

01/02/23 Ricerca

Accedere a un'alta scuola pedagogica dopo un apprendistato professionale

Tanti ostacoli, tante opportunità

Regula Julia Leemann, Bettina Weller & Andrea Pfeifer Brändli

I percorsi che conducono alla frequenza di un'alta scuola pedagogica da parte di chi ha concluso una formazione professionale di base stanno assumendo un'importanza sempre maggiore anche in termini di politiche della formazione, non da ultimo a causa della carenza di insegnanti nella scuola elementare. Le conoscenze in merito a tali percorsi sono tuttavia ancora scarse. Quante persone decidono di frequentare una formazione per diventare insegnante dopo avere concluso una formazione professionale di base? Quali itinerari sono percorribili? Quali ostacoli devono essere superati? Quali fattori agevolano il cammino verso questa ulteriore qualificazione professionale? I risultati del presente contributo mostrano che circa un sesto dei diplomati della scuola secondaria II che intraprendono una formazione come insegnante proviene da una precedente formazione professionale di base. Le analisi dei dati quantitativi e qualitativi indicano tuttavia come, per queste persone, le vie di accesso alle alte scuole pedagogiche siano spesso complesse e poco chiare. Un ruolo importante è altresì giocato da fattori quali il sesso, la specifica formazione professionale precedentemente completata (con un numero più o meno alto di ore scolastiche) e la permeabilità tra i diversi settori formativi.

1 Accedere alla formazione per diventare insegnanti dopo una formazione professionale di base

Questo articolo esamina i fattori che ostacolano o che promuovono questi stessi percorsi.

Chi completa una formazione professionale di base, entra nel mondo del lavoro e quindi intraprende un ulteriore percorso di formazione per diventare insegnante, costituisce, grazie alla propria particolare esperienza, una risorsa di grande rilievo. Soprattutto a causa della carenza di docenti, l'importanza di queste persone in termini di politiche formative è peraltro in continua crescita. Finora, tuttavia, le conoscenze riguardo ai loro percorsi e alle loro esperienze formative sono piuttosto scarse.

Questo articolo esamina i fattori che ostacolano o che promuovono questi stessi percorsi. I risultati si basano su indicazioni relative ai requisiti formali di ammissione, sulle analisi longitudinali nell'ambito della formazione (LABB) dell'Ufficio federale di statistica e su interviste a studenti del corso per diventare insegnanti di livello secondario I che hanno deciso di frequentare un'alta scuola pedagogica dopo aver completato una formazione professionale di base.

2 Permeabilità dei percorsi dalla formazione professionale di base alla formazione per diventare insegnanti

Il percorso di studi per diventare insegnante può oggi essere intrapreso sia da chi ha frequentato il liceo o una scuola specializzata sia da chi ha completato una formazione professionale di base (qualifica: attestato federale di capacità AFC).^[1] In questo ultimo caso, i candidati devono tuttavia sostenere un esame complementare. Sono ammessi a questo esame gli studenti che, oltre a possedere un AFC, abbiano almeno tre anni di esperienza professionale oppure abbiano conseguito una maturità professionale (MP). Per chi ha conseguito una MP, a partire dal 2023 sarà sufficiente un esame complementare ridotto (con accreditamento delle materie d'esame già comprese nella stessa MP). Per prepararsi all'esame complementare, è di norma consigliata la frequenza di un corso preliminare. Una volta sostenuto l'esame complementare (cosiddetto passerella), gli studenti possono accedere direttamente al corso di studi per diventare insegnanti di livello secondario I.

Recentemente, in tutta la Svizzera è divenuta possibile l'ammissione "su dossier" alle alte scuole pedagogiche delle persone di età superiore ai 30 anni e che abbiano maturato esperienza professionale, a

condizione che la stessa scuola abbia stabilito la loro idoneità allo studio nel quadro di una procedura documentata. La procedura di ammissione consiste nella presentazione di un dossier e, a seconda della specifica scuola, in un esame attitudinale. Come ulteriore requisito di ammissione, tutti i candidati devono superare una valutazione di attitudine alla professione, ad esempio sotto forma di assessment della durata di un giorno.

