

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata**

**Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE**

*Vivere un tempo sovrapposto: esperienze di
studenti universitari assunti in qualità di
docenti nelle scuole pubbliche*

Relatore:

Prof. Devi Sacchetto

Laureanda:

Asya Giacomello

Matricola 1224505

A.A. 2022/2023

Indice

Introduzione	3
Capitolo primo Che cosa sappiamo sugli studenti-lavoratori?	6
1.1 Il mercato del lavoro e le numerose definizioni del fenomeno	6
1.2 Gli studenti-lavoratori in cifre	8
1.3 Tra studio e lavoro	15
Capitolo secondo Introduzione alla metodologia e al lavoro nelle scuole.....	27
2.1 La metodologia	28
2.1.1 Le domande della ricerca.....	28
2.1.2 Il reclutamento	29
2.1.3 Il metodo di ricerca utilizzato	31
2.1.4 Le questioni etiche e gli ostacoli incontrati	32
2.2 Le modalità di assunzione nelle scuole	33
2.2.1 L'assunzione	33
2.2.2 I contratti lavorativi	38
2.3 Il just-in-time della scuola	41
Capitolo terzo Insegnanti a scuola e studenti all'università: relazioni, motivazioni ed equilibri.....	51
3.1 Le relazioni con colleghi e allievi.....	51
3.1.1 I colleghi e le colleghe.....	52
3.1.2 Gli alunni e le alunne.....	56
3.2 Le conoscenze e le capacità degli studenti	62
3.3 La scoperta e le motivazioni	64
3.4 Insegnare studiando	66
Conclusioni	74
Appendice	78
Fig. A2 (Hauschildt <i>et al.</i> 2021)	78
Bibliografia	78

Introduzione

Secondo le indagini AlmaLaurea, nel 2020 circa il 58.4% degli studenti universitari può essere definito uno studente-lavoratore (AlmaLaurea 2021b). Questi ultimi sono tutti quei ragazzi o quelle ragazze “che hanno compiuto esperienze di lavoro nel corso degli studi universitari” (ibidem, p. 64). Una quota ragguardevole di giovani studenti ha pertanto già sperimentato l’entrata nel mondo del lavoro durante il percorso di studi, anche se in forme e modalità molto eterogenee. La seguente ricerca ha l’obiettivo di analizzare uno specifico gruppo di studenti-lavoratori universitari, ossia coloro che sono assunti dai vari Istituti scolastici in veste di docenti temporanei o di supplenti degli insegnanti titolari della materia. L’interesse verso questa particolare casistica di giovani lavoratori è sorto per due principali motivi: l’aumento, all’interno della cerchia sociale della laureanda, di giovani studenti assunti dalle strutture scolastiche e la scarsa letteratura esistente attorno a questo specifico fenomeno. La ricerca, sviluppata tra settembre 2022 e gennaio 2023, mira ad approfondire le condizioni lavorative degli studenti-lavoratori assunti in qualità di docenti, le motivazioni che li hanno portati a scegliere questo specifico lavoro e l’equilibrio che i giovani lavoratori sono riusciti a mantenere tra tempo dedicato allo studio e tempo dedicato al lavoro. Queste tre principali domande di ricerca sono state analizzate tramite interviste semi-strutturate indirizzate a otto studenti-lavoratori assunti in qualità di docenti temporanei nelle scuole e a due segretarie addette alla gestione del personale impiegate in due plessi scolastici diversi. Il reclutamento dei soggetti inclusi nella ricerca è avvenuto tramite il metodo “a palla di neve” e si è concentrato nella provincia di Vicenza.

La tesi si svilupperà attorno a tre capitoli. Il primo capitolo analizza la letteratura sul fenomeno degli studenti-lavoratori. In questa prima parte ci si concentra quindi sulle varie definizioni assegnate alla figura dello studente-lavoratore; si passano poi in rassegna alcune indagini quantitative sul fenomeno ed infine sono presentate alcune ricerche che hanno avuto come oggetto di studio l’equilibrio tra lo studio e il lavoro. Il secondo capitolo è diviso in due parti principali: nella prima parte è approfondita la metodologia utilizzata per svolgere la ricerca e nella seconda parte si analizzano le condizioni lavorative degli studenti-lavoratori assunti in qualità di docenti. Questa seconda parte è dedicata alle modalità di assunzione degli insegnanti temporanei negli Istituti scolastici, alle condizioni contrattuali vissute dagli intervistati e al meccanismo del Just-in-time all’interno dei Sistemi scolastici. Il terzo capitolo conclude l’analisi delle condizioni lavorative degli

studenti-lavoratori intervistati prendendo in esame le dimensioni relazionali vissute da questi e le conoscenze necessarie per svolgere il lavoro del docente. Ci si concentra dunque sulle interazioni costruite o sperimentate dagli studenti-docenti nei confronti dei propri colleghi e dei propri alunni. Sono poi approfondite le conoscenze e le capacità sviluppate dagli studenti-lavoratori sia all'interno dei loro studi che nel corso della loro vita e rispetto a ciò si analizza quanto queste conoscenze siano state sufficienti e/o necessarie per affrontare il ruolo del docente. Successivamente vengono analizzate le motivazioni che hanno portato gli studenti a scegliere di lavorare in qualità di docenti nelle scuole durante il loro percorso di studi. Viene infine approfondito l'equilibrio, costruito dagli studenti, tra studio e lavoro, con lo scopo di analizzare se il tempo dedicato ai doveri lavorativi abbia portato a trascurare i doveri universitari.

Capitolo primo

Che cosa sappiamo sugli studenti-lavoratori?

Lo studente, parola che viene utilizzata per indicare “chi frequenta regolarmente un corso di studi ufficiale, ma soprattutto chi frequenta una determinata facoltà universitaria” (Bertolini, Caronia 1996, p. 635), può essere seguito dal sostantivo “lavoratore” che può assumere vari significati. Nelle scienze sociali *lavoro* viene comunemente utilizzato come sinonimo di *occupazione* e nella maggior parte dei casi indica lo svolgimento di “un’attività sistematica e specializzata che ha come contropartita un reddito piuttosto che il soddisfacimento immediato di un bisogno” (Mingione, Pugliese 2010, p.15). Ne risulta che lo studente-lavoratore mescola al suo interno status e ruoli diversi (Perocco, Cillo 2017), che possono fondersi armonicamente o scompigliarsi reciprocamente. L’organizzazione del tempo dedicato allo studio e al lavoro, il diverso prestigio che le due figure possono avere agli occhi dei giovani, l’eterogeneità delle aspettative e delle consuetudini sociali insite all’interno del mondo del lavoro e del sistema universitario, sono solo alcuni degli aspetti che gravitano attorno alla figura dello studente-lavoratore e che fanno di questo un oggetto ricco ed interessante per l’analisi sociologica.

Questo capitolo analizza la situazione del mercato del lavoro per cercare di capire le radici del fenomeno e, dopo la breve introduzione alla figura e alla definizione dello studente-lavoratore, verrà presentato il lavoro studentesco a partire dalla dimensione quantitativa che assume in Europa e in Italia; infine verrà approfondita la relazione esistente tra lo studio e il lavoro, passando in rassegna alcune delle ricerche che si sono soffermate sugli aspetti dell’essere uno studente che affianca allo studio un’attività lavorativa.

1.1 Il mercato del lavoro e le numerose definizioni del fenomeno

Nel corso degli anni la sociologia ha avuto scarso interesse verso il lavoro studentesco ma alcuni degli studi pubblicati verranno presentati nei diversi capitoli della ricerca.

Il fenomeno del lavoro-studentesco è considerato nelle rappresentazioni del sistema economico come un “lavoretto”, un elemento marginale del sistema sociale e produttivo. Tutto ciò avviene a discapito dei risultati che sono stati fin qui prodotti, che sottolineano come la presenza degli studenti-lavoratori non sia qualcosa di nuovo e non sia nemmeno

un elemento trascurabile, tanto che recentemente non solo è aumentato, ma si è anche radicato nel contesto sociale e lavorativo (Perocco, Cillo 2017).

La figura dello studente-lavoratore non è a sé stante ma si sviluppa in una particolare situazione del mercato del lavoro. Il contesto lavorativo, infatti, è stato fondamentale per la nascita e lo sviluppo della categoria di studenti che qui andremo ad analizzare e simultaneamente la presenza di studenti nel mondo lavorativo è stata ed è tutt'oggi un elemento costitutivo del mercato del lavoro. Il lavoro, soprattutto negli ultimi anni e dopo la crisi del 2007, si è trasformato sempre più in lavoro precario, flessibile e basato sul just-in-time (*ibidem*). La precarietà, “ovvero l'incertezza di trovare un impiego o, se lo si ha, di poterlo mantenere a lungo” (Cillo 2017a, p.8) e la crescente flessibilità oraria, funzionale o organizzativa, se da una parte hanno colpito negativamente la condizione giovanile nel mercato del lavoro (Cillo 2017b), dall'altra parte rappresentano delle caratteristiche lavorative che vanno a combaciare con le necessità dei giovani studenti. Riuscire a modificare i propri turni o svolgere un lavoro in orari atipici come solitamente avviene nel settore della ristorazione diventa, in alcune situazioni, una risorsa importante nelle mani degli studenti per riuscire a facilitare la divisione del tempo disponibile tra lo studio e il lavoro. Similmente anche la diffusione di varie tipologie di contratti lavorativi all'insegna della precarietà, come può esserlo il lavoro intermittente conosciuto anche come “lavoro a chiamata”, può prestarsi a divenire un mezzo per la conciliazione tra le necessità del mercato del lavoro e le necessità degli studenti. Non sempre il compromesso desiderato dalle due categorie sociali avviene, ma solitamente gli universitari che accettano tali condizioni lavorative le giustificano etichettando i lavori ottenuti come temporanei e strumentali all'ottenimento di risorse finanziarie limitatamente nel periodo degli studi (Perocco, Cillo 2017).

Ma nello specifico, che cos'è uno studente-lavoratore e che cosa si intende con questa espressione? I Paesi che negli anni hanno analizzato il lavoro studentesco hanno avviato le loro ricerche a partire da definizioni diverse di studente-lavoratore (*ibidem*), “basate sul monte-ore lavorate, sulla continuità/discontinuità lavorativa, sullo status di studente full-time/part-time” (Perocco, Cillo 2017, p.92). Come spiegano Perocco e Cillo (2017), è importante sottolineare come la diversa categorizzazione che si è data al fenomeno possa portare a delle difficoltà nella comparazione delle analisi a livello internazionale e ad un diverso grado di affidabilità nei dati raccolti. In Francia, per esempio, può essere indicato come studente-lavoratore chi non ha lavorato per un ammontare di ore così rilevante da essere considerato un lavoratore-studente. Quest'ultimo figura come colui che mensilmente

lavora continuativamente per più di 60 ore o per un totale maggiore di 120 ore durante un trimestre; nel Regno Unito invece sono considerati studenti-lavoratori gli studenti che scelgono di iscriversi all'università come studenti part-time. Un tentativo per superare l'eterogeneità data alla definizione e costruire così un terreno comune a livello europeo è stato fatto dalle indagini Eurostudent, che identificano come gli studenti-lavoratori siano tutti coloro che svolgono attività lavorative regolari e remunerative durante il periodo scolastico. Questa definizione apre però ad altri interrogativi metodologici dal momento che si escludono tutti gli studenti che lavorano durante il periodo di sospensione delle attività scolastiche e tutti coloro che lavorano occasionalmente, come per esempio gli impiegati in attività discontinue, stagionali od intermittenti (Perocco, Cillo 2017). La ricerca in questione, per tentare di sfuggire alle limitazioni che l'indagine Eurostudent pone alla figura dello studente-lavoratore ma anche e soprattutto per omologarsi al territorio nazionale in cui è stata sviluppata, adotta la definizione presente in modo maggioritario nei regolamenti universitari italiani, che considerano come lavoratore-studente "colui che svolge un'attività lavorativa non superiore alle 24 ore settimanali e lavoratore-studente colui che ha lavorato almeno il 50% dei mesi della propria carriera universitaria per almeno 24 ore settimanali" (Perocco, Cillo 2017, p.92). Sono inoltre inclusi nell'analisi anche coloro che, nonostante siano assunti con un contratto da 24 ore settimanali, non abbiano lavorato con il seguente contratto per più di alcuni mesi.

1.2 Gli studenti-lavoratori in cifre

Numerosi studi internazionali, europei e italiani hanno provato a delineare i numeri del fenomeno degli studenti-lavoratori attraverso indagini e rapporti. L'obiettivo principale di alcune delle indagini era l'analisi dei profili dei laureati e degli studenti universitari e all'interno del loro studio hanno fornito dei dati sulla situazione di coloro che, studiando a tempo pieno, si dedicano anche a una qualsiasi forma di lavoro; altre ricerche si sono invece concentrate prioritariamente sul fenomeno degli studenti-lavoratori.

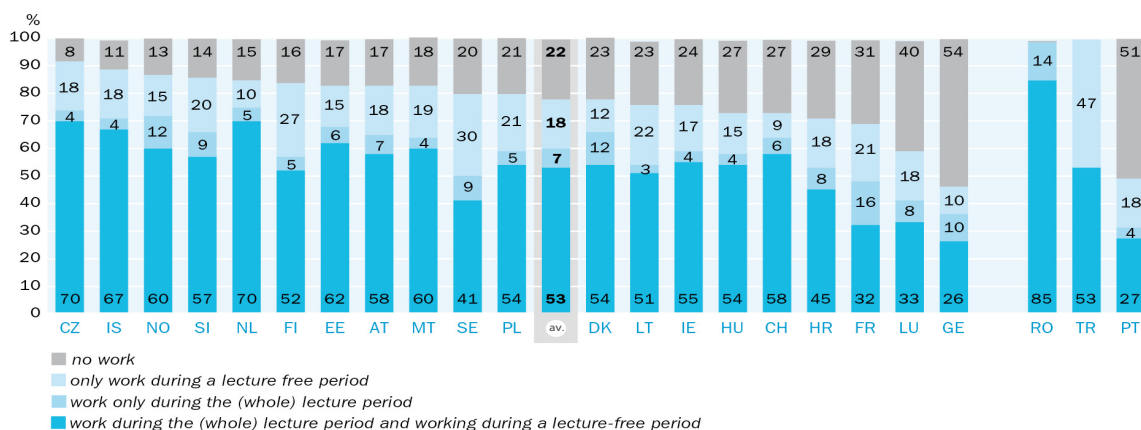
A livello europeo, secondo il progetto Eurostudent VII (Hauschildt *et al.* 2021), che analizza le condizioni sociali ed economiche degli studenti universitari di 26 Paesi europei¹, tra cui anche l'Italia, nel periodo di tempo che va dal 2018 al 2021, circa l'80%

¹ I Paesi presi ad esame sono: Albania, Austria, Croazia, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Slovenia, Svezia, Svizzera, Paesi Bassi e Turchia (Hauschildt *et al.* 2021).

degli universitari presi in esame affianca allo studio una o più attività lavorative retribuite, e il 60% degli studenti è occupato lavorativamente durante il periodo scolastico. È importante però notare come i dati appena riportati non siano omogenei né tra i Paesi presi in esame, né tra la popolazione studentesca.

Students' employment during the lecture period and the lecture-free period

Share of students (in %)



Data source: EUROSTUDENT VII, H.3. No data: DE, IT.

EUROSTUDENT question(s): 4.5. Do you have (a) paid job(s) during the current #lecture period? 4.10. Did you have (a) paid job(s) during the #lecture-free period/holidays during the last 12 months?

Data collection: Spring 2019 except CH, FR (spring 2020 – reference period before COVID-19 pandemic), DE, IT, PT, RO, TR (reference period during COVID-19 pandemic in 2020 and/or 2021). See Appendix C3 for details.

Deviations from EUROSTUDENT survey conventions: CH, FR, RO, TR.

Deviations from EUROSTUDENT standard target group: DE, IE, PL.

Source: EUROSTUDENT VII

Fig. A1 (Hauschildt *et al.* 2021, p.150)

Come può essere osservato anche nel grafico sopra riportato, il lavoro studentesco è maggiormente diffuso in Paesi come la Romania e la Turchia, la Repubblica Ceca, l'Islanda, la Norvegia, la Slovenia e i Paesi Bassi, in cui raggiunge un tasso uguale o superiore all'85%. Numeri più bassi li possiamo trovare in Francia (69%), in Lussemburgo (59%), in Portogallo (49%) e in Georgia (46%) che risulta il Paese con il minor tasso di lavoro studentesco tra le nazioni che hanno fornito i dati per questa specifica sezione dell'analisi Eurostat VII. Nello specifico, lo studio va poi a suddividere in tre gruppi la popolazione di studenti che unisce allo studio anche un lavoro retribuito: coloro che lavorano solamente nei periodi in cui non ci sono lezioni, gli studenti che lavorano solo nel periodo in cui sono presenti lezioni e gli universitari che invece lavorano sia durante il periodo di lezioni sia durante il periodo di sospensione delle attività accademiche. In tutti i Paesi analizzati ad esclusione della Romania, la maggior parte degli studenti appartiene al terzo gruppo e quindi lavora sia durante le lezioni che nel periodo di assenza di queste. In

alcuni Paesi però, come la Finlandia, la Svezia o la Turchia è stato evidenziato come sia relativamente diffusa la pratica di lavorare solamente nel periodo in cui non si seguono le lezioni accademiche, come viene confermato dal grafico sopra riportato. La settima indagine Eurostudent si sofferma poi sull'analisi delle condizioni socio-anagrafiche della popolazione di coloro che nella nostra ricerca definiremo studenti-lavoratori. I figli di genitori privi di un'istruzione terziaria lavorano maggiormente durante il periodo in cui devono seguire le lezioni; gli universitari che lavorano invece solamente nel periodo di sospensione delle attività appartengono più frequentemente a famiglie che posseggono un più alto livello di istruzione. Quando vengono poi analizzate le motivazioni che spingono i giovani universitari a lavorare, troviamo al primo posto la necessità di coprire il costo della vita (68%²); successivamente il lavoro viene visto come un'opportunità per concedersi acquisti che altrimenti non verrebbero sostenuti (65%); il lavoro poi viene utilizzato per aumentare la propria esperienza lavorativa (57%); in seguito gli studenti lavorano per poter sostenere i propri studi (50%); ed infine viene svolto un lavoro retribuito per supportare economicamente altri individui (22%). Le diverse motivazioni sono in stretta relazione con le condizioni economiche e sociali della famiglia di origine dello studente, perché generalmente chi proviene da una famiglia economicamente più ricca o ha genitori che a loro volta possiedono un'istruzione terziaria, non lavora per motivi collegati al sostenere i propri studi oppure per coprire il costo della propria vita. Per quanto riguarda poi la tipologia di lavori che gli studenti svolgono, sempre secondo la settima indagine Eurostudent, meno della metà ha un lavoro che è in linea con gli studi che sta frequentando e solitamente la minoranza che svolge lavori coerenti con il proprio studio è iscritto a corsi di educazione (56%), oppure a corsi relativi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (52%). Da ultimo è importante evidenziare come nella maggior parte dei Paesi che hanno preso parte all'indagine la quota di studenti universitari che sceglie di svolgere un lavoro durante il periodo accademico, e nello specifico quindi durante lo svolgimento delle lezioni, è aumentata in modo costante negli ultimi anni. Fanno eccezione a questa crescita i Paesi Bassi e la Svezia, che hanno visto una lieve diminuzione della loro quota di studenti-lavoratori e la Svizzera, che vede una presenza per lo più regolare e con

² Le percentuali qui riportate rappresentano una cifra media che è stata calcolata tra tutti i Paesi che hanno fornito dei dati per questa specifica indagine. Il quesito che è stato posto agli studenti è stato il seguente: "To what extent do the following statements apply to your situation? a) I work to cover my living costs, b) I work to gain experience on the labour market, c) Without my paid job, I could not afford to be a student, d) I work because I have to support others financially (children, partner, parents etc.), e) I work so I can afford things I otherwise would not buy" (Hauschildt *et al.* 2021, p. 153).

diminuzioni o aumenti trascurabili nel numero di occupazione studentesca. Possiamo notare le tendenze appena descritte prendendo a riferimento i dati presenti nelle precedenti indagini Eurostudent³ nei Paesi in cui è stato possibile svolgere le rilevazioni in esame (si veda la Fig. A2 in appendice)

Volendoci concentrare ora nello specifico contesto italiano, possiamo prendere a riferimento il progetto Precstude⁴ il quale, anche se concentrato nel contesto presente a Venezia e non avendo pretese di rappresentatività nazionale, può essere un buon punto di partenza per esplorare la situazione degli studenti-lavoratori⁵ nella realtà italiana (Perocco, Cillo 2017). L'indagine infatti indica come, nel periodo preso a riferimento ovvero il 2012, il 70.3% degli studenti era occupato in un'attività lavorativa; tra questi, il 30.7% lavorava occasionalmente mentre il 39.6% lavorava in modo continuativo. Ad aggiunta di ciò, il 17.4% di studenti non ha potuto lavorare per mancanza di una possibilità di impiego, a evidenza di come per lo meno nel contesto veneziano il tasso di studenti-lavoratori o di potenzialmente tali sia molto consistente. Secondo poi l'analisi AlmaLaurea⁶ (2021a), nel 2020 gli studenti-lavoratori all'interno degli atenei italiani erano il 58.4% del totale, mentre la quota di laureati arrivata al compimento del ciclo di studi priva di una qualsiasi esperienza lavorativa raggiungeva il 34.6%. Altre informazioni sulla situazione nazionale le possiamo trovare all'interno della nona indagine italiana Eurostudent⁷ (Associazione Cimea 2021), che indica come “uno studente ogni quattro ha un lavoro retribuito, che svolge contemporaneamente agli studi” (*ibidem*, p.39), ma che la quota di lavoro studentesco nel contesto italiano, se comparata con lo scenario europeo, risulta essere uno dei fanalini di coda dell'Europa assieme alla Turchia e al Portogallo. Le considerazioni

³ I dati dei precedenti studi Eurostudent provengono dalla quinta indagine Eurostudent (Hauschildt *et al.* 2015) che analizza il periodo tra il 2012 e il 2015; e dalla sesta indagine Eurostudent (Hauschildt *et al.* 2018) che analizza il periodo tra il 2016 e il 2018.

⁴ “Precarious work among students in Europe”. Lo studio, realizzato nel 2012, aveva l'obiettivo di indagare vari aspetti del lavoro tra gli studenti universitari di alcuni Paesi europei, tra cui l'Italia. Per il nostro contesto nazionale l'indagine si concentra su 472 studenti iscritti all'Università Cà Foscari di Venezia (Perocco, Cillo 2017).

⁵ Lo studio indica come studenti-lavoratori tutti coloro “la cui attività principale è lo studio, integrata da impegni lavorativi discontinui, più o meno saltuari, a tempo parziale” (Perocco, Cillo 2017, p. 91).

