

Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi

una sintesi di **Gianluca Argentin** e **Orazio Giancola**

Introduzione: modelli e problematiche emergenti

Da oltre vent'anni a questa parte, i sistemi educativi europei stanno attraversando una fase di cambiamento caratterizzata da due spinte contemporanee: la prima è una spinta verso l'uniformità dei sistemi educativi nazionali, la seconda è verso un forte decentramento delle competenze di gestione e di decisione in direzione dei vari attori locali (Giancola, 2009). Convivono, quindi, processi di isomorfizzazione dei sistemi educativi e numerose traduzioni locali delle diverse macro e micro *policies* dell'education. Non fanno eccezione i sistemi di reclutamento degli insegnanti, quindi i loro percorsi di formazione pre-servizio, i dispositivi di ingresso e stabilizzazione nel ruolo di docente, le politiche per la formazione in servizio del corpo docente. In chiave comparativa, emergono assonanze ma anche differenze sostanziali (come del resto è chiaramente illustrato nel Rapporto Eurydice del 2013). Il reclutamento degli insegnanti sembra una fase cruciale per la successiva efficacia dei sistemi di istruzione: infatti, la letteratura converge sul fatto che, tra i fattori scolastici, gli insegnanti sono quello chiave nell'influenzare l'apprendimento degli studenti¹ (OECD, 2005; Darling-Hammond e Bransford, 2005). Al contempo, restano oscuri gli elementi che caratterizzano la cosiddetta *teacher quality*, per quanto sembri che la qualità del reclutamento dei futuri insegnanti sia la leva centrale in questo processo (Wayne e Youngs, 2003; Hanushek e Rivkin, 2010). Occuparsi di reclutamento degli insegnanti significa, quindi, analizzare un processo decisivo per il futuro della scuola. Il reclutamento mostra però chiaramente

Gianluca Argentin, *Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Milano Bicocca*, gianluca.arginin@unimib.it.

Orazio Giancola, *Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza, Università di Roma*, orazio.giancola@uniroma1.it.

¹ Per lo meno così com'è rilevato dai test standardizzati.

che la scuola non è un elemento avulso dal contesto economico e sociale in cui opera. Infatti la qualità del capitale umano dei laureati che scelgono di insegnare risulta strettamente legata alle opportunità di lavoro che hanno i giovani in uscita dal sistema terziario, in particolare le giovani donne, e dipende quindi dai modelli di welfare e dalle condizioni del mercato del lavoro operanti nei singoli contesti (Corcoran *et al.*, 2004; per l'Italia, Argentin, 2013a). Questo lavoro ha lo scopo di illustrare ed analizzare le politiche di formazione e reclutamento degli insegnanti, approfondendo il confronto di tre casi nazionali: Germania, Regno Unito, Finlandia. Si tratta di tre Paesi che abbiamo scelto in quanto rappresentativi sia di modi molto diversi di reclutare e formare gli insegnanti, ma anche di logiche differenti di integrazione tra welfare state e mercati del lavoro (Esping-Andersen, 1990; Reyneri, 2002).

Il materiale su cui basiamo la nostra analisi sono, accanto ai testi citati in bibliografia, testi descrittivi dei casi nazionali appositamente predisposti per questo lavoro. Negli scorsi mesi, abbiamo preparato una traccia approfondita di intervista sul tema del reclutamento degli insegnanti e abbiamo individuato esperti nazionali² provenienti dai nostri tre Paesi. Questi studiosi sono stati invitati a produrre documenti scritti che rispondessero nel dettaglio ai nostri interrogativi, descrivendo così i loro sistemi di reclutamento degli insegnanti secondo uno schema di lettura condiviso.

Nelle prossime pagine ripercorreremo sinteticamente quanto emerso dagli scritti nazionali, producendo una lettura trasversale delle esperienze qui analizzate. Successivamente, alla luce dei tre casi nazionali, rileggeremo la situazione italiana.

La letteratura più recente ha evidenziato la presenza di due modelli di formazione iniziale degli insegnanti: quello 'simultaneo' nel quale coesistono ed in qualche modo si integrano la formazione di tipo accademico/disciplinare e la formazione professionale a base anche pratica ed esperienziale e quello 'sequenziale', in due fasi che collocano in una prima fase la formazione accademico disciplinare ed in una seconda quella professionale e di natura pratica; inoltre vi sono differenze, quanto alla scelta dell'uno o dell'altro modello, tra la formazione per l'insegnamento nel livello scolastico primario e quella indirizzata al livello secondario inferiore e superiore (Eurydice, 2013). Nel recente rapporto Eurydice, i quattro casi nazionali da noi affrontati sono classificati nel modo seguente: a livello di formazione per l'insegnamento nella scuola primaria vi è la prevalenza netta del modello 'simultaneo' adottato in Finlandia, Germania ed Italia, mentre nel Regno

² Per la Germania ha contribuito Hans-Georg Kotthoff e Ewald Terhart, per l'Inghilterra Anton Franks e per la Finlandia Jessica Aspfors, Sven-Erik Hansén e Johanna Ray. Gli articoli originali sono disponibili on line, con accesso libero in forma integrale nella versione web della rivista (<http://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/issue/6326>) oltre che nei siti web della Fondazione Agnelli (<http://www.fga.it/>) e di *Scuola Democratica* (<http://www.scuolademocratica.it/>).

