



Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa





Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa

Eurydice

La rete di informazione sull'istruzione in Europa

Questo documento è pubblicato dall'unità europea di Eurydice con il finanziamento della Commissione europea (Direzione generale Istruzione e cultura).

Disponibile in inglese (*Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*) e in francese (*Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*).

ISBN 978-92-79-08924-4

DOI 10.2766/40600

Questo documento è disponibile anche su Internet (<http://www.eurydice.org>).

Testo completato nel giugno 2008.
Traduzione in italiano a cura di Silvia Vecci.

© Eurydice, 2008.

Il contenuto di questa pubblicazione può essere riprodotto parzialmente, tranne che per fini commerciali e a condizione che l'estratto sia preceduto da citazione della fonte, "Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa", seguita dalla data di pubblicazione del documento.

Eventuali richieste di riproduzione dell'intero documento devono essere indirizzate all'unità europea.

Immagine di copertina: © Getty Images.

Eurydice
Unità europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: <http://www.eurydice.org>

Stampato in Belgio

PREFAZIONE



Nel corso degli ultimi venti anni, una delle priorità delle politiche educative dell'Europa è stata quella di migliorare la qualità dell'educazione, in particolare rafforzando la capacità di innovazione nell'insegnamento e la professionalizzazione degli insegnanti. Questa maggiore professionalizzazione ha posto gli insegnanti di fronte a nuove esigenze: ha aumentato le loro responsabilità e ampliato i loro compiti e, più in generale, ha modificato le loro condizioni di lavoro e il loro status. Oltre alla necessità di rafforzare la loro conoscenza delle basi dell'insegnamento, in particolare attraverso la formazione continua e l'adozione di pratiche innovative di insegnamento, questo nuovo status richiede agli insegnanti una capacità di riflessione e di adattamento agli ambienti di apprendimento locali, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, in quanto membri di una équipe didattica.

La Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo dell'agosto 2007 sul miglioramento della qualità degli studi e della formazione degli insegnanti individua nella qualità dell'insegnamento un fattore chiave del miglioramento dei risultati scolastici e della realizzazione degli obiettivi di Lisbona. Riconosce che "le scuole diventano contesti di apprendimento più autonomi e aperti, gli insegnanti si assumono una responsabilità sempre maggiore per quanto riguarda il contenuto, l'organizzazione e il controllo del processo di apprendimento nonché per il loro personale sviluppo professionale nell'arco di tutta la carriera".

In molti paesi, queste nuove aspettative sono state accompagnate da una maggiore autonomia che offre agli insegnanti flessibilità nello svolgimento delle proprie funzioni. Per questo, questa autonomia va spesso di pari passo con una maggiore responsabilità e trasparenza – che non si basa più solo sull'attitudine degli insegnanti ad adeguarsi alle procedure dell'istituto ma anche sulla valutazione dei loro risultati.

Una delle principali priorità della presidenza slovena del Consiglio dell'Unione europea durante il primo semestre del 2008 era di avvicinarsi maggiormente a queste problematiche, come prerequisito per lo sviluppo di un'atmosfera creativa e innovativa nelle scuole. In quest'ottica, ha chiesto a Eurydice uno studio che analizzasse in che modo i recenti cambiamenti intervenuti nella professione insegnante hanno aumentato l'autonomia e le responsabilità didattiche degli insegnanti. Questo rapporto si inserisce nel proseguimento logico della discussione sull'autonomia scolastica affrontata nel documento "L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione", realizzato dalla rete Eurydice per la presidenza portoghese dell'Unione europea durante il secondo semestre del 2007.

Questa pubblicazione presenta quindi una descrizione comparativa dei compiti assunti dagli insegnanti nei diversi paesi e dell'autonomia di cui godono per svolgerli. Credo che questo nuovo studio di Eurydice rappresenti un contributo importante per una migliore comprensione del cambiamento del ruolo dell'insegnante come attore chiave dell'educazione.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jan Figel'.

Ján Figel'

Commissario responsabile dell'istruzione, della
formazione, della cultura e della gioventù

INDICE

Prefazione	3
Indice	5
Introduzione	7
Capitolo 1. Quadro politico ed evoluzione della professione insegnante	9
1.1. Responsabilità e compiti degli insegnanti, autonomia scolastica e decentralizzazione	9
1.2. Responsabilità e compiti degli insegnanti e risultati dei sistemi educativi	12
1.3. Responsabilità e compiti degli insegnanti e ampliamento delle funzioni sociali della scuola	13
Capitolo 2. Offerta educativa e autonomia degli insegnanti	17
2.1. Contenuti del curriculum	17
2.2. Metodi didattici	25
2.3. Valutazione degli alunni	30
Capitolo 3. Orario di lavoro e compiti richiesti agli insegnanti	39
3.1. Orario di servizio nei contratti di lavoro	39
3.2. Compiti richiesti agli insegnanti dalla legislazione o da altri documenti ufficiali	41
3.3. Ruolo del lavoro in équipe	43
Capitolo 4. Formazione professionale continua – Obblighi e opportunità	47
4.1. Stato della formazione professionale continua	47
4.2. Aspetti organizzativi	50
4.3. Incentivi alla partecipazione	52
Capitolo 5. Partecipazione degli insegnanti alle riforme e alle innovazioni educative	55
5.1. Definizione dello status e delle condizioni di lavoro degli insegnanti: il ruolo dominante dei sindacati e della negoziazione collettiva	55
5.2. Riforme curriculari: diversi tipi di partecipazione degli insegnanti	57
5.3. Altre riforme del sistema scolastico: la ricerca di un equilibrio tra partecipazione collettiva e coinvolgimento individuale	59

Capitolo 6. Accountability e incentivi	61
6.1. Accountability degli insegnanti: diverse modalità di valutazione	62
6.2. Valutazione basata sui risultati	64
6.3. Una valutazione che oscilla tra il collettivo e l'individuale	64
6.4. Maggiori responsabilità ma incentivi non sufficienti	67
Conclusioni	69
Sigle e abbreviazioni	75
Indice delle figure	77
Allegati	79
Ringraziamenti	83

INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo studio è analizzare la misura in cui i recenti cambiamenti intervenuti nella professione insegnante abbiano ampliato o meno l'autonomia e le responsabilità didattiche degli insegnanti.

Questo rapporto si articola in sei capitoli, un allegato e una conclusione.

Il **capitolo 1** mostra il contesto storico e istituzionale delle politiche educative che hanno letteralmente investito gli insegnanti di nuove responsabilità. Vengono presi in esame i collegamenti tra i meccanismi di autonomia scolastica e l'evoluzione del ruolo degli insegnanti, i collegamenti tra l'ampliamento del loro ambito di responsabilità e gli sforzi volti a migliorare il rendimento dei sistemi educativi. Il capitolo prende in considerazione come le nuove richieste fatte alle scuole in termini di ruolo sociale (tra cui l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali e l'offerta rivolta a una popolazione scolastica sempre più diversificata) contribuiscano a spiegare le maggiori responsabilità affidate agli insegnanti.

Il **capitolo 2** si focalizza sull'elaborazione del contenuto dei curricula scolastici, sulla definizione degli obiettivi educativi e sul ruolo che gli insegnanti devono rivestire nella loro realizzazione. Prende in esame il margine di manovra di cui beneficiano gli insegnanti 1) per determinare il contenuto delle materie obbligatorie e delle materie opzionali, 2) per decidere i libri da utilizzare e 3) per adottare i propri metodi di insegnamento e suddividere gli alunni in gruppi per alcune attività di apprendimento. Questo capitolo affronta anche la scelta dei criteri utilizzati per la valutazione interna degli alunni. Infine, fa il punto sui soggetti incaricati di decidere se gli alunni devono ripetere un anno e sul ruolo degli insegnanti nella definizione delle prove d'esame che portano a una qualifica certificata.

Il **capitolo 3** riporta le definizioni di orario di lavoro nei contratti di lavoro. Prende in esame i compiti che possono essere richiesti da contratto agli insegnanti oltre all'insegnamento, alla preparazione delle lezioni e alla correzione del lavoro degli alunni. L'analisi è volta anche a determinare in quale misura gli insegnanti partecipano ad attività in équipe e se esiste una legislazione o delle linee guida volte nello specifico a promuovere il lavoro in équipe per attività particolari.

Il **capitolo 4** si incentra sugli obblighi e le possibilità in materia di formazione professionale continua. Prende in esame la misura in cui la formazione continua costituisce per gli insegnanti un obbligo professionale o una scelta personale e se la durata (il numero di ore) annuale di partecipazione è oggetto di prescrizioni. Questa analisi è volta in particolare a stabilire se le azioni di formazione professionale continua si inseriscono in un piano di formazione previsto per realizzare le priorità delle autorità nazionali o locali o se si tratta di una scelta lasciata alle scuole. Inoltre, questo capitolo esamina brevemente se la formazione continua è organizzata durante l'orario di lavoro e, in questo caso, se gli insegnanti devono ottenere un'autorizzazione speciale per seguire questa formazione e come è gestita la loro assenza. Infine, il capitolo prende in considerazione il livello di autorità responsabile dell'amministrazione del budget della formazione continua e le misure eventualmente realizzate per invogliare gli insegnanti a parteciparvi.

Il **capitolo 5** è dedicato al ruolo degli insegnanti nel processo di riforma e di innovazione didattica. Stabilisce in quale misura gli insegnanti, a titolo individuale o collettivo, intervengono in questo processo, in particolare nelle riforme relative alle modalità e alle condizioni di lavoro, ai curricula scolastici e agli obiettivi didattici in generale.

Il **capitolo 6** prende in esame, dal punto di vista individuale e collettivo, i diversi meccanismi di accountability e valutazione, tra cui la valutazione basata sui risultati. È volto anche a stabilire se le nuove funzioni affidate agli insegnanti sono accompagnate da incentivi individuali o collettivi, volti a motivarli nello svolgimento dei propri compiti.

Questo studio copre l'istruzione scolastica dei livelli CITE 1 e 2. Anche se prende in esame gli istituti del settore pubblico in tutti i paesi, il settore privato sovvenzionato viene preso in considerazione nel caso del Belgio, dell'Irlanda e dei Paesi Bassi. I dati sono relativi all'anno scolastico 2006/2007, ma sono prese in considerazione anche le riforme imminenti. Tutti i paesi membri della rete Eurydice hanno partecipato a questo studio, eccetto la Turchia.

Sul piano metodologico, l'unità europea di Eurydice ha elaborato una guida dei contenuti, in collaborazione con il ministero sloveno dell'educazione e dello sport. L'analisi comparativa si basa sulle risposte delle unità nazionali a tale guida. Per garantire l'affidabilità delle informazioni e una rappresentazione di qualità delle situazioni nazionali, si è svolta una fase di verifica nell'aprile 2008. Tutte le persone che hanno contribuito a questo studio sono ringraziate in fondo al volume.

CAPITOLO 1. QUADRO POLITICO ED EVOLUZIONE DELLA PROFESSIONE INSEGNANTE

Gli ultimi vent'anni sono stati segnati da un forte sviluppo delle responsabilità degli insegnanti nella maggior parte dei paesi europei. La professione insegnante è evoluta molto in questi vent'anni. Si potrebbe citare, tra le altre cose, una maggiore autonomia didattica che permette una migliore partecipazione allo sviluppo dei curricula, l'attribuzione di nuove responsabilità nella vita quotidiana (sostituzione di colleghi assenti, inserimento dei nuovi insegnanti, ecc.), maggiori richieste (in materia di lavoro in équipe, di presenza a scuola o di partecipazione alla redazione del piano di sviluppo e dei programmi educativi degli istituti, ecc.).

Questi importanti cambiamenti, che si sono tradotti in tutti i paesi in un maggiore carico di lavoro, hanno origini diverse e spesso complementari. Così, questa evoluzione delle responsabilità degli insegnanti è innanzitutto da mettere in relazione con l'autonomia scolastica concepita in modo globale (autonomia finanziaria, amministrativa, ecc.) (sezione 1). Ciononostante, come vedremo in seguito, non tutti i paesi seguono questa logica. In particolare in alcuni paesi storicamente abituati all'autonomia didattica, come Belgio, Paesi Bassi e Regno Unito, o tra quelli che hanno avviato dagli anni 80 delle politiche pionieristiche e volontarie in questo settore (¹), le relazioni tra i due fenomeni sono meno evidenti.

L'aumento delle responsabilità affidate agli insegnanti deve essere messo in relazione anche con una ricerca di migliori risultati dei sistemi scolastici, spesso in base alla "crisi istituzionale della scuola" scatenata, tra le altre cose, dalla pubblicazione di risultati giudicati deludenti nelle valutazioni standardizzate nazionali e internazionali (sezione 2).

Infine, sono le nuove richieste rivolte alla scuola in termini di assunzione di bisogni sociali (integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, accoglienza di un pubblico scolastico sempre più eterogeneo, ecc.) che spiegano il fatto che agli insegnanti vengano affidate nuove responsabilità nel settore sociale (sezione 3).

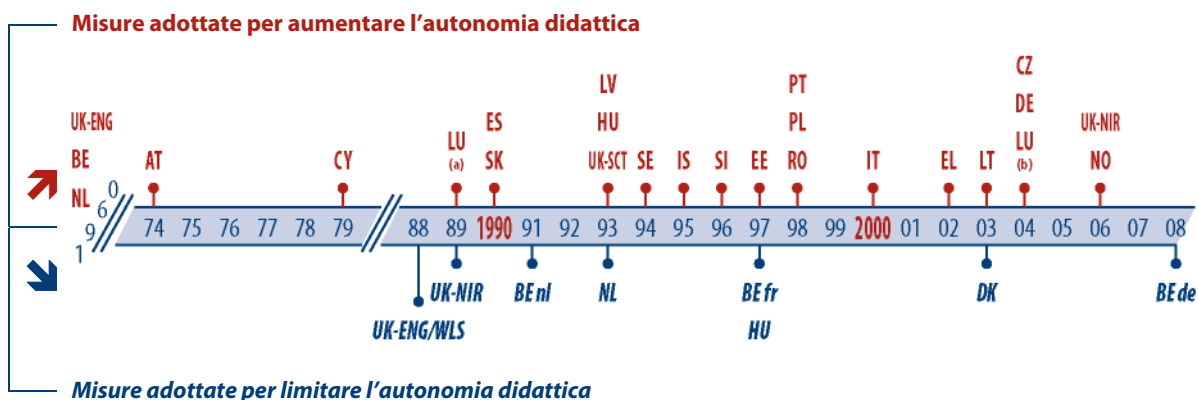
1.1. Responsabilità e compiti degli insegnanti, autonomia scolastica e decentralizzazione

Nella maggior parte dei paesi europei, le nuove responsabilità attribuite agli insegnanti sono il risultato dell'aumento dell'autonomia scolastica e, ancora di più, del processo di decentralizzazione. Nella maggior parte dei sistemi scolastici europei, anche nei più centralizzati, gli insegnanti beneficiano già tradizionalmente di libertà nella scelta dei metodi di insegnamento e dei materiali (libri di testo, ecc.); le riforme dell'autonomia scolastica, spesso accompagnate da misure di decentralizzazione, permettono loro di intervenire nella definizione stessa dei curricula. Da questa nuova autonomia e dalla libertà che ne deriva, ci si aspetta uno sviluppo della creatività e delle capacità di innovazione degli insegnanti, una maggiore partecipazione da parte loro e quindi una maggiore motivazione, così come una migliore differenziazione degli apprendimenti in modo da adattarli maggiormente all'eterogeneità del pubblico scolastico, fenomeno dovuto alla massificazione dell'istruzione secondaria e all'attuazione di un percorso unico di istruzione obbligatoria.

(¹) Cfr. rapporto di Eurydice (2007) *L'autonomia scolastica in Europa - Politiche e modalità di attuazione*.

Eccetto alcuni paesi pionieri, come la Finlandia che già negli anni 80 aveva avviato una politica scolastica fondata sullo sviluppo di una “cultura della fiducia”, queste politiche per l’autonomia didattica si sono sviluppate negli anni 90. Ad esempio, è il caso dell’Estonia con il Curriculum nazionale dell’istruzione di base, della Spagna con la LOGSE del 1990 rafforzata dalla legge del 2006 sull’educazione, dell’Islanda con la legge del 1995 sull’istruzione obbligatoria o ancora della Lituania con la legge generale del 1992 sul Concetto generale di educazione e della Slovenia con la principale riforma del 1996.

Figura 1.1. Date delle principali riforme che hanno aumentato o diminuito l’autonomia degli insegnanti (CITE 1 e 2) tra il 1950 e il 2008.



(:) BG, IE.

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: il potere organizzatore delle scuole organizzate direttamente da ogni Comunità, il rispettivo ministero dell’educazione, si situa a livello centrale, mentre i poteri organizzatori delle scuole sovvenzionate pubbliche (soprattutto le scuole comunali) e private sovvenzionate sono molto vicini alla/e loro scuola/e. Per questo motivo, sono le scuole sovvenzionate a sperimentare direttamente l’autonomia scolastica. Nella Comunità fiamminga, le scuole pubbliche che dipendono direttamente dal ministero sono state dotate, nel 1989, di un’autonomia simile a quella delle scuole sovvenzionate.

Belgio, Paesi Bassi: data la lunga tradizione di autonomia scolastica, per questi due paesi non viene riportata nessuna data precisa.

Danimarca, Finlandia: attuazione progressiva dell’autonomia, date non specificate.

Lussemburgo: (a) CITE 1; (b) CITE 2.

Ungheria: è difficile precisare un anno esatto per indicare le misure di limitazione dal momento che sono state oggetto di diverse regolamentazioni su più anni. Il 1997 corrisponde all’anno in cui la formazione continua degli insegnanti è stata resa obbligatoria.

Regno Unito (ENG/WLS): la legislazione del 1988 prevede l’introduzione, per la prima volta, di un curriculum minimo obbligatorio, con un curriculum di studio prescrittivo. Da allora, successive revisioni hanno ridotto il livello delle prescrizioni.

Regno Unito (NIR): la legge del 1989 prevede, per la prima volta, l’introduzione di un curriculum minimo obbligatorio con un curriculum di studio prescrittivo. Ampie riforme sono in atto nel quadro normativo del 2006 sull’educazione (Irlanda del Nord).

Nota esplicativa

Qui vengono prese in considerazione solo le principali regolamentazioni (di natura legislativa o ufficiale) che hanno permesso l’attuazione di politiche di autonomia didattica in diversi ambiti (orario, curricula, certificazioni, ecc.). Le misure specifiche di autonomia che spesso hanno preceduto riforme di grande entità non sono integrate in questo quadro storico. Le riforme complementari o gli emendamenti che sono seguiti non sono stati presi in considerazione.

In altri paesi, la tendenza verso una maggiore autonomia curricolare è stata più recente: è il caso dell'Italia dove, dal 2000, nell'ambito del principio di sussidiarietà, lo Stato centrale ha definito delle indicazioni generali nazionali e non più dei programmi dettagliati. Allo stesso modo, la Repubblica ceca ha previsto, dal 2004, un curriculum a due livelli che permette la creazione di "programmi educativi scolastici" attuati dal 2007. Anche il Lussemburgo segue la stessa tendenza. La Francia sta riflettendo ora su una maggiore autonomia didattica e ha recentemente riunito la Commissione Pochard per condurre una riflessione generale sulle condizioni di lavoro degli insegnanti (si tratta di ridefinire e ampliare i loro compiti con l'annualizzazione degli orari e la diversificazione dei loro compiti). In generale, in quasi tutti i paesi storicamente centralizzati in ambito didattico, sono state realizzate nuove linee guida per i contenuti da insegnare, più flessibili, che permettono agli insegnanti di partecipare a livello locale all'elaborazione dei contenuti di insegnamento.

Nonostante ciò, nel 2007, questo movimento verso una maggiore autonomia didattica non è seguito da tutti i paesi. Al contrario, alcuni di essi percorrono un percorso inverso. Si assiste allo stesso tempo a una restrizione dell'autonomia didattica e a un ampliamento dei compiti degli insegnanti nei paesi storicamente decentralizzati in ambito didattico (in Belgio (scuole private sovvenzionate), nei Paesi Bassi e nel Regno Unito) e in quelli che avevano adottato politiche ambiziose in materia già dagli anni 90, come l'Ungheria. Queste eccezioni mettono in evidenza il fatto che l'aumento dei compiti degli insegnanti non è legato in tutti i paesi a una progressione dell'autonomia didattica.

Così, nelle tre Comunità del Belgio, le responsabilità degli insegnanti sono state ampliate mentre, allo stesso tempo, i margini di azione delle scuole e dei poteri organizzatori sono stati progressivamente limitati dallo sviluppo di standard che definivano gli obiettivi dell'offerta. Questi nuovi riferimenti assumono la forma di "obiettivi finali" (*eindtermen*) nella Comunità fiamminga dal 1991, di "livelli di competenza" (*socles de compétences*) nella Comunità francese dal 1999 (in seguito al decreto "Missions" del 1997) e di programmi quadro (*Rahmenpläne*) nella Comunità tedesca dal 2008. Se i poteri organizzatori e le scuole continuano a elaborare i curricula locali, questi contenuti devono ormai rispondere ai requisiti stabiliti dalle Comunità.

Allo stesso modo, nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), la libertà didattica tradizionale è stata fortemente limitata dalla introduzione nel 1988 del *National curriculum*, che ha definito per la prima volta un curriculum minimo obbligatorio. In seguito sono stati introdotti in Inghilterra quadri di riferimento più dettagliati, come le *Numeracy and Literacy Strategies*. Anche se gli insegnanti hanno apprezzato il valore aggiunto di queste iniziative, spesso consideravano che l'importanza del cambiamento e il modo in cui veniva fatto si aggiungevano alla pressione che già subivano. Dal 2003, sono state perciò adottate delle misure per ridurre il carico di lavoro. Inoltre, dal 1995, revisioni del curriculum in Inghilterra e in Galles hanno aumentato il livello di flessibilità per insegnanti e scuole. Il nuovo *National Curriculum* dagli 11 ai 16 anni, in vigore da settembre 2008, dovrebbe concedere una maggiore flessibilità nella definizione locale dei curricula. Nei Paesi Bassi, i curricula dei poteri organizzatori e delle scuole sono stati definiti dal 1993 con la creazione di standard, riformati nel 2006.

L'autonomia didattica è chiamata in questione anche nei paesi che hanno più spesso sviluppato politiche ambiziose in materia a partire dagli anni 90. In questi paesi, la libertà degli insegnanti rimane importante, ma è ormai accompagnata da nuovi quadri di riferimento che guidano le loro azioni. Così, in Ungheria, le misure che riducono l'autonomia didattica degli insegnanti, compreso l'obbligo di formazione continua, sono iniziate alla fine degli anni 90 e sono durate diversi anni. Il curriculum nazionale del 2003, anche se lascia ancora un'ampia flessibilità al personale insegnante, è stato maggiormente dettagliato. Allo stesso modo, dal 2005, "programmi e kit educativi" sono stati sperimentati in 120 scuole a livello CITE 1 e CITE 2. Queste nuovi strumenti didattici hanno lo scopo di fornire all'insegnante delle guide pratiche, in particolare in forma di materiali didattici, per la pianificazione del suo lavoro, la preparazione dei corsi e la valutazione degli alunni. Allo stesso modo, in Danimarca, dove la libertà didattica resta la regola di base, un emendamento del 2003 alla legge sulla *Folkeskole* prevede che il ministero dell'educazione sia incaricato di definire gli "obiettivi comuni" nazionali. Inoltre, per le materie obbligatorie, il ministero produce ormai delle linee guida che

descrivono in modo più preciso i contenuti da insegnare. Questi documenti sono solo una sorta di raccomandazioni, ma sembrano essere molto seguiti dalle municipalità e dagli insegnanti.

La Svezia, che aveva introdotto dal 1993 un curriculum scolastico basato sugli obiettivi da raggiungere e non sui contenuti da insegnare, si interroga attualmente sulla propria politica di autonomia scolastica estesa. I decisori politici stanno lavorando a una riforma che vada nel senso di una definizione più precisa dei contenuti curriculari. Questa volontà si basa sui risultati di molte indagini svolte dall'Ispettorato che mostrano che questa formulazione dei curricula di istruzione porta a difficoltà di interpretazione degli obiettivi didattici per gli insegnanti e a ineguaglianze importanti nei risultati accademici delle scuole. Il rapporto presentato nel 2007 su "Gli obiettivi e il monitoraggio della scuola obbligatoria" ha posto l'accento sulla necessità di offrire agli insegnanti dei contenuti di insegnamento più facilmente interpretabili e più concreti. Vi è sottolineato il fatto che le diverse interpretazioni locali del curriculum hanno creato forti disparità tra le scuole che rischiano di compromettere il reale significato della "scuola comprensiva".

Queste sviluppi contrastanti nella libertà didattica degli insegnanti caratterizzano chiaramente questo ambito dell'autonomia scolastica: se nell'ambito amministrativo, economico e della gestione delle risorse umane, gli ultimi vent'anni sono stati contraddistinti da un trasferimento quasi continuo di competenze da parte delle autorità centrali verso gli attori locali, nell'ambito didattico, le riforme intervenute sono meno convergenti e mostrano chiaramente un'assenza di consenso sugli effetti positivi dell'autonomia didattica. In alcuni paesi, questa organizzazione scolastica è percepita come un potente fattore di miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, mentre nei sistemi molto decentralizzati è percepita come un potenziale rischio che potrebbe rendere difficile la realizzazione degli obiettivi prioritari di efficacia e di uguaglianza scolastica.

In definitiva, nella maggior parte dei paesi europei, lo sviluppo delle responsabilità affidate agli insegnanti da 20 anni a questa parte può essere messo in relazione con una maggiore autonomia scolastica, almeno nella sua dimensione collettiva. Infatti, questi nuovi margini di manovra in materia didattica non devono essere confusi con l'acquisizione di libertà a titolo individuale. Molti paesi, invece, sottolineano che queste nuove responsabilità collettive tendono a ridurre le capacità decisionali di ogni insegnante nella sua classe. Infatti, la definizione dettagliata a livello di scuola delle discipline in termini di contenuto, ritmo scolastico e valutazione degli alunni obbliga gli insegnanti a un lavoro cooperativo che rappresenta un freno importante alla loro libertà didattica individuale.

Ciononostante, l'esistenza di eccezioni di rilievo mostra che anche altri fattori hanno portato agli attuali cambiamenti della professione insegnante, e tra questi la ricerca di un miglioramento dei risultati scolastici.

1.2. Responsabilità e compiti degli insegnanti e risultati dei sistemi educativi

Oltre alla problematica dell'autonomia scolastica, i risultati delle valutazioni standardizzate nazionali e internazionali hanno avviato o accelerato la riflessione sul lavoro di insegnante in molti paesi.

È vero in particolare per i paesi in cui questi risultati hanno rappresentato un disincanto rispetto alla visione idealizzata del sistema scolastico nazionale. Una riflessione è stata fatta sul ruolo, la professionalizzazione e i nuovi requisiti e responsabilità degli insegnanti.

Ad esempio, in Inghilterra, i risultati delle indagini TIMSS e PISA – quest'ultima ha creato il cosiddetto "shock PISA" - hanno portato a un'ampia riflessione sulla ricerca di una maggiore qualità accademica. Dal 2000, ciò si è tradotto, tra l'altro, in una Dichiarazione sui diritti e i doveri degli insegnanti e, nel 2004, nella creazione di standard nazionali. In Danimarca, in seguito ai risultati giudicati non soddisfacenti di PISA, sono state adottate una serie di misure. In particolare, il programma di formazione degli insegnanti nel secondario inferiore prevede una riduzione del numero di discipline di specializzazione in modo da rafforzare le loro competenze in questi ambiti.