⁶ Secondo l'indagine AlmaLaurea i lavoratori-studenti sono coloro che hanno svolto delle “attività lavorative continuative a tempo pieno per almeno la metà della durata degli studi, sia nel periodo delle lezioni universitarie sia al di fuori del periodo delle lezioni”; mentre gli studenti-lavoratori sono “tutti gli altri laureati che hanno compiuto esperienze di lavoro nel corso degli studi universitari” (AlmaLaurea 2021a, p.11).

⁷ Lo studio è stato condotto per la settima indagine europea sviluppata da Eurostudent (Hauschildt *et al.* 2021) e si sofferma sul territorio italiano (Associazione Cimea 2021).

dell'indagine Eurostudent però devono essere contestualizzate rispetto alla definizione che l'analisi dà al termine di studente-lavoratore. L'indagine, infatti, esclude dalla quota di studenti-lavoratori tutti coloro che sono impegnati lavorativamente solamente nei periodi estivi o di sospensione delle attività didattiche, andando così a diminuire complessivamente il numero di studenti che affianca alle attività didattiche anche una mansione retribuita. Negli ultimi anni è stata tuttavia osservata una generale diminuzione del fenomeno del lavoro studentesco in Italia. Dopo una leggera crescita del fenomeno tra i diplomati nel 2001 e i diplomati nel 2004 che hanno frequentato l'università attorno al 2007 (Istat 2009), si è assistito prima ad un calo - come confermato anche dall'indagine AlmaLaurea (2021b) che ha evidenziato come dal 2010 al 2020 si è passati dal 73.7% al 65.2% del totale - e poi ad una stabilizzazione del numero degli studenti-lavoratori nell'ultimo triennio tra il 2019 e il 2021. Il calo di lavoro studentesco nel nostro contesto nazionale si allinea alla crisi economica, che ha portato ad una maggior selezione nell'accesso agli studi universitari andando a restringere il numero di giovani provenienti dalla classe operaia o dagli strati sociali meno abbienti dalle quali provengono in maggior misura gli studenti-lavoratori, e ha inoltre prodotto una diminuzione delle possibilità di impiego, anche giovanile (Perocco, Cillo 2017; Associazione Cimea 2021; Istat 2009; AlmaLaurea 2021a). Se è certo che la diffusione del lavoro studentesco non sembra variare tra uomini e donne, il corso di studi e la tipologia di corso di laurea alla quale gli studenti-lavoratori sono iscritti, e quindi anche la diversa età degli universitari, producono alcune differenziazioni rilevanti. Gli studenti che dividono il loro tempo tra studio e lavoro sono infatti più frequenti nelle lauree magistrali biennali all'interno delle quali arrivano al 67.1% del totale. Nei corsi di laurea triennale di primo livello troviamo una percentuale di studenti-lavoratori pari al 66%, mentre nelle lauree magistrali a ciclo unico scendono al 56.1% (Associazione Cimea 2021; AlmaLaurea 2021a). La diversa età e il diverso corso di laurea degli studenti va anche ad influenzare la mansione e la qualifica dell'attività lavorativa svolta, come può essere osservato anche nel contesto veneziano: coloro che hanno tra i 18 e i 24 anni sono solitamente impegnati nei settori della ristorazione o nei servizi alle imprese come il volantaggio; mentre gli studenti più grandi ovvero coloro che hanno tra i 25 e i 29 anni e che quindi molto spesso sono già in possesso di una laurea di primo livello, tendono ad essere occupati in ruoli maggiormente qualificati e in mansioni più eterogenee che quindi valicano il settore ristorativo. La differenziazione tra le attività svolte però dipende non solo dall'età degli studenti ma anche dal contesto sociale ed economico in cui sono cresciuti: i figli delle classi più agiate e dei professionisti sono

impiegati in settori eterogenei, mentre chi proviene da famiglie operaie è maggiormente inserito nei settori della ristorazione o dell'animazione (Perocco, Cillo 2017). Se andiamo inoltre ad analizzare i corsi di laurea a cui sono iscritti gli studenti che svolgono attività retribuite durante il loro percorso di studio, possiamo notare come i numeri più alti sono presenti all'interno delle facoltà umanistiche. Nel 2020 nei corsi relativi all'area della formazione e dell'educazione, gli studenti-lavoratori erano l'80.3% del totale, ma quote significative le possiamo trovare anche tra le facoltà giuridiche (75.9%) o all'interno dei corsi di laurea politico-sociali e della comunicazione (75%). Sempre nel periodo sopra indicato, la percentuale di studenti-lavoratori è particolarmente numerosa nei corsi relativi alle scienze motorie e sportive in cui si tocca la soglia dell'82.2%, mentre la presenza di questo specifico sottogruppo di studenti va a diminuire all'interno delle facoltà di ingegneria o di quelle medico-sanitarie (AlmaLaurea 2021a; Associazione Cimea 2021). Nel nostro contesto nazionale è importante sottolineare come però esista una ripartizione del fenomeno degli studenti-lavoratori tra le varie regioni della Penisola. La distribuzione del lavoro studentesco, infatti, si allinea al mercato del lavoro giovanile: la quota più alta di studenti-lavoratori italiani è presente nelle regioni del Nord-est ma è comunque alta in tutto il Nord Italia; i numeri calano se ci spostiamo verso il Centro Italia e sono ancora più limitati rispetto alla media nazionale nelle regioni del Sud e nelle Isole, anche se per quanto riguarda il Sud Italia, Isole escluse, vengono osservati dei piccoli aumenti nella quota di lavoro studentesco (Associazione Cimea 2021). Per quanto riguarda invece la congruenza tra il percorso di studio e l'attività lavorativa, l'Italia si allinea al contesto europeo manifestando una corrispondenza molto bassa tra questi, soprattutto se gli studenti sono iscritti ad una laurea umanistica e se sono giovani. Secondo, per esempio, il progetto Precstude (Perocco, Cillo 2017), il 21.9% svolge un lavoro che può essere descritto come moderatamente pertinente, mentre solo il 16.3% del totale può vantare una mansione pertinente ai suoi studi universitari. Riguardo invece la tipologia di contratti che gli studenti-lavoratori sono soliti preferire o accettare, gli universitari cercano di orientarsi verso lavori part-time, ad orario ridotto e che godano di un contratto stabile. Come anticipato gli studenti sono però disposti ad accettare anche contratti che richiedono flessibilità organizzativa, andando quindi a lavorare in giorni ed orari o con turni inconsueti per la restante parte di forza lavoro, impieghi saltuari oppure mansioni discontinue che possono per esempio essere stipulate attraverso dei contratti a chiamata. Molte volte gli studenti ricercano queste condizioni lavorative sia perché il lavoro che svolgono durante gli studi accademici viene percepito come qualcosa di temporaneo e di

utile solamente alla continuazione degli studi e che, una volta raggiunta la laurea, viene o può essere abbandonato; sia perché l'attività lavorativa viene sempre riconosciuta come subordinata rispetto allo studio e che in ragione di ciò debba anche occupare una porzione minore del tempo giornaliero a disposizione (*ibidem*). Sempre riguardo poi la situazione contrattuale che gravita attorno agli studenti-lavoratori, secondo l'indagine Precstude del 2012, "prevalgono nettamente i contratti atipici: "il 58% ha un contratto a tempo determinato, il 17.5% ha un contratto stagionale, il 13.8% ha un contratto a tempo indeterminato" (Perocco, Cillo 2017, p.111). Generalmente poi gli studenti più anziani presentano dei contratti a tempo indeterminato, mentre i contratti a tempo determinato o stagionali sono maggiormente diffusi tra gli studenti più giovani. La durata dei contratti varia in base non solo all'età ma anche al genere degli studenti. Premesso che le studentesse e gli universitari più giovani hanno dei contratti solitamente più brevi dei colleghi uomini o degli studenti più grandi, la durata media di un contratto per uno studente-lavoratore è di circa un anno e mezzo. La maggioranza dei contratti richiede una forte flessibilità visto che circa l'87% degli studenti lavora a orari e/o in giorni variabili. L'alta flessibilità lavorativa si collega però alla distribuzione nei vari settori lavorativi, dato che il 32% degli studenti è impiegato nel settore della ristorazione e quindi principalmente in bar, ristoranti o caffè. Sempre secondo l'indagine Precstude il reddito mensile medio che ciascun studente-lavoratore ha a disposizione è all'incirca di 577 euro e questa cifra proviene per il 72% dall'attività lavorativa retribuita di ciascuno studente, mentre la restante parte deriva dai sostegni familiari, dai fondi pubblici o privati oppure dai risparmi personali. È rilevante però notare come in realtà circa il 46% degli studenti riceva o guadagni meno di 500 euro, e quasi l'85% meno di 1.000 euro al mese. Disponibilità finanziaria che si ricollega ancora una volta al contesto economico nazionale, in cui i redditi dei giovani sono generalmente più bassi rispetto ai redditi dei soggetti più anziani e che possono anche derivare dalla tipologia di mansioni e attività lavorative che gli studenti sono più soliti accettare o ottenere ovvero quelle a bassa qualifica nel terziario (Perocco, Cillo 2017). A differenza di altri Paesi europei o extraeuropei, in Italia nel 2012 gli studenti venivano assunti in prevalenza all'interno di piccole imprese o ditte individuali (il 59%), mentre solo una minima parte relativa al 12.9% lavorava all'interno di multinazionali o grandi aziende nazionali che invece, a livello internazionale, erano i datori di lavoro più diffusi nel settore del lavoro studentesco. Tale caratteristica specificatamente italiana può essere chiarita se contestualizzata all'interno del mercato del lavoro regionale e nazionale, che soprattutto nel Nord-est presenta un grande numero di piccole e piccolissime imprese,

anche a conduzione familiare, che storicamente vengono indicate come le protagoniste principali del settore produttivo nazionale (Perocco, Cillo 2017). La nona indagine Eurostudent italiana ha successivamente analizzato le motivazioni al lavoro degli studenti-lavoratori attraverso l'Indice di Motivazione al Lavoro (IML), "che misura la rilevanza delle motivazioni economiche o personali che gli studenti hanno dichiarato essere alla base delle loro esperienze di lavoro" (Associazione Cimea 2021, p.42). Attraverso l'indice IML si è potuto notare come le motivazioni che sono più rilevanti per gli studenti siano legate alla sfera economica e siano collegate alla possibilità di avere dei soldi per sé, di poter affrontare le spese quotidiane ma anche di fare delle esperienze nel campo lavorativo (Associazione Cimea 2021). Secondo poi il progetto Precstude (Perocco, Cillo 2017) le motivazioni che portano gli studenti a svolgere un'attività lavorativa durante gli studi possono essere molteplici, ma tra queste "prevale il desiderio di autonomia per i consumi personali e del tempo libero, il desiderio di avere una propria capacità di spesa per hobby, divertimento e interessi personali senza dover chiedere ai genitori e senza sentire di gravare totalmente sulla famiglia" (*Ibidem*, p.104). Sono invece pochi gli studenti che lavorano per aumentare la propria formazione professionale, la propria esperienza nel campo lavorativo oppure per ragioni relative all'espressione di sé stessi. Solitamente questa minoranza di universitari appartiene ad una classe abbiente e svolge una mansione che è congruente con il suo percorso di studio (Perocco, Cillo 2017).

1.3 Tra studio e lavoro

Uno degli aspetti più interessanti relativi alla figura dello studente-lavoratore è la distribuzione che l'individuo compie del tempo che ha a disposizione tra il lavoro e lo studio, per adempiere ai doveri di uno e dell'altro nel modo che ritiene più adeguato; non meno interessanti sono le conseguenze che con il passare del tempo il lavoro può provocare allo studio o anche i vantaggi e gli svantaggi che un'esperienza lavorativa durante gli studi può produrre.

Ci sono state varie teorie e vari approcci che nel corso degli anni hanno provato ad offrire una loro prospettiva sul rapporto che può esistere tra lo studio e il lavoro. Prendendo in considerazione, per esempio, la teoria del capitale umano di Becker (2008) potremmo ipotizzare che impegnarsi in un'attività lavorativa durante gli studi possa aumentare il capitale umano dello studente, andando a migliorare potenzialmente le sue competenze. Lo

studente-lavoratore quindi scegliendo di incrementare le sue esperienze può investire nella sua persona ma anche nel suo futuro, aumentando le possibilità di ricevere un reddito maggiore sulla base delle abilità acquisite (Passaretta, Triventi 2014).

L'approccio della "somma zero" (Triventi, Trivellato 2008), che riprende la teoria dell'allocazione del tempo, evidenzia invece come non solo le ore dedicate al lavoro durante gli studi creino un sovraccarico di ansia e stress nello studente, ma come, con il passare del tempo, portino il soggetto a dare molta più importanza al lavoro e a diminuire il tempo che viene dedicato allo studio, agli impegni scolastici e alle relazioni con i compagni di corso. Secondo l'approccio definito "somma zero" quindi, l'individuo andando a distribuire il tempo a sua disposizione principalmente verso i suoi impegni lavorativi e diminuendo di conseguenza il tempo destinato alla carriera scolastica ed universitaria, finisce con l'identificarsi meno come studente e più come lavoratore e ad aumentare la possibilità di abbandono degli studi o di conseguimento del titolo con un periodo di ritardo rispetto alla media.

Secondo un'altra prospettiva ovvero quella del *reconciliation approach* (Triventi 2014), che critica l'approccio "della somma zero", non automaticamente va a verificarsi una reazione causa-effetto tale che nel momento in cui gli studenti decidono di utilizzare parte del proprio tempo per un'attività lavorativa, diminuisce in modo considerevole il tempo che dedicano alla loro carriera universitaria. Il tempo dedicato al loro lavoro, per esempio, può essere ottenuto diminuendo quello destinato al tempo libero. Sempre secondo il *reconciliation approach*, la teoria precedente ha maggior fondamento se riferita agli studenti delle scuole superiori e non agli universitari, perché chi frequenta l'università può anche non avere l'obbligo di seguire tutte le lezioni e può avvalersi di una maggior flessibilità nell'uso del tempo. All'università, per esempio, si può scegliere di seguire un numero maggiore o minore di corsi e in alcuni casi si possono selezionare gli esami che vengono percepiti come più semplici o più complicati da sostenere. Molto importante è poi un'altra ipotesi che viene avanzata da questo secondo approccio, ovvero il fatto che gli studenti-lavoratori, compresa l'importanza e la volatilità del tempo a loro disposizione, apprendano come utilizzarlo in modo più efficiente ed efficace.

Un'altra e distinta ipotesi viene definita *negative selection to work (ibidem)*, secondo la quale è probabile che gli studenti che non lavorano abbiano dei migliori risultati scolastici ed accademici, ma che questi diversi esiti dipendano dalle condizioni sociali e personali di partenza degli individui e che quindi derivino da cause che travalicano il lavoro in quanto tale. Gli studenti che lavorano potrebbero per esempio provenire da contesti economici o

familiari diversi rispetto ai colleghi che non svolgono nessuna attività lavorativa, oppure potrebbero aver sviluppato un disinteresse verso la scuola ancora prima di scegliere di dedicarsi e di riversare una maggior attenzione al lavoro e di conseguenza di tralasciare gli impegni scolastici, indipendentemente dal grado di impegno che il loro impiego gli potrebbe richiedere. L'ipotesi della selezione negativa al lavoro quindi non solo riporta l'attenzione sulle variabili sociali, familiari, individuali ed economiche preesistenti e in alcuni casi sottostanti ai risultati scolastici e alla scelta di svolgere un'attività lavorativa durante gli studi, ma critica la facilità con la quale gli approcci precedenti andavano ad indicare delle relazioni di causa-effetto tra il lavoro e gli esiti scolastici (Neyt *et al.*; Triventi 2014; Triventi, Trivellato 2008; Warren *et al.* 2000).

Le ricerche e le indagini che hanno analizzato l'impatto del lavoro nello studio non sempre sono concordi nei risultati. Lo studio sviluppato attraverso la ricerca Precstude (Perocco, Cillo 2017) ha rilevato come il 76.5% degli studenti intervistati preveda di non concludere gli studi con dei ritardi nonostante la propria occupazione, perché ritiene che la flessibilità lavorativa e l'organizzazione universitaria possano agevolare la combinazione tra il tempo dedicato allo studio e il tempo dedicato al lavoro. Nondimeno una grande parte degli studenti sottolinea le difficoltà e l'affaticamento psicofisico necessario per riuscire a conciliare gli impegni scolastici con quelli lavorativi, anche se un'altra grande fetta degli intervistati evidenzia l'importanza che svolgere un'attività lavorativa può assumere sia a livello economico sia per la maturazione e l'accrescimento personale.

In contraddizione all'approccio della "somma zero", l'indagine Eurostudent (Associazione Cimea 2021) indica come non sia corretto affermare che all'aumentare delle ore dedicate al lavoro, si riduca in modo equivalente il tempo dedicato allo studio o viceversa. A diminuire, infatti, sarebbero le ore dedicate al tempo libero, visto che per ogni ora passata a svolgere un'attività lavorativa si riduce soltanto di mezz'ora il tempo destinato allo studio. L'indagine Istat del 2007 ha invece notato una lieve differenza tra i risultati accademici degli studenti-lavoratori e i risultati degli studenti che invece si dedicano esclusivamente alla carriera universitaria: se gli universitari che distribuivano i loro sforzi tra lavoro e studio in media erano riusciti ad ottenere 98 crediti, chi era solamente uno studente era riuscito a raggiungere i 110 crediti (Istat 2009).

Passaretta e Triventi (2014) hanno condotto uno studio con l'obiettivo di comprendere se svolgere delle attività lavorative durante gli studi nel contesto universitario italiano, marcatamente teorico e ancora legato alla riforma Gentile, potesse giovare agli studenti

anche nel lungo periodo e una volta inseriti nel mercato del lavoro. I due ricercatori hanno inoltre comparato i possibili vantaggi del lavoro studentesco all'interno delle università italiane con un contesto istituzionale simile, ovvero quello spagnolo, e con due realtà istituzionali diverse ovvero la Germania e la Norvegia. In due Paesi come l'Italia e la Spagna - che basano il loro sistema economico e produttivo su piccole e medie imprese, in cui viene data molta importanza ai canali informali legati alle conoscenze personali anche per la ricerca di un lavoro, che vedono la presenza di sistemi universitari scarsamente differenziati con la conseguente formazione di giovani laureati forniti di competenze molto generiche e fortemente accademiche e che sono caratterizzati da un mercato del lavoro in cui il numero di laureati è molto spesso superiore alle offerte lavorative indirizzate ad una popolazione con un'istruzione terziaria - è probabile, secondo i ricercatori, che il lavoro studentesco possa avere dei risvolti positivi per gli studenti. Dallo studio è emerso come solo nei due Paesi dell'Europa meridionale lavorare durante gli studi possa produrre dei vantaggi agli studenti nella ricerca di un'occupazione dopo la laurea, mentre in Germania e in Norvegia il lavoro studentesco ha un'importanza ridotta all'interno poi del mondo del lavoro. Viene anche fatto notare come, in Italia, lo svolgimento di attività lavorative molto coerenti con il proprio corso di studio, possa portare ad un minor rischio di disoccupazione e di sovra istruzione rispetto a coloro che non hanno lavorato durante il loro percorso universitario. In Germania, Norvegia e Italia non ci sarebbero relazioni significative invece tra il lavoro durante gli studi e una successiva retribuzione, mentre in Spagna solamente chi ha accumulato molta esperienza lavorativa coerente ai propri studi può essere avvantaggiato nei suoi guadagni futuri a distanza di 4-5 anni dal titolo.

Un ulteriore studio è stato realizzato da Triventi e Trivellato (2008) con il fine di indagare se il lavoro durante gli studi possa influenzare negativamente i risultati accademici e se la scelta di impegnare sé stessi in un'attività lavorativa possa derivare dall'origine sociale degli studenti e perpetuare quindi una riproduzione delle disuguaglianze sociali. Se gli universitari che provengono da un contesto sociale economicamente più povero hanno molte più probabilità di dover affiancare un lavoro ai loro studi rispetto ai compagni più ricchi e facendo questo limitano la possibilità di migliorare la propria condizione sociale a causa di scarsi risultati accademici, difficilmente questi studenti potranno entrare in un meccanismo di mobilità sociale ascendente. Lo studio dei due ricercatori si è basato sull'Indagine longitudinale sulle famiglie italiane (ILFI), e in particolare sulle sezioni riguardanti le carriere scolastiche, occupazionali e quelle relative alle informazioni sociodemografiche degli individui presi a riferimento. Il campione soggetto ad analisi

risulta quindi essere formato da soggetti italiani iscritti all'università tra il 1938 e il 1999 che avevano già terminato il loro percorso di studi nel momento in cui è avvenuto lo studio. Dall'indagine è emersa l'esistenza di una relazione tra il lavoro studentesco e gli esiti accademici, perché coloro che identificavano sé stessi come lavoratori-studenti si erano dimostrati più inclini ad abbandonare gli studi o a conseguire la laurea con un periodo di ritardo rispetto ai colleghi che non erano occupati in un'attività lavorativa o a coloro che venivano definiti studenti-lavoratori. È interessante notare come però la quota di abbandoni fosse più alta tra i non lavoratori rispetto alla percentuale presente tra gli studenti-lavoratori. I ricercatori hanno in seguito introdotto all'interno delle analisi anche le variabili sociodemografiche, le caratteristiche del corso di studio e della carriera scolastica precedente e hanno notato come, pur rimanendo simili i risultati, i punti percentuali che separavano le varie categorie di studenti diminuivano e quindi le differenze tra i gruppi si assottigliavano. Per quanto riguarda invece l'ipotesi riguardante le origini sociali degli studenti, è stato verificato come l'incidenza dei lavoratori-studenti fosse più alta tra le famiglie operaie mentre la presenza di studenti-lavoratori fosse maggiormente eterogenea e quindi potesse essere presente in varie e diverse classi sociali.

Complessivamente quindi, negli anni presi a riferimento dall'indagine, gli studenti-lavoratori non sono stati penalizzati nella loro carriera universitaria, a differenza dei lavoratori-studenti che hanno avuto maggiori difficoltà nel concludere gli studi e che provenivano spesso da famiglie con un basso capitale culturale ed economico. Nonostante ciò, i due ricercatori hanno evidenziato come la relazione tra il contesto sociale, il lavoro studentesco e la probabilità di riuscire ad ottenere un successo accademico non è molto stretta.

Un successivo studio prodotto da Triventi (2014) sulla base della quarta indagine italiana Eurostudent del 2004, ha confermato i risultati presenti nell'analisi appena riportata per quanto riguarda i lavoratori-studenti che lavorano settimanalmente più di 35 ore. La condizione degli studenti-lavoratori invece va a modificarsi lievemente a seconda della tipologia di modelli che vengono utilizzati per analizzarla. Se viene impiegato un modello classico, che non tiene conto delle variabili difficilmente osservabili e latenti come, per esempio, la motivazione personale verso lo studio o il lavoro, la propensione al lavoro o le "capacità multitasking", possiamo notare come non ci siano grandi differenze tra gli studenti che non lavorano e gli studenti-lavoratori. Al contrario invece se si osservano anche le variabili precedentemente non osservate, si può notare come anche l'essere uno studente-lavoratore porti a delle conseguenze negative a livello di risultati accademici,

anche se non ancora comparabili con gli ostacoli vissuti dai lavoratori-studenti. L'interpretazione presentata dal ricercatore riguarda la possibilità che gli studenti-lavoratori possano essere maggiormente motivati nei loro studi rispetto a coloro che non lavorano e che quindi questa specifica variabile relativa alla motivazione allo studio nasconda le reali conseguenze negative che anche un lavoro a bassa intensità⁸ può produrre nei risultati accademici.

