne hanno ottenuti 7 e una persona ha beneficiato di ben 10 colloqui. Tre neodocenti non menzionano il numero di colloqui di lavoro avuti.

Altri apporti di carattere qualitativo ci giungono dall'analisi delle risposte alle domande aperte del questionario. Le risposte alla domanda "*Quale è stato, a suo avviso, l'elemento decisivo per l'ottenimento dell'impiego che occupa attualmente?*", posta ai diplomati della *volée* 2006, possono essere riassunte sotto le seguenti categorie, ordinate secondo la loro frequenza:

- **Fortuna** (11 risposte): "trovarsi nel posto giusto al momento giusto" è spesso indicato come fattore chiave: un congedo maternità inaspettato o anticipato, la mancanza di altri candidati per una supplenza, in definitiva, delle circostanze favorevoli;

- **Domicilio** (10 risposte): la maggioranza delle persone che rispondono a questa domanda ritiene che il domicilio nel comune dell'istituto scolastico in cui si è stati assunti rappresenta il fattore determinante;
- **Conoscenze** (8 risposte): in diversi considerano molto importante farsi conoscere o essere conosciuti nell'istituto in cui si postula:

“un po' di conoscenza, infatti ho preso il posto di una maestra che era stata mia docente in PP4⁶, in secondo luogo la buona parola della docente titolare avuta in PP5 la quale conosce il sindaco del paese.”;
- **Diploma** (6 risposte): dei buoni risultati sul diploma e soprattutto una buona valutazione dell'ultima pratica professionale sono considerati importanti da diversi neodocenti;
- **Atout personali** (5 risposte): quegli elementi “in più”, come ad esempio una competenza linguistica, un'evidente motivazione, oppure l'essere un uomo piuttosto che una donna possono considerarsi fattori determinanti;
- **Essere fresco di diploma** (1 risposta): una persona considera che

“abbiano voluto dare la possibilità di poter praticare questo mestiere ad una persona che aveva appena terminato i suoi studi, al fine di poter arricchire il suo curriculum”;
- **Strategie** (1 risposta): una persona ritiene che sia stato benefico

“il fatto di essermi interessata ed aver richiesto un colloquio con il direttore!”

Appare anche in questi dati la distinzione tra chi attribuisce l'esito della sua candidatura piuttosto a dimensioni personali, interne, e chi invece considera che siano piuttosto elementi esterni ad aver pesato di più; questi ultimi appaiono comunque molto più frequenti dei primi, il che ci permette di poter definire piuttosto aleatorio il panorama delle assunzioni. I giovani docenti in cerca di un posto di lavoro, maturano l'impressione di non avere una grande influenza sulla loro assunzione, né un grande merito nel caso questa avvenga. Questa analisi conferma quanto emerso già nel rapporto precedente con gli esiti relativi alla *volée* 2005 (Donati e Vanini, 2006, p. 33).

Un altro dato interessante che merita un discorso di confronto tra i dati ticinesi e quelli romandi a nostra disposizione, è quello della mobilità intercantonale. In Svizzera francese tale mobilità è più frequente grazie alla prossimità geografica, ma soprattutto a quella linguistica. In Ticino, le procedure di candidatura in altri cantoni sono invece più rare. Citiamo il caso di due diplomate, le uniche della *volée* 2005, che insieme hanno deciso di tentare una candidatura oltre Gottardo. Interrogata sulle ragioni di questa scelta, una di loro, Loredana, spiega:

⁶ Pratica professionale 4 e pratica professionale 5 (ultima pratica del curriculum di formazione)

[...] una voglia [...] di cambiare di vedere...se c'era la possibilità, perché siccome dicevano che [con il diploma ASP] si poteva, allora abbiám detto: “ proviamo, vediamo che cosa...magari qualcuno risponde, anche un 50% come, diciamo come...momento di transizione nel senso, finita la scuola, magari non al 100%, infatti facevamo concorsi: 80-50%, in modo che magari si poteva abbinare un corso di lingua [...] ne abbiám fatti diversi, ma son stati appunto tutti negativi, però la voglia comunque c'è stata di vedere un po'...questa...sfida no?

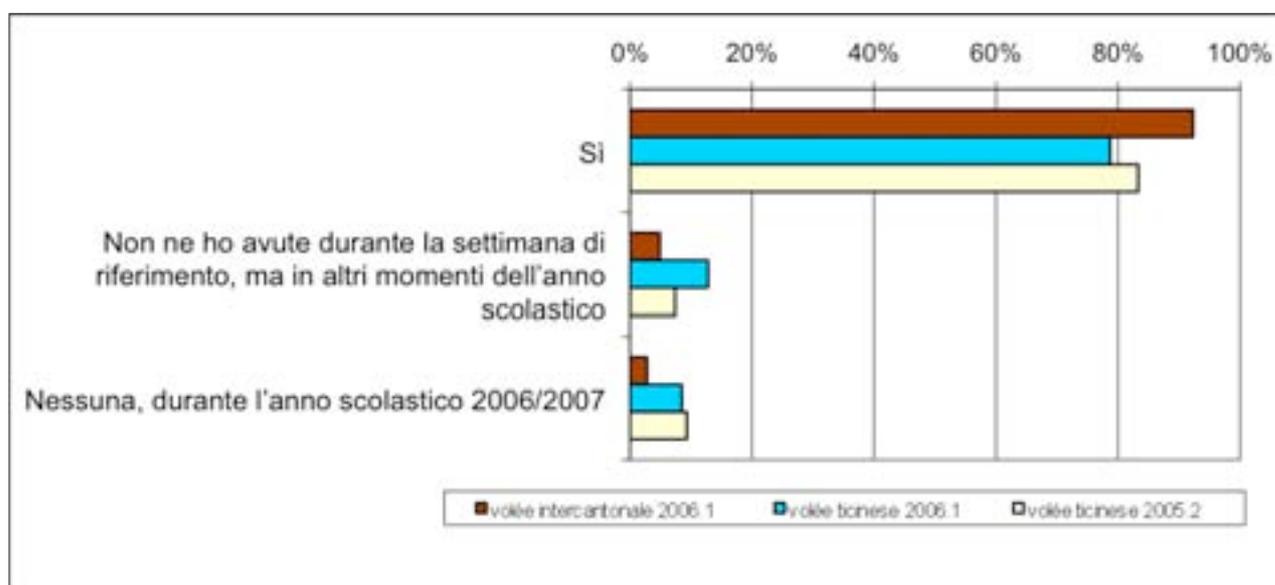
Loredana

4.2 Condizioni d'inserimento e traiettorie professionali

Al termine del proprio percorso di formazione quasi ogni diplomato sogna di potersi trovare qualche mese dopo inserito professionalmente nel ruolo di insegnante.

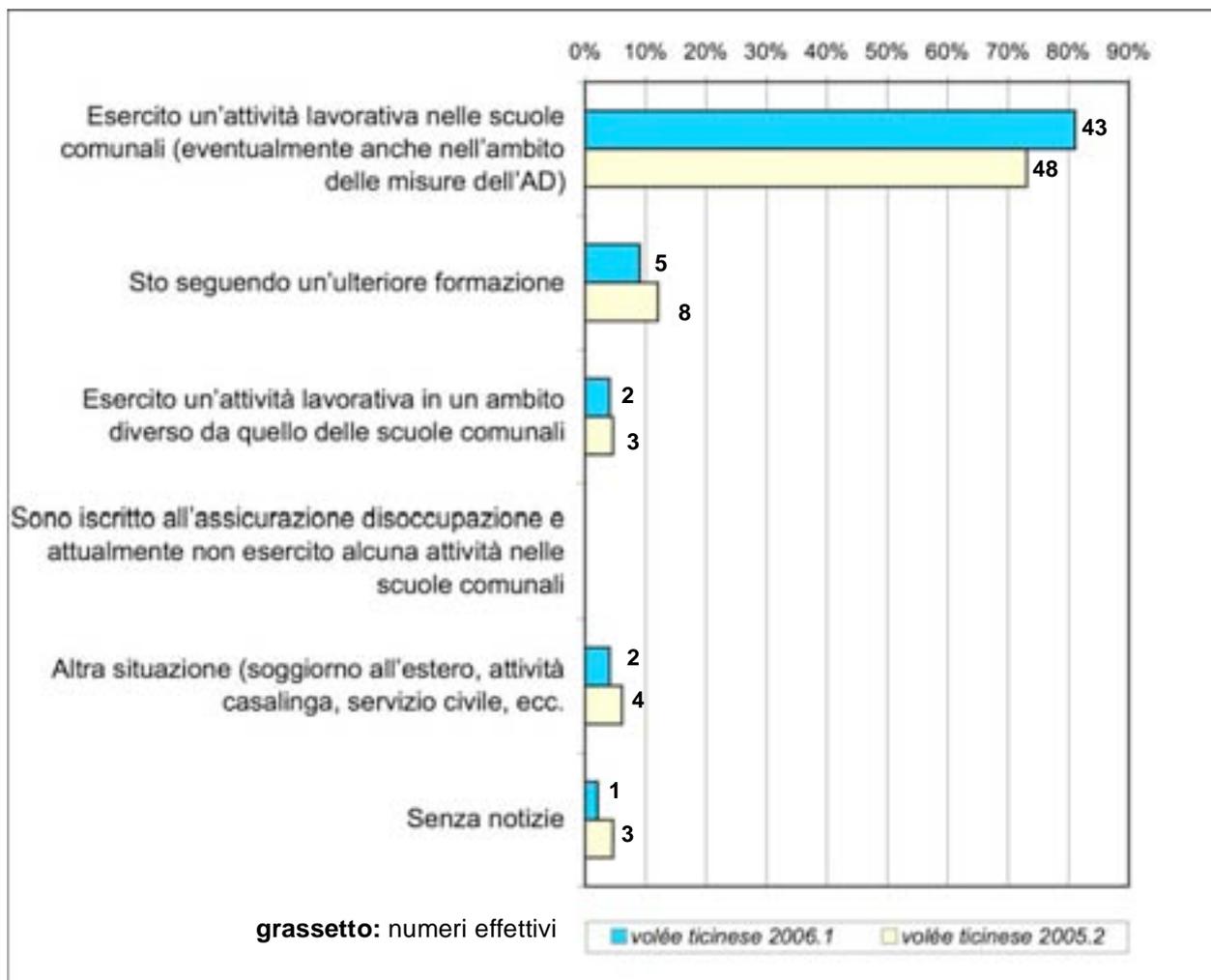
I dati raccolti indicano che effettivamente la maggioranza dei neodiplomati si è confrontata con il battesimo della scuola, avendo avuto modo di vivere delle esperienze di insegnamento.

Figura 4.4 “Ha avuto esperienze di insegnamento nell'anno scolastico 2006-2007?”



Non vanno però dimenticati i giovani neodiplomati il cui percorso (per ragioni diverse) si discosta da un inserimento immediato nella scuola.

Figura 4.5 Attività principale svolta nel 2006/07, *volée* ticinese 2006.1 e *volée* ticinese 2005.2



* Per l'elaborazione di questo grafico (e del seguente) ci si è riferiti sia ai questionari rientrati, sia ai dati gentilmente forniti dall'Ufficio delle Scuole Comunali, per cui il totale corrisponde all'insieme dei diplomati delle rispettive *volées* (66 per il 2005 e 53 per il 2006). Per la diversità delle situazioni istituzionali ed organizzative si è rinunciato al confronto intercantonale.

La figura 4.5 che ci indica la situazione a maggio 2007 della *volée* 2005 al secondo anno e della *volée* 2006 al primo anno dopo l'uscita dall'ASP, mostra delle forti analogie, benché la *volée* 2006 abbia una percentuale maggiore di inseriti nella scuola.

Un esito che non può però marcare una possibile tendenza, anzi potrebbe addirittura rappresentare un invito ad una certa prudenza nell'interpretazione dei dati, perché lo snodo dopo l'ottenimento del diploma è assai permeabile all'influsso di fattori molto diversificati e contingenti (orientamento dei neodiplomati, geografia dei posti liberi, effettivi di ogni singola *volée*, variabilità delle uscite

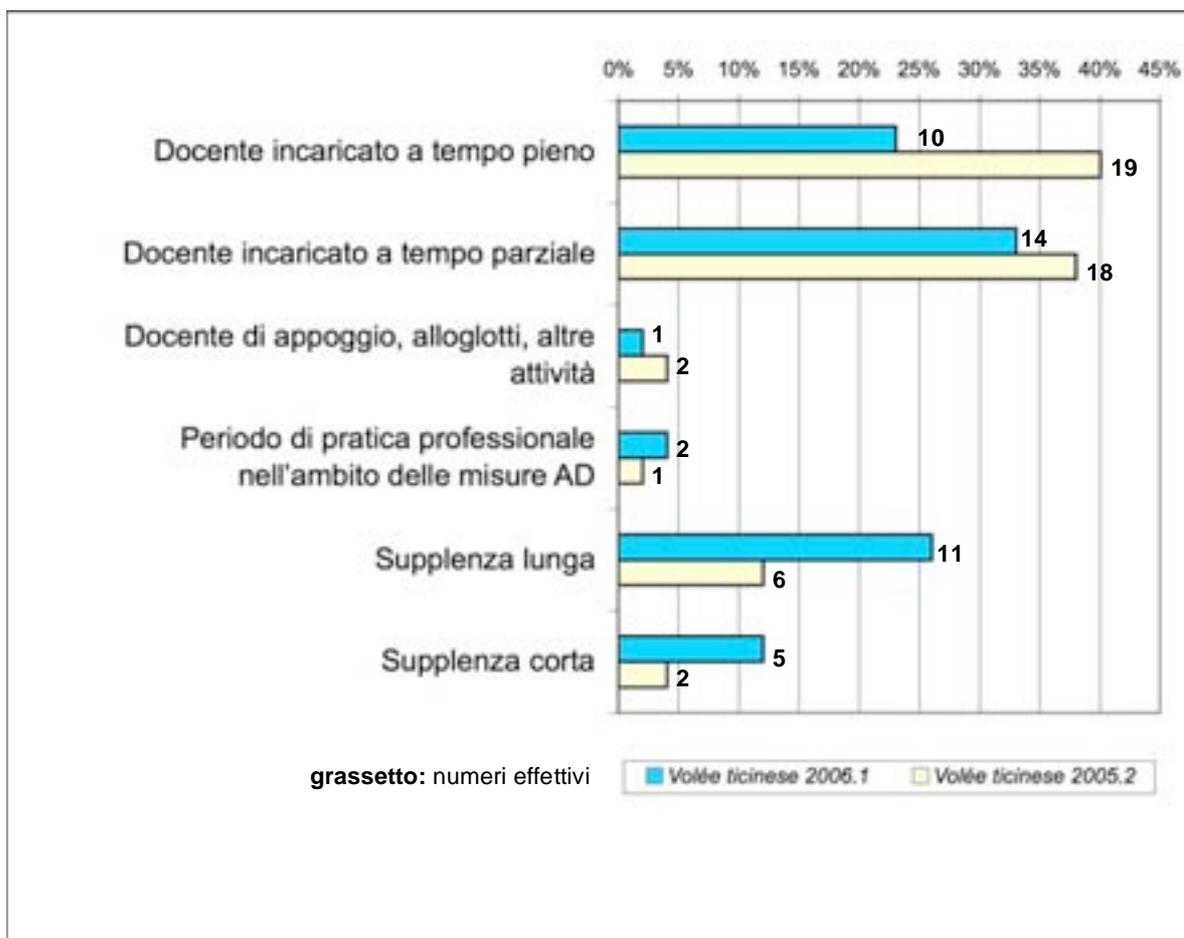
per pensionamenti o per congedi, ecc.), ragion per cui sarà opportuno attendere ancora qualche anno prima di potersi sbilanciare con ipotesi esplicative più consolidate.

Fra i non inseriti nella scuola (ca. il 20%) annoveriamo coloro che proseguono una formazione, quelli attivi in altri settori lavorativi ed infine alcuni giovani in situazioni assai diversificate.

Tornando a coloro che sono attivi in ambito scolastico, va rilevato come l'essere in classe può assumere forme diverse e in Ticino, per esempio, per i docenti neodiplomati le porte di entrata nella scuola che abbiamo potuto inventariare sono oltre una decina: nominato o incaricato a tempo parziale o pieno, supplente per periodi più o meno lunghi (talvolta con incarico retroattivo), docente di appoggio, docente di lingua e integrazione scolastica, docente "casi difficili", docente di materie speciali, docente in periodo di pratica professionale (PPP) nell'ambito delle misure dell'Assicurazione Disoccupazione, animatore del doposcuola, sorvegliante di mensa, animatore di settimane bianche o verdi, ecc.

Ognuno di questi statuti si caratterizza a livello di solidità o precarietà, di durata nel tempo, di sentimento di appartenenza ad un istituto, di salario, di procedure di assistenza e di controllo. Tutti questi modi di inserimento lavorativo rappresentano comunque l'inizio di una carriera nel ruolo di insegnante, i cui sviluppi possono tuttavia divergere.

Figura 4.6 In classe a lavorare con i bambini nel 2006/07, *volée* ticinese 2005.2 e *volée* ticinese 2006.1



Apporti qualitativi

Nelle interviste i giovani docenti si dicono generalmente soddisfatti della percentuale di lavoro ottenuta. Le parole di Sonia e Iolanda però ci mostrano che questi giovani docenti sono coscienti dei vantaggi e degli svantaggi della loro situazione, come di quella inversa alla loro. In particolare è interessante vedere che al momento in cui sono intervistate, ossia al secondo anno di insegnamento, gettano uno sguardo critico su entrambe le possibilità (incarico al 50% o al 100%):

Il 50% mi andava bene, [...] essendo il primo impiego, il primo anno... e la cosa è andata benissimo perché comunque, bisogna organizzarsi [...] quindi sono stata contenta di aver iniziato al 50%...però quest'anno sono contenta di continuare al 100%...!

Iolanda

[...] comunque a livello [...] di municipio, (c')era la possibilità di avere anche il tempo pieno, poi l'hanno rotto in (due) metà tempi per dare la possibilità [...] questo forse è stato un vantaggio, perché così almeno uno...ha avuto una possibilità in più [...]

Quindi tu mi dicevi, tu era proprio il 50% che volevi...?

Sì, io all'inizio, anche perché... presumevo che al 100%, [...] non è facile, cioè non sapevo ancora tante cose, com'è che si fa veramente la docente..? [...] al 50% si riesce a suddividere, a organizzarsi meglio e veramente preparar bene il materiale [...] ma ogni tanto dico: "boh è vero che avere il tempo pieno..."...secondo me ci sono vantaggi nel tempo pieno e svantaggi, come anche nel metà tempo, perché...metà tempo è vero che hai i tempi un po' più...a livello, hai più tempo libero forse proprio per preparazione, ma nello stesso tempo, ti rendi conto che con loro, il tempo è ridotto comunque...e fai fatica a costruire [...]

Sonia

In questo caso notiamo un'evoluzione delle rappresentazioni riguardo alla percentuale di lavoro. Nel rapporto precedente, gli stessi neodocenti, allora al primo anno di inserimento, avevano uno sguardo piuttosto positivo su entrambe le possibilità. Si nota dalle interviste condotte con loro un anno dopo che il carattere ottimista di tale rappresentazione si è attenuato. Si può fare l'ipotesi che il vantaggio legato all'apporto del collega (esperto o non) nell'essere al 50% durante il primo anno di lavoro si affievolisce con l'aumentare degli anni di esperienza, perdendo significato e facendo così pendere la bilancia piuttosto dal lato dell'impiego al 100%. Importante rilevare anche l'apporto della ricerca di Wunderle (2008) citato nel capitolo 7 del presente rapporto, che dipinge un quadro più completo del vissuto dei neodocenti riguardo alla loro percentuale di lavoro.

4.3. *Inserimento soggettivo: vissuto, percezioni, strategie e risorse*

Apporti qualitativi

Dopo aver presentato (sottocapitoli 4.1 e 4.2) l'inserimento dal punto di vista oggettivo, ci interessiamo ora al versante soggettivo definendolo come l'insieme di vissuti e percezioni dei giovani docenti durante la loro entrata in funzione, le strategie adottate per superare certe difficoltà, e le risorse mobilitate per far fronte alle svariate sfaccettature del loro nuovo statuto (GRSIE, 2008).

Dalle interviste ticinesi (ma questo dato si riscontra anche nelle interviste condotte negli altri cantoni) la dimensione più investita di significato e d'importanza appare essere la relazione con gli adulti: colleghi e genitori di allievi in particolare sono nominati costantemente in questo senso. Sonia tenta una spiegazione del fatto che i rapporti con gli adulti siano spesso più difficili o delicati di quelli con gli allievi. Rispondendo alla domanda su quali siano le dimensioni che causano più difficoltà, dice:

[...] i rapporti, con le altre persone: il rapporto con i genitori, soprattutto... forse con i bambini meno, coi bambini... per loro è l'inizio, per te è l'inizio, loro comunque ti vedono già... cioè con loro è diverso, perché... per loro sei comunque la loro prima maestra [...] però coi genitori... c'è già di più perché loro magari hanno avuto... altri figli che hanno già avuto, son già andati a scuola, quindi hanno già magari il paragone insomma [...] ormai sei... la persona alle prime armi... e all'inizio magari sei tu anche che ti poni [...]

Sonia

A partire da discorsi come questo di Sonia possiamo formulare l'ipotesi che il confronto con l'adulto metta a dura prova la fiducia nei propri mezzi dei neodocenti, a causa della pressione del carattere di "prova del fuoco" tipica dei debutti. Il confronto con i colleghi, presupposti "pari" e che forse pari non sono agli occhi degli stessi docenti alle prime armi, appare in ogni caso molto forte, presente nelle loro preoccupazioni.

Se tutti parlano di questi rapporti con gli altri attori adulti che ruotano attorno alla propria classe, i vissuti di tali rapporti variano per intensità e per carattere. I due esempi riportati di seguito sono significativi di tali differenze:

[...] poi ho conosciuto la mia docente titolare [...] la mia collega scusa...(ride), eh la docente...eh, era un momentino di studio...reciproco... [...] bisogna stabilire quali materie, i giorni della settimana...ecc... e mi ha raccontato un attimino il lavoro che aveva fatto [...]

Iolanda

[...] anzi devo dire che, appunto anche quest'estate, ormai siamo in sede, ci si trova [...] magari ti chiede... ma tu, cioè... anche venendo dall'ASP, magari...certe cose le hai affrontate in modo diverso, hai altre idee [...] dopo quelle sono anche personali, non è solo l'insegnamento dell'ASP... però ci son comunque idee diverse.

Stefano

Intuiamo con questi due estratti, ma lo vedremo in modo ricorrente in altre parti del documento, come i rapporti con i colleghi, vuoi perché delicati e fonte di apprensione, vuoi per sottolinearne la buona qualità, sono molto presenti nelle parole dei neodiplomati che “prendono le misure” del loro posto e della loro posizione all’interno dell’istituto che li accoglie. Questo dato interroga, forse stupisce, offre importante materia di riflessione. Si tratta forse di un limite dovuto alle modalità di raccolta dei dati, che fanno emergere soprattutto questo tipo di preoccupazioni a scapito di altre? Esistono ansie più sommerse su dimensioni essenziali connaturate alla professione stessa, più difficili da ammettere? Tale dato trova le sue motivazioni nelle presunte mancanze evidenziate dai neodocenti a livello di formazione? O al contrario la formazione, soprattutto con le ultime pratiche professionali di più lunga durata, permette ai giovani docenti di entrare nei propri panni di docenti responsabili in modo più sereno, sentendosi più preparati agli aspetti pedagogico-didattici legati agli allievi, che a quelli relazionali con gli adulti che incontrano? O ancora, esistono forse altri spazi (o occasioni) per esprimere le preoccupazioni legate all’apprendimento degli allievi, mentre in quelle sedi l’inserimento sociale rimane in una zona d’ombra, trovando terreno di espressione nelle interviste e nel questionario?