Unito vi sarebbe una situazione ibrida cioè la compresenza dei due modelli per effetto di un ampio grado di decentralizzazione. È più complessa la situazione per la formazione all'insegnamento nella secondaria: ai due estremi si collocano la Germania per il modello 'simultaneo' e l'Italia per il modello 'consecutivo', mentre il Regno Unito e la Finlandia ibridano i due modelli.

Dai nostri casi emerge una sfumatura differente per la Germania, poiché i percorsi di formazione si articolano in due fasi entrambe modellate in modo simultaneo ma con differenti dosature delle componenti disciplinari e di quelle professionali ed esperienziali; per tale motivo l'autore del nostro caso di studi (Hans-Georg Kotthoff) preferisce parlare di un combinato tra i due modelli. Rimangono comunque ben nette tra l'Italia e tutti gli altri tre Paesi qui considerati.

Nel medesimo rapporto, per quanto riguarda il reclutamento si indicano tre modelli. Il primo è un modello di quasi mercato scolastico «basato sulla concorrenza tra le scuole nella scelta degli insegnanti, il secondo è un modello invece fortemente centralizzato nel quale le scuole non possono scegliere i propri insegnanti, vi è infine un modello di reclutamento 'aperto' nel quale la selezione dei candidati è in una certa misura decentralizzata» (Eurydice, 2013: 46). Rispetto ai casi da noi analizzati, il Regno Unito sembra identificarsi con il modello orientato al mercato, la Germania e la Finlandia avvicinarsi al modello intermedio e l'Italia al modello centralizzato. Vediamo quindi i tre casi nazionali, per porli poi a confronto con la situazione italiana nel processo di reclutamento degli insegnanti.

1. Il caso Tedesco

In Germania la formazione degli insegnanti e i percorsi di insegnamento sono strettamente legati alla organizzazione e alla struttura dei diversi sistemi scolastici nei sedici *Länder*³. Dopo la scuola elementare (che è un percorso comune a tutti gli alunni), la scuola secondaria di primo grado è differenziata verticalmente. Questo sistema scolastico, che può essere descritto come un 'modello misto' strutturato in senso orizzontale e verticale si riflette anche nel sistema di formazione degli insegnanti. Nonostante i differenti gradi di insegnamento, il requisito di ingresso rilevante per tutti i corsi di formazione per gli insegnanti universitari è l'*Abitur*. Al fine di garantire un minimo di omogeneità e comparabilità dei gradi di istruzione e dei corsi di insegnamento e su tutto il territorio della Germania, la Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali (KMK) coordina le

³ Per una descrizione ed un'analisi più dettagliata del sistema di formazione degli insegnanti in Germania si rinvia all'articolo di Kotthoff e Terhart (2013), che serve anche come base per questa rassegna, e a Bauer *et al.* (2012). Per una panoramica sull'attuale sistema scolastico tedesco in generale, si rinvia a Terhart (2006a) e Kotthoff (2011).

questioni strutturali legate alla scolarizzazione e formazione degli insegnanti. Tuttavia, questo non include la definizione dei requisiti di accesso, che sono stabiliti dalle singole università. La formazione degli insegnanti in Germania è suddivisa in due fasi. La prima fase si svolge all'interno dell'università e termina con il cosiddetto 'primo esame di Stato' (*Erstes Staatsexamen*). Anche in questo caso, a seconda dei singoli regolamenti di ciascun *Land*, la prima fase universitaria può durare da 6 a 7 semestri per gli insegnanti della scuola primaria a 8-9 semestri per gli insegnanti della scuola secondaria. Negli anni vi è stata una progressiva tendenza ad armonizzare il periodo standard di studio tra i diversi gradi di insegnamento e in alcuni *Länder* (ad esempio, nel Nord Reno-Westfalia), questo risultato è già stato raggiunto. Per quanto riguarda il curriculum di formazione degli insegnanti su base universitaria, i futuri insegnanti studiano due o tre materie, che sono strettamente correlate a una corrispondente disciplina accademica. Inoltre, i futuri insegnanti partecipano a corsi di materie attinenti al settore dell'education (compresa la pedagogia scolastica, psicologia dell'educazione, filosofia e/o sociologia dell'educazione) e svolgono regolarmente periodi di stage nelle scuole. Mentre la prima fase è chiaramente orientata verso l'acquisizione delle conoscenze relative alle diverse materie/discipline 'accademiche' ed i corrispondenti argomenti didattici (*Fachdidaktik*), la seconda fase è più pratica e mira a preparare i giovani insegnanti per i loro incarichi professionali e il loro lavoro a scuola. La seconda fase, che dura tra 1,5 e 2 anni è indipendente dalle università ed è organizzata in 'seminari speciali di formazione all'insegnamento' sotto la supervisione del Ministero dell'Istruzione di ogni Land. Il 'secondo esame di Stato' (*Zweites Staatsexamen*) viene conferito dopo il completamento di questa fase. Sia il primo che il secondo esame, sono regolamentati e controllati da norme emesse dal Ministero della Pubblica Istruzione di ogni Land e non dall'università. Dopo aver superato con successo il 'secondo esame di stato', alla maggior parte dei nuovi insegnanti viene assegnata una posizione vacante dall'amministrazione scolastica competente, principalmente sulla base dei risultati dei due esami e, in una certa misura, anche in base a considerazioni sulle situazioni personali (ad esempio, lo stato civile) e/o a ulteriori qualifiche. In alternativa (più o meno dal 2005, a seconda del singolo Land), gli insegnanti possono 'proporsi' anche per incarichi di insegnamento vacanti direttamente alle singole scuole, che poi in collaborazione con le autorità scolastiche locali o regionali, scelgono il candidato più appropriato. In generale, gli insegnanti in Germania sono dipendenti pubblici e ottengono un incarico permanente (in pratica una *tenure*) tre anni dopo l'entrata in servizio. L'analisi delle linee guida ufficiali, dei programmi di studio e degli obiettivi di formazione degli insegnanti suggeriscono che la tradizionale formazione iniziale degli insegnanti in Germania sembra essere un sistema molto elaborato, ma anche strutturato in modo sistematico: per entrare nel sistema di formazione e per diventare insegnante, i candidati devono avere conseguito il livello di scolarizzazione più elevato. Come si è accennato, durante la prima fase,