Rivolgendo la nostra attenzione non solo alle ricerche che hanno analizzato il contesto italiano ma considerando anche le indagini svolte a livello internazionale, possiamo raccogliere maggiori informazioni sul fenomeno degli studenti-lavoratori e sulla relazione esistente tra il lavoro studentesco e gli esiti accademici. Elisabeth Hovdhaugen (2015), per esempio, ha concentrato il suo studio sugli effetti che il lavoro può provocare nei giovani che studiano a tempo pieno, prendendo in considerazione soprattutto i tassi di abbandono universitari. L'analisi, condotta in Norvegia, si concentra nei corsi di studio in "humanities, social science and science programmes" (Hovdhaugen 2015, p.633) che corrispondono a delle lauree triennali italiane e che sono stati scelti tra gli altri perché sono risultati i corsi con i maggiori tassi di abbandono. Le informazioni su cui poi la ricercatrice ha sviluppato il suo studio derivano dalla banca dati raccolta dall'istituto di statistica nazionale norvegese e si basano sulla coorte di studenti iscritti a tempo pieno e per la prima volta all'università nel 2003. In Norvegia, nonostante non venga richiesto il pagamento di tasse a chi studia nelle università pubbliche e benché circa il 75-89% degli studenti abbia diritto a dei supporti economici da parte del governo, la quota di studenti-lavoratori è molto alta. Le motivazioni per l'alto tasso di studenti che scelgono di lavorare durante gli studi, possono solo in parte essere collegate a delle ragioni economiche proprio per l'assenza di tasse statali e possono quindi collegarsi alla volontà di accrescere le proprie esperienze nel mondo del lavoro ed essere maggiormente preparati per il proprio futuro lavorativo. La ricercatrice, riprendendo una divisione che già Gambetta (1987) aveva sviluppato, divide in due categorie gli studenti sulla base delle motivazioni che li spingono a lavorare durante i loro studi: coloro che sono "pulled-from-the-front" (Hovdhaugen 2015, p.636) sono gli studenti che lavorano per mantenere economicamente un alto livello di vita o che lavorano per aumentare le proprie esperienze nel mondo del lavoro e che quindi scelgono di

⁸ L'autore definisce come lavoratori a bassa intensità tutti coloro che in media sono impegnati in un'attività lavorativa per 11 ore alla settimana (Triventi 2014).

dedicare del proprio tempo ad un'attività lavorativa; coloro che invece sono definiti "pushed-from-behind" (*ibidem*) non scelgono ma sono costretti a lavorare durante i loro studi per motivazioni principalmente economiche che si riallacciano, nella maggior parte dei casi, al contesto economico ed educativo familiare. Gli studenti che appartengono a questo secondo gruppo possono essere spinti dalla necessità di mantenere e dedicare il proprio tempo ad un impiego retribuito ad abbandonare l'università nel momento in cui nascono dei contrasti tra studio e lavoro. I risultati ottenuti dallo studio in questione mostrano come fosse più probabile che gli studenti-lavoratori abbandonassero gli studi nei primi due anni di università e che quindi il passare del tempo e l'avanzamento nel percorso di studi frenassero la possibilità di abbandono. Gli studenti che lavoravano a tempo pieno (ovvero più di 30 ore alla settimana) erano quelli più inclini a non terminare gli studi, mentre non sono state osservate differenze significativamente importanti tra coloro che non lavoravano e gli studenti che invece lavoravano fino a 19 ore alla settimana.

Successivamente la ricercatrice ha introdotto nell'analisi le variabili relative all'ambito di studi che gli studenti stavano frequentando e i dati relativi alle loro caratteristiche socio-anagrafiche come, per esempio, il genere o il livello di istruzione dei genitori, ma i risultati osservati hanno incontrato solamente delle variazioni marginali rispetto alla precedente osservazione. Hovdhaugen ha poi diviso in due gruppi gli studenti-lavoratori sulla base dei riscontri ottenuti: gli studenti che non lavoravano o che lavoravano fino a 19 ore alla settimana risultavano avere un rischio di abbandono scolastico che arrivava al 6-7%; mentre per gli studenti-lavoratori impegnati in attività lavorative per più di 20 ore alla settimana, il rischio di rinuncia agli studi si aggirava tra il 10 e l'11%. Le donne e tutti gli studenti che riuscivano a raggiungere dei voti più alti avevano poi una minor probabilità di abbandono scolastico rispetto agli uomini e a coloro che avevano dei voti più bassi. Anche l'età però può risultare un fattore importante all'interno di queste relazioni: gli studenti più anziani avevano infatti più probabilità di rinunciare agli studi. In ultima analisi quindi, secondo la ricercatrice, esiste una relazione tra il dedicare una grande quantità di ore al lavoro e il tasso di abbandono scolastico, ma non bisogna dimenticare che la relazione in questione vede la presenza di altre variabili che possono interagire tra loro e influenzarne il risultato.

Un ulteriore studio interessante sugli effetti del lavoro studentesco sullo studio universitario e sulle relazioni sociali degli studenti è stato compiuto da Humphrey (2006) in Gran Bretagna. L'analisi è stata condotta sulla base di un questionario sviluppato da studenti del terzo anno di politiche sociali come progetto interno al loro corso di laurea

presso l'università di Newcastle upon Tyne nel 1998. Gli studenti presi a riferimento erano sia laureati che non laureati e provenivano da tre diversi contesti: universitari per la maggior parte iscritti ad anni successivi al primo che vivevano fuori città e per lo più con i genitori o che vivevano in modo autonomo in tre parti distinte della città e il terzo gruppo formato da studenti iscritti al primo anno che alloggiavano nelle residenze universitarie. Dallo studio i ricercatori hanno osservato come, in generale, gli studenti-lavoratori riuscissero a raggiungere una media finale più bassa rispetto agli studenti che non lavoravano. La ricerca successivamente si è focalizzata nel capire in quali categorie di studenti erano maggiormente presenti i lavoratori ed è stato rilevato come, rispetto al genere, erano presenti più studentesse-lavoratrici che non studenti-lavoratori. Questa disparità di genere secondo gli autori può però essere spiegata prendendo in considerazione il mercato del lavoro studentesco locale, che vedeva la presenza di molti più lavori socialmente definibili come attività "femminili" come, per esempio, il contratto da cameriera o da assistente alla vendita. È stato inoltre osservato come il tipo di scuola superiore, l'aver vissuto nell'area in cui si risiede prima degli anni di iscrizione all'università e la tipologia di borse di studio di cui si usufruisce sono i fattori sociali che più influiscono nella scelta di dedicare il proprio tempo anche ad un lavoro durante gli studi. Gli studenti non lavoratori che avevano frequentato scuole superiori statali che non richiedevano il pagamento di tasse presentavano una media di voti più alta rispetto ai compagni studenti-lavoratori. Tra chi invece aveva frequentato scuole private che richiedevano il pagamento di una tassa di iscrizione, avveniva una relazione contraria: chi lavorava aveva una media più alta rispetto a chi non era impegnato in nessuna attività lavorativa. Anche se questa osservazione non può essere considerata statisticamente rappresentativa visto che il gruppo di studenti-lavoratori iscritto a scuole private era composto solo da otto ragazzi, è curioso evidenziare come secondo i ricercatori i benefici che il lavoro portava alla media scolastica del gruppo di studenti potesse essere collegato alle motivazioni che i ragazzi avevano nel lavorare. Partendo dal presupposto, infatti, che i ragazzi iscritti a scuole private provenissero da famiglie economicamente più benestanti rispetto a coloro iscritti ad una scuola pubblica, le motivazioni del primo gruppo di studenti molto probabilmente non erano primariamente di carattere economico. Possiamo quindi, ancora una volta, porre l'accento su come gli studenti-lavoratori potenzialmente definibili come "pulled-from-the-front", abbiano minori conseguenze negative a livello di risultati accademici rispetto a tutti i ragazzi che possono essere obbligati a svolgere un lavoro principalmente per motivazioni economiche. Gli studiosi hanno poi notato come gli

studenti che non avevano diritto ad una borsa di studio o che la ricevevano in forma parziale erano meno propensi a lavorare durante il periodo accademico rispetto agli aventi diritto in modo totale, perché probabilmente il sostegno economico che la famiglia maggiormente agiata indirizzava loro era più alto rispetto alla borsa di studio stessa. Inoltre, gli studenti che risiedevano nella casa dei genitori erano più inclini ad essere impegnati in attività lavorative rispetto a coloro che si erano trasferiti a Newcastle per gli studi e che abitavano con altri colleghi universitari. Per quanto riguarda invece la vita universitaria, in generale gli studenti che non lavoravano erano più coinvolti nella partecipazione alle associazioni universitarie o in squadre sportive rispetto agli studenti-lavoratori. Successivamente i ricercatori hanno analizzato il peso che ogni variabile poteva avere nei risultati accademici e nella partecipazione universitaria e hanno osservato come una delle dimensioni che più pesava e influenzava i due aspetti era l'essere occupati in un'attività lavorativa.

Darolia (2014) ha invece condotto un'analisi a partire dal "National longitudinal survey of youth" condotta nel 1997, ovvero un'indagine statistica che si basava su un campione di giovani ragazzi e ragazze statunitensi tra i 12 e i 16 anni e che racchiudeva al suo interno dati nazionalmente rappresentativi sulle condizioni demografiche ed economiche, sulle esperienze e sugli esiti educativi. La ricerca si è concentrata sugli effetti del lavoro durante gli studi accademici in due diversi gruppi di universitari, ovvero gli studenti a tempo pieno e gli studenti a tempo parziale prendendo in considerazione solamente coloro che al tempo lavoravano per non più di 40 ore alla settimana. Dai dati che il ricercatore ha raccolto dall'indagine statistica sopra riportata⁹, ha potuto notare come la media dei voti accademici (GPA) degli studenti a tempo pieno fosse più alta rispetto a quella degli studenti a tempo parziale che erano occupati in media sei ore in più alla settimana in un'attività lavorativa rispetto ai primi. Ha inoltre notato come gli studenti a tempo parziale provenissero da famiglie con livelli di istruzione meno elevati e avessero una media scolastica alle scuole superiori inferiore rispetto agli studenti a tempo pieno. Con la sua successiva ricerca lo studioso ha poi rilevato una generale diminuzione sia dei crediti formativi raggiunti che delle medie dei voti accademici per gli studenti a tempo pieno impegnati in attività lavorative. È stata però osservata una relazione positiva tra le medie dei voti degli studenti appartenenti a entrambi i due gruppi, anche se in maniera più rilevante per gli studenti a

⁹ Dati che comunque possono incorrere a degli errori di misurazione, come ricorda la ricercatrice stessa (Darolia 2014)

tempo parziale, e l'essere occupati in un'attività lavorativa fino a cinque ore alla settimana. Sia per gli studenti a tempo pieno che per gli studenti a tempo parziale che lavoravano fino a cinque ore alla settimana si è per l'appunto potuto notare una media di voti accademici (GPA) più alta rispetto a chi lavorava per un ammontare maggiore di ore. È però interessante come fosse presente una seconda relazione positiva tra una media - anche se di poco - più alta di voti e gli studenti a tempo parziale che lavoravano per un totale di oltre 30 ore alla settimana. Secondo il ricercatore la seconda correlazione può essere chiarita in due modi: prendendo in causa le abilità che gli studenti potevano aver sviluppato anche in seguito al loro lavoro e che potevano quindi applicare ai doveri accademici, con il conseguente incremento dei loro risultati scolastici; oppure può essere interpretata come il risultato di una selezione degli studenti più motivati o maggiormente responsabili che avrebbero deciso di spingere sé stessi in ritmi di lavoro e di studio molto intensi. Per quanto riguarda invece i crediti acquisiti, è stato rilevato come gli studenti a tempo parziale finivano per ottenere un numero minore di crediti se lavoravano solo per poche ore, mentre il numero andava incontro ad una relativa stabilità con l'aumentare delle ore dedicate ad impieghi lavorativi. Il ricercatore invece non ha notato delle variazioni significative nel numero di crediti all'aumentare delle ore che gli studenti a tempo pieno dedicavano ad attività lavorative. Anche analizzando i dati con un modello che riusciva a correggere gli errori derivanti dalle variabili non osservate come quelle socio-biografiche sui due gruppi di studenti, Derolia ha rilevato come svolgere un lavoro che occupa un ristretto numero di ore non avesse degli effetti negativi sulla media dei voti accademici. Inoltre, dedicare il proprio tempo ad un impegno lavorativo aveva fondamentalmente delle conseguenze negative per gli studenti a tempo pieno e positive per gli studenti a tempo parziale. In modo simile il lavoro diminuiva i crediti acquisiti dagli studenti a tempo pieno mentre non sono stati rilevati effetti significativi per gli studenti a tempo parziale.

Come quindi anticipato gli studi qui riportati, che rappresentano solo una minima parte delle indagini sviluppate sia in Italia sia in Europa sia in territorio extraeuropeo sulla relazione tra studio e lavoro, non sempre trasmettono dei risultati concordanti tra di loro. Alcune considerazioni però possono essere delineate in modo generale. Essere impegnati durante gli studi universitari può portare effetti sia negativi sia positivi e l'impatto nel mondo del lavoro delle esperienze vissute durante il periodo di studio va a diversificarsi in base al Paese che si sta analizzando. Essere poi uno studente-lavoratore porta a dei minori effetti negativi sui risultati accademici e sulla possibilità di abbandonare il percorso

universitario di quanto invece l'essere un lavoratore-studente ne possa avere. Altre variabili molto importanti, assieme alla quantità di tempo che è dedicata al lavoro, sono le motivazioni che spingono gli studenti ad impegnarsi in un'attività lavorativa durante gli studi. Come si è potuto infatti osservare gli universitari che scelgono di lavorare, e non sono obbligati per esempio da ragioni economiche a farlo, risultano avere delle minori conseguenze negative sullo studio. Pertanto, le condizioni sociali di partenza influiscono profondamente sugli esiti della relazione esistente tra studio e lavoro come d'altronde già accade in molti altri fenomeni sociali.

Capitolo secondo

Introduzione alla metodologia e al lavoro nelle scuole

All'interno della categoria degli studenti-lavoratori, c'è un gruppo di studenti che, durante gli studi universitari, sceglie di lavorare all'interno delle scuole nelle vesti di maestro o professore. È proprio su questa specifica sottocategoria di studenti-lavoratori che la tesi in questione ha scelto di concentrarsi.

Ricerche sociologiche riguardanti gli insegnanti e il loro lavoro, per lo meno dopo la metà degli anni Sessanta (Besozzi 1981), sono presenti all'interno della letteratura italiana.

Argentin (2013), per esempio, ha indagato l'età, il genere e la condizione contrattuale degli insegnanti italiani. Il ricercatore ha potuto osservare come, tra il 1990 e il 2010, il corpo docente sia andato verso un processo di invecchiamento maggiore rispetto al resto dei lavoratori con titolo terziario. Per quanto riguarda il genere invece, i tassi di femminilizzazione di questa specifica componente del mercato del lavoro sono aumentati, ma sono aumentati in linea con quanto avvenuto nel resto degli occupati con titolo terziario. È utile però ricordare come in generale la presenza di lavoratrici “era e rimane largamente maggioritaria tra gli insegnanti, specie nella scuola primaria, ma in termini relativi lo è oggi come lo era già nel 1990” (Argentin 2013, p. 81). Infine, riguardo l'instabilità occupazionale, l'autore ha rilevato uno svantaggio che è cresciuto nel tempo rispetto alle altre attività presenti nel mondo del lavoro. Sempre Argentin (2021) ha poi indagato la generale soddisfazione occupazionale degli insegnanti italiani soprattutto in relazione ai cambiamenti introdotti con la riforma definita della “Buona scuola¹⁰” nel 2015. I risultati della sua ricerca hanno dimostrato come gli insegnanti manifestino una generale soddisfazione nei confronti del loro lavoro, che è andata aumentando nel corso degli anni. Interessante è notare come la gratificazione lavorativa riguardante le dimensioni strumentali legate alla retribuzione e all'avanzamento di carriera sia in realtà molto più contenuta e come sia minore negli insegnanti più anziani rispetto a quelli più giovani,

¹⁰ Con la riforma detta della “Buona scuola”, sviluppata dal governo Renzi nel 2015, sono state introdotte all'interno del sistema scolastico logiche che possono essere definite aziendali, con le richieste da parte dello Stato di efficienza e di competizione tra le varie organizzazioni scolastiche. Sono stati inoltre introdotti metodi per quantificare i risultati scolastici come le prove Invalsi e si è sempre più andati verso una digitalizzazione delle pratiche educative. Importante è stato poi anche l'avvio dell'alternanza scuola-lavoro e quindi lo sviluppo di una relazione sempre più marcata tra sistema educativo e mercato del lavoro (Argentin 2021).

anche se queste due particolarità non incidono in modo rilevante sulla generale percezione lavorativa. Anche Gerosa (2014) ha analizzato la soddisfazione lavorativa degli insegnanti, ma ha concentrato le sue osservazioni distinguendo due categorie di docenti, ovvero gli insegnanti di ruolo e coloro che sono assunti temporaneamente con contratti a tempo determinato. Il secondo gruppo, secondo il ricercatore, è composto da individui soggetti a condizioni lavorative caratterizzate da un elevato turnover e da una diffusa mobilità spaziale. La ricerca di Gerosa è in linea con le osservazioni della ricerca già esposta di Argentin (2021) per quanto riguarda la soddisfazione lavorativa del generale corpo insegnanti. Per quanto riguarda invece gli insegnanti temporanei, il ricercatore ha osservato come sia presente “un lieve surplus nel grado di soddisfazione” (Gerosa 2014, p. 541). Rispetto ai colleghi, infatti, questi tendono a giudicare in modo maggiormente positivo gli aspetti lavorativi legati alla dimensione ergonomica ed economica.

Molti altri studi sono stati sviluppati sia nell’ambito della sociologia dell’educazione che della sociologia del lavoro attorno al lavoro degli insegnanti. Ma sugli studenti che senza aver conseguito nessun tipo di laurea vengono chiamati e assunti dalle scuole come insegnanti per un periodo di tempo che può andare dai pochi giorni ai parecchi mesi, cosa sappiamo? Quali sono le loro condizioni lavorative e come riescono a gestire i loro impegni tra studi universitari e impegni scolastici?

Questo capitolo si focalizzerà sulla presentazione della metodologia utilizzata nella ricerca; verranno poi prese in considerazione le modalità con le quali le scuole possono assumere i nuovi insegnanti e la situazione contrattuale presente. Successivamente si analizzerà come il meccanismo del just-in-time si sia sviluppato anche all’interno degli Istituti scolastici e le difficoltà che gli studenti-docenti possono incontrare soprattutto nei primi giorni della loro assunzione.

2.1 La metodologia

2.1.1 Le domande della ricerca

La ricerca, sviluppata tra settembre 2022 e gennaio 2023, ha l’obiettivo di analizzare tre domande di ricerca attorno alle figure degli studenti-lavoratori che hanno svolto un lavoro retribuito come insegnanti all’interno di scuole pubbliche. La prima domanda concerne le condizioni lavorative che gli studenti hanno vissuto e più nello specifico: la tipologia di

contratti e gli orari lavorativi più diffusi, la flessibilità e la disponibilità al just-in-time che possono essere richiesti, l'adattamento che viene preteso all'interno di un nuovo contesto alcune volte sconosciuto, le relazioni con i colleghi e con gli studenti e la presenza di una giusta preparazione per lo svolgimento di questa professione. La seconda domanda di ricerca ha l'obiettivo di evidenziare le motivazioni che spingono gli studenti universitari a scegliere questo lavoro. Si cercherà quindi di analizzare il possibile peso dei fattori economici o dei fattori legati al desiderio di aumentare le proprie esperienze lavorative in vista di una futura occupazione stabile nell'ambito scolastico. La terza domanda verte sul rapporto tra l'impegno lavorativo e i doveri accademici legati al contesto universitario e cercherà quindi di capire se è possibile gestire il proprio tempo tra lavoro e studio senza correre il rischio di trascurare i propri doveri accademici.

Seguendo le domande che l'indagine intende porsi, la prima ipotesi di ricerca riguarda la possibilità che il voler essere assunti nel ruolo di docenti sia maggiormente collegato alla volontà di crescita professionale nell'ambito di studio e che sia meno legato alla necessità economica dello studente, anche se comunque presente. Una successiva ipotesi è collegata all'equilibrio studio-lavoro e si riferisce alla probabilità che il tipo di occupazione preso ad esame, essendo svolto durante l'orario scolastico, abbia un impatto negativo sul tempo dedicato allo studio universitario e alla frequenza alle lezioni se l'ammontare delle ore lavorative è significativo.

2.1.2 Il reclutamento

In linea con gli obiettivi e quindi con le domande e con i temi che la ricerca mira ad esplorare, è stato ritenuto adeguato sviluppare una ricerca di tipo qualitativo. Attraverso i metodi qualitativi, infatti, è stato possibile focalizzarsi anche in modo approfondito sulla singola esperienza lavorativa, universitaria e di vita quotidiana degli intervistati e partire dal loro punto di vista per ricostruire l'analisi sul fenomeno degli studenti-lavoratori impiegati come insegnanti nelle scuole.

Il reclutamento dei soggetti è avvenuto attraverso un campionamento ragionato e mediante il metodo "a palla di neve", conosciuto anche come metodo "a valanga" (Corbetta 2015a). La laureanda ha infatti selezionato un gruppo di individui dalla sua stessa cerchia di conoscenze, basandosi su delle caratteristiche specifiche che i soggetti stessi avrebbero dovuto rispettare. Le caratteristiche prese in considerazione, per gli otto studenti universitari intervistati, sono state: l'aver avuto o lo star svolgendo esperienze lavorative

nel ruolo di insegnanti (supplenti o tramite il posto covid) durante i propri studi universitari; non aver ancora conseguito il titolo di laurea triennale o magistrale a ciclo unico nel momento dell'esperienza lavorativa; l'aver lavorato in scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di primo o/e secondo grado pubbliche; l'essere iscritti nel momento dell'esperienza lavorativa all'Università degli studi di Padova; il vivere e l'aver lavorato all'interno della provincia di Vicenza. Partendo poi dagli individui selezionati a partire dalla cerchia sociale della laureanda, gli intervistati stessi hanno indicato altri soggetti che potevano essere disposti a partecipare alla ricerca e che rispettavano le caratteristiche sopra indicate. Lo stesso metodo è stato utilizzato nel reclutamento di due signore addette alla gestione del personale, impiegate all'interno della segreteria di due plessi scolastici diversi nella provincia di Vicenza. Nello specifico le due segretarie sono state intervistate per approfondire le possibili modalità di assunzione per i soggetti analizzati nella ricerca in questione.