In Francia, i mediocri risultati nazionali nelle prove PIRLS e PISA 2006 sono stati oggetto di interesse alla fine del 2007. Nella primavera del 2008 sono stati pubblicati nuovi programmi scolastici per l'istruzione primaria, accentuando maggiormente l'importanza sulle discipline fondamentali, mentre è in fase di studio un nuovo status per gli insegnanti. Allo stesso modo, in Ungheria, i risultati di PISA 2000 hanno portato a una riflessione sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento e sui curricula basati sulle competenze. Alla luce dei risultati di PISA 2006, il Lussemburgo ha deciso di ampliare l'applicazione di una sperimentazione giudicata positiva e che dà agli istituti del secondario tecnico di livello CITE 2 una maggiore autonomia nell'ambito degli orari e una nuova organizzazione didattica (stabilità delle équipes degli insegnanti durante il ciclo di tre anni, classi con meno studenti, assistenza e formazione per gli insegnanti adattate a ogni istituto, ecc.). In Svezia, i risultati di PISA e delle valutazioni nazionali, giudicati deludenti, hanno portato tra l'altro a un miglioramento della formazione iniziale degli insegnanti con analisi più approfondite delle discipline scolastiche e un rafforzamento della formazione continua.

In Norvegia, i risultati percepiti come mediocri alle valutazioni standardizzate nazionali e internazionali hanno comportato allo stesso tempo una ridiscussione della riforma del programma di studi del 1997, un ampliamento delle responsabilità degli insegnanti – in particolare con lo sviluppo dell'autonomia scolastica – e maggiori requisiti e opportunità nella formazione continua.

Nella Comunità tedesca del Belgio, l'influenza di queste valutazioni internazionali sul lavoro degli insegnanti è ancora più diretta. Infatti, in questa comunità, in cui il 100% degli alunni di 15 anni partecipa all'indagine PISA, i risultati di ogni scuola sono ormai integrati nella valutazione esterna. Queste nuove modalità di valutazione esterna sono attualmente utilizzate a titolo sperimentale per diventare obbligatorie nel 2009. Coinvolgono d'ufficio e quasi automaticamente gli insegnanti nel loro lavoro individuale quotidiano.

È sempre la ricerca di migliori risultati scolastici in termini di efficacia e di uguaglianza che ha portato il Regno Unito (Scozia) a rinnovare la riflessione sullo status e sulle condizioni di lavoro degli insegnanti. È stata portata avanti un'ampia riflessione all'interno del Comitato detto McCrone che ha prodotto nel 2001 il *Teacher's agreement*. Nel resto del Regno Unito, le strutture degli stipendi e della carriera degli insegnanti hanno subito una serie di riforme con lo scopo di poter reclutare, trattenere e motivare il personale docente di qualità ricompensando il rendimento e migliorando le opportunità di carriera. In Inghilterra e nel Galles, dal 2003, grazie all'accordo nazionale *Raising Standards and Tackling Workload*, vengono ormai date delle garanzie agli insegnanti che una parte del loro orario giornaliero venga dedicato alla preparazione delle lezioni e alla valutazione degli alunni. Nelle scuole sono stati creati nuovi posti per svolgere i compiti amministrativi che prima spettavano a loro, ma anche per sostenere la loro attività didattica, in particolare nel sostegno agli alunni.

Oltre all'autonomia scolastica e alla ricerca di migliori risultati scolastici, i cambiamenti della professione docente possono anche essere attribuiti a un aumento dei compiti e funzioni dell'istituzione scolastica.

1.3. Responsabilità e compiti degli insegnanti e ampliamento delle funzioni sociali della scuola

I cambiamenti sociali, economici e culturali riguardano anche le attività degli insegnanti. Viene richiesto alla scuola di migliorare il rendimento scolastico degli alunni ma anche di proporre al proprio interno delle soluzioni, in particolare per la gestione di problemi sociali più generali: l'inserimento dei bambini con bisogni educativi speciali, la mescolanza sociale, la pari opportunità per gli alunni svantaggiati, l'integrazione degli immigrati. Laddove ancora ieri questi problemi si risolvevano con approcci scolastici diversificati, l'adozione del modello a struttura unica o del tronco comune per tutta l'istruzione obbligatoria prevista in molti paesi, obbliga la scuola ad assumere funzioni sociali che non le sono propriamente familiari. Questi sviluppi non sempre sono ben accetti dagli insegnanti, che si vedono attribuire un profilo di educatore o di assistente sociale. In alcuni paesi, questa tendenza è percepita dagli insegnanti non solo come uno spostamento nella

definizione della loro professione (soprattutto nell'istruzione secondaria), ma anche come un aumento oggettivo dei compiti affidati loro.

Così, nella Comunità fiamminga del Belgio, gli insegnanti si sono visti affidare compiti che, secondo loro, non fanno parte della loro professione. Anche a Cipro, l'integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali e degli immigrati e i nuovi requisiti in termini di composizione sociale diversificata a livello di classi e di scuole hanno ampliato i compiti degli insegnanti. In Francia, una politica di discriminazione positiva realizzata dall'inizio degli anni 80 (creazione di zone educative prioritarie – ZEP – a cui vengono assegnate risorse supplementari) ha sensibilizzato il corpo docente ai bisogni specifici dei giovani in difficoltà e dato avvio al lavoro in équipe e all'innovazione didattica in queste ZEP. In Italia, se l'inclusione degli alunni con bisogni speciali risale agli anni 70, il massiccio arrivo di popolazioni straniere nel paese dagli anni 90 in poi richiede da parte degli insegnanti nuove competenze e compiti per comprendere le diverse culture, comunicare con gli alunni e le loro famiglie, e insegnare a questi alunni che non parlano l'italiano. In Lituania, le nuove competenze di tipo sociale attribuite agli insegnanti (tutoraggio e inquadramento sociale degli alunni) hanno contribuito all'avvio di un movimento di protesta degli insegnanti, che tra l'altro ha portato alla negoziazione di un piano di aumento degli stipendi per il 2008-2011, stipendi che aumenteranno così tra il 10% e il 20% all'anno. Anche in Slovenia, la recente integrazione degli alunni con bisogni speciali, dei bambini zingari e di quelli immigrati ha portato ad ampliare le funzioni sociali degli insegnanti. Una indagine svolta dall'*Education Research Institute* ha comunque mostrato che gli insegnanti soffrono della mancanza di competenze nel lavoro con gruppi eterogenei, e questo nonostante l'aiuto offerto da insegnanti specializzati, la riduzione delle dimensioni delle classi e una formazione continua specifica sul sostegno ai bambini in difficoltà.

In Svezia, un recente studio, *Evaluation of Compulsory School 2003 (NU 2003)*, svolto dall'Agenzia nazionale svedese per l'educazione, ha mostrato che, nonostante lo sviluppo della formazione continua, un terzo degli insegnanti pensa di non avere le competenze necessarie né per accogliere bambini con bisogni educativi speciali, né per lavorare con alunni provenienti da ambienti sociali e culturali diversi.

Sono pochi i paesi che hanno accompagnato i nuovi compiti sociali degli insegnanti con la creazione di nuovi posti nelle scuole. È però il caso della Repubblica ceca, dove dal 2000 sono stati creati dei nuovi posti di assistenti pedagogici (*asistent pedagoga*), integrati poi nella legge del 2004 sul personale educativo. Questi assistenti garantiscono il sostegno necessario agli alunni con bisogni educativi speciali (compresi gli immigrati, i bambini rom, ecc.) nel loro processo di integrazione scolastica; assistono anche i membri del personale insegnante nelle loro attività educative e li aiutano a comunicare con gli alunni, in collaborazione con i rappresentanti legali di questi ultimi e la comunità a cui appartengono. Anche in Spagna, le scuole che accolgono un pubblico scolastico svantaggiato hanno, dal 1996, la possibilità di far intervenire insegnanti specializzati: gli "insegnanti tecnici per i servizi comunitari". Questi insegnanti che fanno parte delle équipes pedagogiche di ciascuna scuola costituiscono il legame tra le famiglie e l'istituto scolastico, tengono sotto controllo l'assenteismo, partecipano alle visite ai genitori, e ad altre attività. In Italia, dal 1977, con l'integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali, sono stati assunti i cosiddetti *insegnanti di sostegno*; oggi sono 90.000 e corrispondono a un insegnante ogni due alunni. In questi ultimi anni, il Regno Unito (Inghilterra) ha conosciuto una forte crescita della diversità e del numero di personale di sostegno negli istituti. Ciò comprende il personale che assume i compiti che spettavano prima agli insegnanti, per ridurre il loro carico di lavoro; gli insegnanti-assistenti che, ad esempio, aiutano nell'ambito dei bisogni educativi speciali o altro; le persone come i tutor (*mentors*) che aiutano gli alunni ad affrontare le difficoltà di apprendimento dovute a problemi sociali, emotivi e di comportamento.

*

* *

In conclusione, i grandi cambiamenti che hanno ampliato le attività degli insegnanti si basano su diversi fattori: l'autonomia scolastica, la ricerca di una maggiore qualità nell'insegnamento e le nuove funzioni sociali richieste alla scuola. In alcuni paesi, questi fattori hanno agito in maniera complementare. Così, spesso, l'autonomia degli istituti e quindi l'ampliamento delle libertà didattiche sono stati concepiti come strumenti al servizio di migliori risultati scolastici. In altri paesi, uno solo di questi fattori ha avuto un ruolo importante nei cambiamenti della professione insegnante: è quindi essenzialmente la ricerca del miglioramento dei risultati del sistema educativo che ha motivato queste riforme.

Nonostante la molteplicità delle cause, le configurazioni istituzionali utilizzate per l'ampliamento delle responsabilità degli insegnanti sono piuttosto simili tra i paesi. A parte qualche eccezione, molto spesso l'ampliamento dei compiti degli insegnanti è stato deciso a livello nazionale/centrale, e questo anche nei paesi con un'organizzazione decentralizzata. Infatti, sia i quadri normativi che regolamentano l'organizzazione della definizione dei curricula scolastici che le norme che definiscono gli status e le condizioni di servizio degli insegnanti vengono decisi a livello centrale nella maggior parte dei paesi europei. Quando le collettività locali o i poteri organizzatori sono i datori di lavoro diretti degli insegnanti, le negoziazioni possono essere tripartite: il ministero dell'educazione, i sindacati degli insegnanti e i rappresentanti delle autorità locali. È quindi rispettando questi quadri nazionali – percepiti come salvaguardie dai sindacati – che le autorità locali o le scuole possono adeguare lo status e l'ambito di attività degli insegnanti.

Il caso di alcuni paesi come Svezia, Finlandia o Spagna contrasta un po' con il processo molto centralizzato di passaggio di responsabilità. Infatti, in questi paesi, le collettività territoriali, ormai principali attori dei sistemi educativi, intervengono molto nella definizione delle attività degli insegnanti (eccetto per il curriculum che rimane, in tutti i paesi europei, totalmente o in parte, di competenza delle autorità nazionali o superiori).

A parte poche eccezioni, l'attività di insegnante è quasi ovunque ancora regolamentata dalle autorità superiori nazionali e/o centrali. Tuttavia, non si iscrive in un quadro normativo ben definito. Sono pochi i paesi che, come i Paesi Bassi, il Portogallo e il Regno Unito, hanno fatto una riflessione globale sul ruolo degli insegnanti che ha portato a un rinnovamento radicale del loro status e delle loro condizioni di lavoro. Il più delle volte, i cambiamenti attuali risultano da una serie di leggi che hanno accumulato, ognuna, nuove responsabilità senza una riflessione generale su ciò che è alla base della professione insegnante.

La situazione sembra comunque evolvere in alcuni paesi in cui la gestione degli insegnanti è sempre più concepita nella sua globalità.

Possiamo citare l'esempio della Spagna che lavora dal maggio 2006 ad un rinnovamento dello status degli insegnanti dell'istruzione scolastica (non universitari) e che ha elaborato un progetto di testo in fase di discussione nell'ottobre 2007, e quello della Francia che, nel 2007/2008, ha riunito una Commissione detta Pochard per riflettere sulle condizioni di servizio degli insegnanti. Anche nella Repubblica ceca un ampio progetto di ricerca, pianificato tra il 2007 e il 2011, è volto a comprendere lo sviluppo della professione e si incentra sulle questioni relative alle condizioni di lavoro e allo status degli insegnanti. In Liechtenstein, recentemente, in risposta alla richiesta dei sindacati degli insegnanti, il ministero dell'educazione e delle scienze ha deciso di considerare questa problematica e di svolgere un'indagine sulla base di valutazioni puntuali incentrate sui compiti e gli obblighi degli insegnanti.

Le relazioni che devono esistere tra lo status, i compiti, la remunerazione, l'autonomia e l'accountability sono al centro di queste riflessioni generali, che vengono fatte molto spesso nel quadro di un rinnovamento generale dello status dei dipendenti pubblici o sotto l'impulso dei sindacati che vi vedono le condizioni per un chiarimento delle responsabilità degli insegnanti da mettere in relazione con i loro stipendi.

CAPITOLO 2. OFFERTA EDUCATIVA E AUTONOMIA DEGLI INSEGNANTI

Questo capitolo si incentra sul livello di autonomia didattica degli insegnanti per tre aspetti fondamentali della loro attività: la definizione del contenuto del curriculum (obbligatorio e opzionale), i metodi didattici (scelta dei metodi didattici e dei libri di testo, e definizione dei criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento) e la valutazione degli alunni (definizione dei criteri di valutazione interna, decisione di far ripetere un anno agli alunni ed elaborazione dei contenuti degli esami certificativi). L'autonomia degli insegnanti in questi tre grandi ambiti può essere possibile solo se questi ultimi sono in parte o totalmente di responsabilità della scuola. Così, per ogni ambito di azione, la seguente analisi prenderà in esame prima il livello di autonomia della scuola e poi se gli insegnanti possono contribuire alle decisioni. I tre principali attori coinvolti nelle decisioni delle scuole sono il capo di istituto, gli insegnanti e il consiglio di gestione dell'istituto (cioè l'organo di gestione a livello di istituto), che prevedono varie combinazioni possibili nella loro collaborazione – e ciò in ogni combinazione possibile.

L'autonomia esiste a quattro grandi livelli ⁽¹⁾. Si parla di **autonomia totale** quando la scuola prende delle decisioni senza intervento esterno (anche se deve consultare degli organi superiori) nei limiti della legge o di un quadro generale predefinito in ambito educativo. L'**autonomia limitata** è la situazione in cui la scuola deve prendere le proprie decisioni in una serie limitata di possibilità, stabilite dall'autorità superiore in materia educativa, o ottenere l'approvazione delle proprie scelte da tale autorità. Le scuole sono considerate **senza autonomia** quando non prendono nessuna decisione in un ambito di azione. L'organizzazione di alcuni sistemi educativi mostra un quarto livello. Infatti, in alcuni paesi, i poteri organizzatori e/o le autorità locali possono **delegare** o meno il proprio potere decisionale agli istituti scolastici in certi ambiti. In questo caso, si possono riscontrare delle differenze tra le scuole all'interno del paese del relativamente al livello e al contenuto della delega. Questa ultima possibilità riguarda poco gli aspetti didattici (e appare in modo limitato nelle sezioni seguenti), ma è più diffusa quando vengono presi in esame altri ambiti del funzionamento delle scuole ⁽²⁾.

2.1. Contenuti del curriculum

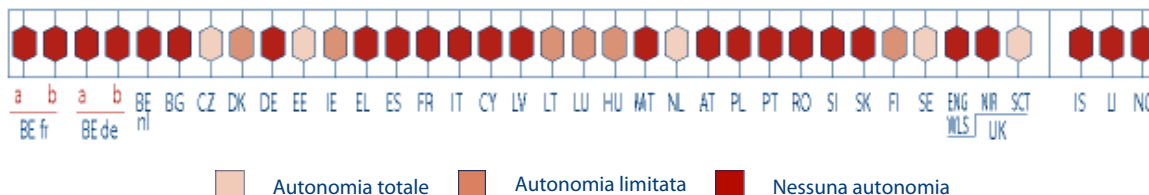
In materia di curriculum, si distinguono due tipi di approccio a seconda dei paesi: l'esistenza di un curriculum che definisce i contenuti da insegnare o la definizione a livello centrale di obiettivi da raggiungere. Questa sezione non intende evidenziare questa distinzione, piuttosto indicare il ruolo lasciato agli insegnanti in materia di curriculum. Alcuni paesi lasciano ampia libertà agli istituti scolastici e agli insegnanti nell'organizzazione dell'orario di insegnamento, ma questo aspetto non viene presentato.

Gli insegnanti intervengono poco nella definizione del contenuto del **curriculum minimo obbligatorio** perché questo non è definito a livello di istituto (figura 2.1a) o perché è il capo di istituto che riveste un ruolo centrale in materia all'interno degli istituti (figura 2.1b).

⁽¹⁾ In una tabella in allegato, il lettore troverà i diversi tipi di autonomia dettagliati per ognuna delle grandi categorie, e per ogni ambito di azione presentato in questa sezione.

⁽²⁾ Per maggiori informazioni, cfr. Eurydice (2007) L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione.

Figura 2.1a. Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curriculum minimo obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, l'autorità responsabile è rappresentata dai consigli di gestione degli istituti scolastici.

Repubblica ceca: la riforma del curriculum inizia nel 2007/2008. Nel 2006/2007, delle scuole selezionate hanno testato gli *School Educational Programmes* nell'ambito di progetti pilota basati sul *Framework Educational Programme*.

Lituania: la legge sull'educazione stabilisce che le associazioni degli insegnanti partecipino all'elaborazione del contenuto disciplinare (curriculum). Ciononostante, le attività di queste associazioni di insegnanti non hanno una lunga tradizione e la loro partecipazione è divenuta importante solo di recente (ad esempio, il sindacato degli insegnanti di letteratura e lingua lituana e quello degli insegnanti di matematica hanno contribuito in modo significativo al miglioramento della qualità delle materie in questione).

Lussemburgo: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Romania: il contenuto del curriculum minimo viene stabilito a livello centrale in base al Quadro nazionale del curriculum. I nuovi programmi sono sviluppati da gruppi di lavoro all'interno dei quali gli insegnanti della materia o della parte del curriculum in questione sono maggiormente rappresentati. Questi gruppi di lavoro sono sotto l'autorità del Consiglio nazionale per il curriculum.

Slovenia: il quadro generale del curriculum minimo obbligatorio è definito a livello centrale. I contenuti delle materie sono trattati con maggiore dettaglio nei libri. Gli insegnanti sono liberi di scegliere i libri da una lista predefinita. Il programma aggiornato nell'anno scolastico 2007/2008 dall'Istituto nazionale dell'educazione dovrebbe lasciare un'autonomia più ampia agli insegnanti.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il curriculum nazionale contiene il minimo richiesto per tutti gli alunni, non ha lo scopo di definire la totalità del curriculum che dipende dalla scuola.

Regno Unito (SCT): l'insegnamento della morale e della religione è obbligatorio per statuto.

Nota esplicativa

Per contenuto del curriculum si intendono i grandi ambiti di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere e non il contenuto delle materie stesse, né l'adattamento da parte dell'istituto del proprio programma.

Anche laddove viene riconosciuta un'autonomia totale agli istituti, esistono delle grandi linee guida nazionali per definire il curriculum o gli obiettivi da raggiungere. In circa due terzi dei paesi, il contenuto del curriculum minimo obbligatorio non viene definito a livello di istituto, quindi gli insegnanti non partecipano direttamente alla sua elaborazione. Possono comunque essere coinvolti nell'elaborazione dei programmi con una rappresentanza nei gruppi di lavoro e/o attraverso una consultazione (cfr. capitolo 5). In Francia, ad esempio, gli insegnanti sono rappresentati all'interno di gruppi di esperti che redigono i curricula, e i loro rappresentanti (sindacati e associazioni di insegnanti per materia) sono consultati al momento dell'elaborazione. Una consultazione sistematica di tutti gli insegnanti per materia avviene nella fase intermedia prima della consultazione istituzionale del Consiglio superiore dell'educazione (*Conseil supérieur de l'Éducation*) che comprende venti insegnanti titolari e ausiliari nell'ambito dell'istruzione pubblica di livello primario e secondario (su un totale di 97 membri). In Islanda, gli insegnanti sono stati coinvolti al

momento della redazione delle *National curriculum guidelines* del 1999, per il periodo dal 2006 al 2010. In Belgio (Comunità tedesca), a Cipro, in Lettonia, Lituania, Romania e Liechtenstein, gli insegnanti contribuiscono all'elaborazione del curriculum generale valido in tutti gli istituti. A Malta, i sindacati degli insegnanti hanno partecipato alle consultazioni nel processo di redazione dei curricula, mentre le riforme attualmente in corso intendono riconoscere maggiore autonomia agli istituti attraverso, in particolare, la creazione di reti di istituti che permetteranno loro di avere maggiore autonomia in materia di sviluppo dei curricula. Tuttavia, il coinvolgimento degli insegnanti in questo ambito può essere dovuto ad altri fattori: ad esempio, in Grecia, il curriculum è definito a livello centrale nella maggior parte dei suoi aspetti. Ciononostante, lo sviluppo di un approccio interdisciplinare ai curricula aumenta l'influenza degli insegnanti sui contenuti curriculari e, di conseguenza, ne accresce l'autonomia. In Irlanda, il contenuto del curriculum è determinato a livello centrale, ma un elemento chiave della sua attuazione è il suo adattamento da parte dell'istituto e degli insegnanti alle circostanze e ai bisogni specifici dell'istituto e degli alunni.

In Slovenia, il Consiglio degli esperti per l'istruzione generale è responsabile dell'adozione del curriculum e del programma generale per l'istruzione di base. Il programma include gli obiettivi da raggiungere, le attività dell'alunno, dei suggerimenti sui contenuti, le raccomandazioni didattiche, gli standard di valutazione degli obiettivi di apprendimento. Gli insegnanti sono comunque liberi di scegliere il contenuto specifico dato che il curriculum prevede solo un quadro generale. La legge del 1996 sulla scuola ha modificato in parte le responsabilità degli insegnanti. Anche se non decidono il contenuto né gli obiettivi dell'insegnamento, sono ormai liberi di pianificare l'insegnamento su base annua (spesso in cooperazione con altri insegnanti della stessa materia) e di suddividerlo in argomenti su base settimanale o giornaliera.

Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), le autorità centrali responsabili del curriculum e della valutazione definiscono il curriculum minimo obbligatorio, i contenuti dell'insegnamento, gli obiettivi da raggiungere e le modalità di valutazione. Gli istituti e gli insegnanti normalmente non possono modificare queste prescrizioni, ma decidono le materie da aggiungere al minimo richiesto, quelle da insegnare separatamente o integrate, come saranno ripartite sugli anni e il tempo dedicato a ogni materia. Il curriculum minimo obbligatorio ha subito delle riforme e un nuovo curriculum meno prescrittivo è stato introdotto dal 2007 in Irlanda del Nord e dal 2008 in Inghilterra e nel Galles.

In Norvegia, la riforma *Knowledge promotion* e il suo curriculum nazionale definiscono le materie da insegnare durante l'istruzione obbligatoria. Ogni materia è costituita da argomenti principali e competenze (conoscenze e abilità) da acquisire. I contenuti concreti delle materie sono definiti a livello locale.

In Italia, dal 1° settembre 2000, con l'attribuzione dell'autonomia agli istituti scolastici, lo Stato ha definito le discipline obbligatorie lasciando la scelta di alcune materie opzionali agli istituti. Questi definiscono gli obiettivi generali di insegnamento, gli obiettivi specifici di apprendimento legati alle competenze degli alunni e il numero di ore di insegnamento per ogni materia e per ogni anno scolastico. Nel 2004, per le materie obbligatorie, i Piani di studio personalizzati hanno definito degli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze da acquisire e di attitudini da sviluppare. Il collegio dei docenti⁽³⁾ degli istituti ha elaborato su questa base i curricula. Gli insegnanti dispongono quindi di un margine di manovra per convertire questi obiettivi nei propri programmi, scegliere i contenuti da presentare, decidere il loro ordine nell'insegnamento e suddividere gli obiettivi per anno se questi si riferiscono a un ciclo didattico di due anni. Gli insegnanti hanno ancora più autonomia relativamente al monte ore dedicato alle attività facoltative e opzionali. Il capo di istituto garantisce che le decisioni prese dal collegio dei docenti rispettino le norme giuridiche e i criteri di qualità didattica. Gli istituti possono inoltre usare fino al 20% dell'orario obbligatorio per ridurre quello di alcune discipline e introdurre altre non previste dalle raccomandazioni nazionali. All'inizio dell'anno scolastico 2007/2008, il ministro dell'educazione nazionale ha presentato le nuove Raccomandazioni per il curriculum che saranno sperimentate per due anni nelle scuole prima di arrivare alla

(3) Cioè l'istituzione competente per intervenire sul funzionamento didattico.

redazione definitiva che terrà conto dei risultati di questa sperimentazione, ma che non modificheranno l'autonomia degli insegnanti in materia.

Figura 2.1b. Decisori a livello di scuole in materia di contenuto del curriculum minimo obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, l'autorità responsabile è assimilata al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Lituania: in materia, gli insegnanti hanno un ruolo decisivo all'interno del consiglio di gestione.

Lussemburgo: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Svezia: gli insegnanti sono responsabili dell'apprendimento degli studenti mentre i capi di istituto si focalizzano sui loro risultati.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): nell'ambito della politica generale del curriculum dell'organo di decisione, il capo di istituto è responsabile della gestione dell'istituto ma delega molte decisioni relative al curriculum ai capi di dipartimento, alle persone incaricate del curriculum o agli insegnanti.

Nota esplicativa

Per contenuto del curriculum si intendono i grandi ambiti di apprendimento e gli obiettivi da raggiungere e non il contenuto delle materie stesse, né l'adattamento da parte dell'istituto del proprio programma.

Nel restante terzo dei paesi, gli insegnanti intervengono in base al livello di autonomia lasciato alle scuole e ai decisori.

In Irlanda (CITE 2) e Lituania, gli insegnanti intervengono – attraverso la loro partecipazione al consiglio di gestione – insieme al capo di istituto.

La Repubblica ceca sta attraversando una fase di transizione che porterà a una maggiore autonomia delle scuole e del capo di istituto nella determinazione dei contenuti curriculari. La maggior parte degli istituti continua a seguire lo *Standard for Basic education* (1995) che precisa il contenuto e gli obiettivi di insegnamento. La Legge sull'istruzione del 2004, entrata in vigore nel gennaio 2005, ha introdotto il Programma quadro in ambito educativo per l'istruzione di base (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*), che stabilisce gli obiettivi e le competenze che devono essere acquisite dagli alunni, gli ambiti di studio, il contenuto generale dell'istruzione, i risultati previsti per ogni livello, ecc. Sulla base di questo programma quadro, gli istituti stabiliscono i programmi e in particolare la ripartizione dei contenuti e dei risultati tra le materie e durante gli anni di studio, ecc. L'insegnamento basato sul Programma di istruzione scolastico diventa obbligatorio nel 2007/2008 nei primi anni del primario e del secondario inferiore. È sempre il capo di istituto che ne è responsabile, ma gli insegnanti partecipano al processo decisionale. In Danimarca

(sulla base di grandi linee guida definite a livello centrale e con l'approvazione del consiglio municipale) e nei Paesi Bassi, gli insegnanti elaborano il contenuto del curriculum minimo obbligatorio.

Gli insegnanti e il capo di istituto sono coinvolti nella definizione del curriculum in Estonia, Svezia e nel Regno Unito (Scozia). In Estonia, i capi di istituto preparano il curriculum dell'istituto con gli insegnanti basandosi sul curriculum nazionale. Dettagliano, in base al livello richiesto, i contenuti e gli obiettivi dell'insegnamento che sono descritti solo in modo generale nel curriculum nazionale. Inoltre, il 25% del curriculum dell'istituto deve dipendere da una scelta dell'istituto, ad esempio per insegnare materie opzionali o per approfondire l'insegnamento di materie obbligatorie.

