

CAPITOLO QUINTO

OPPORTUNITÀ E RISCHI DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE. LEVE PER LO SVILUPPO DEL BENESSERE NELLA SCUOLA

1. *Introduzione*

La professione dell'insegnante è da sempre uno snodo cruciale nella nostra società, dal momento che formazione e apprendimento, innovazione e circolazione delle conoscenze sono i fattori centrali per lo sviluppo dei giovani, dei cittadini e dei professionisti del futuro. Nonostante la rilevanza del mestiere, non sempre la scuola riesce ad accompagnare e mettere nella condizione ideale il lavoro congiunto di insegnanti e studenti. Centrali sono i temi di motivazione, qualità ed efficacia dell'insegnamento, così come aspetti riguardanti il clima e il benessere nei contesti educativi.

Il presente capitolo affronta alcuni elementi di scenario per leggere la condizione della scuola oggi, sottolineandone alcuni elementi di rischio che ricadono sulla professione di insegnante, influenzando il benessere di questa categoria di professionisti.

Dopo aver tracciato gli elementi principali connotanti il costruito di benessere, il capitolo traccia alcuni possibili interventi per promuoverlo e migliorare le condizioni di vivere l'organizzazione scuola. Vengono approfondite le linee progettuali offerte in tale direzione dal progetto *Scuolinsieme* promosso dalla Fondazione per la Scuola, entro cui prende avvio una sezione di ricerca finalizzata a valutare come il progetto stesso sia riuscito a produrre ricadute sugli atteggiamenti degli insegnanti verso la propria professione (in termini di motivazione, percezione di efficacia e fiducia), e sul clima organizzativo delle scuole coinvolte nel progetto, in termini di benessere organizzativo e grado di fiducia organizzativa.

Questo capitolo è di Mara Gorli e Chiara D'Angelo.

Il capitolo presenta lo strumento di rilevazione creato per valutare le dimensioni oggetto di studio e alcune scelte e condizioni di tipo metodologico, e si focalizza su una descrizione dei principali esiti evidenziando gli elementi più sensibili e influenzati dall'intervento del progetto *Scuolinsieme*. Su questa base si tracciano indicazioni per futuri investimenti per la scuola nella direzione del progetto *Scuolinsieme*.

2. *Elementi di scenario: scuola e professione di insegnante, tra luci e ombre*

Il ruolo fondamentale della scuola, come agenzia principale di socializzazione dopo la famiglia, e dell'insegnante oggi nella società, inteso come professionista che ha in carico la gestione del passaggio di conoscenze, competenze e valori per diventare cittadini, sollecitano da sempre ricerche e studi da diverse prospettive e discipline. Attraversando la molteplicità degli sguardi e dei pensieri sedimentati rispetto al mondo scuola, si colgono alcuni temi in evoluzione con il tempo e i contesti socio-demografici dell'oggi, e alcuni temi sempre ricorrenti e cruciali che impattano sull'esperienza dell'apprendimento degli studenti e su quella del corpo insegnante.

Se a cambiare sono condizioni socio-demografiche e politiche di riforma che chiedono di adattare l'esercizio della professione di insegnante tra vincoli e risorse in modificazione, a restare immutata è la richiesta continua di posizionamento su cui il professionista insegnante è sempre sollecitato in termini identitari e pragmatici. Gli insegnanti sono infatti chiamati a posizionarsi tra tensioni opposte e continue, come per esempio quella dell'ambire a creare cittadini sempre più capaci di gestire la complessità, con strumenti e lenti attraverso cui guardare il mondo non sempre aggiornati o ripensati; o la tensione derivante dalla continua necessità di mediare tra innovazione e tradizione, tra investimento e scarsità di risorse, tra standardizzazione e valorizzazione delle differenze nell'ambito della loro sfera

di azione educativa. Dagli insegnanti ci si aspetta esemplarità, e dalla scuola ci si aspetta uno spazio volto a trasmettere cultura e valori, tuttavia la definizione di questi «esempi e valori» è oggi – all'interno dei mutamenti storici e sociali – per alcuni aspetti controversa. In assenza di riferimenti esterni forti o di guide stabili e riconosciute in modo generalizzato, gli insegnanti si chiedono costantemente quale sia il loro compito e come operare bene per raggiungerlo. Vi è per esempio una certa quota di autonomia nell'interpretazione, trasferimento e utilizzo dell'Ict (*Information and Communication Technologies*) così come autonomia nel definire quanto la multiculturalità possa influenzare l'attenzione alle differenze o alla standardizzazione. Dagli insegnanti ci si aspetta un ruolo di comprensione e di orientamento verso le sfide che il futuro rappresenta, ma non sempre alla professione viene attribuita un'alta valorizzazione e i mezzi idonei per operare.

È proprio in relazione alla risposta a tali dilemmi che gli insegnanti nella scuola si muovono in un processo mai concluso, raramente guidato in forma coerente e condivisa, e dunque spesso faticoso, di dar forma, identità, immagine al presente e al futuro della professione. La scuola in sé, pur con contesti di rilevanti sperimentazioni e *best practices*, si muove più generalmente tra luci e ombre, e dentro continui dilemmi o paradossi.

Il piacere di apprendere, di conoscere il mondo, di riconoscere e sviluppare le proprie capacità, di crescere intellettualmente, dovrebbero essere i sentimenti trainanti il fare e l'essere scuola. Questo spesso invece non succede. L'esperienza scolastica può essere associata a disagio e sofferenza, a volte per bambini e ragazzi, ma molte altre volte per insegnanti che nella scuola non trovano il potenziamento della loro aspirazione iniziale, quanto invece a volte un contenitore dove minimizzare il proprio impegno. Tra l'esperienza positiva o negativa degli studenti, e l'esperienza degli insegnanti, spesso c'è un legame. Non è una regola ed è doveroso non generalizzare, ma la realtà mette in luce come ad apprendimenti scarsi spesso corrisponda un insegnante incompetente o non motivato [Cavalli in Argentin 2018,

8]. Il tema dell'efficacia, della qualità, della motivazione dell'insegnante è dunque a ben diritto il centro di molti studi [Argentin 2018; Trombetta 2018; Colombo 2017; Fiorilli *et al.* 2015]. Se la scarsa motivazione dell'insegnante influenza negativamente la curiosità e la motivazione ad apprendere dello studente, allo stesso modo il *burnout* dell'insegnante o la depressione [Cavalli in Argentin 2018] sono spesso la conseguenza del non vedere gli effetti positivi della propria azione ed efficacia educativa.