Complessivamente sono stati quindi intervistati otto studenti di cui sei ragazze e due ragazzi, tutti con un'età compresa tra i 23 e i 25 anni. Sei studenti intervistati sono iscritti alla laurea in Scienze della formazione primaria e la maggioranza di questi è stata assunta in scuole primarie; in soli due casi si sono verificate esperienze in scuole dell'infanzia. I restanti due studenti provengono invece dal corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione e dalla laurea triennale in matematica e sono stati assunti in scuole secondarie di secondo grado. Sei studenti su otto hanno avuto più di una esperienza di insegnamento nelle scuole, alcuni quindi sono stati assunti più volte presso la stessa scuola mentre altri hanno avuto più esperienze lavorative in diversi plessi scolastici. Tre studenti sono stati assunti tramite graduatorie provinciali (chiamate anche Gps) e i restanti cinque dopo l'invio di messa a disposizione (chiamata anche Mad) alle scuole. Infine, in soli due casi gli studenti sono stati assunti tramite un contratto Covid, mentre le restanti esperienze sono avvenute per supplenze a insegnanti di ruolo temporaneamente assenti.

Le ultime due interviste, avute con le due segretarie scolastiche, hanno visto la partecipazione di un'addetta alla gestione del personale di un grande plesso scolastico comprendente otto scuole tra infanzia, primarie e secondarie; la seconda intervista ha riguardato invece una figura professionale analoga, ma impiegata in un plesso scolastico molto più ridotto che, anche comprendendo al suo interno sei scuole tra primarie e secondarie, è collocato in un'area della provincia di Vicenza con una minor densità di popolazione.

2.1.3 Il metodo di ricerca utilizzato

Si è scelto di realizzare delle interviste semistrutturate. Questa precisa tipologia di intervista si sviluppa a partire da una traccia che riporta gli argomenti che devono essere trattati nel corso dell'incontro (Corbetta 2015b). La particolarità che distingue l'intervista semistrutturata dall'intervista strutturata o non strutturata è che "l'ordine con il quale i vari temi sono affrontati e il modo di formulare le domande sono [...] lasciati alla libera decisione e valutazione dell'intervistatore" (*ibidem*, p.74). La tipologia di intervista utilizzata nella presente ricerca offre quindi una ricca libertà sia all'intervistato che all'intervistatore, garantendo comunque lo sviluppo dei temi maggiormente rilevanti (Corbetta 2015b). All'interno della ricerca sono state utilizzate due diverse tracce di intervista: una è stata impiegata per i colloqui con gli otto studenti universitari, mentre la seconda è stata adottata per le due interviste con le signore impiegate nelle segreterie scolastiche nel ruolo di addette alla gestione del personale.

La prima traccia si focalizzava in un primo momento su interrogativi relativi al contesto biografico e familiare dell'intervistato per poi trattare maggiormente il tema lavorativo e la questione riguardante il rapporto tra studio e lavoro. Le domande riportate in questa prima traccia erano le seguenti:

- Mi puoi parlare un po' di te?
- E la tua adolescenza? Come la descriveresti? Qual è stato il tuo percorso scolastico?
- Mi piacerebbe poi sapere qualcosa riguardo al tuo percorso universitario.
- Come hai scoperto la possibilità di poter lavorare come insegnante e cosa ti ha portata a scegliere questo lavoro?
- Che cosa hai dovuto fare per riuscire ad essere assunta?
- Mi puoi descrivere e raccontare una tua giornata tipo a lavoro?
- In che cosa consiste il tuo lavoro nello specifico?
- Come definiresti le tue condizioni lavorative?
- Le conoscenze che hai raggiunto nel tuo percorso di studi sono sufficienti e/o necessarie, secondo il tuo punto di vista, per svolgere questo tipo di lavoro?
- Riesci a svolgere adeguatamente il lavoro?
- Com'è il tuo rapporto con gli studenti? E con le famiglie degli studenti?

- Riesci ad equilibrare facilmente il tempo che dedichi allo studio e alle lezioni universitarie con quello che dedichi invece al lavoro di insegnante?

La seconda traccia riservata alle due segretarie era invece composta dai seguenti quesiti:

- Qual è il suo ruolo all'interno di questo Istituto e da quanto tempo lavora qui?
- Qual è l'iter che solitamente si segue nel momento in cui si presenta la necessità di trovare un supplente?
- Come si arriva a ricercare le candidature tra le messe a disposizione (Mad) e in particolare tra chi non è ancora in possesso di un titolo di laurea?
- L'iter che deve fare per assumere uno studente è diverso da quello che deve fare per assumere qualsiasi altro insegnante?
- Si ricorda all'incirca quanti studenti nel ruolo di insegnanti avete avuto in questa scuola?
- Mi può raccontare le sue interazioni con gli studenti che lavorano qui come insegnanti?
- Come definirebbe i rapporti tra gli insegnanti di ruolo e gli studenti che hanno lavorato qui per un periodo determinato di tempo, se ha mai visto delle interazioni?

Le interviste con gli studenti hanno avuto una durata che andava in media dai 60 ai 90 minuti, mentre le interviste con le segretarie sono state più brevi rimanendo attorno alla mezz'ora per intervista. La maggior parte dei colloqui è stata poi realizzata all'interno delle abitazioni degli intervistati, mentre solo in tre casi l'intervista è stata effettuata in luoghi pubblici ovvero in una biblioteca, in un bar e in un'aula libera all'interno di una scuola secondaria di primo grado. Ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta per mezzo della funzione "dettatura" del programma "word" e in un secondo momento ricontrollata manualmente.

2.1.4 Le questioni etiche e gli ostacoli incontrati

Prima di ogni singola intervista, gli individui partecipanti sono stati informati della volontà rispetto al non danneggiamento e alla riservatezza di cui avrebbero goduto. Ogni soggetto infatti verrà riportato nei capitoli di questa analisi con un nominativo fittizio e le informazioni più strettamente personali non saranno esposte. Analogamente anche i nomi dei paesi o degli Istituti scolastici presenti all'interno della ricerca non saranno riportati.

Le interviste infine sono state registrate previa autorizzazione da parte dell'intervistato, sono state riascoltate solamente dalla laureanda e saranno utilizzate solamente in relazione allo studio.

Per quanto riguarda gli ostacoli incontrati durante la ricerca e le modifiche apportate rispetto alle iniziali intenzioni della laureanda, in tre casi si è reso necessario apportare delle variazioni su alcuni elementi. Una delle idee iniziali era infatti quella di intervistare due presidi, e non due addette alla gestione del personale. Tramite però le informazioni raccolte con le prime interviste, si è reso necessario rivolgersi alle due figure professionali alla fine scelte, in quanto i rapporti lavorativi tra gli studenti-lavoratori e i presidi si sono rivelati essere minimi. Gli studenti, infatti, si interfacciavano con la segreteria scolastica nelle chiamate iniziali e nella firma dei contratti di lavoro. Gli altri due elementi modificati a seguito delle prime interviste e delle prime informazioni rilevate sul fenomeno, sono stati i metodi di assunzione e il ruolo svolto dagli studenti-lavoratori all'interno delle scuole. In un primo momento il disegno di ricerca prevedeva l'analisi di studenti-lavoratori assunti dopo l'invio di Mad per il ruolo di supplenti di insegnanti di ruolo assenti per un breve periodo di tempo. Si è poi però notato come questi due elementi fossero molto più complessi e variabili nella realtà. Gli studenti, infatti, potevano essere assunti anche tramite graduatorie provinciali (Gps) e alcuni di loro non sono stati impiegati per sostituire altri insegnanti, ma sono stati assunti tramite il contratto Covid, ovvero uno specifico contratto che verrà poi illustrato all'interno del capitolo. Sono quindi stati presi in considerazione, all'interno della ricerca, anche altre modalità di assunzione e altri ruoli interni alla scuola rispetto alle intenzioni iniziali.

2.2 Le modalità di assunzione nelle scuole

2.2.1 L'assunzione

Per comprendere le modalità contrattuali e le generali condizioni lavorative degli studenti intervistati che hanno lavorato all'interno delle scuole, si ritiene opportuno iniziare delineando il sistema di assunzione che solitamente viene seguito per gli insegnanti nelle

scuole pubbliche italiane¹¹. Sono tre i principali metodi di reclutamento che gli addetti al personale scolastico hanno utilizzato per l'assunzione dei soggetti analizzati in questa ricerca:

- Le graduatorie provinciali, chiamate anche Gps che si suddividono in due fasce: la prima fascia che comprende tutti coloro che sono in possesso di un'abilitazione all'insegnamento; la seconda fascia che invece include tutti coloro che sono iscritti al terzo, quarto e quinto anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria o individui che comunque non possiedono ancora uno specifico titolo di abilitazione all'insegnamento. Sono graduatorie ministeriali digitalizzate e solitamente il possesso di certificati linguistici o l'accumulazione di esperienze in campo educativo possono aumentare il punteggio dei candidati e quindi il loro posizionamento all'interno della graduatoria;
- Le graduatorie d'Istituto, a cui gli aspiranti insegnanti possono iscriversi sempre digitalmente al termine dell'iscrizione per le graduatorie provinciali. Il candidato che si iscrive alle graduatorie d'Istituto può selezionare 20 Istituti scolastici facenti parte della provincia di riferimento nelle quali poi potrebbe essere chiamato per prestare servizio.
- Le messe a disposizione o Mad, che non sono graduatorie e che non richiedono nessun tipo di abilitazione o di iscrizione ad un corso di laurea. La domanda di assunzione tramite Mad avviene attraverso il sito dell'Istituto scolastico scelto dal candidato ed è compito della scuola o del singolo plesso scolastico gestire poi le messe a disposizione che gli vengono inviate. Solitamente gli studenti senza alcun tipo di titolo di studio terziario vengono assunti all'interno delle scuole proprio attraverso le messe a disposizione.
- I canali informali legati alle messe a disposizione, che nonostante non siano presi in considerazione dalle normative vigenti, sono comunque presenti nella realtà. Può avvenire infatti che nei periodi più drammatici in cui è presente una grande carenza di potenziali supplenti temporanei, sia il personale scolastico ad attivarsi per risolvere questo problema. Questo vuol dire che sono gli insegnanti di ruolo o gli impiegati all'interno della segreteria scolastica che, a partire dalla loro cerchia di conoscenti, rintracciano giovani studentesse che hanno il minimo di requisiti

¹¹ Per un eventuale approfondimento, tutte le informazioni possono essere ritrovate nell'Ordinanza numero 60 del 10 luglio 2020.

necessari alla supplenza. Le studentesse quindi, tramite la richiesta informale dei loro conoscenti, inviano la messa a disposizione nell'Istituto in questione e vengono successivamente assunte.

Come viene spiegato anche dalle interviste effettuate, chi rifiuta una domanda di assunzione annuale sia tramite Gps che tramite graduatorie d'Istituto, perde il diritto e la possibilità di essere chiamato a prestare servizio annuale per tutto il periodo in cui le graduatorie sono valide (con la possibilità però di essere chiamato per le supplenze brevi). Per quanto riguarda invece le supplenze brevi, colui che rifiuta per tre volte un'offerta di assunzione viene posizionato in fondo alla graduatoria. Ciò però può obbligare i soggetti ad accettare posti di lavoro che non accetterebbero e di adattarsi anche a condizioni lavorative critiche. Può infatti accadere, come viene spiegato anche dal breve spezzone di intervista qui riportata, che giovani studentesse accettino delle supplenze in una scuola molto lontana e non conveniente a livello economico a causa delle spese del viaggio che devono essere sostenute, per non perdere la possibilità di ricevere successivamente altre offerte lavorative.

Questo meccanismo è bruttissimo perché se ti chiamano, tipo a me ha chiamato Central Town e io non volevo perché era la mia quinta scelta... io non potevo dir di no perché se tu dici di no sei eliminata dall'albo per un anno. Per cui cosa vuol dire? Che dalla Gps non ti chiamano [...]. Però è brutto quel meccanismo lì per cui tu... cioè se io finivo a Town Land... io conosco mie amiche da qua, che sono a Town Land, che sono a Tulipancity, che sono... cioè è impensabile dici... i soldi che ti prendi li ributti in rogne e in benzina e in tempo perché mettici un'ora andare, un'ora tornare... perché poi la scuola finisce all'una e poi c'è riunione alle quattro; quindi, stai a scuola... cosa vuoi fare? Da Town Land tornare a Cumintown? E quindi dici è uno schifo perché non puoi rifiutare, non puoi... poi non puoi scegliere dove andare.

(Aurora, 23 anni, studentessa-lavoratrice iscritta a Scienze della formazione primaria)

La perdita della possibilità di essere richiamati tramite Gps per tutto l'anno accademico in corso o di ritrovarsi in coda alla graduatoria è quindi un meccanismo che da una parte può riparare il mondo scolastico accertando la serietà e la disponibilità dei candidati insegnanti ad accettare le possibili richieste di lavoro, ma che agli occhi delle giovani studentesse intervistate non sempre può essere gestito facilmente. È importante però sottolineare come il procedimento qui descritto alcune volte non venga applicato dai vari Istituti scolastici. È

capitato infatti che un'intervistata, dopo non aver risposto a molteplici proposte di lavoro tramite Gps, fosse comunque richiamata presso altri Istituti sempre tramite la medesima graduatoria. La ragione principale che spinge le varie scuole a derogare alle normative vigenti legate alle graduatorie è stata indirettamente chiarita da una segretaria alla fine della sua intervista. La complicazione che produce la modificazione alla norma è banalmente la mancanza di possibili docenti disponibili per le supplenze temporanee. Non avendo a disposizione sufficienti insegnanti, si è implicitamente obbligati a scegliere anche tra chi non avrebbe i requisiti adeguati.

Per quanto riguarda invece le messe a disposizione, chi rifiuta una chiamata avvenuta tramite Mad non incorre in nessun tipo di sanzione e può comunque essere richiamato da altri Istituti o dallo stesso Istituto scolastico a cui è stata inviata la propria disponibilità.

La maggior parte degli individui che ha preso parte alla ricerca è stata assunta nel ruolo di supplente dopo aver inviato la propria candidatura alle scuole tramite Mad. La prevalenza dell'assunzione tramite Mad per le supplenze è stata poi anche confermata da una segretaria scolastica, che ha sottolineato come quasi il 90% degli assunti per supplenze nell'Istituto comprensivo in cui lavorava fosse stato selezionato tra chi aveva inviato la messa a disposizione. Tre intervistati sono invece stati assunti per le supplenze tramite Gps e più nello specifico due degli individui assunti tramite graduatorie provinciali erano iscritti a Scienze della formazione primaria e un'intervistata stava frequentando il corso di Scienze dell'educazione e della formazione. Quest'ultima, avendo superato i corsi per l'ottenimento dei 24 CFU per l'abilitazione all'insegnamento, è stata assunta per sostituire temporaneamente un insegnante tecnico pratico in una scuola secondaria di secondo grado. Ma quali criteri e quali iter devono essere seguiti per l'assunzione di un supplente? Nel momento in cui deve essere coperta l'assenza di un docente di ruolo all'interno di una scuola dell'infanzia, primaria o secondaria, la segreteria e gli addetti al personale iniziano a cercare un possibile supplente prima all'interno delle graduatorie d'Istituto e poi all'interno delle graduatorie degli Istituti scolastici vicini. Se però nessun candidato presente in queste liste è disponibile, le assunzioni avvengono tra coloro che hanno inviato la messa a disposizione nella specifica scuola. Dalle parole di una delle due segretarie possiamo dedurre che ciò accada con molta frequenza, perché i docenti qualificati e con titolo di studio o di specializzazione adeguata vengono assunti solitamente all'inizio dell'anno scolastico e per tutta l'annualità in corso, quindi dal 30 giugno al 31 agosto dell'anno successivo. L'assunzione tramite Mad o il reperimento di candidati proveniente dalla

seconda fascia delle Gps, che avviene soprattutto nel momento in cui si devono coprire delle supplenze brevi che durano quindi da alcuni giorni ad alcune settimane, viene chiarita da Ginevra:

[...] ci sono delle graduatorie come ho detto provinciali che poi diventano d'Istituto, ma spesso e volentieri a volte ci sono inseriti, specialmente per esempio per l'infanzia, docenti che sono già impiegati specialmente qua nel nord in scuole private, che quindi sono in graduatoria. Quindi abbiamo graduatorie magari lunghissime... nel senso possono esserci anche 400 candidati, ma 250 sono già occupati. Quindi degli altri in breve tempo si occupano con le supplenze annuali e quindi restano veramente pochi candidati per le supplenze brevi. Allora ecco perché si arriva alle Mad, le messe a disposizione.

(Ginevra, impiegata da 14 anni come assistente amministrativa all'interno dell'ufficio personale di un Istituto comprensivo)

Le candidature attraverso la messa a disposizione vengono poi lette e selezionate da parte degli addetti al personale scolastico e successivamente devono essere approvate dal dirigente scolastico del plesso o dell'Istituto in questione. Ogni scuola sceglie singolarmente quali requisiti o quali caratteristiche dei candidati preferire per poi selezionare gli individui maggiormente adatti per coprire la supplenza nella specifica materia.

Una volta che gli studenti giungono nella scuola che li ha assunti, solitamente le prime interazioni avvengono con gli addetti al personale scolastico e quindi con la segreteria. È presso la segreteria, infatti, che avviene la lettura e la firma del contratto assieme alla compilazione di alcune informazioni personali necessarie all'assunzione.

Non tutti gli studenti-lavoratori che hanno partecipato alla ricerca sono stati assunti come supplenti annuali o temporanei. Alcuni sono stati infatti assunti, sia mediate Gps sia mediate Mad, come insegnanti curricolari o di potenziamento nelle scuole primarie tramite un contratto denominato "contratto Covid", che verrà chiarito in seguito.

2.2.2 I contratti lavorativi

Le condizioni contrattuali degli studenti-lavoratori intervistati occupati come insegnanti all'interno degli Istituti scolastici nella provincia di Vicenza analizzata, sono sufficientemente in linea con gli standard veneziani osservati dalla ricerca di Perocco e Cillo (2017). Gli studenti intervistati infatti sono stati assunti, come il 58% di tutti gli studenti-lavoratori analizzati con l'indagine Precstude del 2012, mediante un contratto a tempo determinato. Il singolo contratto poteva avere una durata variabile: alcuni potevano durare solamente un giorno, altri una o più settimane e altri ancora, nel caso di supplenze annuali, potevano anche protrarsi da ottobre a giugno dell'anno successivo. Nella maggior parte dei casi però gli studenti hanno affermato che anche in caso di supplenze durate da alcune settimane ad alcuni mesi, solitamente non veniva stipulato un solo contratto che andava a coprire tutto il periodo lavorativo:

Io ho un contratto a tempo determinato, però appunto io sono con la Mad... e ho un contratto a tempo determinato che si rinnova mese per mese quindi io adesso ho il contratto fino all'undici novembre, 10-11 novembre dopo a novembre mi fanno fino a dicembre. [...] ti mette un po' in ansia... cioè il fatto che non sai di mese in mese come funziona... cioè quella parte secondo me è un po' così... a me non mette tanto in ansia perché comunque... trovo un altro lavoro cioè... però chiaro cioè se ti dicessero "fai tutto l'anno" a posto, punto e sarebbe diverso chiaramente, no? Quindi un po' così...

(Enea, 25 anni, 19 ottobre 2022, studente-lavoratore iscritto a matematica, al 31 dicembre 2022 lavora ancora nella medesima scuola)

Come afferma Enea, lavorare nel ruolo di supplente presso gli Istituti scolastici si dimostra essere un'esperienza precaria. Dalle esperienze raccolte si è infatti potuto notare come non ci sia una certezza e una stabilità lavorativa nel lungo tempo. Infatti, anche nel caso di supplenze annuali, gli Istituti anziché stipulare un unico contratto da settembre a giugno, molte volte sceglievano di redigere tanti contratti brevi che duravano di mese in mese. Questo specifico tipo di precarietà contrattuale è avvenuta poi specialmente con le assunzioni tramite "contratti covid". I contratti Covid, avviati con l'articolo 231 bis del decreto-legge numero 34 del 19 maggio 2020, sono stati attivati durante l'anno scolastico 2020/2021 con l'obiettivo di integrare il personale scolastico nei momenti di maggior

necessità. Poteva infatti avvenire che, nelle fasi di picco della pandemia da Covid-19, gli alunni prima appartenenti ad una stessa classe venissero divisi in più classi per assicurare il distanziamento sociale o che la necessità di ricercare supplenti aumentasse considerevolmente richiedendo una maggior disponibilità di personale docente. Accadeva però che, come descritto da uno studente, non si sapesse effettivamente per quanto tempo questo tipo di contratto rimanesse in vigore e quando le disposizioni governative avrebbero fatto cadere la sua validità. I contratti, quindi, venivano emessi anche mese per mese con la possibilità poi di cessare facilmente il rapporto lavorativo nel momento in cui il contratto Covid non fosse più risultato in vigore.

È opportuno ricordare come in generale nel sistema scolastico italiano qualsiasi docente non di ruolo sia assunto con un contratto di lavoro a tempo determinato. Ciò che però è emerso dalle interviste compiute in questa ricerca è che la precarietà contrattuale dei giovani studenti-lavoratori all'interno delle scuole non sia tanto legata al modello del contratto a tempo determinato, ma che sia invece maggiormente connessa a questa continua emissione di contratti di breve durata nei casi di supplenze che poi si rivelano perdurare per un tempo maggiore. A tutto ciò si aggiunge l'implicito obbligo nell'accettare qualsiasi offerta di lavoro emessa tramite le graduatorie provinciali o di Istituto, pena la possibile perdita del diritto di ricevere altre proposte lavorative annuali o l'eventuale retrocessione nella posizione in graduatoria.

Aldilà della continua stipulazione di contratti di breve durata all'interno di un'unica prestazione lavorativa, che da alcuni intervistati è vissuta tendenzialmente in modo negativo – anche se come sottolineato da Enea, essendo un lavoro di per sé temporaneo, perché le supplenze stesse sono temporanee, il malessere verso la propria condizione lavorativa non è eccessivo, anche se comunque presente – per la maggior parte degli studenti intervistati la presenza di contratti a tempo determinato che richiedono la presa di servizio per pochi giorni o per poche settimane è vista invece positivamente. Come infatti sottolineano anche Perocco e Cillo (2017), la precarietà lavorativa, e in questo caso la stipulazione di contratti che possono durare anche un singolo giorno, può coincidere con gli interessi dei giovani studenti-lavoratori. Essere assunti con un contratto di breve durata, secondo gli intervistati, favorisce l'accumulazione di esperienza lavorativa con la possibilità di dedicarsi agli studi universitari con lo scadere dell'impegno all'interno delle scuole. Osservazione, questa, che verrà approfondita nel terzo capitolo della ricerca e che viene comunque influenzata dalla classe sociale e dalla necessità degli studenti-lavoratori.

