

Publicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Teachers in Finland and Italy, research findings
Gli insegnanti in Finlandia e in Italia, cosa dicono le ricerche

di

Eleonora Mattarelli

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

Sapienza, Università di Roma

eleonora.mattarelli@uniroma1.it

Abstract

What is the academic path of aspiring teachers? What is the perception of this role in the community? Teachers' training is today more than ever a current topic. Different competences are requested from teacher, including planning and organizational skills in the face of the changing interests and needs of students, problem solving skills and resilience in the face of the challenges that everyday life and global complexity pose in educational practice (OECD, 2020; 2019; 2004). The aim of the essay is to explore the multifaceted identity of the teaching profession: through a meta-analysis and a presentation of international data, the articulated figure of the teacher will be described in Finland and Italy, two important European educational realities (Argentin & Giancola, 2013; Blomberg, 2008). Psycho-pedagogical competences and disciplinary and didactic knowledge are, in fact, just some of the components that outline the profile of this important professional figure (Baldacci et al., 2020).

Keywords: teachers; training; recruitment; professional status; comparative pedagogy.

Abstract

Qual è il percorso accademico degli aspiranti insegnanti? Qual è la percezione di questo ruolo nella comunità? La formazione della classe docente è oggi più che mai un tema attuale. All'insegnante sono richieste differenti competenze, tra cui capacità di progettazione e organizzazione dinnanzi ai mutevoli interessi e bisogni degli studenti, nonché capacità di problem solving e resilienza dinnanzi alle sfide che la quotidianità e la complessità globale pongono nella pratica educativa (OECD, 2004; 2019; 2020). Obiettivo del saggio è esplorare l'identità poliedrica della professione docente: attraverso una metanalisi e una presentazione di dati internazionali verrà descritta l'articolata figura dell'insegnante in Finlandia e in Italia, due importanti realtà educative europee (Argentin & Giancola, 2013; Blomberg, 2008). Le competenze psico-pedagogiche e le conoscenze disciplinari e didattiche sono, infatti, solo alcune delle componenti che delineano il profilo di questa importante figura professionale (Baldacci et al., 2020).

Parole chiave: insegnanti; formazione; reclutamento; status professionale; pedagogia comparata.

Introduzione

Formare un futuro docente che sia all'altezza del compito che gli viene assegnato sembra essere una scelta cruciale per la qualità dei sistemi di istruzione. Le ricerche internazionali su larga scala, infatti, mettendo insieme i dati emersi dai questionari con i risultati dei test sugli esiti degli apprendimenti, convergono sul fatto che l'insegnante ricopre un ruolo non trascurabile nel successo scolastico dello studente (Michelini, 2020; Giancola & Argentin, 2013). In un'Europa che tende sempre più a lasciare autonomia nelle scelte pedagogico-didattiche e organizzative, è richiesto ai ministri dell'educazione di monitorare continuamente il sistema educativo implementando interventi di miglioramento per rispondere più prontamente alle sfide poste dalla società globalizzata. Da dove iniziare? La risorsa più significativa e incisiva è senza dubbio l'insegnante (OECD, 2019ab). Ripensare oggi alla formazione degli insegnanti in itinere e in servizio è di fondamentale importanza poiché è il punto di partenza per assicurare che tutti gli studenti abbiano accesso a un'istruzione di qualità progettata da docenti competenti (OECD, 2005; Darling-Hammond et al., 2005). Negli ultimi anni, infatti, i contesti in cui si esplicano i processi di insegnamento-apprendimento sono diventati più eterogenei, delicati e complessi, basti pensare agli effetti della globalizzazione e agli studenti con background migratorio o a quelli con bisogni educativi speciali.

Promuovere la tolleranza e la coesione sociale per far in modo che i giovani vengano messi al centro del processo di insegnamento-apprendimento (Visalberghi, 1989), anche quelli più svantaggiati, si traduce pragmaticamente in maggiori e nuove competenze richieste a chi lavora nel mondo dell'educazione. Gli insegnanti, tout court, devono preparare gli studenti a

una società e a un'economia che cambia rapidamente e che richiede a ciascuno un apprendimento per tutta la vita (OECD, 2005).

Il presente contributo ha l'obiettivo di esplorare la formazione iniziale del corpo docente in Finlandia, sistema scolastico che all'inizio del nuovo millennio suscitò le curiosità di molti per il buon livello raggiunto dagli studenti finlandesi negli apprendimenti (OECD, 2001). Attraverso una metanalisi, una presentazione di dati internazionali e una riflessione critica si vuole analizzare il quanto mai attuale tema della formazione della classe docente contestualizzando l'articolata figura dell'insegnante in Italia e in Finlandia, due importanti realtà educative europee (Landri et alii, 2016; OECD, 2020a; 2019a; 2004).