Da lungo tempo ormai si parla di «conflitti di ruolo e di insicurezze» [Wilson 1962] e di «problemi» e fragilità degli insegnanti, così come del concetto di crisi dell'istruzione e del ruolo dell'insegnante. Alcuni studi hanno tentato di definire tipologie diverse con cui gli insegnanti intendono il loro ruolo. Romano [2012] per esempio identifica e astrae cinque tipi di insegnanti: i conservatori; gli isolati; i performativi; i distanti; i critici. Classificare il ruolo degli insegnanti, definirne i conflitti interni o le fragilità ad esso associate, va a nostro parere compreso ed elaborato all'interno di una più ampia considerazione dell'intreccio tra un livello soggettivo e individuale, un livello più ampio e istituzionale, e un livello intermedio prima gruppale (micro-organizzativo) e infine organizzativo.

3. *I rischi della professione insegnante*

Studi recenti evidenziano come gli insegnanti quotidianamente si confrontino con diversi aspetti stressogeni che colpiscono l'identità professionale a un livello prima di tutto soggettivo e individuale. Un'insufficiente autonomia, una scarsa corrispondenza con le aspettative sulla professione, la caduta di autostima legata alla difficoltà di apprendimento dei propri allievi e a una sensazione di impotenza e fallimento sono alcune posizioni con cui l'identità e la cultura della professione insegnante si trova a confrontarsi [Fiorilli *et al.* 2015].

Ad un livello micro-organizzativo e gruppale, questo si traduce in percezione di mancanza di supporto sociale,

di riduzione della propria sfera di influenza, e di chiusura, isolamento e ritiro nella propria professione.

A questi elementi nel nostro paese si aggiungono fattori di tipo socio-territoriale e socio-economico quali: presenza di contesti fortemente disomogenei (in termini di residenza, cittadinanza, etnia, genere, cultura) [Schizzerotto e Barone 2006], scarso riconoscimento sociale della professione, scarsa retribuzione¹ e risorse, scarsa considerazione del ruolo da parte dell'opinione pubblica, scarsa interazione con altre istituzioni, e una continua richiesta di aggiornamento [Fiorelli *et al.* 2015].

Gli insegnanti rischiano di trovarsi così a vivere entro una continua tensione tra l'idealità di un'azione educativa e la possibilità che l'idealità si traduca in pratiche effettive ed efficaci. Alcuni studi sottolineano infatti uno scarto tra la rappresentazione di un mondo scolastico internamente soddisfacente, e un mondo esterno fonte di frustrazione, sovraccarico e non riconoscimento [Giovannini 1987; Fiore 2010; Colombo 2017].

A questo quadro si aggiungono infine alcuni nodi di tipo specificamente organizzativo, quali il non riconoscimento dei diversi modi di essere insegnante (diversi ruoli sono oggi praticati su un piano informale, sia nel salario sia nella progressione di carriera), l'assenza di criteri meritocratici per determinare l'entità della retribuzione, o il fatto che compiti importanti di gestione organizzativa e istituzionale oggi siano lasciati alla buona volontà di chi ne accetta l'incarico, in modo spesso volontario, non riconosciuto, e abbandonato a se stesso. Argentin [2018] si riferisce a esperienze di *bricolage* di strumenti e di improvvisazioni non guidate o accompagnate, né messe a patrimonio della scuola. A questo si somma la carenza di esperienze di formazione *ad hoc* per chi sceglie specifici percorsi di identificazione di un ruolo, e da ultimo il fenomeno del *turnover* come ostacolo al nu-

¹ Lo stipendio di un docente di scuola media corrisponde in Italia al 60% circa dello stipendio di un professionista impiegato con titolo equivalente nel mercato pubblico o privato, contro il 74% della media dei paesi Ocse (dati 2014) [Colombo 2017].

trimento e al consolidamento di progetti di sviluppo della scuola (dove il fenomeno del *turnover* risulta ancora più particolarmente rischioso nelle scuole cosiddette difficili).

La professione insegnante (come altre professioni di aiuto che chiamano al coinvolgimento emotivo) appare così connotata da elevati aspetti di rischio e di malessere, esposta al *burnout*, a condizioni non sempre positive di salute psicofisica [Cifiello 2004], e a cali di motivazione e *engagement* [Schaufeli *et al.* 2002].

4. *Il benessere nella professione insegnante*

Per le ragioni sopra indicate, il tema del benessere tra gli insegnanti resta un tema di sempre grande rilevanza nella cultura scolastica. Discipline quali la psicologia dell'educazione, sociale e del lavoro concordano nel mettere al centro questo tema quando si occupano di qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Star bene a scuola è anche la lente attraverso cui analizzare e riflettere sulla formazione degli insegnanti al fine di offrire i migliori strumenti e strategie per far crescere la scuola e il suo impatto formativo.

Definire il benessere non in termini assoluti (benessere in sé), né in termini solo individuali (benessere di una persona), bensì ragionarne rispetto a una categoria (benessere degli insegnanti), significa considerare un costruito complesso che implica la considerazione di variabili di tipo diverso e di livelli diversi. In gioco ci sono aspetti di relazione (con la propria identità, nell'integrazione multiprofessionale e multidisciplinare, ecc.), di clima culturale, di interpretazione del proprio ruolo di autore organizzativo entro una cornice organizzativa e istituzionale.