Nei Paesi Bassi, non esistono dei curricula in quanto tali ma, a partire dal 1993, gli obiettivi da raggiungere sono stati stabiliti con un'ordinanza o un regolamento per l'istruzione primaria (rivisti nel 1998 e nel 2006) e secondaria. Gli obiettivi non descrivono il contenuto dell'insegnamento, ma aiutano gli istituti a stabilire il livello minimo di rendimento che gli alunni devono raggiungere. Descrivono in modo generale il contenuto dell'istruzione primaria senza che i risultati richiesti vengano formulati in modo preciso. Gli insegnanti hanno quindi l'obbligo di fare il possibile perché gli alunni raggiungano gli obiettivi prefissati. In tutti i casi, l'insegnante deve rendere conto dei propri risultati e spiegare, in caso di necessità, i motivi del mancato successo degli alunni. Anche gli obiettivi dell'istruzione secondaria sono stati stabiliti nel 1993 e rivisti nel 2006, per definire 58 nuovi obiettivi; l'approccio è identico a quello dell'istruzione primaria: il governo centrale definisce un quadro generale e le scuole sono libere di scegliere in questo ambito di riferimento. Così, come nel primario, gli obiettivi di base dell'istruzione sono stabiliti a livello nazionale, ma gli istituti e il loro personale o la loro autorità competente possono dettargli. L'influenza degli insegnanti non è a titolo individuale ma collettivo all'interno degli organi consultivi propri di ogni scuola.

Il sistema educativo svedese è orientato verso gli obiettivi e dà molte responsabilità alle parti coinvolte. Gli insegnanti si basano sul curriculum (che contiene i principi e gli obiettivi generali dell'istruzione) e i programmi (che determinano i contenuti in modo generale) per organizzare la loro attività di insegnamento. In questo ambito, gli insegnanti (dopo una consultazione con i propri alunni) definiscono il contenuto e i metodi di insegnamento con particolare attenzione per i loro obiettivi (nello specifico la qualità delle conoscenze) e quelli che gli alunni devono raggiungere (livello minimo di conoscenze per tutti).

Nel Regno Unito (Scozia), non esiste un programma nazionale che gli insegnanti devono seguire. Il governo pubblica una guida dettagliata che stabilisce le caratteristiche essenziali di un buon curriculum. Questa guida copre il livello primario (CITE 1) e i primi due anni del livello secondario. Negli ultimi due anni dell'istruzione secondaria, gli alunni scelgono le materie il cui contenuto dipende dai requisiti previsti dall'esame finale elaborato dalla *Scottish Qualification authority (SQA)*. A livello primario, gli istituti e, in certa misura gli insegnanti, sono autonomi nell'interpretazione delle raccomandazioni nazionali. Gli insegnanti dei primi due anni dell'istruzione secondaria hanno una maggiore autonomia. Negli ultimi due anni, l'esame finale influenza il contenuto dell'insegnamento e dunque il comportamento degli insegnanti: sembra che adattino o limitino il programma alle conoscenze richieste dalla valutazione. Le circolari 3/2001 e 7/2005 incoraggiano gli istituti ad adottare una maggiore flessibilità relativamente ai curricula. Alcuni di essi, in particolare insegnanti di istruzione secondaria, ne hanno approfittato per sviluppare l'insegnamento di nuove materie e/o di nuovi approcci didattici.

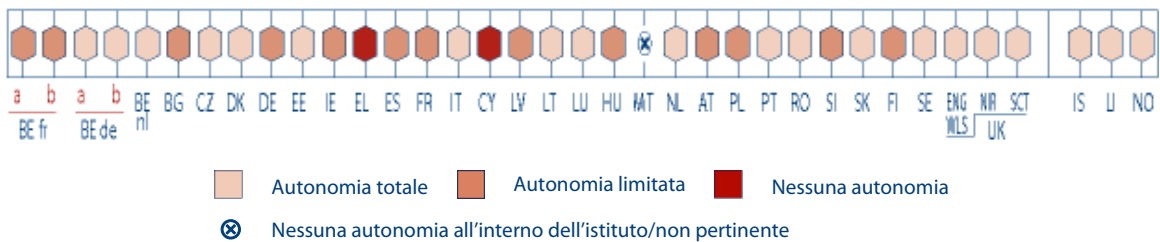
In Lussemburgo (CITE 2) e in Ungheria, insegnanti e capi di istituto devono comunicare le loro decisioni alle autorità educative superiori per l'approvazione, che possono richiedere delle modifiche. In Ungheria, il curriculum fa parte del programma didattico dell'istituto accettato dal personale insegnante. Nell'ambito generale del programma nazionale di base e del programma quadro, il programma didattico può essere definito in diversi modi: adottando un programma quadro accreditato, adottando un programma accreditato già sviluppato da un altro istituto o, infine, creando un proprio programma. In tutti i casi, l'approvazione viene data dal potere organizzatore (cioè l'autorità locale per le scuole del settore pubblico). Un rifiuto da parte sua può verificarsi solo se il curriculum minimo infrange la legge o per ragioni di budget (gli elementi supplementari al curriculum obbligatorio non possono essere finanziati) o ancora per problemi di qualità.

In Lussemburgo, gli insegnanti del primario dispongono di poco margine di manovra. Nel secondario, gli insegnanti sono presenti nelle commissioni per i programmi, che sono responsabili del contenuto dei programmi e dei libri di testo obbligatori. Dal 2004, le scuole secondarie dispongono di una maggiore autonomia: il consiglio educativo dell'istituto (che comprende la direzione, quattro insegnanti, due genitori e due alunni) può disporre del 10% delle lezioni previste nella griglia oraria ufficiale per introdurre nuovi corsi, porre l'accento su una disciplina, ecc. Gli istituti possono anche attuare un progetto di innovazione didattica diverso dal programma ufficiale previa autorizzazione del ministero dell'educazione. Attualmente, il ministero sta elaborando dei livelli di competenza da raggiungere negli indirizzi principali. Lo scopo è quello di definire dei programmi in funzione delle competenze da raggiungere senza dover precisare il percorso per raggiungerle, al contrario della situazione attuale dove i programmi sono ancora molto orientati verso i contenuti e dove gli insegnanti formulano, per ogni lezione, gli obiettivi da raggiungere. Da due anni, è già stato fatto con la matematica: ogni scuola ha elaborato un programma tenendo conto delle competenze da acquisire nel primo anno del secondario. Questo programma deve essere validato dal ministero dell'educazione nazionale dopo una consultazione della Commissione nazionale per i programmi di matematica e è poi pubblicato sul sito Internet della scuola.

In Finlandia, il *National core curriculum* definisce gli obiettivi e il contenuto di base delle varie materie, mentre i poteri organizzatori preparano e sviluppano il curriculum locale. Questo può essere formulato in modo tale da comprendere una parte locale specifica (municipale, regionale o dell'istituto). In tutti i casi, il capo di istituto e gli insegnanti lo redigono ma devono farlo approvare dal potere organizzatore.

Contrariamente al curriculum obbligatorio, gli istituti hanno maggiore autonomia per definire il **curricolo delle materie opzionali** (figura 2.2a). Ciononostante, in nessun paese (tranne Danimarca e Romania), gli insegnanti scelgono da soli le materie supplementari proposte in opzione quando l'autonomia è lasciata agli istituti (figura 2.2b). Le decidono insieme ai capi di istituto (Estonia, Paesi Bassi, Regno Unito [Scozia] e Norvegia) in completa autonomia o con un'autonomia limitata (Bulgaria, Germania, Lettonia, Ungheria, Slovenia e Finlandia). In Grecia, gli insegnanti hanno un certo margine di manovra per utilizzare delle attività extracurricolari per adattare l'insegnamento ai bisogni degli alunni e sviluppare le interazioni all'interno della classe.

Figura 2.2a. Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, l'autorità responsabile è assimilata al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Belgio (BE fr): a livello CITE 1, il capo di istituto (per l'istruzione organizzata dalla Comunità francese) o l'autorità responsabile (per l'istruzione sovvenzionata) può portare l'orario settimanale a 29, 30 o 31 lezioni; non sono previste opzioni supplementari da scegliere. A livello CITE 2, l'orario comporta quattro lezioni settimanali obbligatorie di attività complementari da scegliere da parte dell'istituto in una lista definita a livello centrale.

Belgio (BE de): a livello CITE 1, le materie sono stabilite nel decreto del 26 aprile 1999 relativo all'istruzione fondamentale ordinaria; non sono previste opzioni supplementari da scegliere.

Repubblica ceca, Irlanda, Lussemburgo: a livello CITE 1, non sono previste materie opzionali.

Cipro: a livello CITE 1 e 2, non ci sono materie opzionali.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Liechtenstein: nessuna autonomia a livello CITE 1.

In Lettonia, il programma deve essere autorizzato dal ministero e non deve eccedere (opzioni comprese) il carico di lavoro massimo autorizzato per gli alunni. In Ungheria, gli istituti possono offrire materie supplementari. Queste materie (o gli elementi di insegnamento che non sono contenuti nell'istruzione obbligatoria) devono essere incluse nel programma di insegnamento (e non devono eccedere un certo livello in termini di percentuale dell'insegnamento obbligatorio). Il potere organizzatore può comunque rifiutare questi elementi supplementari se questi non possono essere svolti in condizioni (in particolare, economiche) soddisfacenti e/o se considera che altri compiti siano più importanti.

In Slovenia, la legge sulla scuola elementare definisce la lista delle materie opzionali da cui devono scegliere gli istituti. Questa scelta di materie opzionali deve figurare nel progetto annuale dell'istituto, che è redatto dal capo di istituto in stretta collaborazione con il consiglio/l'assemblea degli insegnanti e adottato dal consiglio di gestione.

In tutti gli altri paesi, le materie opzionali sono decise con più o meno autonomia nei confronti delle autorità superiori, dal capo di istituto o in accordo con il consiglio di gestione.

Figura 2.2b. Decisori a livello di scuole in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): a livello CITE 1, il capo di istituto (per l'istruzione organizzata dalla Comunità francese) o l'autorità responsabile (per l'istruzione sovvenzionata) può portare l'orario settimanale a 29, 30 o 31 lezioni; non sono previste opzioni supplementari da scegliere. A livello CITE 2, l'orario comporta quattro lezioni settimanali obbligatorie di attività complementari da scegliere da parte dell'istituto in una lista definita a livello centrale.

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Belgio (BE de): a livello CITE 1, le materie sono stabilite nel decreto del 26 aprile 1999 relativo all'istruzione fondamentale ordinaria; non sono previste opzioni supplementari da scegliere.

Repubblica ceca: a livello CITE 2, gli insegnanti partecipano al processo di decisione anche se è il capo di istituto che ha la responsabilità formale.

Repubblica ceca, Irlanda, Lussemburgo: a livello CITE 1, non sono previste materie opzionali.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il capo di istituto è responsabile della definizione del curriculum generale dell'istituto in accordo con la politica generale dell'istituto definita dall'organo di gestione. Il capo di istituto delega la pianificazione dettagliata del programma ad altro personale e ai capi dipartimento.

Liechtenstein: nessuna autonomia a livello CITE 1.

In Francia, il curriculum nazionale lascia poco spazio alle iniziative degli insegnanti. Ma nella scuola primaria (CITE 1), le attività linguistiche, culturali e sportive dipendono da finanziamenti locali e variano da un comune all'altro.

In Italia, è possibile dedicare fino a 99 ore all'anno alle attività opzionali, facoltative e gratuite per l'istruzione primaria, e fino a 132 ore all'anno per il primo ciclo dell'istruzione secondaria. La scelta del tipo di attività è di competenza degli istituti che prendono in considerazione le richieste delle famiglie e degli alunni, e la disponibilità di risorse in termini di personale insegnante. La decisione viene presa dal collegio dei docenti e dal capo di istituto in qualità di responsabile dell'organizzazione della scuola. L'autonomia prevede, inoltre, ulteriori possibilità di ampliamento dell'offerta di formazione in accordo, ad esempio, con gli enti locali. In questo caso specifico, il consiglio di istituto partecipa alla decisione, definendo quali sono i criteri per la concezione e l'attuazione delle attività supplementari nell'ambito del Piano dell'offerta formativa.

In Bulgaria, gli insegnanti definiscono il contenuto del curriculum delle materie opzionali. Il capo di istituto sottopone la loro proposta per l'approvazione all'autorità regionale previa consultazione dell'ispettorato generale. L'istituto è libero di estendere il curriculum obbligatorio includendo le materie opzionali.

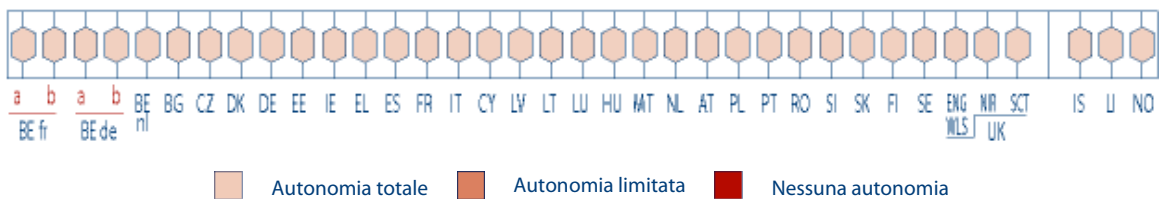
In Romania, la decisione è presa dall'istituto (attraverso il suo organo di gestione) dopo la consultazione di uno specialista dell'ispettorato locale che verifica che la materia opzionale risponda alle attese del quadro

legislativo. Sono comunque gli insegnanti responsabili della materia in questione che determinano il contenuto del programma con l'approvazione del consiglio degli insegnanti. Nel Regno Unito, gli istituti devono fornire un programma esteso ed equilibrato che risponda ai bisogni dei loro alunni. Anche se nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) il curriculum scolastico deve comprendere il curriculum minimo obbligatorio, questo non significa che debba essere quello proposto dagli istituti, e gli istituti hanno un'ampia libertà per determinare il carattere e la natura specifici del loro curriculum e per tenere conto dei loro bisogni e della loro situazione particolare. L'ispezione degli istituti comprende una valutazione del modo in cui i curricula incontrano le richieste esterne, le aspirazioni, il potenziale e i bisogni degli alunni, così come le particolarità locali.

2.2. Metodi didattici

Gli aspetti didattici rivestono un ruolo fondamentale nella pratica degli insegnanti, e qui vengono presi in considerazione solo alcuni aspetti che rientrano nella didattica (scelta dei metodi, dei libri di testo e raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento). In questo ambito, gli insegnanti sono liberi di scegliere i metodi che preferiscono.

Figura 2.3a. Autonomia delle scuole in materia di metodi didattici, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

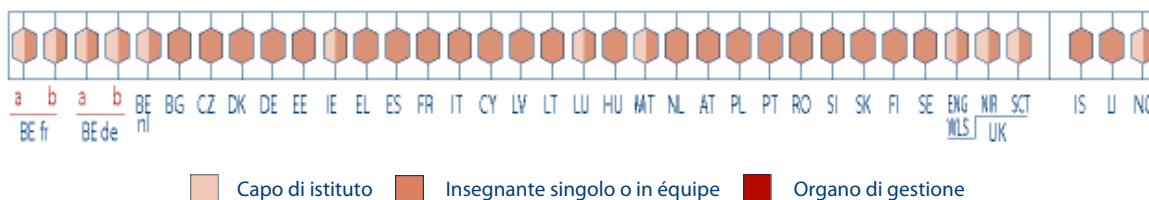
Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Tutti i paesi lasciano le scuole libere di decidere i metodi didattici utilizzati anche se spesso sono previsti dei meccanismi di controllo attraverso, ad esempio, delle ispezioni.

Figura 2.3b. Decisori a livello di scuole in materia di metodi didattici, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Repubblica ceca: gli insegnanti hanno un'autonomia molto ampia in materia, ma sono i capi di istituto ad essere formalmente responsabili.

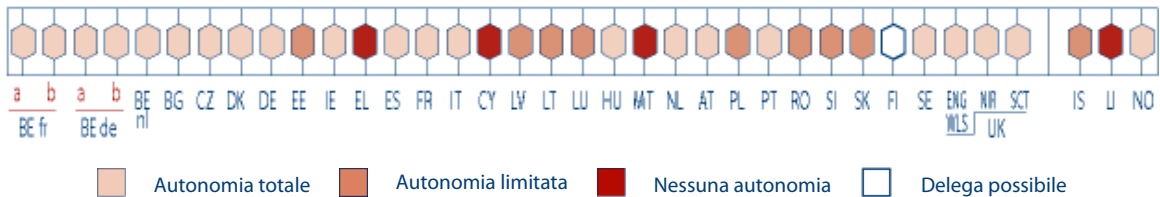
Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): nell'ambito della politica generale, il capo di istituto è responsabile della gestione dell'istituto ma delega molte decisioni ai capi dipartimento, alle persone responsabili del curriculum o agli insegnanti.

Gli insegnanti decidono da soli (cioè individualmente o in équipe) o in collaborazione con il capo di istituto i metodi di insegnamento, senza dover riferire all'autorità responsabile. Ad esempio, in Spagna, conformemente al principio di autonomia didattica, il consiglio degli insegnanti decide le strategie/i principi didattici adottati nell'istituto. Gli insegnanti, secondo lo stesso principio, adottano i metodi che seguiranno e che si riflettono nella propria organizzazione del lavoro. La scelta didattica deve essere adattata agli alunni. In Francia, dal 1988, il progetto di istituto fornisce gli strumenti per un'azione collettiva concordata, che permette di pianificare diverse azioni didattiche specifiche: viaggi scolastici, iniziative culturali o più semplicemente un sostegno per gli alunni in difficoltà con il lavoro di classe. In Italia, la libertà di scelta nei metodi di insegnamento è uno degli aspetti fondamentali della libertà di insegnamento garantito dalla Costituzione a ogni insegnante. I metodi scelti devono comunque dimostrare la loro efficacia perché gli alunni possano raggiungere gli obiettivi di apprendimento del curriculum. Lo stesso vale per il Regno Unito dove non esistono regolamentazioni sui metodi di insegnamento ma dove le ispezioni valutano l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento. In Francia, il personale ispettivo è incaricato del controllo didattico degli insegnanti. Dopo aver assistito a uno dei corsi e averli valutati, gli ispettori possono dare dei consigli didattici o spingerli a seguire una formazione continua.

La scelta dei libri di testo viene fatta principalmente negli istituti, tranne in Grecia, a Cipro, a Malta e in Liechtenstein. A Malta, gli istituti del primario possono scegliere i libri di inglese e maltese da una lista predefinita. Lo stesso vale per i libri di scienze e inglese nel secondario. In Liechtenstein (CITE 2), l'autonomia può esistere in base alla materia insegnata.

Figura 2.4a. Autonomia delle scuole in materia di scelta dei libri di testo, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): è prevista una procedura di validazione per i libri, i programmi informatici e i materiali didattici. La Commissione di supervisione (*Commission de pilotage*) decide se tali strumenti sono conformi ai requisiti ufficiali, con il rispetto dell’opinione dell’ispettorato e motivando la decisione. Alle scuole viene concesso un sostegno economico per l’acquisto dei libri e dei programmi informatici validati da questa Commissione.

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l’autorità competente è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Grecia: gli insegnanti di lingue straniere possono scegliere i libri da una lista predefinita.

Lussemburgo: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Malta: in letteratura inglese, italiana e maltese (a livello CITE 1 per quest’ultima) e in scienze, gli istituti possono scegliere i libri da una lista predefinita.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un’autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l’autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell’istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell’autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell’istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell’istituto, dell’adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell’istituto.

Questa scelta viene fatta dagli insegnanti in completa autonomia (Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Italia, Ungheria, Paesi Bassi e Regno Unito (Scozia), sebbene nei Paesi Bassi questo si applica solo al livello CITE 2, mentre a livello CITE la scelta viene effettuata in accordo con il capo d’istituto. In altri paesi (Estonia, Lituania, Lettonia, Lussemburgo, Polonia e Slovenia), gli insegnanti possono scegliere i libri di testo da una lista. In Francia, sono le autorità regionali e locali che garantiscono il finanziamento dei libri di testo e il loro rinnovo. I capi di istituto vengono consultati per la scelta dei libri, e in molti casi gli stessi fanno riferimento al personale insegnante. In Italia, la scelta dei libri di testo costituisce un’espressione di autonomia didattica delle scuole. È il risultato di un processo che prevede la proposta dell’insegnante, l’opinione del consiglio di interclasse (istruzione primaria) o del consiglio di classe (primo ciclo dell’istruzione secondaria) e la decisione del collegio dei docenti. Inoltre, il regolamento sull’autonomia degli istituti scolastici stabilisce che la scelta dei libri di testo debba essere coerente con il Piano dell’offerta formativa e quindi con gli obiettivi definiti a livello nazionale. In Slovenia, il Consiglio per l’istruzione generale approva i principali libri di testo, ma gli insegnanti possono selezionarne altri complementari. Le ricerche scientifiche mostrano che gli insegnanti si distaccano poco dai contenuti dei libri che hanno scelto e che, se ne hanno la possibilità, dettagliano spesso il curriculum minimo stabilito a livello centrale. In Ungheria, l’insegnante deve consultare tutti gli altri insegnanti della stessa materia prima di scegliere il libro di testo da una lista definita dal ministero o fuori da essa. In quest’ultimo caso, l’autorità responsabile dell’offerta educativa dà il suo parere. Inoltre, ogni libro scelto deve essere messo a disposizione di tutti gli alunni.

Figura 2.4b. Decisori a livello di scuole in materia di scelta dei libri di testo, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Repubblica ceca: il ministero dell'educazione pubblica una lista di libri e di testi validati sulla base della loro valutazione rispetto agli obiettivi indicati nei testi legislativi e regolamentari (legge sull'educazione, programmi educativi e regolamenti giuridici). I capi di istituto possono decidere di usare altri libri e testi a condizione che non siano contrari agli obiettivi dell'insegnamento.

Grecia: gli insegnanti di lingue straniere possono scegliere i libri da una lista predefinita.

Lussemburgo: nessuna autonomia a livello CITE 1.

Ungheria: una riforma della legge sull'istruzione pubblica, in discussione nella primavera 2007, prevede che solo i libri accreditati e registrati nel registro dei libri possono essere commercializzati dal 1° gennaio 2008. Questa riforma ha lo scopo di garantire la qualità dei libri e di favorire la trasparenza del finanziamento pubblico sul mercato. Un altro aspetto della riforma trasferisce alcune responsabilità (revisione, aggiornamento del registro dei libri, pubblicità) relative ai libri all'Agenzia per l'educazione.

Malta: in letteratura inglese, italiana e maltese (a livello CITE 1 per quest'ultima) e in scienze, gli istituti possono scegliere i libri da una lista predefinita.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

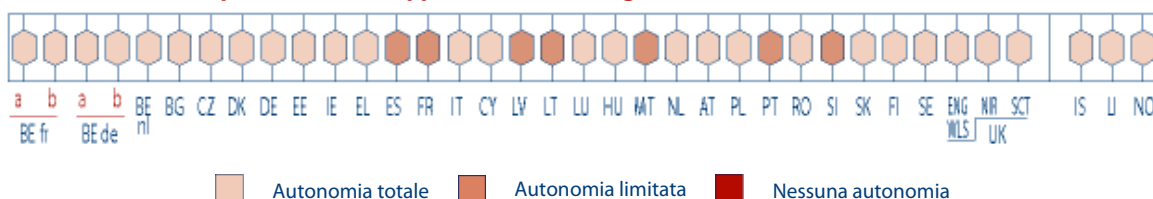
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): non vi sono limitazioni specifiche nella scelta del materiale didattico, ma l'ispezione scolastica valuta l'adeguamento delle risorse educative, il modo in cui promuovono l'apprendimento, in cui si rivolgono ai bisogni degli alunni e in cui rispondono alle esigenze del programma.

In Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), in Bulgaria, Irlanda, Paesi Bassi (CITE 1), Svezia, Regno Unito e Norvegia, gli insegnanti decidono in completa autonomia i libri di testo con il capo di istituto, mentre li scelgono da una lista predefinita in Romania e Islanda. In Svezia, il capo di istituto interviene solo in qualità di responsabile economico in materia.

Gli insegnanti non sono direttamente coinvolti in questo ambito in Repubblica ceca (dove è il capo di istituto che decide), Austria e Slovacchia (dove gli insegnanti possono partecipare alle decisioni in materia partecipando al consiglio di gestione). In Finlandia, gli istituti e, in pratica, spesso gli insegnanti scelgono i libri, ma la situazione varia da un istituto all'altro a seconda che il potere organizzatore deleghi o meno il proprio potere decisionale.

L'autonomia lasciata agli istituti scolastici generalmente è più ampia per quanto riguarda la definizione dei criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento. Tutti i paesi infatti lasciano una certa libertà in materia alle scuole.

Figura 2.5a. Autonomia delle scuole in materia di criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Estonia: il criterio principale è l'età degli alunni. Dal quinto anno, è consigliabile separare i maschi e le femmine per i corsi di educazione fisica. Se l'istituto ha risorse economiche sufficienti, le classi possono essere divise per altri corsi (ad esempio i corsi di lingue) ma in base al criterio del sesso.

Ungheria: dal 2008 sono stati modificati i limiti del numero di alunni per classe o per gruppo. Verrà stabilito un minimo e un massimo di alunni per classe che potrà essere superato solo se l'istituto dispone di due classi per uno stesso livello.

Malta: il capo di istituto deve consultare il ministero dell'educazione per vedere se è possibile offrire la materia opzionale scelta, in funzione del numero di alunni in ogni gruppo.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

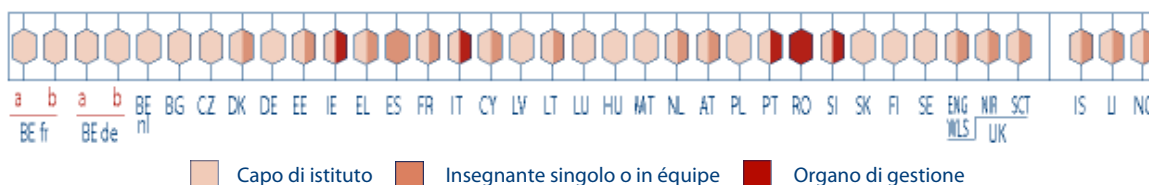
Austria: nelle *Hauptschulen*, gli alunni possono essere divisi in tre gruppi per tre materie.

Romania: il minimo e il massimo di alunni per classe è definito a livello nazionale.

Slovacchia: il minimo e il massimo di alunni per classe è stabilito dalla legge.

In diversi paesi, gli insegnanti e il capo di istituto decidono insieme come raggruppare gli alunni: è il caso di Danimarca, Estonia, Grecia (CITE 2), Francia, Cipro, Lituania, Paesi Bassi, Austria (*Hauptschule*), Regno Unito (Scozia), Islanda, Liechtenstein (per gruppi formati temporaneamente) e Norvegia. In Francia, il capo di istituto può decidere di creare delle classi omogenee o di mettere insieme alunni di livelli diversi. In Spagna, sono gli insegnanti ad intervenire in materia. Negli altri paesi, gli insegnanti non sono coinvolti direttamente dato che è compito del capo di istituto e/o del consiglio di gestione, anche se possono intervenire in una fase o in un'altra del processo decisionale.

Figura 2.5b. Decisori a livello di scuole in materia di criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il capo di istituto è responsabile della gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento nel quadro strategico definito dall'organo di gestione della scuola. In base alle dimensioni dell'istituto scolastico, le decisioni relative all'organizzazione dei gruppi possono essere delegate ai capi dipartimento e alle persone incaricate del curriculum.