tutti gli insegnanti sono preparati nelle università in una vasta gamma di discipline accademiche per 5-6 anni (nei fatti, compresi gli esami), per essere poi sottoposti a un'ulteriore fase pratica di preparazione, di una durata che varia tra 1,5 e 2 anni, necessaria per accedere ai due esami di stato e, dopo un breve periodo di pratica di insegnamento, alla permanenza in carica (*tenure*). Dopo una fase di preparazione e selezione piuttosto elaborata, gli insegnanti in Germania ricevono però – nel confronto internazionale – stipendi mensili relativamente elevati (OECD, 2005) e anche le loro pensioni sono – rispetto a professioni simili in Germania – abbastanza alte.

Un ulteriore punto di forza della formazione degli insegnanti in Germania può essere descritto come la combinazione dei due modelli principali di formazione degli insegnanti in Europa, nel tentativo di combinare i vantaggi di entrambi: quello della formazione disciplinare accademica e quello pratico/esperienziale. La prima fase universitaria di formazione può essere definita come 'simultanea', perché tutti gli elementi (ad esempio le conoscenze disciplinari specifiche, le conoscenze pedagogiche, le materie di tipo 'educativo' e una certa pratica scolastica) sono affrontati fin dall'inizio. Tuttavia, se prendiamo in considerazione l'intero processo di formazione iniziale degli insegnanti (cioè la prima e la seconda fase), possiamo anche percepire una struttura 'consecutiva': mentre la prima fase universitaria è di tipo teorico ed orientato alla conoscenza, la seconda fase è pratica ed orientata alle competenze (Terhart, 2003). Questo 'modello misto', un combinato basato su una struttura 'simultanea' e 'consecutiva', è abbastanza unico in Europa.

Tuttavia, nonostante queste condizioni di base piuttosto favorevoli, la qualità della formazione degli insegnanti in Germania è stata oggetto di discussione per molti anni. Mentre alcuni di questi problemi sono stati identificati da oltre 20 anni e sono stati definiti come «strutturali» (Terhart, 2006b), altri hanno guadagnato l'attenzione più di recente con la pubblicazione di nuovi risultati di ricerca empirica sulla formazione degli insegnanti (Terhart *et al.*, 2011). Tra i problemi strutturali Terhart (2006b, 2008) mette in evidenza le seguenti questioni:

a) la frammentazione della formazione degli insegnanti: come abbiamo visto, la formazione è costituita da numerosi e diversi campi di studio e viene effettuata da diverse istituzioni – università, scuole, seminari di formazione per insegnanti. Questa frammentazione può portare alla produzione di discontinuità nel processo di apprendimento e può costituire un ostacolo per un efficace apprendimento cumulativo;

b) la professionalità e/o la conoscenza della materia accademica: la prima fase della formazione degli insegnanti, che ha sede presso le università, non è particolarmente orientata verso le esigenze lavorative dell'insegnante. Pertanto, vari critici sostengono che non fornisce agli insegnanti le necessarie competenze professionali;

c) gli esami abilitanti e l'ingresso alla professione: la frammentarietà della formazione degli insegnanti in termini di contenuti curricolari e di istituzioni incaricate della formazione si riflette anche nella frammentarietà degli esami alla fine della prima fase formativa, esami che possono contenere fino a dieci diversi argomenti, per ciascuno dei quali gli studenti dovranno prepararsi per affrontare fino a tre diversi temi (producendo una moltiplicazione e polverizzazione tematica eccessiva).

Data l'entità delle differenze strutturali tra i 16 *Länder*, lo sviluppo e l'attuazione delle norme per la formazione degli insegnanti, che era già stata suggerita dalla Commissione Mista per la formazione degli insegnanti nel 2000 (Terhart, 2000) poi passata alla Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali nel 2004 (KMK, 2004), è una delle più importanti riforme della formazione degli insegnanti in Germania. Il processo di armonizzazione è stato anche spinto in avanti dalla già citata KMK (2004), che non solo definisce le norme obbligatorie di cui sopra, ma imposta anche le priorità per quanto riguarda i contenuti della formazione degli insegnanti. Lo stesso fa su temi e soggetti della didattica (KMK, 2008), anche attraverso delle definizioni di contenuti obbligatori, che si applicano per la formazione degli insegnanti in tutti i 16 *Länder*.