Trombetta [2018] evidenzia alcune considerazioni rispetto alla comprensione del concetto di benessere specifico per la comunità degli insegnanti. Una prima considerazione riguarda la possibilità che gli insegnanti *mantengano una forza progettuale e vitale nel continuo sviluppo delle proprie finalità e delle metodologie* relazionali, educative e didattiche a supporto dei progetti. Quando questo è possibile si ali-

menta sintonia tra le persone e l'organizzazione. Viceversa, l'impoverimento di questa tensione vitale si traduce in sofferenza, ritiro e/o emarginazione. Una seconda considerazione ha a che fare con l'equilibrio tra educazione, formazione e istruzione, che chiama *insegnanti e altre agenzie educative, quali la famiglia, a un'alleanza fondamentale*. Laddove le pratiche di scuola consentono lo sviluppo di alleanze tra agenzie educative, la percezione di completezza del proprio mandato – e la sinergia tra risorse, competenze e motivazioni – appare supportare l'immagine interna ed esterna che la professione di insegnante ha. Una terza considerazione riguarda la possibilità che *la scuola incoraggi competenze e professionalità di dirigenti e di insegnanti piuttosto che livellare* le possibilità di una professione. Valorizzare le competenze non solo didattiche ma anche di costruzione di relazioni significative con alunni e colleghi, con genitori, con agenzie di servizio si intreccia con la possibilità di giocare in modo più attivo aree di influenza nel rapporto con il proprio mandato educativo.

La scuola può giocare un ruolo positivo promuovendo lo sviluppo delle potenzialità delle persone e favorendo la costruzione di condizioni per rendere possibili ponti tra i diversi attori nella rete del servizio educativo.

Per questo, nel riflettere sul benessere della professione insegnante ci sembra fondamentale la centratura sulle dimensioni organizzative che su di esso possono intervenire, e fare quindi riferimento alle dimensioni di *salute organizzativa* e di promozione di *processi di convivenza*. Promuovere la salute dell'organizzazione [Avallone e Paplomatas 2005] significa promuoverne il benessere organizzativo, tenendo compresenti i livelli individuale, organizzativo ed extraorganizzativo. A livello individuale si traduce nella percezione di congruenza tra valori, risorse, competenze dei soggetti e della cultura organizzativa del proprio istituto scolastico. A livello organizzativo si esprime nella facilità con cui si attuano processi d'integrazione dei diversi attori (colleghi, dirigenti, famiglie, ecc.) e processi di apprendimento in gioco nell'organizzazione (sviluppo di competenze). A livello extraorganizzativo si traduce nel successo dell'istituzione,

dimensione oggi valutabile anche rispetto ai diversi istituti scolastici con l'introduzione delle prove Invalsi.

Tale sguardo al più ampio costruito di salute organizzativa intende riferirsi a uno «star bene organizzativo» non in senso statico ma come un processo dinamico di generazione e miglioramento continuo della qualità della vita di individui e gruppi dentro le organizzazioni.

In linea con le considerazioni fin qui fatte riteniamo importante fare nostra quindi un'idea più di salute del corpo docente, intesa come cura dei processi di convivenza entro l'organizzazione [Gozzoli 2016], che coinvolga sia gli atteggiamenti dei singoli insegnanti rispetto al proprio lavoro che dimensioni di carattere più organizzativo.

In riferimento ai primi, la letteratura si focalizza su costrutti psicosociali quali la motivazione al lavoro e la centralità di buoni equilibri tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca alla propria professione, la percezione della propria efficacia, la percezione del riconoscimento professionale. Dimensioni più riferite al clima organizzativo sono invece la percezione di fiducia nella propria scuola come organizzazione complessiva, la corrispondenza tra i propri valori e quelli della cultura organizzativa del proprio istituto, o ancora la percezione del clima relazionale con i propri colleghi e con il dirigente scolastico.

5. Interventi per promuovere benessere tra gli insegnanti

Il benessere degli insegnanti è strettamente correlato all'efficacia del mestiere di insegnante. Anzi, come osserva Argentin [2018, 161], benessere ed efficacia sono due facce di un'unica medaglia.

Se per lungo tempo si è assunta una prospettiva orientata alla performance per incentivare una maggiore efficacia nel mondo scuola, questa prospettiva ha mostrato la perdita di un tassello fondamentale per il buon funzionamento della scuola: in un mestiere come quello dell'insegnante, dove le componenti relazionali e di cura sono così fondamentali, è molto difficile essere efficaci se non si sta bene nel vivere

l'ambiente di lavoro o dove si percepisce un clima negativo. Questo è sostenuto anche da ricerche e documenti internazionali [Oecd 2005; 2014; Eurydice 2015]. Stante questi studi, due appaiono le logiche per proporre politiche a supporto dell'efficacia degli insegnanti: la *logica performativa* ma insieme la *logica supportiva*. Se la prima logica, performativa, si fonda sull'idea che servano incentivi per aumentare l'impegno e le competenze del corpo docente, la logica supportiva si propone invece di creare le condizioni di contesto che possano incrementare l'efficacia degli insegnanti accrescendone il benessere [Argentin 2018, 162]. Dove la scuola è in grado di proporre interventi che tengano insieme (e rinforzino, sollecitando un circolo virtuoso) queste due logiche, la possibilità di supportare la professione e il suo rendimento accresce e si consolida.

Quali assetti organizzativi potrebbero maggiormente sostenere la cura e gestione di questi nodi, che evidentemente impattano sull'esperienza soggettiva e individuale dell'essere insegnante ma anche su un livello più ampio di clima organizzativo e di produzione ed efficacia del servizio?