Per rispondere alla domanda su quali fattori possano promuovere o ostacolare l'accesso a un'alta scuola pedagogica da parte di quanti hanno precedentemente completato una formazione professionale di base, abbiamo analizzato quattro diverse dimensioni di permeabilità (Bernhard 2017, cfr. fig. 1).

1. La prima dimensione riguarda i **regolamenti formali di accesso (1)**. Quali titoli sono necessari? Quali esami devono essere superati? Le regole di accesso sono complesse, e attualmente si sta discutendo se abbassare i requisiti di ingresso.
2. La seconda dimensione comprende il **riconoscimento individuale e generale di quanto già appreso (2)**. L'apprendimento precedente viene cioè esaminato in termini di competenze e di risultati di apprendimento in uscita e, se necessario, considerato come equivalente. Come già accennato, a partire dal 2023, a chi ha conseguito una maturità professionale federale saranno riconosciuti crediti per quanto già appreso in tale sede.
3. La terza dimensione riguarda i **collegamenti organizzativi (3)** tra i diversi settori formativi, nel nostro caso tra formazione professionale e alte scuole pedagogiche. La maturità professionale, ad esempio, consente di ampliare le proprie competenze generali e interdisciplinari, preparando a uno studio universitario e completando la formazione professionale di base con attestato federale di capacità – che si concentra piuttosto sulle competenze operative professionali.
4. La quarta dimensione comprende le strutture di supporto e l'**apertura all'eterogeneità degli studenti (4)**. In che misura nel corso della formazione degli insegnanti sono tenute in considerazione le diverse esperienze e competenze degli allievi che provengono da una precedente formazione professionale di base? Tale formazione, infatti, è strettamente incentrata sulla pratica professionale (Esposito 2022; Leemann et al. 2019), e ciò contrasta con l'impianto della formazione degli insegnanti, che richiede invece precise capacità di studio e si concentra maggiormente su conoscenze teorico-astratte. A volte, per padroneggiare tali aspetti durante la frequenza di un'alta scuola pedagogica gli studenti hanno bisogno di consulenze e informazioni mirate. Apertura significa che le alte scuole pedagogiche dovrebbero tenere in conto le precedenti esperienze formative e professionali dei propri studenti in modo da rendere la propria struttura maggiormente permeabile.