1. Le ricerche internazionali sugli insegnanti

Le ricerche e le raccolte di indicatori per l'educazione che hanno come oggetto di studio i docenti sono molte (OECD, 2020b; 2019a; 2004). La valutazione e la riflessione degli e sugli insegnanti non sono un argomento nuovo né nel dibattito pubblico, né in quello accademico nazionale e sovranazionale.

Già nel 2004 l'OCSE, l'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*, che dagli anni Novanta del secolo scorso svolge insieme all'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, indagini su larga scala a livello internazionale, pubblicò un report intitolato *What makes school system perform?* in cui era indagato il ruolo che hanno gli standard di formazione e professionalità nella carriera dei docenti, tenendo ben presente che questi ultimi erano e sono un veicolo cruciale per introdurre cambiamenti nelle singole scuole e nel sistema nazionale nel suo complesso (OECD, 2004).

Sempre l'OCSE a partire dal 2008 ha sviluppato un programma di ricerca indirizzato agli insegnanti, l'indagine TALIS, *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2019b; 2018; 2009) con lo scopo di delineare possibili strategie di risposta alle sfide poste dai contesti educativi. Dopo la prima edizione (OECD, 2009), l'indagine è stata svolta nuovamente nel 2013 (OECD, 2014) e nel 2018 con l'obiettivo di raccogliere, grazie alle risposte di insegnanti e dirigenti scolastici, informazioni relative alle condizioni lavorative, all'ambiente di apprendimento, alle metodologie didattiche utilizzate, ai corsi di formazione frequentati, agli studenti, ai rapporti con i colleghi, alla visione delle politiche educative e di tutto ciò che rientra nella vita professionale di un docente. Nel 2018 l'indagine ha riguardato circa 260.000 insegnanti di 15.000 scuole collocate in quarantotto paesi di tutto il mondo. Su tre insegnanti, due sono orientati a questa professione come prima scelta, mentre uno la utilizza come "ripiego". Il 90% ha affermato che la possibilità di poter influire sullo sviluppo del bambino, lasciando un segno in esso e contribuendo al benessere della società sono le due più forti motivazioni per le quali ha scelto di intraprendere questa carriera lavorativa. La quasi totalità di essi, inoltre, è concorde nell'affermare che i docenti e gli studenti instaurano rapporti armoniosi tra di loro, anche se durante una lezione in aula gli insegnanti impiegano il 20% del tempo a mantenere e richiamare l'ordine e le relazioni all'interno della classe. Nove docenti su dieci aggiungono che negli ultimi dieci anni si sono formati ulteriormente dal punto di vista professionale aggiornandosi, ad esempio, sulle metodologie didattiche e riflettendo sull'impatto positivo che la didattica ha sul loro modo di fare scuola. Ciononostante, negli ultimi anni la composizione della classe è cambiata notevolmente: la

globalizzazione e le migrazioni hanno avuto i loro effetti anche su chi vive all'interno delle mura dell'aula, tanto è vero che gli insegnanti ritengono di aver bisogno di un'ulteriore formazione per poter affrontare la quotidianità e saper dialogare con gli studenti con bisogni educativi speciali. A proposito del futuro invece l'80% ha affermato che i colleghi lavorano molto allo sviluppo di nuove idee e si aiutano reciprocamente nel mettere a punto nuovi approcci didattici. Quello che emerge ancora dall'ultimo rapporto è che senza dubbio in aula sono utilizzate di più rispetto agli anni passati le tecnologie dell'informazione e della comunicazione come supporti per l'insegnante e per gli studenti durante le lezioni, ma solamente per la metà dei docenti questi stessi supporti tecnologici hanno fatto parte della formazione iniziale ricevuta (OECD, 2019b).

2. Il caso finlandese

All'edizione 2018 di TALIS hanno risposto 2.851 insegnanti di scuola secondaria inferiore e 148 dirigenti scolastici finlandesi: dalle loro risposte si può evincere che per il 59% la carriera scolastica è stata la prima scelta lavorativa (contro il 67% della media), infatti il motivo che più ha spinto a ricoprire tale ruolo risiede nell'opportunità di poter lasciare un segno nel percorso di sviluppo dei bambini contribuendo al benessere della società. L'età media degli insegnanti è di 45 anni, un anno in più rispetto alla media dei paesi partecipanti a TALIS, anche se il 35% di loro è molto vicino ai cinquanta anni. Rispetto alla ripartizione di genere, invece, il 46% dei dirigenti scolastici e il 70% degli insegnanti sono donne. Circa l'ambiente di apprendimento, quasi la totalità di loro, il 97%, afferma che c'è un buon rapporto tra studenti e docenti anche se il 29% dei dirigenti scolastici, contro il 14% della media TALIS, riporta episodi di bullismo sporadici nella propria scuola: il 17% degli insegnanti lavora in scuole in cui almeno il 10% degli studenti sono stranieri di diverse etnie, infatti in merito a ciò i dirigenti scolastici affermano che il 98% dei loro docenti ritengono che i bambini e i giovani possano apprendere e sperimentare e che, pur appartenendo a culture diverse, si può avere molto in comune. Durante una tipica lezione l'80% del tempo è speso per insegnare, apprendere e valutare gli studenti (78% in media, in diminuzione negli ultimi cinque anni). Questa valutazione nel 79% dei casi avviene in modo formativo tramite osservazione e feedback immediato, nel 86% dei casi, soprattutto con gli studenti più grandi, avviene attraverso la somministrazione di prove in itinere, mentre nel 45% dei casi c'è una autovalutazione da parte degli studenti (OECD, 2019b).