Le ore lavorative che generalmente venivano richieste agli studenti intervistati erano molto variabili. Sono state infatti raccolte esperienze lavorative che andavano da un minimo di 8 ore settimanali ad un massimo di 25 ore settimanali. Molto diffusi tra gli intervistati sono stati sia contratti da 24 ore sia contratti da 18 ore settimanali. Le ore lavorative richieste settimanalmente includevano al loro interno da una a due ore di riunioni obbligatorie con il corpo docenti.

Per quanto riguarda la retribuzione, in ogni contratto lavorativo viene riportato lo stipendio annuo lordo di un docente assunto con contratto di lavoro a tempo indeterminato¹² e non viene quindi riportata la somma giornaliera o oraria che il singolo assunto riceverà. È interessante però osservare come la maggioranza degli intervistati non fosse sicura della presenza, all'interno del contratto, di una qualsiasi dicitura relativa allo stipendio. Molte volte gli studenti-lavoratori intervistati scoprivano l'ammontare del loro stipendio una volta ricevuto e, compresa la somma, tutti ne rimanevano piacevolmente sorpresi¹³. Tutti gli studenti hanno infatti sottolineato come lo stipendio ricevuto con l'insegnamento fosse molto consistente. La soddisfazione relativa alla retribuzione negli insegnanti assunti temporaneamente coincide con i risultati della ricerca di Gerosa (2014), ma in questo caso è importante anche osservare le condizioni economiche dei soggetti analizzati. Gli otto studenti di fatto ambiscono ad un'autonomia economica relativa, così da poter utilizzare i soldi guadagnati con il lavoro per i loro acquisti personali. Per quanto riguarda invece le spese importanti, i ragazzi si appoggiano ancora alla famiglia e insieme alle loro famiglie vivono ancora. I due particolari sopra riportati - ovvero l'ignorare la presenza o meno di un'indicazione rispetto allo stipendio nel contratto di lavoro e in alcuni casi l'identificazione dell'ammontare della paga solo una volta ricevuta - preannunciano un elemento che riguarda le motivazioni per le quali solitamente gli studenti intervistati hanno scelto di insegnare nelle scuole, tema che verrà approfondito nel capitolo successivo. In conclusione, lo stipendio di uno studente che lavora come insegnante all'interno degli Istituti scolastici non dovrebbe differire dalla paga di un qualsiasi altro insegnante, una volta calcolata la somma in modo proporzionale alle ore lavorate. Un'intervistata ha però reso noti alcuni meccanismi che sono ancora una volta legati all'emissione continua di contratti di breve durata per supplenze che si rivelano essere poi più lunghe:

¹² Lo stipendio annuo lordo di un docente assunto con un contratto a tempo indeterminato, secondo un contratto stipulato ad un'intervistata, si aggira attorno ai 22 mila euro.

¹³ Nello specifico un intervistato ha dichiarato di aver guadagnato attorno ai 1000 euro mensili con un contratto da 15 ore settimanali e un'altra intervistata ha affermato di aver guadagnato 600 euro mensili con un contratto di 8 ore settimanali.

[...] Ok lavori due settimane, poi come funziona? Che possono continuare a dirti... magari la maestra si è operata ai calcoli, si è presa due settimane e magari deve continuare... il medico di solito ti dà altre due [settimane]... perché poi le maestre a volte ne approfittano, quindi tu finisci due settimane, ti dicono “fanne un'altra...” e ti fanno il contratto non di tre settimane... te lo fanno di due settimane, così poi il weekend non sei pagata, te lo fanno ripartire dal lunedì al venerdì, dal lunedì al venerdì, dal lunedì al venerdì e se... [...]... se si lavora durante il periodo di Natale, tipo... io sapevo che la mia maestra stava assente fino al 31 gennaio e ho preso il posto a novembre. Mi hanno fatto il contratto da novembre al 23 dicembre e dal 7 gennaio a febbraio... cioè zero festività, non esistono. Qualsiasi festività che c'è in mezzo anche un 25 aprile, il contratto finisce e riparte. [...] che in realtà se ci pensi [puoi dirmi]: “È giusto”, ma no che non è giusto! Perché poi alla fine se tu devi sostituire fino al 31 gennaio, perché io non devo essere pagata i 20 giorni del mese? Solo perché non lavoro? Che in realtà lavori eh, perché per programmare [le lezioni] lavori [...].

(Aurora, 23 anni, studentessa-lavoratrice iscritta a Scienze della formazione primaria)

Come viene spiegato da Aurora, infatti, venendo stipulati contratti a tempo determinato che possono interrompersi e venir riaperti anche a distanza di pochi giorni, potrebbero accadere situazioni che portano ad uno stipendio con un guadagno ridotto rispetto a quanto verrebbe accumulato da lavoratori con dei contratti a tempo determinato più lunghi o con dei contratti a tempo indeterminato. Il meccanismo riportato, sempre secondo l'intervistata, accadrebbe spesso con le supplenze brevi temporanee.

2.3 Il just-in-time della scuola

In Europa il just-in-time inizia a diffondersi quando, negli anni 80, il toyotismo si espande anche nel continente europeo. Il toyotismo è una modalità organizzativa nata all'interno delle fabbriche Toyota in Giappone che si basa sulla disintegrazione verticale, ossia il processo attraverso il quale le fabbriche si appoggiano ad altre imprese esterne per la produzione di alcuni materiali. Secondo questa modalità organizzativa il controllo rimane centralizzato ma l'industria in sé è molto più snella, da qui la definizione di *lean*

production. L'industria, così facendo, diminuisce anche il numero dei suoi lavoratori dipendenti e genera uno snellimento nell'assunzione di forza lavoro (Mingione, Pugliese 2010). Assieme al controllo della qualità totale della merce durante i processi di produzione della stessa, il just-in-time è un altro dei principi base della modalità organizzativa sviluppata in Giappone e può essere descritto come:

quella caratteristica del modello per cui l'azienda è sempre capace di garantire la simmetria tra la domanda proveniente dal mercato e l'offerta del prodotto, grazie a processi produttivi sincronizzati tra reparti diversi e aziende collegate, con lo scopo di evitare accumulazione di scorte (*ibidem*, p. 56).

Con questo principio il magazzino e le scorte vengono eliminate e le merci devono essere prodotte e devono essere disponibili nei tempi e nelle qualità richieste dal mercato e devono quindi allinearsi alla domanda. Tutto ciò porta anche alla necessità di una manodopera flessibile, che può variare a seconda dei bisogni contingenti e quindi dei tempi della domanda del mercato (Mingione, Pugliese 2010).

La sociologia del lavoro ha spesso analizzato il sistema del just-in-time per descrivere i meccanismi insiti nell'organizzazione del lavoro contemporaneo. Andrijasevic e Sacchetto (2017), per esempio, hanno osservato come all'interno degli stabilimenti dell'azienda Foxconn in Repubblica Ceca ai lavoratori venisse richiesto di adattarsi al just-in-time, e quindi venisse richiesto alla forza lavoro di "essere disponibile a prestare la propria attività nell'esatto momento previsto dai manager" (Andrijasevic, Sacchetto 2017, p.403). Queste pretese, spiegano i ricercatori, venivano indirizzate maggiormente ai lavoratori interinali che, vivendo all'interno dei dormitori che le agenzie interinali stesse gestivano e non avendo a loro carico familiari, erano maggiormente disponibili a rispondere positivamente alle chiamate lavorative. Un altro aspetto collegato alla modalità organizzativa è l'imprevedibilità: i lavoratori interinali venivano a conoscenza del loro turno lavorativo e dei giorni in cui era richiesta la loro presenza al lavoro solo con poco tempo di anticipo. Le comunicazioni potevano avvenire anche il giorno stesso o poche ore prima rispetto al momento in cui i lavoratori dovevano presentarsi a lavoro (Andrijasevic, Sacchetto 2017).

I meccanismi appena descritti del just-in-time non sono però presenti solo all'interno delle grandi fabbriche e del settore logistico, ma sono presenti anche all'interno delle istituzioni scolastiche e in particolar modo nel caso di assunzioni per supplenze. La flessibilità

numerica, l'imprevedibilità e il poco preavviso sui tempi e sui modi lavorativi sono richieste che anche le scuole hanno avanzato verso gli studenti-lavoratori che hanno preso parte alla ricerca. Tutti gli studenti intervistati hanno raccontato come la mail o la chiamata in cui veniva richiesta loro la disponibilità a prendere servizio in una scuola non solo fosse arrivata con poco preavviso rispetto al giorno in cui avrebbero effettivamente dovuto presentarsi a scuola, ma il tempo a loro disposizione per decidere se accettare o meno la proposta lavorativa fosse molto ristretto.

La chiamata per presa di servizio nelle scuole, come è stato raccontato sia dagli studenti che dalle segretarie intervistate, va a modificarsi leggermente se attivata tramite graduatorie d'Istituto o tramite messa a disposizione. Se lo studente ha inviato la Mad nei singoli Istituti scolastici, riceverà una chiamata dalla segreteria della scuola in questione che richiederà la sua disponibilità e gli indicherà il giorno in cui dovrà presentarsi presso l'Istituto. In questo caso la segreteria si aspetta una risposta positiva o negativa da parte del candidato entro la fine della chiamata telefonica. Se l'assunzione avviene invece tramite graduatorie di Istituto o graduatorie provinciali, allo studente arriverà in primo luogo una mail in cui verrà riportata la disponibilità ad una supplenza o ad un posto di lavoro in un determinato Istituto. Generalmente questa prima mail viene inviata a più potenziali docenti e al suo interno vengono riportati il nome dell'Istituto, le ore settimanali e la durata del contratto (raramente vengono riportati i giorni e gli orari lavorativi). Lo studente, ricevuta la mail, dovrà comunicare la sua disponibilità o il suo rifiuto al posto di lavoro solitamente entro la mattina del giorno seguente. Se lo studente risulta essere l'individuo nella posizione più alta in graduatoria che ha accettato il contratto di lavoro, generalmente gli arriverà una chiamata dalla segreteria scolastica che gli specificherà l'orario e il giorno in cui presentarsi nell'Istituto in questione. Sia per il reclutamento tramite Mad che per il reclutamento tramite Gps, il tempo a disposizione per rispondere affermativamente alla chiamata lavorativa è molto limitato. Ovviamente se la risposta del candidato alla docenza è negativa o la risposta positiva non viene inviata con le tempistiche corrette, la segreteria scolastica passerà ad un altro candidato. È importante inoltre evidenziare come solitamente le informazioni riguardanti l'incarico nelle mail o nelle chiamate siano scarse. Le intervistate hanno infatti raccontato come gli orari di lavoro, le materie da insegnare e i giorni lavorativi venissero definiti e presentati il giorno in cui si presentavano a scuola per firmare il contratto di lavoro. Niente di tutto ciò veniva comunicato durante la prima chiamata con la segreteria o nelle mail avvenute per assunzione tramite Gps.

Come abbiamo visto, l'elemento che più caratterizza le esperienze di tutti gli intervistati al momento dell'assunzione, è lo scarso preavviso che viene dato loro rispetto al giorno in cui si devono presentare a scuola. Alcune volte può accadere che le proposte lavorative arrivino agli studenti-lavoratori due o tre giorni prima rispetto al momento in cui devono presentarsi a servizio (solitamente i due o tre giorni di anticipo avvengono se l'assunzione avviene tramite Gps o se il primo giorno lavorativo è di lunedì e quindi le ricerche per un possibile sostituto partono dalla settimana precedente). Molte altre volte però, e soprattutto con gli studenti scelti tramite Mad, avviene che la segreteria chiami il giorno precedente o solo alcune ore prima dell'avvio del servizio, come raccontato degli intervistati:

A me chiamavano anche la mattina per poi essere là a mezzogiorno per dire. [...] è successo che mi chiamassero alle 10 della mattina per andare a scuola alle 11... cioè disperati proprio. [...] Ma non si fanno problemi a chiamarti alle otto della mattina eh... “Pronto buongiorno sono la segreteria d'Istituto, per caso è disponibile per le nove?” Ma guarda, avrei voluto rispondergli, sono in pigiama quindi vedete un po' voi.

(Celeste, 23 anni, studentessa-lavoratrice iscritta a Scienze della formazione primaria e assunta tramite Mad)

[Intervistatrice] *Quanto tempo prima ti hanno chiesto di poter andare a lavoro?*

[Intervistato] Il prima possibile... cioè per dire quest'anno mi hanno chiamato, mi fanno: “Domani cominci?” sì *[gli ho risposto]* e ho cominciato il giorno dopo. [...] e la volta prima avrebbero voluto lo stesso, cioè loro mi hanno chiamato e mi hanno detto: “Stiamo cercando un prof fino a giugno possibilmente blablablà” e mi hanno spiegato perché mancava quell'altro... [...] ... “puoi cominciare da domani?” *[mi hanno chiesto]*.

(Enea, 25 anni, studente-lavoratore iscritto a matematica e assunto tramite Mad)

È importante sottolineare come le opinioni degli studenti-lavoratori intervistati riguardo lo scarso preavviso delle possibili offerte lavorative e alla mancanza di informazioni riguardanti l'incarico da parte delle scuole non siano omogenee. Per alcuni studenti il poco preavviso è tollerabile se la richiesta lavorativa da parte delle scuole riguarda pochi giorni di assunzione. Diventa invece più difficoltoso, ma comunque possibile, accettare incarichi lavorativi annuali se il preavviso è poco e soprattutto se si hanno poche informazioni

riguardanti la materia che deve essere insegnata o gli orari e i giorni lavorativi che dovranno essere rispettati:

Boh, dipende un po' qual è la tua idea. Se dici bah, mi servono questi - è brutto da dire - questi soldi... e mi faccio questa settimana, non è che mi interessi tanto. Sopravvivo questa settimana di supplenza e la prendo. Se devi prendere un'annuale e non sai bene tutto, non conosci niente e nessuno, diventa sì un po' più tosta insomma, però vabbè, anche... alla fine quasi mai sai dove capiti e cosa farai, perché ogni anno è un po' un tiramolla con le maestre per decidere la materia, la classe, questo e quello solitamente quindi... è sempre un po' così.

(Niccolò, 25 anni, iscritto a Scienze della formazione primaria)

Un'altra intervistata ha poi affermato che se gli Istituti scolastici sono vicini alla sua residenza, non trova particolari difficoltà nell'accettare incarichi lavorativi con poco preavviso. L'ostacolo e il dispiacere che però prova deriva dall'incapacità, molte volte, di poter rispondere in modo positivo ad un'offerta lavorativa se la stessa riguarda incarichi troppo ravvicinati a livello temporale. Questo perché molte volte gli impegni universitari o privati già programmati con anticipo spesso non combaciano con le richieste imprevedibili e immediate delle scuole. Tre intervistate hanno invece sottolineato come lo scarso preavviso causi loro ansia e frustrazione.

I sentimenti negativi si ricollegano però anche a delle conseguenze dirette del just-in-time scolastico:

- l'impreparazione e l'impossibilità di arrivare nelle aule con dei possibili esercizi didattici nel primo giorno di lavoro, a causa del poco tempo a disposizione per poterli progettare ma anche come risultato del non aver appreso in anticipo le materie che si dovranno affrontare o le classi in cui si dovrà insegnare;
- il disorientamento che solitamente si vive nell'immergersi rapidamente e completamente in un contesto nuovo di cui si conosce poco e contemporaneamente di dover avere fin da subito all'interno di esso un ruolo di rilievo.

Anche se l'impreparazione e il disorientamento descritti sono stati affrontati dagli studenti intervistati in modo diverso da un punto di vista emotivo - c'è infatti chi ha affermato di non esser riuscito a dormire nei giorni precedenti l'incarico lavorativo a causa dell'ansia e chi invece è riuscito a trovare delle soluzioni alle difficoltà in modo sereno e tranquillo - è interessante osservare come queste problematiche siano emerse in sette interviste sulle otto

totali. Adele ha raccontato, durante la sua intervista, che lungo le varie esperienze di supplenza è riuscita a superare la problematica dell'organizzazione didattica del primo giorno. La studentessa ha infatti creato o ricercato autonomamente delle attività di presentazione da poter svolgere in tutte le classi in cui potenzialmente l'avrebbero inviata. Per quanto riguarda invece l'orientarsi in un'ambiente nuovo, le problematiche affiorate durante le diverse interviste sono state tra le più svariate. In generale gli studenti hanno raccontato come, sebbene la routine scolastica possa sembrare la stessa nei vari Istituti, in realtà ci possono essere delle piccole ma importanti variazioni nelle diverse scuole. La causa principale del disorientamento è legata al fatto che, soprattutto nelle esperienze lavorative brevi nelle quali gli studenti sostituiscono un docente per pochi giorni, non sempre i giovani universitari vengono informati a dovere sia rispetto a questioni banali che rispetto a questioni più complicate ed importanti. Gli studenti-lavoratori, infatti, venendo inseriti in una realtà per un breve periodo e in modo anche improvviso non sempre e non immediatamente vengono a conoscenza, per esempio, delle abitudini orarie di una scuola oppure dei percorsi corretti da seguire per lo spostamento degli alunni da un'aula all'altra o dei luoghi in cui portare le classi a fare ricreazione.

È sempre brutto il primo giorno... non conosci e proprio hai l'ansia, non sai dove andare intanto perché non è che ti dicono presso tal scuola, ma ti dicono presso "VII codice della scuola" ... quindi vai su internet, trova il codice, capisci quali scuole sono perché ci sono più plessi, vai nella scuola e entri e non sai neanche dov'è il cancello, non sai niente, non sai chi trovare perché chi cerco io? Da chi vado? Sono entrata in una classe a caso... non so neanche cosa insegno perché tu non sai che cosa insegni... nella mail c'è scritto "Otto ore posto comune", tu puoi insegnare inglese, storia, geografia, italiano... puoi insegnare di tutto in una prima e in una seconda o in una terza. Non sai niente... quindi a livello emotivo è destabilizzante a mio parere, è proprio brutto. [...] Anche i bambini il primo giorno non sapevo nemmeno dove andare a prenderli, anche le routine sono diverse quindi magari da noi tipo... il primo giorno nella nuova scuola non sono andata fuori dai bambini perché non lo sapevo ed ero abituata in un modo diverso e la mia classe è rimasta fuori [fuori dalla scuola] dieci minuti ad aspettarmi. Quindi per dirti, non sai niente...

(Aurora, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Problemi più gravi e più complicati possono però nascere nel momento in cui le mancate comunicazioni avvengono per questioni più impegnative e gravi, come l'essere all'oscuro di alunni con problematiche mediche o cognitive presenti nella classe in cui si sta insegnando, come descritto nell'intervista sotto riportata.

Quando entri in classe nelle supplenze, loro non ti dicono mai niente... le altre insegnanti. Cioè, te sei là, entri e non sai se questo è un certificato, non sai che problemi ha l'altro e non sai... quindi lo scopri vivendo, insomma. Cioè tante volte... un paio di volte sono entrata in una classe a Fioriland e ho scoperto dopo 2-3 giorni che c'era una bambina con il diabete quindi tutta una serie di cose... fare l'insulina se va sotto una certa soglia... una roba che se capita a me non sapevo neanche da dove iniziare. O sennò a volte mi è capitato di far leggere i bambini un po' alla volta e di trovare bambini che sentivo, capivo io che avevano problemi di lettura, quindi dislessici. E se lo avessi saputo non avrei chiamato loro... e quindi è un po' brutto da quel punto di vista lì. [...] Una volta mi ricordo che... la bambina *[quella affetta da diabete]* è venuta là proprio col telefonino perché ha il suo telefonino dove si vedono tutti i valori e se crescono... adesso non mi ricordo bene. E io le ho chiesto: "Cosa devo fare?" E lei: "Eh, ma devi... devi guardare qua" e mi ha spiegato. Però è anche brutto chiedere davanti anche agli altri compagni, capito? Perché poverina. Da quella volta poi mi sono anche accorta che lì nella cattedra c'erano i vari procedimenti da fare in caso di... però le maestre non ti dicono mai niente quindi... poi non è che guardo sempre tutto quello che c'è nella cattedra, magari ci sono anche altri fogli sopra, avvisi cioè, o sennò sai i soliti porta penne, insomma, ecco.

(Adele, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Gli intervistati hanno raccontato che i metodi generalmente adottati per superare la mancanza di informazioni è quella di rivolgersi ai colleghi docenti che incontrano nel cambio dell'ora lungo i corridoi o all'interne delle aule. Un altro sistema molto diffuso consiste poi nel chiedere direttamente agli alunni come solitamente sono stati abituati lungo gli anni o nei mesi passati e seguire per filo e per segno quello che questi ultimi spiegano.

Il just-in-time scolastico porta poi ad un'altra conseguenza negativa agli occhi degli studenti-lavoratori, come viene sottolineato in questa parte di intervista:

Non ti dicono niente, quindi magari sei a scuola, è la prima volta che vai e... sì hai di fronte la classe, non sai neanche cosa devi fare e lo scopri cinque minuti prima. È un po' frustrante... comunque non ti consente di prepararti bene, di lavorare in modo... non dico adeguato, ma comunque in modo buono. Nel senso che non sai nulla e quindi come fai a prepararti? Devi un po' improvvisare e magari ne va... cioè sembra che magari non sei capace o non hai voglia, quando in realtà è solo mancanza di organizzazione e preparazione... della scuola più che tua ecco. Questo sì, questo è brutto, perché alla fine è il tuo lavoro, quindi sai fare le cose, però non ti vengono date le informazioni per poterle fare bene.

(Ambra, 25 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

L'immersione in una nuova scuola in modo quasi improvviso e senza alcuna informazione, secondo questa intervistata, può farla apparire agli occhi degli altri insegnanti o degli alunni come impreparata o non adatta al ruolo che le è stato affidato.

È lecito però supporre come la mancata comunicazione tra Istituzione scolastica e nuovi docenti appena assunti non avvenga in tutte le scuole. Le addette al personale scolastico all'interno delle loro interviste hanno infatti narrato come entrambe preferiscano accogliere i nuovi insegnanti, soprattutto se giovani e alla loro prima esperienza, con più informazioni possibili. Una delle due segretarie ha poi sottolineato come sia solita indicare ai giovani neoassunti anche i colleghi a cui possono facilmente rivolgersi per chiarire i propri dubbi. L'intervistata ha poi raccontato con grande enfasi di quando una mattina, accortasi di quanto una giovane studentessa alla sua prima esperienza come docente fosse agitata, decise di accompagnarla a bere un caffè. Alcune conseguenze del just-in-time scolastico potrebbero quindi essere facilmente contenute, e in certi casi questo già avviene, con una maggior attenzione da parte degli Istituti scolastici e soprattutto da parte degli impiegati nelle segreterie scolastiche che accolgono i giovani neoassunti.