La letteratura mette in evidenza [*ibidem*] che andrebbero favorite e valorizzate esperienze di sperimentazione dal basso e caratterizzate da una chiara valenza di progettazione situata e specifica rispetto al contesto socio-culturale in cui va a svilupparsi, esperienze che al tempo stesso vanno accompagnate per evitare il rischio di pratiche buone ma autoreferenziali. Tali progettazioni, che hanno come obiettivo primario il potenziamento dell'apprendimento degli alunni, possono avere forti ricadute sul mondo scuola e sul benessere stesso degli insegnanti.

Il progetto «Scuolinsieme»

Rientra a nostro avviso pienamente entro tali linee il progetto *Scuolinsieme* promosso da Fondazione per la Scuola. Esso infatti, come ampiamente illustrato nel secondo capitolo di questo volume, entro una finalità complessa e multilivello di potenziamento di occasioni di crescita sul piano didattico e

dell'offerta formativa, sul piano della professionalità docente e delle relazioni interne, e sul piano dell'organizzazione e management della scuola, ha promosso occasioni di interventi integrati e di progettazione partecipata da parte del corpo docente degli istituti scolastici coinvolti anche offrendo un servizio di tutorato per l'accompagnamento situato e mirato a nuove forme di generatività e miglioramento.

La libertà lasciata da Fondazione per la Scuola sia per la fase di progettazione iniziale, sia poi per lo sviluppo di progettazioni dirette al sostegno dell'apprendimento, aveva l'intento di potenziare il capitale professionale delle scuole, offrire occasioni di ripensamento dell'organizzazione interna e di sviluppo e mobilitazione di capacità e risorse per predisporre nuove azioni volte ad accrescere i livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti. Tale apertura ha portato le diverse scuole coinvolte a un'interpretazione variegata dell'opportunità offerta. Nelle scuole sono emersi progetti molto eterogenei per aree di ingaggio e di contenuto, questi ultimi spaziando da temi di cittadinanza e conoscenza del territorio all'educazione agli stili di vita, all'alimentazione, e anche alla gestione del conflitto e dello stress, fino a progetti più specificamente mirati all'incremento dell'apprendimento di materie scientifiche e letterario-linguistiche.

In alcune scuole tale libertà di azione ha rappresentato una reale occasione per migliorare la pratica didattica, e quindi impattare fortemente sul corpo docente e sul suo coinvolgimento. I tutor di *Scuolinsieme* si sono rivolti sia ai dirigenti scolastici e alle loro competenze a supporto della scuola, sia all'organizzazione scolastica nel suo insieme e a gruppi di docenti che hanno colto l'occasione di sperimentare e investire su nuove metodologie organizzative e didattiche. I progetti spesso hanno infatti riguardato aree di criticità percepite dal corpo docente; in particolare si fa riferimento alla reinterpretazione del ruolo del docente, a pratiche e abitudini consolidate, a *mission* e obiettivi di scuola, a situazioni contestuali molto svantaggiate. Come se l'occasione di agire creativamente entro uno spazio progettuale avesse fatto emergere la necessità del corpo docente di lavorare anche su di sé e su alcune dinamiche organizzative più in

generale, sviluppando nuove sintonie di collaborazione e di visioni di scuola.

Il coinvolgimento degli insegnanti nel progetto è stato inoltre facilitato nei casi in cui ha incontrato un tessuto e un retroterra culturale che alimentasse il lavoro collegiale e una forte leadership del dirigente che andasse in tale direzione. Questo a propria volta è stato alimentato dal coinvolgimento progettuale degli insegnanti, costituendo così un circolo virtuoso.

Il progetto Scuolinsieme rientra quindi, a nostro avviso, tra quelle tipologie di progettualità complesse che possono impattare non solo sugli apprendimenti degli alunni e sul loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento, ma anche fortemente sugli atteggiamenti degli insegnanti verso la propria professione e sul benessere organizzativo.

6. *La rilevazione relativa agli insegnanti*

Alla luce di quanto fin qui messo in evidenza rispetto alle evidenti potenzialità che il progetto *Scuolinsieme* possiede rispetto alle ricadute sul corpo docente, in accordo con la Fondazione per la Scuola l'equipe di ricerca del Servizio di Psicologia del Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha ricevuto l'incarico di creare uno strumento di rilevazione dell'impatto del progetto sul clima nella scuola e sul benessere tra gli insegnanti.

A tal fine è stato progettato un questionario *self report* somministrato tramite modalità Cawi all'intero corpo docente coinvolto nel progetto e a un equivalente gruppo di controllo, operante in scuole non coinvolte nelle sperimentazioni progettuali, ma potenzialmente coinvolgibili.

La finalità del questionario, come detto, era quella di rilevare eventuali ricadute del progetto *Scuolinsieme* sugli *atteggiamenti degli insegnanti verso la propria professione*, in termini di motivazione, percezione di efficacia e fiducia, e sul *clima organizzativo delle scuole coinvolte* nel progetto, in termini di percezione del grado di sintonia tra individuo e organizzazione/scuola di riferimento su dimensioni quali

ad esempio l'accettabilità del carico di lavoro, il controllo sul proprio lavoro, il riconoscimento, la leadership del dirigente, la coesione del gruppo di insegnanti.

Procedure di rilevazione

Il questionario ha previsto una doppia somministrazione, a maggio 2015 con l'inizio dell'implementazione del progetto *Scuolinsieme*, e al termine dello stesso a maggio 2017. L'elevato *turnover* degli insegnanti tra l'anno scolastico 2014-15 e l'anno 2015-16 ha fatto sì che nel dicembre 2015 venisse estesa la prima rilevazione a quegli insegnanti subentrati nella seconda annualità del progetto *Scuolinsieme*. Di seguito i dati dettagliati del campione coinvolto.

Campione coinvolto

La popolazione di riferimento degli insegnanti era di 1.415, 717 nelle 26 scuole che hanno sviluppato progettazioni sovvenzionate dal progetto *Scuolinsieme* e 698 nelle 24 scuole del gruppo di controllo.