La raccolta di indicatori curata dall'OCSE con cadenza annuale e intitolata *Education at a Glance* mette in risalto che rispetto al salario percepito dagli insegnanti, i dirigenti scolastici guadagnano di più in tutti i livelli scolastici, in particolare nella scuola primaria e nella scuola secondaria. La remunerazione di un insegnante o di un dirigente scolastico è la spesa maggiore che un'istituzione educativa possa sostenere, infatti la sensazione di essere ricompensati in modo gratificante è a tutti gli effetti un motivo di attrazione o di allontanamento dalla professione in questione (OECD, 2005). In generale in tutti i paesi OCSE, Finlandia compresa, il salario aumenta all'aumentare del livello scolastico preso in esame.

Figure D3.1. Lower secondary teachers' and school heads' actual salaries relative to earnings for tertiary-educated workers (2019)

Ratio of salary, using annual average salaries (including bonuses and allowances) of teachers and school heads in public institutions relative to the earnings of workers with similar educational attainment (weighted average) and to the earnings of full-time, full-year workers with tertiary education

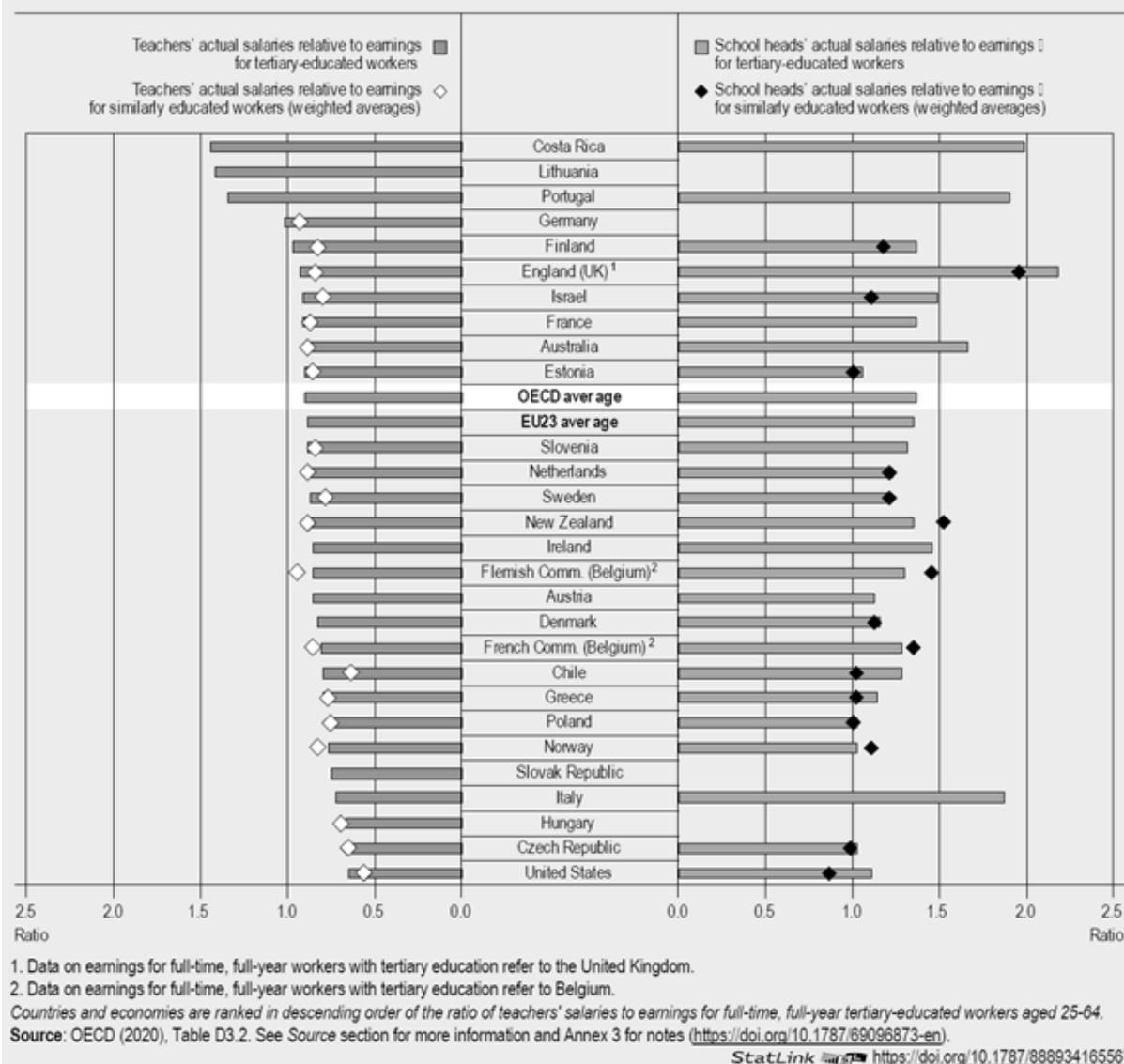


Figura 1. Stipendio medio di un insegnante e di un dirigente scolastico di scuola secondaria inferiore confrontato con quello di un lavoratore laureato. Fonte: OECD, 2020a, p. 385.

La figura 1 raffigura graficamente gli stipendi degli insegnanti confrontati con i salari che ricevono gli altri lavoratori con un titolo di studio simile. Di fatto, nonostante la varianza tra i paesi sia elevata, si tende a mettere in luce la considerazione e la stima che ogni realtà ha della propria classe docente, ovvero quanto guadagna in più o in meno un insegnante rispetto a medici, infermieri, avvocati e a tutti coloro che hanno bisogno di un titolo di studio terziario per poter esercitare la propria professione. Là dove un laureato guadagna 100, in media OCSE un insegnante medio di scuola secondaria inferiore guadagna circa il 15% in meno, ovvero 85. Sono pochissimi i paesi in cima al grafico, Portogallo, Lituania e Costa Rica, in cui un docente guadagna più di una persona laureata. In Finlandia la differenza diminuisce,

tanto è vero che il salario di un docente è quasi equiparabile a quello di un lavoratore laureato, mentre in Italia la differenza aumenta: là dove un laureato guadagna 100, un insegnante percepisce circa 65. Il discorso si ribalta se la comparazione viene fatta tra un dirigente scolastico, la barra grigia alla destra del grafico, e un professionista con titolo di studio simile. In Italia là dove questo ultimo guadagna 100, il dirigente percepisce quasi il doppio, mentre in media OCSE e in Finlandia guadagna circa il 40% in