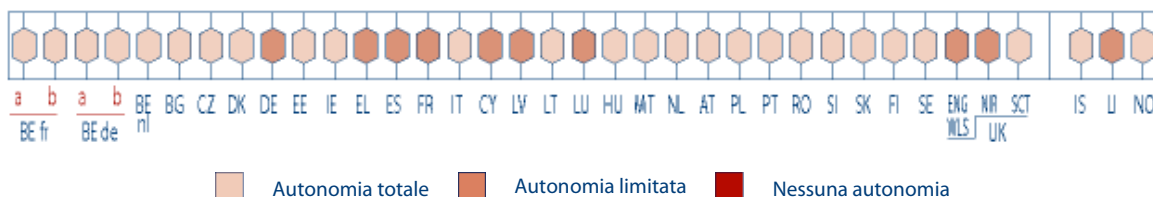
In Italia, il capo di istituto forma le classi sulla base di criteri generali definiti dal consiglio di istituto e delle proposte fatte dal collegio dei docenti. Le scuole possono prevedere, sulla base dell'autonomia didattica, la realizzazione di attività con gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse. In Ungheria, il capo di istituto decide anche le possibilità di organizzazione dei gruppi previa consultazione degli insegnanti. In Slovenia, i criteri di raggruppamento sono definiti dalla legge e dai regolamenti ma, negli ultimi tre anni dell'istruzione obbligatoria, gli alunni possono essere raggruppati in base alle loro capacità in un certo numero di corsi: gli insegnanti hanno quindi una maggiore autonomia. Per fare ciò, il capo di istituto, dopo una consultazione con gli insegnanti e seguendo i regolamenti pertinenti, propone diverse possibilità di differenziazione degli alunni secondo le materie. La decisione è quindi presa dal consiglio di gestione previa consultazione degli insegnanti e del consiglio dei genitori.

2.3. Valutazione degli alunni

Gli insegnanti godono di un'ampia autonomia decisionale in un altro aspetto importante della loro attività di insegnamento: la valutazione degli alunni. Qui vengono presentati tre aspetti: la definizione dei criteri di valutazione interna degli alunni (figure 2.6a e 2.6b), la decisione di far ripetere un anno agli alunni (figure 2.7a e 2.7b) e l'elaborazione del contenuto degli esami certificativi scritti (figure 2.8a e 2.8b).

Nella maggior parte dei paesi, i **criteri di valutazione interna degli alunni** sono di responsabilità degli istituti (anche se l'autonomia è limitata in Germania, Spagna, Francia, Lettonia, Lussemburgo, Regno Unito [Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord] e in Liechtenstein).

Figura 2.6a. Autonomia delle scuole in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): per gli anni scolastici 2006/2007 e 2007/2008, due indirizzi permettono il rilascio del *Certificat d'études de base* (per gli alunni iscritti al sesto anno dell'istruzione primaria): *la filière externe*, incentrata su una prova esterna comune a tutti gli istituti scolastici, e *la filière interne*, organizzata all'interno di ogni istituto. La *filiale externe* sarà obbligatoria dall'anno scolastico 2008/2009.

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Danimarca: per rafforzare il processo di valutazione degli alunni (*Folkeskole*), è stato introdotto un nuovo sistema a tutti i livelli (anno scolastico 2008/2009). Ogni alunno deve avere un piano scritto che contiene informazioni sui risultati delle valutazioni in corso in tutte le materie e sulle azioni intraprese sulla base di questi risultati. Questo piano deve essere preparato almeno una volta all'anno e deve essere sottoposto ai genitori. Non è ancora stato introdotto un modello unico per questo piano.

Lussemburgo: ogni anno deve essere organizzato un numero fisso di prove interne e i voti sono basati su una scala da 0 a 60 punti.

Ungheria: dal 2008, a livello CITE 2, gli istituti in cui i risultati degli alunni (basati sulla scala nazionale di valutazione delle competenze) sono inferiori al minimo richiesto per la categoria di istituto (classificato secondo il tipo di istituto, il tipo di dislocazione e di situazione socio-economica delle famiglie) definiti dal governo devono preparare un piano di adeguamento. Se i risultati rimangono inferiori al livello richiesto per un secondo anno, il livelli di studio in oggetto sono supervisionati ufficialmente dall'Agenzia per l'educazione.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

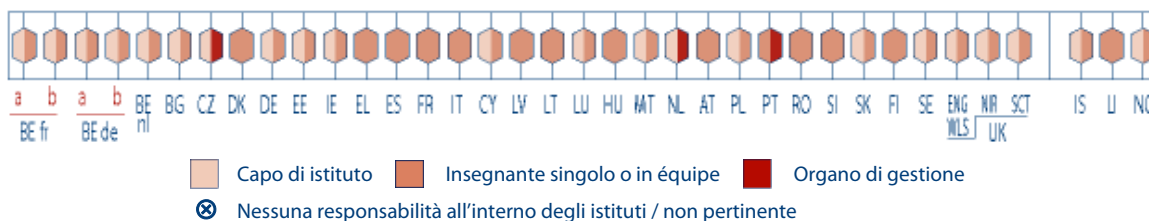
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): sono previsti requisiti specifici per rendere conto dei risultati degli alunni alla fine di ogni *Key stage*. Gli istituti sono liberi di completare questo quadro. In Irlanda del Nord, è in fase di introduzione una nuova organizzazione delle valutazioni effettuate dagli insegnanti (con un accento particolare sui commenti qualitativi).

Liechtenstein: il sistema di correzione è regolamentato dalla legge (voti da 1 a 6) a livello nazionale. Solo il peso della valutazione orale può variare da una scuola all'altra.

Gli insegnanti da soli o con il capo di istituto definiscono i criteri di valutazione degli alunni nella maggior parte dei paesi europei. Gli insegnanti definiscono spesso tali criteri con il capo di istituto in Belgio, Bulgaria, Germania, Estonia, Irlanda (CITE 2), Malta, Polonia, Slovacchia, Svezia, Regno Unito (Scozia), Islanda e Norvegia. Così in Polonia, è il consiglio dei docenti presieduto dal capo di istituto che ne è responsabile. In Belgio (Comunità francese e tedesca), la valutazione degli alunni per un corso spetta all'insegnante in questione, ma la valutazione globale degli alunni e le decisioni relative al passaggio di classe e alla certificazione sono di competenza del consiglio di classe di cui è membro il capo di istituto (o uno dei suoi rappresentanti). In Danimarca, Italia, Lituania (per il voto finale annuale gli insegnanti devono conformarsi alla scala di 10 punti prevista dal Ministero dell'educazione e delle scienze), Ungheria, Austria, Slovenia, Romania e Finlandia (guidati dal programma nazionale di studi), gli insegnanti decidono in completa autonomia. È il caso anche di Grecia, Spagna, Francia, Lettonia, Lussemburgo e Liechtenstein, ma rispettivamente con l'approvazione dell'autorità superiore o in base a una lista predefinita di criteri per

Grecia, Spagna, Lettonia, Lussemburgo e Liechtenstein. Ovviamente, questa autonomia viene applicata in un quadro educativo specifico che a volte impone delle condizioni generali. In Estonia, ad esempio, la valutazione degli alunni è regolamentata dal Ministero dell'educazione e della ricerca. In base alla legge sull'istruzione di base e sull'istruzione secondaria superiore, le conoscenze, le competenze e l'esperienza degli alunni sono valutate su una scala di 5 punti. Le scuole possono adottare un sistema di valutazione diverso, ma il voto annuale deve essere assegnato sulla base di questa scala. La valutazione del comportamento e dell'applicazione dell'alunno si basa sulle competenze generali incluse nel curriculum generale dell'istituto e sul regolamento interno. A Malta, le linee guida sono definite dalla direzione dell'istruzione.

Figura 2.6b. Decisori a livello di scuole in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Repubblica ceca: il consiglio di istituto approva le regole di valutazione che fanno parte del regolamento interno dell'istituto. Il quadro generale della valutazione degli alunni (tra cui la scala di 5 punti) è fissato dalla legge sull'educazione e dal decreto sull'istruzione di base.

Lussemburgo: a livello CITE 2, il capo di istituto è responsabile della sorveglianza didattica e interviene in caso di problema, spesso su richiesta degli insegnanti.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

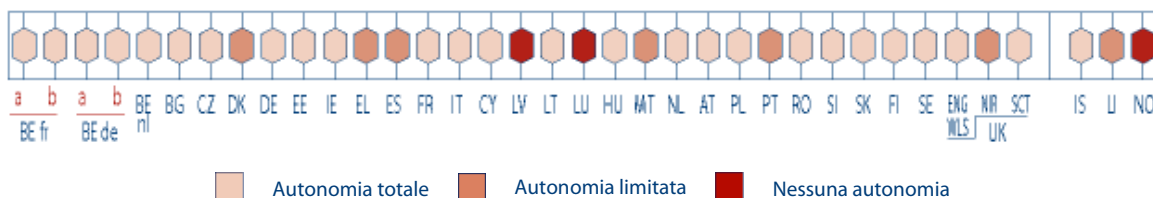
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): il capo di istituto è responsabile della gestione dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'istituto, compresa la valutazione degli alunni nel quadro strategico definito dall'organo di gestione. In base alle dimensioni dell'istituto, alcune decisioni relative a una pianificazione più dettagliata possono essere delegate ai capi di dipartimento e alle persone responsabili dei curricula all'interno della scuola.

In Slovenia, se ogni insegnante sceglie i propri criteri di valutazione tenendo conto dei requisiti minimi stabiliti dal curriculum, deve però seguire le regole pubblicate dal Ministero dell'educazione e dello sport che precisano i principi, i metodi, le procedure, la scala dei voti, e – ad esempio – la necessità di trasparenza dei criteri e dei metodi utilizzati. Possono essere previste anche alcune limitazioni: ad esempio, in Ungheria i criteri di valutazione sono stabiliti dal Programma di gestione della qualità degli istituti (*School Quality Management Programme – SQMP*), ma le modalità di valutazione possono essere scelte liberamente. A livello CITE 2, gli istituti devono utilizzare i risultati della scala nazionale di valutazione delle competenze degli alunni. Il Programma di gestione della qualità degli istituti è accettato dal personale insegnante; il consiglio di gestione e le associazioni dei genitori e degli studenti esprimono la propria opinione. Il potere organizzatore (ente o autorità amministrativa esterna della scuola) deve approvarlo, può rifiutarlo se contravviene alla legge, o se non è coerente con il Programma di qualità dell'autorità locale (LEAQMP) o se

non soddisfa i requisiti del programma. In Finlandia, il curriculum nazionale stabilisce i criteri specifici di ogni livello e i criteri di buon rendimento.

In diverse fasi del processo, gli insegnanti possono lavorare in équipe. Ad esempio, in Italia, il consiglio dei docenti sviluppa i criteri generali ai quali gli insegnanti si devono conformare per la valutazione degli alunni nell'ambito del Piano dell'offerta formativa elaborato dalla scuola. La valutazione continua dell'alunno è di responsabilità di ogni insegnante. La valutazione periodica (trimestrale o quadrimestrale) e finale viene effettuata dal gruppo degli insegnanti che interviene in ogni classe. È il caso anche della Romania dove i criteri di valutazione interna degli alunni sono definiti da una commissione composta dal personale insegnante specializzato in una parte del programma o di una materia particolare.

Figura 2.7a. Autonomia delle scuole in materia di decisione di bocciatura degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: a livello di istruzione secondaria, può essere avviata una procedura di ricorso contro le decisioni dei consigli di classe alla fine dell'anno scolastico. Nella Comunità francese, esiste anche un Consiglio di ricorso contro le decisioni di rifiuto del rilascio del certificato di studi di base (*certificat d'études de base*) alla fine dell'istruzione primaria.

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Cipro: a livello CITE 1, non c'è nessuna autonomia poiché gli alunni passano automaticamente da una classe a quella successiva, tranne situazioni eccezionali, che richiedono l'accordo del capo di istituto e dell'ispettore scolastico.

Lettonia: in base ai regolamenti previsti dal Consiglio dei ministri, gli alunni che hanno ottenuto risultati insufficienti in più di due materie devono ripetere l'anno.

Lussemburgo: a livello CITE 1, gli istituti sono autonomi in materia.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Slovenia: gli alunni in genere non possono ripetere il primo o il secondo anno di un ciclo di 3 anni. Su richiesta dei genitori, degli insegnanti o degli operatori sociali, l'alunno può ripetere l'anno in caso di risultati mediocri, di malattia o di altre valide ragioni.

Regno Unito (NIR): l'età alla quale l'alunno passa dal livello primario a quello secondario è stabilita per legge. In circostanze eccezionali, il passaggio può avvenire un anno dopo a discrezione dell'istituto.

Liechtenstein: a livello CITE 1, gli alunni passano automaticamente da un anno a quello successivo.

In Lettonia, Lussemburgo (CITE 2), Liechtenstein (CITE 1) e Norvegia, **la bocciatura** non è di competenza dell'istituto. In Norvegia, gli alunni di solito passano automaticamente alla classe superiore durante tutta l'istruzione obbligatoria. Lo stesso vale per il Liechtenstein a livello CITE 1. Nel Regno Unito, gli istituti decidono la formazione dei gruppi di alunni. Ci si aspetta però dagli istituti che si occupino degli alunni in difficoltà con un insegnamento differenziato o con un aiuto specifico piuttosto che con la bocciatura. Gli alunni non ripetono quasi mai un anno. Altrove, gli istituti e molto spesso gli insegnanti, da soli o insieme al

capo di istituto, sono autonomi per questo tipo di decisioni. In Repubblica ceca, Danimarca, Malta, Slovacchia, Svezia e Regno Unito, sono i capi di istituto che decidono in materia.

Come nei paesi in cui il capo di istituto ha un ruolo formalmente preponderante, a Malta, è il capo di istituto che decide da solo anche se di solito consulta il suo vice e gli insegnanti.

Figura 2.7b. Decisori a livello di scuole in materia di decisione di bocciatura degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Italia: la decisione di non ammettere un alunno all'anno successivo dipende dal gruppo di insegnanti che intervengono nella classe.

Cipro: a livello CITE 1, gli alunni passano automaticamente da una classe all'altra, tranne situazioni eccezionali e con l'accordo del capo di istituto e dell'ispettore dell'istituto. A livello CITE 2, il passaggio degli alunni da una classe all'altra non è automatico.

Lussemburgo: a livello CITE 1, l'insegnante decide se l'alunno passa all'anno successivo o no. I genitori hanno il diritto di presentare ricorso all'ispettore per contestare la decisione.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Romania: la decisione viene presa dal consiglio degli insegnanti conformemente ai regolamenti specifici dell'educazione.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): nell'ambito della politica generale del curriculum dell'organo di gestione, il capo di istituto è responsabile della gestione dell'istituto ma delega molte decisioni ai capi di dipartimento, alle persone responsabili del curriculum o agli insegnanti.

Liechtenstein: a livello CITE 1, gli alunni passano automaticamente da un anno a quello successivo.

In alcuni paesi, l'autonomia degli istituti scolastici nella decisione di far ripetere un anno agli alunni può incontrare l'opposizione dei genitori, che devono essere consultati in Irlanda (CITE 1), Francia (CITE 2) e in Lussemburgo (CITE 1), o acconsentire alla decisione in Danimarca e in Liechtenstein (CITE 1). In Irlanda (CITE 1), gli alunni possono essere autorizzati a ripetere un anno per motivi educativi in circostanze eccezionali e dopo la consultazione dei genitori. In Francia, oltre al fatto che gli istituti (CITE 2) devono riferire ai genitori per questioni di questo tipo, i rettori e gli ispettori delle *Académie* possono adottare una politica in materia di gestione dei flussi e quindi delle bocciature.

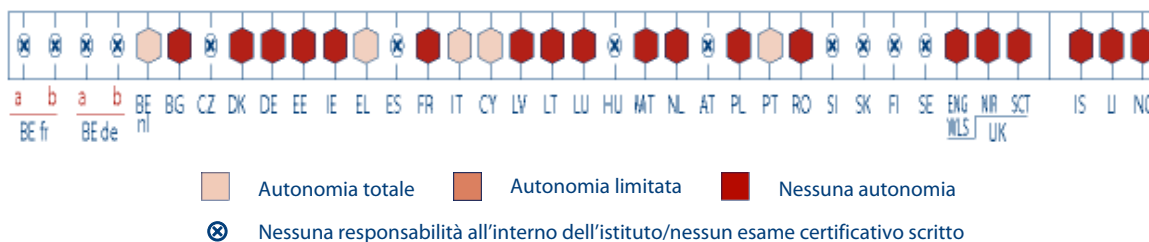
A livello CITE 1, l'autonomia qui presentata può essere limitata da diverse posizioni di limitazione de facto dell'autonomia delle scuole e dei vari attori. Così, Belgio, Spagna e Cipro limitano il numero di bocciature possibili durante il primario, mentre altri paesi (Danimarca, Grecia, Italia, Malta, Polonia e Portogallo) lo prevedono solo in situazioni eccezionali.

In Repubblica ceca, su decisione del capo di istituto, un alunno ripete l'anno se non ha avuto risultati positivi in tutte le materie obbligatorie del curriculum (eccetto quelle incentrate sull'educazione alla salute) alla fine dell'anno scolastico o dopo avere sostenuto nuovamente gli esami. Al contrario, un alunno che ha già ripetuto un anno durante un ciclo può continuare indipendentemente dai suoi risultati. In Estonia, accedere al livello superiore, chiedere un periodo di studi supplementare o la bocciatura sono di responsabilità del consiglio dei docenti dell'istituto. Si può richiedere a un alunno di partecipare a corsi supplementari al termine dell'anno scolastico nelle materie in cui i voti ottenuti durante l'anno sono di livello 2 (cioè "insufficienti") o di livello 1 (cioè "scarsi"). Dovrà ripetere l'anno se i voti – per tutto l'anno scolastico – in almeno tre materie sono di livello 2 o 1, se i corsi supplementari non hanno portato ai risultati previsti e se non è meglio prevedere un programma personalizzato o un altro sistema di aiuto. La decisione della bocciatura presa dal consiglio dei docenti deve essere ponderata e giustificata; deve fare intervenire un rappresentante legale dell'alunno e permettere a quest'ultimo di esprimere la sua opinione. In Spagna (livello CITE 1), l'insegnante decide del passaggio alla classe superiore in base agli obiettivi stabiliti dalla legislazione e dall'istituto e in funzione dei criteri di valutazione e di promozione specificati nel piano di istituto. L'insegnante principale prende in considerazione anche l'opinione di altri insegnanti. Alla fine dell'istruzione secondaria inferiore (CITE 2), l'alunno ripete l'anno se le valutazioni sono insufficienti in più di due materie sull'insieme di tutti gli anni. Deve ripetere l'ultimo anno e recuperare nelle materie per le quali è bocciato. In Ungheria, gli alunni del primario bocciano solo se non hanno raggiunto le competenze previste a causa delle assenze durante i primi tre anni di istruzione (livelli: da 1 a 3) o su richiesta dei genitori (livelli: da 1 a 4) e decisione del capo di istituto. A livello CITE 2, è il personale insegnante che decide relativamente alla valutazione e ai risultati raggiunti dall'alunno al termine dell'anno scolastico. In Francia, e in particolare a livello CITE 2 (*collège*), è il consiglio di classe composto dal capo di istituto e dagli insegnanti che decide sulle bocciature e i passaggi alla classe successiva. I genitori possono fare ricorso attraverso a una commissione specifica che si riunisce alla fine dell'anno.

In Slovenia, gli alunni possono bocciare dopo approvazione del consiglio degli insegnanti della scuola, che decide in base alle motivazioni scritte ufficiali dell'insegnante responsabile della classe.

La situazione è molto diversa per quanto riguarda il coinvolgimento di scuole e insegnanti nell'**elaborazione del contenuto degli esami certificativi scritti**. Pochi paesi europei prevedono un esame certificativo al termine dell'istruzione primaria (CITE 1). A livello CITE 2, nei paesi in cui esistono degli esami certificativi scritti, questi raramente sono elaborati a livello di istituto. Le scuole sono coinvolte e autonome in questo compito in tre paesi: Grecia, Italia e Cipro.

Figura 2.8a. Autonomia delle scuole in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, CITE 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Estonia: alla fine dell'istruzione obbligatoria (CITE 1 e 2), gli studenti del nono anno sostengono un esame concepito a livello centrale. Le copie sono valutate all'interno dell'istituto da una commissione che procede in base alle griglie di valutazione nazionali per materia. È l'istituto dell'alunno che gli rilascia il certificato/il diploma. **Italia:** le tipologie di prove e i criteri per definire i contenuti di ognuna di esse sono definiti a livello nazionale. La commissione d'esame definisce in seguito i contenuti delle prove. Dall'anno scolastico 2007/2008, l'esame nazionale al termine del primo ciclo di istruzione comprende – oltre alle prove preparate dagli insegnanti (prove scritte in italiano, 2 lingue comunitarie, matematica, scienze e tecnologia, e una prova orale pluridisciplinare) – una prova scritta in italiano e matematica, volta a verificare i livelli di apprendimento degli alunni e a promuovere il loro allineamento progressivo rispetto a degli standard nazionali.

Cipro: le tipologie di prove e i criteri per definire i contenuti di ognuna di esse sono definiti a livello nazionale. La commissione d'esame stabilisce in seguito i contenuti delle prove.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Portogallo: gli istituti non hanno nessuna autonomia relativamente all'elaborazione del contenuto degli esami nazionali certificativi di portoghese e matematica. Nelle altre materie del curriculum, gli istituti hanno una certa autonomia.

Slovenia: alla fine dell'istruzione di base, gli esami certificativi sono obbligatori per tutti gli alunni. I loro risultati valgono per il diploma finale. Ma i risultati non corrispondono più al completamento del programma dell'istruzione di base. Il contenuto di questi esami è definito da istituzioni esterne.

Slovacchia: a titolo sperimentale, è stato introdotto un test nazionale in lingua materna e matematica alla fine dell'istruzione secondaria inferiore (MONITOR). I risultati possono essere usati al momento dell'ammissione all'istruzione secondaria superiore.

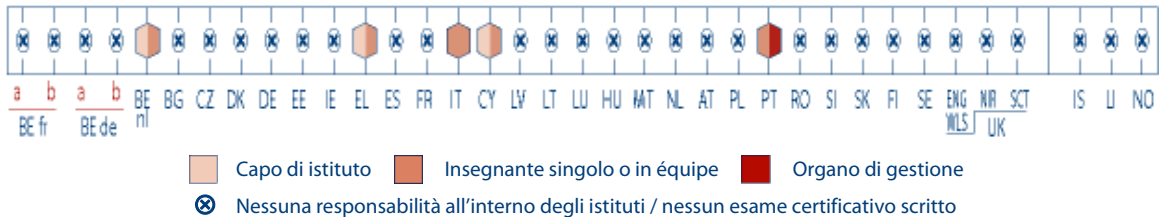
Regno Unito (ENG/WLS/NIR): gli esami possono comprendere elementi di corso definiti dagli insegnanti nel quadro specificato dall'organo che rilascia i diplomi o definiti dagli insegnanti e approvati dall'organo certificatore.

Islanda: alla fine dell'istruzione obbligatoria, gli alunni possono scegliere di sostenere gli esami nazionali in islandese, matematica, inglese e danese (norvegese e svedese), scienze naturali e scienze sociali. Questi esami sono preparati, valutati e organizzati dall'Istituto dei test educativi. Tutti gli alunni ottengono un certificato che riporta i voti degli esami nazionali e quelli relativi alle materie completate alla fine dell'ultimo anno. Gli insegnanti dell'istruzione obbligatoria sono i soli responsabili del contenuto delle valutazioni scritte svolte dall'istituto.

Liechtenstein: sono previsti esami di transizione a livello CITE 2 (*Übertritts- und Aufnahmeprüfungen*).

In questi paesi, gli insegnanti da soli (Italia) o con il capo di istituto (Grecia e Cipro) elaborano gli esami certificativi scritti. In Italia, dal 2007/2008, l'esame nazionale alla fine del primo ciclo di istruzione comprende, oltre alle prove preparate dagli insegnanti (prove scritte di italiano, due lingue comunitarie, matematica e scienze e tecnologia e una prova orale pluridisciplinare), una prova scritta nazionale volta a verificare i livelli di apprendimento degli alunni e a promuovere il loro progressivo allineamento a degli standard nazionali. Questa prova è composta da domande a scelta multipla e domande aperte in italiano e matematica.

Figura 2.8b. Decisori a livello di scuole in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, CITE 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): (a) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (b) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato pubblico e privato. Nel settore sovvenzionato, i poteri organizzatori sono assimilati al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Paesi Bassi: ogni istituto (pubblico o privato) ha un'autorità competente (*bevoegd gezag*) che può essere responsabile di un istituto (*eenpitters*) o di più istituti (ad esempio, *Ons Middelbaar Onderwijs* nella provincia di Brabant). Formalmente, l'autorità competente è responsabile di tutte le attività scolastiche. In base alla legge, il capo di istituto nell'istruzione primaria sarà incaricato, sotto la responsabilità dell'autorità competente, della gestione degli aspetti educativi e organizzativi. Nell'istruzione secondaria, la legge riconosce al capo di istituto la responsabilità dello sviluppo didattico dell'istituto, dell'adeguamento del processo didattico, della motivazione del personale e della gestione economica. Il modo in cui gli insegnanti sono coinvolti nel processo decisionale è a discrezione dell'istituto.

Regno Unito (ENG/WLS/NIR): nell'ambito della politica generale del curriculum dell'organo di gestione, il capo di istituto è responsabile della gestione dell'istituto ma delega molte decisioni ai capi di dipartimento, alle persone responsabili del curriculum o agli insegnanti.

*

* *

I sistemi educativi (almeno per gli aspetti affrontati in questo capitolo) sembrano organizzati intorno a una serie di obiettivi e a una libertà di attuazione. Le scuole e gli insegnanti hanno poca autonomia negli ambiti relativi alla struttura dei sistemi educativi (e che garantiscono in particolare una forma di uguaglianza davanti all'istruzione), cioè nei confronti del contenuto del curriculum minimo obbligatorio (che sia basato sui contenuti da insegnare o sugli obiettivi da raggiungere) e del contenuto degli esami certificativi quando previsti.

Al contrario, l'autonomia degli istituti scolastici e quella degli insegnanti (spesso sostenuti dai capi di istituto) è maggiore nell'attuazione. Questa autonomia, ancora limitata quando si tratta di completare l'offerta educativa degli istituti con le materie opzionali o di decidere della bocciatura di un alunno, è maggiore quando si tratta dei metodi di insegnamento, della scelta dei libri di testo e anche della modalità di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento.