2. Il caso Inglese

Nel Regno Unito lo status degli insegnanti e l'insegnamento come professione rappresentano una questione che non si è mai del tutto chiarita. Al centro del contendere è se il divenire insegnante riguardi l'acquisizione esperienziale di un insieme di competenze – il *know how*, gli aspetti tecnici e pedagogici della materia – o piuttosto l'acquisizione di conoscenze disciplinari apprese in prevalenza in un contesto di tipo accademico. Questa ambivalenza si riflette anche nella terminologia usata quando si fa riferimento alla formazione di futuri insegnanti, definendoli (prima che diventino tali) come 'tirocinanti' piuttosto che 'studenti'. La formazione degli insegnanti è divenuta una responsabilità principale dei college e delle università, infatti gli 'studenti-insegnanti' passano più tempo a fare pratica nelle scuole e nelle aule di quanto non facciano in lezioni e seminari di tipo accademico. Dal 1984, il Consiglio per l'accreditamento della formazione degli insegnanti (CATE), è stato per lungo tempo l'organo che ha supervisionato la formazione degli insegnanti, e ha avuto un ruolo importante nella promozione di partenariati tra scuole, enti locali, college e università, coinvolgendoli nella formazione degli insegnanti. Dai primi anni Novanta, il *National Curriculum* è stato per la prima volta implementato in Inghilterra e Galles, e ha avuto un forte impatto sul contenuto dei programmi formativi degli insegnanti. Nel 1995, il CATE è stato sostituito dalla *Teacher Training Agency* (TTA), che nel 2005, è stata trasmutata nel *Training and Development Agency for Schools* (TDA), assumendo la responsabilità per lo sviluppo

professionale continuo (CPD) degli insegnanti qualificati e svolgendo allo stesso tempo un ruolo di supervisione della formazione *pre-service*.

Dalla fine del 1990 è stato inoltre istituito il *General Teaching Council for England* (GTCE), nel tentativo di rafforzare la *governance*, lo status e le pratiche di insegnamento, e di regolamentare quindi la professione di insegnante, in modo simile a quanto svolto dal *General Medical Council* per la professione medica. Nel 2010, il governo conservatore ha annunciato di voler abolire la TDA, spostando le sue competenze presso il *National College for School Leadership*, istituito per fornire una formazione manageriale ai quadri e ai dirigenti delle scuole, sciogliendo al contempo anche il GTCE.

In pratica, questo ha fatto sì che il potere e la responsabilità delle autorità locali e delle istituzioni preposte all'istruzione superiore siano state notevolmente ridotte, divenendo maggiormente soggette alle politiche di formazione emanate dal governo centrale. Allo stesso tempo, il governo centrale ha stabilito criteri più severi per la formazione ed il *training* degli insegnanti, che sono presidiate da ispettori dell' *Office for Standards in Education* (OFSTED). Allo stesso tempo, le scuole si occupano di selezionare i partecipanti alla formazione degli insegnanti, di definire i programmi di studio in ingresso e nella valutazione degli insegnanti in formazione. La procedura necessaria per diventare insegnante acquisendo il *Qualified Teacher Status* (QTS) richiede di detenere innanzitutto una qualificazione di base – cioè il cosiddetto 'grado A' – del *Sixteen plus* negli esami di matematica, di inglese ed in prospettiva di scienze anche per i futuri insegnanti della scuola primaria. Ogni futuro insegnante deve avere una laurea in un settore specifico o in un gruppo di settori disciplinari. Per gli studenti di tipo BE e/o BA (cioè i due tipi di *Bachelor of Education*), i curricula di laurea coprono una gamma di studi tra cui: scienze dello sviluppo, psicologia e sociologia dell'educazione oltre che le materie scolastiche fondamentali quali la scienza, la matematica, l'inglese e così via, con l'indispensabile esperienza pratica di insegnamento nelle scuole. Inoltre, tutti i futuri insegnanti sono tenuti a superare i test online relativi alle competenze di *numeracy* e *literacy*. Nel settore delle scuole private indipendenti a pagamento, tuttavia, per insegnare non viene richiesto il QTS; negli ultimi 10 anni, le scuole statali indipendenti (*independent state schools*), conosciute precedentemente come 'accademie' (*academies*) o 'scuole libere' (*free schools*), sono state istituite al di fuori del controllo delle autorità locali con la sola responsabilità delle amministrazioni centrali e del consiglio locale di amministrazione, comprendente i rappresentanti dell'industria e del commercio. Nelle accademie e nelle scuole libere, il QTS non è giuridicamente necessario.