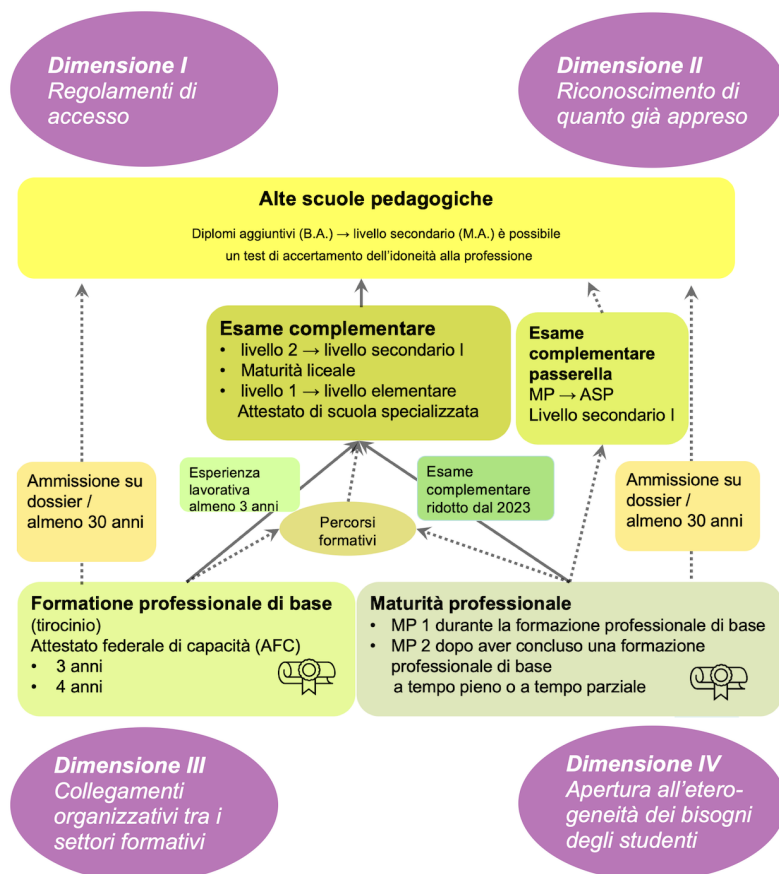


Figura 1: possibilità di accesso a un'alta scuola pedagogica, diploma riconosciuto dalla CDPE.

3 Peso del sesso e della professione appresa

Sulla base dei dati longitudinali sui percorsi formativi (LABB) dell'Ufficio federale di statistica (UST), abbiamo altresì esaminato il sesso, la professione precedentemente appresa e lo specifico corso di studi intrapreso da parte di tutti gli studenti che si sono iscritti a un'alta scuola pedagogica nei 54 mesi successivi al completamento di una formazione professionale di base con attestato federale di capacità (anno di riferimento 2012).^[2]

Diplomati con formazione professionale di base con AFC 2012			Accesso alla formazione per insegnanti entro il 2016 (numero)				Percentuale di tutti gli accessi di diplomati di scuola secondaria II (%)
Percorso di accesso	Sesso	Totale	Scuola dell'infanzia/elementare	Scuola secondaria I	Totale	Quota (%)	
AFC	Uomini	26571	63	22	85	0.3	2.9
	Donne	21563	215	8	223	1.0	7.5
	Totale	48134	278	30	308	0.6	10.4
AFC & MP1	Uomini	3246	28	13	41	1.3	1.4
	Donne	2935	129	11	140	4.8	4.7
	Totale	6181	157	24	181	2.9	6.1

Tabella 1: accesso a un'alta scuola pedagogica da parte di quanti hanno completato una formazione professionale di base con attestato federale di capacità nel 2012 entro i successivi 54 mesi (cioè entro il 2016). Suddivisione per genere.

La tabella 1 mostra il numero di quanti hanno intrapreso una formazione per diventare insegnante dopo avere completato una formazione professionale di base. La colonna *Totale* mostra le cifre assolute, la colonna *Quota (%)* mostra il tasso di passaggio alla formazione per diventare insegnante. Tra coloro che hanno completato una formazione professionale AFC senza MP1, la percentuale è inferiore all'1%, mentre tra coloro che possiedono una MP1 è di poco inferiore al 3%. L'ultima colonna, *Percentuale di tutti gli accessi*, mostra la percentuale dei soggetti presi in esame rispetto a tutti i diplomati di scuola secondaria II che hanno iniziato una formazione per insegnanti. Circa il 10% proviene dalla coorte con un AFC senza MP1, il 6% dalla coorte con AFC e MP1, mentre il restante 84% proviene da licei e scuole

specializzate (non riportati nella tabella).

Nel caso di entrambi i percorsi di accesso, le donne sono maggiormente rappresentate fra gli allievi del primo anno (colonna *Percentuale di tutti gli accessi*), anche se sono più numerosi gli uomini con un AFC (senza/con MP1) che concludono il livello secondario II (colonna *Totale*). Per entrambi i percorsi di accesso, le donne scelgono la formazione per diventare insegnanti con una frequenza tre volte superiore a quella degli uomini (colonna *Quota (%)*). Anche analisi multivariate approfondite che hanno preso in esame l'età, la nazionalità e il luogo di residenza (regione linguistica; regione urbana o rurale) mostrano una marcata differenza fra i sessi nella scelta della professione di insegnante (Leemann et al. 2022). Si nota peraltro che gli uomini scelgono per lo più di seguire la formazione per diventare insegnante di scuola secondaria, mentre la maggior parte delle donne studia per diventare insegnante di scuola dell'infanzia o elementare.