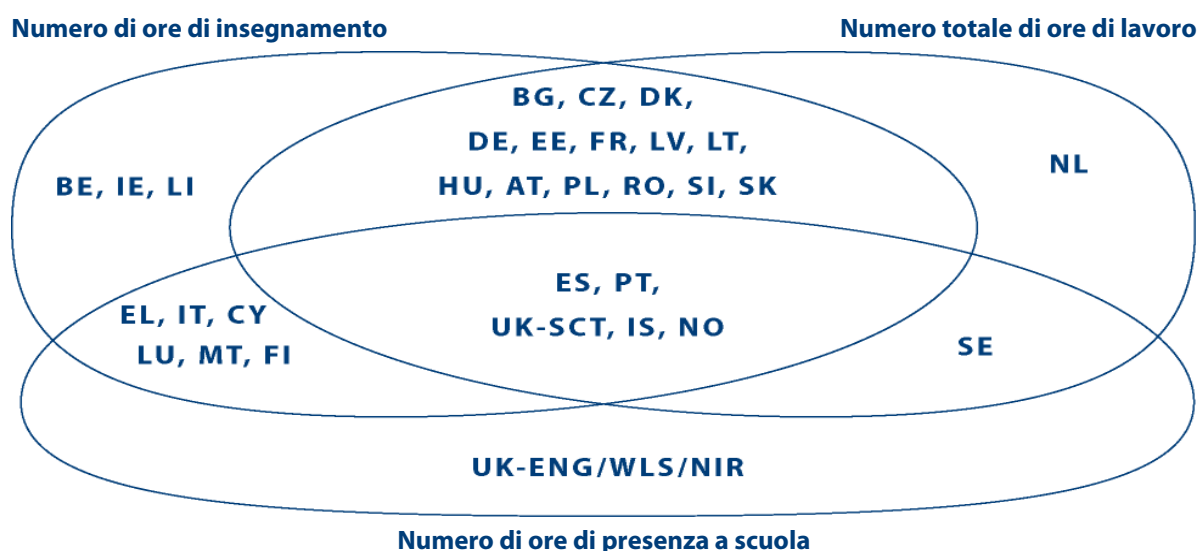
CAPITOLO 3. ORARIO DI LAVORO E COMPITI RICHIESTI AGLI INSEGNANTI

3.1. Orario di servizio nei contratti di lavoro

Nella maggior parte dei paesi, l'**orario di lavoro** fa riferimento all'orario dedicato a due attività principali: le lezioni da una parte e la preparazione delle lezioni e le correzioni dall'altra. In molti paesi, questo orario di lavoro comprende le attività supplementari.

Il **numero totale di ore di lavoro** corrisponde al numero di ore settimanali negoziato nel quadro degli accordi collettivi o stabilito in altro modo. Questo concetto prevale in più della metà dei paesi coperti dallo studio (cfr. figura 3.1).

Figura 3.1. Definizioni ufficiali dell'orario di lavoro degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr, BE de): a livello primario, viene specificato anche un numero massimo di ore di presenza obbligatoria nella scuola (che include le ore di insegnamento propriamente detto).

Danimarca: la figura non riporta l'orario di presenza obbligatoria a scuola, dato che è espresso solo in numero di giorni (per anno scolastico).

Estonia: l'orario di presenza obbligatoria a scuola non è indicato perché è lasciato alla discrezione di ogni scuola.

Francia: lo status degli insegnanti è regolato da una legge del 1950 che specifica gli obblighi di servizio in termini di ore di insegnamento per livello. A partire dal 1980 sono stati effettuati diversi tentativi per far evolvere questi obblighi dal 1980, il rapporto di M. Pochard (2007) prevede di aggiungere alle ore di insegnamento un obbligo di presenza supplementare per garantire il coordinamento, le attività didattiche innovative e delle ore di studio sorvegliate o la sostituzione di colleghi. Prevede anche l'annualizzazione dei servizi.

Italia: il numero totale di ore di lavoro non viene riportato, visto che è definito solo in numero di giorni (per anno scolastico) e in termini di attività (non quantificabili) che gli insegnanti devono svolgere.

Lussemburgo: i dati riguardano solo gli insegnanti che hanno lo status di dipendenti. Per gli insegnanti a contratto a tempo determinato (*chargés d'éducation*), è specificato un numero di ore di presenza che si aggiunge alle ore di insegnamento.

Ungheria: Alcuni emendamenti legislativi del settembre 2006 precisano che le ore di presenza a scuola sono definite dal datore di lavoro; non sono definite in numero esatto di ore di lavoro. Questi emendamenti precisano anche i compiti che possono essere svolti dagli insegnanti all'interno e all'esterno dell'istituto.

Nota esplicativa

Tutte le informazioni riguardano le situazioni di orario di lavoro a tempo pieno. Gli insegnanti che non sono ancora diplomati o che iniziano la loro carriera non sono presi in considerazione se hanno condizioni di lavoro particolari.

Le **definizioni ufficiali** fanno riferimento all'orario di lavoro come definito nei contratti di lavoro degli insegnanti, nelle descrizioni della professione o in altri documenti ufficiali. Queste definizioni sono stabilite dalle autorità centrali o dalle autorità regionali se si tratta di paesi in cui queste ultime corrispondono a un'autorità superiore in materia di educazione.

Il **numero di ore di insegnamento** fa riferimento al tempo che l'insegnante passa con dei gruppi di alunni. In alcuni paesi, si tratta solo dell'orario di lavoro stipulato nei contratti, che può essere definito su base settimanale o annuale.

Il **numero di ore di presenza a scuola** corrisponde alle ore disponibili per i compiti da svolgere nelle scuole o in un altro luogo specificato dal capo di istituto. In alcuni casi, si tratta di un certo numero di ore specificato che si aggiunge al numero di ore di insegnamento, in altri casi, di un numero totale di ore di presenza che comprende le ore di insegnamento. Quest'ultimo può essere definito su base settimanale o annuale.

Il **numero totale di ore di lavoro** comprende il numero di ore di insegnamento, il numero di ore di presenza a scuola e le ore passate in attività di preparazione e correzione che possono essere svolte fuori dalla scuola. Il numero di ore può essere utilizzato nello specifico per diverse attività o essere definito in generale. Può essere definito su base settimanale o annuale.

Tredici paesi indicano anche un numero di **ore di presenza a scuola** dedicate ad altre attività, come le riunioni o i compiti di gestione. La maggior parte di questi paesi precisano anche le ore di insegnamento e/o l'orario di lavoro globale. Nei due casi, la situazione è identica per il livello primario e secondario.

L'orario di lavoro degli insegnanti è definito da contratto in numero di ore di insegnamento solo in tre paesi europei (Belgio, Irlanda e Liechtenstein), mentre in Grecia, in Italia, a Cipro, in Lussemburgo, a Malta e in Finlandia, comprende le ore di insegnamento e le ore di presenza a scuola. In molti paesi a questa indicazione dell'orario di insegnamento si aggiunge un numero totale di ore di lavoro che, in linea di principio, comprende tutte le attività dell'insegnante.

Infine, in tre paesi, cioè Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), il numero di ore di insegnamento che possono essere richieste agli insegnanti non è specificato a livello centrale. Nei Paesi Bassi, la legislazione definisce solo l'orario di lavoro globale. In Svezia, viene specificato un carico di lavoro globale annuale, in numero di ore, e un orario di presenza obbligatoria a scuola. Bisogna però notare che, in alcune scuole svedesi, le precedenti modalità di calcolo per determinare il numero di ore di lezione sono sempre usate nell'ambito della nuova definizione di orario di lavoro. Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), i testi ufficiali definiscono l'orario in cui gli insegnanti devono essere disponibili per svolgere dei compiti nella scuola o, eventualmente, in un altro luogo specificato dal capo di istituto. Questi compiti comprendono l'insegnamento, la pianificazione, la preparazione e la valutazione (raccolti in un modulo chiamato PPA), altre attività legate al benessere e ai progressi degli alunni, alle riunioni degli insegnanti, alla formazione professionale continua, alle riunioni con i genitori e ai compiti di gestione. In Inghilterra e Galles, l'orario massimo dedicato all'insegnamento non è specificato formalmente, ma ormai esistono dei regolamenti incentrati sull'equilibrio tra insegnamento e attività raccolte nel modulo PPA.

3.2. Compiti richiesti agli insegnanti dalla legislazione o da altri documenti ufficiali

Oltre al compito di insegnamento e di preparazione/correzione, gli insegnanti possono essere tenuti da contratto a garantire altre attività che gravano più o meno sul loro carico di lavoro. Questa sezione tratta essenzialmente le attività che richiedono un vero investimento in termini di orario supplementare. La figura 3.2 presenta i vari compiti che possono essere richiesti agli insegnanti dalla legislazione o da qualunque altro documento ufficiale. Bisogna notare che in pratica la situazione può essere molto diversa. In alcuni paesi, i compiti che gli insegnanti sarebbero tenuti a svolgere se le prescrizioni fossero applicate alla lettera, in realtà sono svolti su base volontaria. In altri paesi, è frequente che gli insegnanti svolgano dei compiti non prescritti nei testi ufficiali. A ciò bisogna aggiungere le differenze nei livelli di responsabilità all'interno della scuola e nei percorsi di carriera degli insegnanti. Queste differenze non sono prese in considerazione qui.

Figura 3.2. Compiti specifici richiesti agli insegnanti dalla legislazione o da un altro documento ufficiale e precisati nei contratti di lavoro, CITE 1 e 2, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Sorveglianza dopo l'orario scolastico	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Sostituzione di colleghi assenti	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Sostegno per i futuri insegnanti e i nuovi insegnanti	●	●	●			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Sorveglianza dopo l'orario scolastico	●		○	○	●		○		●		○	●		●		
Sostituzione di colleghi assenti		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○
Sostegno per i futuri insegnanti e i nuovi insegnanti	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○

● Richiesto ○ Variabile a seconda della scuola

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: il sostegno per i futuri insegnanti può comportare una piccola remunerazione supplementare, regolamentata a livello centrale nella Comunità francese e tedesca. Nella Comunità fiamminga, il pagamento di queste indennità è a discrezione della singola scuola, che può decidere di assegnarli attingendo alle sovvenzioni concesse alle scuole per il tutoraggio.

Belgio (BE de, BE nl): oltre alle condizioni generali di lavoro degli insegnanti specificate nei quadri propri di ogni comunità, le funzioni e i compiti specifici sono definiti a livello di istituto e presentati in tre documenti: il contratto di lavoro, la regolamentazione del lavoro e la descrizione del lavoro. Non esistono incentivi economici o supplementi salariali per gli insegnanti.

Francia: la situazione è molto diversa per i livelli CITE 1 e 2. A livello CITE 1, le decisioni spettano al capo di istituto che può richiedere agli insegnanti di garantire la sorveglianza degli alunni, la sostituzione dei colleghi o l'inquadramento dei colleghi più giovani. A livello CITE 2, questi compiti sono spesso affidati a titolo volontario e sono in corso delle negoziazioni per organizzarli su base più formale e sistematica.

Cipro: la sostituzione di colleghi assenti non può essere richiesta per più di 7 ore.

Lettonia: l'indicazione nei contratti dei compiti specifici summenzionati è lasciata alla discrezione della scuola. Questi compiti sono specificati nelle "Norme professionali per gli insegnanti", non ancora approvate. Nell'ambito della riforma volta a integrare la remunerazione degli insegnanti nel sistema unificato degli stipendi della funzione pubblica, il ministero dell'educazione e delle scienze ha definito una descrizione del lavoro unificata per gli insegnanti, che dovrebbe essere adottata entro febbraio 2010. Inoltre, i compiti summenzionati faranno parte dei criteri utilizzati per definire le qualifiche nella griglia di progressione di carriera degli insegnanti integrata a questa riforma. Questi criteri sono già

definiti e sono stati pubblicati nel gennaio 2008.

Lussemburgo: i compiti di “sorveglianza dopo l’orario scolastico” e di “sostegno per i futuri insegnanti e per i nuovi insegnanti” sono obbligatori a livello primario. Quelli di “sostituzione di colleghi assenti” e di “sostegno per i futuri insegnanti e per i nuovi insegnanti” sono facoltativi a livello secondario inferiore. Possono comunque essere inclusi nelle ore obbligatorie di disponibilità degli insegnanti e in questo caso sono remunerati.

Austria: nelle *allgemeinbildende höhere Schulen*, degli “insegnanti-tutor” per le materie generali sono incaricati di introdurre gli insegnanti stagisti alla pratica dell’insegnamento e di presentare un rapporto di valutazione di questi ultimi al capo di istituto alla fine dell’anno scolastico. Questi tutor sono remunerati per queste attività conformemente alla legge sui pagamenti (*Gehaltsgesetz*).

Slovenia: la sorveglianza degli alunni dopo l’orario scolastico non è un compito supplementare degli insegnanti. È considerata un’attività professionale a tutti gli effetti di cui sono incaricati gli “insegnanti extrascolastici” che hanno dei posti distinti. La legislazione specifica che le scuole devono organizzare l’istruzione extrascolastica e la sorveglianza degli alunni di livello primario (anni da 1 a 6) dopo i corsi. I tutor dei futuri insegnanti e degli insegnanti stagisti beneficiano di una riduzione delle ore di insegnamento; ottengono dei crediti di promozione e, di conseguenza, possono richiedere un aumento di stipendio.

Finlandia: gli insegnanti percepiscono una remunerazione per le attività di sorveglianza e di sostegno agli alunni dopo l’orario scolastico, così come per le prestazioni di insegnamento fatte in sostituzione di colleghi assenti. Questa remunerazione risulta come pagamento normale di ore supplementari previsto dall’accordo collettivo.

Tra i compiti specifici richiesti agli insegnanti, la **sostituzione di colleghi assenti** e il **sostegno per i futuri insegnanti e per i nuovi insegnanti** sembrano essere i più diffusi.

La **sostituzione di colleghi assenti** è richiesta nella metà dei paesi. In generale, questa attività rientra tra i compiti ordinari degli insegnanti. In Repubblica ceca, la sostituzione di un collega assente è considerata come attività educativa (il capo di istituto può richiedere che al massimo quattro corsi siano oggetto di una sostituzione mentre un numero di ore supplementari può essere definito in accordo con l’insegnante in questione).

Il numero di ore da dedicare a questo compito a volte è definito espressamente. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), ad esempio, il documento relativo alla remunerazione e alle condizioni di lavoro degli insegnanti delle scuole (*School Teachers' Pay and Conditions Document*) stabilisce che nessun insegnante possa garantire più di 38 ore di sostituzione di colleghi assenti durante l’anno scolastico. Questo limite vale da settembre 2004, conformemente all’accordo nazionale sulla riforma del carico di lavoro concluso nel 2003.

Questo compito è retribuito solo in Repubblica ceca, Italia, Lettonia, Polonia, Finlandia, Islanda e Norvegia.

In **Italia**, gli insegnanti sono pagati quando sostituiscono dei colleghi assenti solo se la durata della sostituzione supera la durata specificata dal contratto di lavoro.

In **Polonia**, la remunerazione dell’insegnante che svolge le ore di sostituzione è calcolata sulla base di un criterio corrispondente alla sua categoria e tenendo conto delle indennità previste per alcune condizioni di lavoro (particolarmente difficili o impegnative).

In **Finlandia**, gli insegnanti che garantiscono i corsi di colleghi assenti sono pagati in base al normale calcolo delle ore supplementari stabilito nella convenzione collettiva.

Il **sostegno per i futuri insegnanti e per i nuovi insegnanti** è una pratica diffusa ed è richiesta agli insegnanti in più della metà dei paesi. In alcuni di questi paesi, è precisato che questo sostegno deve essere garantito da insegnanti con esperienza. È il caso di Cipro, dove gli insegnanti che hanno più di cinque anni di anzianità possono svolgere il ruolo di tutor con i colleghi appena nominati e in periodo di prova. In Lituania, il sostegno ai futuri colleghi in formazione iniziale o ai colleghi appena diplomati può costituire un elemento positivo per il passaggio dell’insegnante a una categoria di posto superiore.

In altri paesi o regioni, la situazione può essere differente a seconda degli attori coinvolti.

In **Belgio**, il sostegno ai futuri insegnanti è specificato chiaramente nei documenti ufficiali, mentre il sostegno per i nuovi insegnanti può avere un carattere obbligatorio o facoltativo in funzione della scuola.

Le attività di sostegno prevedono una retribuzione supplementare solo in Austria, Slovenia e Finlandia. Nel Regno Unito (Inghilterra e Galles) però, gli insegnanti che intervengono nella formazione iniziale dei futuri colleghi (ad esempio attraverso un tutorato all'interno della scuola) possono percepire una retribuzione; questa decisione viene lasciata alla discrezione degli organi direttivi delle scuole. In Inghilterra, ciò non vale per gli insegnanti che rientrano nella categoria distinta degli "insegnanti con competenze avanzate" (*advanced skills teachers* – AST), dal momento che questo sostegno rientra nell'ambito dei loro obblighi professionali.

Sembra che, tra i compiti citati nella figura 3.2, la **sorveglianza dopo l'orario scolastico** sia la meno diffusa. Questo compito è richiesto agli insegnanti solo in circa un terzo dei paesi. La situazione varia da un paese all'altro, dal momento che i riferimenti contrattuali a questo compito possono precisarne il carattere obbligatorio o facoltativo (ad esempio Comunità francese del Belgio).

Anche se nella maggior parte dei casi queste attività non prevedono nessun supplemento salariale, tre paesi – Belgio (Comunità fiamminga), Finlandia e Islanda – indicano che tale supplemento è previsto.

In dieci paesi (Belgio, Estonia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Paesi Bassi, Romania, Svezia, Liechtenstein e Norvegia), i compiti specifici richiesti a volte presentano grandi differenze da un istituto e/o da un contratto all'altro.

Nei **Paesi Bassi**, i tre elementi citati nella figura sono oggetto di convenzioni collettive tra l'autorità competente e gli insegnanti o di un accordo a livello di istituto.

In Svezia e Norvegia, la decentralizzazione ha degli effetti sulle condizioni di lavoro degli insegnanti.

In **Svezia**, le attività di sviluppo degli istituti, ad esempio, non sono regolamentate a livello centrale; dal 1991, sono attuate interamente a livello locale e in funzione delle specificità locali.

La **Norvegia** è caratterizzata dalla coesistenza di quadri centrali e locali in materia di contratti di lavoro. Dall'autunno 2007, le scuole possono avere dei propri contratti di lavoro, che possono essere identici al modello definito a livello centrale o essere diversi. Questi contratti possono essere definiti da ogni scuola o essere comuni a tutte le scuole di una stessa municipalità. Le scuole possono definire dei compiti specifici, che entro il 2010 dovrebbero rientrare nell'ambito dei protocolli locali.

3.3. Ruolo del lavoro in équipe

In diversi paesi, gli insegnanti sono spinti a lavorare in équipe. Per lavoro in équipe si intende il tempo dedicato alla collaborazione tra insegnanti per svolgere alcuni compiti. Questa collaborazione comprende diverse situazioni, tra cui l'elaborazione del piano di sviluppo dell'istituto e del curriculum, la realizzazione di attività interdisciplinari e la partecipazione alla valutazione interna dell'istituto o alla valutazione degli alunni. Vi possono partecipare altre categorie di personale educativo.

I dati presentati nella figura 3.3 mostrano che, nella maggior parte dei paesi, il lavoro in équipe è incluso non solo nei compiti degli insegnanti ma anche che la gamma delle attività che comprende è relativamente uniforme, sia a livello nazionale che transnazionale.

Figura 3.3. Promozione del lavoro in équipe integrato ai compiti degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Lavoro in équipe per il progetto scolastico	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Lavoro in équipe per l'elaborazione del curricolo	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Lavoro in équipe per attività interdisciplinari	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Lavoro in équipe per la valutazione interna della scuola		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Lavoro in équipe per la valutazione degli alunni	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Lavoro in équipe per il progetto scolastico	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Lavoro in équipe per l'elaborazione del curricolo			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Lavoro in équipe per attività interdisciplinari		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●
Lavoro in équipe per la valutazione interna della scuola		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Lavoro in équipe per la valutazione degli alunni			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Richiesto ○ Variabile a seconda della scuola

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio: la maggior parte delle scuole di solito riservano alcune giornate alla settimana, al mese o a trimestre a delle riunioni di lavoro tra insegnanti; la loro organizzazione dipende dall'autonomia riconosciuta alle scuole, tranne a livello primario nella Comunità francese e tedesca dove esiste un quadro regolamentare sull'orario di lavoro degli insegnanti.

Francia: il lavoro in équipe è raccomandato, ma le modalità di organizzazione presentano grandi differenze da una scuola all'altra.

Italia: il lavoro in équipe è regolamentato da disposizioni legislative dal 1974.

Lettonia: la legislazione non prevede nessun obbligo specifico relativo al lavoro in équipe, ma la situazione varia da una scuola all'altra, in funzione dei contratti di lavoro.

Lussemburgo: le informazioni presentate nella figura riguardano solo il livello secondario inferiore.

Slovacchia: gli insegnanti possono unirsi all'équipe incaricata della valutazione interna della scuola, ma molto spesso sono supervisionati da attori esterni. Per il momento, a livello di istituto sono state previste poche misure organizzative che favoriscono l'autonomia.

Finlandia: oltre al carico di insegnamento settimanale e ad altri compiti che vengono loro affidati (in virtù dell'accordo collettivo), tutti gli insegnanti sono tenuti a dedicare tre ore alla settimana ad attività di pianificazione dell'insegnamento, di concertazione in gruppi disciplinari o tematici, di cooperazione tra la scuola e i genitori degli alunni, e a compiti collegati all'organizzazione dell'insegnamento e al funzionamento della scuola.

Islanda: non esiste nessuna disposizione legislativa che promuova il lavoro in équipe. Il contratto salariale stabilisce che l'insegnante deve dedicare 4,14 ore alla settimana ad attività varie o a compiti che prevedono il lavoro in équipe, come l'elaborazione del piano di sviluppo e del curricolo della scuola, la pianificazione di progetti interdisciplinari e la valutazione interna della scuola. I compiti da svolgere sono definiti ogni settimana dal capo di istituto.

Nella maggior parte dei paesi, disposizioni legislative o linee guida promuovono il lavoro in équipe. In diversi paesi, come Repubblica Ceca, Austria, Slovenia e Regno Unito (Scozia), i documenti ufficiali legati alle recenti riforme nazionali e/o agli obblighi supplementari degli insegnanti pongono l'accento su questo tipo di attività.

In **Repubblica ceca**, tutti i documenti ufficiali sottolineano l'importanza del lavoro in équipe per la preparazione dei programmi educativi (elaborazione del curricolo dell'istituto e dei progetti interdisciplinari) nel quadro delle recenti modifiche ai curricoli.

In **Italia**, il contratto nazionale di lavoro stabilisce che gli insegnanti devono dedicare, in aggiunta alle attività di insegnamento, fino a 40 ore all'anno alle riunioni collegiali degli insegnanti, fino a 40 ore all'anno alle attività collettive dei consigli di classe e 2 ore (solo per il livello primario) alla settimana alla pianificazione collettiva delle lezioni.

In **Austria**, il lavoro in équipe, recentemente introdotto negli ambiti specifici dell'elaborazione del curriculum dell'istituto e dei progetti interdisciplinari riveste una grande importanza da quando gli istituti possono sviluppare i propri curricula in modo autonomo.

In **Slovenia**, mentre prima il lavoro in équipe era riservato ad alcuni elementi del curriculum (come la pianificazione e l'organizzazione delle giornate culturali, scientifiche e sportive), ormai è oggetto di una maggiore attenzione nel curriculum dell'educazione di base. L'introduzione dell'educazione di base di nove anni, che lascia più spazio all'interdisciplinarietà, può richiedere più lavoro in équipe.

Il **Regno Unito (Scozia)**, con l'iniziativa *Curriculum for Excellence*, sta sviluppando un nuovo approccio al curriculum, all'apprendimento e all'insegnamento. Uno dei principi fondamentali di questo approccio è quello di spingere gli istituti a esplorare le sinergie possibili tra le diverse materie, a sviluppare l'interdisciplinarietà e a identificare gli ambiti che si prestano ad attività collaborative.

Se nella maggior parte dei paesi gli insegnanti tendono a conservare le proprie responsabilità di valutazione delle proprie classi, le attività collaborative di valutazione degli alunni sembrano imporsi come pratica complementare (che sia o meno specificato nei documenti ufficiali) in più della metà dei paesi. A Malta, il lavoro in équipe riguarda solo gli esami orali delle lingue straniere.

La legislazione o le linee guida pongono l'accento sul lavoro in équipe degli insegnanti in molti paesi, ma non sempre sono corredate da una definizione del numero di ore di lavoro (che precisi il numero di ore da dedicarvi o anche il numero di ore che devono essere disponibili nella scuola per gli incontri indispensabili per il lavoro in équipe).

In **Belgio (Comunità tedesca)**, un decreto del 1999 precisa che a livello CITE 1, le attività settimanali da svolgere all'interno della scuola hanno una durata massima di 26 ore. Se si conta l'orario di insegnamento propriamente detto (24 lezioni di 50 minuti), restano sei ore alla settimana di attività da dedicare a diversi compiti, compreso il lavoro in équipe.

In **Lituania**, i contratti di lavoro degli insegnanti non precisano il numero di ore da dedicare al lavoro in équipe, ma la legislazione prevede che tutti gli insegnanti debbano disporre di due ore sull'orario di lavoro da dedicare a un'attività da svolgere in équipe.

In **Polonia**, tutti i compiti legati al lavoro in équipe vengono svolti durante le 40 ore dell'orario di lavoro degli insegnanti.

In **Slovenia**, alcune scuole hanno stabilito dei regolamenti interni che precisano i compiti che gli insegnanti devono svolgere per completare il loro carico di lavoro settimanale di 40 ore, mentre altre non hanno nessun regolamento di questo tipo.

Oltre agli elementi riportati nella figura 3.3, il lavoro in équipe riguarda anche altri ambiti o progetti specifici, come sottolineato da diversi paesi. È il caso di Malta, ad esempio, dove diverse scuole hanno partecipato a un "progetto di sinergia" (incentrato sull'arte, il teatro, la musica e l'educazione fisica). In Slovenia, l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali costituisce un altro ambito in cui il lavoro in équipe è considerato molto importante. In Austria, il lavoro in équipe nella valutazione interna dell'istituto costituisce parte integrante dell'iniziativa "Qualità negli istituti scolastici" lanciata nel 1999.

CAPITOLO 4. FORMAZIONE PROFESSIONALE CONTINUA – OBBLIGHI E OPPORTUNITÀ

4.1. Stato della formazione professionale continua

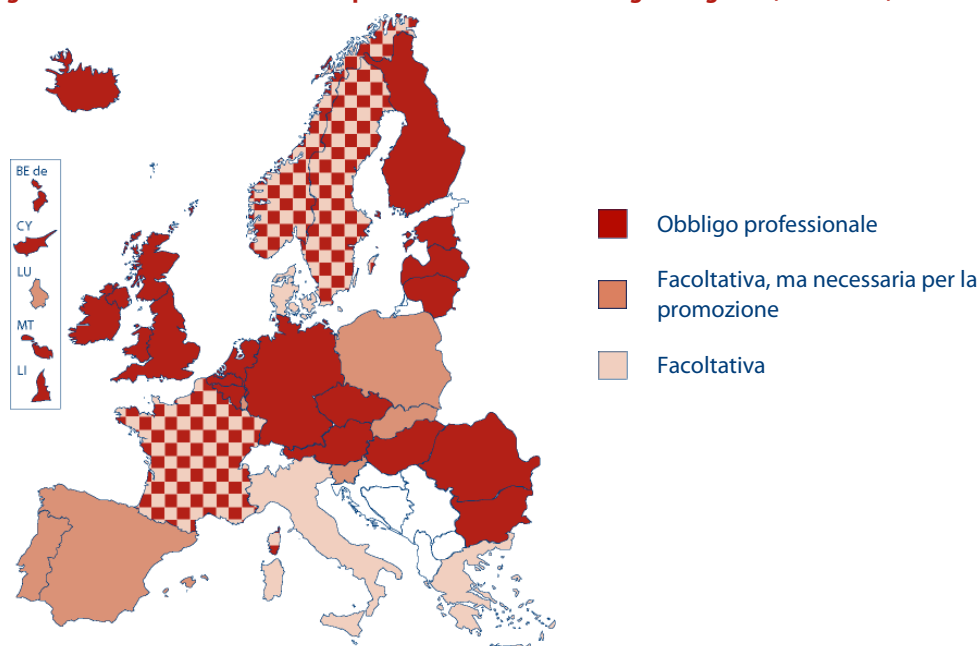
La formazione professionale continua è considerata un obbligo professionale per gli insegnanti in più di 20 paesi e regioni d'Europa. Ma il concetto di obbligo professionale non implica necessariamente che gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a parteciparvi.