Comunque, nel complesso, la maggior parte degli insegnanti nel Regno Unito continuano ad avere una laurea e l'abilitazione all'insegnamento. A differenza del sistema di molti altri Paesi europei, gli insegnanti nel Regno Unito non hanno lo status di dipendenti pubblici e non sono direttamente dipendenti dello Stato. Nei

primi anni Ottanta, gli insegnanti erano impiegati di un'autorità educativa locale (LEA – *Local Education Authority*) e poi assegnati ad una determinata scuola. Dall'inizio degli anni Novanta, con l'affermarsi delle logiche di quasi mercato, i bilanci e poteri contrattuali sono stati progressivamente devoluti ai singoli istituti scolastici e gli insegnanti vengono direttamente reclutati da una determinata scuola, o da un gruppo di scuole, come è il caso di alcune 'catene' di accademie supportate dallo Stato. I nuovi insegnanti, alla fine del loro percorso universitario e dopo un anno di PGCE (*Postgraduate Certificate of Education*) rispondono direttamente ad offerte pubblicizzate sulla stampa educativa o si iscrivono ad agenzie di reclutamento che operano per conto delle scuole. Le Accademie, le *Free Schools*, le scuole statali indipendenti, sono in grado di fissare i propri termini e condizioni contrattuali, mentre le altre scuole devono ancora impiegare gli insegnanti in base a termini e condizioni di lavoro negoziate a livello nazionale, anche se questa disposizione è attualmente in discussione e quindi incerta per il futuro.

Ogni nuovo insegnante, indipendentemente dalle qualifiche possedute e dalla scuola in cui insegna, deve lavorare un anno come *Newly Qualified Teacher*, anno nel quale esso sarà sottoposto ad almeno tre osservazioni da parte di altri insegnanti o membri dello staff scolastico con la qualifica di senior, al fine di verificarne gli standard di pratica professionale. Infine, quando gli standard professionali dei NQTs (nuovi insegnanti) sono riconosciuti, viene concesso ad essi il titolo di *Qualified Teacher Status*, permettendo così la progressione di carriera. In tutta la loro vita professionale, gli insegnanti sono soggetti a valutazione, sia internamente alla scuola che esternamente da parte di funzionari dell'OFSTED. La tendenza più recente, infine, è quella di collegare la retribuzione alle performance degli studenti e della scuola, di solito giudicata dai risultati ai test e agli esami, similmente a quanto accade in alcuni distretti scolastici degli Stati Uniti (*performance pay system*).

3. Il caso Finlandese

Il sistema educativo finlandese dall'inizio di questo millennio ha generato una forte curiosità a livello internazionale a causa delle elevate performance degli studenti finlandesi ai test internazionali quali l'OECD-PISA. Nonostante la limitata conoscenza sui fattori che contribuiscono a questo successo, tra i quali è molto probabile che un ruolo importante sia giocato dal welfare state universalistico, un fattore spesso sottolineato è il *design* del sistema di formazione degli insegnanti. Dalla fine del 1970 la formazione degli insegnanti in Finlandia è stata completamente integrata nel sistema universitario, includendo un approccio basato sulla ricerca e una Laurea Magistrale per quasi tutte le categorie di insegnamento. Del resto, come abbiamo detto nell'introduzione di questo scritto, l'*expertise* degli insegnanti è il fattore principale alla base dei risultati scolastici.

La ristrutturazione del sistema di formazione degli insegnanti in Finlandia è stata parte integrante delle riforme scolastiche legate a una rivalutazione politica, economica e sociale del contesto sociale finlandese. Partendo da concetti quali quelli di 'accademizzazione' e 'professionalizzazione' sono stati fatti grandi sforzi per riformare il sistema educativo finlandese in generale e la formazione degli insegnanti in particolare (Hansen, 1995; Sjöholm e Hansen, 2007).

La formazione degli insegnanti in Finlandia, come sottolineato da Välijärvi e Heikkinen (2012), ha assunto a partire dalla metà del XIX secolo la stessa articolazione duale propria del sistema educativo articolato in *folk school* e scuola secondaria. I percorsi formativi degli insegnanti erano prima in parte paralleli ed in parte differenziati e si articolavano in due percorsi principali: gli insegnanti delle *folk school* erano diplomati presso gli istituti di formazione degli insegnanti (*seminariums*), mentre gli insegnanti della scuola secondaria seguivano un percorso di tipo universitario. Il sistema di formazione diversificato è stato poi modificato da una legge nel 1971. L'obiettivo era quello di unificare la formazione degli insegnanti della scuola primaria (classi dalla prima alla sesta) e della secondaria (classi dal settimo al nono grado – secondaria inferiore e classi dal decimo al dodicesimo – secondaria di secondo grado) con uno standard accademico uguale. La qualificazione per entrambe le categorie di insegnanti è stata trasferita alle università e si è stabilita la laurea come il primo livello di qualifica.