In modo simile a quello che avviene alla Foxconn (Andrijasevic, Sacchetto 2017) quindi, gli studenti-lavoratori nelle scuole sono sottoposti ad una notevole flessibilità. Le scuole richiedono la disponibilità dei potenziali nuovi docenti nell'esatto momento in cui le istituzioni, di frequente a causa di supplenze, ne hanno bisogno e solo per un determinato periodo di tempo. Terminata la necessità contingente e molte volte improvvisa, gli studenti-lavoratori vengono sollevati dall'incarico. Le condizioni lavorative degli

insegnanti qui analizzati quindi coincidono con i risultati relativi all'instabilità occupazionale di Argentin (2013) e con il mercato turnover che Gerosa (2014) aveva evidenziato negli insegnanti assunti temporaneamente. Ciò che però si discosta dall'esempio riportato dei lavoratori negli stabilimenti della Foxconn e che può essere affiancato ai dati rilevati da Argentin e da Gerosa, è che molte volte gli studenti-lavoratori scelgono di proposito un'attività lavorativa temporanea e flessibile per riuscire a conciliare quest'ultima con i loro impegni universitari legati allo studio (Perocco, Cillo 2017).

Capitolo terzo

Insegnanti a scuola e studenti all'università: relazioni, motivazioni ed equilibri

Questo terzo ed ultimo capitolo si concentra sulla dimensione relazionale insita nelle esperienze lavorative degli studenti-lavoratori intervistati. L'obiettivo è poi quello di osservare se le conoscenze che gli studenti hanno accumulato nel loro percorso scolastico e nelle loro esperienze di vita siano necessarie o sufficienti per affrontare il ruolo del docente. Successivamente si identificano le possibili motivazioni che hanno portato gli universitari a lavorare in qualità di docenti durante il loro percorso di studi. Nella seconda parte del capitolo si analizza l'equilibrio tra vita universitaria e lavorativa degli studenti, con lo scopo di verificare se il tempo dedicato al lavoro porti a trascurare lo studio universitario.

3.1 Le relazioni con colleghi e allievi

La sfera relazionale sul posto di lavoro è un fattore di primo piano che influenza la produttività lavorativa complessiva (Mingione, Pugliese 2010). In altre parole, facendo riferimento alla scuola "delle scienze umane" nata come contestazione alla poca attenzione del Taylorismo¹⁴ verso il fattore umano, "le relazioni sociali tra compagni di lavoro hanno un'influenza determinante sul morale, sul grado di soddisfazione o insoddisfazione dei lavoratori; e questo ha implicazioni sul livello di produttività" (Mingione, Pugliese 2010, p. 48). Nella prima parte del capitolo l'attenzione sarà quindi focalizzata sulle relazioni che gli intervistati hanno sviluppato sia con i loro colleghi che con i loro alunni, così da analizzare in modo completo le condizioni lavorative includendo nell'analisi anche la sfera relazionale. In questa parte della ricerca si prenderanno in riferimento soprattutto le esperienze degli intervistati assunti come supplenti, tralasciando le assunzioni avvenute tramite contratto Covid. Le due esperienze, infatti, dai pochi dati raccolti non sembrano

¹⁴ Il Taylorismo è una teoria e un metodo di organizzazione del lavoro sviluppato da Taylor negli Stati Uniti tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. Il Taylorismo è un processo organizzativo che si basa sulla direzione del lavoro e che quindi ha l'obiettivo di controllare il lavoro per aumentare la produttività e ridurre i rapporti sociali conflittuali. Le principali caratteristiche dei metodi sviluppati da Taylor sono l'eliminazione della discrezionalità dei lavoratori, la standardizzazione dei tempi e del comportamento lavorativo e il tentativo di rendere produttivi tutti i tempi lavorativi (Mingione, Pugliese 2010).

differire tra di loro per le relazioni instaurate con gli alunni e con i colleghi, ma essendo le assunzioni tramite contratto Covid estremamente minoritarie rispetto alle supplenze si è deciso di tralasciare le prime. Inoltre, i due intervistati che hanno sperimentato un'assunzione tramite contratto Covid nelle interviste hanno basato la descrizione delle loro relazioni lavorative sulle esperienze vissute in qualità di supplenti.

3.1.1 I colleghi e le colleghe

Le relazioni e le interazioni che gli intervistati hanno costruito con i loro colleghi non sono state omogenee, così come le personalità con le quali si sono ritrovati a dover lavorare non sono state omogenee. Come infatti sottolinea Celeste, le relazioni con i colleghi dipendevano dai singoli individui con cui gli studenti interagivano.

Dipende tanto da chi trovi perché in una scuola [*è stato un*] disastro. C'era un *team* che era in continuo litigio per qualsiasi cosa e quindi tiravano in ballo anche me anche se io non volevo essere dentro queste dinamiche di “io faccio sto torto a te, tu lo fai a me, io ti parlo male”. Invece lì alla scuola dell'infanzia ho trovato delle insegnanti carinissime che mi aiutavano. Cioè il primo giorno che sono arrivata una maestra era arrivata lì prima per spiegarmi, per farmi conoscere i bambini... quindi dipende tanto da chi ti trovi di fianco perché ci sono quelle più disponibili, quelle più cagone o che magari pensano: “Ecco questa è l'ennesima ragazza che vien qua, vabbè ti dico tre robe da fare e fine”. Quindi c'è chi un po' ti prende per quel che sei cioè una supplente per tre giorni, chi invece ti ringrazia anzi ti dice: “Madonna brava che sei disponibile, grazie che mi hai sostituita”. Cioè una maestra, che avevo sostituito per quattro giorni, era sempre lì che mi diceva: “Se hai bisogno, se hai qualche domanda scrivimi”. Quindi dipende un po' da chi ti trovi.

(Celeste, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Alcuni insegnanti quindi si dimostravano più comprensivi nei confronti degli intervistati e più disponibili ad aiutarli anche nella gestione degli alunni o delle classi più difficili. Altri colleghi invece si dimostravano più spazientiti o maggiormente indifferenti. In linea generale gli intervistati hanno però affermato come la maggior parte delle esperienze relazionali vissute nelle scuole fosse stata positiva. Gli studenti hanno inoltre rivelato

come, in più episodi, si fosse costruito un meccanismo di aiuto reciproco tra loro e gli altri docenti.

C'è aiuto reciproco [...] ti sembra strano ma ci sono colleghi di matematica che vengono a chiedere a me le cose. Ma è ovvio, perché io sto studiando adesso e adesso la maggior parte di quelli che insegnano matematica non è laureato in matematica. Cioè ci sono molti ingegneri edili, ingegneri vari quindi anche lì non è che voglio tirarmela però ovvio che so più cose di matematica io rispetto a loro [...]. Poi è da anni che non studiano [...] quindi come loro aiutano me magari anche io in certi casi posso aiutare loro.

(Enea, 25 anni, iscritto a matematica)

Ho vissuto relazioni al momento positive [*con i colleghi*]. Anzi, forse posso prendere in considerazione la supplenza del primo mese perché è stata lunga e ho avuto anche modo di vedere due *team* diversi e in realtà alle riunioni dovevo partecipare e comunque avevo modo anche di dare la mia idea. Anzi sono state apprezzate delle cose che io sapevo in più rispetto a loro eh... e poi comunque mi sono stati fatti anche tra virgolette dei complimenti dal coordinatore, quindi, è stata comunque una soddisfazione. Ovviamente a volte mi sono trovata di fronte... ad esempio la maestra di inglese che sostituivo... una maestra che comunque non era molto in linea con le mie idee [...].

(Carla, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

In alcuni casi, quindi, non erano gli studenti alle loro prime esperienze lavorative nell'ambito scolastico a ricevere aiuti dagli insegnanti di ruolo, ma gli insegnanti stessi a ricevere aiuti dagli intervistati. I giovani supplenti infatti fornivano ai loro colleghi delle conoscenze che questi ultimi non possedevano a causa, secondo il punto di vista degli intervistati, di un diverso percorso di studio, oppure del lungo periodo trascorso dalle loro esperienze universitarie o ancora per aver ricevuto in passato delle conoscenze poco attuali e in alcuni casi superate dagli studi correnti.

Gli elementi che più hanno influenzato le relazioni che gli intervistati assunti come supplenti instauravano con i propri colleghi si sono rivelati essere: i possibili materiali che gli insegnanti di ruolo lasciavano o non lasciavano loro, la quantità di questi materiali e la

facilità con cui era possibile contattare i docenti sostituiti in caso di necessità. Tutti i materiali didattici che i docenti potenzialmente lasciavano potevano essere utilizzati dagli intervistati per strutturare le lezioni in classe o potevano consistere in effettivi esercizi o attività che venivano direttamente proposte agli alunni. Anche in questo caso gli atteggiamenti e la quantità di materiale o di indicazioni riguardanti la didattica lasciati dai docenti agli intervistati dipendevano dal singolo insegnante e dalla specifica situazione. Alcuni studenti-lavoratori hanno infatti raccontato come all'incirca nella metà delle loro esperienze di supplenza avessero ritrovato dei materiali o delle indicazioni fornite dai docenti sostituiti. Uno studente ha poi raccontato come nella sua esperienza si fosse interfacciato con un'insegnante molto disponibile che tramite alcune telefonate iniziali gli aveva spiegato la composizione delle classi in cui avrebbe dovuto insegnare. Agli estremi però una studentessa ha riportato come si fosse ritrovata ad interfacciarsi con insegnanti che le lasciavano una quantità di materiale didattico troppo elevato rispetto alle ore disponibili. La stessa ha poi raccontato come si fosse interfacciata con un'insegnante molto attenta che settimanalmente e per tutta la durata della supplenza decise di invitarla nella propria abitazione per spiegarle nel dettaglio le attività e il programma didattico da seguire. Al contrario potevano crearsi situazioni in cui non avveniva nessun tipo di interazione tra docente sostituto e supplente, oppure il rapporto si riduceva a brevi chiamate iniziali che si concludevano con un nulla di fatto e l'assenza di materiali o di consigli didattici offerti.

Se sei fortunato, tra virgolette, hai la maestra che rompe perché ci sono maestre fuori di testa che loro quando mancano ti danno ancora di più perché così vai avanti, no? E quindi diventi matta, capito? Altre che ti dicono: "Vai avanti". Quindi andare avanti dal libro... però dipende, perché se ho supplenze di un giorno... è anche un gesto maleducato da fare. Cioè un giorno, lasci la persona in pace. [...]

Però di solito ti danno lavoro. E ti danno anche troppo perché vogliono che vai avanti. [...] C'è chi è stra disponibile quindi lascia il proprio numero, cioè dice alle altre maestre: "Appena arriva fammi contattare". C'è a chi non interessa niente, quindi magari tu ti fai due settimane senza... cioè non sai neanche chi sia il maestro della classe, capito? Quindi dipende tanto. Perché non c'è nessuna clausola nel contratto che ti dice: "Dai il tuo numero... chiamala". Tipo, io ho sostituito una che aveva i calcoli, si è operata e quindi ogni settimana mi chiamava a casa sua e mi diceva il lavoro, mi spiegava... uno scasso allucinante ma era un lavoro bello... cioè andavi avanti come sono abituati i bambini. Era un lavoro continuativo e sapevi cosa

fare sempre. Le verifiche, tra l'altro, mi diceva: “Falle e me le porti che le correggo” [...] Alcune volte invece non so neanche io chi ho sostituito.

(Aurora, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Complessivamente, nella maggior parte delle supplenze, gli insegnanti di ruolo avevano lasciato dei materiali didattici che poi gli studenti sono andati ad utilizzare nelle classi. Nei casi in cui invece i materiali non venivano lasciati, gli intervistati hanno spiegato che, per la progettazione delle lezioni, si affidavano alle loro conoscenze universitarie oppure prendevano spunto da loro esperienze passate o in altri casi ricercavano su internet i curricula di educazione civica e partendo da questi strutturavano un'attività didattica. In altre occasioni una studentessa ha affermato come, in assenza di indicazioni da parte dell'insegnante che stava sostituendo, avesse chiesto consiglio sul da farsi ad altre docenti che insegnavano la stessa materia in questione. Se chiedere aiuto ad altri docenti molte volte ha risolto i dubbi dell'intervistata, la stessa ha però sottolineato come alcune volte i consigli ricevuti non fossero sufficienti o non fossero in linea con i principi studiati nei vari corsi universitari.

Nell'ultima [supplenza] che ho fatto, [...] [la maestra] non mi aveva lasciato niente [...]. La maestra non si è mai fatta sentire, quella che dovevo sostituire [...] ho chiesto all'altra collega dell'altra quarta cosa fare, e lei mi fa tipo: “Fai un po' il ripasso qua, fai un po' di ripasso là”. Cioè, non è che mi ha dato proprio indicazioni precise. [...] Però, per esempio, io avevo tutte le materie perché avevo una classe... cioè quasi tutte le ore in una classe e storia e geografia dovevano ancora arrivare libri... non ho fatto niente. Perché cosa facevo? [...] E allora anche la mia collega mi aveva detto: “Guarda, storia e geografia lascia stare”. Però è difficile perché dipende anche chi trovi... hai le maestre brave che ti dicono: “Fai qua, fai questo, fai l'altro”. Poi anche sta qua con cui mi sono confrontata mi fa: “Fai il ripasso” ... però, cioè, tanto in generale. [...] L'insegnante di musica mi fa: “Fai una canzone” ... ma non è che posso fare una canzone! Che poi se... ecco se sentono queste cose qua le mie tutor universitarie mi sparano. [...] Cioè noi dobbiamo partire dai bisogni formativi, della finalità e degli obiettivi da raggiungere; quindi, non possiamo portare un'attività in sé solo perché è bella.

(Adele, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Generalmente, quindi, le interazioni tra gli intervistati e i loro colleghi si sono rivelate positive quando questi ultimi hanno lasciato una quantità di materiali didattici proporzionale alle lezioni che gli studenti-lavoratori dovevano andare a coprire. Le mancate interazioni con gli insegnanti da sostituire o un quantitativo di materiale didattico troppo elevato o insistente, invece, hanno influito negativamente sulla complessiva esperienza lavorativa degli intervistati.

Un ulteriore elemento che ha influenzato le esperienze degli intervistati e indirettamente anche le relazioni che questi ultimi instauravano con i docenti che andavano a sostituire, è stata la facilità con la quale riuscivano a raggiungere telefonicamente il docente assente. Alcune volte il numero di telefono dell'insegnante di ruolo è stato consegnato subito ai supplenti, perché era l'insegnante stessa a voler contattare il suo sostituto. Altre volte invece sono stati i supplenti stessi a doversi attivare e in alcuni casi anche a dover insistere per avere il contatto telefonico del docente sostituito. Questo ostacolo poteva però essere facilmente superato nel momento in cui ci si ritrovava a svolgere più supplenze nello stesso Istituto. Con l'accumulazione di esperienze nella stessa scuola, infatti, crescevano anche i legami con gli altri docenti impiegati in quello stesso plesso e attraverso le reti informali preesistenti risultava più facile arrivare al numero di telefono ricercato.

Io l'anno scorso sono sempre stata a Bluopoli e quindi mi conoscevano già. Quindi avevo già alcuni numeri [...]. L'anno scorso mi è capitato di essere in una quarta in cui ero già stata l'anno prima. E quindi avevo il numero di un'insegnante [...]. Ehm... le faccio: "Mi dai il numero della maestra Viola?", che è quella che ho sostituito e le ho scritto direttamente.

(Adele, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

3.1.2 Gli alunni e le alunne

Per Goffman (1997) la definizione della situazione è il meccanismo con il quale gli individui, alla presenza di altre persone, cercano di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili sugli altri soggetti e sul contesto in cui l'interazione sta avvenendo. Solitamente, quindi, un individuo calato in un contesto specifico cercherà di capire e osservare anche inconsciamente il ruolo sociale o lo status delle altre persone presenti, le loro capacità, l'atteggiamento che hanno nei suoi confronti o magari anche le loro età anagrafiche. Grazie alle informazioni raccolte gli individui presenti svilupperanno delle aspettative sociali reciproche da rispettare per poter agire all'interno della situazione. Tutte

le informazioni raccolte quindi potranno poi essere utilizzate per produrre una determinata reazione da parte degli altri presenti (Goffman, 1997).

Nel momento in cui compariva in classe un giovane docente, il ruolo di quest'ultimo ovvero "l'insieme dei comportamenti attesi che si associano a particolari status¹⁵" (Croteau *et al.* 2015, p. 186) e la sua età erano le due caratteristiche che, secondo gli intervistati, gli alunni utilizzavano per definire la situazione in cui erano calati come diversa rispetto alle lezioni con i loro docenti abituali. Il ruolo del supplente, sempre secondo gli intervistati, risultava per esempio essere meno autorevole agli occhi degli alunni rispetto al ruolo del loro insegnante abituale e nello stesso modo un docente più giovane poteva essere trattato con meno rispetto soprattutto da determinate fasce di età. Ne consegue che, dalle esperienze descritte nelle interviste, gli alunni si sono relazionati in modo diverso con gli studenti-supplenti rispetto al modo abituale con il quale si interfacciavano con il loro insegnante di classe.

[Intervistatrice] *Pensi che gli alunni si relazionino con te in un modo diverso rispetto a come si relazionano con gli altri insegnanti?*

[Intervistata] *Si Madonna... cioè vedono secondo me un momento di poter... cioè ti sfidano perché devono un po' testarti, [capire] come reagisci, come tieni la classe... quindi non si fanno problemi a fare casino, confusione o a farti la battutina magari... perché devono proprio inquadarti e dopo da lì si comportano in relazione a come hai reagito. Se magari sono stata più ferma in certi momenti, sanno che in quel momento devono stare più attenti, se invece io mi comporto come se andasse bene tutto, allora lì vien fuori la sagra. Però sicuramente hanno meno rispetto verso di me che sono lì per poco, rispetto all'insegnante che è insegnante di classe.*

(Celeste, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

La maggior parte degli intervistati ha affermato come, in generale, il rispetto che gli alunni rivolgevano loro era minore se paragonato a quello mantenuto con i docenti di classe. Come poi descritto nell'intervista sopra riportata gli alunni, dopo una rapida analisi delle caratteristiche proprie della nuova insegnante – giovane e supplente – tentavano di affinare la loro definizione della situazione osservando le risposte e in generale i primi

¹⁵ Per status si intende "una posizione che può essere occupata da un individuo all'interno di un sistema sociale" (Croteau *et al.* 2015, p. 186).

atteggiamenti che l'insegnante stessa metteva in atto come risposta ai loro comportamenti. A seconda poi di tutte le informazioni raccolte il gruppo classe riusciva a dedurre se poteva comportarsi in modo irrispettoso o meno. In altre parole, gli alunni prima categorizzavano la nuova insegnante come una giovane supplente e in seguito cercavano di capire quanto questa nuova docente, comunque investita di un ruolo gerarchicamente inferiore rispetto al loro insegnante, potesse essere permissiva.

Un'intervista in particolare ha poi sottolineato come, nella classe di un Istituto primario in cui stava svolgendo una supplenza, gli alunni mettersero regolarmente in comparazione le sue modalità di esporre o di organizzare l'attività didattica con le modalità solitamente utilizzate dall'insegnante che stava sostituendo.

Ho fatto tanta fatica perché loro [...] mi paragonavano sempre, cioè che fosse un mese o un giorno di supplenza [*mi paragonavano*] alla loro maestra che sostituivo. “Ma la maestra fa così, ma la maestra scrive così, ma la maestra ci dice...” e questa cosa in realtà un po' mi agitava... perché, nel senso, io non è che sono nella testa della loro maestra, cioè io ogni volta rispondevo: “Ogni persona è fatta diversa, io sono una maestra che fa così” ... però ovviamente a volte rispondevo: “Se siete abituati a fare così, fate così”. Io giustamente non lo so, quindi io ammetto anche certi miei limiti [...] [*Mi fa sentire*] un po' insicura, perché ovviamente vorrei che... cioè in quel momento lì, quando ne hai 20 [*di bambini*] davanti, vorresti che semplicemente facessero quello che hai consigliato di fare. Non che hai imposto, però ad esempio su non so... prendi il verde per fare il titolo, una cosa così stupida, però loro contestano perché dicono: “Ma no, noi scriviamo...”, capito? E quindi questo porta ancora più magari rumore, perché iniziano a parlare. Insomma, è un po' tutta una dinamica.

(Carla, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

In generale il rapporto docente-alunno cambiava in base alla lunghezza della permanenza del nuovo insegnante. Se gli intervistati erano chiamati a sostituire un maestro o un professore in una supplenza breve di pochi giorni difficilmente riuscivano ad instaurare dei rapporti profondi in cui potevano superare gli ostacoli dei primi giorni; nelle supplenze che invece duravano per periodi molto più lunghi come ad esempio settimane o mesi, supplente e alunni riuscivano a conoscersi reciprocamente in modo più profondo e a creare le basi per superare l'iniziale mancanza di rispetto. Il rapporto tra supplente e alunni poteva quindi

dimostrarsi complicato soprattutto nei primi giorni di scuola e nelle prime esperienze di supplenza degli intervistati. Nelle interviste molti hanno infatti sottolineato come nei primi giorni non sapessero bene come muoversi: se apparire più severi nei modi che andavano ad utilizzare per farsi così rispettare maggiormente; oppure se essere più accondiscendenti per farsi includere più facilmente dal gruppo classe. Rispetto a questo tutti gli intervistati poi concordano sul valore fondamentale che l'esperienza può avere per sapersi muovere al meglio all'interno delle scuole.

Se da una parte, quindi, essere dei giovani supplenti può non essere semplice, dall'altra parte c'è stato però chi tra gli intervistati ha sfruttato la sua giovane età per sviluppare delle attività più vicine agli interessi degli alunni.

Sicuramente il fatto di essere così giovane è un aspetto un po' negativo perché non ti vedono come una persona autorevole e ti vedono un po' quasi come una sorella, un'amica eccetera. Però [...] in qualche modo riuscivo a dare del mio, nel senso che a fine lezione facendo magari inglese mettevo da YouTube una canzone in inglese [...] Cioè ho trasformato il mio essere giovane anche in qualcosa di positivo, allora lì, appunto, le bambine venivano a dirmi: "Guarda, sappiamo tutti i balletti di Tik Tok" [ride] E allora mi mettevo a ballare quasi con loro, cioè nel senso... Alla fine ci gioco anche insieme. Eh... e poi anche il mio essere giovane, appunto, permetteva anche durante la ricreazione di andare lì con loro... guardavo quelli che facevano le ruote, gli parlavo, cioè non ero lì come fanno molte maestre magari più anziane che stanno lì sedute a non far niente, ecco.

(Carla, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Tutto quello che è appena stato descritto va a modificarsi a seconda di un elemento fondamentale: l'età degli alunni, la classe scolastica che stavano frequentando nel momento in cui è avvenuta la supplenza e quindi il grado dell'Istituto. A seconda delle informazioni raccolte dalle varie interviste possiamo osservare i diversi comportamenti che gli alunni generalmente sviluppavano nei confronti del supplente a seconda della loro età.

Per quanto riguarda le scuole primarie:

- gli alunni più piccoli che quindi stavano frequentando la classe prima o seconda nel periodo della supplenza, si dimostravano più rispettosi verso il docente e ascoltavano maggiormente le sue indicazioni;

- gli alunni più grandi che erano iscritti alle classi quarte o quinte erano invece molto più complicati da gestire e approfittavano in molti modi dell'iniziale insicurezza della supplente. Un'intervistata ha inoltre raccontato come alcuni ragazzi appartenenti a queste classi le avessero rivolto battute a sfondo sessuale.