In Francia, nei Paesi Bassi, in Svezia e Islanda, ad esempio, la formazione professionale continua è un obbligo professionale ma, di fatto, la partecipazione è facoltativa.

In Spagna, Lussemburgo, Polonia, Portogallo, Slovenia e Slovacchia, la formazione professionale continua, pur essendo facoltativa, è considerata ai fini dell'avanzamento di carriera e degli aumenti di stipendio. In Spagna e in Lussemburgo, gli insegnanti che seguono un certo volume di formazione possono richiedere un bonus salariale. Negli altri quattro paesi, la partecipazione a programmi di formazione continua conferisce crediti che vengono considerati ai fini della promozione. In Grecia, in Italia e a Cipro, la formazione professionale continua è un obbligo per gli insegnanti neoassunti.

In generale, la formazione continua legata all'introduzione di nuove riforme educative e organizzata dalle autorità competenti costituisce un obbligo professionale per gli insegnanti di tutti i paesi.

Figura 4.1. Stato della formazione professionale continua degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Lussemburgo: dal 2007 la formazione professionale continua è obbligatoria per gli insegnanti dell'istruzione secondaria.

Nota esplicativa

Obbligo professionale: compito descritto in quanto tale nella regolamentazione/nella legislazione del lavoro, nei contratti di lavoro o in altri documenti che regolamentano la professione docente.

Requisiti in termini di tempo

Nei paesi in cui la formazione professionale continua è un obbligo professionale non viene precisato il tempo che gli insegnanti devono dedicarvi. Quando viene precisato, la durata annuale minima della partecipazione varia molto da un paese all'altro.

A Cipro, la durata annuale della partecipazione stabilita per gli insegnanti a livello CITE 1 è di più di 50 ore. In Estonia, Lettonia, Lituania, Regno Unito e Norvegia, la durata minima stabilita è di oltre 30 ore all'anno. In tutti gli altri paesi, eccetto il Belgio (Comunità francese e tedesca), la durata annuale prevista è inferiore a 20 ore.

In molti paesi, la durata della partecipazione alla formazione professionale è espressa in numero di giorni all'anno, come in Belgio (Comunità francese e tedesca), in Lituania, a Malta, in Finlandia, nel Regno Unito e in Norvegia, o in giorni o in ore su un dato numero di anni, come in Estonia, Lettonia, Ungheria e Romania.

Figura 4.2. Durata minima (in ore) annuale della formazione professionale continua stabilita per gli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
CITE 1 e 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Nessuna durata prescritta	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Belgio (BE fr): ogni insegnante dedica tutti gli anni tre giornate o sei mezza giornate obbligatorie alle questioni didattiche ed è libero di scegliere le attività da una lista di argomenti prioritari definiti dal governo.

Belgio (BE de): ogni scuola dedica tutti gli anni al massimo tre giornate o sei mezza giornate alle questioni didattiche ed è libera di scegliere il tema da trattare.

Estonia: 160 ore su cinque anni.

Cipro: i dati sono relativi agli insegnanti di livello CITE 1 e alla formazione continua offerta a scuola. Gli insegnanti del livello CITE 2 devono seguire un seminario di un'ora e mezzo due volte all'anno.

Lettonia: la regolamentazione prevede 36 ore su tre anni. Quindi, gli insegnanti possono partecipare a un unico corso di formazione professionale di 36 ore senza obbligo di seguire nessun'altra formazione di questo tipo durante i due anni successivi.

Lituania: cinque giorni all'anno.

Lussemburgo: dal 2007, gli insegnanti del secondario devono seguire almeno otto ore di formazione all'anno.

Ungheria: 120 ore obbligatorie ogni sette anni.

Malta: tre mezza giornate all'anno, all'inizio o alla fine dell'anno scolastico. Inoltre, gli insegnanti seguono tre incontri di due ore di formazione continua all'anno per i quali sono pagati.

Austria: per il livello CITE 2, i dati riguardano gli insegnanti delle *Hauptschulen*. Il volume della formazione degli insegnanti delle *allgemein bildende höhere Schulen* non è precisato.

Romania: 95 ore su cinque anni, tranne gli insegnanti che nel periodo interessato dalla formazione studiano per un diploma professionale.

Finlandia: da tre a cinque giornate all'anno, di sei ore ciascuna.

Regno Unito: i dati riguardano i cinque giorni nei quali gli insegnanti hanno un obbligo di presenza sul posto di lavoro quando la scuola non è aperta per gli alunni. Queste giornate sono state introdotte per promuovere una serie di attività che non riguardano l'insegnamento, tra cui la formazione continua.

Islanda: oltre alle ore di presenza a scuola, gli insegnanti devono dedicare 150 ore all'anno ad attività di preparazione, formazione continua e ad altri obblighi professionali.

Nota esplicitiva

Modalità di calcolo: tranne diversa indicazione presente nelle note supplementari appena elencate, una giornata corrisponde a sette ore. Per i paesi in cui un certo volume di formazione su più anni è obbligatorio, il calcolo si basa su una media.

Scelta dei programmi e obblighi per gli insegnanti

La scelta dei programmi di formazione professionale continua può dipendere da un piano di formazione definito per rispondere alle priorità educative delle autorità centrali in termini di competenze e di conoscenze degli insegnanti. I piani di formazione possono anche essere elaborati a livello di istituto o a livello locale, nell'ambito dei piani di sviluppo delle scuole. In assenza di un piano, la decisione di seguire dei programmi di formazione può essere lasciata interamente all'insegnante.

Figura 4.3. Elaborazione di un piano di formazione per la formazione professionale continua degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO		
A	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	●	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B	✓	✓	✓		✓											✓			✓										✓	✓				

A	 Livello di responsabilità:	● Central e	○ A livello di istituto o locale	⊗ Nessun piano di formazione esplicito
B	 Inclusione obbligatoria nel piano di sviluppo delle scuole:	✓ = Sì		

Fonte: Eurydice.

In 12 paesi, i piani di formazione sono elaborati a livello di istituto o a livello locale come in Danimarca, Svezia e Norvegia.

In **Norvegia**, ad esempio, un piano strategico elaborato dal Ministero dell'educazione e della ricerca nell'ambito della preparazione della riforma "Promozione delle conoscenze" del 2006 definisce le materie e gli ambiti da sviluppare. Questo documento non è prescrittivo per le autorità locali o gli istituti. Ogni municipalità è libera di definire le proprie strategie relativamente ai bisogni specifici di perfezionamento delle competenze degli insegnanti. Le modalità di realizzazione a livello locale differiscono, ma i piani di formazione continua devono essere definiti e approvati a livello municipale.

In sei paesi, la formazione è pianificata a livello centrale, conformemente alle priorità centrali (nazionali o regionali) in materia educativa. Negli altri paesi, i due livelli (centrale e locale/istituto) intervengono nell'elaborazione dei piani di formazione. In Slovacchia e in Liechtenstein, non esistono piani di formazione.

Gli istituti sono tenuti ad attuare un piano di formazione professionale continua per i loro insegnanti nel quadro del loro piano di sviluppo di istituto in Belgio, Repubblica ceca, Lituania, Malta, Regno Unito e Islanda.

È difficile valutare in quale misura i bisogni di formazione continua degli insegnanti sono presi in considerazione in questi piani di formazione.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, ad esempio, i colloqui di valutazione (review meetings) sono un'occasione per fare il punto sui bisogni individuali degli insegnanti ma nell'ottica delle priorità definite a livello di istituto e a livello locale e nazionale. Molto spesso, questo esercizio di valutazione fa chiaramente riferimento agli obiettivi essenziali definiti nel piano di sviluppo dell'istituto. Questo esercizio ha portato molti insegnanti ad avere una migliore coscienza di sé e una migliore comprensione dei propri bisogni individuali e di quelli dell'istituto.

In tutti i paesi, indipendentemente dal modo in cui sono elaborati i piani di formazione che sono loro proposti e anche se tenuti a rispettare alcune condizioni in termini di organizzazione (cfr. sezione seguente dedicata alle modalità di organizzazione), gli insegnanti hanno libertà di scelta nei confronti della formazione disponibile. Ciononostante, nella maggior parte dei paesi, i piani di sviluppo possono comportare dei moduli di formazione obbligatori generalmente legati all'introduzione di riforme curriculari (o altro), come nuove materie o metodologie. In questo caso, gli insegnanti non possono scegliere l'argomento della formazione. Questo tipo di formazione obbligatoria può anche essere organizzata nell'ambito di un piano di sviluppo dell'istituto che prevede la partecipazione di tutti gli insegnanti.

4.2. Aspetti organizzativi

Modalità di organizzazione e sostituzione degli insegnanti

Nella maggior parte dei paesi, le attività di formazione continua generalmente sono organizzate al di fuori dell'orario di lavoro. Ma molti paesi autorizzano gli insegnanti a parteciparvi durante le ore di lavoro, a certe condizioni.

In generale, per poter partecipare a delle attività di formazione durante le ore di lavoro, gli insegnanti devono ottenere una autorizzazione della direzione della scuola (capo di istituto o altro responsabile). In Francia, in Lussemburgo (per gli insegnanti a livello CITE 1) e a Malta, gli insegnanti devono ottenere l'autorizzazione rispettivamente del rettorato o del ministero.

L'ammissione a un'iniziativa di formazione può anche essere condizionata dal numero di posti disponibili.

In diversi paesi, gli insegnanti hanno il diritto di dedicare un certo numero di ore di lavoro (retribuite) ad attività di formazione professionale continua.

Nella **Repubblica ceca**, gli insegnanti hanno diritto di dedicare 12 giorni di lavoro per anno scolastico alla formazione di loro scelta.

In **Italia**, nell'ambito della libertà di cui godono le scuole per modulare l'orario scolastico, alcune scuole sospendono i corsi durante alcuni giorni per organizzare iniziative di formazione intensiva. Inoltre, il contratto di lavoro prevede che gli insegnanti hanno il diritto di essere esentati dai loro incarichi ordinari per cinque giorni durante l'anno scolastico per scopi di formazione.

In **Lituania**, la legislazione stabilisce che gli insegnanti hanno il diritto di dedicare cinque giorni all'anno alla formazione professionale continua, durante i quali percepiscono una retribuzione corrispondente al loro stipendio medio giornaliero. La situazione è simile in **Slovenia**. In **Finlandia**, da tre a cinque giorni all'anno sono dedicati alla formazione continua.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, lo status degli insegnanti prevede che questi ultimi debbano essere sul loro posto di lavoro, sotto la direzione del capo di istituto, per 195 giorni all'anno, di cui solo 190 dedicati all'insegnamento. I cinque giorni che esulano dall'insegnamento sono stati introdotti per sviluppare alcune attività diverse dall'insegnamento, come il perfezionamento professionale.

In **Romania**, la "giornata della metodologia" (diverse ore o una giornata interna per settimana scolastica) prevede l'organizzazione di diverse attività, tra cui la formazione continua. Misure simili sono state realizzate in **Belgio** e **Lussemburgo**.

In **Portogallo**, gli insegnanti sono autorizzati a partecipare ad attività di formazione continua durante il loro orario di lavoro, a condizione che la formazione non superi le 10 ore se viene fatta su propria iniziativa. In casi particolari, la durata del congedo accordato annualmente non può superare la durata prevista (da 5 a 8 giorni).

In quasi tutti i paesi, quando gli insegnanti partecipano alla formazione professionale continua durante le loro ore di insegnamento, teoricamente la direzione della scuola o le autorità educative sono incaricate di organizzare la loro sostituzione. La maggior parte dei paesi, tuttavia, dichiara che la mancanza di sostituti e il costo delle sostituzioni scoraggiano la partecipazione alla formazione professionale continua.

Finanziamenti

Nessun paese prevede un budget individuale relativo alla partecipazione degli insegnanti alle attività di formazione professionale continua. Invece, nel Regno Unito (Galles), il governo dell'Assemblea gallesse finanzia delle borse di formazione per insegnanti con l'obiettivo di rispondere ai loro bisogni individuali di sviluppo professionale.

In alcuni paesi, il budget totale della formazione professionale continua è gestito dalla massima autorità in ambito educativo. È il caso di Bulgaria, Germania, Irlanda, Spagna, Francia, Malta, Ungheria e Portogallo. In Italia, il budget è concesso agli istituti dal ministero, mentre in Romania, il ministero concede i fondi alle contee. In Estonia, i finanziamenti sono trasferiti alle autorità locali sulla base del "fondo salariale degli insegnanti".

In **Estonia**, almeno il 3% del fondo salariale degli insegnanti retribuiti con il budget dello Stato devono essere utilizzati per la formazione professionale. Le autorità locali possono destinare dei fondi supplementari alla formazione professionale degli insegnanti e determinare gli ambiti di formazione che beneficeranno di un sostegno economico.

In molti paesi (Belgio, Bulgaria, Estonia, Cipro, Lettonia, Ungheria, Portogallo, Romania, Slovenia, Slovacchia, Finlandia e Liechtenstein) – che sono per la maggior parte nuovi Stati membri dell'Unione europea – i programmi organizzati dal ministero o da qualunque autorità ufficiale a livello regionale/locale sono gratuiti o quasi.

In **Ungheria**, il costo della partecipazione alla formazione professionale continua sono coperti dal budget centrale fino all'80% dell'importo totale. Il restante 20% è a carico dell'istituto o dell'insegnante. Il ministero dell'educazione ha definito delle norme di finanziamento e concede dei fondi alle autorità locali, che sovvenzionano la maggior parte degli istituti e che sono incaricate di trasferire loro i fondi.

In **Finlandia**, la formazione professionale continua offerta nella scuola in cui lavora l'insegnante è organizzata e finanziata dall'autorità competente. In generale, le municipalità destinano una somma annuale tra i 200 e i 220 euro per insegnante a questo tipo di formazione, mentre la formazione professionale continua legata a priorità nazionali e finanziata dal governo è coordinata dal Consiglio nazionale dell'educazione. Il datore di lavoro non è tenuto ad assumersi le spese di spostamento e di pernottamento dei supplenti, né i costi legati alla loro assunzione e alla loro retribuzione. Gli insegnanti che prendono l'iniziativa di seguire una formazione continua possono anche beneficiare di un sostegno economico, in forma di borsa di formazione.

In Repubblica ceca e nei Paesi Bassi, il budget della formazione continua fa parte di una dotazione globale assegnata alle scuole. La situazione è simile nel Regno Unito. In Lituania, il sistema educativo si basa sul principio del "cestino dell'alunno". Una parte dei fondi di questo "cestino" può essere utilizzata dagli istituti per finanziare corsi di formazione professionale.

4.3. Incentivi alla partecipazione

Diversi strumenti possono essere realizzati per incentivare gli insegnanti a partecipare alle attività di formazione professionale continua, tra cui gli aumenti di stipendio o i crediti per la promozione. Inoltre, possono essere realizzate delle politiche strategiche o delle campagne destinate ad accrescere la partecipazione.

Figura 4.4. Incentivi alla partecipazione degli insegnanti ad attività di formazione professionale continua, CITE 1 e 2, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Aumenti di stipendio				●	●						●						●
Promozioni		●		●			●	●		●	●			●		●	
Politiche strategiche/campagne						●											

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Aumenti di stipendio	●					●			●				●			
Promozioni				●	●	●	●	●								
Politiche strategiche/campagne											●	●				●

● Dispositivo adottato

Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Repubblica ceca: le informazioni si riferiscono agli adeguamenti salariali e non agli aumenti di stipendio in senso stretto.

Cipro: i diplomi universitari che includono almeno un anno di studi rilasciano crediti supplementari per la promozione.

Lussemburgo: gli aumenti di stipendio riguardano solo gli insegnanti di livello CITE 1.

Regno Unito (Scozia): il sistema di aumento di stipendio si applica solo se la formazione professionale continua si inserisce in un programma di perfezionamento più ampio, come quello che prepara alla qualifica di *Chartered Teacher*, e a condizione che l'insegnante abbia completato il programma con successo.

Norvegia: alcuni corsi di formazione professionale continua offerti dagli istituti di istruzione superiore possono rilasciare dei crediti di studio supplementari che, in alcuni casi, si traducono in un aumento di stipendio per l'insegnante. Ciononostante, la maggior parte dei corsi di formazione continua non danno crediti di studio né una promozione né un aumento di stipendio.

Nota esplicativa

Gli aumenti di stipendio legati esclusivamente al conseguimento di un diploma *Master* o di dottorato non sono presi in considerazione.

La partecipazione ad attività di formazione continua dà diritto a un aumento di stipendio solo in pochi paesi.

In **Spagna**, questo tipo di misura incentivante consiste in una retribuzione supplementare versata agli insegnanti che hanno lo status di dipendenti pubblici e che hanno almeno cinque o sei anni di anzianità nella professione (a seconda della Comunità autonoma in questione), a condizione che abbiano un numero minimo di ore di formazione tra le attività ufficialmente riconosciute. Questo numero minimo è tra le 60 e le 80 ore. Gli insegnanti possono beneficiare al massimo di cinque supplementi di questo tipo durante la loro carriera.

In **Ungheria**, le attività di formazione professionale continua non danno diritto a un aumento dello stipendio ma a una promozione normale sulla scala degli stipendi. Per progredire su questa scala, l'insegnante deve avere completato con successo un corso ogni sette anni.

In Lettonia, il perfezionamento professionale rientrerà tra i criteri utilizzati per determinare le qualifiche per l'insegnamento nel quadro della riforma volta a integrare gli stipendi degli insegnanti nel sistema unificato degli stipendi della funzione pubblica. Questa riforma è iniziata nel 2006 ed è prevista la transizione graduale verso il nuovo sistema entro il 2010. La formazione professionale continua sarà presa in considerazione nella progressione sulla scala degli stipendi.

Non tutti i tipi di formazione professionale continua sono necessariamente considerati nel quadro di un aumento dello stipendio. In Islanda, i contratti salariali degli insegnanti stabiliscono che solo le qualifiche complementari come i diplomi di *Master* o di dottorato portano a un aumento di stipendio.

La situazione è più o meno simile in materia di promozione. Sono pochi i paesi che hanno realizzato meccanismi di promozione legati alla partecipazione alle attività di formazione continua.

In **Belgio (Comunità tedesca)**, la partecipazione regolare alla formazione professionale continua è uno dei criteri di valutazione che possono portare al giudizio "bene" o "molto bene" nelle conclusioni del rapporto periodico di valutazione che il capo di istituto deve produrre, oltre ad essere presa in considerazione per la promozione degli insegnanti.

In **Estonia**, sono necessarie almeno 160 ore di formazione professionale per arrivare ai livelli professionali di insegnante di livello avanzato e di insegnante-metodologista.

In **Lituania**, gli insegnanti che hanno completato con successo un programma di formazione professionale continua possono aspirare a una categoria superiore di qualifica. Le qualifiche della professione insegnante prevedono quattro categorie, ognuna associata a un livello superiore di stipendio: insegnante, insegnante di livello avanzato, insegnante-metodologista e insegnante specialista.

In **Austria**, gli insegnanti ricevono degli attestati di partecipazione che possono avere un valore significativo al momento della candidatura a un posto di livello superiore (ad esempio, di capo di istituto). In generale, la partecipazione ad attività di formazione complementare formale aumenta le loro possibilità di ottenere un posto permanente, dal momento che porta a qualifiche supplementari.

In Danimarca, Svezia, Regno e Norvegia, l'investimento nella formazione professionale continua degli insegnanti è alla base delle politiche strategiche e delle campagne del governo.

Attraverso la campagna di "promozione degli insegnanti", il governo **svedese** incoraggia le municipalità e gli insegnanti a partecipare alla formazione professionale continua. Durante il periodo 2007-2010, il governo ha, infatti, offerto a 30.000 insegnanti pienamente qualificati (circa il 25% degli insegnanti del primario e del secondario) delle attività di formazione volte a perfezionare le loro conoscenze nella materia che sono incaricati di insegnare e a rafforzare le loro competenze di insegnamento. Il governo ha destinato una somma di 2,9 miliardi di corone svedesi a dei programmi di formazione approfondita, e 500 milioni supplementari sono previsti per lo sviluppo delle competenze volto ad accrescere il numero di insegnanti in possesso di un dottorato.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, la formazione professionale continua del personale delle scuole, compresi gli insegnanti, è una priorità del governo. La legge del 2005 sull'educazione ha sostituito l'Agenzia di formazione degli insegnanti (Teacher Training Agency – TTA) con l'Agenzia di formazione iniziale e continua degli insegnanti (Training and Development Agency for Schools – TDA), alla quale è stato affidato il ruolo supplementare di organizzare la formazione professionale continua degli insegnanti. L'offerta di formazione in tutto il paese presenta una struttura complessa, nella quale le responsabilità e i finanziamenti sono demandati agli istituti. La TDA ha il compito di documentare e

stimolare la domanda di formazione professionale continua, attraverso meccanismi di gestione del rendimento rivisti recentemente (implementati nel 2007) e del nuovo quadro di norme professionali (in vigore dal 2007) e di garantire la coerenza della formazione continua fornendo una guida e servizi di orientamento agli istituti e alle autorità locali.

In **Norvegia**, il Ministero dell'educazione e della ricerca ha destinato notevoli risorse al perfezionamento professionale degli insegnanti e dei capi di istituto, nel quadro dell'attuazione della riforma "Promozione delle conoscenze".

Non solo sono state adottate poche misure per incentivare gli insegnanti a partecipare alla formazione professionale continua, ma inoltre rare volte la mancata partecipazione sembra penalizzata. I soli paesi in cui la non partecipazione è penalizzata o considerata come un elemento negativo nella valutazione degli insegnanti sono Belgio (Comunità tedesca e fiamminga), Malta e Portogallo.

CAPITOLO 5. PARTECIPAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLE RIFORME E ALLE INNOVAZIONI EDUCATIVE

Oltre alle responsabilità che spettano loro in classe e a scuola, gli insegnanti sono invitati a partecipare alla definizione del quadro generale della loro attività, attraverso un coinvolgimento nelle riforme relative al loro status e alle loro condizioni di lavoro, ai contenuti dell'insegnamento e, più in generale, al funzionamento del sistema scolastico.

Storicamente, queste responsabilità nella formulazione delle politiche scolastiche sono state affidate principalmente agli attori collettivi – i sindacati – piuttosto che agli insegnanti a titolo individuale. Dalla metà del XX secolo, la partecipazione alle riforme si è inserita in un modello di consultazione dei sindacati, interpellati molto spesso su misure di natura discendente (modello *top-down*), piuttosto che in un modello di partecipazione degli insegnanti su una base individuale nel quadro di un'azione pubblica ascendente ⁽¹⁾ (costruzione *down-top* delle politiche scolastiche).

Infatti, soprattutto per quanto riguarda le condizioni di servizio degli insegnanti, si tratta di negoziazioni sociali avviate congiuntamente dai governi centrali e dalle parti sociali e organizzate, molto spesso, a livello nazionale o a livello di autorità superiore incaricata dell'educazione. Ne può risultare una formulazione congiunta delle politiche scolastiche in alcuni paesi.

Questo modello di associazione collettiva perdura, soprattutto per quanto riguarda la definizione dello stato e delle condizioni di lavoro degli insegnanti. Ma dalla metà degli anni '90, in alcuni paesi è completato dalla partecipazione degli insegnanti alle riforme su base individuale, come nelle tre Comunità del Belgio, in Spagna, Lettonia, Finlandia e Norvegia.

Se questo modello è ancora dominante per quanto riguarda la definizione dello stato e delle condizioni di lavoro degli insegnanti (sezione 1), un nuovo equilibrio tra rappresentazione collettiva e partecipazione individuale tende ad emergere per le riforme che riguardano i curricula (sezione 2) o più in generale il funzionamento dei sistemi scolastici (sezione 3).

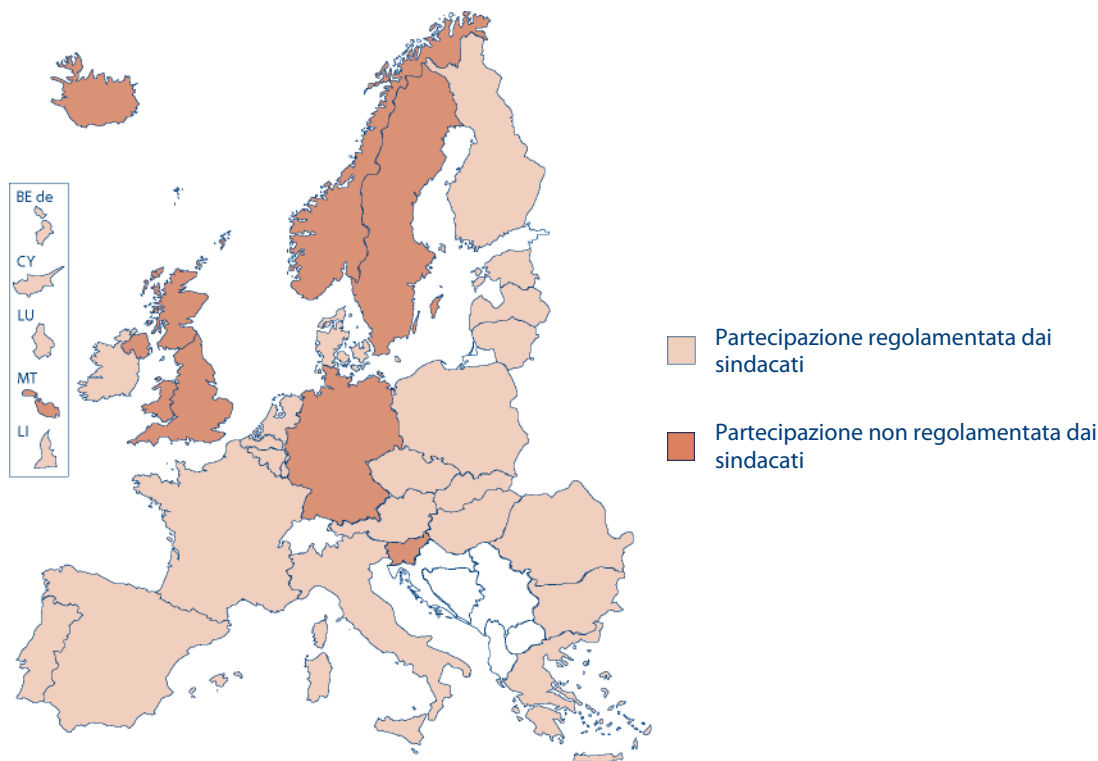
5.1. Definizione dello status e delle condizioni di lavoro degli insegnanti: il ruolo dominante dei sindacati e della negoziazione collettiva

La definizione dello status e delle condizioni di servizio degli insegnanti dipende, in tutti i paesi europei, da **negoziazioni e/o da consultazioni con i sindacati rappresentanti di questa professione**. In alcuni paesi, questo coinvolgimento è istituzionalizzato in forma di consultazioni obbligatorie delle organizzazioni professionali o di partecipazione a comitati misti di monitoraggio delle riforme. È il caso, ad esempio, dell'Austria dove, per la preparazione della nuova legge sulle condizioni di lavoro degli insegnanti dei *Länder*, questa stretta collaborazione ha portato, nel 2000, al finanziamento congiunto da parte dello Stato e dei sindacati di un'indagine sull'attività degli insegnanti. Le tre Comunità del Belgio prevedono una relazione istituzionalizzata con i sindacati. Così, anche se alla fine la decisione spetta a ciascuno dei tre Parlamenti comunitari che si pronunciano sulla base delle proposte dei rispettivi ministeri dell'educazione, le condizioni di lavoro degli insegnanti sono oggetto di negoziazioni in una fase precedente nel contesto istituzionalizzato dell'Accordo collettivo di lavoro. Nella Comunità fiamminga, questo meccanismo ha permesso alle organizzazioni professionali di opporsi, fino al 2007, ad alcuni progetti governativi come la valutazione del rendimento individuale degli insegnanti.