Emergono varie piste ancora da esplorare: quella dell’evoluzione di tale dimensione in funzione degli anni di esperienza del docente, quella del fenomeno della “porta chiusa della propria aula”, dove preoccupazioni prettamente legate all’apprendimento degli allievi risultano più delicate da esplicitare, oppure, effettivamente, quella dell’inserimento sociale “orizzontale” (che poi forse così orizzontale non è) come elemento preponderante nel “sistema-inserimento” del giovane docente.

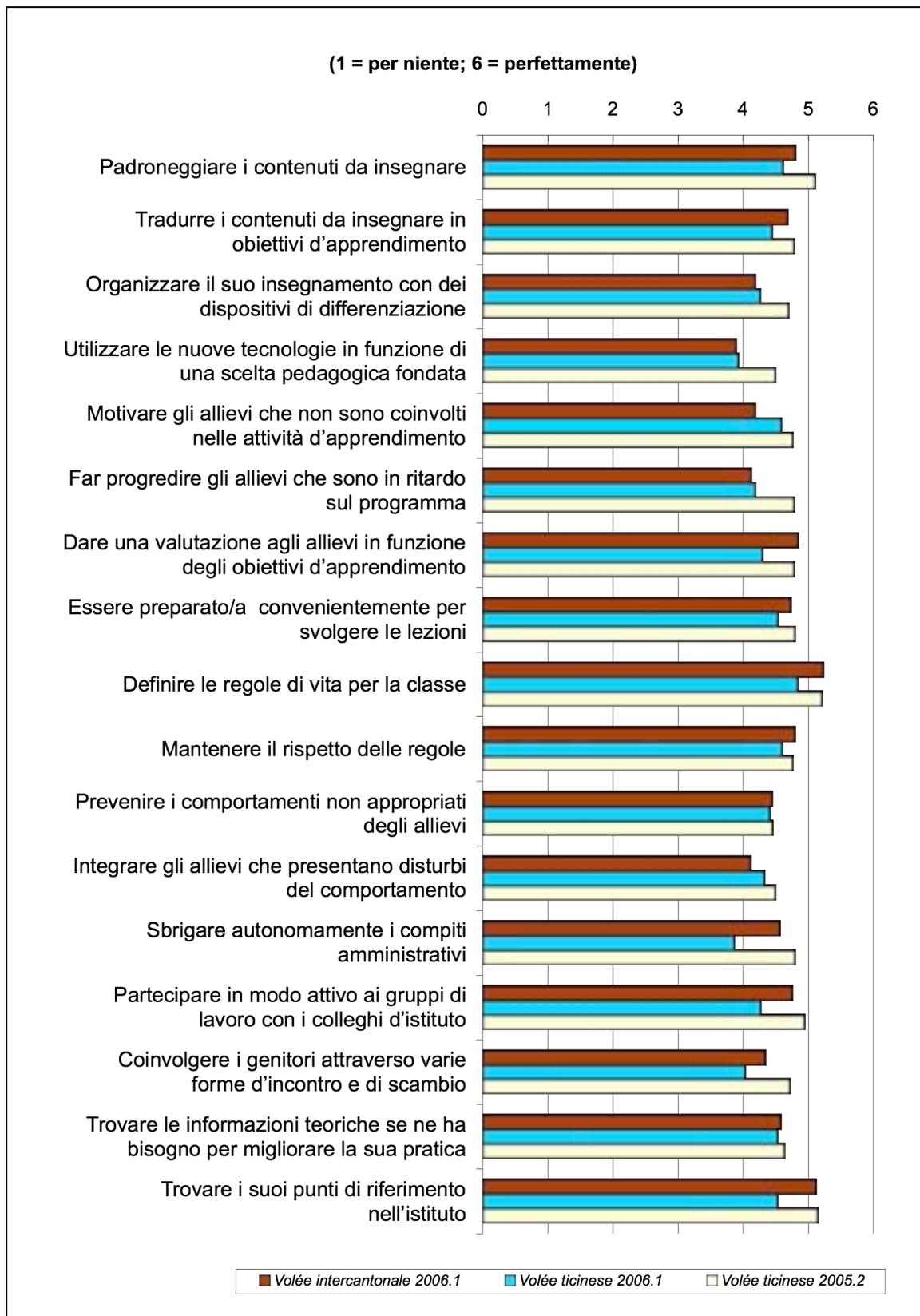
Un'analisi più approfondita di questo capitolo dell'inserimento soggettivo, anche alla luce degli apporti dei progetti di ricerca di Stuessi (2008), Rossinelli (2008) e Lepori (2008), ci permette di sottolineare come anche per quanto riguarda le strategie d'inserimento, il rapporto con gli adulti che accompagnano l'entrata nella professione è molto investito di significato dai giovani docenti. Nei loro criteri spontanei per valutare la riuscita del loro inserimento professionale e dell'affermarsi del loro statuto di docenti a pieno titolo, ci interroga la quasi completa assenza di riferimenti legati al rapporto con gli allievi, e soprattutto, al risultato del loro agire professionale, che è l'apprendimento degli allievi di cui i docenti sono appunto responsabili. È un interrogativo che rimane presente nei nostri interessi di ricerca, ripreso anche a livello intercantonale e sul quale vogliamo mantenere puntato lo sguardo in futuro.

4.4 Pratiche di insegnamento e sviluppo delle competenze professionali

L'essere in classe rappresenta comunque uno dei momenti principali attorno a cui ruota il debutto professionale del neodocente. Trovarsi finalmente investito delle responsabilità riguardanti una classe e degli allievi lo mette in modo repentino di fronte ad una mole di lavoro notevole alla quale è chiamato a rispondere. Il giovane professionista deve insegnare in modo efficace, fare sì che tutti gli allievi apprendano, creare un ambiente educativo propizio, sbrigare anche dei compiti amministrativi, inserirsi attivamente nell'istituto e compiere tutta una serie di altre attività che ci si aspetta egli sappia svolgere in modo conveniente da subito.

Ai neodocenti (figura 4.7) abbiamo richiesto di esprimere la loro percezione riguardo al grado di padronanza nell'affrontare alcuni compiti tipici del lavoro dell'insegnante.

Figura 4.7 Percezione della padronanza nell'affrontare il lavoro pedagogico e didattico nell'anno scolastico in corso



Globalmente il quadro che ne emerge appare a tinte positive: i neodocenti ritengono di essere riusciti a far fronte in modo soddisfacente alle varie attività che caratterizzano il lavoro pedagogico e didattico in classe. I valori più alti sono ottenuti dai diplomati della *volée* 2005.2 che al momento del rilevamento sono, quasi tutti, al loro secondo anno di esperienza. Rispetto ad alcuni fattori (valutare, partecipare a gruppi di lavoro, sbrigare i compiti amministrativi, ecc.) emerge una migliore percezione di riuscita da parte della *volée* 2006.1 dei cantoni romandi in rapporto alla stessa *volée* ticinese, mentre quest'ultima ottiene un riscontro migliore in dimensioni che mostrano sensibilità all'integrazione di allievi più in difficoltà. Per quanto riguarda l'item "sbrigare autonomamente i compiti amministrativi", poi, è lecito chiedersi come venga interpretato dai docenti che rispondono al questionario. L'alto grado di preoccupazione legato a tali compiti lascia pensare che forse sotto questo aspetto i neodocenti considerano anche mansioni quali le segnalazioni ai vari servizi legati alla scuola, o altri oneri considerati parte integrante del lavoro pedagogico, ma che risultano delicati anche quanto all'importanza delle decisioni da prendere (rinvii, segnalazioni a servizi psicologici, ecc.). A dipendenza di cosa è inteso, il discorso legato alla responsabilità nella preparazione a tali compiti (dell'istituto di formazione o del territorio) può cambiare notevolmente.

Possiamo comunque affermare che secondo i dati emersi i neodocenti si ritengono in grado di adempiere ai numerosi compiti professionali a cui sono chiamati a rispondere.

Apporti qualitativi

Nell'esercizio della loro professione all'interno dell'aula, con gli allievi, con il programma da seguire e le situazioni di insegnamento/apprendimento da costruire e proporre, i neodiplomati sembrano in generale avere facilità ed essere a loro agio. Nelle interviste però non è sempre facile percepire un'evoluzione tra il primo e il secondo anno di insegnamento. Iolanda per esempio parla del coinvolgimento degli allievi che hanno più difficoltà a seguire:

... e lì per esempio un debuttante come fa...? Non so se senti già la differenza tra l'anno scorso e quest'anno...?

Uh, sì, sì [...] c'è chi magari è un po' più deboluccio e non osa...allora io magari facilito, faccio una domanda un po' più semplice...così che comunque tutti possano essere coinvolti... e sentirsi partecipi... non escludere nessuno. [...] varie strategie comunque per

non lasciar mai nessuno indietro... cercare sempre di portare avanti tutti, soprattutto nei momenti di discussione [...]

Iolanda

Non è chiaro se questa competenza sia evoluta durante la pratica dei primi mesi, del primo anno. Lo stesso vale per Loredana che, nel descrivere la giornata appena trascorsa e così cercare di esplicitare la sua pratica, espone una sua modalità di accogliere i bambini e i loro genitori il mattino:

[...] oggi sono arrivata presto, e mi son messa [...] qua vicino, [...] ma anche di solito lo faccio... lavoricchio qua, preparo delle cose qua vicino in modo che... quando arrivano i genitori [...] mi piace salutare [...] in modo che mi vedano [...]

Loredana

Simile la pratica descritta da Sonia, che lavora a metà tempo e inizia la sua settimana il martedì con un'ora speciale. Anche nel suo caso non è facile capire se tale modo di agire sia evoluto durante i suoi due anni di insegnamento:

[...] possono già entrare direttamente...negli spogliatoi in palestra, e poi io vado sempre su da loro comunque, cioè...

Questa per esempio è una cosa che fai perché...perché ti appartiene come cosa, è una cosa che avete deciso insieme con la tua collega...?

Mh...no è una cosa mia probabilmente, perché comunque... uno è per avere tutto sotto controllo [...] se voglio...calmarli posso [...] e poi anche perché comunque essendo che non li ho visti da venerdì, almeno salutarli [...] mi piace, [...] perché, mi pesa il fatto d'iniziare la settimana con un'ora speciale [...]

Sonia

Ciò che emerge in modo più significativo in questo capitolo è il sentimento di una padronanza relativamente buona delle competenze necessarie ad insegnare. Né i dati quantitativi, né quelli qualitativi però permettono di rilevare una presa di coscienza, da parte dei neodiplomati, dell'influenza che ha la loro formazione nello sviluppo di tali competenze professionali. Emerge, invece, anche se non sistematicamente, come l'esperienza sul terreno contribuisca a tale sviluppo.

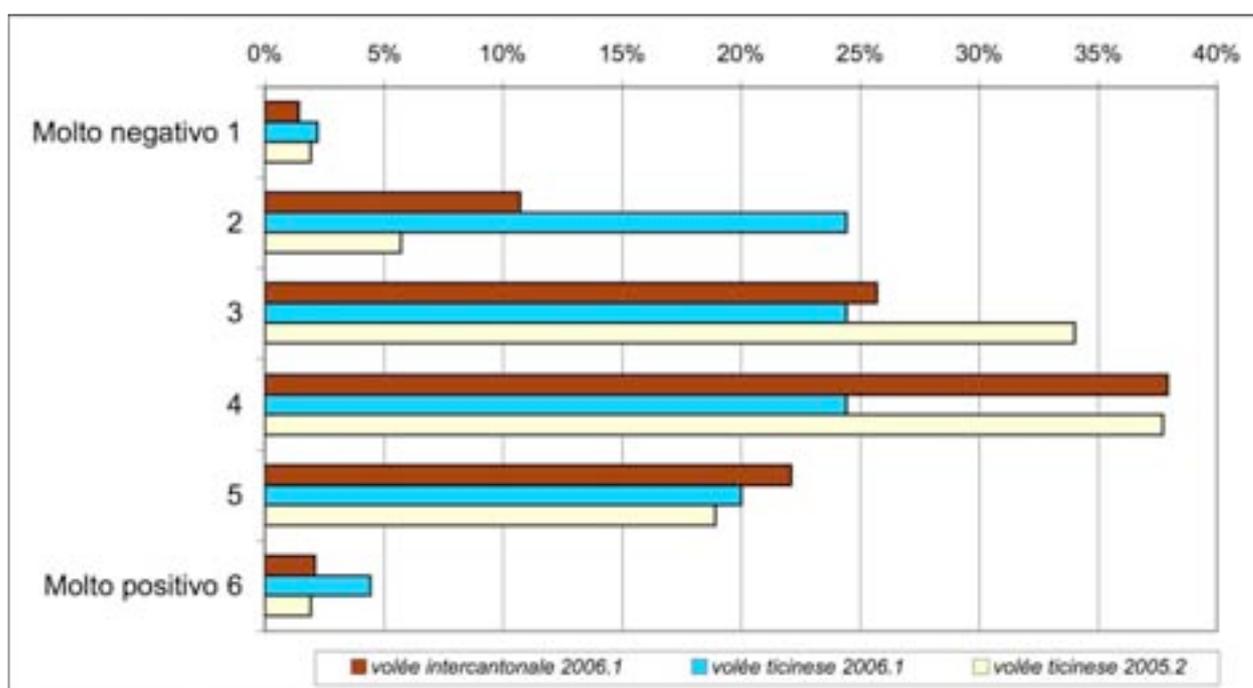
4.5 Sguardi retrospettivi sulla formazione iniziale

L'inserimento lavorativo però non cancella in modo repentino l'esperienza formativa appena trascorsa.

Anche se l'ASP è ormai alle spalle, i legami con questo periodo di tre anni rimangono attivi a più livelli, perché l'essere insegnanti oggi si rifà a conoscenze, competenze, atteggiamenti maturati e acquisiti durante la formazione.

Prima di entrare nel merito di analisi di dettaglio riportiamo l'esito di una domanda generale (*Un certo lasso di tempo la separa ormai dalla sua formazione iniziale. Che bilancio fa della sua formazione all'ASP?*) posta nel questionario.

Figura 4.8 Bilancio sulla formazione iniziale, nel 2007

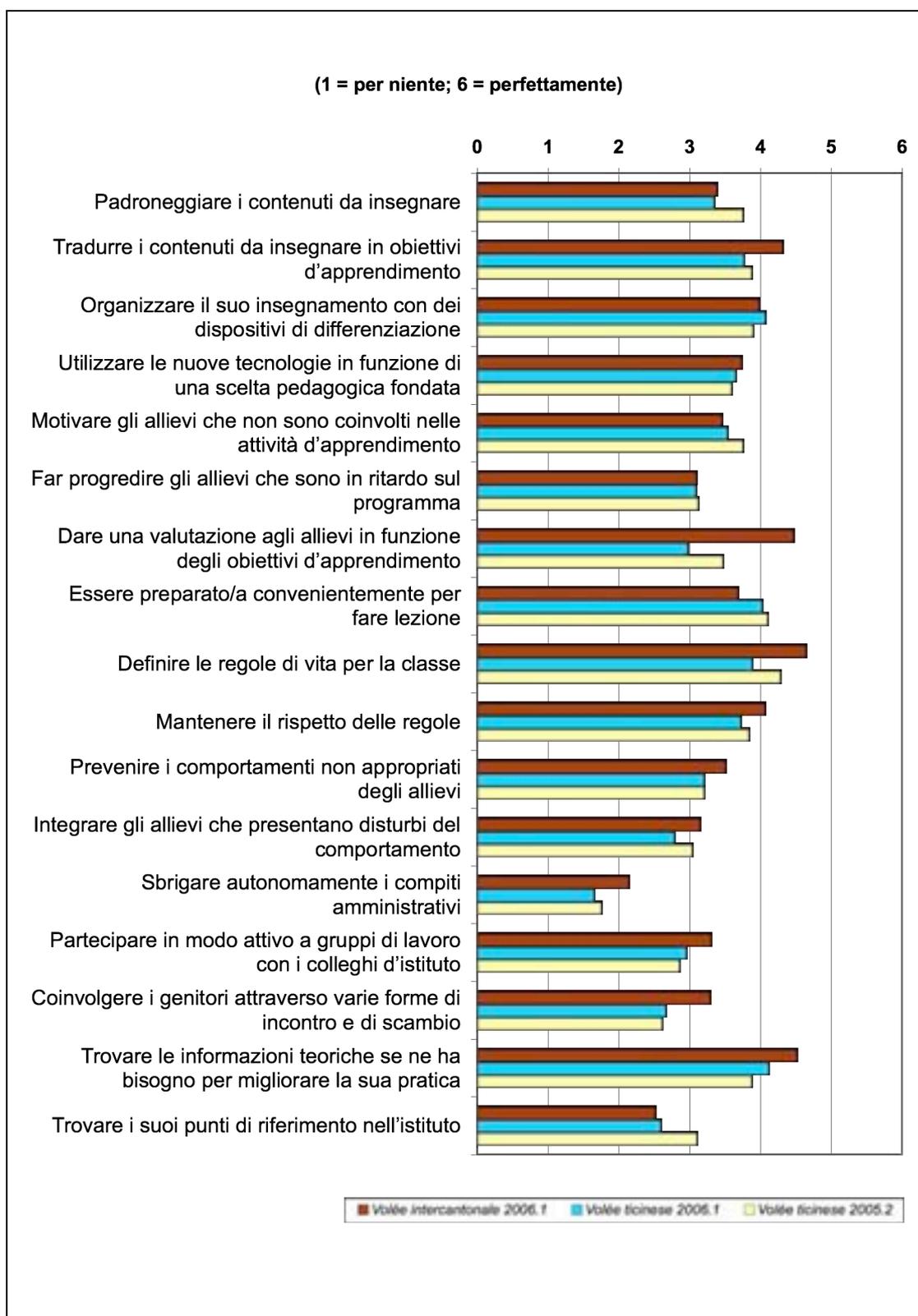


Il confronto fra i tre gruppi non evidenzia grandi differenze, se non una certa propensione della *volée* ticinese 2006.1 a porsi sul versante negativo (26.6% sulle posizioni 1 e 2 della scala) rispetto al campione intercantonale (12.1%) e alla *volée* ticinese 2005.2 (7.6%). Va comunque ricordato che la *volée* 2005 al primo anno dall'uscita dall'ASP aveva avuto un riscontro simile a quello della *volée* 2006.1. Ciò potrebbe sostenere l'ipotesi (tutta da verificare nei prossimi anni del *suivi*

longitudinale) che più l'uscita dall'ASP è lontana nel tempo, più il giudizio si stempera andando a situarsi nelle posizioni centrali della scala.

Al di là del giudizio globale abbiamo raccolto degli elementi più dettagliati sull'istituto di formazione. Tali riscontri fanno trasparire l'ormai conosciuto fenomeno della forte criticità dei neodiplomati in merito alla formazione ricevuta (vedi cap. 2, in particolare Dauvinis, 2003). La figura 4.9 ci offre una panoramica ricca di spunti su quanto appare negli specchietti retrovisori dei docenti debuttanti.

Figura 4.9 Quanto e su cosa li ha preparati la formazione iniziale, nel 2007



La cosa che colpisce maggiormente è lo scarto che emerge fra quanto affermato in merito alla percezione della propria riuscita in rapporto ai compiti professionali richiesti (figura 4.7), e i “meriti” (o piuttosto “demeriti”) attribuiti alla formazione iniziale sugli stessi compiti (figura 4.9). Detto altrimenti i neodiplomati sembrano dire: “ho saputo far fronte agli impegni richiesti anche se gli apporti della formazione iniziale sono stati piuttosto ridotti”. Ci ricollegiamo a questo proposito con quanto commentato alla fine del sottocapitolo 4.4: a maggior ragione ci interessa attendere gli apporti longitudinali per confermare l’ipotesi, in parte sostenuta dalla letteratura, che vede lo sguardo critico sugli apporti della formazione iniziale mitigarsi con l’aumentare dell’esperienza sul terreno e con la distanza dal vissuto di tale formazione.

Malgrado l’ASP, ai loro occhi, non abbia assicurato una preparazione adeguata, i neodocenti dicono di aver saputo adempiere con successo ai vari impegni richiesti dal loro ruolo. Come hanno potuto colmare quello che, riprendendo le loro affermazioni, potremmo definire un deficit formativo? Dove hanno trovato le risorse e gli aiuti per svolgere convenientemente il loro lavoro in classe e nell’istituto? Una possibile risposta, ancora tutta da verificare, potrebbe essere legata al ruolo del contesto (accompagnamento da parte di direttori e ispettori, apporti dei colleghi, aiuti fra neodocenti, ecc.), ma anche all’attivazione di risorse personali (autoriflessione sulla propria esperienza, letture, ecc.), o ancora meglio, all’integrazione di entrambe queste fonti di sostegno al proprio agire in quanto insegnante. Si potrebbe pure ipotizzare che al di là degli sguardi critici esplicitati, esistano comunque degli apporti provenienti dalla formazione iniziale che non sono riconosciuti in quanto tali, o di cui non si ha propriamente coscienza, che però sono attivi nel proprio agire professionale.

Alcuni sviluppi successivi (vedi in particolare i sottocapitoli 4.6 e 4.7), ci offrono elementi in grado di dare qualche risposta a quanto evidenziato in questo sottocapitolo.

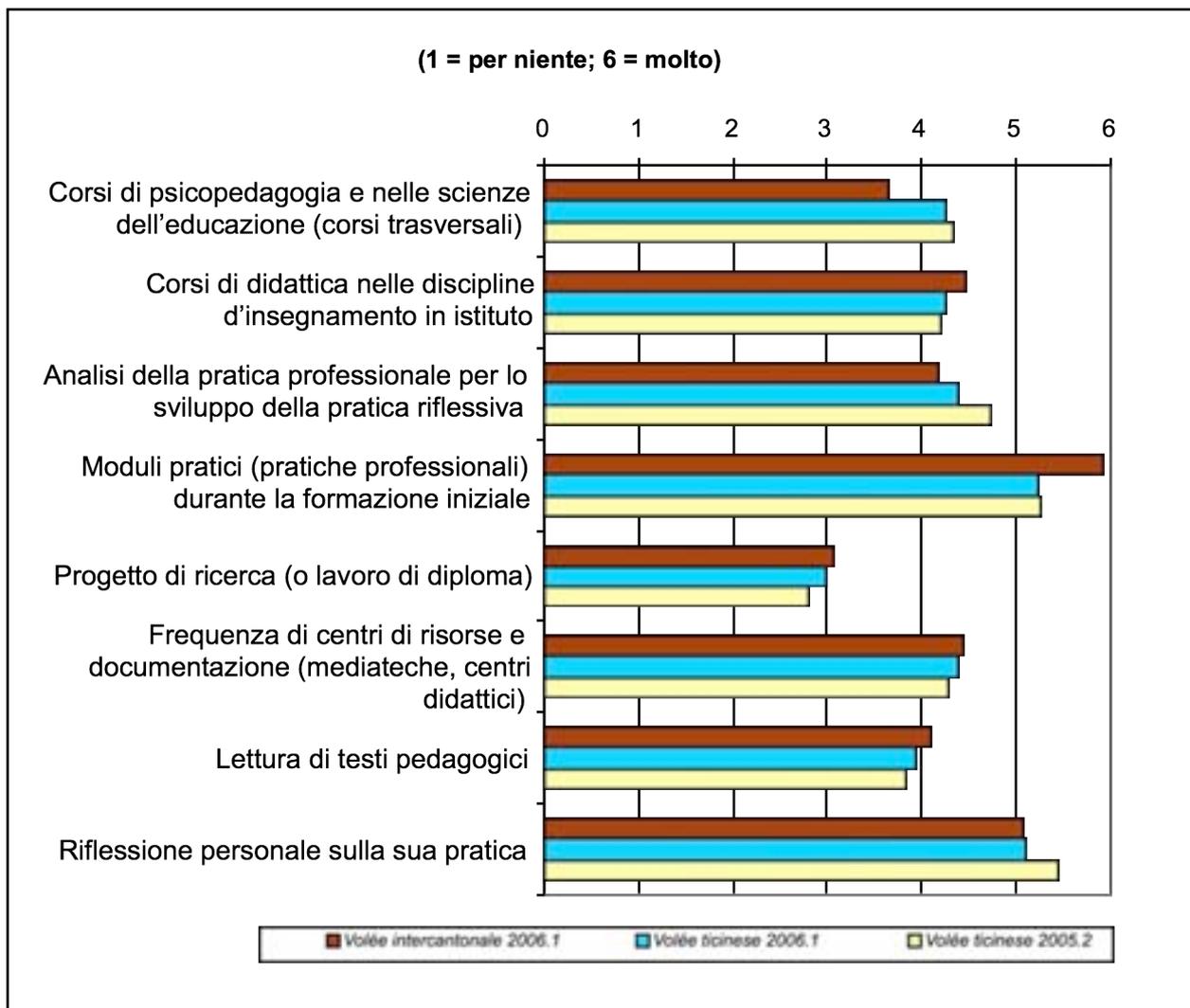
Pure interessante il riscontro della figura 4.10 che ci offre un quadro di sintesi della valenza formativa di alcune dimensioni che caratterizzano il dispositivo formativo.