In Finlandia, la carriera di insegnante risulta essere molto desiderabile (Sahlberg, 2012) e ciò è particolarmente vero per il livello di scuola primaria (classi 1-6), motivo per cui il numero di candidati a livello nazionale è attualmente molto superiore al numero di studenti. Per esemplificare questo aspetto basta riflettere su un dato: su circa 800 posti nei corsi accademici di formazione alla professione di insegnante, annualmente ci sono circa 5.000 richiedenti (Välijärvi e Heikkinen, 2012). Tuttavia, vi è una consolidata prassi che stabilisce che l'attitudine del candidato alla professione di insegnante debba essere sempre valutata prima dell'ammissione, indipendentemente dal numero di candidati (Valli e Johnson, 2007). Quindi, i candidati alla professione di insegnante sono sottoposti a *screening* basato su prove a carattere disciplinare, requisiti personali e sociali. Ci sono, tuttavia, notevoli differenze tra le varie università nella progettazione dei test d'ingresso, che vanno dall'uso di un solo strumento (intervista) all'uso di quattro strumenti diversi (prova scritta, colloquio, attività di gruppo e prova esperienziale).

Tuttavia, una caratteristica comune in Finlandia è che ogni singolo candidato è sempre valutato in loco. Ciò significa che non è possibile entrare nella formazione alla professione di insegnante esclusivamente sulla base delle buone votazioni scolastiche o altre pre-qualifiche. Comunque, in generale, la selezione finale degli studenti dipende da criteri, che ogni università decide autonomamente (test di ammissione all'università specifici, specifici percorsi scolastici secondari superiori, etc.). Il requisito educativo formale di base per tutti i candidati è il titolo finale del-

la scuola secondaria superiore, conseguito dalla maggioranza degli studenti all'età di 18-19 anni. Coloro che hanno poi completato la formazione terziaria iniziale sono pienamente certificati a livello nazionale, sia per posizioni temporanee che per incarichi di insegnamento permanenti (*tenure*).

I requisiti per insegnare sono quindi il *Master's degree* in specifici ambiti disciplinari che include anche la frequenza di un corso di studi pedagogici per gli insegnanti. La quantità di docenti certificati è accuratamente dimensionata per soddisfare le esigenze. Tuttavia, vari fattori come i cambiamenti strutturali o la redistribuzione del tempo tra le varie materie scolastiche possono causare difficoltà nell'incontro tra domanda ed offerta di lavoro (con una carenza di insegnanti in particolari ambiti disciplinari). La materia principale per i futuri insegnanti della scuola primaria è la pedagogia (teoricamente e praticamente orientata), con l'obiettivo di qualificare gli insegnanti in senso generale. Per ottenere la qualifica per la docenza nella scuola secondaria gli studenti scelgono una materia principale, – tra Inglese, Matematica e Storia –, e selezionano materie complementari di solito congruenti con la scelta principale (Jakku-Sihvonen e Niemi, 2006; Välijärvi e Heikkinen, 2012). I futuri insegnanti delle scuole secondarie affrontano lo studio delle proprie materie specifiche nel dipartimento disciplinare di riferimento e seguono corsi di formazione in un dipartimento di scienze dell'educazione.

Complessivamente le undici università finlandesi (di cui una di lingua svedese) e i cinque istituti di formazione professionale degli insegnanti sono oggi responsabili per la preparazione degli insegnanti di tutti i livelli. Le stesse istituzioni possono, accanto ai programmi regolari, eseguire diversi tipi di specializzazioni, per esempio la *drama education*, lo sviluppo sostenibile, o profili orientati a livello internazionale (Välijärvi e Heikkinen, 2012).

Negli ultimi anni inoltre vi sono stati sforzi notevoli per rafforzare l'ancora debole legame tra la formazione 'pre-servizio' e quella 'in servizio'. Infatti i dispositivi per la formazione in servizio sono ancora scarsamente coordinati e la qualità dei servizi messi a disposizione degli insegnanti finlandesi è ancora molto variabile. Se lo sviluppo professionale degli insegnanti deve essere definito come un processo continuo lungo tutta la carriera, le diverse fasi devono necessariamente essere collegate in un sistema maggiormente integrato. Per questo motivo è stato avviato un programma chiamato *Osaava Ohjelma (Skilled Programme)* per il periodo 2010-2016 per migliorare la formazione in servizio (Välijärvi e Heikkinen, 2012). La Finlandia ha investito molte risorse nella formazione dei propri insegnanti, e questo ha costituito un punto di forza indiscutibile. L'offerta formativa per la formazione in servizio è variegata, ma di solito non è coerentemente legata all'istruzione pre-servizio. Un passo essenziale per colmare questo divario parrebbe essere costituito dal programma consorzio *Verme-Osaava* (includente tutti i servizi di formazione degli insegnanti delle università e degli istituti di formazione professio-

nale degli insegnanti nel paese) e che mira a sostenere i NQTs (nuovi insegnanti) nella transizione dagli studi al lavoro nella scuola.

4. L'Italia in una prospettiva comparata

Allo stato attuale, diventare insegnante nelle scuole secondarie di primo e secondo grado in Italia, appare essere un percorso non meno lungo e complesso rispetto a quanto visto fino ad ora nei tre casi precedenti. In sostanza è necessaria una Laurea Magistrale (o di vecchio ordinamento quadriennale o quinquennale) per accedere, tramite una procedura concorsuale, alla fase di Tirocinio Formativo Attivo (il cosiddetto TFA), cioè un tirocinio svolto direttamente negli istituti scolastici con delle fasi formative svolte presso le università. Il buon esito della fase di TFA (il titolo rilasciato è il diploma di abilitazione all'insegnamento) consentono di partecipare ai concorsi nazionali per la professione di docente (il primo si è svolto nell'ultimo anno), che permettono di accedere ad un'apposita graduatoria. Allo stesso tempo i docenti abilitati possono iscriversi alle graduatorie di istituto per incarichi di docenza a breve-medio termine o anche annuali.