⁽¹⁾ Per questa analisi dell'elaborazione delle politiche pubbliche, cfr. Gaudin J.-P. (2004) *L'action publique, sociologie et politique*, Paris: Presses de Sciences Po e Dalloz.

In Francia, tutte le riforme relative agli insegnanti, alla loro carriera o al loro stato devono obbligatoriamente essere presentati al *Comité Technique Paritaire Ministériel (CTPM)*. Questo comitato comprende, in numero uguale, rappresentanti dell'amministrazione e rappresentanti delle organizzazioni sindacali degli insegnanti.

Figura 5.1. Partecipazione degli insegnanti e/o dei sindacati alle riforme sullo status e le condizioni di lavoro degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Nota esplicitiva

Partecipazione regolamentata dai sindacati: consultazione obbligatoria dei sindacati prevista dalla regolamentazione, spesso in forma di partecipazione a comitati misti di monitoraggio delle riforme.

In altri paesi, senza essere coinvolti in una relazione istituzionalizzata, i sindacati hanno avuto un ruolo fondamentale nel rinnovamento delle condizioni di servizio degli insegnanti. Così, nel Regno Unito (Inghilterra e Galles), l'accordo *Raising Standards and Tackling Workload* del 2003 è stato firmato dai sindacati della scuola, dai datori di lavoro locali e dal governo. L'accordo affermava che la pressione sulle scuole per elevare gli standard aveva portato seri problemi relativi al carico di lavoro degli insegnanti e ciò stava portando a effetti evidenti sul reclutamento, la gestione e la morale dell'insegnante. Questo accordo prevede una serie di cambiamenti significativi per le condizioni di servizio da introdurre in tre fasi annuali da settembre 2003. L'accordo prevede, tra l'altro, una riduzione dei compiti amministrativi degli insegnanti, un monte ore minimo garantito da dedicare alla pianificazione, alla preparazione e alla valutazione, e un limite alle sostituzioni dei colleghi assenti. Vi sono anche nuovi ruoli nella scuola per adulti che sostengono il lavoro degli insegnanti e l'apprendimento degli alunni.

Anche in Scozia, il *Teacher's agreement* del 2001, basato, tra l'altro, sulle proposte del Comitato McCrone, è stato oggetto di negoziati con i sindacati.

In definitiva, nella maggior parte dei paesi europei, la definizione dello stato e delle condizioni di servizio degli insegnanti rimane una questione congiunta del governo centrale e dei sindacati nell'ambito di

negoziazioni nazionali. Eccetto alcuni paesi come Germania, Spagna, Finlandia, Svezia (ma con un reddito minimo nazionale) e Norvegia, la maggiore decentralizzazione e l'autonomia non hanno influito troppo su questa organizzazione. Nel migliore dei casi, le autorità locali – quando sono datori di lavoro diretti degli insegnanti – sono invitate al tavolo delle negoziazioni. In Danimarca, ad esempio, queste negoziazioni sono tripartite: Stato, sindacati e rappresentanti delle autorità locali. Anche in Belgio le discussioni sulle condizioni di lavoro degli insegnanti raggruppano il Ministero dell'educazione di ogni Comunità, le organizzazioni professionali e le autorità responsabili della gestione delle scuole.

Eccetto alcuni paesi, la decentralizzazione e l'autonomia scolastica non hanno portato a decentrare le procedure per la definizione dello stato e delle condizioni di servizio degli insegnanti. In alcuni paesi storicamente decentralizzati, si assiste perfino al movimento inverso. Così, nella Comunità francese del Belgio, in seguito allo sciopero del 1991, i sindacati hanno ottenuto che le condizioni di lavoro degli insegnanti dipendano da una convenzione collettiva di settore e non più da decisioni che coinvolgono le autorità scolastiche e le scuole stesse.

Per quanto riguarda la partecipazione degli insegnanti alle riforme sui contenuti e gli obiettivi di insegnamento, il coinvolgimento di questi professionisti assume varie forme.

5.2. Riforme curriculari: diversi tipi di partecipazione degli insegnanti

Dal momento che le riforme curriculari sono alla base della professione e delle competenze degli insegnanti, questi ultimi sono stati coinvolti, in tutti i paesi europei, nelle misure prese in questo ambito. I comitati di lavoro, costituiti da un **piccolo numero di insegnanti riconosciuti per la loro esperienza** e/o da membri di associazioni, organizzati su questi argomenti sono sempre stati un'occasione di collaborazione per gli insegnanti. Spesso vengono nominati degli insegnanti ordinari della disciplina, riconosciuti come specialisti del settore o nominati per l'appartenenza a un'associazione disciplinare professionale o a un ispettorato incaricato della definizione dei contenuti dell'insegnamento. In Lituania, la legge sull'educazione prevede una consultazione delle associazioni di insegnanti su tutte le riforme curriculari.

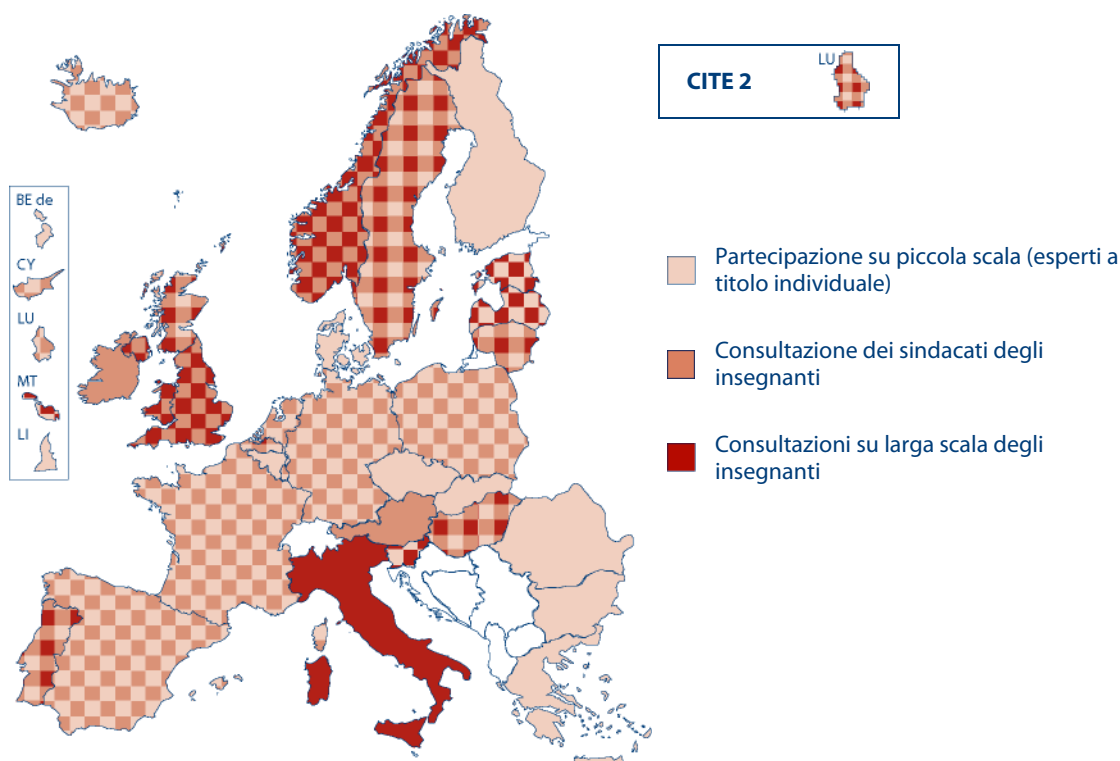
Oltre al classico coinvolgimento individuale degli insegnanti, negli ultimi trent'anni la loro partecipazione si è orientata verso due direzioni: **una partecipazione collettiva dei sindacati**, a volte istituzionalizzata, e delle consultazioni individuali in espansione. Così, nella Comunità fiamminga del Belgio, le riforme curriculari e, in particolare, la definizione degli "obiettivi finali" degli standard educativi, sono discussi nell'ambito del VLOR, il Comitato fiammingo dell'educazione, che comprende rappresentanti delle organizzazioni professionali. Anche in Bulgaria, la partecipazione dei sindacati è prevista nei testi al momento dell'elaborazione di nuovi curricula o dello sviluppo degli standard che permettono di valutare gli alunni. Cipro ha previsto una consultazione istituzionalizzata in questo ambito dal 2003. Anche in Germania sono presenti dei comitati di revisione dei curricula che coinvolgono i sindacati. In Francia, tutte le riforme curriculari devono essere presentate al *Conseil supérieur de l'éducation*, un comitato misto con parere consultivo. Lo stesso avviene in Lussemburgo (CITE 1) attraverso la *Commission d'instruction grand-ducale*. In Norvegia, le organizzazioni professionali partecipano anche alla definizione dei curricula, degli standard e delle valutazioni standardizzate.

Accanto a queste partecipazioni collettive, **tende a svilupparsi anche una consultazione individuale su larga scala degli insegnanti**. Così, nella Comunità fiamminga del Belgio, è stato introdotto un metodo di lavoro specifico per coinvolgere maggiormente gli insegnanti nella riforma del curriculum di base. Questa consultazione avviene in occasione della valutazione del rendimento degli alunni in diverse parti del curriculum attraverso indagini a campione. I risultati di questi test sono ampiamente diffusi e discussi dalle diverse parti coinvolte. Gli insegnanti sono invitati ad esprimere la loro opinione attraverso Internet. Sono anche invitati a partecipare a conferenze in cui sono sistematicamente discussi il processo decisionale e l'adattamento al curriculum. In Italia, anche se esistono dei regolamenti che definiscono l'obbligo di una consultazione degli insegnanti sulle riforme curriculari, questa pratica ormai è comune. Ad esempio, nel

1998/1999, una consultazione generale sui nuovi programmi scolastici è stata aperta a tutti gli istituti. Allo stesso modo, le "Raccomandazioni per il curriculum" del 2007 saranno sperimentate per due anni da tutte le scuole prima della redazione finale del testo. L'Islanda coinvolge gli insegnanti nelle politiche relative ai contenuti curriculari. Ad esempio, la riforma del 1999 del curriculum nazionale ha portato oltre un centinaio di insegnanti ad esprimere la loro opinione. Anche in Lussemburgo, a livello CITE 2, la conferenza degli insegnanti di ogni *lycée* ha espresso la propria opinione sulle misure proposte. Queste consultazioni possono essere decisive. Così, in Estonia, la riforma del curriculum nazionale è stata annullata nel 2006 in seguito alle reazioni negative degli insegnanti su questo argomento.

Oltre alle condizioni di servizio e ai curricula, gli insegnanti sono coinvolti anche nelle riforme che riguardano più in generale il funzionamento del sistema educativo. La loro partecipazione assume varie modalità e si traduce in un coinvolgimento individuale sempre più forte.

Figura 5.2. Partecipazione degli insegnanti e/o dei sindacati alle riforme curriculari, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Nota supplementare

Repubblica ceca: gli insegnanti sono coinvolti nelle riforme curriculari attraverso i membri delle associazioni nazionali. Le associazioni sono specializzate per materia, per livello educativo o per categoria di funzioni.

Nota esplicativa

Partecipazione su piccola scala: alcuni insegnanti, grazie a una particolare esperienza o all'appartenenza a un'associazione professionale, sono coinvolti nelle riforme curriculari.

5.3. Altre riforme del sistema scolastico: la ricerca di un equilibrio tra partecipazione collettiva e coinvolgimento individuale

Per le riforme che non riguardano né le condizioni di lavoro degli insegnanti, né il curriculum in generale, alcuni paesi prevedono una **consultazione dei sindacati**, in forma istituzionalizzata o meno. Ad esempio, ciò avviene attraverso dei comitati misti o consultazioni in Spagna, Francia, Cipro, Lussemburgo o Austria. In Spagna, è la Costituzione del 1978 che prevede la partecipazione di tutti gli attori alle riforme del sistema educativo nella forma istituzionalizzata di comitati misti. Il funzionamento è simile a quello descritto in precedenza per le condizioni di lavoro degli insegnanti.

Accanto alle consultazioni tradizionali, un numero sempre maggiore di paesi cerca di sollecitare individualmente gli insegnanti, in parte per coinvolgerli fin dall'inizio nel processo di riforma. Le modalità di queste partecipazioni individuali sono varie. **Gli insegnanti possono rispondere a delle consultazioni svolte in modo sistematico o a indagini su larga scala.** È il caso della Comunità francese del Belgio al momento dell'elaborazione del *Contrat pour l'école* del 2005. In Francia, il processo di consultazione detto Thélot, volto a proporre varie riforme per rinnovare il sistema educativo partendo dall'organizzazione di un vasto dibattito pubblico, ha unito la maggior parte delle scuole e del personale. Non ha però portato a nessuna misura specifica. Anche in Spagna, gli insegnanti sono stati consultati su larga scala sul progetto di miglioramento del rendimento del sistema educativo "Qualità educativa per tutti e condivisa da tutti". Anche a Malta, la riforma del 1999 ha portato a un'analisi dei bisogni e al monitoraggio della sua applicazione. In Norvegia, vengono svolte regolarmente delle indagini tra gli insegnanti, sulle riforme future e sulla loro attuazione. In Slovenia, gli insegnanti sono stati consultati direttamente sulla riforma del curriculum nazionale del 1996 per fornire il loro punto di vista sul curriculum della loro disciplina, ma anche sull'appropriatezza delle proposte della riforma. Nel 2006, la consultazione era più economica; è stato chiesto agli insegnanti di esprimere i loro commenti attraverso Internet.

Gli insegnanti sono sempre più coinvolti fin dall'inizio nelle politiche educative attraverso la loro partecipazione a progetti pilota che, se portati a termine, serviranno da base alle future riforme. Nella Comunità fiamminga del Belgio, questa idea di promuovere iniziative ascendenti come base delle riforme – ha portato alla creazione di "giardini di sperimentazione didattica". È anche il caso dell'Austria con i "progetti qualità". In Francia, dal 1988, la pratica dei *Projets d'Action Éducative* (PAE) è diventata comune. Ogni anno, gli istituti presentano progetti innovativi che possono essere presi in considerazione dalle autorità responsabili e ottenere dei finanziamenti. La Finlandia coinvolge fin dall'inizio i professionisti attraverso progetti pilota e attraverso la partecipazione a ricerche che possono costituire il punto di partenza per riforme future. Così, anche se il loro coinvolgimento nelle ricerche non è obbligatorio, molti insegnanti finlandesi partecipano a queste attività svolte dalle università, dal ministero dell'educazione e dal *Finnish National Board of Education*. In Norvegia, il *Demonstration school system*, istituito nel 2002, ha cercato di valorizzare al massimo le sperimentazioni decise dalle scuole. In caso di successo della sperimentazione, le scuole possono diventare luoghi di osservazione e di formazione. 58 scuole fanno parte di questo progetto e ricevono sovvenzioni specifiche.

*

* *

In conclusione, oltre al loro coinvolgimento nella classe e nella scuola, gli insegnanti oggi sono coinvolti in modo vario nei processi di riforma dei sistemi scolastici. Tradizionalmente, nella maggior parte dei paesi, questa partecipazione ha assunto la forma di una stretta collaborazione dei sindacati nella coformulazione delle politiche scolastiche. Questa organizzazione resta oggi molto importante nella definizione dello stato e delle condizioni di lavoro degli insegnanti. Oltre a questo settore riservato all'azione sindacale, la volontà di coinvolgere gli insegnanti all'origine delle riforme ha portato allo sviluppo di una molteplicità di forme di partecipazione individuale – consultazione su larga scala, indagini, progetti pilota, ecc. Questi nuovi stimoli raggiungono un duplice obiettivo: avere da loro, in quanto attori sul campo, delle idee di riforma adattate meglio alla realtà scolastica e fare da contrappeso alla resistenza degli insegnanti alle riforme decise unilateralmente nel quadro delle politiche discendenti.

CAPITOLO 6. ACCOUNTABILITY E INCENTIVI

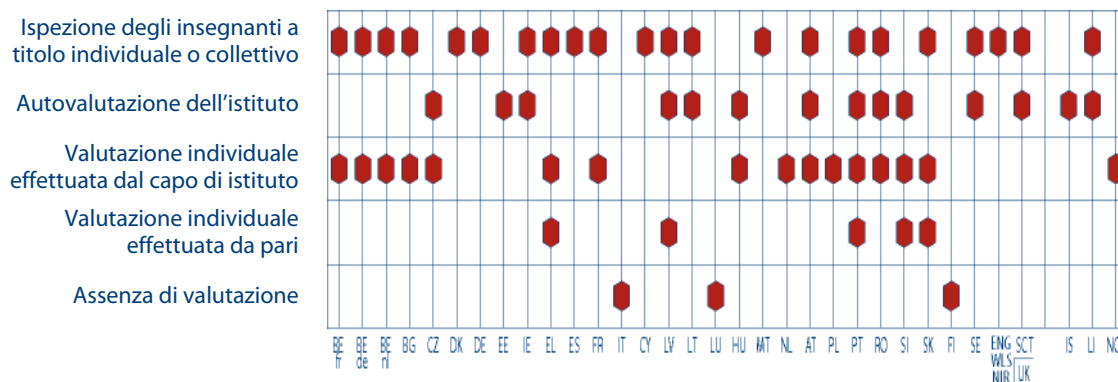
Come già sottolineato nel primo capitolo, l'ampliamento del perimetro di azione degli insegnanti raramente è stato il risultato di un'analisi strutturata delle specificità della loro professione. Il più delle volte, una varietà di leggi – quelle relative alla definizione dei programmi scolastici, alle condizioni di servizio, alla formazione continua, ecc. – si sono sovrapposte per arrivare a un rinnovamento progressivo dell'attività di insegnamento. Nella maggior parte dei paesi europei, questo ampliamento progressivo delle prerogative non è stato accompagnato da un movimento meccanico e parallelo di accountability e di controllo strutturati. I meccanismi di valutazione ma anche di incentivi appaiono in generale cronologicamente sfalsati nella loro attuazione rispetto all'aumento delle responsabilità degli insegnanti.

Nonostante ciò, se non è stato automatico il legame tra l'attribuzione di nuove competenze e la loro valutazione, negli ultimi vent'anni si è evidenziato un aumento progressivo del controllo del lavoro degli insegnanti. Questa crescente accountability presenta quattro caratteristiche principali. Innanzitutto assume varie forme, dall'ispezione interna individuale tradizionale incentrata sui processi fino all'autovalutazione della scuola che comprende un'analisi del lavoro di insegnamento, passando per colloqui di valutazione svolti internamente dal capo di istituto (sezione 1). Queste valutazioni vengono poi contraddistinte da analisi in termini di risultati che accompagnano le osservazioni e le descrizioni dei processi (sezione 2). In terzo luogo, l'attuale valutazione oscilla tra dimensione collettiva e individuale. Gli anni 90 sono stati caratterizzati dall'ampliamento dell'autonomia scolastica e dallo sviluppo di una accountability dell'équipe insegnante associata a scarse conseguenze per gli attori ma, dalla metà del decennio attuale, si assiste a un rafforzamento dei meccanismi di accountability individuale con importanti conseguenze (sezione 3). Infine, questo ampliamento delle responsabilità degli insegnanti e lo sviluppo di meccanismi di accountability non sono stati associati, nella maggior parte dei paesi, allo sviluppo di misure incentivanti (sezione 4).

6.1. Accountability degli insegnanti: diverse modalità di valutazione

Dal momento che il lavoro di insegnante rientra in una logica allo stesso tempo individuale – il lavoro del professionista – e collettiva – i risultati dell'équipe pedagogica di un istituto scolastico –, le modalità di controllo di questa attività sono ormai molteplici.

Figura 6.1. Modalità di valutazione individuale o collettiva degli insegnanti (quadro ufficiale), CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Note supplementari

Danimarca: ogni istituto può avere le proprie procedure di valutazione degli insegnanti, ma non esistono regolamenti ufficiali.

Spagna: un progetto di valutazione basata sul rendimento è in fase di discussione. Per quanto riguarda l'autovalutazione, in alcune scuole gli insegnanti valutano la propria pratica generale (piano di valutazione interna).

Islanda: ogni scuola adotta i propri metodi di autovalutazione e decide se e come viene valutato il lavoro degli insegnanti.

Nota esplicativa

L'autovalutazione si riferisce alla valutazione dell'istituto che include una valutazione globale degli insegnanti.

Molti paesi hanno continuato ad avvalersi dell'**ispezione degli insegnanti svolta da un corpo di specialisti esterni all'istituto**. Questi ispettorati possono dipendere dalle autorità nazionali, come in Francia, o essere sotto la tutela delle autorità regionali incaricate dell'educazione, come in Germania, Spagna o Austria. In alcuni paesi, come in Svezia, le ispezioni sono svolte allo stesso tempo dalle autorità locali e nazionali. Anche se queste ispezioni esistono da lunga data nei sistemi scolastici, adesso sembra intensificarsi la frequenza di tali controlli e aumentare la posta in gioco.

Il controllo dell'attività di insegnamento può essere fatto anche nell'ambito di **autovalutazioni**. Questa forma di accountability si è sviluppata dalla metà degli anni 90. Può essere vista come una prima tappa nella valutazione degli insegnanti e non essere accompagnata da un controllo esterno. È il caso dell'Irlanda, che, in assenza di un meccanismo di controllo dei risultati delle scuole e degli insegnanti, ha sviluppato l'autovalutazione dal 1995. L'Ungheria, dopo avere abolito l'ispezione nel 1985, ha introdotto questa forma di accountability dal 2000. Dal 2007, una componente specialmente strutturata sul lavoro dell'insegnante è parte integrante di questo processo. Al contrario, in alcuni paesi, l'autovalutazione è stata sviluppata come complemento di una ispezione esterna preesistente, come per esempio in Repubblica ceca. Anche in Svezia, oltre all'ispezione svolta dalle autorità nazionali e locali, ogni istituto del sistema scolastico pubblico dovrà redigere ogni anno un rapporto di qualità per valutare le proprie attività. La *Skolverket*, l'Agenzia nazionale svedese dell'educazione, ha previsto delle raccomandazioni su come redigere questi rapporti e sugli elementi che vi devono essere inclusi (formazione del personale, competenze del personale in relazione alle

materie insegnate, organizzazione del lavoro, ecc.). In Slovenia, l'evoluzione del ruolo dell'Istituto nazionale dell'educazione – da una funzione di ispezione a un ruolo di animazione delle équipes pedagogiche – ha portato il ministero a sviluppare un quadro per l'autovalutazione. Anche altri paesi si stanno impegnando in questa direzione. Così, in Irlanda, il Consiglio degli insegnanti, che è stato appena creato e che è composto in maggioranza da insegnanti, ha pubblicato recentemente dei codici di condotta professionale per gli insegnanti, che costituiscono le prime basi per questo tipo di valutazione. Nella maggior parte dei paesi, lo sviluppo di questa modalità di accountability si accompagna da una strutturazione dei criteri di controllo o da una verifica, da parte di un agente esterno all'istituto scolastico, dei criteri scelti da quest'ultimo.

La valutazione dell'insegnante può anche essere svolta **internamente dalla persona a cui devono fare rapporto direttamente**, cioè dal capo di istituto nella maggior parte dei paesi. Ad esempio, è il caso delle tre Comunità del Belgio, della Repubblica ceca, della Grecia, della Lituania, dell'Austria, della Romania e della Slovenia. Nei Paesi Bassi, è la sola forma di valutazione degli insegnanti.

In alcuni paesi, il consiglio scolastico partecipa alla valutazione, come in Lituania, o interviene un interlocutore esterno alla scuola, come in Grecia con il consulente scolastico. In Lettonia, è il capo di dipartimento didattico che garantisce questa funzione di valutazione. Nel Regno Unito, nel caso di un istituto secondario di grandi dimensioni, il capo di istituto valuta l'équipe di gestione che a turno valuta gli insegnanti. Il caso della Francia è particolare: nonostante i capi di istituto siano coinvolti nella valutazione degli insegnanti insieme agli ispettori, non sono però considerati come loro superiori gerarchici.

Sempre a livello interno, **la valutazione può essere svolta o sostenuta da pari (colleghi insegnanti)**. Questa forma di accountability resta ancora poco sviluppata. Spesso è il risultato dell'organizzazione e della definizione dei contenuti di insegnamento in un quadro di autonomia che comporta un lavoro in équipes che porta, a sua volta, a un controllo tra pari. In alcuni paesi però questa valutazione può essere esplicita. Ad esempio, è il caso della Grecia dove il consulente scolastico, che è responsabile tra le altre cose delle ispezioni individuali, raccoglie anche le opinioni degli insegnanti della stessa disciplina sui loro colleghi. Allo stesso modo, in Slovenia, il consiglio degli insegnanti della scuola deve approvare con voto segreto a maggioranza assoluta le proposte di promozione che il capo di istituto presenta al ministero dell'educazione per l'approvazione finale.

Infine, a metà del decennio attuale appaiono **nuovi meccanismi di valutazione del rendimento degli insegnanti** (sezione 3). **Queste modalità di controllo con conseguenze potenzialmente significative** sono associate a incentivi economici e all'organizzazione di carriere diversificate. Questa nuova forma di accountability è già stata realizzata nella Comunità fiamminga del Belgio, in Bulgaria e in Portogallo ed è in fase di negoziazione in Spagna. Nel Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord), i sistemi di *performance management* introdotti negli anni 90 con lo scopo di sostenere il miglioramento del lavoro degli insegnanti permettono ormai di essere anche il collegamento tra la valutazione degli insegnanti e la loro remunerazione.

In Svezia, il governo ha nominato una Commissione nel quadro della regolamentazione sulle competenze degli insegnanti con lo scopo di realizzare nuovi meccanismi che permettano di migliorare il rendimento degli insegnanti. Questa commissione proporrà un modello di qualifica standard per gli insegnanti e un modello nazionale di accreditamento. Le sue conclusioni verranno rese pubbliche nella primavera del 2008.

Queste diverse modalità di valutazione tendono sempre più a incrociarsi, creando in certi paesi delle reti di valutazioni interne ed esterne, individuali e collettive. Infatti, se tradizionalmente l'ispezione individuale era quasi il solo modo di controllo del lavoro dell'insegnante, oggi le diverse modalità di valutazione, descritte in precedenza, tendono a sovrapporsi.

È il caso dell'Austria che si è mantenuta per lungo tempo su una valutazione tradizionale svolta tramite l'ispezione e il capo di istituto (che è il diretto superiore dell'insegnante) e che sviluppa, dal 2006, un quadro nazionale per l'autovalutazione. Allo stesso modo, in Repubblica ceca, il controllo individuale svolto dal capo di istituto viene affiancato, dal 2005, da un'autovalutazione. Anche nel Regno Unito si sviluppano queste reti

di valutazione. Il controllo delle scuole da parte dell'ispettorato (HMIE) è accompagnato da una autovalutazione che segue la struttura standardizzata dei *Quality Indicators* e da colloqui individuali.

Queste diverse forme di controllo permettono allo stesso tempo un'analisi dei processi del lavoro dell'insegnante e una valutazione basata sui risultati.

6.2. Valutazione basata sui risultati

Nel passato, la valutazione individuale effettuata dai servizi ispettivi era basata soprattutto sul controllo dei processi. Oggi, le nuove modalità di accountability pongono l'accento sui risultati, l'autonomia e la decentralizzazione crescenti che permettono sempre meno, per definizione, di imporre norme nazionali o regionali.