Agli occhi dei neodocenti, confrontati con le sfide del loro debutto, ciò che sembra loro essere stato più utile allo sviluppo delle proprie competenze professionali è rappresentato dal versante delle pratiche professionali che distanzia tutti gli altri aspetti della formazione ricevuta all’ASP. I valori oltrepassano il 5 (avvicinandosi al 6 per i dati complessivi comprendenti i cantoni romandi), ciò che la dice lunga sul rapporto che gli studenti prima e neodocenti dopo intrattengono con questa dimensione della loro formazione iniziale votata alla pratica, ma in un certo senso

alimentata da apporti esterni. In seconda posizione troviamo la riflessione personale sulla pratica, un'altra dimensione intimamente connessa con la formazione, ma essenzialmente gestita in maniera personale dallo studente. Più staccate quelle dimensioni (corsi didattici, corsi psicopedagogici, esercizio della pratica riflessiva, letture di testi pedagogici, frequenza di centri di documentazione) del dispositivo formativo che risultano maggiormente in mano all'istituto formante. Fanalino di coda il lavoro di diploma che viene considerato poco utile allo sviluppo delle proprie competenze professionali in questa fase iniziale.

Questo esito poco incoraggiante sul fronte della formazione alla/e attraverso la ricerca permette interessanti riflessioni sulla sua effettiva valenza agli occhi dei giovani docenti appena formati. Un tema questo da tener presente negli sviluppi, tanto della ricerca, che dell'organizzazione della formazione all'insegnamento, che si apre a ventaglio su vari fronti: l'integrazione del valore di tale approccio da parte degli attori della formazione, la capacità di tutti gli attori coinvolti - formatori, docenti in formazione, docenti attivi sul territorio - di posizionarsi in modo critico a tale approccio, o ancora l'effettivo valore del cammino promosso dalle recenti piste di formazione proposte nella formazione professionale degli insegnanti a livello nazionale e internazionale. A tale proposito e per nutrire la riflessione, rinviamo per esempio a Vanhulle (2008) e a Perrin (2005).

Figura 4.10 Elementi della formazione iniziale che hanno contribuito allo sviluppo delle competenze professionali



Nel questionario unificato sono state poste alcune domande aperte relative a quelli che i neodiplomati considerano essere i principali apporti della loro formazione iniziale e i bisogni di formazione continua che provano. Questa domanda, seppur in forma leggermente diversa, è stata posta già nel questionario ticinese somministrato alla *volée* 2005 all'anno 1, prima dell'armonizzazione dello strumento per la ricerca intercantonale e, sebbene non si possano confrontare sistematicamente le risposte, è possibile stabilire alcuni nessi con i dati attuali.

Ai neodiplomati 2006 è stato chiesto di enumerare i tre elementi più negativi della loro formazione all'ASP e, in seguito, i tre elementi connotati in modo più positivo.

Sintetizziamo qui le risposte in temi ricorrenti.

Elementi negativi

Troppo teoria e troppa distanza dalla realtà

Alcuni neodocenti particolarmente severi si esprimono nelle loro risposte libere interrogandosi sul senso che nei tre anni passati all'ASP abbiano avuto alcuni corsi. “*Troppo teoria e troppo poca pratica*”, si tratta di un ritornello molto frequente tra gli aspetti meno apprezzati della formazione iniziale. Spesso i giovani docenti ritengono inoltre che durante le loro pratiche professionali troppe richieste da parte dell'ASP li abbiano spinti a dover mantenere un ritmo eccessivo nel proporre ai bambini le attività, accentuando così la distanza con la situazione reale della classe: “la realtà è tutta un'altra cosa!” dice un neodocente a questo proposito, ricordando la frustrazione nel non poter seguire il ritmo reale della classe di tirocinio. Inoltre pratiche così intense sembra non abbiano permesso ad alcuni di potersi prendere il tempo di osservare il docente di pratica professionale.

La distanza tra ciò che viene presentato e portato avanti all'ASP e la realtà incontrata negli istituti scolastici e sul territorio è evocata da molti. Qualcuno deplora l'assenza di una pratica che si svolga ad inizio dell'anno scolastico (in settembre dunque), per poter fare l'esperienza dei primi giorni di scuola ed evitare così incognite supplementari al momento di viverle in prima persona come docenti titolari alle prime armi. Per restare sul tema “pratiche professionali”, alcuni di loro criticano la scelta dei docenti di pratica professionale a volte poco consapevoli, secondo gli ex-studenti ASP, del ruolo che dovrebbero assumere nella formazione dei futuri docenti.

Organizzazione della scuola

La stragrande maggioranza delle risposte alla domanda relativa agli aspetti negativi dell'ASP contiene almeno una menzione alla mancanza di organizzazione della scuola. Cambiamenti imprevisti, informazioni anticipate da voci di corridoio, mancanza di chiarezza sono le maggiori critiche all'organizzazione dell'istituto di formazione. L'eccessivo carico di lavoro è espresso quasi all'unanimità. Da alcuni è considerato ingiustificato, qualcuno dice che *“non ti fa apprezzare quello che fai, diventi un robot che deve rispettare le consegne”*. Diversi di loro parlano di sovrapposizione di lavori in alcuni periodi. Qualcuno è più preciso e considera il secondo anno troppo denso rispetto al primo e al terzo.

Diverse critiche inoltre riguardano il rapporto con i formatori e con le istanze di gestione dell'istituto. Alcuni di loro deplorano un'incoerenza tra ciò che viene loro insegnato e le modalità adottate da quegli stessi formatori nel relazionarsi con loro, soprattutto nel valutarli.

Spesso siamo stati trattati come allievi dai professori o dalla direzione, ritengo quindi sia mancato il "confronto" tra pari. Un peccato per noi studenti, ma anche per i professori!

Ci viene insegnato ad essere neutrali con i bambini, a saper valorizzare i loro punti forti piuttosto che puntualizzare le debolezze, ci vien detto di non farci condizionare da episodi o voci esterne, da usi e costumi del soggetto considerato, al momento di osservarlo e/o valutarlo. Allora perchè sono proprio gli stessi docenti ASP a non seguire queste "regole" con i propri studenti?

In alcuni moduli non si riesce a respirare la passione per l'insegnamento.

Diverse ricorrenze di tale discorso testimoniano un mancato coinvolgimento degli studenti nella vita della scuola. In questo senso, alcuni di loro trovano peccato il fatto di non aver potuto assumere un ruolo più attivo anche nella scelta dei corsi che hanno composto il loro curriculum di formazione.

Carenze

Diversi i temi sui quali i neodiplomati ASP si sentono poco preparati: come già discusso sopra, gli aspetti burocratici e amministrativi, le modalità di gestione del rapporto con i genitori degli allievi e la mancanza di materiali didattici da utilizzare direttamente con i bambini sono i più citati. Qualcuno sente di aver ricevuto poco anche riguardo a temi quali i disturbi specifici dell'apprendimento. Alcuni corsi invece si sono rivelati molto ripetitivi agli occhi di questi giovani docenti: cambia il nome del modulo ma l'argomento e le attività proposte rimangono le stesse

sull'arco dei tre anni. Diverse persone interrogate ritengono che l'ASP avrebbe dovuto permettere loro di conoscere meglio le programmazioni annuali per ognuno dei cinque anni di scuola elementare.

In questo frangente alcuni neodiplomati considerano come una carenza dell'ASP il fatto di “non esserci più” al momento della loro uscita dall'istituto di formazione. “Non venire seguiti dopo aver conseguito il diploma” è citato, da più d'uno, come una mancanza. Considerano inoltre di non aver ottenuto una preparazione sufficiente all'integrazione nel mondo del lavoro. Si introduce quindi un discorso che riprenderemo nel capitolo sull'accompagnamento: differiscono le opinioni sulle modalità, ma gran parte dei neodocenti interrogati sono concordi sulla necessità di beneficiare di un accompagnamento.

Elementi positivi

Pratica, teoria e riflessività

“In assoluto le pratiche professionali!”

Questa affermazione determinata riassume ciò che la totalità di coloro che hanno risposto a questa domanda dice degli aspetti positivi dell'ASP. I periodi di pratica professionale, a conferma ulteriore di quanto emerge dalla letteratura su questo aspetto, sono il momento della professionalizzazione che più è apprezzato e considerato utile da parte dei neodiplomati.

All'apprezzamento generalizzato dei periodi di pratica professionale si aggiungono poi altri aspetti connessi: diversi neodiplomati apprezzano d'aver conosciuto il territorio, ma considerano soprattutto d'aver ottenuto una buona preparazione all'autocritica e alla gestione delle critiche, nonché una buona capacità di pratica riflessiva, grazie ad esempio al dispositivo offerto dal modulo continuato (MOC). Diversi moduli d'applicazione (MIA) sono citati come luoghi di formazione apprezzati, poiché permettevano la preparazione e la messa in pratica di progettazioni didattiche; riemerge il bisogno di avere a disposizione più materiale didattico. Alcuni, infatti, propongono che i MIA siano più sistematici, coprano molti più ambiti disciplinari e permettano la creazione di una sorta di banca dati a disposizione di tutti, con attività pronte all'uso. I moduli epistemologici e teorici (MET) sono stati citati da alcuni neodiplomati per i corsi legati ad alcuni temi specifici nell'ambito psicopedagogico. Sono diversi gli insegnanti che ritengono di aver acquisito *“tante nozioni teoriche che ora posso sfruttare in modo positivo”*.

Alcuni di loro citano il progetto di ricerca come luogo ricco di sviluppo e d'approfondimento di conoscenze. Vediamo quindi che, accanto ad un apprezzamento generale poco accentuato nei dati

quantitativi, c'è chi invece ha saputo trarre benefici dal lavoro di ricerca che è risultato fonte di crescita professionale.

Formatori e ambiente

In contrapposizione alle critiche espresse in precedenza nei confronti di alcuni formatori, un buon numero di neodocenti ricorda i formatori ASP e li considera figure importanti nella loro formazione, competenti, che hanno saputo dare tanto *“non solo nella loro materia specifica, ma anche e soprattutto dal lato umano”*. Apertura al dialogo, condivisione di esperienze e trasmissione della passione per l'insegnamento, queste le qualità principali del rapporto tra formatori e studenti ASP secondo questi giovani docenti. Anche il clima tra studenti è spesso citato come elemento apprezzato. A questo hanno contribuito i moduli che spesso richiedevano agli studenti di lavorare in gruppo, e quindi di scambiare conoscenze, opinioni ed esperienze di pratica, e di allenare la capacità di collaborare; ma anche i momenti informali, conviviali organizzati durante i tre anni di formazione. Qualcuno in questo senso cita anche le settimane speciali e le considera non solo ricche di scambi informali, ma anche un modo interessante e variegato di acquisire conoscenze e competenze per l'insegnamento.

Dalle interviste

Le tendenze generali di quanto emerso dalle risposte alle domande aperte si confermano nell'analisi delle interviste: questo non solo a livello ticinese, ma anche nello studio intercantonale. L'eterna dicotomia *“teoria-pratica”* non smentisce la sua attualità anche nelle parole degli intervistati. Teoria ascoltata, teoria integrata, teoria applicata... i giovani docenti approfondiscono tale tema e l'analisi del loro discorso permette di mettere in rilievo alcune componenti di questo tema tanto conosciuto e ricorrente. È più raro, infatti, che i neodiplomati ricordino le modalità di integrazione e di connessione tra teoria e pratica, o che esprimano in modo esplicito come la pratica sia stata costantemente rielaborata ed analizzata al ritorno in sede d'istituto di formazione.

Non tutti gli intervistati passano sotto silenzio gli apporti teorici. Loredana per esempio dice:

[...] il corso di psicologia mi ricordo che è stato interessantissimo, proprio...eh mi è piaciuto tanto! Eh...proprio perché [...] si vedono le fasi, no? Anche l'attaccamento, il distacco ...

Loredana

Altri però sono molti più critici nei confronti del versante teorico della formazione di base ottenuta. Per esempio, qualcuno ritiene che la maggior parte dei corsi non sia riutilizzabile direttamente nella pratica dell'insegnamento:

[...] io non ho mai usato [...] diciamo che tanti MET [...] non li ho mai usati, neanche tanti MIA non li ho mai usati... perché, avendo un primo ciclo... diciamo che l'ASP si è occupata tanto del secondo ciclo...

Sonia

Un altro estratto della stessa intervista ci permette di dare un esempio di come questi giovani professionisti considerano importante lo scarto tra ciò che si è appreso e realizzato durante la formazione iniziale e ciò che si incontra nella realtà della scuola, una volta il diploma in tasca e davanti alla propria classe.

[...] perché c'era tanta differenza tra andare all'ASP, fare le pratiche ASP, cioè: la teoria [...] era una cosa, e l'essere davvero davanti a una classe era un'altra cosa...

Sonia

Spesso però appare evidente nella stessa linea di discorso, che secondo loro ci sono delle cose che semplicemente non è possibile apprendere in teoria o stando all'interno delle mura dell'ASP.

[...] il fatto di poter fare tante pratiche [...] perchè... comunque lavori sul campo, vedi delle cose che penso che non puoi neanche insegnare [...] il contatto coi bambini è una cosa che devi vivere al momento...

Stefano

[...] prima di tutto nessuno ci insegna a fare queste cose qua... e poi... sono proprio cose che devi farti con l'esperienza probabilmente... cioè è l'esperienza che secondo me... mi aiuta a diventare una docente...

Sonia

Anche nelle interviste emerge che questi giovani docenti si sentono preparati nella pianificazione a corto termine, ma che percepiscono la mancanza di una preparazione più sistematica nella programmazione a lungo termine, soprattutto quella annuale. In generale si può dire che dalle

interviste emerge un quadro che dipinge dei docenti pronti a “vivere la classe” e la relazione con i loro allievi, a gestire le relazioni con i colleghi e a collaborare.

Mancano secondo loro delle competenze pratiche, ad esempio legate alla differenziazione o alla correzione:

[...] moduli [...] (sulla) correzione... cioè come... affrontare la correzione, che poi...è difficile, da da...ognuno ha i suoi metodi, ci sono mille modi... però [...] siamo arrivati all'ultimo semestre a farlo [...]

Stefano

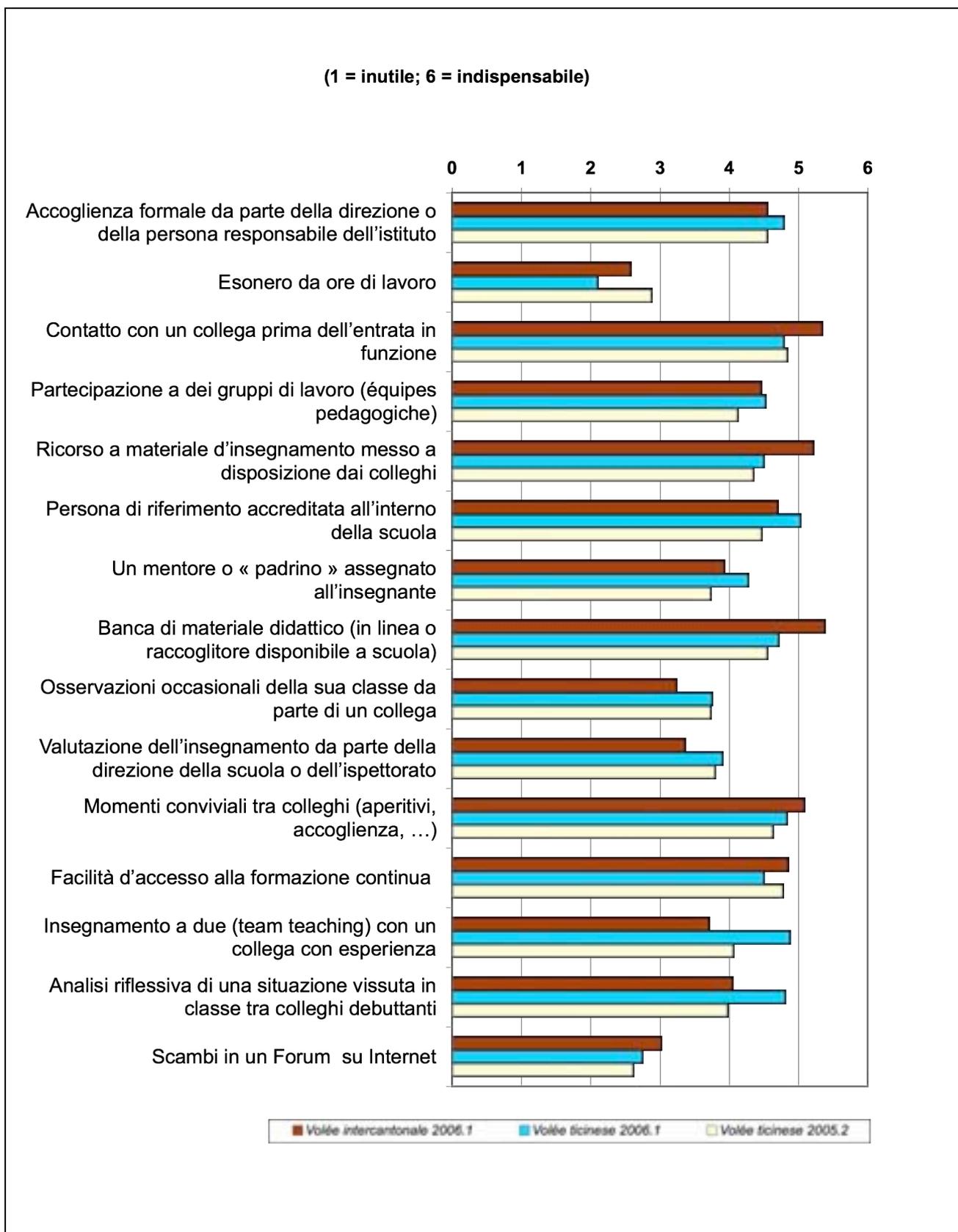
La relazione con i genitori degli allievi si conferma come preoccupazione importante di questi giovani professionisti.

A questo proposito andrebbe approfondita una riflessione volta a capire meglio se la preparazione su alcuni aspetti del lavoro dell'insegnante strettamente connessi con il debutto professionale del neodocente non trovi miglior spazio di espressione in un dispositivo di accompagnamento, piuttosto che non in un'anticipazione durante la formazione iniziale, che arrischia di essere artificiosa e poco contestualizzata. Ciò vale per aspetti quali ad esempio il disbrigo dei compiti amministrativi, il trovare i punti di riferimenti nell'istituto, la gestione dei rapporti con i genitori.

4.6 Misure di accompagnamento e bisogni di formazione continua

Quanto analizzato in precedenza evidenzia chiaramente come il neodocente alle prese con il suo debutto nella scuola debba, in un certo senso, colmare dei deficit, perché la formazione iniziale, almeno a giudizio dei più, per lo sviluppo di competenze professionali, non è stata sufficiente.

In una domanda del questionario (fig. 4.11) si è chiesto quali potessero essere le misure di accompagnamento più utili nell'inserimento professionale.

Figura 4.11 Misure ritenute utili per l'inserimento

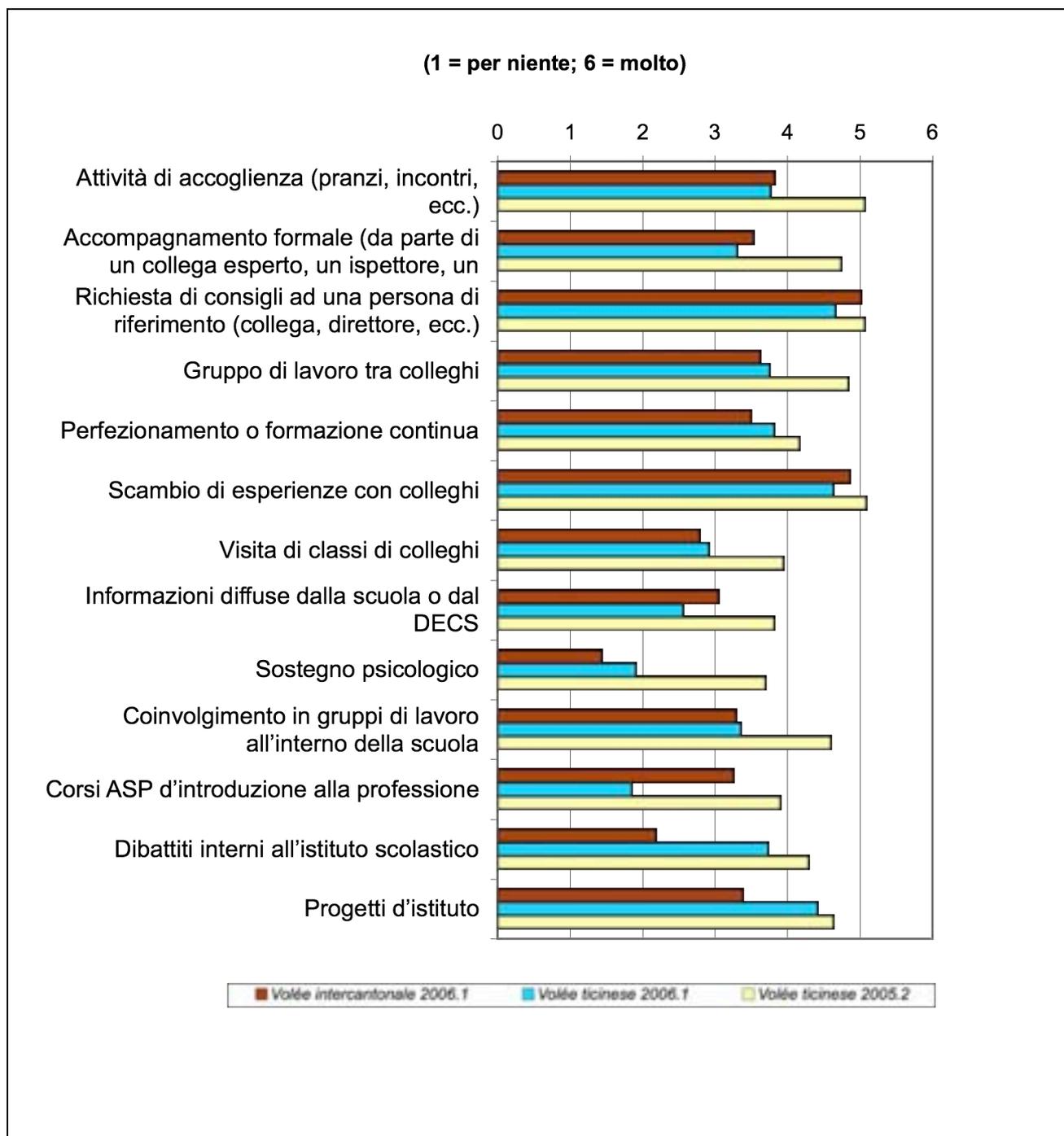
Il panorama che ne emerge appare assai eterogeneo. Fra le misure meno gettonate appaiono il ricorso ad un alleggerimento dell'orario e gli scambi su supporto elettronico (forum o simili).

Nel primo caso pare di capire che il neodocente voglia essere tale nella sua integralità e complessità, mentre nel secondo non sembra voler *virtualizzare* troppo questa fase di entrata nella professione, preferendo vivere fino in fondo la realtà del suo inserimento.