Questo meccanismo di ingresso, apparentemente lineare e pertanto comparabile con quelli descritti nelle pagine precedenti, si sovrappone però ad una stratificazione 'storica' di concorsi (l'ultimo è quello del 1999) e graduatorie di vario tipo ancora attive. Questi elementi di stratificazione sedimentata nel tempo rendono estremamente complessa una visione d'insieme dei processi di selezione e stabilizzazione nel ruolo di docente, vanificando per molti versi l'opera di razionalizzazione introdotta con il concorso nazionale. Un precariato storico e norme contraddittorie (Gerosa, 2011; Gremigni, 2013), contribuiscono ad una sorta di 'intasamento', di imbuto all'ingresso, e ad una difficile stabilizzazione occupazionale (l'equivalente della *tenure* negli altri paesi considerati nei paragrafi precedenti), soprattutto per alcune discipline e in alcuni contesti geografici del Paese (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009). Pare di poter dire che, dal confronto con gli altri Paesi, l'Italia sembra caratterizzarsi per una distanza impressionante tra un'architettura teorica della formazione iniziale e delle assunzioni dei docenti e la pratica del doppio (triplo? quadruplo?) canale, che ha caratterizzato e continua a caratterizzare i processi di reclutamento degli insegnanti. I meccanismi ri-disegnati sulla carta possono suscitare perplessità, soprattutto per il loro continuo riformarsi in assenza di valutazione rigorosa dei punti di forza e di debolezza (Moscati, 2010), ma a minare il sistema di reclutamento degli insegnanti italiani è soprattutto la sua opacità. Intendiamo con questo termine il fatto che lo scorrere parallelo di più graduatorie, di concorsi extra-ordinari, di nuove modalità sistemiche di formazione genera un'architettura che può ricordare quella delle scale di Escher, dove nessuno è davvero in grado di capire più a quale strada porterà ciascuna rampa. Ad aggravare questo stato di cose

stanno un elemento di congiuntura politica e uno di stampo socio-demografico. La questione prettamente politica risiede nel fatto che diverse maggioranze hanno recentemente mostrato di assecondare in misura maggiore o minore la massiva coda di precari in attesa di accedere a un posto fisso e le relative pressioni da parte dei sindacati della scuola. Saranno le future decisioni in merito a questo gruppo di soggetti a decidere del peso relativo degli accessi nell'insegnamento dai molti percorsi aperti (e mai chiusi). Non si deve scordare, del resto che l'abnorme invecchiamento demografico degli insegnanti italiani deriva proprio dall'intrecciarsi nel tempo di ampie sanatorie nei reclutamenti e di assenza di pianificazione degli stessi (Argentin, 2013b).

Proprio l'elemento socio-demografico sembra essere però quello più dirompente: l'elevata età degli insegnanti, unita all'espansione della scolarità e alla crescita del numero di studenti grazie alle leve di neonati immigrati potrebbe portare infatti nei prossimi dieci anni ad un importante processo di reclutamento di insegnanti (Argentin e Barbieri, 2013). Questa leva importante di nuovi insegnanti è con ogni evidenza un'occasione di potenziamento della scuola italiana. Che un passaggio tanto cruciale per il sistema di istruzione italiano debba avere luogo con un impianto di reclutamento opaco e bizantino, basato su molti meccanismi ereditati dal passato, ma tuttora in azione, sembra davvero uno scenario poco auspicabile. Al contempo, anche il nuovo canale delle lauree seguite da TFA richiede di essere adeguatamente testato e messo a punto, proprio al fine di evitare che suoi malfunzionamenti futuri generino situazioni di (prevedibile) 'emergenza' che possano fare da volano a nuove sanatorie.

A rendere più fosco questo quadro vi è infine l'assenza di un dispositivo nazionale di formazione in servizio dei docenti; la formazione in servizio, soprattutto negli anni della prima implementazione dell'autonomia scolastica (Benadusi *et al.*, 2008), è stata di tipo incrementale, locale, per certi versi disordinata, svolta a livello di singola scuola (o di reti di scuole) e non inserita in un disegno nazionale complessivo. Da questo punto di vista la differenza con il caso finlandese e, in parte, con il caso tedesco è forte e sostanziale (per quanto le due realtà ora citate mostrino anch'esse discontinuità e problemi di connessione tra la fase di formazione pre-ruolo e le successive attività formative/di aggiornamento). Ancora diverso è il sistema di regolazione inglese, caratterizzato da spinte centraliste e neo-centraliste (ne è testimone il ruolo dell'OFSTED), ma anche da un mercato vero e proprio nel quale il prefisso 'quasi' (si fa qui riferimento all'idea di 'quasi-mercato' illustrata in Benadusi e Consoli, 2004) pare compresso da dinamiche di negoziazione contrattuale su base locale e di valutazione continua delle performance individuali e di istituto. Risulta evidente come anche su questo fronte il nostro Paese necessiti di un'azione di riforma coraggiosa, che metta ordine nel quadro attuale, dove a prevalere è l'assenza di un'architettura nazionale, pensata per rispondere ai molti mali della scuola italiana.