più. In generale il rapporto tra un lavoratore laureato, un insegnante e lo stipendio percepito è comunque in calo negli ultimi anni, questo vuol dire che sta venendo in parte meno il riconoscimento da parte della società nei confronti dei docenti di scuola, mentre i dirigenti scolastici continuano a guadagnare il doppio rispetto ai loro colleghi. La progressione di carriera, invece, intesa come differenza tra lo stipendio iniziale e quello di fine carriera può essere notevole, arrivando all'85-90% in più poco prima della pensione. Per quel che riguarda invece l'orario di lavoro, ovvero le ore passate ad insegnare nella scuola statale, in molti paesi è stabilito a livello nazionale e viene suddiviso tra ore di insegnamento e ore di programmazione delle attività, rapporti con le famiglie, correzione dei compiti ecc. I dati relativi alla media OCSE, alla Finlandia e all'Italia sono riportati nella seguente tabella.

Livello scolastico	Media OCSE (ore annue)	Finlandia (minimo ore annue)	Italia (minimo ore annue)
Pre-primario	993	Dato mancante	945
Primario	778	677	766
Secondario inferiore	712	592	626
Secondario superiore (<i>general</i>)	680	551	626
Secondario superiore (<i>vocational</i>)	674	692	626

Tabella 1. Orario di lavoro degli insegnanti di scuola secondaria inferiore. Fonte: OECD, 2020a. Rielaborazione a cura dell'autrice.

Nel complesso l'orario di lavoro degli insegnanti è rimasto stabile negli ultimi anni e in media all'aumentare dell'età degli studenti diminuisce il numero di ore di insegnamento richieste agli insegnanti. Il livello scolastico in cui ci sono più differenze rimane comunque quello pre-primario (OECD, 2020a). Ad influire sul benessere lavorativo degli insegnanti, oltre all'aspetto economico e al carico di lavoro, c'è sicuramente anche l'ambiente in cui operano: le relazioni con i colleghi, con il dirigente scolastico e con gli studenti. In questo ultimo aspetto è compreso anche il rapporto numerico tra insegnante e studenti, ovvero quanto sono grandi le classi e quanti studenti ha un insegnante in riferimento al suo orario di lavoro. In Italia per quanto riguarda, ad esempio, la scuola secondaria superiore sono 12 gli studenti nei percorsi liceali e 9 in quelli professionali, mentre in Finlandia a fronte di 14 studenti per un insegnante liceale, ce ne sono 22 per un insegnante di un istituto tecnico o professionale. Anche nel caso della scuola statale o privata, mentre l'Italia segue la tendenza della media OCSE, la Finlandia la ribalta: ci sono più studenti nelle classi delle scuole private rispetto a quelle statali. In generale in Italia le classi più numerose sono nella scuola

secondaria inferiore mentre in Finlandia il rapporto tra la scuola secondaria inferiore e la primaria è il medesimo.