Passando poi alle scuole secondarie di secondo grado:

- gli atteggiamenti degli alunni iscritti alla classe prima non sono stati descritti allo stesso modo dagli intervistati. Secondo i racconti di un intervistato di genere maschile le classi prime dell'Istituto tecnico industriale in cui era stato assunto si erano dimostrate tranquille e rispettose. Secondo il suo punto di vista gli studenti mantenevano un atteggiamento molto tranquillo nei suoi confronti perché lo vedevano come un qualsiasi altro professore, avendo una differenza di età maggiore rispetto alle classi di alunni più grandi. Secondo invece un'intervistata di genere femminile assunta come supplente di un'insegnante tecnico pratica in un Istituto agrario, gli alunni appartenenti a questa fascia d'età erano maggiormente irrispettosi e cercavano in tutti i modi di porle domande riguardanti la sua vita privata:

Le quinte erano più rispettose e le prime non avevano paura di niente, avevo solo una prima con cui facevo ecologia e quella classe era... era il mio incubo cioè non ascoltavano, erano quelli che mancavano più di tutti di rispetto, facevano domande assurde sulle mie relazioni, su un sacco di cose della mia vita privata e mai niente legato alle lezioni. Quella è l'unica classe con cui [...] non funzionava niente.

(Penelope, 23 anni, iscritta a Scienze dell'educazione e della formazione)

È importante sottolineare come però la classe di cui si fa qui riferimento fosse molto complicata da gestire, secondo i racconti dell'intervistata, anche da altri insegnanti di ruolo. Interessante è però notare come, sebbene entrambi gli intervistati sopra riportati abbiano insegnato in scuole secondarie di secondo grado, solamente all'intervistata di genere femminile siano state rivolte da molte classi domande mirate a conoscere aspetti della sua vita privata.

Penso che la mia prima entrata in ogni classe sia stata sempre uguale... un attimo di stupore, magari subito del tu [*e non del lei*] per capire chi ero,

come mai ero lì e... dopo la prima volta che mi è successo, io cercavo di non entrare nelle classi nuove da sola perché da sola mi sembrava di essere intanto poco credibile [...] *[mi chiedevano]* sempre: “Ma lei prof quanti anni ha?”, “Ma lei prof ha il moroso?”, “Ma lei prof fuma?”, “Ma lei prof dove abita?”. E mi è capitato due volte, in due classi diverse - ed è stato terribile - e non sapevo come rispondere... una volta un ragazzo di una quarta mi fa: “Prof ma io la conosco, io la vedo sempre al bar”. E lì come rispondi? [...] E un altro *[alunno]* che abita in piazza a Capeland che sapeva esattamente chi fossi, dove abitavo, conosceva i miei cani, i nomi dei miei cani... non lo avevo mai visto in vita mia e quindi [...] Sei lì che non gli vuoi rispondere male perché è normale la reazione che ha lui, però non sai neanche come rispondere in generale...

(Penelope, 23 anni, iscritta a Scienze dell'educazione e della formazione)

Domande, queste, che aumentavano con il diminuire dell'età degli alunni e che, mettendo in imbarazzo l'intervistata, finivano con il creare un clima lavorativo meno disteso.

- Al contrario gli alunni più grandi, che stavano frequentando la classe quarta o quinta, erano molto più rispettosi. Questi alunni, infatti, sempre secondo l'opinione degli intervistati, riuscivano a comprendere l'opportunità che avevano nel poter interagire con un insegnante poco più grande di loro.

Quelli di quinta avevano sei anni meno di me l'anno scorso, cinque o sei... quindi di per sé quarta e quinta capiscono l'opportunità che hanno e quindi collaborano, ti trattano da loro pari capito? Cioè loro in quarta e quinta quando sono abbastanza grandi capiscono che è una roba su cui poterci lavorare, cioè... tu sei dalla loro parte capito? Gli aiuti anche con gli altri professori. Quindi quarta e quinta ti trattano diversamente in questo verso... dopo io ho avuto una quinta solo... però comunque non cercano neanche tanto di fregarti, di copiare. Qualcuno c'è sempre, però in generale va bene... se la giocano, stanno tranquilli, sanno che non sei lì per bocciarli... quindi quarta e quinta ti trattano diversamente per questo motivo. [...] Capiscono che la chiave è dialogare.

(Enea, 25 anni, iscritto a matematica)

Ritorna quindi anche qui la possibilità di utilizzare la propria giovane età come un vantaggio nella costruzione delle relazioni con i propri alunni.

3.2 Le conoscenze e le capacità degli studenti

Vado a sfatare un mito, nel senso che mi fa super ridere, ma ne parlavo anche ieri sera con una mia amica, che pensano che quelli di formazione primaria sappiano insegnare, sappiano tutto delle discipline eccetera. No, non è vero, nel senso... faccio un esempio stupido: matematica c'è un programma immenso da insegnare ai bambini tra la prima e la quinta che va beh per noi magari son cavolate: maggiore, minore, equivalenze, moltiplicazioni, divisioni, numeri naturali, problemi eccetera eccetera. Fatto sta che io, formazione primaria, matematica di base uno, matematica di base due... non c'entra niente. Cioè ti fa insiemistica con simboli che non vedranno mai i bambini e che non gli interessa niente, cioè sono... diciamo... proprio i concetti fondamentali della matematica che [...] non c'entra niente con le cose didattiche [*che poi dovrò insegnare a scuola*]. Dopo, per fortuna esistono i laboratori però son poche ore, son 12 ore a corso... non tutti i corsi... ma son 12 ore a corso. E lì invece fai la didattica, però diciamo che nella parte di corso non è che si faccia troppo, soprattutto per alcune discipline, non per tutte eh, per carità.

(Niccolò, 25 anni, iscritto a Scienze della formazione primaria)

L'intervistato in questione riporta elementi e opinioni diffuse tra tutti gli intervistati: le conoscenze universitarie, sia quelle proposte dai corsi più legati alla sfera educativa, sia quelle offerte dal corso di laurea in matematica, sono necessarie ma non sufficienti. Soprattutto gli iscritti a Scienze della formazione primaria lamentano la mancanza di insegnamenti pratici sul come insegnare agli alunni o riguardanti gli specifici argomenti di base che si dovranno affrontare nelle aule. Oltre a ciò, viene anche lamentata una scarsa conoscenza sulle modalità di gestione della classe e sull'organizzazione del generale Sistema scolastico. La laurea in Scienze della formazione primaria inserisce nel proprio corso di studi anche il tirocinio diretto svolto nelle scuole. Durante i tirocini gli studenti, affiancati da altre maestre o da altri maestri, svolgono alcune ore di lezione frontale diretta agli alunni seguendo un loro progetto precedentemente sviluppato. Sebbene queste esperienze pratiche siano di grande aiuto, gli studenti hanno raccontato come svolgere una

lezione affiancati dall'insegnante di ruolo della specifica classe, sia molto diverso dall'entrare in un'aula in qualità di nuovi docenti temporanei senza nessun tipo di *tutor*. L'autorevolezza della maestra di ruolo viene meno e la definizione della situazione degli alunni è sostanzialmente diversa nei due casi sopra riportati. Tutto questo ha portato gli intervistati ad essere rispettati dai loro alunni durante il tirocinio diretto ma ad avere più difficoltà nella gestione della classe nel momento in cui assumevano il ruolo di docente temporaneo. Le conoscenze e gli insegnamenti sviluppati durante i corsi di laurea non sono sufficienti quindi per inserirsi senza difficoltà nel mondo della scuola in qualità di docenti. Nello specifico Aurora, una studentessa intervistata, ha sottolineato come, secondo il suo punto di vista, entrare direttamente nel ruolo di insegnanti dopo aver conseguito il titolo di laurea senza aver prima affrontato esperienze di insegnamento temporanee, sia molto faticoso e controproducente.

Io quest'anno sto facendo insegnante di sostegno e anche l'anno scorso, e bisogna elaborare per ogni bambino questo PDP che sono documenti personalizzati che individuano il percorso che il bambino fa. Io ho imparato a caso, cioè proprio a caso a farli... perché dopo ti informi e roba così. Quindi cosa succede? Che quest'anno io ho dovuto farlo perché devi farlo entro il 30 ottobre... lo fai e l'ho fatto in un attimo, mentre sono sicura che magari una Jessica, che non ha mai lavorato a scuola, lei si trova l'anno prossimo laureata che entra a scuola che deve farli. Cosa vuol dire farli? Vuol dire che devi andare a chiedere agli insegnanti, passare per l'incompetente, rompere perché nessuno ti aiuta a farli [...].

(Aurora, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

L'esperienza, quindi, è l'elemento che più aiuta, nel corso degli anni, a svolgere un buon lavoro secondo tutti gli intervistati.

È comunque opportuno evidenziare come, per la totalità degli studenti, le conoscenze universitarie siano state comunque molto importanti e utili, anche se non sufficienti. Molti iscritti a Scienze della formazione primaria hanno per esempio citato l'importanza dei laboratori pratici che vengono affiancati a quasi tutti gli insegnamenti, oppure dei saperi legati alle valutazioni scolastiche. Anche lo studente iscritto a matematica ha affermato come, sebbene nessun insegnamento interno al suo corso di studi riguardasse il lavoro di docente, alcuni elementi studiati all'interno dell'insegnamento di Algebra lineare 1 si siano rivelati per lui utili.

È tanto importante l'esperienza. Anche perché se ti basi solo su quello che ti dicono all'università entri a scuola pensando sia il paradiso... pensando "che bella l'inclusione, che belli i percorsi personalizzati, che bello i bisogni formativi di ogni bambino" ... poi arrivi in classe ti ritrovi in una classe di 24 bambini e non sai neanche da dove partire. Quindi sufficienti no, necessarie sì perché tante metodologie, tanti modi di gestire la didattica... ma anche di come approcciarti proprio... cioè abbiamo fatto tutto il percorso sull'inclusione [...] come magari affrontare un problema con il bambino, come comunicare, come affrontare il dialogo. Cioè se non avessi studiato all'università non... non conoscerei tante tecniche. Anche provare a cambiare i banchi o come gestire certi argomenti magari come trattarli, [...] quindi necessarie sì ma sufficienti no. Cioè per farti un esempio mi son trovata, in certi momenti, a stare attenta a come dire le cose in base a come le avevo studiate [...].

(Celeste, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Gli intervistati hanno affermato come in generale le loro esperienze presenti o passate a contatto con i bambini e gli adolescenti abbiano facilitato o si siano rivelate utili nel loro lavoro. Essere stati allenatori di uno sport, educatori nelle attività religiose come per esempio l'A.C.R., animatori nei campi scuola o nei centri estivi per ragazzi, aver svolto delle ripetizioni può essere utile per capire i bambini e i loro bisogni.

3.3 La scoperta e le motivazioni

In che modo gli studenti sono arrivati a comprendere la possibilità di poter lavorare in qualità di insegnanti non avendo ancora conseguito nessun titolo di laurea? In due modi: attraverso l'Università e i colleghi di corso, oppure attraverso la famiglia. Il primo metodo ha riguardato soprattutto gli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria, che sono di fatto entrati in contatto con questa possibilità lavorativa a seguito di una comunicazione formale da parte dei loro docenti universitari o, nella maggior parte dei casi, attraverso le comunicazioni informali tra compagni di corso che avevano già sperimentato precedentemente il lavoro nelle scuole. Gli studenti invece iscritti ad altri corsi di laurea sono stati informati da alcuni loro familiari che, inseriti nel mondo della scuola, hanno spiegato loro i meccanismi di assunzione e di lavoro.

Le motivazioni che hanno portato la maggior parte degli intervistati a scegliere di lavorare nelle scuole sono in parte diverse dalle ragioni riportate dalle ricerche di Perocco e Cillo (2017) e dall'indagine Eurostat svolta su suolo italiano (Associazione Cimea 2021). Molti intervistati hanno infatti raccontato come la motivazione principale sottesa alla scelta di impegnare sé stessi in un'attività lavorativa fosse primariamente l'accrescimento della propria esperienza pratica. La volontà di accrescere l'esperienza nel mondo del lavoro è infatti quasi sempre stata citata come prima motivazione, anche se comunque le ragioni economiche rimangono importanti. Cinque intervistati hanno infatti affermato come avessero deciso di entrare nel mondo del lavoro sia per racimolare esperienza sia per ragioni economiche, nonostante queste ultime fossero comunque in secondo piano rispetto al desiderio di accumulare conoscenze pratiche nel lavoro. Due intervistati hanno invece raccontato come non avessero nemmeno preso in considerazione le motivazioni economiche e come invece avessero deciso di lavorare solo per accrescere la propria esperienza lavorativa. Una intervistata ha inoltre affermato come le sue motivazioni non fossero né economiche né esperienziali, ma che riguardassero invece il desiderio di portare il cambiamento nelle modalità di insegnamento, come afferma nel testo sotto riportato.

In realtà *[la motivazione]* economica era zero perché prima di farlo *[questo lavoro]* pensavo tra l'altro che si guadagnasse poco [...] e quindi in realtà la voglia è anche un po' quella presunzione, no, di poter portare il cambiamento... io ho sempre visto questi professori, ma anche quelli con cui ho lavorato, svogliati, arrabbiati e... *[pensano che]* il problema del ragazzo sia sempre legato alla mancanza di voglia di studiare, quelle cose lì... invece io mi rispecchio nell'adolescente [...] io non dico che il professore debba fungere da psicologo, ma per me il professore è una figura importantissima nella vita dell'adolescente.

(Penelope, 23 anni, iscritta a Scienze dell'educazione e della formazione)

Per comprendere le ragioni esposte da questo gruppo di studenti-lavoratori è importante soffermarsi su due caratteristiche principali: le loro condizioni economiche e il loro percorso di studio. Nella maggior parte dei casi le famiglie degli intervistati appartengono infatti ad una classe sociale medio-alta e in minima parte ad una classe sociale che comunque può essere definita media. Lo scarso interesse verso le ragioni economiche può quindi essere chiarito dalla condizione economica della famiglia di origine degli studenti,

dalla quale questi ultimi sono ancora in larga parte dipendenti. Tutti gli studenti, infatti, vivono in una condizione economica di autonomia parziale dalle proprie famiglie. Le loro motivazioni economiche, quando presenti, sono collegate alla volontà di accumulare i soldi necessari per essere autonomi solamente nelle spese personali legate perlopiù al tempo libero. Rispetto a questa caratteristica gli intervistati si allineano al contesto nazionale (Associazione Cimea 2021; Perocco, Cillo 2017). Per comprendere poi il maggior peso dato alla motivazione collegata all'accumulo di esperienza lavorativa, è importante rilevare come tutti gli intervistati abbiano sottolineato come il desiderio di lavorare con i ragazzi sia in loro da sempre presente. Le aspettative lavorative future degli intervistati hanno infatti sempre riguardato il diventare maestri o maestre, professori o professoresse, il lavorare a stretto contatto con altri individui o il voler condividere con altri le proprie conoscenze. Sette studenti su otto frequentano inoltre un corso di laurea strettamente associato al mondo dell'insegnamento e dell'educazione. Rispetto questo, un'altra caratteristica che allontana gli intervistati dalla media europea e nazionale (Hauschildt *et al.* 2021; Associazione Cimea 2021; Perocco, Cillo 2017) è la coerenza tra il corso di studio e il lavoro intrapreso. Gli studenti-lavoratori intervistati fanno infatti parte di quella parte minoritaria di studenti che è riuscita ed essere assunta in un'attività lavorativa coerente con il proprio percorso di studi.

Se le motivazioni lavorative degli intervistati sono solo in parte coerenti con le ricerche svolte sugli studenti-lavoratori italiani ed europei, sono al contrario prettamente coincidenti con le ragioni riportate dall'analisi di Argentin (2021) che ha avuto come soggetto di ricerca gli insegnanti italiani. Nel suo studio, infatti, il ricercatore riporta come “gli insegnanti italiani manifestano di aver scelto il loro impiego, in primo luogo, proprio per i suoi contenuti intrinseci, quindi per l'orientamento alla cura delle giovani generazioni e al miglioramento sociale” (Argentin 2021, p. 50).

Possiamo dunque concludere come l'ipotesi di ricerca iniziale riguardante le motivazioni lavorative degli intervistati fosse corretta. Gli studenti hanno infatti scelto il lavoro di docenti più per una propria crescita professionale che non per delle motivazioni economiche, anche se comunque presenti.

3.4 Insegnare studiando

Per analizzare il rapporto tra l'impegno lavorativo e lo studio universitario e quindi tentare di capire se gli intervistati siano riusciti a gestire il proprio tempo senza correre il rischio di

trascurare la propria vita universitaria, si ritiene opportuno dividere gli studenti in tre categorie: coloro che frequentavano le lezioni in modo abituale nel periodo in cui lavoravano nelle scuole, una seconda categoria formata da un individuo che non frequentava le lezioni universitarie ed infine coloro che frequentavano ma per una serie di motivazioni diverse non assistevano alle lezioni in presenza.

Nel complesso coloro che solitamente frequentavano con costanza le lezioni universitarie hanno rivelato come studiare e lavorare assieme fosse molto difficile. Le due studentesse che possono ricadere in questa categoria hanno infatti affermato come nelle settimane in cui erano occupate nelle scuole solitamente tralasciassero quasi totalmente lo studio universitario e non riuscissero nemmeno a seguire le lezioni in presenza perché nella maggior parte dei casi i turni di lavoro coincidevano con gli orari dei corsi. Entrambe le intervistate hanno sottolineato come avere contratti da 24 o anche 18 ore la settimana per più di una o due settimane fosse insostenibile da conciliare con lo studio, perché tutte le energie e tutto il tempo disponibile venivano utilizzati nel lavoro. Svolgere invece alcune supplenze di pochi giorni ogni mese oppure ogni tanto poteva essere un espediente, sempre secondo le intervistate, per tentare di coordinare il tempo dedicato allo studio con quello dedicato al lavoro. Nel momento in cui invece i contratti di lavoro si protraevano per diverse settimane, sia lo studio che le lezioni universitarie venivano messe da parte per poter essere riprese poi allo scadere del contratto lavorativo grazie soprattutto agli appunti che venivano condivisi dai compagni o dalle compagne di corso. L'elemento che quindi comprometteva maggiormente il tempo dedicato allo studio universitario sembrava essere la durata delle supplenze, più che la quantità di ore settimanali di lavoro. Le esperienze lavorative a tempo pieno che si prolungavano infatti per pochi giorni potevano essere conciliate con lo studio, anche se questo solitamente veniva accantonato nei giorni lavorativi e recuperato successivamente. Lo stesso principio valeva per esperienze che richiedevano 12 ore settimanali ma che duravano poche settimane. Quando però le settimane di supplenza, nonostante richiedessero solamente otto ore settimanali, si protraevano per alcuni mesi, studio e lavoro diventavano inconciliabili soprattutto se l'obiettivo dello studente-lavoratore era quello di frequentare le lezioni universitarie. Nello specifico la prima intervistata ha poi affermato che durante le settimane di lavoro svolte in qualità di supplente, aveva deciso di accantonare totalmente lo studio per poter recuperare un po' di tempo libero. Nei racconti riportati invece dalla seconda intervistata questa ha evidenziato come, sebbene non fosse riuscita a dedicare del tempo allo studio vero e

proprio, nei periodi di lavoro nelle scuole avesse preferito sacrificare quasi totalmente il suo tempo libero per prendere parte ai tirocini obbligatori nel suo corso di studio.

Non riesco ad equilibrarlo bene lo studio con il lavoro. Perché quando facevo la supplente trascuravo lo studio. Cioè avendo tante altre attività, lo studio effettivo, quindi il corso da seguire mi prendevo indietro. Magari andavo avanti col tirocinio [...] Ma lo studio effettivo, cioè lo studio dei corsi proprio in sé, quindi lo studio studio, mi metto lì a ripetere la materia, no. Cioè non riuscivo proprio a farlo. Perché al mattino hai scuola e il pomeriggio il tempo lo dedichi anche a programmare, pensare cosa fare per i bambini, perché in realtà, anche se ti hanno dato le cose, devi anche pensare un attimo a come impostarle eccetera.

(Adele, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

[...] Avevo un contratto di 24 ore e facevo sostegno. Quindi lì [*avevo un*] contratto di due settimane, poi volevano prolungarmelo ma era insostenibile perché con le lezioni non andavo mai, cioè mi ero presa indietro tantissimo. [...] Poi a febbraio mi hanno fatto un contratto nella scuola dell'infanzia, 8 ore settimanali erano giovedì e venerdì mattina fino ad aprile. Quindi ho fatto tipo tre mesi, poi mi sono licenziata perché sempre lo stesso discorso... avevo giovedì e venerdì mattina lezione ed era insostenibile non seguire più le lezioni [*universitarie*] per andare a fare la supplenza.

(Celeste, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

La seconda categoria di intervistati è in realtà formata da un unico ragazzo che, nel periodo di tempo descritto all'interno della sua intervista, presentava una situazione dissimile da quelle appena esposte e dalla terza categoria che tratteremo in seguito. Enea, l'intervistato iscritto alla facoltà di matematica, non frequentava infatti le lezioni e sosteneva gli esami da non frequentante. È inoltre l'unico individuo ad essere incline a dare maggior importanza al lavoro ed infatti tendeva a svolgere pochi esami durante ogni anno accademico nonostante ne avesse sempre sostenuti in ogni sessione. Oltre a tutto ciò, Enea figura come l'unico studente ad essere iscritto ad una laurea scientifica ed è stato uno degli unici tre studenti ad aver lavorato annualmente come supplente (gli altri due intervistati assunti annualmente avevano però lavorato in un periodo di didattica a distanza o frequentavano l'università grazie ad uno scambio informale di appunti riguardanti le lezioni con altri colleghi universitari). Lo studente in questione è stato comunque incluso

nell'analisi perché presenta sé stesso come uno studente-lavoratore e perché lavorava in qualità di supplente in una scuola superiore con un contratto da 18 ore settimanali. Risultava quindi essere occupato con un contratto che richiedeva meno di 24 ore settimanali anche se per un periodo di tempo più lungo di alcuni mesi. La situazione di Enea è interessante perché comunque sottolinea come il perdurare delle esperienze lavorative, al di là delle ore settimanalmente richieste dal contratto, influisca molto negativamente sullo studio. Anche se lo studente, infatti, non frequentava le lezioni, comunque il tempo che riusciva a dedicare allo studio era estremamente limitato dovendo lavorare per lunghi periodi di tempo. A differenza poi degli intervistati che andremo ad analizzare successivamente, l'intervistato non frequentando le lezioni non usufruiva di quelle facilitazioni che gli studenti frequentanti solitamente tendono ad avere nello svolgimento delle prove d'esame.