Il neodocente non sembra neppure voler porre in un'ottica istituzionalizzata e gerarchica il ricorso ad aiuti e sostegno, preferendo l'orizzontalità delle interazioni informali (scambi di materiale, momenti conviviali, indicazioni preventive, ecc.) come migliore strumento in grado di alimentare la crescita professionale, preservando nel contempo la riservatezza sullo spazio classe.

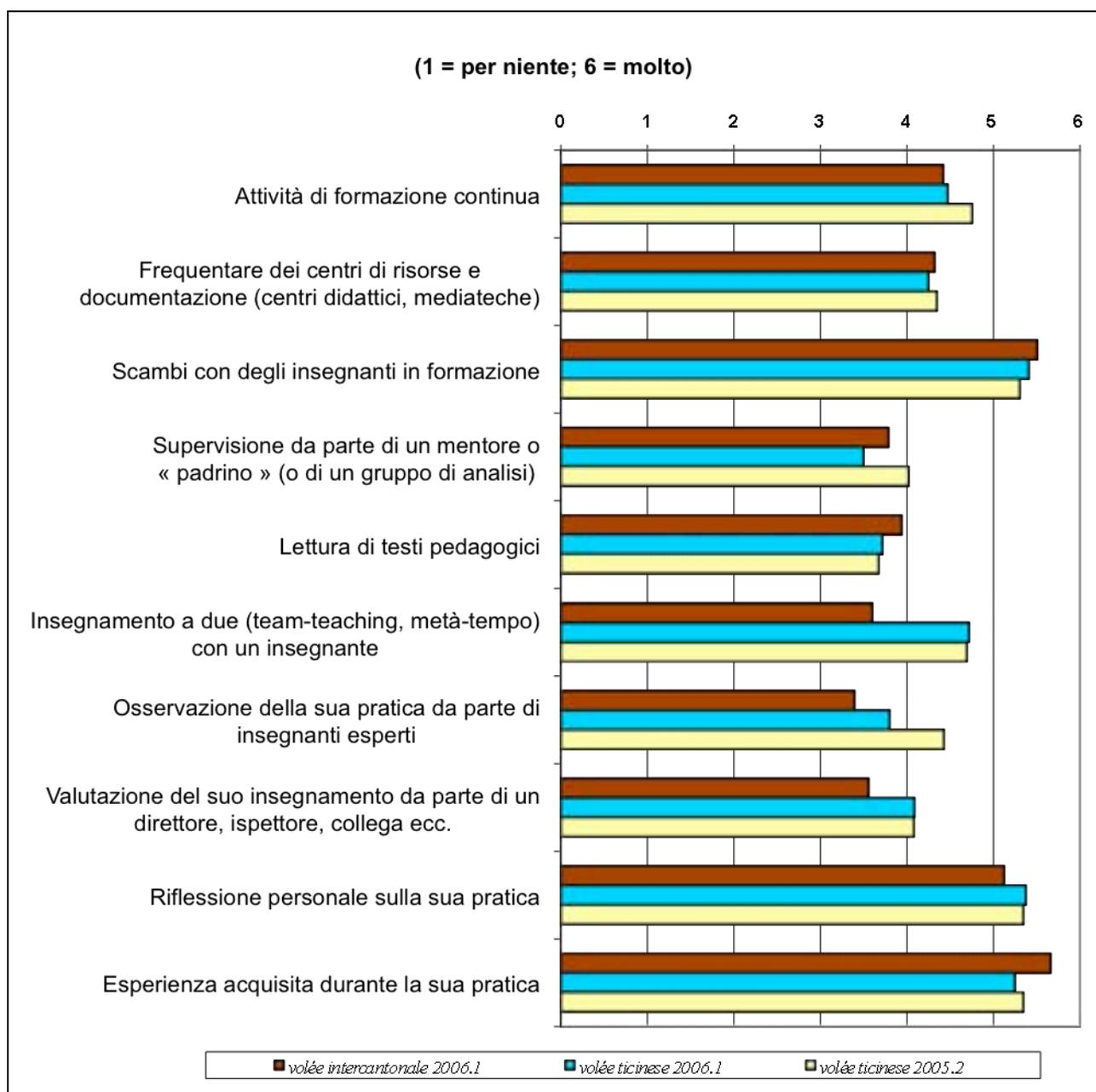
Entrando poi nel merito della partecipazione diretta (effettiva) ad attività presumibilmente utili a migliorare il proprio inserimento nella realtà scolastica, il riscontro ottenuto sembra meno profilato, ma si ritrovano le preferenze per l'orizzontalità delle attività di accompagnamento, senza però disdegnare il ricorso a persone di riferimento definite istituzionalmente (direttore, ispettore). Si tende invece a rifuggire da sostegni di tipo psicologico.

Figura 4.12 Partecipazione ad attività per favorire il proprio inserimento professionale



Chiamati ad identificare gli elementi in grado di incidere positivamente sullo sviluppo delle proprie competenze professionali (Fig. 4.13), i docenti debuttanti pongono in prima linea gli scambi tra pari (altri neodocenti), l'esercizio della riflessione sulla propria pratica, la capitalizzazione delle proprie esperienze. Di nuovo ritenute meno auspicabili misure quali valutazioni e/o sguardi esterni, così come il ricorso a letture di tipo pedagogico.

Figura 4.13 Elementi che contribuiscono allo sviluppo delle competenze professionali



I bisogni di formazione continua espressi nei dati di tipo qualitativo non sono numerosi. A livello intercantonale emergono dei bisogni legati soprattutto alla gestione di casi difficili a scuola (allievi con difficoltà di comportamento, classi di difficile gestione,...), oppure alla ricerca di approfondimenti didattici. Nelle interviste ticinesi, in alcuni casi i neodiplomati esprimono il bisogno di avere dei corsi “per sé”, quasi per staccare con la realtà della classe, per trovare nuovi stimoli.

Ma tu che cosa proporresti...?

Appunto come gestire i casi difficili [...] e di ritrovarsi e appunto discutere...ecco...la gestione comunque della classe, magari...la correzione...(4''), e l'organizzazione anche un po' in generale...e comunque...

Iolanda

I giovani docenti certo ricercano anche di essere rassicurati sui contenuti da trasmettere:

[...] potrebbe essere utile anche proprio...e questo ne avevamo discusso in questo gruppo anche...ok non devi seguire tutto alla lettera...è vero che c'è un programma delle scuole elementari...però magari, proprio definire, fare: prima, seconda, terza, quarta e quinta...più o meno su che cosa puntare [...] potrebbe essere utile magari avere proprio uno schema dove...prima fai questo, secondo quello, terzo quello, che c'è un programma almeno magari affrontarlo anche a livello di discussione, cioè...quale è la cosa più importante, anche sai ci son quattro o cinque cose, vedi il livello di alcuni, dici allora ok magari non posso far tutto, però su che cosa devo [...] puntare...”

Stefano

In tanti rimpiangono la mancata presenza di un mentore, o di una figura chiara, che assuma il compito del loro accompagnamento:

[...] avere comunque una persona di riferimento, è fondamentale...qualcuno che venga proprio in aula, veda con mano quello che si fa...ecco è bello...! Comunque, una persona con cui anche ci si può sfogare un attimino [...] Chiaro bisogna...eh cercare di trovare un...un rapporto, dove si sia formativo, perché è la cosa fondamentale, che però non sia quella paura, di sbilanciarsi o non voler dire determinate cose perché altrimenti chissà cosa...cosa succede dopo...

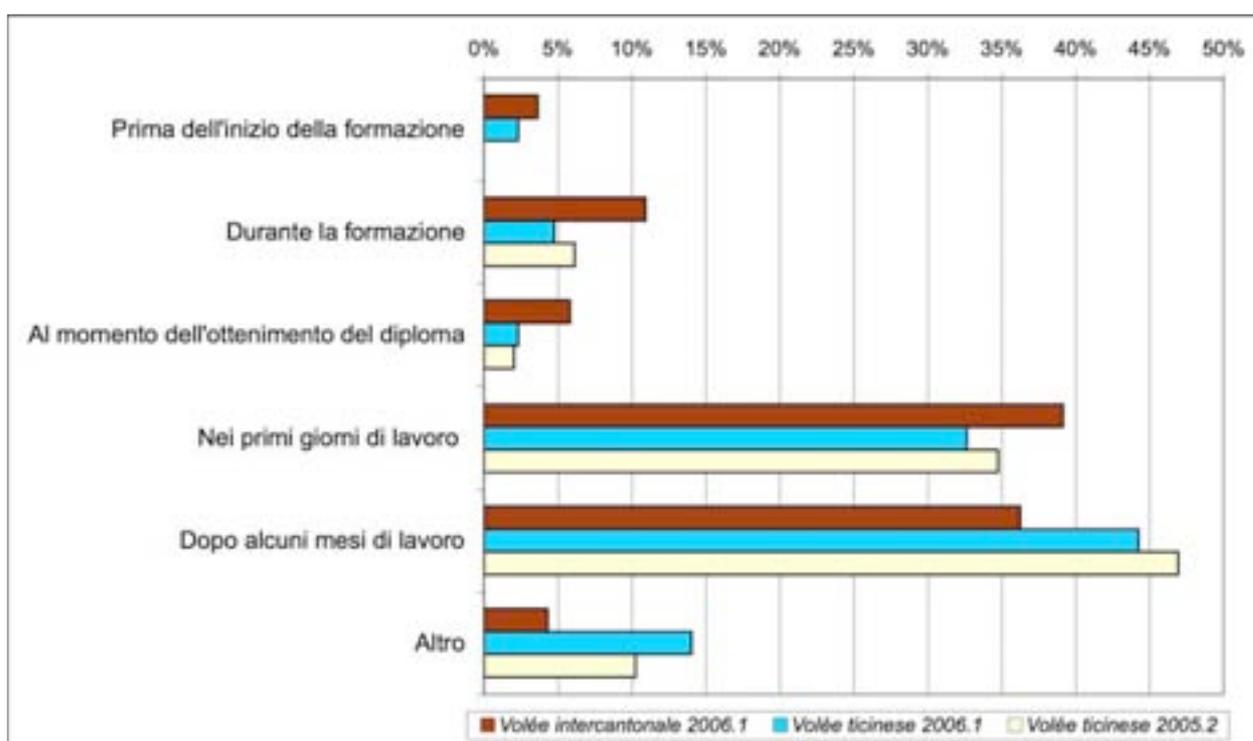
Iolanda

Gli intervistati sono piuttosto prolissi nel proporre misure di accompagnamento ai debuttanti. Emerge un ripetuto bisogno di costituire dei gruppi di colleghi, novizi e non, e quindi di forme di “accompagnamento ad hoc”. Gruppi di scambio, organizzati attorno alla figura di un esperto (docente con esperienza, formatore ASP o altro), ecco la forma che prende l’accompagnamento ideale immaginato dai neodiplomati.

4.7 Dimensioni legate all’identità professionale

Anche per questo capitolo possiamo mettere a contribuzione alcuni dati che emergono analizzando gli esiti del questionario.

Figura 4.14 A che momento si è sentita veramente un/un’insegnante



Per quanto riguarda i docenti diplomati nel 2006, ecco una carrellata di interessanti risposte alla domanda “A che momento lei si è veramente sentita un/un’insegnante?”:

- a) *Finché non avrò un impiego e una mia classe come faccio a rispondere???*
- b) *Ancora non mi sento un'insegnante a tutti gli effetti, in quanto non ho potuto esercitare a tempo pieno la mia professione.*
- c) *Succede, a volte, che a distanza di parecchi mesi dall'inizio della scuola mi chiedo se sono veramente una docente, oppure devo ripetermi che sono docente per convincermi ad intervenire in determinate situazioni. Comunque, so di essere una docente, ma me ne sono resa conto soltanto una volta entrata nella mia aula, dopo aver preso in mano il programma e conosciuto gli allievi.*
- d) *Dopo qualche mese di lavoro.*
- e) *Quando per la prima volta l'ufficio delle supplenze mi ha chiamata "maestra (nome della neodocente)".*
- f) *Non lo so, non so stabilire un inizio.*
- g) *A volte non mi sento ancora un'insegnante!!*
- h) *Forse alla fine di questo anno scolastico!*
- i) *Durante l'ultimo tirocinio.*
- j) *Penso che ci si possa sentire da sempre insegnanti (a partire dal momento in cui si desidera diventarlo) ma si sa che in quanto insegnanti... si ha sempre da imparare!*

Queste dieci risposte riassumono bene i sentimenti molto diversi che i docenti possono avere riguardo al consolidamento della loro identità professionale, ma anche alle condizioni che concorrono allo sviluppo di tale sentimento. I primi due estratti dalle risposte alle domande aperte mostrano bene come per questi due docenti lavorare con una propria classe risulta indispensabile per “sentirsi veramente insegnante”. La prima ritiene addirittura di non poter rispondere a questa domanda proprio poiché non ha ancora un impiego fisso. La risposta (c) porta uno sguardo di altra natura. La docente spiega come vive i momenti di dubbio nei quali deve quasi convincersi di essere la docente. Questi momenti si verificano soprattutto quando si tratta di “intervenire”, e quindi di agire secondo delle responsabilità proprie della figura del docente all’interno della classe. Anche in questo caso il sentimento di essere insegnante è ricollegato strettamente con l’aula, con il

contatto con i propri allievi. Similmente nella quarta risposta riportata: in questo caso qualche mese di lavoro è necessario per sentirsi docente a pieno titolo.

L'estratto (e) mostra un aspetto interessante del considerarsi un maestro: si vede infatti come passa attraverso il sentirsi nominare e dunque in modo esplicito attraverso una presa di coscienza legata al riconoscimento di un ruolo, di una funzione, da parte di altri.

Alcuni non sanno stabilire un inizio per questo sentimento. Altri ritengono che sia ancora “musica d'avvenire”, a volte esplicitando pure un'anticipazione, come nel caso della risposta (h): “*forse alla fine dell'anno scolastico mi sentirò docente*”.

Le ultime due risposte riportate presentano una concezione molto diversa del sentirsi docente, legata questa volta alla formazione e addirittura alla scelta professionale. Si sente nella risposta (j) un'elaborazione interessante attorno all'aspetto vocazionale, unito poi al bisogno continuo di formarsi. Sentirsi docente qui pare non debba significare considerare conclusa la propria formazione ed esaurito il bisogno di continuare a lavorare sulle componenti della propria identità professionale.

Nelle interviste realizzate con i docenti della *volée* 2005, quindi verso la fine del secondo anno dopo l'ottenimento del loro diploma, è stato possibile in certi casi rilevare le evoluzioni intercorse a livello temporale per questi singoli intervistati. L'estratto seguente, preso dall'intervista a Sonia, mostra come anche dopo quasi due anni di esercizio della professione, il sentimento di essere “pienamente docente” può non essere ancora completamente presente:

Si e poi comunque riuscire...a gestire...cioè, in questi due anni, ho visto che non è facile gestire tutti gli aspetti che comporta l'essere docente, quindi il mio obiettivo è riuscire proprio a...diventare docente, cioè perché adesso...non è che non sono docente, ma non mi considero ancora...cioè pienamente docente, perché ci sono troppe cose ancora che bisogna...riuscire a gestire e non è sempre facile...

Sonia

In questo estratto la gestione dei vari compiti connessi ed annessi all'insegnamento e al faccia a faccia pedagogico giocano un ruolo importante. Anche a livello delle pratiche professionali legate in modo più diretto all'insegnamento in classe e con gli allievi, il tempo e l'esperienza sono cruciali, come dice bene Iolanda:

(le strategie per velocizzare, ndr) arrivano piano, piano con...consigli di colleghi, ecc...però fatico a staccarmi appunto da questo voler... un attimino sempre voler tenere sotto controllo

tutto...! [...] Perché in fondo, quando li faccio correggere, è una correzione collettiva, ecc... non c'è bisogno di ricontrollarlo [...] passo le ore fuori a correggere...poi nella programmazione, ho visto che è andato molto meglio rispetto al primo anno...anche nel preparare le attività eccetera...la cosa va più veloce...

Iolanda

Ancora una dimensione, che emerge dall'intervista di Sonia: quella del riconoscimento da parte dei pari.

[...] mia grande... paura, il mio grande dubbio adesso è come, la persona che prende questa classe in terza, come ci giudica, perché sicuramente tante critiche ci saranno, [...] fino a che punto terranno conto che siamo alle prime, alla prima esperienza [...]

Sonia

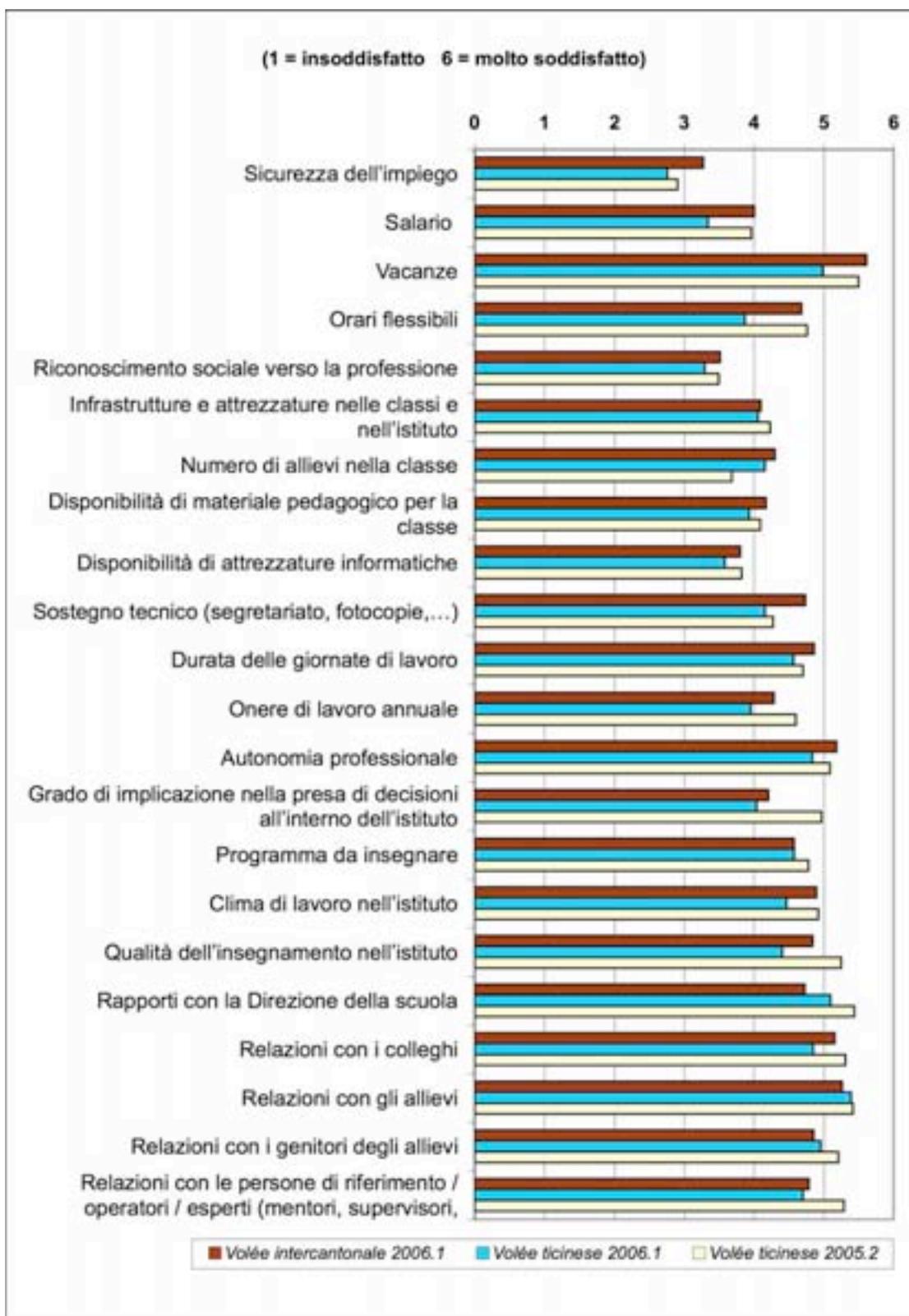
Il carattere multidimensionale della dinamica di costruzione identitaria emerge in modo significativo da questa breve rassegna legata al caso specifico di un'insegnante. La stessa docente parla dell'importanza degli *altrui significativi*, della propria identità personale e del suo carattere e dei dubbi legati alle competenze didattiche o pedagogiche. L'insieme di tali elementi concorre a capire come si possa considerare la professionalizzazione di un docente come un processo multiforme e dinamico.

4.8 Soddisfazione in relazione all'inserimento professionale

Si è voluto conoscere come era (allo scadere del primo anno di attività, rispettivamente secondo per la *volée* 2005), il termometro della propria soddisfazione personale.

Il quadro che si profila (figura 4.15) presenta tonalità abbastanza positive: fatta eccezione per la sicurezza dell'impiego, il riconoscimento sociale della professione, in parte anche per il salario e la dotazione di infrastrutture informatiche, si può dire che il neodocente esprime una soddisfazione quasi generalizzata sui numerosi aspetti che contraddistinguono la sua professione. Fra le dimensioni maggiormente foriere di soddisfazioni troviamo le relazioni con gli allievi, le relazioni con la direzione, pure quelle con i colleghi, le vacanze e via via tutta una serie di altri apprezzamenti con dei valori medi oltre il 4 su una scala da 1 a 6.

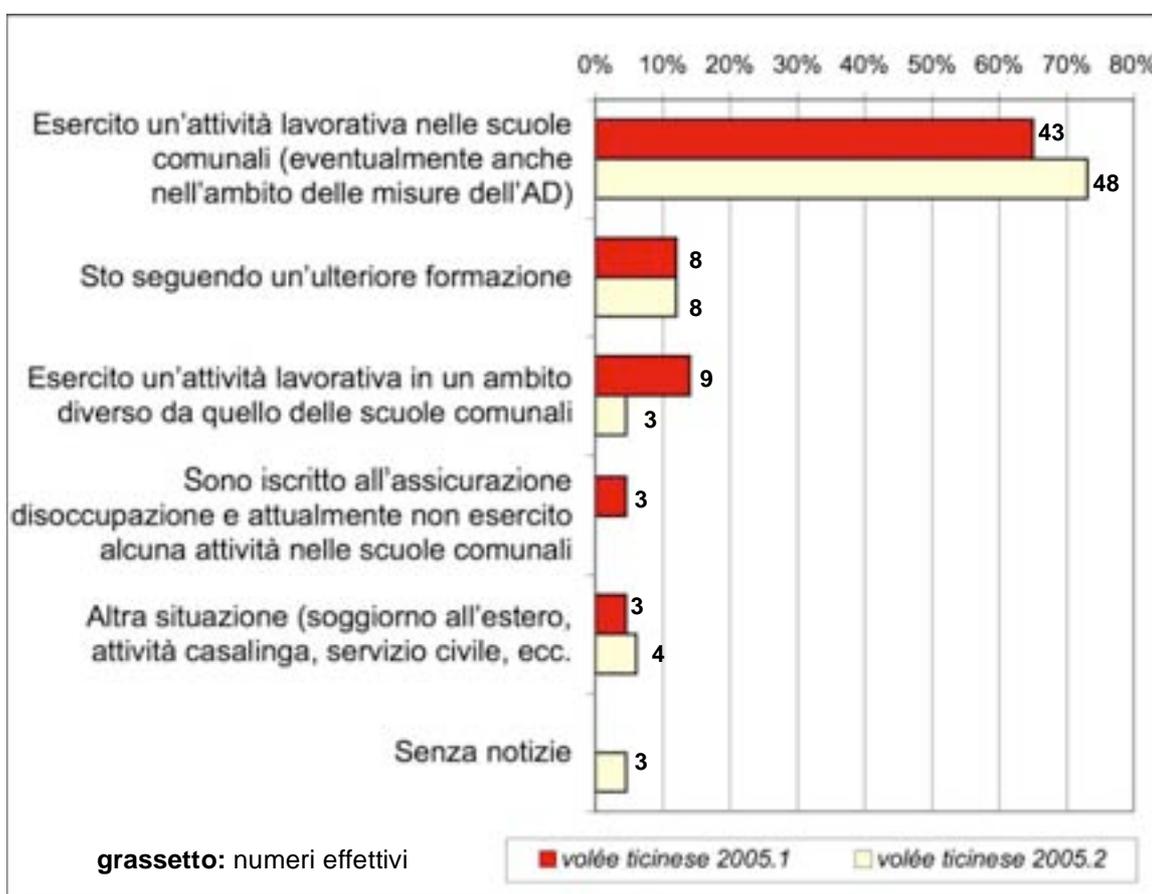
Figura 4.15 Grado di soddisfazione in relazione ai vari aspetti che caratterizzano l'inserimento professionale



5. Primi elementi di analisi longitudinale

Al compimento del secondo rilevamento del *suivi* previsto dal dispositivo si apre la prima possibilità di sviluppare dei confronti nel tempo su unità comparabili. Tale opportunità, attualmente non permette molte analisi, perché tra il rilevamento 2006 e quello 2007, come già ricordato, non si sono potuti utilizzare strumenti uguali, considerato che a maggio 2006 le ricerche erano ancora condotte in modo autonomo dai vari cantoni. Per questo motivo i riscontri statistici presentati in questa sezione sono assai ridotti, perché elaborati sulla base dei questionari rientrati, ma soprattutto grazie ai dati messi a disposizione dall'Ufficio Scuole Comunali.