3. La formazione iniziale degli insegnanti finlandesi

Alla base del successo del sistema scolastico finlandese moderno ci sono tanti fattori, tra questi l'istruzione gratuita per tutti, le strategie didattiche innovative, i percorsi educativi personalizzabili, il supporto fornito a chi ha bisogni educativi speciali, la libertà pedagogica lasciata ai docenti, l'autonomia concessa dalle istituzioni centrali e la formazione degli insegnanti (Sahlberg, 2015). Chi vuole intraprendere la carriera dell'insegnamento può scegliere tra sei profili professionali specifici:

- Insegnante della prima infanzia: lavora nel sistema integrato nido e scuola dell'infanzia;
- Insegnante di classe: lavora nella scuola dell'obbligo ed è il corrispettivo del “maestro unico” in quanto insegna in una classe più di una disciplina;
- Insegnante specializzato in una o più discipline: lavora nella scuola secondaria inferiore, nei licei o negli istituti tecnici e professionali e insegna discipline specifiche, da una a tre;
- Insegnante di sostegno (pedagogia speciale): lavora nella scuola dell'obbligo e affianca o i singoli studenti o i gruppi di studenti con bisogni educativi speciali;
- Tutor dello studente e del suo percorso formativo;
- Insegnante di istituto tecnico o professionale: lavora nell'istruzione secondaria superiore e prima di poter accedere all'insegnamento deve avere almeno tre anni di esperienza nel proprio ambito professionale.

La tabella seguente riassume brevemente l'iter che ciascuno dei sei profili professionali deve seguire per diventare un insegnante abilitato¹. Per alcuni di essi bisogna specificare che dal 2020 è cambiato il modo in cui vengono selezionati gli studenti da parte delle università: il 60% dei candidati che ha accesso alla prova attitudinale è selezionato sulla base dei risultati riportati nel diploma di scuola secondaria superiore conseguito a seguito dell'esame di stato. Questa scelta è stata dettata dal fatto che quest'ultimo sta acquisendo sempre maggiore importanza nel determinare le scelte future degli studenti in termini di percorsi di studio, infatti la domanda per accedere alla prova attitudinale può essere inoltrata a più università. La nuova legge sull'educazione della prima infanzia in vigore dal 1 settembre 2018², inoltre, sottolinea che dall'inizio del 2030 i coordinatori dei servizi della prima infanzia devono avere una laurea magistrale, anche se tutti coloro che hanno raggiunto il titolo di insegnanti di scuola materna prima dell'entrata in vigore della nuova legge sono ora a tutti gli effetti insegnanti della prima infanzia. A ciò va aggiunto che un insegnante di classe acquisisce la qualifica di insegnante specializzato sostenendo gli esami specifici in una delle discipline che

¹ Per ulteriori approfondimenti: <https://www.sool.fi/opettajaksi/>.

² Per ulteriori approfondimenti: <https://minedu.fi/varhaiskasvatuslait>.

vengono insegnate nella scuola di base: la qualifica aumenta lo stipendio di un docente di classe anche se la materia in questione in un preciso momento non viene insegnata.

Caratteristiche	Titolo di studio	Discipline di studio	Durata	Criteri di ammissione
Insegnante della prima infanzia	Laurea triennale	Pedagogia + 60CFU in educazione della prima infanzia	3 anni + 2 anni facoltativi	Diploma della scuola secondaria superiore o prova scritta + prova attitudinale per tutti
Ins. di classe	Laurea magistrale	Pedagogia o psicologia dell'educazione (60CFU nella disciplina prescelta, 60CFU in pedagogia e 60CFU nella disciplina prescelta "minore")	5 anni	Diploma della scuola secondaria superiore o prova scritta + prova attitudinale per tutti
Ins. specializzato	Laurea magistrale	Pedagogia 60CFU, 120CFU nella prima disciplina prescelta, 60CFU nella seconda disciplina di indirizzo	5 anni	1) Cfr. riferimento in basso
Ins. di sostegno	Laurea magistrale	Pedagogia speciale 60CFU e pedagogia 60CFU	5 anni	Diploma della scuola secondaria superiore o prova scritta + prova attitudinale per tutti
Tutor dello studente	Laurea magistrale	Discipline relative al tutoraggio e alla supervisione 60CFU + pedagogia 60CFU + disciplina di insegnamento prescelta 60CFU	5 anni	Diploma della scuola secondaria superiore o prova scritta + prova attitudinale per tutti
Ins. di ist. tecnico o professionale				2) Cfr. riferimento in basso

Tabella 2. Formazione iniziale degli insegnanti in Finlandia. Fonte: <https://www.sool.fi/opettajaksi/>. Rielaborazione a cura dell'autrice.