L'elevato *turnover* degli insegnanti avvenuto durante i 3 anni di implementazione del progetto entro le 50 scuole coinvolte ha portato però a un forte decremento del numero di rispondenti al termine della sperimentazione: da 1.263 (l'89,3% del campione) rispondenti nel 2015 a 890 rispondenti totali a maggio 2017 (il 62,8%).

Di seguito alcuni dati sugli insegnanti rispondenti all'avvio della sperimentazione. A conferma delle caratteristiche nazionali del corpo docente italiano l'80% dei rispondenti sono femmine, con un'età media di 50,6 anni (min 25; max 66) e un'anzianità media di servizio di 22 anni. Questo dato evidenzia che il personale docente operante nelle scuole coinvolte nel progetto *Scuolinsieme* è mediamente piuttosto maturo d'età, e con una consolidata esperienza professionale.

Appare invece piuttosto stabile la situazione professionale degli insegnanti coinvolti nel progetto: il 75,8% sono

di ruolo e l'83,5% lavora solo nella scuola coinvolta nel progetto *Scuolinsieme*, il 16,6% in un'altra o più scuole.

Struttura del questionario

Il questionario sviluppato e distribuito dall'equipe di ricerca dell'Università Cattolica è composto di 5 sezioni, ognuna mirante a indagare diverse componenti del benessere professionale.

Di seguito i dettagli di ognuna delle sezioni con riferimento specifico alle dimensioni indagate e agli strumenti psicometrici utilizzati.

Sezione 1. Dati anagrafici. Nella prima sezione del questionario sono state indagate alcune delle dimensioni individuali maggiormente connesse con possibili situazioni di malessere/sofferenza professionale: oltre al sesso, all'età e al titolo di studio, dimensioni chiave riguardano: l'anzianità lavorativa, l'inquadramento contrattuale (di ruolo/non di ruolo), la materia insegnata con relativo carico orario ed eventuali ruoli organizzativi ricoperti entro l'istituto scolastico.

Sezione 2. Motivazione lavorativa. Nella seconda sezione del questionario è stata indagata la tipologia di motivazione al lavoro degli insegnanti coinvolti, mediante la versione a 12 item della *Motivation at Work Scale* (Maws) di Gagné e colleghi [2010], validata in italiano da Galletta e colleghi [2011]. Tutti gli item sono stati misurati su una scala Likert a 5 punti (1 = per niente d'accordo, 5 = completamente d'accordo). Le ricerche svolte nel contesto italiano su due campioni indipendenti (465 soggetti provenienti dal contesto sanitario; 525 soggetti di diverse organizzazioni) hanno ottenuto un modello a tre fattori (in linea con quanto ripreso nel sesto capitolo del presente volume, a proposito della motivazione ad apprendere degli studenti):

- motivazione autonoma, costituita dalla motivazione intrinseca (l'individuo esercita un'attività per il semplice piacere di farlo) e identificata (l'individuo agisce mosso da un valore con cui s'identifica);

- motivazione introiettata (motivazione interiorizzata ma non completamente accettata come propria, l'individuo agisce per aumentare l'autostima o per evitare il senso di colpa e vergogna);
- motivazione esterna (motivazione esterna, regolata dall'ottenimento di premi o dall'evitamento di punizioni).

Sezione 3. Aree della vita lavorativa. Questa sezione del questionario è tratta da un più ampio strumento di Leiter e Maslach [2000], l'*Organizational Check Up System* (Ocs) [validato in italiano da Borgogni, Galati, Petitta e Schweitzer 2005] volto appunto a fornire una «diagnosi» della situazione di benessere/malessere di un'organizzazione. Di questo ampio e complesso strumento sono state utilizzate le sotto-scale dell'*Areas of Worklife Survey*.

Le scale inerenti alla vita lavorativa consentono di definire il grado di sintonia (*match/mismatch*) tra individuo e organizzazione, principale causa di *burnout* secondo la concettualizzazione di Maslach e Leiter [1999]. Secondo il modello ipotizzato dai due autori quanto maggiore è l'equilibrio tra individuo e contesto tanto maggiore è la possibilità di impegno e coinvolgimento della persona nel lavoro e viceversa.

Lo strumento prevede dieci sotto-scale:

- 6 scale relative a diverse aree della vita lavorativa (29 item): *a*) carico di lavoro (esempio di item: «Non ho tempo per fare il lavoro che deve essere fatto»); *b*) controllo (esempio di item: «Ho autonomia/indipendenza professionale nel mio lavoro»); *c*) riconoscimento (esempio di item: «Ottengo riconoscimenti dagli altri per il mio lavoro»); *d*) integrazione sociale (esempio di item: «Faccio parte di un gruppo che mi dà sostegno»); *e*) equità (esempio di item: «Qui le risorse sono attribuite in modo equo»); *f*) valori (esempio di item: «I miei valori e quelli dell'organizzazione per cui lavoro sono simili»);

- 3 scale relative ai processi di gestione (13 item): *a*) leadership, si riferisce al giudizio verso i propri capi e alla qualità della comunicazione nell'organizzazione (esempio di item: «Il mio capo si consulta ampiamente con le persone

che lavorano nel team»); *b*) sviluppo di competenze, valuta la possibilità di sviluppo offerta dall'organizzazione (esempio di item: «Questo lavoro sta migliorando le mie capacità»); *c*) coesione di gruppo, valuta l'identità e la coesione del proprio gruppo di lavoro (esempio di item: «Il mio gruppo di lavoro ha una forte identità di gruppo»);

- 1 scala relativa alla percezione del cambiamento (10 item): in essa è richiesto di esprimere la propria percezione della qualità dei cambiamenti che avvengono nell'organizzazione (esempio di item: «La qualità dei servizi e dei prodotti»).