Abbiamo altresì indagato in che misura il percorso verso una formazione per diventare insegnante sia favorito dall'aver concluso una formazione professionale il cui profilo presenti affinità con l'area delle professioni pedagogiche (professioni sociali, educative e infermieristiche) nonché dalla quota di lezioni scolastiche previste dallo specifico percorso formativo professionale (Kriesi et al. 2022, pag. 21 e segg.).

		Modello 1		Modello 2		Modello 3	
		PM	AME	PM	AME	PM	AME
Profilo di accesso	Profilo professionale con affinità pedagogica	.008	ns	.009	ns	.010	ns
	Profilo professionale senza affinità pedagogica (rif.)	.014	/	.013	/	.013	/
Quota di lezioni scolastiche	Da 0 a 1260 lezioni			.007	-.020**	.013	ns
	Da 1280 a 1620 lezioni			.011	-.016**	.011	ns
	Da 1640 a 2260 lezioni			.028	/	.018	/
Maturità professionale	MP1					.028	.024**
	MP2					.039	.034***
	Nessuna MP					.004	/
Sesso	Donna	.025	.022***	.027	.024***	.025	.022***
	Uomo (rif.)	.003	/	.003	/	.003	/
	N (non ponderato)	5902		5902		5902	
	R2 di McFadden	0.095		0.112		0.187	

Regressione logistica, ponderata. Predictive Margins (PM), Average Marginal Effects (AME)³, ns: non significativo, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001; con controllo di età, nazionalità, provenienza sociale e località di residenza (regione linguistica; area urbana/rurale)

Tabella 2: probabilità di accedere a una formazione per insegnanti (scuola d'infanzia/elementare e secondaria I) entro 54 mesi dal completamento di una formazione professionale di base con AFC (nel 2012).

La Tabella 2 mostra i risultati. Nel modello 1, si può notare come il possedere in precedenza un profilo professionale che presenti affinità con l'area pedagogica non influenzi la probabilità di intraprendere un percorso formativo per diventare insegnante (colonna AME). Nel modello 2, la quota di lezioni scolastiche nell'ambito della formazione professionale precedentemente completata è inclusa come fattore esplicativo, assumendo la significatività della cultura dell'apprendimento e della conoscenza della corrispondente formazione professionale (Esposito 2022; Leemann et al. 2019). I risultati mostrano come la probabilità di intraprendere una formazione per diventare insegnante diminuisca se si è frequentato una formazione professionale di base che prevedeva un basso numero di lezioni scolastiche. In un passaggio successivo, nel modello 3, abbiamo incluso come ulteriore fattore il possesso di una maturità professionale. Ciò sembra avere un'influenza molto significativa sulla probabilità di accedere a una formazione per diventare insegnante. Il fattore quota scolastica non è più significativo e ha in tal modo un effetto di mediazione, in quanto aumenta la probabilità di ottenere una MP1 o MP2.

4 Cosa promuove e cosa ostacola l'accesso allo studio per diventare insegnante?

Nell'ambito della sua dissertazione, Bettina Weller ha condotto interviste biografico-professionali con persone che hanno iniziato una formazione per diventare insegnanti di livello secondario I dopo avere

concluso una formazione professionale di base. Di seguito, vengono presentati i percorsi formativi, le esperienze e le motivazioni di due intervistati, prestando particolare attenzione alla dimensione della permeabilità.