1) per diventare un insegnante specializzato ci sono due possibili strade da percorrere. La prima è intraprendere il percorso accademico nell'ambito della disciplina di insegnamento prescelta e durante quest'ultimo fare domanda per essere ammessi alla prova attitudinale che dà l'accesso al corso di laurea pedagogico in cui si sosterranno esami per un totale di 60CFU con il fine di essere abilitati all'insegnamento. La seconda invece è scegliere il corso di formazione terziario dedicato agli insegnanti che si vogliono specializzare in una disciplina.

In questo modo si diventa, ad esempio, insegnanti di scienze domestiche, artigianato, ginnastica, musica e arte e immagine.

2) per diventare un insegnante di istituto tecnico o professionale, l'aspirante deve avere conseguito o una laurea magistrale oppure avere un diploma di politecnico, inoltre deve avere almeno tre anni di esperienza professionale nel settore per cui richiedere di insegnare. Una volta soddisfatti questi requisiti chi intende insegnare deve presentare una domanda per acquisire i crediti formativi universitari in ambito pedagogico (60CFU), al termine dei quali sarà abilitato all'insegnamento.

I dati internazionali sulla formazione iniziale degli insegnanti riportano che l'87% dei docenti finlandesi sono formati sulla disciplina di indirizzo, sulla pedagogia e sulla gestione della classe: più della metà di loro riporta anche che è stato introdotto in maniera formale o informale nella scuola quando ha preso servizio (42% media OCSE), mentre solamente il 10% di insegnanti con al massimo cinque anni di esperienza ha un mentore assegnato, sebbene i dirigenti scolastici dell'OCSE ritengano molto importante il tutoraggio degli insegnanti per il successo degli studenti. Questo dato così basso rispetto alla media OCSE (22%) è spiegabile probabilmente perché gli insegnanti finlandesi, formati in maniera così rigorosa all'inizio, una volta che prendono servizio non hanno più bisogno di particolare supporto.

La partecipazione alla formazione in servizio è molto comune tra gli insegnanti e i dirigenti scolastici finlandesi (93% di insegnanti e 99% di dirigenti hanno preso parte a corsi di formazione nell'anno precedente all'indagine). Spesso quest'ultima viene erogata attraverso la partecipazione a convegni o seminari oppure attraverso pratiche di *coaching* e insegnamento reciproco tra pari. In Finlandia gli insegnanti hanno un buon senso di autoefficacia e di soddisfazione sul lavoro che si estende alla formazione iniziale e in servizio ricevuta, anche se il dato è più basso della media OCSE (79% vs 82%). Ciò su cui gli istituti di formazione potrebbero puntare di più è senza dubbio lo sviluppo delle competenze per l'utilizzo delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione: gli insegnanti finlandesi affermano di avere bisogno di più formazione digitale, solamente il 21% di loro una volta terminati gli studi si sente preparato ad utilizzare le tecnologie per l'informazione e la comunicazione nella pratica quotidiana, mentre il 56% afferma che l'utilizzo di queste ultime è stato incluso nella formazione iniziale (OECD, 2019b).

Nel 2016 il Ministero dell'Educazione finlandese ha pubblicato un report dal titolo *Teachers and teacher education – future pathways. Report on topical teacher education and teacher education research to support the formulation of a development programme in teacher education* con l'intento di approfondire il tema della formazione degli insegnanti. Dai dati è emerso che la formazione accademica e la durata del programma di laurea magistrale sempre di più sono visti come adatti alle richieste che vengono poste agli insegnanti. La formazione iniziale, il supporto e il mentoraggio non sono erogati in tutti i paesi allo stesso modo, nonostante siano momento di formazione-riflessione molto importanti per chi si appresta ad intraprendere questa carriera (OECD, 2019b; Fabbri, 1999). In Finlandia il livello è accettabile anche se migliorabile (Jokinen et al., 2014 in MECL, 2016): il pensiero condiviso finlandese sulla formazione iniziale degli insegnanti si basa sul presupposto secondo il quale le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per poter insegnare devono essere inserite all'interno di un particolareggiato programma di formazione iniziale. Se è vero che da una parte la formazione degli insegnanti ha ancora luogo all'interno delle aule universitarie in cui

si tengono lezioni, seminari e lavori di gruppo, dall'altra negli ultimi anni si è cercato di aumentare il numero di ore di tirocinio per far acquisire maggiori competenze pratiche all'aspirante docente³.