Sezione 4. Efficacia percepita. La scala di «efficacia personale percepita» è costituita da 12 item che misurano il grado di convinzione dei docenti nel padroneggiare gli eventi critici dell'attività lavorativa (esempio di item: «Sono in grado di superare tutte le difficoltà che incontro nella realizzazione degli obiettivi didattici»). La scala di «efficacia collettiva percepita» è costituita da 9 item che misurano la convinzione dei docenti circa la capacità della scuola di far fronte alle situazioni critiche in merito alle sue funzioni istituzionali (esempio di item: «La nostra scuola sa come ottenere una piena collaborazione da parte degli enti pubblici e dei servizi sociali operanti sul territorio»). Per ogni item delle due scale è chiesto di esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 7 passi (1 = assolutamente in disaccordo; 7 = assolutamente d'accordo). In Italia le scale di efficacia personale e collettiva percepita per l'ambito scolastico sono state validate da Borgogni, Petitta e Steca [2001].

Sezione 5. Fiducia organizzativa. Questa sezione utilizza la versione ridotta a 12 item dell'*Organizational Trust Inventory* (Oti) di Cummings e Bromiley [1996], validata in Italia da Vidotto e colleghi [2006]. Si basa sulla definizione di fiducia organizzativa come credenza personale o condivisa da un gruppo, che un altro individuo o un gruppo sia fedele agli impegni presi verso l'organizzazione, sia onesto nella trattativa che precede tali impegni ed eviti di trarre eccessivo vantaggio a scapito della controparte, dove ciò sia possibile.

L'Oti misura appunto il costrutto della fiducia organizzativa o interorganizzativa declinato in tre dimensioni:

a) fedeltà agli impegni, misurati lungo un *continuum* che va da una completa fiducia nell'assunzione degli impegni della controparte all'assoluta mancanza di fiducia verso il partner (esempio di item: «Pensiamo che la nostra scuola mantenga gli impegni presi con il gruppo docenti»);

b) onestà nelle trattative, che si muove da un estremo in cui il partner è ritenuto onesto, all'altro in cui il partner è ritenuto non onesto nelle trattative che precedono l'assunzione di impegno (esempio di item: «Pensiamo che le persone nella nostra scuola dicano la verità quando vengono negoziate decisioni»);

c) evitare di trarre eccessivo vantaggio, definita da un polo in cui il soggetto sente e ritiene che il partner eviti di trarre eccessivo vantaggio al polo opposto percepito come opportunistica (esempio di item: «Pensiamo che le persone nella nostra scuola si affermino calpestando altre persone»).

Analisi dei dati

Per le seguenti analisi è stato considerato il sotto-campione degli insegnanti appartenenti alle scuole del gruppo sperimentale che hanno aderito al progetto *Scuolinsieme* e hanno risposto sia alla prima che alla seconda raccolta dati. Questo sotto-campione è composto da 222 insegnanti (il 30% della popolazione di riferimento) di cui l'81% femmine e il 18,5% maschi (rappresentativi delle percentuali presenti nella popolazione di riferimento). Per quanto riguarda i dati anagrafici, il sotto-campione considerato risulta leggermente più alto nell'età (età media 54,2 anni contro i 50,5 anni della popolazione) e un'anzianità di servizio di 25,8 anni (contro i 20 della popolazione complessiva), di cui mediamente 11,9 anni nella scuola appartenente al progetto *Scuolinsieme*. Di questi insegnanti, l'89% è docente di ruolo (nella popolazione il 75% è di ruolo, ancora una volta il dato del campione è maggiore rispetto alla popolazione) e

il 90% del campione lavora attualmente solo nella scuola del progetto *Scuolinsieme*.

Il ruolo di coordinatore e la materia di insegnamento rappresentano variabili strutturali importanti per valutare l'impatto del progetto; la composizione del campione rispetto a queste variabili ci è risultata particolarmente interessante per la comparazione dei cambiamenti nel tempo potenzialmente imputabili allo sviluppo delle progettualità di *Scuolinsieme*. I coordinatori hanno infatti assunto un ruolo di regia insieme ai tutor piuttosto fondamentale per lo sviluppo dei progetti, che hanno riguardato in particolare le materie di italiano e matematica.

Nel sottocampione considerato il 47% del campione svolge il ruolo di coordinatore del consiglio di classe e sempre il 47% insegna matematica o italiano.

Le analisi svolte hanno avuto l'obiettivo di rilevare l'evoluzione nel tempo delle dimensioni di benessere professionale indagate attraverso il questionario, secondo i seguenti livelli di ricerca:

- il primo intende rilevare il cambiamento delle dimensioni indagate dal questionario (ad es. motivazione lavorativa, efficacia percepita, aree della vita lavorativa e fiducia organizzativa) fra la prima e la seconda raccolta dati;
- il secondo riguarda la comparazione fra gli insegnanti che svolgono il ruolo di coordinatore del consiglio di classe e gli altri docenti su tutte le dimensioni indagate dal questionario in ciascuno dei due momenti di raccolta dati;
- il terzo livello consiste nella comparazione fra gli insegnanti di italiano e matematica (le due materie su cui gli interventi sviluppati entro il progetto *Scuolinsieme* si sono particolarmente concentrati) e gli insegnanti delle altre materie su tutte le dimensioni indagate dal questionario.

Per rispondere al primo aspetto indagato, sono state svolte analisi della varianza per campioni appaiati e sono stati comparati i dati fra la prima e la seconda raccolta dati. Le analisi hanno mostrato una differenza significativa nelle seguenti dimensioni: *i*) efficacia personale percepita che aumenta da 5,71 nella prima somministrazione a 5,81 ($p <$