Il caso di David: *"sono stati tanti gli ostacoli lungo il cammino"*

David ha frequentato la scuola secondaria I "con esigenze estese". Grazie ai suoi risultati ha quindi avuto la possibilità di accedere alla sezione di rendimento pro-liceale. Dopo la scuola dell'obbligo, ha iniziato un apprendistato presso il negozio di fotografia della sua località di residenza, che ha lui stesso giudicato come "troppo facile". Frequentare una scuola di maturità professionale era una questione che al tempo non si poneva né per David né per l'azienda presso cui frequentava l'apprendistato. Dopo aver completato l'apprendistato ha quindi avviato un'attività in proprio nel settore fotografico, a cui sono seguiti anni di grande successo professionale. Sono poi tuttavia intervenute difficoltà economiche che hanno reso necessario un cambiamento. Un amico insegnante gli ha fatto venire l'idea di dedicarsi all'insegnamento. Si è informato presso l'alta scuola pedagogica del suo cantone e gli è stato consigliato telefonicamente di candidarsi immediatamente a causa della carenza di insegnanti. Dopo avere inviato 76 candidature ha ottenuto un posto come insegnante di scuola elementare pur senza avere alcuna formazione pedagogica – con la condizione da parte della direzione della stessa scuola di iniziare una formazione regolare presso l'alta scuola pedagogica l'anno successivo.

David descrive il suo percorso di accesso all'alta scuola pedagogica in modo drammatico: la sua prima domanda di ammissione con procedura "su dossier" è stata infatti respinta. Ha quindi provato con un'altra alta scuola che all'epoca non offriva la procedura "su dossier" ma non ha superato l'esame complementare.

David descrive il suo percorso di accesso all'alta scuola pedagogica in modo drammatico: la sua prima domanda di ammissione con procedura "su dossier" è stata infatti respinta. Ha quindi provato con un'altra alta scuola che all'epoca non offriva la procedura "su dossier" ma non ha superato l'esame complementare, nonostante si fosse preparato molto bene. "Per me è stato un pesante fattore di stress", commenta. Ha potuto quindi prendere visione dei risultati dell'esame complementare da lui non superato – e si è reso conto di aver lavorato troppo lentamente. Si era esercitato a scrivere "riassunti inutili". Intenzionato a riprovarci, per essere sicuro che nulla andasse storto, ha quindi pagato 8000 franchi per partecipare al pre-corso tenuto dall'alta scuola come partecipante extra-cantonale. Ha quindi potuto rendersi conto della reale difficoltà delle materie da studiare, in particolare il tedesco, la grammatica e il francese. Quando finalmente ha avuto conferma della sua ammissione all'alta scuola al corso per diventare insegnante elementare, si è messo a piangere dall'emozione. La resistenza allo stress appresa durante i suoi anni di lavoro autonomo e la motivazione acquisita durante le sue prime esperienze di insegnamento lo hanno sostenuto durante il resto del percorso, da lui giudicato positivamente. Tra le altre cose, sono state approvate "richieste speciali" da lui fatte in merito al tirocinio. Non ha avuto difficoltà con le materie di studio. Dopo avere ottenuto il bachelor per il livello elementare, sta ora proseguendo i suoi studi con l'obiettivo di conseguire il master per il livello secondario I.

Quanto si è dimostrato permeabile il percorso di David (più di 30 anni di età) verso la formazione per diventare insegnante? Nel suo caso, ha avuto la possibilità di scegliere fra due "regolamenti di accesso" formali (Dimensione I): ammissione "su dossier" oppure accesso tramite esame complementare. Entrambe le opzioni presentavano degli ostacoli. Il fatto che la procedura di ammissione prevedesse che dopo un esame non superato il candidato potesse prendere visione dei propri risultati si è rivelato per David un elemento di sostegno. La dimensione II "riconoscimento di quanto appreso" può essere nel suo caso inquadrata nell'esperienza lavorativa che gli ha permesso di sostenere l'esame complementare anche senza MP o senza presentare un dossier che dimostrasse le sue capacità di studio. Nel suo caso specifico, tuttavia, è emerso che le sole competenze acquisite nel corso della sua carriera professionale non erano sufficienti per superare la procedura di ammissione – né "su dossier" né attraverso l'esame complementare. È stato necessario un terzo tentativo a seguito di una preparazione scolastica approfondita e finanziariamente impegnativa. La dimensione III, relativa ai "collegamenti organizzativi"