Figura 5.1 Attività principale svolta: *volée* ticinese 2005, nel 2005/2006 e nel 2006/2007*

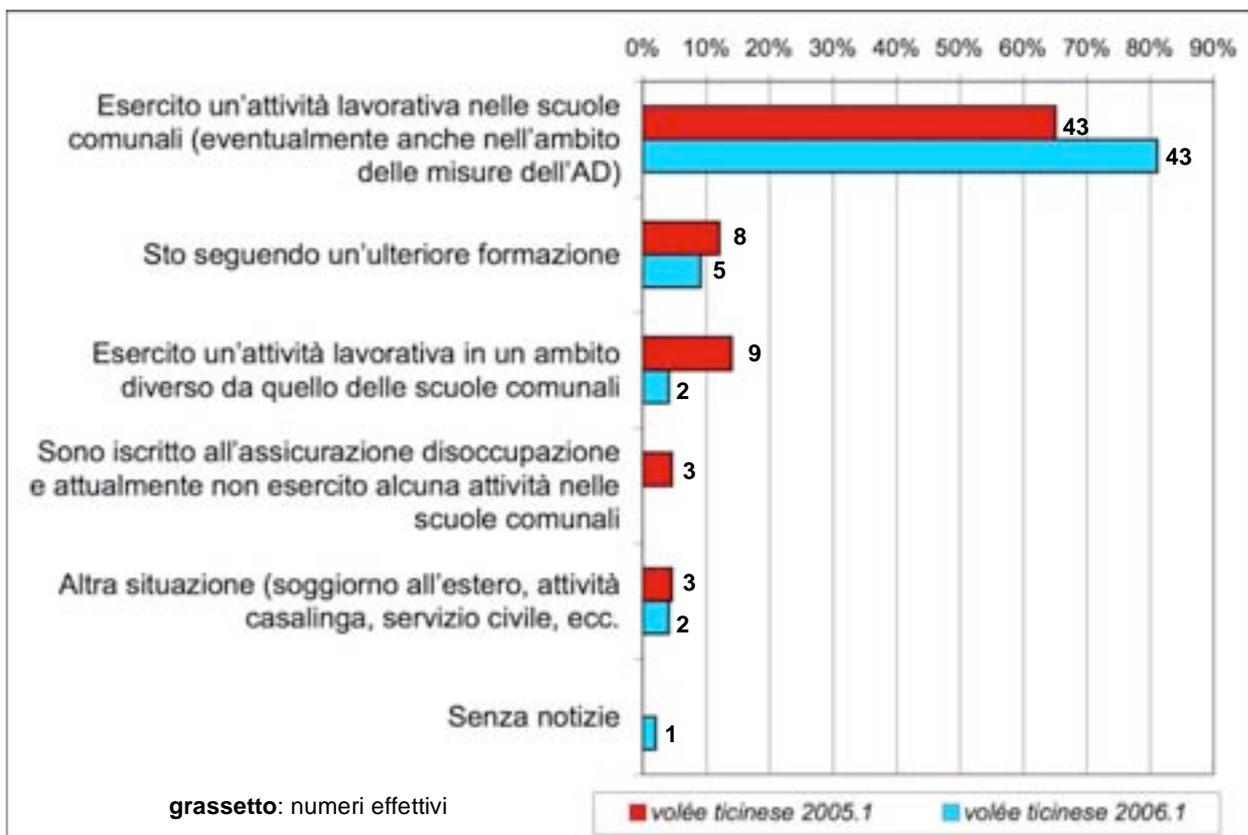


* Per l'elaborazione di questo grafico (e dei seguenti di questo capitolo) ci si è riferiti sia ai questionari rientrati, sia ai dati gentilmente forniti dall'Ufficio delle Scuole Comunali, per cui il totale corrisponde all'insieme dei diplomati delle rispettive *volées* (66 per il 2005 e 53 per il 2006). Per la diversità delle situazioni istituzionali ed organizzative si è rinunciato al confronto intercantonale.

La figura 5.1 ci offre la possibilità di mettere a specchio i diplomati del 2005 a un anno, rispettivamente due, dalla loro uscita dall'ASP. Constatiamo in primo luogo un aumento degli occupati nella scuola, alimentato probabilmente dai soggetti che l'anno prima svolgevano attività lavorative in altri settori, o che erano al beneficio dell'assicurazione disoccupazione, mentre resta stabile il numero di coloro che hanno preso la via degli studi. Va però detto che non è stata eseguita un'analisi caso per caso, ma solo un confronto fra le varie situazioni riscontrate; il che potrebbe significare che vi possano essere stati dei rimescolamenti fra le categorie, come ad esempio qualcuno che all'anno 1 insegnava e che l'anno dopo si ritrovava agli studi.

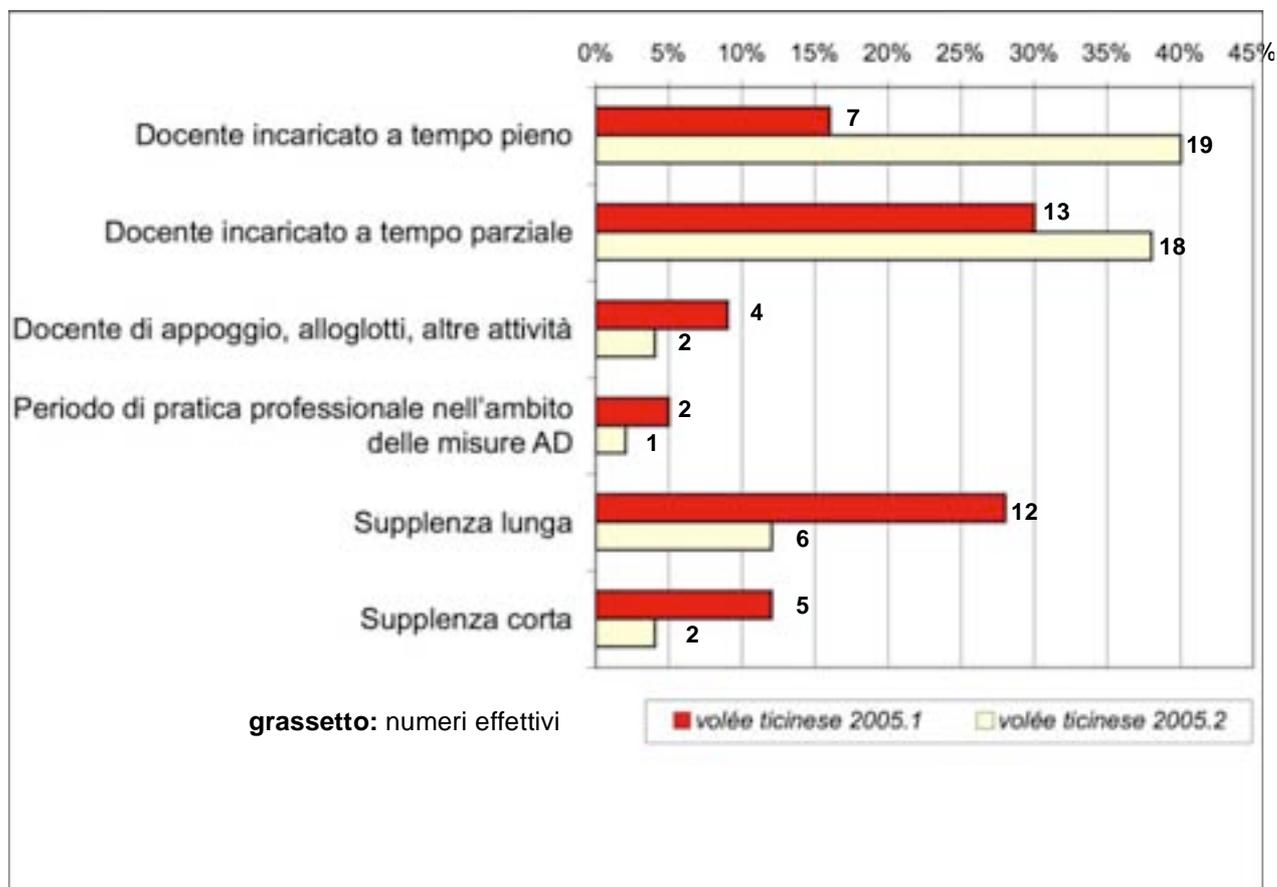
Lo stesso tipo di analisi è stato svolto mettendo a confronto due *volées* di diplomati (2005 e 2006) considerate al loro primo impatto con la transizione post formazione ASP. La figura 5.2 ci mostra come le due *volées*, al di là del loro effettivo numerico (66 neodiplomati nel 2005 e 53 nel 2006), hanno promosso nella scuola lo stesso numero di docenti (una quarantina); il che potrebbe significare che la capacità di assorbimento del mercato del lavoro degli insegnanti sia molto simile da un anno all'altro. Probabilmente in relazione a questo fenomeno vi è la riduzione dei giovani neodiplomati che sono ricorsi ad attività lavorative extrascolastiche o alla via della prosecuzione degli studi.

Figura 5.2 Attività principale svolta: *volées* ticinesi 2005.1 e 2006.1, nel 2005/2006 e nel 2006/2007



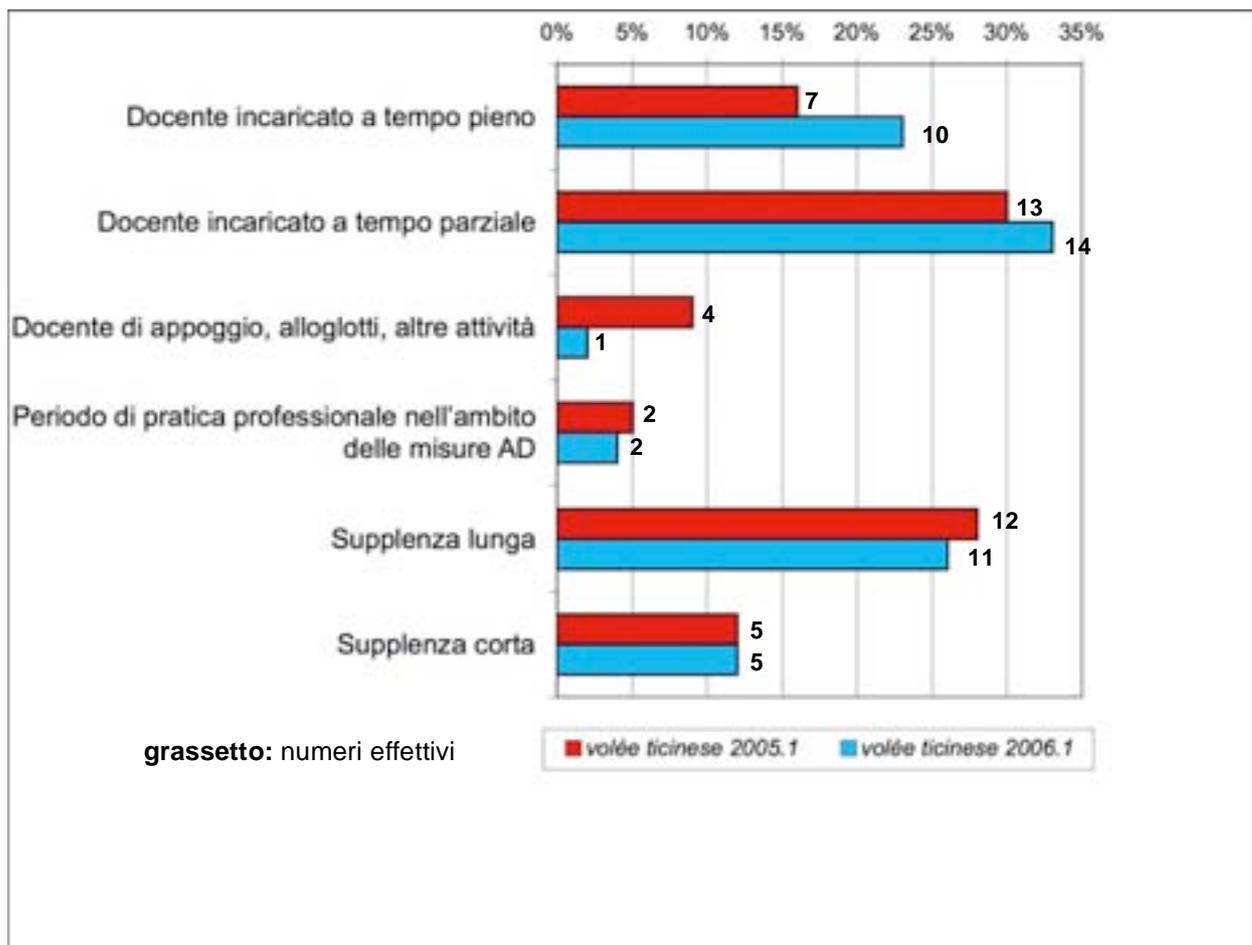
Ponendo sotto la lente solo coloro che esercitano delle attività nella scuola, nell'evoluzione dall'anno uno all'anno due della *volée* 2005, la figura 5.3 ci indica un aumento sensibile dei tempi pieni, così anche dei tempi parziali, mentre si riducono i soggetti alle prese con delle supplenze.

Figura 5.3 In classe a lavorare con i bambini: *volée* ticinese 2005, 2005/2006 e 2006/2007



Sempre rispetto ai neodiplomati attivi in classe, la figura 5.4 ci offre uno spaccato delle due *volées* (2005 e 2006) presa ognuna al primo anno dopo la fine degli studi. Come già rilevato in precedenza (vedi cap. 4), al di là di forti analogie, la *volée* 2006 mostra una situazione leggermente migliore rispetto ai diplomati dell'anno precedente. I dati di maggio 2008 ci diranno se questo esito possa inserirsi in una tendenza di segno positivo sul mercato ticinese degli insegnanti SI e SE.

Figura 5.4 In classe a lavorare con i bambini: *volées* ticinesi 2005.1 e 2006.1, 2005/2006 e 2006/2007



Alla luce di alcune analisi (non riportate nel documento) notiamo che il grado scolastico in cui sembra attualmente più facile ottenere un tempo pieno al primo anno è quello della SI, mentre nella SE l'incarico a metà tempo appare più frequente. E' però difficile, con gli elementi di cui si dispone fino ad ora, delineare una tendenza in questo senso.

Considerate le differenze nello strumento di rilevamento dei dati del 2006 rispetto a quelli degli anni successivi, in questo rapporto non abbiamo voluto sviluppare ulteriormente le analisi di natura longitudinale. Nei prossimi anni questo approccio potrà beneficiare di nuovi elementi e di più affidabilità nei confronti, grazie alla continuità dei questionari utilizzati.

6. Sguardi dall'interno: procedure, impressioni, rischi ed opportunità

di Caldelari, Gilardi, Lanzetti, Moalli, Mock, Rossi

Nel Cantone Ticino le realtà inerenti alla Scuola dell'infanzia e alla Scuola elementare sono assai dissimili in quanto fortemente legate al contesto comunale. Le leggi vigenti demandano infatti ai singoli Comuni la responsabilità della scolarizzazione per i due settori scolastici citati, consentendo comunque la creazione di Consorzi scolastici laddove più Comuni avvertono la possibilità e l'opportunità di unire le forze (finanziarie, ma non solo).

Sta di fatto che per un docente è sicuramente molto diverso operare in un istituto scolastico come quello di Lugano (3'400 alunni, 330 insegnanti, 43 sedi scolastiche) o presso le Scuole di Prato Leventina (Scuola annessa alla Casa comunale, con una trentina di bambini in totale) e questo, scevro di qualsivoglia giudizio di valore o qualità. La presenza e la conseguente nomina del direttore d'istituto è decisa dal Municipio o dall'Autorità consortile e non è sussidiata dal Cantone. Questo aspetto ha una duplice valenza: da una parte un aiuto finanziario del Cantone potrebbe agevolare l'istituzione della figura del direttore didattico, dall'altra ne potrebbe condizionare in qualche modo il suo operato (il vecchio adagio "Chi paga comanda" può applicarsi anche al mondo della Scuola...).

In buona sostanza sul territorio ticinese convivono quindi molte realtà scolastiche: istituti di grande o media grandezza che di regola vedono la presenza del direttore didattico, istituti scolastici medio piccoli che possono avere il direttore, non averlo o averlo... a metà.

Infatti almeno una quindicina di Comuni o Consorzi ticinesi hanno optato per la nomina di un dirigente scolastico a metà tempo, il quale assume quindi il duplice e delicato ruolo di docente e direttore.

Il direttore a metà tempo deve assolvere un compito molto difficile: per metà risulta essere collega degli altri insegnanti dell'istituto scolastico, mentre per l'altra metà riveste i panni del funzionario dirigente con compiti ispettivi, di vigilanza e di valutazione. Il suo ruolo si basa su equilibri molto labili che possono evidentemente condizionare nel bene e nel male il suo operato.

Anche la figura del direttore quindi assume valenze e posizioni diverse originate evidentemente da aspetti soggettivi ma anche ad aspetti oggettivi, vedi istituzionali.

Per un neodiplomato dell'ASP quindi le porte d'entrata al mondo del lavoro possono essere molto diverse e il suo accompagnamento al primo impiego altrettanto diversificato.

Il nostro mandato, in qualità di direttori e di ispettori, è regolato, per quanto concerne l'accompagnamento dei docenti dall'art.52, cpv. b, "Regolamento di applicazione della Legge SI-SE"⁷ e per i neoassunti dal Regolamento della Legge della scuola: art. 36- punto b.⁸

Attraverso questi due articoli e il capitolato d'oneri per i direttori, la Legge ci affida quindi il compito di *"assistere i docenti, vigilare sul loro operato e contribuire alla loro formazione continua"*. Le ispettrici e gli ispettori svolgono anche la parte di accompagnamento soprattutto negli istituti in cui non è presente la figura del direttore.⁹

La traduzione pratica di questo compito non è retta e non fa riferimento a nessun modello istituzionale ma si realizza attraverso pratiche diverse costruite dai singoli operatori: dai direttori di istituto e, dove questi non ci sono, dagli ispettori.

Si tratta di modalità diverse che differiscono per piccole sfumature perché nel complesso rivelano tutta una serie di interventi, di modi di fare e di gestire comuni che sottolineano l'importanza che la scuola dà all'accoglienza e all'inserimento di un nuovo insegnante nell'istituto.

⁷ **Compiti degli ispettori**

Art. 52

¹Gli ispettori, nell'ambito del proprio circondario:

- a) vigilano affinché le attività degli istituti siano coerenti con le direttive generali sull'insegnamento;
- b) assistono i docenti, vigilano sul loro operato e contribuiscono alla loro formazione continua;
- c) mantengono i contatti con i servizi specialistici, le autorità comunali e gli organi d'istituto;
- d) svolgono i compiti amministrativi previsti da leggi e da regolamenti;
- e) procedono all'assegnazione delle classi negli istituti ove non esiste il direttore.

²In caso di lamentele o controversie sull'insegnamento e sul funzionamento dei servizi scolastici, gli ispettori sentono le parti interessate, impartiscono le necessarie disposizioni e, se del caso, informano il Dipartimento e il Municipio.

³Gli ispettori hanno la facoltà di riunire i docenti secondo necessità.

⁴Gli ispettori si valgono degli assistenti, di cui all'articolo 55, e di altri collaboratori o consulenti.

⁵Agli ispettorati è assegnato un credito annuale da gestire in modo autonomo.

⁸ **c) attività educative e insegnamento**

Art. 36

Per quanto riguarda le attività educative e l'insegnamento, il direttore:

- a) collabora con l'ispettore scolastico, assumendo i compiti pedagogico-didattici che questi gli attribuisce sulla base delle indicazioni cantonali;
- b) presta particolare assistenza ai docenti neoassunti;
- c) richiede, all'occorrenza, l'intervento o la collaborazione degli organi scolastici cantonali previsti dall'art. 11 della Legge della scuola.

⁹ In generale si tratta di piccoli istituti con un numero esiguo di sezioni, sovente dislocati nelle periferie e nelle valli

Entrata nel mondo del lavoro: procedure di assunzione

Cronologicamente il primo coinvolgimento dei direttori e degli ispettori avviene al momento della pubblicazione e dell'inoltro dei concorsi. Agli ispettori spetta il compito di definire una graduatoria e di formulare delle indicazioni all'indirizzo dei Municipi ai quali spetta la decisione di assunzione.

Alle direzioni degli istituti è richiesto invece di formulare dei preavvisi, facendo riferimento:

- ai dossier che i candidati allegano all'atto di concorso;
- alle graduatorie espresse dagli ispettori;
- alla conoscenza dal punto di vista professionale dei candidati (vedi supplenze, stage, incarichi, partecipazione ad attività parascolastiche, in sede...).

Questi preavvisi sono espressi all'indirizzo della commissione scolastica (che riveste un ruolo consultivo ed è composta, di regola, da commissari designati dai partiti politici che siedono in Municipio) la quale inoltra il proprio preavviso all'esecutivo che è per legge l'autorità di nomina preposta.

Sempre più frequente, ma non generalizzato, è il colloquio con i candidati. Di regola avviene dopo una prima selezione che porta ad individuare le persone giudicate particolarmente idonee ai posti vacanti.

Vi sono delle modalità di assunzione che non passano per la tradizionale via del concorso. Si tratta in particolar modo di supplenze¹⁰ lunghe che si trasformano in incarichi retroattivi e che a fine anno, attraverso la procedura dell'incarico tacito, che può essere concesso ai docenti che ottengono una valutazione "buona" dall'Ispettore, diventano degli incarichi¹¹ senza bando di concorso.

Tenuto conto dell'accresciuto numero di servizi parascolastici che la scuola è chiamata a gestire, è inoltre sempre più frequente che neodocenti vengano assunti in qualità di docenti dopo aver svolto delle attività parascolastiche all'interno dell'istituto come animatori di doposcuola, di mense, di colonie diurne, di biblioteche e docenti per allievi allogliotti.

Si tratta di nuove opportunità che se sfruttate bene possono diventare delle porte di accesso privilegiate per dimostrare le proprie competenze e abilità e accedere poi all'insegnamento (in quanto docenti di ruolo) al momento in cui si liberano dei posti di lavoro tramite concorso.

¹⁰ Le supplenze vengono designate dai direttori o dagli ispettori. Sovente si tratta di una porta d'accesso interessante al mondo dell'insegnamento: i supplenti hanno modo di farsi notare, di fare esperienza e di poi subentrare come titolari qualora la supplenza dovesse protrarsi a lungo, tramite un incarico retroattivo.

¹¹ L'incarico tacito avviene durante il mese di maggio e come detto può essere concesso alle e agli insegnanti che ricevono una valutazione almeno **buona** sul proprio lavoro da parte dell'ispettore. Se la valutazione fosse discreta o inferiore la riassunzione deve passare per la normale procedura di concorso.