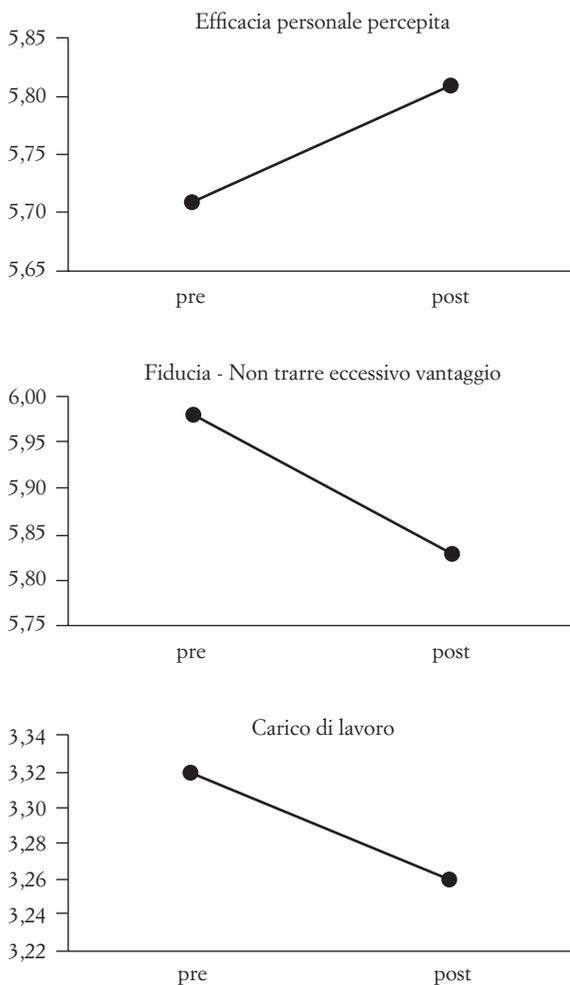


FIG. 1. Modificazioni negli atteggiamenti degli insegnanti tra prima e seconda rilevazione scuole sperimentali – variazioni statisticamente significative.

0,05); *ii*) fiducia organizzativa – evitare di trarre eccessivo vantaggio che diminuisce da 5,98 nella prima raccolta dati a 5,83 ($p < 0,05$); *iii*) carico di lavoro che diminuisce dall'iniziale 3,32 a 3,26 ($p < 0,05$).

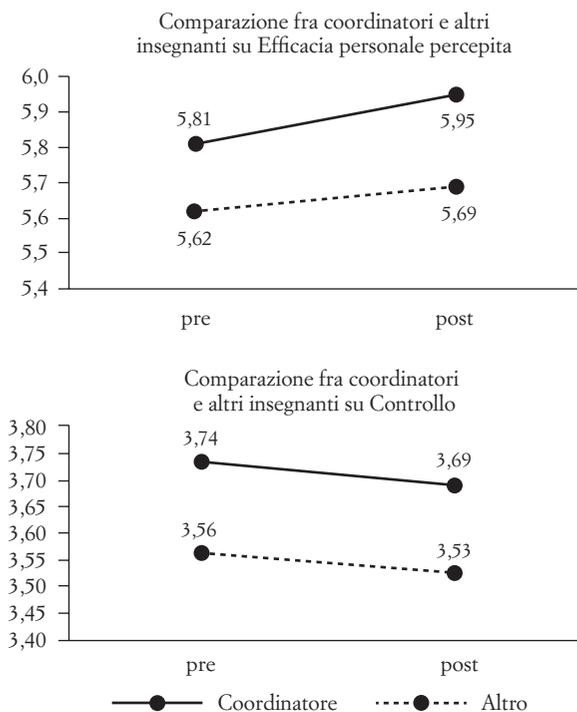


FIG. 2. Modificazioni negli atteggiamenti degli insegnanti tra prima e seconda rilevazione scuole sperimentali, per ruolo organizzativo ricoperto – variazioni statisticamente significative.

Da questi dati sembra dunque che l'intervento nelle scuole sperimentali del progetto *Scuolinsieme* abbia generato, in termini di benessere degli insegnanti, un aumento dell'efficacia personale percepita e una significativa diminuzione della percezione del proprio carico di lavoro e della percezione di sfiducia nel proprio istituto come organizzazione.

Per rispondere al secondo aspetto indagato, il campione è stato suddiviso in due gruppi omogenei secondo il ruolo che ricoprono nel consiglio di classe. Sono stati così ottenuti due gruppi composti l'uno da 105 insegnanti coordinatori del consiglio di classe e l'altro da 117 insegnanti che non ricoprono questo ruolo. Le analisi della varianza per campioni

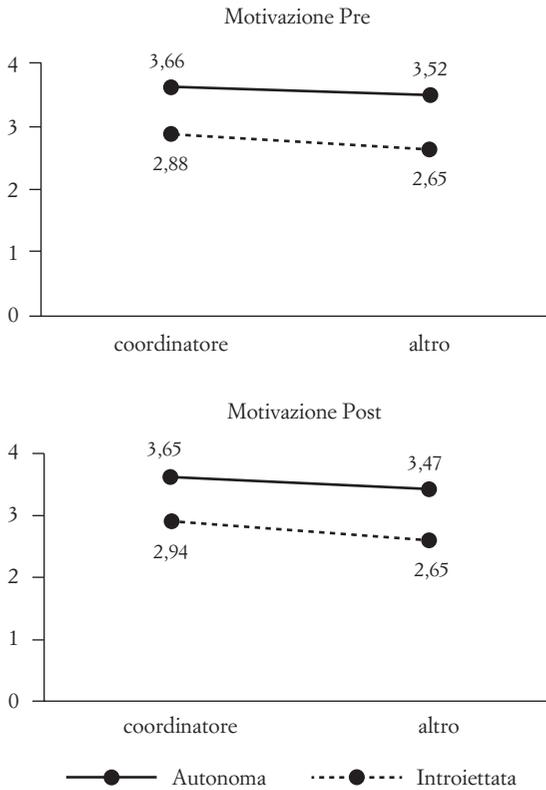


FIG. 3. Modificazioni della motivazione degli insegnanti tra prima e seconda rilevazione scuole sperimentali, per ruolo organizzativo ricoperto – variazioni statisticamente significative.

indipendenti confermano l'aumento significativo dell'efficacia personale percepita e mostrano che tale dimensione è significativamente maggiore sia all'inizio che al termine del progetto tra i coordinatori di classe, così come la percezione di controllo sul proprio lavoro (fig. 2).