tra la formazione AFC e l'alta scuola pedagogica, nel caso di David si è rivelata piuttosto debole. La sua formazione professionale di base nel settore fotografico di una microazienda non apparteneva infatti a quelle che prevedono un alto numero di ore di lezioni scolastiche (Kriesi et al. 2022, p. 23 e segg.). Questo gli ha presumibilmente impedito di poter sfruttare immediatamente la permeabilità verso l'istruzione terziaria nonostante i suoi comunque buoni risultati scolastici. Secondo Meyer/Sacchi (2020), la possibilità di ottenere una qualifica di livello terziario dopo un apprendistato professionale che prevede un basso numero di ore scolastiche è infatti notevolmente ridotta (ibid. p. 23). Il collegamento organizzativo tra gli studi per diventare insegnante di scuola primaria e quelli per diventare insegnante di scuola secondaria gli ha invece permesso un ulteriore passaggio di carriera. David vive la dimensione IV "gestione dell'eterogeneità" nei suoi studi come priva di problemi. Ciò potrebbe essere legata al fatto che aveva potuto intraprendere la professione di insegnante già prima di iniziare la corrispondente formazione.

Il caso di Tom: "non ho mai ancora fallito un obiettivo"

Tom è cresciuto con i suoi tre fratelli in un piccolo villaggio. Il padre era un agricoltore svizzero; la madre, cresciuta in Turchia, non aveva alcuna formazione professionale. I suoi genitori divorziarono prima che Tom iniziasse la scuola. La mancanza di conoscenze in fatto di formazione da parte della madre gli ha causato difficoltà a scuola. Anche nel prosieguo della sua formazione, Tom ha dovuto fare affidamento su eventi informativi e su consigli provenienti da fonti esterne alla famiglia. La difficoltà a trovare un posto per un apprendistato è a suo avviso dovuta al suo scarso rendimento scolastico – e non a fattori esterni. Non essendo particolarmente dotato manualmente, molte professioni non gli erano peraltro congeniali. Alla fine, è riuscito a ottenere un posto per un apprendistato come impiegato di commercio. La maturità professionale MP1, a causa dei suoi voti scolastici, era al tempo fuori questione; l'accesso senza esami alla MP2 è stato da lui stesso descritto come un "colpo di fortuna". All'idea di diventare insegnante è pervenuto solamente dopo la maturità professionale, grazie a diversi eventi informativi. L'esame complementare per accedere all'alta scuola pedagogica è da lui descritto come qualcosa di "niente affatto facile, se si proviene dalla maturità professionale", per cui ha frequentato l'apposito pre-corso. La sua fiducia in se stesso e nel suo rendimento è cresciuta costantemente. Dopo aver conseguito il diploma per insegnante di livello primario, ha quindi completato gli studi per il livello secondario. Oggi Tom può dire: "non ho ancora mai fallito un obiettivo".

Per Tom non ci sono stati problemi anche in mancanza di una maturità liceale. Dopo aver conseguito il bachelor come insegnante di scuola elementare, Tom ha quindi conseguito un master come insegnante di scuola secondaria.