Accompagnamento e crescita professionale

L'accompagnamento vero e proprio inizia subito dopo l'assunzione e va a toccare e svilupparsi attorno ad aspetti ed elementi delicati non solamente dal punto di vista pedagogico.

Ci sembra perciò interessante elaborare qui alcune riflessioni attorno a quegli aspetti e situazioni che possono apparire superficiali e banali, ma che se non considerati per la loro vera importanza possono essere carichi di conseguenze per un insegnante alle prime armi e, in un'ottica prognostica, portano degli elementi di riflessione alla ricerca e alla definizione di un futuro strumento di accompagnamento.

È fuori discussione che qualsivoglia formazione di base possa preparare il futuro professionista ad assumere tutte le sfaccettature che la complessità della pratica professionale gli riserverà.

Non fa eccezione il mondo della scuola che presenta aspetti spesso ignorati (o sottovalutati) nell'immaginario sia degli insegnanti che dei diversi attori che vi ruotano attorno.

L'importanza di un accompagnamento del docente neoassunto potrebbe consistere nel monitorare il suo percorso, cercando di favorire le possibili esperienze positive e funzionali alle esigenze della scuola, sia dal punto di vista relazionale legato alle dinamiche con i colleghi e con le famiglie, sia da quello più legato alla sua crescita e sviluppo professionale, e non da ultimo rispetto ai suoi compiti di tipo amministrativo.

Come esempio potremmo riferirci ad aspetti delicati quali: il segreto professionale rispetto a situazioni o casi difficili, o quello ancora più complesso, della gestione delle famiglie con comportamenti non sempre adeguati o, ancora, la gestione di genitori separati che utilizzano il bimbo e/o l'istituzione scolastica a fini che esulano dai bisogni educativi dei figli.

Insomma, al di là di un accompagnamento di carattere pedagogico (sicuramente utile per entrambe le parti se scevro dall'idea che il giovane insegnante debba solo imparare...), vi è un monitoraggio legato alle pratiche dell'essere insegnante altrettanto significative e che possono giocare un ruolo rilevante per il "benessere" del docente.

L'impressione è che in genere il docente neoassunto è consapevole dell'importanza di avere dei buoni rapporti con i genitori degli alunni della propria classe, ci pare comunque di poter affermare che la realizzazione di questo rapporto con le famiglie non avvenga sempre in modo ottimale e che spesso possa creare situazioni difficili per il docente.

Si assiste sovente alla ricerca di una "*relazione favorevole*" anziché mirare ad una "*relazione professionale*".

La possibile deriva di tale approccio, particolarmente marcato nel settore della scuola dell'infanzia, è quella di abbattere in maniera artificiale e frettolosa le specificità dei ruoli. Perciò l'accompagnamento può anche essere inteso come uno strumento che permetta di mantenere chiara la differenziazione dei ruoli, senza per questo trincerarsi dietro le barricate istituzionali e i formalismi. Si tratta di garantire un profilo empatico, che eviti il nascere di pericolosi vincoli tra insegnante e genitore. I quali possono compromettere, o quantomeno condizionare, l'attività educativa in senso lato che resta parte integrante delle funzioni degli insegnanti che possono essere apprese solo sul terreno.

Nella scuola dell'infanzia, ad esempio, il fatto di dare (o farsi dare) "del tu" dai genitori genera sovente *derive relazionali* assai pericolose, perché la forma diretta può essere malintesa, se si pensa anche alle origini culturali delle famiglie, che sono spesso provenienti da altre nazioni.

L'entusiasmo del neoassunto non va certo smorzato, ma va guidato attraverso un accompagnamento a tutto campo così da evitare che comportamenti ingenui e dettati dall'inconsapevolezza del primo impiego possano poi pregiudicare l'autorevolezza necessaria nei momenti più delicati della professione: ad esempio nel momento in cui il docente titolare deve dare comunicazioni difficili alle famiglie.

Oltre al contesto scuola e classe ci sono degli spazi fisici che in modo *informale* hanno una grande valenza sul piano dell'accompagnamento e dell'inserimento dei neodiplomati, si tratta di luoghi che sfuggono a qualsiasi mediazione dell'autorità scolastica e quindi possono essere considerati ideali per la valorizzazione di proposte e la conseguente nascita di progetti.

Questi luoghi possono essere: il locale docenti, i corridoi, le ricreazioni, le pause. Insomma luoghi in cui si creano momenti di aggregazione/socializzazione, si suggeriscono strategie, dove nascono molti progetti, ma anche dove molti altri potrebbero essere bloccati ancor prima di nascere.

Altri aspetti che vanno considerati nell'accompagnamento sono le difficoltà che un docente appena incaricato incontra nel cercare di entrare a far parte di un nuovo istituto. Deve imparare a districarsi e non farsi troppo condizionare da docenti che vantano venti e più anni d'esperienza. È importante valorizzare la nuova esperienza, perché sarebbe un vero peccato se i colleghi con esperienza non potessero venirne a conoscenza. La precauzione è quindi quella da una parte di essere attenti a non permettere che vengano assunte modalità, strategie e atteggiamenti sorpassati, ma nello stesso tempo che vengano riconosciute le esperienze positive. A volte in alcuni istituti si assiste ad una sorta di cultura costituita da gruppi separati (chiamata balcanizzazione, Fullan & Hargreaves, 2005) e magari anche in competizione, che cercano di conquistare delle posizioni di

“vantaggio”. Non sono solo gli insegnanti conservatori a formare “bande balcanizzate”, ma anche gruppi innovativi che si considerano più avanzati e questo potrebbe creare dei forti problemi al docente nuovo che non conosce e non sa con chi, e se schierarsi, rischiando che si isoli e non riesca ad inserirsi nel nuovo contesto. Così come il vino buono per migliorare e affinarsi deve essere messo a contatto con delle buone “barrique”, anche il docente alle prime armi deve imparare a gestire in modo sapiente le relazioni per evitare di invecchiare male e in fretta.

Le insidie sono molto sottili, per quanto possibile si vorrebbe attirare l’attenzione del neoassunto sulla comunicazione e la relazione con il mondo di adulti che lo circonda, dandogli gli strumenti per leggerlo ed affrontarlo, perché non può pensare che l’unico suo compito sia quello di gestire la sua classe e di insegnare ai suoi allievi. Per esempio è importante renderlo attento al fatto che tutto conta, nelle relazioni. Quando si fa un colloquio con le famiglie non è indifferente il luogo, il modo, il tempo nel quale esso avviene. A volte per il neoassunto può sembrare strano o difficilmente comprensibile che la professionalità di un docente passi anche attraverso questi dettagli. Un incontro con altri colleghi può avvenire in modo informale, ma si possono anche organizzare incontri formalizzati che abbiano obiettivi definiti e specifici.

Conclusioni

Alla luce di quanto esposto appare evidente come l’accompagnamento abbia almeno due funzioni principali: la prima di chiara matrice formativa e di accrescimento di esperienza e la seconda di prevenzione.

Dall’analisi delle aspettative dei docenti neoassunti emerge un certo timore ad aprirsi alla figura del direttore/ispettore nell’accompagnamento della pratica professionale in quanto viene vissuta una pressione emotiva data dal fatto che il ruolo assunto da queste figure è legato anche alla valutazione sull’operato. Non è scontato che il direttore/ispettore sia identificato anche nel ruolo di colui che aiuta nella crescita professionale e che può partecipare allo sviluppo delle competenze del neodocente. Inoltre viene evidenziato il fatto che, le modalità di accompagnamento adottate dai dirigenti scolastici non sono uguali in tutti i circondari ed esistono delle differenze a livello d’istituto a seconda che questo sia piccolo, medio o di grandi dimensioni. Per quanto attiene questo aspetto viene rilevato che il neoassunto dà molta importanza all’accoglienza nell’istituto in cui sarà chiamato ad operare ed alla relazione che avrà con i colleghi più esperti. Questi ultimi sono individuati quale risorsa positiva sia nella ricerca di soluzioni, sia nell’esposizione di problemi. È da parte di tutti condivisa l’idea che l’accompagnamento ideale sarebbe quello basato sui bisogni

individuali e quindi tale che possa offrire la risorsa migliore al problema evidenziato, sia questo offerto dal direttore/ispettore oppure dal docente collega esperto. Tenuto conto di queste affermazioni risulta evidente che esiste uno scarto tra le aspettative dei docenti neoassunti e l'apparato dirigenziale (ispettori/direttori). Di conseguenza uno degli aspetti sui quali si dovrà lavorare sarà proprio quello di conciliare le due finalità affinché l'intervento offerto sia mirato rispetto alla prevenzione di possibili difficoltà ed efficace rispetto alla crescita professionale individuale.

A titolo di esempio citiamo alcune attività svolte nell'ambito dell'accoglienza del docente al primo anno d'impiego comuni a tutti, legate alla formazione e che risultano essere apprezzate da chi le ha vissute:

- incontri di presentazione dei compiti amministrativi;
- incontri di pianificazione e di bilancio del lavoro scolastico (programmazione, progettazione, scelte didattiche e pedagogiche);
- analisi delle dinamiche di gestione della classe;
- preparazione di momenti delicati come la riunione con i genitori e stesura delle comunicazioni alle famiglie;
- visite congiunte¹² in classe seguite da un colloquio di chiara matrice formativa.

Per quanto attiene la prevenzione, il gruppo condivide la necessità d'individuare un sistema di riferimento - inserito in una logica di formazione continua - per il docente neoassunto, che possa offrire: esperienza, capacità di lettura e analisi delle problematiche scolastiche, capacità relazionali e che approfondisca con lui l'operato, decidendo insieme le scelte metodologiche più appropriate.

¹² Le visite congiunte sono svolte da direttore e ispettore e sono annunciate in anticipo al docente. Si tratta di occasioni molto importanti per interagire con il neodocente, per regolare il suo lavoro con la classe.

7. Sguardi incrociati sull'inserimento dei neodocenti da parte di nove studenti del terzo corso ASP

Durante l'anno accademico 2006/2007 il tema dell'inserimento dei neodocenti è stato proposto nell'ambito dei progetti di ricerca per il lavoro di diploma degli studenti del settore della formazione di base che avrebbero concluso la loro formazione nell'anno 2007/2008 all'Alta Scuola Pedagogica. La proposta denominata “*Oggi studenti, domani docenti*” ha raccolto l'adesione di nove studenti che hanno esplorato questo tema sviluppando le loro piste di ricerca attorno ad alcune interessanti dimensioni specifiche riportate nello specchio (v. allegato 3).

Gli studenti, accompagnati dai formatori (co-autori del presente rapporto), hanno adottato una metodologia di indagine essenzialmente qualitativa, operando scelte epistemologiche orientate verso un approccio comprensivo (vedi per esempio Schurmans, 2006; Charmillot et Dayer, 2007). Lo svolgimento della ricerca comportava lo sviluppo della tematica in modo individuale attraverso la costituzione di un proprio quadro teorico di riferimento e la costruzione di strumenti di raccolta dei dati appropriati al tema (guide di intervista o *focus group*). Dopo questa fase, vi è stato il momento di entrata in contatto con il territorio per realizzare le interviste ai vari attori coinvolti nell'inserimento professionale e oggetto di analisi (neodocenti, docenti esperti, ispettori, direttori, docenti responsabili). Ogni studente ha in seguito trascritto e analizzato i propri dati, confrontandosi regolarmente con l'*équipe* di compagni e formatori, per poi procedere alla redazione finale del rapporto di ricerca.

L'insieme dei lavori ha trovato un proprio collante teorico attorno al tema dell'identità (vedi per esempio Lisimberti, 2006; Riopel, 2006; Dubar, 1991; Gervais, 2003; Oliverio-Ferraris, 2002; Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Fabbri e Formenti, 1991), contribuendo così ad arricchire con i propri apporti il campo di studio aperto negli ultimi anni da ASPTRANSIT.

Di seguito proponiamo alcuni risultati significativi emersi dalle nove ricerche che, a volte corroborano le analisi in corso, altre volte portano uno sguardo diverso, o rivelano una dimensione finora inesplorata dell'entrata nella professione di insegnante. Le ricerche possono essere raggruppate sotto filoni tematici comuni, permettendoci così di mettere in evidenza dei collegamenti tra i vari risultati.

Gli altrui significativi: i neodocenti e il rapporto con altri attori adulti della scuola

Sotto questa prima tematica possiamo citare i lavori di Kaufmann (2008), Rossinelli (2008), Piazzalunga (2008) e Wunderle (2008). Queste quattro ricerche hanno portato le autrici a prestare particolare attenzione al rapporto che i neodocenti intrattengono con alcuni altri attori adulti della scuola. Il primo lavoro citato ha messo in evidenza l'evoluzione che il rapporto tra neodocente e genitori dei propri allievi può subire. Spesso la riflessione sull'importanza di prestare attenzione fin da subito alla relazione con i genitori non viene anticipata nelle settimane che precedono l'inizio dell'anno scolastico, molto presto però tale rapporto prende maggiore importanza, con rilevanti ripercussioni sul modo di porsi, di presentarsi e di mostrare delle dimensioni di sé: nella ricerca viene evidenziato che premia soprattutto la trasparenza e la sincerità nel mostrarsi per quello che si è, seppur sottolineando la buona volontà e il desiderio di lavorare per il bene dei bambini. Un rapporto altrettanto significativo è osservabile tra questi giovani professionisti e i loro colleghi più esperti. Il lavoro di Rossinelli propone uno sguardo su tale rapporto e mostra come questo sia molto investito di significato dai neodocenti, i quali ritengono indispensabile ricevere l'aiuto e i consigli dai colleghi esperti, ma sottolineano anche l'importanza di essere riconosciuti come aventi qualcosa da offrire in termini innovativi e di arricchimento didattico e pedagogico. L'ipotesi di partenza della studentessa viene confermata: malgrado diversi docenti esperti abbiano sottolineato nella ricerca che l'arrivo dei neodocenti è importante per portare "nuova aria" nell'istituto, l'atteggiamento dei nuovi arrivati tende in generale ancora ad "adattarsi alle dinamiche che caratterizzano l'istituto nel quale vengono inseriti" (p. 25). Il terzo lavoro citato in questo paragrafo indaga sull'incidenza che una collaborazione costruttiva con un collega può avere sull'attività professionale: Wunderle infatti ha voluto interrogare la realtà dell'inserimento dei giovani docenti in relazione alla percentuale di impiego. Il suo lavoro però ha ben presto mostrato che è il rapporto con il collega contitolare nel caso dell'impiego al 50% che riveste un'importanza capitale per capire il fenomeno da lei studiato. Piazzalunga (2008) propone invece uno studio che prende come oggetto la figura del direttore nel processo di accompagnamento e inserimento professionale. Anche in questo caso il rapporto che si instaura è di natura importante e con un'influenza sull'entrata nel neodocente. Lo studio di Piazzalunga ha il merito di cambiare la prospettiva e dare significato a questo "altrui significativo": emerge un quadro multiforme, con pratiche di accompagnamento di varia natura e con l'opinione, da parte dei direttori intervistati, che il loro apporto deve essere visto come "una carta da giocare fino in fondo".

Il contesto che introduce: figure e dispositivi attorno al neodocente

Il secondo filone tematico ha come elemento centrale il contesto dell'entrata nella professione. Lepori (2008) per esempio ha voluto capire quale ruolo giocasse la dimensione dell'istituto nell'inserimento professionale dei neodocenti. A smentita della sua ipotesi iniziale, Lepori ha potuto constatare che l'istituto grande comporta, almeno per quanto riguarda le interviste da lui svolte, più vantaggi di quello piccolo, in termini di risorse, di disponibilità da parte del corpo docenti e dei singoli colleghi nei confronti del nuovo arrivato. Stuessi (2008) ha fatto invece un confronto tra due contesti istituzionali diversi: la scuola dell'infanzia (SI) e la scuola elementare (SE). In risposta al suo interrogativo di ricerca iniziale, Stuessi conclude mettendo in evidenza che il rapporto instaurato con i colleghi esperti per una neodocente di SI è *“un rapporto più libero, mentre alla SE rimane molto legato ai programmi e agli aspetti più scolastici anche se le strategie adottate dai neodocenti per inserirsi nel contesto lavorativo sono simili in entrambi i gradi scolastici”* (p. 26). Scaramozza (2008) ha operato uno studio sulle modalità di accompagnamento adottate in Ticino a confronto con modalità in uso oltre Gottardo e oltre frontiera. Tutto ciò viene visto con uno sguardo retrospettivo su quanto avveniva in Ticino prima della sospensione del ruolo dell'assistenza al primo impiego adottata all'interno della Scuola Magistrale. Da tale ricerca emerge che le pratiche adottate dai responsabili ticinesi nell'accompagnamento professionale dei neodocenti divergono tra loro sia nella realtà sia a livello di ideali in quanto risultano piuttosto predefinite oppure con una formula *“à la carte”*. Un aspetto sul quale si trova un consenso unanime da parte di tutti gli intervistati e partecipanti al focus group – direttori, ispettori, nonché docenti dell'Alta Scuola Pedagogica- è quello dell'importanza dell'accompagnamento.

Valori e saperi del neodocente all'entrata nella professione

Un ultimo filone presenta le ricerche di Maag (2008) e di Morgantini (2008). Entrambe si interessano al bagaglio con il quale i neodocenti intraprendono il loro cammino verso la professionalizzazione. Nel primo caso, si indaga sui valori e sugli ideali con i quali i neodocenti partono dall'istituto di formazione, e al contrasto tra *métier rêvé* e *métier réel*. Dalla ricerca appare una certa tendenza di questi valori e ideali a divenire più concreti, forse meno eterei, ma più vicini alla pratica quotidiana del docente col passare del tempo. La ricerca di Morgantini infine mostra quali sono le principali lacune di cui questi neodocenti risentono nella loro formazione iniziale. Come già confermato nel nostro capitolo su tale tema, questi neodocenti presentano una grande lucidità e senso critico nel parlare della loro formazione. Si conferma quindi l'ipotesi di Morgantini: coloro che si sono diplomati più di recente si riferiscono maggiormente ai corsi

dell'ASP rispetto ai diplomati di *volées* precedenti, che fanno molto più riferimento all'esperienza accumulata sul terreno.

L'insieme di queste ricerche, oltre a farci beneficiare di un ricco materiale di riferimento raccolto tramite interviste, ha approfondito ambiti attivi in ASPTRANSIT e nel contempo ha aperto nuovi e promettenti temi che in prospettiva potrebbero essere oggetto di ulteriori ampliamenti e approfondimenti della nostra ricerca.

8. Conclusioni e prospettive

Il rapporto di ricerca, sostenuto dagli esiti della somministrazione del questionario e delle interviste svolte, alimentato nel contempo dagli sguardi del Gruppo Operativo e del gruppo di studenti al terzo corso, ha permesso di gettare maggior luce sull'inserimento professionale dei diplomati dell'ASP, inteso come fenomeno a più sfaccettature che si situa in uno spazio assai definito (una classe e un istituto scolastico) e in un tempo a sua volta delimitato (qualche anno dopo l'ottenimento del diploma).

La dimensione che ha trovato maggior attenzione nel presente rapporto è quella rappresentata dai vissuti, dalle percezioni e dalle opinioni dei neodocenti alle prese con le prime fasi della loro carriera professionale, mentre altri aspetti quali le interazioni con gli attori contestuali dell'inserimento (direttore, ispettore, colleghi con esperienza) verranno approfonditi in pubblicazioni successive.

Sul fronte dei neodocenti, i dati ci mostrano come il processo di entrata nella professione venga interpretato in modo prevalentemente individuale, considerando la classe ed il lavoro che vi si svolge, come una sorta di spazio privato, da preservare da interventi esterni. Il giovane insegnante confrontato con un grosso carico di oneri lavorativi, non sembra mettere in evidenza particolari e sensibili difficoltà nell'affrontare i compiti richiesti dal suo lavoro, ma getta in modo perentorio e impietoso uno sguardo essenzialmente critico verso la formazione iniziale (vedi cap. 4.5). Questa contraddizione (perlomeno apparente) tra deficit della formazione iniziale e buon grado di padronanza nello svolgimento dei compiti, viene, in un certo senso, assorbita dall'esistenza, a dire dei neodiplomati, di un processo di crescita professionale sostenuto da un lavoro riflessivo ricorrente sul campo della quotidianità delle esperienze condotte, beneficiando parallelamente di apporti, perlopiù casuali e informali, che trovano terreno propizio nelle interazioni che avvengono soprattutto nel gomito a gomito della quotidianità della vita nell'istituto e che sfociano per esempio nello scambio di materiali, nel chiedere consiglio ad un collega collaudato, nell'associarsi a progetti di istituto in corso, nella partecipazione ad attività di sede, quali settimane fuori sede, gite, ecc.

Un atteggiamento improntato ad una certa chiusura, meno accentuato per la *volée* 05 all'anno 2, viene espresso nei confronti di misure di accompagnamento più strutturate e istituzionalizzate, quali ad esempio visite in classe, valutazioni esterne, consulenze verticali, mentre la presenza di un

mentore (o di figure analoghe) senza ruolo valutativo viene presa in considerazione da alcuni come possibilità interessante.

Un altro elemento che emerge con forza è la volontà del nuovo arrivato di costruirsi un contesto sociale accogliente, ponendo priorità alla costruzione di una rete di relazioni positive nel gruppo professionale in cui si trova inserito. Tale processo si sviluppa attraverso canali diversi (colleghi, direzione, genitori, allievi stessi) e, in certi casi, la volontà e l'urgenza di inserirsi nel gruppo emerge nei nostri dati, almeno tanto quanto l'impegno nel lavoro pedagogico e didattico che rappresenta, su questo non dovrebbero esserci dubbi, la centralità del lavoro dell'insegnante.

Nell'ottica dell'ideazione e dell'allestimento di un dispositivo di accompagnamento ai neodocenti che, non dimentichiamolo, rappresenta una delle principali finalità di questa ricerca, le indicazioni emerse ci offrono elementi interessanti e importanti su cui indirizzare i nostri sforzi.

Se da un lato da parte del docente debuttante vi è adesione al principio di un accompagnamento nell'affrontare per la prima volta il mondo della scuola, dall'altro emerge una certa resistenza/diffidenza a forme di intervento classiche già sperimentate e/o in corso, qui e altrove. Ciò a favore di apporti più immediati, meno formali, di natura orizzontale e meno invasivi nel lavoro in classe.

Va dunque ribadito come la realtà vissuta intensamente dal neodocente, non si sovrapponga completamente alla realtà delineata dalle altre componenti della scuola (autorità politiche, ispettori, direttori, colleghi, genitori, altri operatori scolastici).

Un valido dispositivo di accompagnamento deve dunque avvalersi delle conoscenze evidenziate dagli sforzi di ricerca, cercando di tener conto anche di altre fonti di conoscenza relative all'inserimento dei neodocenti che non sempre si pongono in linea con una visione completamente condivisa. E' proprio in questa ottica che ASPTRANSIT si sta muovendo per cercare di definire i contorni di un dispositivo valido, articolato e sufficientemente flessibile per rispondere agli auspici e ai bisogni espressi dal neodocente, tenendo conto però delle caratteristiche, delle risorse, delle esigenze e delle finalità della scuola che li mette in scena come insegnanti che stanno affrontando le prime fasi di un percorso di crescita e di continuo arricchimento nel diventare insegnanti in grado di assicurare qualità e continuità di lavoro nel ciclo professionale che normalmente si diluisce su alcuni decenni.

Un dispositivo di accompagnamento, quello che va delineandosi, sistematico, strutturato e composito (più dimensioni) d'un canto, ma flessibile e aperto d'altro canto, così da evitare gli

sguardi unilaterali (siano essi dall'ASP, dai colleghi, dai direttori/ispettori, dai genitori, ...) volto invece ad integrarne gli apporti.

Anche gli effetti di feedback all'istituzione formante generati dalla ricerca in corso devono porsi nell'ottica di una continuità fra il momento formativo iniziale, l'accompagnamento nella transizione verso il lavoro e soprattutto nell'articolazione fra formazione continua e attività lavorativa, sull'intero ciclo di vita professionale.