Il lavoro incide negativamente sugli studi... cioè io sono ben consapevole che incida in maniera distruttiva sui miei studi. Ma perché non sono mai stato capace di fare due cose contemporaneamente, cioè lavorare e studiare non sono mai stato capace. Il lavoro [...] incide negativamente e a me non interessa perché ormai gli esami li ho già portati avanti per i lavori prima, per le cose prima e ormai so che è così che va. Però comunque non mi sembra di perdere niente, cioè prima o poi mi laureo... comunque questo fa curriculum, cioè non è che sono a casa a non fare niente... [...] quindi a prescindere non è che sto buttando via tempo, sto semplicemente posticipando la laurea.

(Enea, 25 anni, iscritto a matematica)

La seconda categoria di studenti comprende: coloro che frequentavano le lezioni tramite didattica a distanza (Dad); coloro che hanno lavorato nelle scuole in qualità di supplenti durante i periodi di sessione o nelle pause laboratorio¹⁶ e che quindi anche frequentando l'università non seguivano nessuna lezione; ed infine un'intervistata che anche figurando come frequentante al corso di studio, tramite uno scambio informale di "sbobine" tra un consistente numero di studenti, riusciva a seguire i corsi senza assistere alle lezioni. I contratti lavorativi degli studenti in questione andavano da un minimo di 8 ad un massimo

¹⁶ Le pause laboratorio sono periodi di tempo in cui le lezioni vengono sospese per poter dedicare il proprio tempo ai laboratori che vengono organizzati dal corso di laurea.

di 24 ore settimanali, mentre la durata del contratto era variabile: solo due intervistati sono stati assunti per una supplenza annuale mentre gli altri studenti hanno svolto supplenze durante alcuni giorni o alcune settimane. In tutte le casistiche appena descritte gli studenti riuscivano ad equilibrare, se anche con fatica in alcune occasioni, lo studio con il lavoro. Tutti gli studenti sono infatti riusciti a sostenere il numero di esami che avevano programmato con dei risultati che ritenevano adeguati e in caso di didattica a distanza sono anche riusciti a frequentare le lezioni che si erano imposti di seguire. Hanno inoltre tutti evidenziato come non avrebbero saputo equilibrare la loro esperienza lavorativa con lo studio se avessero dovuto frequentare le lezioni o se avessero dovuto assistere alle lezioni in presenza. In tre casi su cinque gli studenti hanno però affermato come per poter lavorare dedicandosi anche allo studio e agli impegni universitari, avessero dovuto sacrificare molto del loro tempo libero. In questo senso quindi le loro esperienze possono collegarsi alla teoria definita *reconciliation approach* (Triventi 2014) che, come abbiamo già visto, sostiene come sia possibile che il tempo dedicato al lavoro possa essere ottenuto andando a diminuire quello destinato al tempo libero. Nondimeno è importante sottolineare come, nonostante questa categoria di intervistati fosse riuscita a equilibrare al meglio il tempo dedicato allo studio e quello dedicato al lavoro, molti abbiano rifiutato supplenze da 24 ore settimanali. Gli intervistati in questione, infatti, hanno scelto di concentrarsi al meglio sui loro studi e declinare supplenze che li avrebbero impegnati per un ammontare considerevole di ore.

Ripensandoci sono riuscita ad incastrare tutto. Non è stato facile, però nulla di impossibile, diciamo [...] mi ha aiutato il fatto che fossimo in didattica a distanza anche dall'università, altrimenti non so come avrei fatto, quindi forse un po' particolare la situazione.

(Ambra, 25 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Ce l'ho fatta a raggiungere anche un buon voto dell'esame [*che ho fatto poi*], [...] però è stata dura perché molte volte finivo scuola alle quattro... ero stanca e facevo fatica a mettermi a studiare ma studiavo lo stesso, poi cenavo e dopo alla sera preparavo il materiale per le lezioni successive. Quindi è stato un po' tosto, [...] però in realtà alla fine sono riuscita [...] Intanto quando io accetto le supplenze è quando di solito non ho lezioni o sono in sessione o sono nella cosiddetta pausa laboratori, magari non ho i laboratori tipo adesso e quindi ho fatto tre settimane di

pausa, però non ho preso chissà che supplenze. Eh... però a me di solito non piace saltare troppe lezioni per lavorare, perché poi mi prendo indietro, quindi concilio lo studio così, cioè io cerco di fare la supplenza quando nella mia testa io posso farlo. E sicuramente prende un sacco di impegno, però mi è andata bene perché anche quando ho fatto i 10 giorni c'era una maestra molto brava che mi preparava per ogni lezione cosa fare dalla A alla Z, proprio tutto scritto. Quindi io dovevo solo eseguire. Ecco quindi non c'era chissà che lavoro da fare a casa e questo mi ha aiutato molto perché ero in sessione anche lì.

(Carla, 23 anni, iscritta a Scienze della formazione primaria)

Da quest'ultimo spezzone di intervista è inoltre ravvisabile come un maggior numero di materiali lasciati dalla maestra o dall'insegnante che si andava a sostituire potesse facilitare i ragazzi intervistati nel conciliare il loro lavoro con gli impegni universitari.

Il lavoro del docente nelle scuole risulta essere quindi, dalle informazioni rilevate dalle interviste compiute, molto impegnativo se l'obiettivo dello studente è quello di frequentare le lezioni in presenza e in maniera costante. In generale poi la difficoltà aumenta con l'aumentare della lunghezza del contratto e con la diminuzione del materiale didattico che i vari insegnanti di ruolo lasciano ai supplenti o agli assunti con contratto Covid. In questo senso è importante sottolineare come il lavoro di docente che gli intervistati hanno affrontato, non si limitava alla loro presenza nelle aule scolastiche. Nella maggioranza dei casi, infatti, il lavoro di preparazione delle varie attività didattiche da presentare alle classi teneva gli studenti occupati da una a due ore al giorno, soprattutto nei casi in cui i contratti lavorativi si protraevano per lunghi periodi. Inoltre, in sette casi su otto, agli intervistati è stato chiesto di partecipare ogni settimana a una o due riunioni che si tenevano tra il corpo docente. Per poter quindi rispettare tutti gli impegni lavorativi il tempo dedicato allo studio subiva una forte diminuzione. Gli orari lavorativi poi nella stragrande maggioranza dei casi coincidevano con gli orari delle lezioni, andando a complicare ancor più il già difficile equilibrio tra studio e lavoro.

È importante però evidenziare come il lavoro non abbia mai inciso nel complessivo percorso scolastico di sette intervistati su otto (tutti questi hanno infatti raccontato come fossero riusciti a superare gli esami che si erano prefissati di sostenere con voti per loro adeguati), nonostante in alcune interviste si fossero evidenziate molte difficoltà relative allo studio. Tutto ciò è collegato al fatto che gli studenti in questione hanno potuto rifiutare

offerte lavorative che richiedevano un monte ore troppo elevato e, nel momento in cui sentivano di trascurare troppo lo studio e gli obblighi universitari, hanno potuto rifiutare i rinnovi di contratto che le scuole proponevano loro. La possibilità però di poter rifiutare un'offerta lavorativa troppo impegnativa e di concentrarsi così sullo studio senza produrre degli effetti negativi sull'anno accademico è connessa alla condizione economica degli studenti. Come abbiamo infatti già analizzato gli intervistati ambivano ad un'autonomia economica relativa e provenivano da famiglie appartenenti a classi sociale medie o medio alte. Gli intervistati, quindi, possono essere definiti come individui "pulled-from-the-front" (Gambetta 1987; Hovdhaugen 2015; Humphrey 2006) ossia studenti che scelgono di impegnare sé stessi in un'attività lavorativa anche se non obbligati a farlo per questioni puramente economiche. Scegliere e non essere costretti a lavorare quindi porta gli intervistati ad interrompere la prestazione lavorativa nel momento in cui questa confligge con i loro studi e ad incorrere quindi meno in conseguenze negative nei risultati accademici.

Conclusioni

Il fenomeno degli studenti-lavoratori, benché raggiunga tassi molto alti sia in Italia che in Europa, rimane poco analizzato dalla letteratura sociologica. Se poi osserviamo quella parte di studenti-lavoratori che sceglie di impiegare sé stessa nelle scuole in qualità di docente durante il proprio percorso universitario, le ricerche sviluppate sono ancora minori. La ricerca in questione ha quindi cercato di analizzare quest'ultimo specifico gruppo di studenti-lavoratori non ancora in possesso di un titolo di laurea ma già impiegati nel mondo della scuola. L'utilizzo di un metodo qualitativo - ovvero un'intervista semi-strutturata indirizzata a otto studenti-lavoratori e a due segretarie impiegate nell'ufficio del personale scolastico - ha reso possibile l'osservazione delle condizioni lavorative degli studenti, delle motivazioni che li hanno spinti verso questo specifico lavoro e dell'equilibrio tra tempo dedicato al lavoro e tempo dedicato allo studio che gli studenti sono riusciti a mantenere.

Le condizioni lavorative degli studenti-lavoratori assunti in qualità di docenti nelle scuole si dimostrano essere caratterizzate da una forte flessibilità. Gli studenti, assunti tramite contratto a tempo determinato, erano soliti ricevere le offerte lavorative poche ore o pochi giorni prima della presa di servizio. Il tempo disponibile per rispondere a queste offerte era minimo e le informazioni che solitamente venivano inizialmente veicolate erano scarse. Per la presenza di questi elementi si può parlare di un Just-in-time scolastico. Il lavoro degli studenti era poi caratterizzato da un'emissione continua di contratti di breve durata nei casi di prestazioni lavorative che poi si rivelavano perdurare per un tempo molto maggiore. Le ore settimanalmente richieste e la durata dei contratti erano variabili e lo stipendio generalmente ricevuto, proporzionale alle ore di lavoro svolte ma alcune volte ridotto a causa dell'emissione continua di contratti di breve durata che potevano terminare in concomitanza con i giorni festivi, era agli occhi degli intervistati molto soddisfacente. Complessivamente la precarietà e la stipulazione di contratti lavorativi di breve durata coincidevano però con gli interessi degli studenti-lavoratori, perché permettevano di accumulare il lavoro in pochi giorni e rendevano possibile dedicare il proprio tempo allo studio con lo scadere della prestazione lavorativa. Per quanto riguarda poi la sfera relazionale, le interazioni lavorative dipendevano dal singolo collega ma solitamente erano positive se il docente sostituito lasciava allo studente-lavoratore un quantitativo di materiale didattico proporzionale alle lezioni che dovevano essere sostenute. Inoltre, più lo studente riusciva a contattare facilmente l'insegnante che sostituiva, maggiori erano le

possibilità di costruire una relazione lavorativa positiva. Gli atteggiamenti che gli alunni dimostravano nei confronti degli intervistati dipendevano dall'età degli alunni stessi. Generalmente e soprattutto nelle supplenze più brevi i nuovi giovani insegnanti erano però etichettati come meno autorevoli dei docenti di ruolo e quindi non erano rari comportamenti irrispettosi. Infine, le informazioni e le conoscenze sviluppate durante il percorso di studio dagli studenti erano necessarie ma non sufficienti per svolgere il lavoro del docente.

L'ipotesi di ricerca riguardante la possibilità che il voler essere assunti in qualità di docenti nelle scuole abbia a che fare con motivazioni legate più all'accrescimento dell'esperienza nel posto di lavoro che a motivazioni meramente economiche, è stata confermata. La maggior parte degli studenti intervistati ha infatti affermato come, benché le motivazioni economiche siano comunque presenti anche se secondarie, la decisione di lavorare come docenti è maturata in loro in previsione di un futuro lavoro stabile nel campo dell'educazione o dell'istruzione.

La risposta alla terza domanda di ricerca che riguardava la possibilità di gestire il proprio tempo tra doveri lavorativi e universitari senza correre il rischio di trascurare questi ultimi non è univoca e l'ipotesi di ricerca è corretta solo in parte. Equilibrare correttamente lo studio con il lavoro frequentando l'università in modo regolare e in presenza è altamente impraticabile. È possibile però, secondo le esperienze narrate dagli intervistati, dedicare il proprio tempo al lavoro senza trascurare lo studio nel momento in cui: viene meno la regolare didattica in presenza e quindi si assiste alle lezioni in didattica a distanza; si concentrano gli impegni lavorativi solamente nei periodi di sessione o di sospensione delle lezioni; si accettano offerte lavorative di breve durata (solitamente pochi giorni o alcune settimane ma a distanza di alcuni mesi) così da poter recuperare lo studio e le lezioni tralasciate alla fine della prestazione lavorativa; si attivano delle pratiche di scambio informale di appunti sulle lezioni tra compagni di corso così da non dover seguire in presenza i vari insegnamenti. In generale è importante sottolineare come più il periodo di lavoro contrattuale aumenta e meno materiali vengono lasciati a disposizione dai docenti di ruolo, più equilibrare studio e lavoro diventa difficile. Nell'insieme però la maggior parte degli intervistati non ha vissuto delle conseguenze negative sul complessivo percorso di studio e sui complessivi risultati accademici. Questo perché avendo scelto di dedicare del tempo al lavoro e non essendo invece stati costretti a farlo per motivazioni economiche, sono stati in grado di declinare offerte lavorative nel momento in cui queste finivano per influire negativamente e in maniera rilevante sullo studio.

La ricerca sviluppata si concentra su un numero molto ristretto di studenti-lavoratori. Anche l'area geografica oggetto di studio è molto circoscritta, avendo analizzato solo alcune esperienze avvenute nella provincia di Vicenza. Questo apre però la possibilità a molte ricerche future che potrebbero analizzare in maniera più completa, anche con metodi quantitativi, il fenomeno degli studenti-lavoratori assunti nelle scuole in qualità di docenti. Altre ricerche potrebbero inoltre analizzare la possibile relazione tra la presenza di questa precisa categoria di studenti-lavoratori e le conseguenze della pandemia di Covid-19 nel Sistema scolastico. Ci si potrebbe infatti interrogare in primo luogo se questa tipologia di supplenti o docenti temporanei sia aumentata negli anni e, in secondo luogo, se sia aumentata in particolar modo durante la pandemia e nel periodo successivo a questa come conseguenza delle nuove regole prodotte.

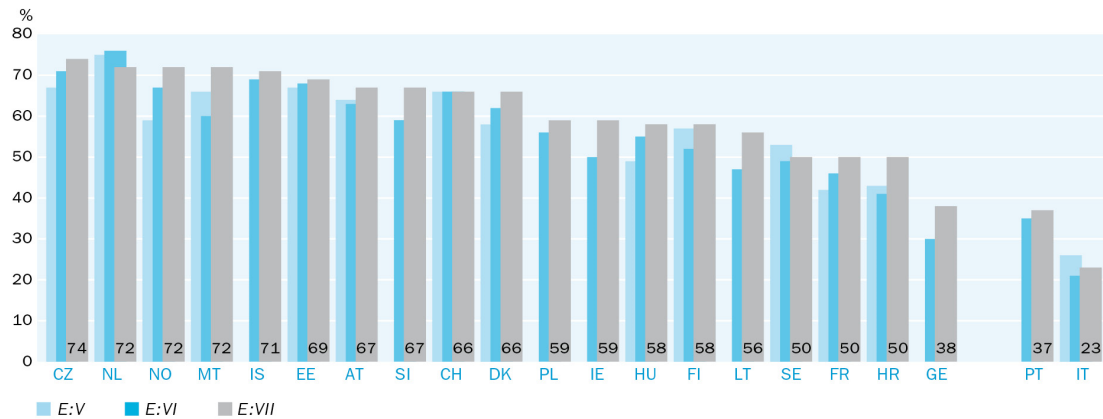
Il fenomeno degli studenti-lavoratori, e in particolare degli studenti assunti come docenti prima del titolo di laurea, si rivela quindi essere un campo ancora poco esplorato e proprio per questo estremamente interessante da adottare come oggetto di studio sociologico.

Appendice

Fig. A2 (Hauschildt *et al.* 2021, p.152)

Students' employment during the lecture period in EUROSTUDENT V, VI, and VII

Share of students (in %), only students not living with parents



Data source: EUROSTUDENT V, H.1, EUROSTUDENT VII, H.31, EUROSTUDENT VII, H.1. **Data not comparable over time:** IE, LT, PT, RO. **No data for E:V:** GE, IS. **No data for E:V and E:VI:** LU, TR. **No data for E:VII:** DE.

EUROSTUDENT question(s): 4.5. Do you have (a) paid job(s) during the current #lecture period?

Data collection: Spring 2019 except CH, FR (spring 2020 – reference period before COVID-19 pandemic), DE, IT, PT, RO, TR (reference period during COVID-19 pandemic in 2020 and/or 2021). See Appendix C3 for details.

Deviations from EUROSTUDENT survey conventions: CH, FR.

Deviations from EUROSTUDENT standard target group: E:V: DE, GE, IT; E:VI: DE, IE, IT; E:VII: DE, IE, PL.

Source: EUROSTUDENT VII

Bibliografia

AlmaLaurea (2021a), *XXIII indagine. Profilo dei laureati 2020. Sintesi del Rapporto 2021*, Bologna

(https://www.almaurea.it/sites/default/files/docs/universita/profilo/profilo2021/rapportoal_malaurea2021_sintesi-profilo.pdf, consultato il 4.10.22).

AlmaLaurea (2021b), *XXIII indagine. Profilo dei laureati 2020. Rapporto 2021*, Bologna

(https://www.almaurea.it/sites/default/files/2022-05/almaurea_profilo_rapporto2021_0.pdf, consultato il 11.10.22).

Andrijasevic R.; Sacchetto D. (2017), “Il just-in-time della vita. Reti di produzione globale e compressione spazio-temporale alla Foxconn”, in *Stato e mercato*, vol. 111, n. 3, pp. 383-420.

Argentin, G. (2013), “Come cambia la forza lavoro nel sistema scolastico. Le tendenze demografiche degli insegnanti italiani, 1990-2010”, in *Sociologia del lavoro*, vol. 131, pp. 74–88.

Argentin, G. (2021), “Under pressure? L’elevata e crescente soddisfazione lavorativa degli insegnanti italiani, 2014-2019”, in *Sociologia del lavoro*, vol. 160, n. 2, pp. 43–66.

Associazione CIMEA (2021), *Nuova indagine Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari 2019-2021*, Roma (https://www.eurostudent.it/wp-content/uploads/2019/01/EUROSTUDENT_2019-2021.pdf, consultato il 3.11.22).

Becker, G. S. (2008), *Il capitale umano*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza.

Bertolini, P.; Caronia, L. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*, Bologna, Zanichelli.

Besozzi, E. (1981), “Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 a oggi”, in *Studi di sociologia*, vol. 19, n. 1, pp. 77-92.

Cillo, R. (2017a), “Introduzione. Le ultime frontiere della precarietà”, in *Società e trasformazioni sociali*, vol. 5, pp. 7-16
(<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-160-7/978-88-6969-160-7-ch-01.pdf>, consultato il 18.11.22).

Cillo, R. (2017b), “L’irresistibile ascesa degli stage, e le sue conseguenze”, in *Società e trasformazioni sociali*, vol. 5, pp. 17-44
(<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-160-7/978-88-6969-160-7-ch-02.pdf>, consultato il 19.11.22).

Corbetta, P. (2015a), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV L’analisi dei dati*, 2. ed., Bologna, Il Mulino.

Corbetta, P. (2015b), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, 2. ed., Bologna, Il Mulino.

Croteau *et al.* (2015) *Sociologia generale: temi, concetti, strumenti*, Milano, McGraw-Hill education.

Darolia, R. (2014), “Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students”, in *Economics of education review*, vol. 38 (February), pp. 38–50.

Gambetta, D. (1987), *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gerosa T., (2014), “Premiati e (s)contenti. Come la condizione contrattuale degli insegnanti italiani incide sulla loro soddisfazione”, in *Scuola democratica, Learning for Democracy*, vol. 6, n. 3 (settembre - dicembre), pp. 525-548 (<https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/78671>, consultato il 15.12.22).

Goffman, E., (2017) *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.

Hauschildt, K. *et al.* (2015), *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent V 2012-1015|Synopsis of indicators*, Bielefeld, Wbv Media GmbH & Co. KG (<https://www.eurostudent.it/wp-content/uploads/2008/01/Eurostudent-Report-V.pdf>, consultato il 20.10.22).

Hauschildt, K. *et al.* (2018), *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent VI 2016-2018|Synopsis of indicators*, Bielefeld, Wbv Media GmbH & Co. KG (https://www.eurostudent.it/wp-content/uploads/2018/01/EUROSTUDENT_VI.pdf, consultato il 20.10.22).

Hauschildt, K. *et al.* (2021), *Social and economic conditions of student life in Europe. Eurostudent VII Synopsis of indicators 2018-2021*, Bielefeld, Wbv Media GmbH & Co. KG (https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf, consultato il 22.10.22).

Hovdhaugen, E. (2015), “Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates”, in *Journal of Education and Work*, vol. 28, n. 6, pp. 631-651 (<https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>, consultato il 5.11.22).

Humphrey, R. (2006), “Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students”, in *Higher education quarterly*, vol. 60, n. 3, pp. 270–286 (<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>, consultato il 6.11.22).

Istat (2009), *I diplomati e lo studio. Anno 2007*, Roma (<https://www.istat.it/it/files//2011/02/testointegrale20091112.pdf>, consultato il 10.11.22).

Mingione E.; Pugliese E. (2010), *Il lavoro*, Roma, Carocci.

Neyt, B. *et al.* (2019), “Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature”, in *Journal of Economic Surveys*, vol. 33, n. 3, pp. 896-921.

Passaretta, P.; Triventi, M. (2014), “Il lavoro durante gli studi universitari e gli esiti occupazionali dopo la laurea. Il caso italiano in prospettiva comparata”, in *Sociologia del lavoro*, Vol. 136, pp. 203–220.

Perocco, F.; Cillo, R. (2017), “Il lavoro degli studenti universitari: analisi di un fenomeno strutturale”, in *Società e trasformazioni sociali*, vol. 5, pp. 89-126 (<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-160-7/978-88-6969-160-7-ch-05.pdf>, consultato il 19.11.22).

Triventi, M. (2014), “Does working during higher education affect students’ academic progression?”, in *Economics of education review*, vol. 41 (August), pp. 1-13.

Triventi, M.; Trivellato, P. (2008), “Studio, lavoro e disuguaglianza nell’università italiana”, in *Stato e mercato*, vol. 84, n. 3, pp. 505-537.

Warren, J.R. *et al.* (2000), "Employment During High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses", in *American Education Research Journal*, vol. 37, n. 4, pp. 943-969.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento va al mio relatore, il Professore Devi Sacchetto, che mi ha seguita, con disponibilità e gentilezza, in ogni step della realizzazione dell'elaborato. Volevo poi ringraziare tutti gli studenti e tutte le segretarie che hanno dedicato del loro tempo per la realizzazione delle interviste, base fondamentale della ricerca senza le quali nulla poteva essere fatto.

Grazie a mamma e papà per aver reso tutto possibile.

Grazie a Rebecca e Sofia per l'allegria e la spensieratezza.

Grazie a tutte le nonne e a tutti i nonni per i consigli e per esserci stati sempre.

Grazie a Stefano per avermi supportata e sopportata.

Grazie a tutte le amiche e a tutti gli amici per la felicità dei momenti liberi.