In merito alla permeabilità del percorso verso l'alta scuola pedagogica, la possibilità di sostenere un esame complementare è stata per Tom decisiva, in quanto era ancora troppo giovane per il percorso "su dossier" ("regolamenti di accesso", dimensione I). La dimensione II "riconoscimento di quanto appreso" è generalmente riscontrabile nel riconoscimento dell'esperienza e delle conoscenze acquisite a seguito della formazione professionale di base e della MP al momento dell'accesso all'alta scuola pedagogica. La dimensione III "collegamenti organizzativi" è riscontrabile in cinque aspetti. In primo luogo, era ben preparato per la MP2 a seguito del suo apprendistato come impiegato di commercio AFC, che comporta un'alta percentuale di lezioni scolastiche e porta molti studenti alla MP (cfr. Kriesi et al. 2022, p. 24). In secondo luogo, le norme del suo cantone di residenza gli hanno permesso di accedere alla scuola di maturità professionale MP2 senza dover sostenere alcun esame grazie alla sua buona media di voti (Hänni e Kriesi 2022). In terzo luogo, in Tom è sorta l'idea di scegliere questo percorso formativo in seguito a uno specifico evento informativo. In quarto luogo, Tom ha potuto frequentare un pre-corso offerto da una scuola cantonale che gli ha fornito una buona preparazione per l'esame complementare. Il costo del corso, comprensivo di tasse e materiale di consumo, è stato di circa 1300 franchi – grazie alle agevolazioni del suo cantone di residenza. Infine, ma non per questo meno importante, Tom ha potuto proseguire il suo percorso verso il master come insegnante di scuola secondaria. Per quanto riguarda la dimensione IV "eterogeneità", per Tom non ci sono stati problemi anche in mancanza di una maturità liceale. Dopo aver conseguito il bachelor come insegnante di scuola elementare, Tom ha quindi conseguito un master come insegnante di scuola secondaria.

5 Conclusioni

Il nostro studio evidenzia come anche chi proviene dalla formazione professionale di base possa essere attratto dalla professione di insegnante, contribuendo così a risolvere il problema della carenza di docenti. L'analisi di dati statistici longitudinali rappresentativi mostra come tra i diplomati della scuola secondaria II che intraprendono una formazione per diventare insegnante, circa un sesto proviene dalla formazione professionale di base. Come nel caso di chi proviene dal liceo o dalla scuola specializzata, sono soprattutto le donne a essere interessate a questa carriera. Tuttavia, poiché in termini assoluti la formazione professionale di base è seguita più spesso da uomini, in termini quantitativi sono ancora numerosi gli uomini che accedono alle alte scuole pedagogiche tramite questo percorso. Essi scelgono più spesso il corso per insegnante di livello secondario I, mentre la maggior parte delle donne preferisce studiare per diventare insegnante di scuola dell'infanzia o elementare.

L'affinità a professioni pedagogiche del profilo professionale già posseduto non appare essere un fattore determinante. A essere importante è invece la quota di lezioni scolastiche prevista dal precedente percorso di formazione.

L'affinità a professioni pedagogiche del profilo professionale già posseduto non appare essere un fattore determinante. A essere importante è invece la quota di lezioni scolastiche prevista dal precedente percorso di formazione: più è alta, maggiore è la probabilità di intraprendere un'ulteriore formazione per diventare insegnante.

In termini di politiche di formazione, negli ultimi anni sono stati aperti diversi canali per sostenere questo percorso di qualificazione professionale. Nuove norme di ammissione e di riconoscimento di quanto già appreso consentono l'accesso alla formazione per diventare insegnante anche a chi non è in possesso di una maturità professionale. Tuttavia, gli esami complementari o la verifica della capacità di studio restano un prerequisito per l'ammissione alle alte scuole pedagogiche. La permeabilità fra i settori dipende in ogni caso anche da altri fattori, come dimostrano le interviste condotte con persone che hanno intrapreso la formazione per insegnante dopo avere concluso una formazione professionale di base. Anche i racconti biografici delle persone intervistate dimostrano l'importanza della specifica formazione professionale frequentata e la sua componente di lezioni scolastiche ai fini del proseguimento degli studi. I regolamenti cantonali per l'ammissione alla MP risultano altresì decisivi nel favorire od ostacolare il percorso. Altrettanto cruciale è il sostegno fornito alle persone interessate tramite corsi preliminari in termini di accessibilità, qualità e finanziamento. Infine, ma non meno importante, chi proviene dalla formazione professionale di base ha bisogno di essere informato in merito a questa ulteriore possibilità di carriera, per cui risultano particolarmente importanti gli eventi informativi tenuti presso le stesse scuole di maturità professionale nonché le corrispondenti campagne mediatiche coordinate a livello intercantonale.