Bibliografia

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux: Editions EAP.
- Baillauges, S. & Breuse E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Baillauguès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauguès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 21-41). Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutin, G. (Ed.) (2003). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal: Editions nouvelles.
- Camilleri, C., Kasterszein, J., Lipianski, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez, A. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris: Puf.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. In *Recherches qualitatives* (Hors Série).
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2002). La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation (Editorial). In *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 1. (pp. 5-26), Fribourg: Editions Universitaires (SSRE).
- Dauvinis, M.C. (2003). Les enseignants peuvent-ils croire à la formation? In G. Boutin (Ed.). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal: Editions nouvelles.
- Donati, M. & Vanini, K. (2006). *ASPTRANSIT. Primo rapporto dello studio longitudinale sui percorsi formativi e professionali dei neolaureati della formazione di base nel 2005*. ASP: Rapporto N.1.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. In *Education et sociétés*, 7. (pp. 23-36).
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? In *Teachers and teaching: théorie and practice*. 1. (pp. 9-23).

- Erickson, G.L. (1988). Explorations in the field of reflection; directions for future research agendas. In Grimmet P.P. & Erickson, G.L. (Ed.). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher's College Press.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991). *Carte d'identità. Verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano: Franco Angeli.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2005). *Cosa vale la pena cambiare nella scuola*. Trento: Erickson
- Gervais, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. (pp. 83-102). Montréal: Editions nouvelles.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris: PUF.
- GRSIE, (2008). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants. Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin Groupe de recherche suisse sur l'insertion*. Pubblicazione in linea: www.inserch.ch
- Guidotti, C. & Rigoni, B. (2007). La scuola ticinese in cifre. *Edizione 2007*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Hetu, J.C., Lavoie, M. & Baillauques, S. (Ed.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris: De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. *Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Kaufmann, C. (2008). *Identità contro: l'evoluzione del rapporto tra neodocenti e genitori*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lepori, J. (2008). *Un grande aiuto. Il ruolo della dimensione dell'istituto nell'inserimento professionale dei neodocenti*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Lisimberti, C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vitaepensiero.
- Louis, M.R. (1980). *Surprise and sense-making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings*. *Administrative Science Quarterly*, 25. (pp. 226 – 251).

- Maag, M.-L. (2008). *Tra ideali e realtà. I valori che concorrono alla formazione dell'identità professionale dei neodocenti e la loro applicazione nella professione reale*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Marc, E. (2004). La construction identitaire de l'individu. In J.-C. Ruano-Borbalan (coord.) *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. (pp. 33-39). Auxerre: Éd. Sciences Humaines.
- Mariani, A.M. (1996). L'insegnante. In C. Scurati (a cura di). *Volti dell'educazione*. (pp. 79-81). Brescia: La Nuova Scuola
- Martineau, S. & Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle: un tour d'horizon des recherches. In *L'Écho du RÉ.S.É.A.U.* vol. 5.1. (pp. 7-17).
- Morgantini, L. (2008). *Apporti e limiti della formazione iniziale: neodocenti della scuola dell'infanzia nell'inserimento professionale*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP
- Müller, K., Alliata, R., Benninghof, F. & Brown, G. (2006). *Gestion prévisionnelle des enseignants*. Genève: SRED
- Oliverio-Ferraris, A. (2002). La ricerca dell'identità. *Come nasce, come cresce, come cambia l'idea di sé*. Firenze: Saggi Giunti
- Perrenoud, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. In *Éducateur*. 2. (pp. 30-33).
- Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche? In *Revue HEP de Suisse romande et du Tessin*. 2. (pp. 125-137).
- Piazzalunga, L. (2008). *Una carta da giocare fino in fondo. La figura del direttore nell'accompagnamento di un neodocente*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval. Collection Formation et profession (CRIFPE).
- Rossinelli, S. (2008). "Cosa festeggiate oggi?" *La relazione tra neodocenti e colleghi*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2004) (Eds.). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Ed. Sciences Humaines.
- Scaramozza, S. (2008). *Strutturato o à la carte? L'importante è accompagnare. Accompagnamento all'entrata nella professione dei neodocenti: quali possibilità?* Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Ed. Logiques.

- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Stuessi, L. (2008). "L'accoglienza non sta nel fare una festa con i palloncini". *L'inserimento professionale dei neodocenti nella scuola elementare e dell'infanzia*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Vallerand, A.C. & Martineau, S. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. CRIFPE.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke (Québec): Edition du CRP.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. In Y. Lenoir et P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Editions Octares.
- Veenman, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers*. Review of Educational Research, 54(2). (pp.143-178).
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique – Apprentissage, sens et identité*. Laval: Les Presses de l'Université.
- Wunderle, N. (2008). *Mi fido di me? L'entrata nella professione con un impiego a tempo pieno o a tempo parziale. Differenze e similitudini*. Progetto di ricerca. Locarno, ASP.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Ed.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). London: The Falmer Press.

Allegati

Allegato 1: Questionario (versione italiana)

QUESTIONARIO SULL'INSERIMENTO PROFESSIONALE
DEI DIPLOMATI DELLE ALTE SCUOLE PEDAGOGICHE ROMANDE E DEL TICINO

0. In quale anno ha ottenuto il suo diploma all'ASP?
- 2005
- 2006
1. Quale diploma di insegnamento ha ottenuto?
- Scuola dell'infanzia
- Scuola elementare
- Scuola dell'infanzia e scuola elementare
- Secondario 1
- Secondario 2
- Secondario 1 e 2
- Se ha ottenuto un diploma di insegnamento secondario 1 e/o 2, voglia precisare la/le disciplina/e in cui ha ricevuto una formazione didattica e che figurano sul suo diploma.
-
-
2. Qual è il suo titolo di studio più alto oltre a quello di insegnante ottenuto all'ASP?
- Maturità
- Semi licenza (Maturità + 2)
- Bachelor (Maturità + 3)
- Licenza (Maturità + 4)
- Master (Maturità + 5)
- DEA-DESS (Maturità + 5)
- Dottorato
- Altro, precisi:
3. Dall'ottenimento del suo diploma ASP, qual è stata, in poche parole, la sua traiettoria professionale?
-
-
-

4. **La sua situazione professionale attuale.**
Prenda come riferimento la settimana dal 7 all'11 maggio 2007
 Esercita un'attività nell'insegnamento?
 Sì
 No, non ho un'attività di insegnamento durante la settimana di riferimento, ma ne ho avuta una in questo anno scolastico 06-07
 No, non ho avuto attività nell'insegnamento in questo anno scolastico 06-07
5. **Statuto professionale nell'insegnamento.**
 a) Quale tipo di impiego occupa attualmente?
 Un impiego a durata indeterminata.
 Un impiego a termine
 Indichi la durata del suo contratto
 anno/i
 mese/i
 settimana/e
 giorno/i
 b) Qual è il suo tasso di occupazione? _____ %
 Questo tasso di occupazione corrisponde a quello che desidero
 Questo tasso di occupazione non corrisponde a quello che desidero
 Idealmente vorrei lavorare al _____ %
6. **Le sue ricerche di impiego nell'insegnamento**
 a) Ha inviato a dei datori di lavoro potenziali (comuni, DECS, scuole) la sua candidatura per ottenere un impiego nella scuola?
 Sì
 No
 b) In quali regioni ha inviato le sue domande di impiego? (più risposte possibili)
 In alcune regioni o comuni del Cantone
 In tutto il Cantone
 In altri cantoni fuori da quello del suo domicilio
 All'estero
 c) Numero approssimativo di concorsi inoltrati: _____
 d) Quante risposte positive ha ricevuto? _____
7. **Qual è stato, a suo avviso, l'elemento decisivo per l'ottenimento dell'impiego che occupa attualmente?**

8. **In quanti istituti scolastici è stato assunto?**
 1
 2 o più
 Se lavora in più di un istituto, ne scelga uno di riferimento per rispondere alle successive domande del questionario
9. **Quanto sta svolgendo in questo anno scolastico (06/07) costituisce la sua prima esperienza di**

insegnamento nell'istituto di riferimento?

- Sì
- No, vi avevo già svolto una pratica professionale durante la mia formazione iniziale
- No, vi avevo già lavorato (supplenza o altro)
- No, altro, precisi: ✎ _____

10. In quale grado scolastico insegna? (Più risposte possibili)

- Scuola dell'infanzia
- Scuola elementare
- Secondario 1
- Secondario 2 o scuola professionale
- Altro, precisi:
Se è occupato in una scuola secondaria o professionale, voglia indicare le materie che insegna attualmente:
✎ _____
✎ _____

11. Attualmente insegna delle materie in cui ha ricevuto una formazione didattica?

Le materie che insegno non corrispondono per niente alla mia formazione	1	2	3	4	5	6	Le materie che insegno corrispondono completamente alla mia formazione
---	---	---	---	---	---	---	--

12. Ha dovuto cambiare domicilio per occupare il suo attuale impiego nell'insegnamento?

- No
- No, ma insegno in un cantone diverso da quello in cui ho ottenuto il mio diploma
- Sì, ho dovuto cambiare comune di domicilio (senza cambiare cantone)
- Sì, ho dovuto cambiare cantone di domicilio e sono passato dal cantone _____ al cantone _____
- Sì, insegno all'estero. Indichi in quale nazione: ✎ _____

13. Il suo impiego attuale in qualità di insegnante costituisce la sua prima esperienza di inserimento professionale?

- Sì
- No, ho già occupato un impiego in ambito scolastico o educativo
- No, ho già occupato un impiego in un altro ambito

14. Quanti anni di esperienza ha nell'insegnamento?

- Meno di un anno
- Da 1 a 3 anni
- Più di 3 anni

15. **Statuto professionale nell'insegnamento**
 Lei ha segnalato che non aveva un'attività di insegnamento durante la settimana di riferimento, ma ne ha avute in questo anno scolastico 06-07
- a) Qual è stata la durata del suo ultimo impiego
- Indichi la durata del suo contratto
- _____ mese/i
- _____ settimana/e
- _____ giorno/i
- b) Qual è stato il suo tasso di occupazione? _____%
- Questo tasso di occupazione corrispondeva a quello che desideravo
- Questo tasso di occupazione non corrispondeva a quello che desideravo
 Idealmente avrei voluto lavorare al _____%
16. **Le sue ricerche di impiego nell'insegnamento**
- a) Ha inviato a dei datori di lavoro potenziali (comuni, DECS, scuole) la sua candidatura per ottenere un impiego nella scuola?
- Sì
- No
- b) In quali regioni ha inviato le sue domande di impiego? (più risposte possibili)
- In alcune regioni o comuni del Cantone
- In tutto il Cantone
- In altri cantoni fuori da quello del suo domicilio
- All'estero
- c) Numero approssimativo di concorsi inoltrati: _____
- d) Quante risposte positive ha ricevuto? _____
17. **Come ha ottenuto questo impiego?**
- _____
- _____
18. **In quale grado scolastico ha insegnato? (Più risposte possibili)**
- Scuola dell'infanzia
- Scuola elementare
- Secondario 1
- Secondario 2 o scuola professionale
- Altro, precisi:
 Se è stato occupato in una scuola secondaria o professionale, voglia indicare le materie insegnate:
- _____
- _____
19. **Ha insegnato delle materie in cui ha ricevuto una formazione didattica?**
- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|--|
| Le materie insegnate non corrispondevano per niente alla mia formazione | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Le materie insegnate corrispondevano completamente alla mia formazione |
|---|---|---|---|---|---|---|--|

20. Quanti anni di esperienza ha nell'insegnamento?
- Meno di un anno
 - Da 1 a 3 anni
 - Più di 3 anni
21. Lei non ha avuto attività di insegnamento durante questo anno scolastico 06-07. Cerca attualmente o ha cercato un impiego nell'insegnamento?
- Sì
 - No
22. Le sue ricerche di impiego nell'insegnamento.
- a) Ha inviato a dei datori di lavoro potenziali (comuni, DECS, scuole) la sua candidatura per ottenere un impiego nella scuola?
- In alcune regioni o comuni del Cantone
 - In tutto il Cantone
 - In altri cantoni fuori da quello del suo domicilio
 - All'estero
- b) Numero approssimativo di concorsi inoltrati: ✎ _____
- c) Descriva brevemente le strategie adottate ma che non hanno avuto un esito positivo nell'ottenimento dell'impiego che desiderava
- ✎ _____
- ✎ _____
23. Ha abbandonato l'insegnamento?
- Sì, definitivamente
 - Sì, provvisoriamente
 - No
24. Lei non insegna: qual è attualmente la sua situazione?
- Lavoro in un settore diverso da quello dell'insegnamento
 - Proseguo gli studi
 - Sto realizzando un altro progetto
 - Altro, precisi: ✎ _____
25. Qual è la sua situazione professionale?
- In che settore lavora? ✎ _____
- Da quanto tempo occupa questo impiego? ✎ _____
- Qual è il suo tasso di occupazione? ✎ _____ %
26. Lei prosegue negli studi
- Quale tipo di formazione sta seguendo? ✎ _____
- In quale istituzione? ✎ _____
- Durata prevista della formazione? ✎ _____
- Diploma previsto? ✎ _____

27. Lei sta realizzando un altro progetto, quale?
- Viaggio all'estero
 - Servizio militare o civile
 - Maternità
 - Anno sabbatico
 - Altri, precisi:

28. Se lei non insegna, o non insegna più, in che misura i fattori seguenti hanno contribuito alla sua decisione di non entrare nell'insegnamento o di abbandonarlo? (se un elemento non la concerne, indichi «N/A»):

	Per niente			In maniera decisiva			N/A
	1	2	3	4	5	6	
Ricerca di migliori condizioni di lavoro in un altro settore	1	2	3	4	5	6	9
Cambiamento di orientamento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Esaurimento / inaridimento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Ragioni di salute (altre che esaurimento)	1	2	3	4	5	6	9
Conciliazione lavoro - famiglia	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di posto di lavoro	1	2	3	4	5	6	9
Precarietà d'impiego	1	2	3	4	5	6	9
Difficili condizioni di lavoro	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di motivazione ad insegnare	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di sostegno al momento dell'inserimento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di riconoscimento pubblico verso questa professione	1	2	3	4	5	6	9
Conflitti con i superiori (direzione, ispettore,...)	1	2	3	4	5	6	9
Difficili relazioni di lavoro con i colleghi	1	2	3	4	5	6	9
Disillusione di fronte alla realtà dell'insegnamento	1	2	3	4	5	6	9
Pressione dei genitori degli allievi	1	2	3	4	5	6	9
Difficoltà di gestione della classe	1	2	3	4	5	6	9
Altro - precisi: <input type="text"/>	1	2	3	4	5	6	9

29. I seguenti fattori potrebbero, ipoteticamente, spingermi ad abbandonare l'insegnamento: (se un elemento non la concerne, indichi «N/A»):

	Per niente			In maniera decisiva			N/A
Ricerca di migliori condizioni di lavoro in un altro settore	1	2	3	4	5	6	9
Cambiamento di orientamento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Esaurimento / inaridimento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Ragioni di salute (altre che esaurimento)	1	2	3	4	5	6	9
Conciliazione lavoro - famiglia	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di posto di lavoro	1	2	3	4	5	6	9
Precarietà d'impiego	1	2	3	4	5	6	9
Difficili condizioni di lavoro	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di motivazione ad insegnare	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di sostegno al momento dell'inserimento professionale	1	2	3	4	5	6	9
Mancanza di riconoscimento pubblico verso questa professione	1	2	3	4	5	6	9
Conflitti con i superiori (direzione, ispettore,...)	1	2	3	4	5	6	9
Difficili relazioni di lavoro con i colleghi	1	2	3	4	5	6	9
Disillusione di fronte alla realtà dell'insegnamento	1	2	3	4	5	6	9
Pressione dei genitori degli allievi	1	2	3	4	5	6	9
Difficoltà di gestione della classe	1	2	3	4	5	6	9
Altro - precisi: <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6	9

30. Riferendomi all'anno scolastico in corso, riesco a... (se un elemento non la concerne, indichi «N/A»):

	Non riesco			Riesco perfettamente			N/A
Padroneggiare i contenuti da insegnare	1	2	3	4	5	6	9
Tradurre i contenuti da insegnare in obiettivi d'apprendimento	1	2	3	4	5	6	9
Organizzare il mio insegnamento con dei dispositivi di differenziazione	1	2	3	4	5	6	9
Utilizzare le nuove tecnologie in funzione di una scelta pedagogica fondata	1	2	3	4	5	6	9
Motivare gli allievi che non sono coinvolti nelle attività d'apprendimento	1	2	3	4	5	6	9
Far progredire gli allievi che sono in ritardo sul programma	1	2	3	4	5	6	9
Dare una valutazione agli allievi in funzione degli obiettivi	1	2	3	4	5	6	9

d'apprendimento							
Essere preparato/a convenientemente per fare lezione	1	2	3	4	5	6	9
Definire le regole di vita per la classe	1	2	3	4	5	6	9
Mantenere il rispetto delle regole	1	2	3	4	5	6	9
Prevenire i comportamenti non appropriati degli allievi	1	2	3	4	5	6	9
Integrare gli allievi che presentano disturbi del comportamento	1	2	3	4	5	6	9
Sbrigare autonomamente gli oneri amministrativi	1	2	3	4	5	6	9
Partecipare in modo attivo ai gruppi di lavoro con i colleghi d'istituto	1	2	3	4	5	6	9
Coinvolgere i genitori attraverso varie forme di incontro e scambio	1	2	3	4	5	6	9
Trovare le informazioni teoriche se ne ho bisogno per migliorare la mia pratica	1	2	3	4	5	6	9
Trovare i miei riferimenti nell'istituto	1	2	3	4	5	6	9

31. Qual è il suo grado di soddisfazione rispetto ai seguenti aspetti del suo lavoro?
(se un elemento non la concerne, indichi «N/A»):

	Molto insoddisfatto/a			Molto soddisfatto/a			N/A
Sicurezza d'impiego	1	2	3	4	5	6	9
Salario	1	2	3	4	5	6	9
Vacanze	1	2	3	4	5	6	9
Orari flessibili	1	2	3	4	5	6	9
Riconoscimento sociale verso la professione	1	2	3	4	5	6	9
Infrastrutture e attrezzature nelle classi e nelle scuole	1	2	3	4	5	6	9
Numero di allievi nella classe	1	2	3	4	5	6	9
Disponibilità di materiale pedagogico per la classe	1	2	3	4	5	6	9
Disponibilità d'attrezzature informatiche	1	2	3	4	5	6	9
Sostegno tecnico (segretariato, fotocopie,...)	1	2	3	4	5	6	9
Durata delle giornate di lavoro	1	2	3	4	5	6	9
Onere di lavoro annuale	1	2	3	4	5	6	9
Autonomia professionale	1	2	3	4	5	6	9
Grado di implicazione nella presa di decisioni all'interno dell'istituto	1	2	3	4	5	6	9
Programma da insegnare	1	2	3	4	5	6	9
Clima di lavoro nell'istituto	1	2	3	4	5	6	9
Qualità dell'insegnamento nell'istituto	1	2	3	4	5	6	9
Direzione della scuola	1	2	3	4	5	6	9
Relazioni con i colleghi	1	2	3	4	5	6	9
Relazioni con gli allievi	1	2	3	4	5	6	9

Relazioni con i genitori dei suoi allievi	1	2	3	4	5	6	9
Relazioni con le persone di riferimento / operatori / esperti (mentori, supervisori, psicologi,...)	1	2	3	4	5	6	9
Altro - precisi: _____	1	2	3	4	5	6	9

32. **A che momento lei si è veramente sentito/a un/un'insegnante?**

- Prima della formazione iniziale
 Durante la formazione iniziale
 All'ottenimento del diploma
 Nei primi giorni di lavoro
 Dopo qualche mese di lavoro
 Altro, precisi: _____

33. **La formazione all'ASP l'ha preparato/a a... (se un elemento non la concerne, indichi «N/A»):**

	Per niente preparato/a			Perfettamente preparato/a			N/A
Padroneggiare i contenuti da insegnare	1	2	3	4	5	6	9
Tradurre i contenuti da insegnare in obiettivi d'apprendimento	1	2	3	4	5	6	9
Organizzare il suo insegnamento con dei dispositivi di differenziazione	1	2	3	4	5	6	9
Utilizzare le nuove tecnologie in funzione di una scelta pedagogica fondata	1	2	3	4	5	6	9
Motivare gli allievi che non sono coinvolti nelle attività d'apprendimento	1	2	3	4	5	6	9
Far progredire gli allievi che sono in ritardo sul programma	1	2	3	4	5	6	9
Dare una valutazione agli allievi in funzione degli obiettivi d'apprendimento	1	2	3	4	5	6	9
Essere preparato/a convenientemente per fare lezione	1	2	3	4	5	6	9
Definire le regole di vita per la classe	1	2	3	4	5	6	9
Mantenere il rispetto delle regole	1	2	3	4	5	6	9
Prevenire i comportamenti non appropriati degli allievi	1	2	3	4	5	6	9
Integrare gli allievi che presentano disturbi del comportamento	1	2	3	4	5	6	9
Sbrigare autonomamente gli oneri amministrativi	1	2	3	4	5	6	9
Partecipare in modo attivo ai gruppi di lavoro con i colleghi d'istituto	1	2	3	4	5	6	9
Coinvolgere i genitori attraverso varie forme di incontro e scambio	1	2	3	4	5	6	9
Trovare le informazioni teoriche se ne ha bisogno per migliorare la sua pratica	1	2	3	4	5	6	9
Trovare i suoi riferimenti nell'istituto	1	2	3	4	5	6	9

34. **Ha dei bisogni per quanto riguarda la formazione continua?**

Nessun bisogno	1	2	3	4	5	6	Molti bisogni
----------------	---	---	---	---	---	---	---------------

35. Quali sono i suoi bisogni prioritari per quanto riguarda la formazione continua?

36. Ha partecipato a delle attività per favorire il suo inserimento professionale?

	Per niente			Molto		
	1	2	3	4	5	6
Attività di accoglienza (pranzi, incontri, ecc.)	1	2	3	4	5	6
Accompagnamento formale (da parte di un collega esperto, un ispettore, un direttore, un membro dell'introduzione alla professione)	1	2	3	4	5	6
Richiesta di consigli ad una persona di riferimento (collega, direttore, ecc.)	1	2	3	4	5	6
Gruppo di lavoro tra colleghi	1	2	3	4	5	6
Perfezionamento o formazione continua	1	2	3	4	5	6
Scambio d'esperienze con colleghi	1	2	3	4	5	6
Visita di classi di colleghi	1	2	3	4	5	6
Informazioni diffuse dalla scuola o dal DECS	1	2	3	4	5	6
Sostegno psicologico	1	2	3	4	5	6
Coinvolgimento in gruppi di lavoro all'interno della scuola	1	2	3	4	5	6
Corsi ASP d'introduzione alla professione	1	2	3	4	5	6
Dibattiti di settore interni all'istituto scolastico	1	2	3	4	5	6
Progetti d'istituto	1	2	3	4	5	6
Altro - precisi: <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6

37. Quali misure ritiene utili per l'inserimento professionale?

	Inutile			Indispensabile		
	1	2	3	4	5	6
Accoglienza formale da parte della direzione o della persona responsabile d'istituto	1	2	3	4	5	6
Esonero di ore di lavoro	1	2	3	4	5	6
Contatto con un collega prima dell'entrata in funzione	1	2	3	4	5	6
Partecipazione a dei gruppi di lavoro (<i>équipes</i> pedagogiche)	1	2	3	4	5	6
Ricorso a materiale d'insegnamento messo a disposizione dai colleghi	1	2	3	4	5	6
Persona di riferimento accreditata all'interno della scuola	1	2	3	4	5	6
Un mentore o «padrino» assegnato all'insegnante	1	2	3	4	5	6
Banca di materiale didattico (in linea o raccoglitore disponibile a scuola)	1	2	3	4	5	6
Osservazioni occasionali della vostra classe da parte di un	1	2	3	4	5	6

collega						
Valutazione dell'insegnamento da parte della direzione della scuola o dell'ispettorato	1	2	3	4	5	6
Momenti conviviali tra colleghi (aperitivi, accoglienza, ...)	1	2	3	4	5	6
Facilità d'accesso alla formazione continua	1	2	3	4	5	6
Insegnamento a due (<i>team teaching</i>) con un collega con esperienza	1	2	3	4	5	6
Analisi riflessiva di una situazione vissuta in classe tra colleghi debuttanti	1	2	3	4	5	6
Scambi in un Forum su Internet	1	2	3	4	5	6
Altro, precisi: <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6

38. Quali elementi contribuiscono allo sviluppo delle sue competenze professionali?

	Per niente						Molto					
Le attività di formazione continua	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Frequentare dei centri di risorse e documentazione (centri didattici, mediateche)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Gli scambi con degli insegnanti in formazione	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La supervisione da parte di un mentore o « padrino » (o di un gruppo di analisi)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La lettura di testi pedagogici	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
L'insegnamento a due (<i>team-teaching</i> , metà-tempo) con un insegnante	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
L'osservazione della sua pratica da parte di insegnanti esperti	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La valutazione del suo insegnamento da parte di un direttore, ispettore, collega ecc.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La riflessione personale sulla sua pratica	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
L'esperienza acquisita durante la sua pratica	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Altro, precisi: <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

39. Quali elementi della sua formazione ASP hanno contribuito allo sviluppo delle sue competenze professionali?

	Per niente						Molto					
I corsi di psicopedagogia e le scienze dell'educazione	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
I corsi di didattica delle discipline d'insegnamento in istituto	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Analisi della pratica professionale per lo sviluppo della pratica riflessiva	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Moduli pratici (pratiche professionali) durante la formazione iniziale	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Il progetto di ricerca (o lavoro di diploma)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Frequentare i centri di risorse e documentazioni (mediateche, centri didattici)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La lettura di testi pedagogici	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
La riflessione personale sulla sua pratica	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Altri - precisi: <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

40. Considera che il suo inserimento professionale nel suo impiego è stato:

Per niente riuscito	1	2	3	4	5	6	Perfettamente riuscito
---------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------

41. Un certo lasso di tempo la separa ormai dalla sua formazione iniziale. Con il distacco, che bilancio fa della sua formazione all'ASP?