Tali dati sembrano evidenziare che già in partenza chi si propone o viene investito di un ruolo di coordinamento abbia un atteggiamento nei confronti del proprio lavoro più positivo, e che progettualità contestuali e sfidanti come

quelle proposte dal progetto *Scuolinsieme* rappresentino un'occasione di sviluppo soprattutto per chi ricopre ruoli di coordinamento.

Per quanto riguarda invece la motivazione lavorativa, se all'inizio del progetto *Scuolinsieme* i due gruppi non differiscono in nessuna delle dimensioni della motivazione lavorativa, al termine del progetto – ossia nella seconda raccolta dati – i coordinatori hanno un livello di motivazione autonoma e introiettata maggior rispetto agli altri insegnanti, con una media di 3,65 contro i 3,47 ($p < 0,05$) così come un maggiore livello di motivazione introiettata, con una media di 2,94 contro i 2,65 dei non coordinatori ($p < 0,05$) (fig. 3).

Per rispondere al terzo livello di analisi, il campione è stato suddiviso secondo la materia di insegnamento, ottenendo due gruppi omogenei di 106 insegnanti di italiano e/o matematica e 116 insegnanti delle altre materie. Le analisi della varianza per campioni indipendenti mostrano che anche per questa variabile strutturale esistono differenze significa-

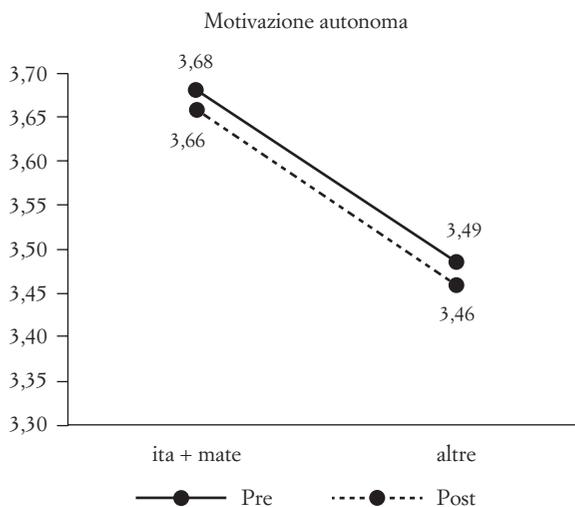


FIG. 4. Modificazioni della motivazione degli insegnanti tra prima e seconda rilevazione scuole sperimentali, per materia insegnata – variazioni statisticamente significative.

tive rispetto alla motivazione autonoma: per gli insegnanti di italiano e matematica essa ha infatti livelli maggiori sia nella prima che nella seconda raccolta dati (fig. 4).

7. *Considerazioni conclusive*

Come verrà evidenziato nel settimo capitolo che mostra l'analisi dei dati relativi all'impatto della sperimentazione sul corpo docente, l'elevatissimo *turnover* degli insegnanti nelle scuole coinvolte nel progetto ha fortemente impattato sui risultati. Al termine della sperimentazione, infatti, hanno risposto al questionario solo 222 insegnanti che avevano risposto anche a inizio progetto, il 30% del campione effettivo. Il periodo storico e socio-culturale di sviluppo del progetto *Scuolinsieme*, con la concomitante riforma intervenuta (legge 13 luglio 2015, n. 107, riforma della scuola «La Buona scuola»), ha sicuramente avuto un forte impatto e una ricaduta sulla possibilità di lettura di dati raccolti longitudinalmente, per cui sarebbe auspicabile un periodo di rivalutazione più lungo e continuativo.

Dai dati presentati nel presente capitolo, unitamente alle riflessioni fatte sulla situazione professionale del corpo docente in Italia oggi, ci sembra interessante fissare alcuni elementi di possibile salienza.

Progettazioni «dal basso» come quelle proposte dal progetto *Scuolinsieme* sembrano supportare ricadute su atteggiamenti individuali del corpo docente. Sostengono processi di motivazione autonoma e introiettata, soprattutto in coloro che assumono funzioni di coordinamento e regia all'interno del gruppo docenti. Anche la percezione di efficacia personale rispetto al proprio operato risulta migliorare nel tempo, mentre diminuisce la percezione dei carichi di lavoro, in linea con alcune delle dimensioni che la letteratura evidenzia come correlate al benessere professionale.

Le caratteristiche del progetto *Scuolinsieme* sembrerebbero dunque spingere il corpo docente verso direzioni di maggior motivazione, ingaggio e soddisfazione. Tuttavia,

l'elevato *turnover* che ha caratterizzato la rilevazione dei dati non consente di mostrare un impatto decisivo a livello di clima organizzativo, capace di evidenziare cambiamenti forti della percezione delle relazioni entro l'organizzazione (con i colleghi, con la dirigenza) nel corpo docente.

L'ipotesi è che progettazioni complesse e «dal basso» per avere un effetto consistente sull'organizzazione/scuola che le promuove, debbano quanto meno prevedere una continuità pluriennale non solo di azioni progettuali, ma anche di risorse umane in esse coinvolte. Solo in questo modo il riverbero di micro-progettazioni su dimensioni tanto individuali, quanto gruppali (sul gruppo dei docenti) che organizzative può farsi sentire, andando a impattare sulla cultura della scuola intera, e su nuove logiche di sostegno e accompagnamento delle sfide del mondo insegnanti. Gli ingredienti messi a frutto nella sperimentazione del progetto *Scuolinsieme* risultano però quelli fondamentali per accrescere il senso di coinvolgimento e di ingaggio su più livelli della professione e del vivere la scuola. La doppia logica insita in *Scuolinsieme*, proponendo sia una logica performativa sia una logica supportiva [Argentin 2018], ha in sé il potenziale per sostenere e supportare un pensiero – e pratiche effettive – in tema di efficacia e valore nel ri-pensare la scuola.