[1] Viene presa in considerazione soltanto la formazione che si svolge presso le alte scuole pedagogiche. A Ginevra (tutti i livelli) e a Friburgo (livello secondario I) la formazione per diventare insegnanti è svolta a livello universitario.

[2] Lo studio ha altresì analizzato il percorso verso la formazione per diventare insegnante di chi ha concluso un liceo o una scuola specializzata (Leemann et al. 2022).

[3] I Predictive Margins (PM) sono le probabilità medie di accesso a una formazione per diventare insegnante. Gli Average Marginal Effects (AME) sono una misura di distanza assoluta, interpretabile come differenza in punti percentuali dei PM; essi consentono un confronto tra modelli diversi e sono riportati nella tabella solo se significativi.

Bibliografia

- Bernhard, Nadine (2017). Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? (<https://doi.org/10.3224/86388261>) Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Verlag.

- Esposito, Raffaella Simona (2022). Unausgeschöpftes Potenzial für die Rekrutierung von Gesundheitsfachkräften? Fachmittelschule Gesundheit und berufliche Grundbildung Fachfrau/-mann Gesundheit im Vergleich. In: *Gymnasium Helveticum*, Nr. 3/22, S. 18–21.
- Hänni, Miriam, Irene Kriesi (2022). Accento sulle tendenze: Maturità professionale – Quale ruolo hanno le condizioni cantonali di ammissione (https://www.suffp.swiss/news/obs/maturita-professionale-il-ruolo-delle-condizioni-di-ammissione?_gl=1*ev59bx*_ga*Njgz0Tg00DYxLjE2NzM5NjAwODE.*_ga_2L0TGBZVHC*MTY3Mzk2MDA4MS4xLjAuMTY3Mzk2MDA4MS4wLjAuMA..&_ga=2.127417230.249405092.1673960081-683984861.1673960081). OBS SUFFP Accento sulle tendenze 26.4.2022.
- Kriesi, Irene, Lorenzo Bonoli, Miriam Grønning, Miriam Hänni, Jörg Neumann, Jürg Schweri (2022). La formazione professionale a livello internazionale e in Svizzera – Tensioni, sfide, sviluppi, potenzialità (https://www.suffp.swiss/ricerca/obs/tematiche-e-tendenze/la-formazione-professionale-internazionale-svizzera?_gl=1*1o6i00i*_ga*MTAw0TM5NzEwNS4xNjc00DA2MjQx*_ga_2L0TGBZVHC*MTY3NDgwNjI0MS4xLjEuMTY3NDgwNjU1Mi4wLjAuMA..&_ga=2.267493769.604145973.1674806242-1009397105.1674806241). OBS SUFFP Accento sulle tendenze 5. Zollikofen: Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP
- Leemann, Regula Julia, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf, Sandra Hafner (2022). Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive. In: Susanne Burren und Sabina Larcher (Hrsg.). *Geschlecht, Bildung, Profession – Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld*. Opladen u.a. Verlag Barbara Budrich, S. 190–217.
- Leemann, Regula Julia, Raffaella Simona Esposito, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf (2019). Handlungskompetent oder studierfähig? (<https://sgab-srpf.ch/handlungskompetent-oder-studierfaehig/>) Wege in die Tertiärbildung: Die Bedeutung der Lern- und Wissenskultur. 2(2).
- Meyer, Thomas, Stefan Sacchi (2020). Wie viel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Zusammenfassung (<https://sgab-srpf.ch/wie-herkunft-die-berufswahl-bestimmt/>) in *Transfer* 2/2022.

Citazione

Regula Julia Leemann, Bettina Weller & Andrea Pfeifer Brändli, 2023: Tanti ostacoli, tante opportunità: Accedere a un'alta scuola pedagogica dopo un apprendistato professionale. *Transfer*. Formazione professionale in ricerca e pratica. SRFP, Società svizzera per la ricerca applicata in materia di formazione professionale.

Questo lavoro è protetto da copyright. È consentito qualsiasi uso, tranne quello commerciale. La riproduzione con la stessa licenza è possibile, ma richiede l'attribuzione dell'autore.