Riferimenti bibliografici

- Argentin, G. (2013a), *Who Is Going to Teach in Deprived Economic Contexts? The Relevance of Labor Market Conditions on Teacher Recruitment in Southern Italy*, paper presentato alla Conferenza SASE, Milano, 27-29 Giugno.
- Argentin, G. (2013b), «Come cambia la forza lavoro nel sistema scolastico. Le tendenze demografiche degli insegnanti italiani, 1990-2010», *Sociologia del lavoro*, 131, 74-88.
- Argentin, G. e Barbieri, G. (2013), *Mutamento demografico del corpo docente a allocazione delle risorse nel sistema di istruzione*, paper presentato alla Conferenza ESPANET, Rende (CS), 19-21 Settembre.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S-E. e Sjöholm, K. (2011), «Views of the Teaching Profession. Voices From Student Teachers and Newly Qualified Teachers», in F. Hjar-demaal, U. Lindgren, S-E. Hansén e K. Sjöholm (eds), *Becoming a Teacher*, Report 30/2011 Faculty of Education, Åbo Akademi University, pp. 23-46.
- Benadusi, L. e Consoli, F. (2004), *La governance della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Benadusi, L., Giancola, O. e Viteritti, A. (2008), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'educazione*, Milano, Guerini e Associati.
- Corcoran, S.P., Evans, W.N. e Schwab, R.M. (2004), «Women, the Labor Market, and the Declining Relative Quality of Teachers», *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(3), 449-70.
- Darling-Hammond, L. e Bransford, J. (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, John Wiley & Sons.
- Esping-Andersen, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Eurydice (2013), *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013*, Rapporto Eurydice (Commissione Europea/EACEA), Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Roma-Bari, Laterza.
- Gerosa, T. (2011), *La passione per la scuola. Gli insegnanti nella precarietà*, Università Statale di Milano, Tesi di laurea.
- Giancola, O. (2009), *Performance e diseguglianze nei sistemi educativi europei*, Napoli, ScriptaWeb.
- Gremigni, E. (2013), «Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana», *Scuola Democratica*, 1, 105-24.
- Hansén, S-E. (1995), «Teacher Education in Finland. Description and Analysis», in Th. Sander, F. Buchberger, A.E. Greaves e D. Kallós (eds), *Teacher Education in Europe:*

- Evaluation and Perspectives*, Universität Osnabrück, SIGMA-European universities' networks, 1-26.
- Hanushek, E.A. e Rivkin, S.G. (2010), «Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality», *The American Economic Review*, 100(2), 267-71.
- Jakku-Sihvonen, R. e Niemi, H. (2006), *Research-Based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*, Research in Educational Sciences 25, Finnish Educational Research Association.
- KMK (2008), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- KMK (2004), *Standards für die Lehrerbildung, Bildungswissenschaften*.
- Kotthoff, H.-G. (2011), «Between Excellence and Equity: The Case of the German Education System», *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 28-60.
- Kotthoff, H.-G. e Terhart, E. (2013), «'New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany», *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73-92.
- Moscato, R. (2010), «La formazione degli insegnanti» in A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, Il Mulino.
- OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- Reyneri, E. (2002), *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- Sahlberg, P. (2012), «The Most Wanted. Teachers and Teacher Education in Finland», in A. Lieberman e L. Darling-Hammond (eds), *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*, New York, Routledge, 1-21.
- Sjöholm, K. e Hansén, S-E. (2007), «Developing Teacher Professionalism. Dynamics of Dichotomies in Finnish Teacher Education», in U. Lindgren, *A Nordic Perspective on Teacher Education in a Time of Societal Change. Contributions from a Nordic Conference That Focused on the Professional Teacher Role*, Umeå University, pp. 45-64.
- Terhart, E. (2008), «Die Lehrerbildung», in K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer e L. Trommer (a cura di), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Reinbek, Rowohlt, 745-72.
- Terhart, E. (2006b), «Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania», J.M. Escudera e A.L. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona, Octaedro, 77-81.
- Terhart, E. (2006a), «Il sistema scolastico in Germania: struttura e problemi», in F. Gobbo, *La Scuole degli altri. Le riforme scolastiche nella Europa che cambia*, Torino, Società Editrice Internazionale, 77-105.

- Terhart, E. (2003), «Teacher Education in Germany: Current State and New Perspectives», in B. Moon, L. Vlasceanu e C.L. Barows (eds), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, Bucarest/Romania, UNESCO/CEPES, 135-56.
- Terhart, E. (2000), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von Der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim/Basel, Beltz.
- Väljjarvi, J. e Heikkinen, H.L.T. (2012), «Peer-Group Mentoring and the Culture of Teacher Education in Finland», in H.L.T Heikkinen, H. Jokinen e P. Tynjälä (eds), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*, London, Routledge, 31-40.
- Valli, R. e Johnson, P. (2007), «Entrance Examinations as Gatekeepers», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 493-510.
- Wayne, A.J. e Youngs, P. (2003), «Teacher Characteristics and Student Achievement Gains», *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122 .