Su questo argomento l'università di Jyväskylä recentemente ha pubblicato una ricerca che ha come oggetto la formazione iniziale degli insegnanti. Nello specifico, l'obiettivo è stato quello di analizzare quali sono i fattori supportanti e ostacolanti per chi, terminati gli studi, si sposta nel mondo del lavoro scolastico, fase fondamentale per un professionista secondo Blomberg (2008). Lo studio è stato realizzato attraverso una metanalisi dei materiali scritti e pubblicati sulla rivista "Opettaja"⁴, rivista dedicata agli insegnanti, dal 2013 al 2019. Il materiale è stato raccolto attraverso l'analisi del periodico in formato telematico facendo particolare attenzione alle pubblicazioni attinenti ai quesiti di ricerca, quali articoli di cronaca, rapporti, rubriche e ritratti/descrizioni degli insegnanti. I risultati dello studio sono senza dubbio attuali e interessanti: durante la fase iniziale è importante che ogni insegnante sia tollerante e gentile nei confronti di se stesso/a, il senso di incertezza e di non essere all'altezza devono essere accettati perché possono far parte di questi primi momenti e contribuiscono a sviluppare la consapevolezza professionale. Tuttavia, terminati gli studi e il tirocinio, anche il datore di lavoro e i colleghi assumono molta importanza nel fornire il giusto supporto, tanto è vero che se l'atmosfera è accogliente e l'aiuto offerto viene ritenuto sufficiente è più probabile che l'insegnante alle prime armi si senta soddisfatto e sia più propenso a crescere in modo propositivo da un punto di vista professionale poiché avverte di essere accolto in una rete tra pari. Cosa se ne può trarre? Implementare un modello più sistematico di sostegno agli insegnanti nella fase in cui vengono introdotti alla loro professione potrebbe essere un modo per dare supporto univoco a tutti gli insegnanti alle prime armi, non solamente in Finlandia ma anche in Italia e altre parti del mondo (OECD, 2019b).

Conclusioni

In Italia la formazione iniziale dei docenti è diversificata in base al livello e al grado scolastico di riferimento. La novità più recente è quella dell'estate del 2017 quando il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha emanato un decreto divenuto famoso con il nome di "Decreto dei 24CFU"⁵: l'oggetto è relativo all'iter che gli aspiranti insegnanti debbono seguire per poter partecipare ai concorsi dedicati all'insegnamento. I decreti legislativi 59/2017 e 616/2017 hanno introdotto, infatti, nuove direttive per il reclutamento degli insegnanti e hanno reso obbligatori per tutti, a prescindere dallo specifico indirizzo, lo studio di discipline afferenti ai settori antropo-psico-pedagogici e delle metodologie didattiche per un numero di crediti pari a ventiquattro. Questi ultimi nel 2020 rappresentano, oltre all'acquisizione dei contenuti disciplinari tramite l'iscrizione a corsi di laurea universitari, il solo e unico modo che ad oggi un aspirante docente ha per accedere alle

³ Per ulteriori approfondimenti:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

⁴ Per ulteriori approfondimenti: <https://www.opettaja.fi/>

⁵ Per ulteriori approfondimenti: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+24+CFU/b8033aeb-5ee9-42ec-abc0-00d98c8e243c?version=1.0>

classi di concorso e tentare la via dell'insegnamento per i gradi e i livelli scolastici successivi alla scuola primaria (Luzzatto, 2020).

Senza entrare troppo nello specifico delle dinamiche controverse che la scuola italiana si è ritrovata a vivere negli ultimi anni (Baldacci et alii, 2020), la maggior parte dei docenti è di genere femminile, il livello stipendiale non è particolarmente gratificante confrontato con quello di altri paesi (OECD, 2020a), l'età media è abbastanza alta, spesso questa professione non è tra le prime scelte poiché la considerazione sociale è scarsa e la complessità del percorso formativo e dell'iter da seguire per poter prendere servizio è articolata (Aglieri, 2020; Magni, 2020; OECD, 2020b; 2019).

Corsi e seminari o occasioni di formazione in itinere sono molto comuni sia tra i dirigenti che tra gli insegnanti italiani che si dichiarano soddisfatti in generale per la formazione che ricevono anche se denunciano scarsità di competenze nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (OECD, 2020b, 2019b). Fino a qualche anno fa in Italia i docenti prendevano servizio nelle classi dopo aver portato a compimento un percorso di studi accademico basato esclusivamente sui contenuti disciplinari della materia che avrebbero insegnato (Cappa et alii., 2013). Al momento qualcosa si sta muovendo, in particolar modo è aumentata la consapevolezza del ruolo che gioca l'insegnante sullo "stato di salute del sistema scolastico" come dimostrato dal caso finlandese (Sahlberg, 2015): gli studi internazionali hanno messo in luce che tra tutti i fattori che hanno un ruolo rilevante nel raggiungimento di buoni risultati scolastici, la qualità, la prontezza e la formazione del corpo docente sono quelli che incidono di più (OECD, 2019a; 2020b). Aggiornarsi regolarmente è oggi ancora più richiesto, tuttavia le politiche di incentivazione alla base della formazione in servizio differiscono notevolmente tra paese e paese: in Finlandia, ad esempio, nonostante non ci sia una legislazione specifica che regola l'aggiornamento professionale, se non quella che obbliga gli insegnanti a prendere parte gratuitamente alle occasioni di formazione, e nonostante non ci siano particolari incentivi, il numero di richieste è maggiore rispetto al numero di posti disponibili per i momenti di formazione. Diversa è la situazione in altre realtà europee: in Francia la scelta di partecipazione è volontaria, non ha costi aggiuntivi ma comporta dei benefici anche economici perfino quando la formazione si svolge durante il periodo delle vacanze. In Spagna l'aggiornamento in servizio è organizzato dalle Comunità Autonome, è volontario e porta scatti stipendiali e punteggi più alti nei concorsi. In Germania, invece, la retribuzione economica è piena per gli insegnanti che prendono parte alle giornate di formazione in quanto si tratta di un aggiornamento professionale che è suddiviso per target specifici ed è organizzato sia da leggi centrali che da emendamenti emanati dai singoli Land⁶. Investire sulla scuola e sui chi ha il compito di far ruotare questo meccanismo è, dunque, una strategia di intervento perseguibile a lungo termine per un futuro pedagogicamente migliore. Solitamente ci si riferisce all'insegnante come a un professionista riflessivo impegnato da una parte a mettere in pratica ciò che ha appreso, dall'altra a riflettere continuamente sul proprio operato utilizzando le teorie, le competenze possedute e le esperienze accumulate come guida nel lavoro quotidiano (Lave et alii., 2006; Schön, 1993). Le rassegne internazionali, a tal proposito, dimostrano che la formazione iniziale, in servizio