Molto negativo	1	2	3	4	5	6	Molto positivo
----------------	---	---	---	---	---	---	----------------

Enumeri i tre elementi più negativi della formazione all'ASP

1. ✎ _____
2. ✎ _____
3. ✎ _____

Enumeri i tre elementi più positivi della formazione all'ASP

1. ✎ _____
2. ✎ _____
3. ✎ _____

42. Quali progetti professionali ha per l'anno prossimo?

✎ _____
 ✎ _____

43. Quali progetti professionali ha più a lungo termine?

✎ _____
 ✎ _____

44. Sesso

- Maschile
 Femminile

45. Anno di nascita

✎ _____

46. **Nazionalità**
- Svizzera
 - Altro, precisi: ✎ _____
47. **Accetterebbe di partecipare ad un'intervista di ricerca e di narrare la sua esperienza di nuovo/a diplomato/a ASP?**
- Sì
 - No
- In ogni caso introduca qui il suo indirizzo e-mail personale
✎ _____

Data del rilevamento:

Grazie di cuore per la sua partecipazione!

Allegato 2: Guida per l'intervista (versione italiana)

Inserimento professionale dei diplomati delle ASP
GUIDA PER L'INTERVISTA

Elementi di contesto

Per situare questa intervista, abbiamo bisogno di conoscere alcuni elementi di contesto che ti/la riguardano. Completiamo questa scheda insieme a te/lei.

Cognome, nome:

Età:

Data di ottenimento del diploma:

ASP:

Data di inizio dell'impiego:

Scuola (e):

Classe/i:

Numero di allievi:

Luogo e data dell'intervista:

Intervistatore/trice:

Commenti:

Linee direttive per l'intervistatore/trice

Si tratta di un'intervista semi-direttiva. Le varie domande verranno abordate nell'ordine in cui si presenteranno, secondo l'andamento del discorso dell'intervistato, eccetto che per l'entrata in materia, il punto 1 (che costituisce un lancio dell'intervista) e la conclusione.

Attenzione a lasciare sufficiente spazio di parola alla persona perchè possa esprimersi liberamente (attenzione alle interruzioni, alle domande induttive, ecc.).

L'intervista è formulata con la forma "tu", da cambiare in forma di cortesia se necessario.

Schema dell'intervista

1. Scelta della professione e della formazione/degli studi
2. Transizione tra formazione e impiego
3. Inserimento
4. Sviluppo delle competenze professionali
5. Bisogno di formazione continua
6. Il presente e le prospettive
7. Chiusura

Domande	Parole-chiave
<p>Entrata in materia</p> <p>Hai avuto la gentilezza di rispondere al questionario sull'inserimento professionale dei nuovi diplomati e hai dato il tuo accordo per un'intervista che approfondisca questa stessa tematica. Ecco perchè ti ho contattato/a e che ci ritroviamo oggi.</p> <p>Mi presento: [nome dell'intervistato], lavoro [nome istituto] come [funzione] e partecipo alla ricerca sugli insegnanti diplomati nelle ASP della Svizzera romanda e del Ticino.</p> <p>Ti ringrazio del tempo che ci accordi oggi per esplorare in maniera più fine e approfondita il vissuto dei tuoi inizi nell'insegnamento in qualità di professionista, le tue esperienze, le tue attese, le strategie da te messe in atto,...</p> <p>Ti invito ad esprimerti liberamente sulle tematiche affrontate.</p> <p>L'intervista durerà all'incirca un'ora. Sarà registrata e poi ritrascritta.</p> <p>I dati saranno trattati in modo da garantire il tuo anonimato e la confidenzialità di ciò che dirai. È possibile che vengano citati alcuni dei tuo propositi, ma sempre in modo che tu non sia riconoscibile.</p>	
<p>1. La scelta della professione e il vissuto degli studi</p> <p>a) Cosa ti ha spinto a scegliere questa professione?</p> <p>Qual è stato il tuo percorso (professionale e di studi)? Come consideri oggi il tuo mestiere in quanto insegnante, qual è il tuo scopo, la tua «missione»?</p> <p>b) Come hai vissuto i tuoi studi all'ASP?</p> <p><i>Quali sono stati i momenti forti? (Puoi descrivermene uno?)</i></p>	<p>- motivazione, rappresentazione del mestiere, evoluzione di queste rappresentazioni, percorsi anteriori (eventualmente studi universitari e insegnamento)</p> <p>- vissuto, momenti marcati: positivi / negativi</p>
<p>2. La transizione tra formazione e impiego</p>	<p>- procedure, strategie, elementi decisivi</p>

<p>Come hai fatto per ottenere questo posto di lavoro? Quale è stato secondo te l'elemento determinante/decisivo per farti ottenere questo posto? L'impiego da te ottenuto corrisponde a ciò che desideravi? Se sì, in cosa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - soddisfazione, armonia tra desiderio e impiego, adeguamento tra formazione ricevuta e lavoro, tasso d'impiego
<p>3. L'inserimento</p> <p><i>Puoi raccontarmi i primi momenti del tuo vissuto in qualità di insegnante nel momento della tua entrata in funzione?</i></p> <p><i>Per esempio il primo giorno, le prime lezioni, i primi contatti con la scuola, gli allievi, il direttore, l'ispettore, i colleghi, i genitori,...?</i></p> <p>Come è andato (sta andando) questo primo anno di insegnamento? Quali sono stati per te i momenti-chiave? Potresti raccontarmene uno?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ci sono stati dei momenti di difficoltà particolari? Come hai fatto per superarli, che cosa ti ha aiutato? (se non è stato già evocato) Evitare che rimanga troppo sul descrittivo (generico) senza parlare del proprio vissuto. • Ha notato dei cambiamenti nel suo insegnamento dopo la formazione ASP (<i>VALE SOLO PER DOCENTI DEL SECONDARIO che hanno già insegnato</i>) <p>Cosa ha facilitato la tua entrata nella professione?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cosa ha facilitato la tua integrazione nella scuola? • Come te la sei « cavata » con tutto ciò che comporta il primo anno? <p>Senti di appartenere ad una comunità di pratica (collettivo degli insegnanti ticinesi)</p> <p>Ti senti pienamente riconosciuto come collega? Se sì, da quando? Se no, quando penserai che ti sentirai riconosciuto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - i primi momenti dell'inserimento, le “prime volte” - bilancio del primo anno - risorse a scuola, risorse personali, dispositivi di integrazione, mancanze eventuali, strategie personali - identità professionale, statuto all'interno della scuola, dinamiche in seno alla scuola

<p>Puoi raccontarmi un tuo ricordo relativo all'aula docenti?</p>	
<p>4. Sviluppo delle competenze professionali</p> <p>Come si organizza la tua settimana di lavoro (solo per il secondario)</p> <p>Raccontami una giornata di scuola della settimana scorsa che sia rappresentativa del tuo lavoro abituale...</p> <p>Raccontami una lezione che sia abbastanza rappresentativa del tuo lavoro abituale nelle materie che insegni (<i>solo per secondario</i>)</p> <p><i>A partire dalla narrazione dell'insegnante, investigare gli aspetti seguenti, in relazione agli episodi evocati:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Come hai fatto per preparare quella lezione? • Come descriveresti le interazioni tra te e i tuoi allievi (<i>questa domanda può intervenire durante le prime fasi della giornata, per esempio: l'entrata al mattino, lo svolgimento di una lezione, ecc.</i>)? • Come hai fatto a gestire quel (quegli) allievo(i) che presenta (presentano) dei problemi di comportamento? • Come hai fatto con quel (quegli) allievo (i) in difficoltà? • Quello che hai imparato all'ASP ti è stato utile? Se sì, in che cosa? <p><i>(nella misura in cui queste domande non siano state affrontate nella narrazione)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Come avviene la collaborazione con i tuoi colleghi? Puoi darmene un esempio? • Come avviene la collaborazione con la direzione? Puoi darmene un esempio? • Come avvengono le relazioni con le famiglie? Puoi 	<ul style="list-style-type: none"> - materiale utilizzato, sequenze didattiche... strategie utilizzate - modi di relazionare con gli allievi, gestione delle dinamiche in classe - disciplina, strategie, difficoltà - difficoltà di apprendimento, strategie - apporti specifici della formazione - apprendimenti, strategie - identità, specificità - competenze professionali, sviluppo, bilancio e prospettive - apporti delle materie teoriche, degli aspetti pratici, articolazione teoria-pratica, mancanze, suggestioni, il progetto di ricerca (PR)

<p>darmene un esempio?</p> <p>A tuo modo di vedere, come fanno i tuoi allievi ad apprendere? A tuo avviso, cosa deve fare un allievo per imparare bene e progredire <u>nella tua classe</u>? Qual è il tuo ruolo in questi apprendimenti?</p> <p>Dal tuo primo giorno di scuola ad oggi, la tua pratica d'insegnamento è cambiata e in che cosa? Quali sono le tue qualità come docente?</p> <p>Come sviluppi le tue competenze professionali? Quali sono le competenze che desideri sviluppare?</p> <p>In cosa i tuoi studi all'ASP ti sono stati utili?</p> <p>Avresti delle suggestioni da fare per migliorare la formazione iniziale (ASP)?</p>	
<p>5. Bisogno di formazione continua / aggiornamento</p> <p>Hai seguito dei corsi d'aggiornamento? Prevedi di seguirne? In che ambito? E più tardi pensi di seguirne? Come hai scelto i corsi da seguire? Erano obbligatori (per i docenti al primo anno, per tutta la scuola,...)? A tuo avviso, quale tipo di dispositivo di formazione continua risponderebbe al meglio ai bisogni di un/un'insegnante che comincia a lavorare?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bisogni di formazione continua, di che tipo, qualità dell'offerta, adeguamento bisogno-offerta, desideri
<p>6. Il presente e le prospettive future</p> <p>Quali sono attualmente le tue principali preoccupazioni in qualità di insegnante?</p> <p>Quali consigli daresti ad un tuo collega che inizia ad insegnare?</p> <p>Raccomanderesti questa professione?</p> <p>Quali sono secondo te le qualità necessarie per essere un buon docente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - esperienze, valutazione attuale, concezione del mestiere a questo stadio - proiezioni per l'avvenire

<p>Ci sono stati dei momenti di dubbio?</p> <p>Come vedi il proseguo della tua carriera? <i>Come ti vedi tra 5 anni, 10 anni...: ancora nell'insegnamento?</i></p> <p><i>Se dovessi riassumere l'esperienza dell'entrata nella professione con tre parole-chiave, quali sceglieresti?</i></p>	
<p>7. Chiusura</p> <p>Hai delle domande, dei commenti, delle considerazioni da fare riguardo all'intervista?</p> <p>Ti ringrazio a nome di tutta <i>l'équipe</i> per la tua partecipazione a questa ricerca e del tempo che ci hai accordato. Si tratta di una ricerca longitudinale, ci interessiamo anche all'evoluzione della professione durante i primi anni di insegnamento; ci permetteremo quindi di ricontattarti tra due anni per un'ulteriore intervista. Ti terremo al corrente dei risultati di questa ricerca (presentazione dei risultati alle scuole, rapporti di ricerca, conferenze,...).</p>	

Allegato 3: Temi scelti ed elaborati dagli studenti dell'équipe "Oggi studenti, domani docenti" (2007/2008)

NOME STUDENTE	TITOLO E DESCRIZIONE	Parole chiave
Kaufmann Cristina	Identità contro: l'evoluzione del rapporto tra neodocenti e genitori	inserimento professionale, rapporto con i genitori, aspettative, identità professionale e personale
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>Con questa ricerca qualitativa si intende individuare come evolve il rapporto tra neodocenti e genitori nel corso del primo anno scolastico da maestro e della carriera.</p> <p>Dopo aver svolto 8 interviste (6 a due neodocenti e 2 a due docenti esperti), ho potuto concludere che l'incontro con i genitori genera ansia sia nei neodocenti, sia nei docenti esperti. Essi hanno affermato che è essenziale presentarsi ai genitori con sincerità e mostrarsi disponibili in modo da creare un clima di fiducia e rispetto attorno al bambino e alla scuola. È inoltre emerso che il docente deve essere consapevole di non poter piacere a ogni famiglia poiché ognuno ha la propria immagine di buon docente e non è possibile accontentare tutti. Davanti alle differenze le reazioni sono diverse, ma questa consapevolezza permette all'insegnante di perseguire i propri valori, rafforzando la propria identità professionale e facendo capire alle autorità parentali che si lavora per il bene del bambino. Infine ho notato come cambi nel tempo il proprio "essere docente" in relazione all'evoluzione del rapporto con i genitori degli allievi: una modifica della propria identità professionale può causare un conseguente cambiamento anche della propria identità personale.</p> <p>Questa ricerca mi ha permesso di cogliere dei suggerimenti che potranno tornarmi utili nel mio futuro lavorativo per rapporto alla relazione con le autorità parentali.</p>		
Lepori Jannis	Un grande aiuto. Il ruolo della dimensione dell'istituto nell'inserimento professionale dei neodocenti	identità, grande/piccolo istituto, socializzazione, transizione scuola-lavoro, neodocenti, disponibilità.
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>La ricerca qualitativa, attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate, ha voluto porre l'attenzione sulla transizione scuola-lavoro di un neodocente.</p> <p>Lo scopo principale era di mostrare quali fossero le dinamiche che entravano in gioco nel processo di inserimento professionale, tenendo in considerazione la taglia dell'istituto di appartenenza.</p> <p>Sono stati intervistati undici soggetti suddivisi in neodocenti, docenti, direttori, docenti responsabili e ispettori. In questo modo si è potuto raccogliere un ampio ventaglio di considerazioni anche a livello longitudinale.</p> <p>Con questa ricerca si è potuto constatare come l'entrata nel mondo del lavoro sembra essere migliore in quegli istituti dove vi sono più colleghi e superiori pronti a dare il loro supporto ai giovani neodiplomati.</p>		

Maag Marie-Louise	Tra ideali e realtà. I valori che concorrono alla formazione dell'identità professionale dei neodocenti e la loro applicazione nella professione reale.	valori, identità professionale, professione ideale e professione vissuta, ideali e realtà.
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>Il tema affrontato nella ricerca sono i valori. Grazie alle interviste realizzate con studenti, neodocenti e docenti esperti sono riuscite ad evidenziare quali sono i valori che essi privilegiano. Tra questi emergono soprattutto il rispetto, l'autonomia e la coerenza, questi non sono tuttavia gli unici ad essere stati citati. Emerge inoltre come, tra quello che gli studenti all'ultimo anno della loro formazione si immaginano e la realtà, cioè l'entrata nel mondo del lavoro, vi sia uno scarto dovuto a diversi fattori. Fattori che possono essere legati al contesto scolastico oppure ad aspettative e ideali molto alti. I docenti, guardandosi indietro, riconoscono di aver avuto, da studenti, una visione della loro professione parecchio idealizzata, poco concreta e slegata dalla realtà e dal contesto.</p>		
Morgantini Lia	Apporti e limiti della formazione iniziale: neodocenti della scuola dell'infanzia nell'inserimento professionale	scuola dell'infanzia, formazione insegnanti, transfert conoscenze, difficoltà didattiche e pedagogiche, apporti formazione iniziale, inserimento professionale
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>Ricerca qualitativa condotta su sei neodocenti della scuola dell'infanzia, volta ad identificare apporti e lacune della formazione iniziale e le loro evoluzioni durante i primi tre anni d'insegnamento. Le neodocenti hanno beneficiato, durante l'esperienza professionale, di molte competenze fornite dalla formazione ASP. I moduli che sono risultati più proficui sono quelli che richiedevano una trasposizione didattica della teoria. Le neodocenti si sono pure confrontate con parecchie lacune formative: in particolare rispetto ai compiti organizzativi, ma anche riguardanti il bambino (casi difficili, primi soccorsi) e la relazione con i genitori. Lo sguardo sulla formazione iniziale evolve nel tempo: le neodocenti al primo anno d'insegnamento hanno fatto riferimenti più precisi ai moduli, mentre le colleghe diplomate prima hanno fatto un solo accenno diretto a un corso, altrimenti si sono concentrate sull'esperienza maturata.</p>		
Piazzalunga Lara	Una carta da giocare fino in fondo. La figura del direttore nell'accompagnamento di un neodocente	Ticino, scuola elementare, formazione insegnanti, transizione formazione/lavoro, accompagnamento, direttore didattico, ispettore, strategie, difficoltà, focus group
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>Lo scopo di questa ricerca consiste nel far emergere alcune pratiche che direttori e/o ispettori adottano nel momento dell'inserimento professionale dei neodocenti. La ricerca qualitativa, metodologia utilizzata in questo progetto, ha permesso di definire il ruolo del direttore e, in un secondo luogo, ha portato alla luce alcune metodologie di accompagnamento utilizzate sul territorio ticinese. In ambito di inserimento professionale, vi sono delle dinamiche che possono</p>		

portare il direttore ad affrontare delle situazioni difficili. Pertanto, in questo progetto, vengono analizzate anche alcune strategie che lo aiutano ad affrontare i problemi in modo efficace.		
Rossinelli Silvia	“Cosa festeggiate oggi?” La relazione tra neodocenti e colleghi	scuola elementare, transizione formazione-lavoro, neodocente, docente esperto, innovazione didattica, istituto scolastico, strategie di inserimento, intervista semi-strutturata, colleghi
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>In un istituto scolastico esiste una fitta rete di interazioni tra i docenti, ma i neodiplomati hanno difficoltà a portare qualcosa di nuovo se direttamente confrontati con i colleghi. Con delle interviste semi-strutturate a neodocenti e docenti esperti è stata indagata la tendenza dei nuovi arrivati a piegarsi agli usi della sede e dei colleghi.</p> <p>Emergono come fondamentali il contesto e la personalità dei vari attori in esso presenti. Portare avanti le proprie idee non è facile, ma appare rilevante cercare lo scambio e favorire la conoscenza reciproca. Con gli allievi si riesce a promuovere i propri progetti, mentre con i colleghi all’inizio si assume il ruolo di ascoltatori, appoggiandosi su chi ha più esperienza.</p> <p>Emergono piste di sviluppo, quali: i vissuti dei neodocenti; l’influenza del fatto di insegnare dove si è stati allievi; le cause della tendenza dei neodocenti ad appoggiarsi a chi insegna da molti anni.</p>		
Scaramozza Simona	Strutturato o à la carte? L’importante è accompagnare. Accompagnamento all’entrata nella professione dei neodocenti: quali possibilità?	Svizzera, dispositivi di accompagnamento, focus group, ispettori, direttori, formatori ASP, neodocenti, transizione formazione-lavoro
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>La ricerca s’interessa di analizzare la situazione attuale dell’entrata nella professione dei neodocenti in Ticino, in particolare con lo scopo di identificare dei possibili dispositivi di accompagnamento. Nella ricerca sono state intervistate le persone che sono e sono state responsabili dell’accompagnamento, attraverso delle interviste semistrutturate e un Focus Group. Inoltre sono state analizzate altre situazioni di accompagnamento svizzere e internazionali per identificare altre modalità di sostegno ai nuovi insegnanti. Dai risultati emerge che ci sono due possibilità di accompagnamento: una più strutturata e una più flessibile. La prima prevede degli incontri prefissati, nei quali si trattano temi precisi, comuni a tutti i neodocenti, messi in atto con gruppi di pratica e corsi di formazione continua. La seconda è più libera e risponde alle reali esigenze del singolo giovane docente, attraverso il sostegno di un accompagnatore che lo segue e lo aiuti ovunque egli incontri difficoltà.</p>		

Stuessi Laura	“L'accoglienza non sta nel fare una festa con i palloncini”. L'inserimento professionale dei neodocenti nella scuola elementare e dell'infanzia	scuola elementare, scuola dell'infanzia, neodocente, accoglienza, docente esperto, istituto scolastico, strategie d'inserimento
<p>Breve presentazione del progetto</p> <p>Indagine qualitativa volta a verificare se, al momento dell'inserimento professionale di un neodocente, il rapporto che si instaura tra lui e i docenti esperti è diverso tra scuola elementare e scuola dell'infanzia. Le interviste svolte con docenti esperti e neodocenti hanno permesso di raccogliere numerosi elementi concernenti l'accoglienza. È emerso che il neodocente viene generalmente accolto con entusiasmo in entrambi i gradi scolastici e il rapporto che si crea con i suoi colleghi risulta maggiormente improntato alle dimensioni affettivo-relazionali nel grado di scuola dell'infanzia, mentre appare di natura essenzialmente funzionale-cognitivo nella scuola elementare. Questa ricerca apre diverse prospettive, come ad esempio un sondaggio sulle aspettative dei neodocenti prima di addentrarsi nella vita lavorativa o un'indagine sull'accompagnamento al primo impiego dei neodocenti per verificare, in entrambi i casi, eventuali analogie o differenze tra i due contesti scolastici.</p>		
Wunderle Nadya	Mi fido di me? L'entrata nella professione con un impiego a tempo pieno o a tempo parziale. Differenze e similitudini	scuola elementare, neodocenti, impiego a tempo pieno, impiego a tempo parziale, identità professionale
<p>Questo progetto di ricerca vuole analizzare, attraverso delle interviste semi strutturate fatte a neodocenti e docenti esperti di scuola elementare attivi in Ticino, le similitudini e le differenze che possono intercorrere tra un impiego a tempo pieno ed uno a tempo parziale. Il confronto di queste due realtà lavorative, ha lo scopo di far emergere quegli aspetti che possono favorire o rallentare la costruzione dell'identità professionale di un docente alle prime armi. In particolare verranno approfonditi i seguenti punti: la subordinazione, l'autonomia e la visione che, secondo il neodocente, gli altri (colleghi e genitori degli allievi) si potrebbero fare di lui.</p>		

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport
Divisione della cultura e degli studi universitari
Alta scuola pedagogica
Settore della ricerca
Piazza S. Francesco 19
6600 Locarno

Tel +41 91 816 02 11-26
Fax +41 91 816 02 19

www.aspti.ch
e-mail: info@aspti.ch