⁶ Per ulteriori approfondimenti: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/9-teachers-and-education-staff_en.

e il reclutamento degli insegnanti stanno acquisendo via via maggiore importanza per i sistemi scolastici mondiali: dinnanzi al rapido cambiamento della società moderna si sta delineando un'urgenza di fondo che sta portando i ministri dell'istruzione e gli addetti ai lavori a ripensare ai meccanismi di formazione e ai metodi di reclutamento dei nuovi docenti per rispondere a scenari innovativi e realistici (Magni, 2020). Dai dati presentati è emerso che ci sono alcune variabili che influenzano la soddisfazione degli insegnanti: la stabilità e l'avanzamento di carriera, il salario percepito, lo stress avvertito e le condizioni di lavoro rientrano tra queste.

Se in Italia bisogna assicurare più stabilità intesa in termini di remunerazione adeguata da garantire attraverso contratti più regolari, auspicabilmente a tempo indeterminato, in Finlandia sei insegnanti su dieci percepiscono di essere stimati molto dalla società e circa il 50% afferma di essere soddisfatto anche della paga ricevuta (OECD, 2020b). Tuttavia, data l'età media dei docenti, i decisori politici finlandesi dovrebbero operare alcune scelte nei prossimi dieci anni che portino a sostituire almeno un terzo degli insegnanti, introducendo professionisti più giovani. Questo processo di turn-over dovrebbe avvenire anche in Italia dove la maggior parte dei docenti di ruolo è over 50 (OECD, 2019b).

Le competenze sempre più complesse richieste agli insegnanti in servizio e a coloro che si apprestano a fare il loro ingresso nel mondo della scuola, rendono impellente un investimento sia in risorse umane che finanziarie da utilizzare proficuamente per il ripensamento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Alla luce dell'importanza che ha per il successo e per il benessere delle giovani generazioni, è auspicabile che tutti gli attori coinvolti contribuiscano a migliorare la qualità dei sistemi scolastici nel loro complesso e dell'insegnamento nello specifico. In futuro sarà interessante sia indagare più approfonditamente il punto di vista dei docenti finlandesi attraverso la realizzazione di interviste qualitative e focus group, sia ampliare il confronto sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti in altri paesi europei.

Riferimenti bibliografici:

Aglieri, M. (2020), *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*, Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.

Argentin, G., Giancola, O. (2013), Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi, *Scuola Democratica*, (3): 863-877.

Baldacci, M., Nigris, E. & Riva, M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Blomberg, S. (2008). "Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.", University of Helsinki. Retrived from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?se>.

Cappa, C., Niceforo, O., & Palomba, D. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti in Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 22 (2013), 139-163

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.

- Fabbri, L. (Ed.). (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando Editore.
- Landri, P., & Maccarini, A. M. (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, Milano: FrancoAngeli.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Roma: Edizioni Erickson.
- Luzzatto, G. (2020). Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona?. *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017*, 23-28.
- Magni, F. (2020). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Edizioni Studium Srl.
- Michelini, M. (2020). Formazione degli insegnanti all'innovazione didattica in fisica. *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017*, 35-54.
- Ministry of Education and Culture Leadership (MECL) (2016), *Teachers and teacher education – future pathways. Report on topical teacher education and teacher education research to support the formulation of a development programme in teacher education*. Retrieved from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*, France, OECD Publications.
- OECD (2004), *What Makes School Systems Perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264017726-en>.
- OECD (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*, OECD Publishing, France.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, France, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020a), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD (2020b), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. PISA, OECD Publishing, France.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- Visalberghi, A. (1989). *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.