Così, nel Regno Unito, la valutazione interna ha lo scopo, tra l'altro, di eliminare lo scarto che esiste tra un sistema di riferimento sotto forma di indicatori di qualità e i risultati della scuola. In particolare, i risultati degli esami sono analizzati nell'ambito degli indicatori di qualità "How good is my school?". Allo stesso modo in Repubblica ceca, Estonia o Ungheria, l'autovalutazione include l'analisi del rendimento degli insegnanti. In molti paesi, come Repubblica ceca, Spagna, Austria o Regno Unito, le ispezioni esterne, sempre più strutturate su norme standardizzate, integrano anche un'analisi in termini di risultati del lavoro dell'insegnante. Che sia nell'ambito di valutazioni interne o esterne, i risultati degli alunni alle valutazioni standardizzate nazionali diventano sempre più un criterio di giudizio del rendimento della scuola e quindi dell'équipe pedagogica, come in Estonia, Svezia, Regno Unito (Scozia) o Liechtenstein.

Allo stesso modo, dal 2005 si sviluppano anche delle politiche di valutazione individuale degli insegnanti strettamente basate sullo studio dei loro risultati. Nel Regno Unito (Inghilterra), questa situazione prevale dal 2001. Queste valutazioni incrociano tutta una serie di criteri: dai risultati scolastici degli alunni alla partecipazione ad attività di formazione o di ricerca nel quadro di progetti pilota, passando per tutta la gamma di implicazioni possibili all'interno della scuola (sostegno agli alunni, inquadramento dei nuovi insegnanti, ecc.).

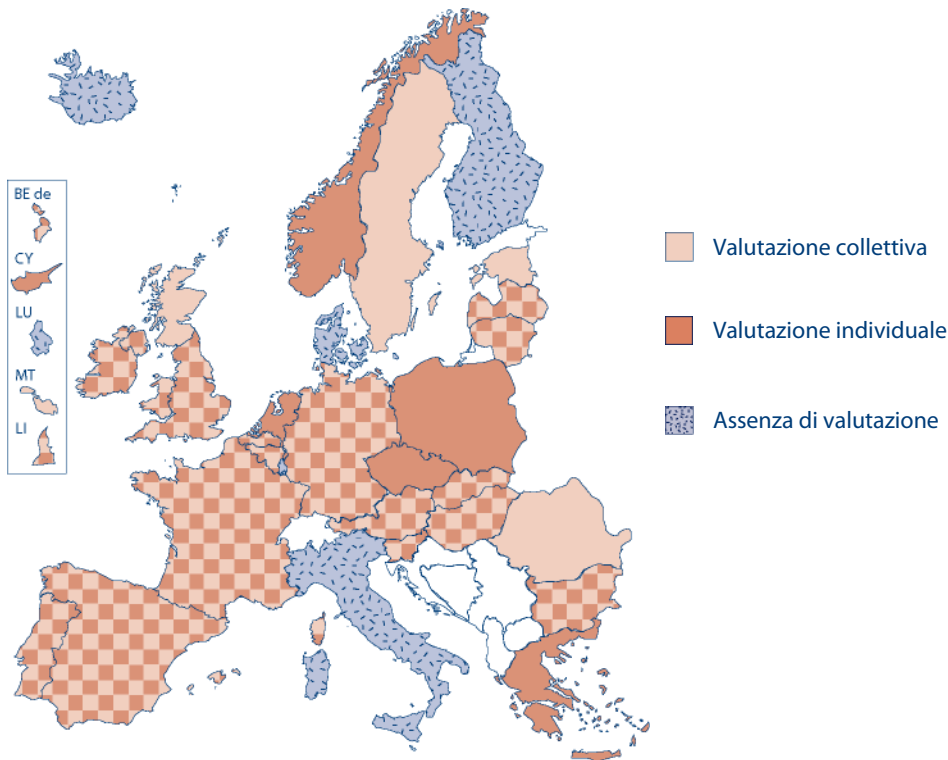
Se la valutazione basata sui risultati tende, se non a sostituire, almeno a completare il controllo dei processi e il rispetto delle norme nazionali o locali, l'evoluzione è meno evidente per quanto riguarda la dimensione collettiva o individuale del controllo del lavoro dell'insegnante.

6.3. Una valutazione che oscilla tra il collettivo e l'individuale

In molti paesi, gli anni 90 hanno segnato la fine della valutazione individuale degli insegnanti, dal momento che lo sviluppo dell'autonomia scolastica porta in primo piano un nuovo attore collettivo che diventa il principale responsabile e quindi valutabile in quanto tale: l'istituto scolastico ⁽¹⁾. Il controllo individuale è dunque progressivamente evoluto verso una valutazione dell'équipe pedagogica. Così, alcuni paesi, come la Comunità fiamminga del Belgio o la Romania, hanno visto modificarsi le ispezioni individuali a favore di una valutazione dell'équipe di insegnanti. Altri paesi che hanno sviluppato recentemente l'ispezione interna o forme di autovalutazione, come Estonia e Malta, hanno direttamente adottato un modello di controllo collettivo. Infine, alcuni paesi combinano ormai valutazione individuale e collettiva. In Francia, oltre alle valutazioni individuali effettuate dal capo di istituto e dai corpi ispettivi, degli indicatori di monitoraggio e di classificazione delle scuole (come la graduatoria delle scuole basata sui risultati al *baccalauréat*) possono essere considerati come valutazioni degli istituti scolastici e quindi collettivi.

(1) Per maggiori informazioni, cfr. Eurydice (2005) La valutazione delle scuole in Europa.

Figura 6.2. Tipologie di valutazione collettiva e/o individuale degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Pur essendo diventate minoritarie in questo contesto di collettivazione dell'accountability, **le valutazioni individuali tendono nuovamente a svilupparsi dalla metà del decennio attuale**. Così, in Bulgaria, la valutazione individuale degli insegnanti ormai è alla base di un sistema di carriera diversificata che comprende quattro livelli, collegati a dei livelli di remunerazione variabili e a programmi di formazione distinti, dall'“insegnante principiante” fino all'“insegnante leader” passando dall'“insegnante con esperienza”. Questo sistema tiene conto del rendimento individuale degli insegnanti e del contesto di lavoro nel quale acquisiscono le loro competenze. Nella Comunità fiamminga del Belgio, dal 2007/2008 (2008/2009 per il primario), gli insegnanti devono fare un colloquio di valutazione del loro rendimento ogni tre anni. Due giudizi negativi consecutivi possono portare al licenziamento (come per qualunque dipendente pubblico). Allo stesso modo, nella Comunità tedesca del Belgio, la valutazione individuale dell'insegnante da parte del capo di istituto, che esiste da sempre nelle scuole organizzate dalla Comunità (dallo Stato prima del 1989), è stata introdotta nel 2006/2007 nei contratti del personale delle reti dell'istruzione sovvenzionata (pubblica e privata). Due rapporti di valutazione che riportano un giudizio “insufficiente” per due anni consecutivi portano alla cessazione definitiva della funzione docente.

In Spagna, il ministero dell'istruzione sta discutendo un nuovo status giuridico degli insegnanti dei livelli non universitari, che prevede una carriera differenziata a seconda del rendimento individuale e un “bonus di rendimento”. Dal 2007, anche il Portogallo ha sviluppato una valutazione individuale collegata alle remunerazioni accessorie e a progressioni differenziate di carriera – la carriera docente in Portogallo comprende ormai due grandi tappe corrispondenti a due categorie: l'insegnante di base e l'insegnante con esperienza. Quest'ultima qualifica è aperta a tutti gli insegnanti che soddisfano le seguenti condizioni: avere 18 anni di anzianità, essere saliti almeno di 5 scaglioni nella carriera, avere avuto una valutazione favorevole (anche se non necessariamente eccezionale) durante tutta la carriera, avere seguito dei corsi di formazione continua e aver superato un concorso che porta a questo livello.

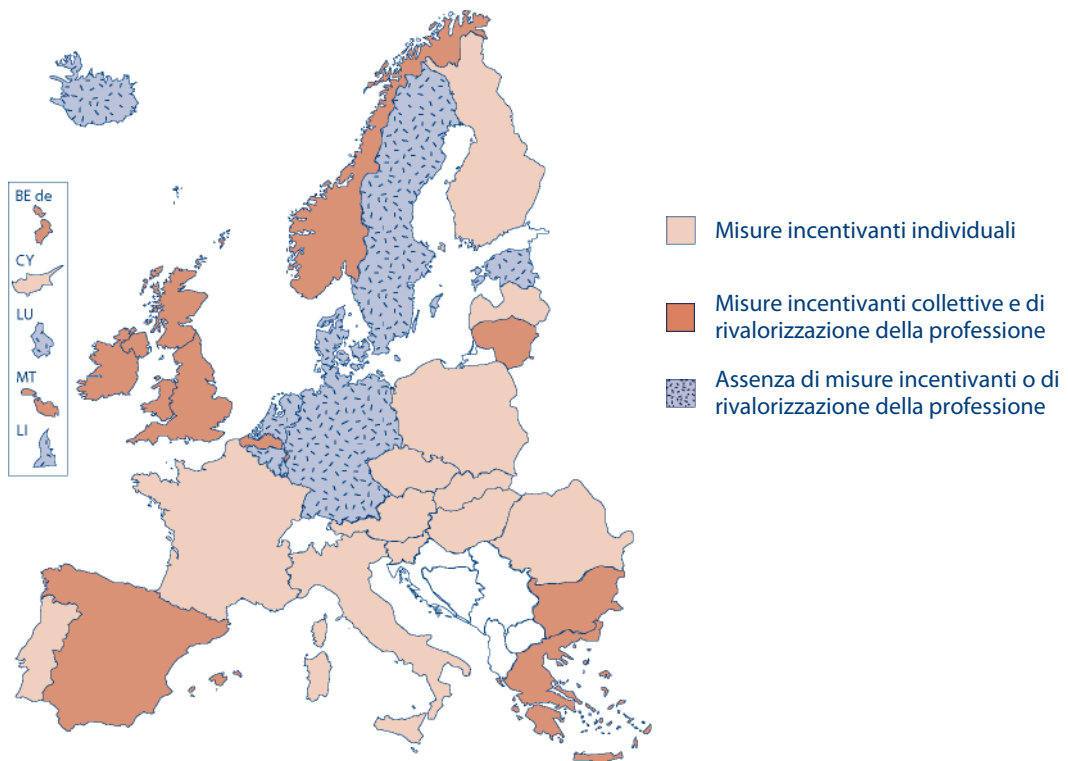
Nel Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), gli istituti sono responsabili della gestione del rendimento dei loro insegnanti, anche se le disposizioni per farlo sono stabilite a livello centrale. Nel 2006 è stata fatta una revisione dei regolamenti in Inghilterra, che prevede collegamenti più stretti con le remunerazioni. L'obiettivo principale di queste disposizioni e misure molto simili sviluppate in Galles e Irlanda del Nord è comunque di aiutare gli insegnanti a svolgere i propri compiti in modo più efficace, e questo nel contesto del piano di miglioramento dell'istituto. L'informazione raccolta che comprende i risultati delle osservazioni in classe può anche essere usata per altri fini, ad esempio per documentare l'autovalutazione dell'istituto e del suo piano di sviluppo. Ad ogni modo, dato che questo processo è interno all'istituto e che è svolto su base annuale, si distingue dalle ispezioni scolastiche periodiche durante le quali gli ispettori esterni valutano le lezioni nel quadro della valutazione della qualità dell'insegnamento, ma non si focalizzano sugli insegnanti in modo individuale.

Questa tendenza verso un'accountability individuale ha allargato il gruppo di paesi in cui la valutazione degli insegnanti svolta dal capo di istituto è rimasta la forma preferita di valutazione, come in Repubblica ceca, Lituania o Slovenia. In totale, attraverso questo incrocio crescente di controlli sulle persone e sull'équipe, sembra delinearsi un duplice movimento di accountability dell'insegnante: è sempre più giudicato a titolo individuale come responsabile di una classe e come parte di una équipe pedagogica.

6.4. Maggiori responsabilità ma incentivi non sufficienti

I grandi cambiamenti osservati negli ultimi 20 anni nelle responsabilità e nell'accountability degli insegnanti non sono stati accompagnati ovunque da misure incentivanti. Non tutti i paesi hanno sistematicamente previsto di "ricompensare" gli insegnanti che svolgono in modo efficace i nuovi compiti, che sia in forma di remunerazione aggiuntiva, di riduzione del carico di lavoro o di promozione.

Figura 6.3. Misure incentivanti individuali e di rivalorizzazione della professione, 2006/2007.



Fonte: Eurydice.

Una minoranza di paesi, che dagli anni 80-90 hanno previsto di gratificare gli insegnanti in un contesto di sviluppo delle loro responsabilità, presenta tre caratteristiche: hanno sviluppato spesso una valutazione incentrata sul capo di istituto, sono paesi dell'Europa centrale e, infine, propongono principalmente incentivi economici. Così, in Ungheria, il capo di istituto svolge un controllo sulla qualità e la quantità di lavoro degli insegnanti e può concedere dei bonus salariali ad hoc o su base regolare. Dal 2007, i risultati degli alunni al testing standardizzato possono dare luogo a un bonus supplementare per i loro insegnanti. In Repubblica ceca, il capo di istituto può ricompensare gli insegnanti per compiti supplementari o per una pratica educativa di qualità. Queste retribuzioni aggiuntive possono rappresentare fino al 50% dello stipendio di base. Inoltre, gli insegnanti possono beneficiare di riduzioni dell'orario di lavoro. Anche la Slovacchia prevede la possibilità di una remunerazione supplementare per gli insegnanti meritevoli. La loro valutazione copre una vasta gamma di criteri, dai risultati scolastici della classe, alla partecipazione ad attività didattiche regionali, o a servizi e azioni sviluppati nella scuola. Anche la Lettonia, la Lituania e la Romania prevedono dei bonus per gli insegnanti.

Dagli anni 2000, l'introduzione di incentivi si è accelerata. Oggi, possono essere di due tipi: **i benefit provenienti dai cambiamenti nella professione insegnante possono essere individuali e/o collettivi.**

Il riconoscimento di un aumento delle responsabilità ha portato, spesso sotto l'impulso dei sindacati, a un chiarimento dello status e dei compiti e a piani di aumento degli stipendi o a rivalutazioni delle griglie di remunerazione. Così, nel Regno Unito (Scozia), il *Teacher's agreement* del 2001 ha portato, tra le altre cose, a un forte aumento degli stipendi (23% in 3 anni), a una revisione delle scale salariali, a un ampliamento delle opportunità di formazione continua, a maggiori libertà negli obblighi di servizio e a un numero ridotto di ore di contatto con gli studenti. Allo stesso modo, come detto in precedenza, in Inghilterra, di fronte alle nuove esigenze di innalzamento degli standard richiesti agli insegnanti, l'accordo *Raising Standards and Tackling Workload* del 2003 prevede un aumento degli stipendi e un miglioramento delle condizioni di lavoro.

A Malta, l'ampliamento delle attività degli insegnanti ha portato a un miglioramento delle condizioni di lavoro, insieme a un aumento degli stipendi e, nel primario, alla destinazione di un'ora e mezzo alla settimana allo sviluppo dei curricula della scuola. Anche in Lituania, i sindacati hanno negoziato un chiarimento delle condizioni di lavoro e un piano pluriennale di aumenti salariali. In Belgio, la Comunità tedesca segue la stessa strada. Il governo ha introdotto in Parlamento, a fine febbraio 2008, un progetto di decreto di rivalorizzazione della funzione docente prevedendo anche una maggiore sicurezza dell'impiego e una rivalorizzazione economica attraverso un aumento degli stipendi di inizio carriera del 10% (tra il 2009 e il 2011).

Accanto a queste risposte collettive, altri paesi, come abbiamo visto in precedenza, sviluppano maggiormente incentivi individuali. Così, in Spagna, le riforme attuate dopo la nuova legge del 2006 sull'educazione prevedono che, ormai, la valutazione degli insegnanti debba essere presa in considerazione nell'attribuzione dei bonus salariali e nelle promozioni. Anche in Portogallo, valutazioni positive permettono di ottenere dei bonus e di accelerare la progressione nella carriera dell'insegnante. Dal 2007, la Lettonia ha lanciato un progetto pilota di sistema di carriere differenziate che si deve completare nell'agosto 2008. È l'insegnante che sceglie di partecipare a questo progetto su base volontaria sviluppando un elemento della nuova struttura, ad esempio l'autovalutazione degli insegnanti, le attività di valutazione degli alunni, l'osservazione e la valutazione delle lezioni o contribuendo all'approvazione della struttura globale di carriera differenziata – come circa 1408 insegnanti di 192 scuole hanno fatto.

*

* *

In conclusione, anche se la valutazione non ha accompagnato – in un quadro normativo coerente – l'ampliamento delle attività degli insegnanti, si è assistito comunque al graduale sviluppo di meccanismi di controllo. In sempre più paesi, questi meccanismi si incentrano sui singoli professionisti e sull'équipe pedagogica, sulle loro attività concrete, sulla maniera in cui rispondono agli standard richiesti e sul loro rendimento. Conformemente ai principi del *New public management* ⁽²⁾, questa sovrapposizione di diverse valutazioni ha fatto progredire l'obbligo degli insegnanti, che non sono più soli nella loro classe, di sottoporsi a procedure di accountability della loro attività professionale. Lo sviluppo recente di valutazioni individuali con forti implicazioni in termini di remunerazione, di promozione e di condizioni di lavoro (come, ad esempio, la riduzione delle ore di insegnamento) costituisce una nuova tappa nel rafforzamento del controllo del lavoro dell'insegnante.

(2) Per maggiori informazioni, cfr. Eurydice (2007) L'autonomia scolastica. Politiche e modalità di attuazione.

CONCLUSIONI

Il presente rapporto si incentra sull'evoluzione dei compiti didattici affidati agli insegnanti in Europa negli ultimi vent'anni e tenta di delineare il quadro politico che ha motivato le riforme attuate. Conferma innanzitutto che, accanto alle prerogative che hanno tradizionalmente rappresentato la base della professione insegnante fin dall'istituzione nel XIX secolo della forma scolastica classica, si sono sviluppati nuovi compiti che rinnovano l'immagine di questa professione. Fuori dalla classe, oltre all'interazione che ha quotidianamente con i colleghi e con gli alunni, l'insegnante deve partecipare sempre più ad attività didattiche che si sviluppano all'interno della sua scuola. Viene chiamato sempre più ad intervenire anche al di fuori della scuola, nel quadro dell'elaborazione delle riforme educative o dello sviluppo di innovazioni didattiche.

Le funzioni classiche incentrate sulle attività di apprendimento all'interno della classe rimangono alla base dell'insegnamento come professione. In questo quadro, i compiti e l'autonomia degli insegnanti sono ampi. Così, nella maggior parte dei paesi, la scelta dei metodi didattici appare una competenza privilegiata dell'insegnante (capitolo 2). Questa "libertà di insegnamento" a volte è inserita nei testi costituzionali, come in Belgio o in Italia. I margini di manovra tendono ad ampliarsi per quanto riguarda la scelta degli strumenti didattici e, in particolare, dei libri di testo. Accanto a paesi che, come Francia, Italia o Svezia, hanno tradizionalmente concesso tutta la libertà agli insegnanti in questo ambito, il numero di paesi in cui gli insegnanti devono scegliere da una lista predeterminata tende a diminuire. La valutazione continua interna degli alunni rimane al centro delle attività degli insegnanti. Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti sono principalmente coloro che valutano i progressi degli alunni nell'apprendimento. Sono sempre loro al centro delle decisioni di bocciatura che sono l'espressione di una incongruenza tra i risultati dell'alunno e il passaggio alla classe successiva.

Accanto a questi compiti tradizionali che si inseriscono essenzialmente nel quadro della classe, senza interazione con gli altri membri dell'équipe didattica, si sono sviluppati nuovi compiti che obbligano l'insegnante a partecipare ad attività che vanno oltre le semplici relazioni che ha con gli alunni di cui è responsabile quotidianamente. Questo ampliamento delle sue attività è dovuto a diversi motivi. I compiti degli insegnanti evolvono perché il quadro sociale in cui si inseriscono è profondamente cambiato da vent'anni.

Così, la decentralizzazione e l'autonomia scolastica, che si basano, tra l'altro, sui precetti del *New Public Management*, hanno modificato il funzionamento delle scuole (!) nell'ambito della gestione delle risorse umane ed economiche, ma anche nel campo degli apprendimenti. Questa nuova ripartizione delle competenze tra i governi centrali, le autorità locali e regionali, e le scuole rinnovano le modalità del lavoro didattico, in particolare nella definizione dei contenuti curricolari. Mentre storicamente, nella maggior parte dei paesi europei, l'elaborazione dei curricula scolastici spettava ai governi centrali o alle autorità superiori in ambito educativo (come i *Länder* in Germania), ormai si impone una nuova ripartizione delle competenze tra gli attori, che modifica significativamente l'attività dell'insegnante all'interno della classe e nella scuola. In tutti i paesi europei, i curricula scolastici centralizzati, senza nessuna partecipazione delle collettività locali o degli istituti, sono scomparsi per lasciare il posto a una definizione dei contenuti dell'insegnamento in più fasi che lascia uno spazio significativo alla scuola e agli insegnanti. Questa nuova autonomia didattica può assumere varie forme. In un primo modello che si trova principalmente nei paesi nordici e dell'Europa centrale, l'autorità pubblica centrale o superiore stabilisce un quadro generale che definisce a grandi linee i contenuti curricolari che saranno poi dettagliati dalle autorità locali e regionali, e dagli insegnanti all'interno

(!) Cfr. Eurydice (2007) L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e misure di attuazione.

delle scuole. Un secondo modello – il curriculum basato sui risultati (*goal-based curriculum*) – spinge più lontano il processo di autonomia scolastica: lo Stato centrale non definisce i contenuti dell'insegnamento ma gli obiettivi da raggiungere nelle varie fasi del percorso scolastico, lasciando un ampio margine agli istituti per definire nel dettaglio il proprio curriculum. Paesi come i Paesi Bassi o la Svezia rientrano in questo gruppo. Secondo le linee guida attuali, il Regno Unito (Scozia) rientra nel primo modello, ma si orienta sempre di più verso il secondo modello con lo sviluppo del *Curriculum for excellence*. Infine, un terzo modello affianca, in completa autonomia, da una parte i curricula nazionali definiti dal governo centrale per alcune discipline e, dall'altra, i programmi di insegnamento concepiti dalle autorità locali e regionali e dalle scuole per altre discipline. In queste tre nuove forme di organizzazione didattica, l'insegnante non deve più applicare dei curricula centralizzati dettagliati, ma deve contribuire a definire degli programmi di insegnamento su misura che rispondano meglio ai bisogni degli alunni che la scuola accoglie. Alla standardizzazione curricolare che si imponeva come modello dominante dal XIX secolo in avanti nella maggior parte dei paesi europei, subentrano dei programmi di insegnamento maggiormente individualizzati la cui elaborazione rinnova e amplia l'attività dell'insegnante.

Questa nuova organizzazione ha delle conseguenze a cascata sul lavoro degli insegnanti. Mentre la standardizzazione curricolare permetteva un'attività isolata, lo sviluppo di nuovi piani educativi all'interno di ogni scuola aumenta la necessità di un lavoro in équipe. In quasi tutti i paesi europei, i testi ufficiali richiedono ormai la collaborazione degli insegnanti nello sviluppo dei contenuti curricolari su base disciplinare, delle attività interdisciplinari e delle modalità di valutazione comune.

Oltre all'autonomia scolastica, anche i nuovi compiti legati alla qualità e alla socializzazione assegnati alla scuola obbligatoria rinnovano la professione insegnante. Mentre fino agli anni '50-'70, è principalmente la necessità di un accesso universale all'istruzione secondaria a pesare sui sistemi educativi, la questione della qualità dell'insegnamento, insieme alle teorie del Capitale umano ⁽²⁾ e alle restrizioni delle spese, ha imposto un nuovo punto di vista nei confronti dell'educazione. Le competenze acquisite dagli alunni sono diventate centrali nella valutazione dei sistemi educativi. Le indagini standardizzate nazionali e internazionali sulle competenze degli alunni, sviluppate a partire dagli anni 70, hanno acquisito una nuova importanza. Anche il movimento della *School effectiveness* ⁽³⁾ ha posto l'accento sull'"effetto insegnante", cioè il forte legame tra le caratteristiche individuali degli insegnanti e la qualità degli apprendimenti degli alunni. In parallelo, l'apertura dell'istruzione secondaria inferiore a gruppi più ampi, lo sviluppo del modello della scuola unica nella maggior parte dei paesi europei, la necessità di integrare i bambini immigrati e i nuovi obiettivi di integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali, hanno fatto ricadere sulla scuola un nuovo ruolo sociale.

Di fronte a questi nuovi compiti, tra cui risultano una maggiore efficacia e una riduzione delle disuguaglianze scolastiche, la professione insegnante ha dovuto rinnovarsi. L'accento posto sulla qualità degli apprendimenti ha prodotto nuovi interrogativi sulle competenze professionali da sviluppare tra gli insegnanti. La formazione continua è percepita come vitale (capitolo 4). Sono stati definiti nuovi compiti collettivi che permettono di migliorare l'efficacia del sistema in generale, e delle scuole in particolare. Così, la necessità di sostituire i colleghi assenti o di inquadrare i nuovi insegnanti si è imposta in più della metà dei paesi europei. Al di fuori delle loro scuole, gli insegnanti si vedono coinvolti, sulla base di consultazioni allargate, nell'elaborazione delle riforme educative, in particolare nell'ambito dei curricula scolastici (capitolo 5). Provvedimenti legali e di budget permettono loro di portare avanti progetti pilota per sviluppare innovazioni didattiche che migliorano gli apprendimenti. In entrambi i casi, il coinvolgimento nelle riforme e

⁽²⁾ Schematicamente, questa teoria ha posto l'accento sul legame tra le capacità di sviluppo economico dei paesi e la qualità delle loro risorse umane, basandosi in particolare su quella del loro sistema educativo.

⁽³⁾ Movimento di ricerca, sviluppato a partire dagli anni 80, volto a mettere in evidenza le caratteristiche legate all'insegnante, al funzionamento della classe e della scuola, che hanno un impatto sugli apprendimenti scolastici.

nei progetti innovativi intende appoggiarsi sulle conoscenze e le competenze degli attori di base e sviluppare il loro coinvolgimento e la loro motivazione.

Questa ampia gamma di attività allargata si traduce in un rinnovamento della definizione contrattuale dell'orario di lavoro degli insegnanti (capitolo 3). Mentre, tradizionalmente, gli obblighi orari si esprimevano esclusivamente in quasi tutti i paesi europei in un numero di ore di insegnamento (cioè ore frontali con gli alunni), ormai la maggior parte dei paesi li definisce anche attraverso un numero di ore globali di lavoro. Alcuni paesi non fanno nemmeno più riferimento all'orario di insegnamento (Irlanda, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito [Scozia]).

Questo ampliamento dei compiti degli insegnanti, osservato in quasi tutti i paesi europei, pone la questione della loro autonomia, della loro responsabilità e trasparenza e degli strumenti che sono dati loro per svolgere questi nuovi compiti.

Prima questione: quale è l'autonomia dell'insegnante in questo nuovo contesto lavorativo? Sempre più coinvolto in un maggior numero di ambiti di intervento, gode di una maggiore autonomia di azione? Più libero di intervenire nei compiti che finora gli erano estranei, ha visto ampliarsi i propri margini di manovra? Paradossalmente, la risposta a questa prima questione non è totalmente affermativa. Ad un'osservazione più attenta dei meccanismi di ripartizione dei poteri presenti, la maggior parte dei paesi non evidenzia un legame diretto tra l'ampliamento delle responsabilità dell'insegnante e la sua libertà di azione.

Infatti, innanzitutto emerge che, anche se gli Stati centrali e le autorità superiori in ambito educativo hanno trasferito una parte dei poteri in materia di didattica alle scuole, attualmente si delinea una nuova ripartizione del potere che contribuisce ad accrescere l'inquadramento del lavoro quotidiano dell'insegnante. La decentralizzazione e l'autonomia scolastica hanno portato a una specializzazione degli attori del settore educativo: agli stati centrali e alle autorità superiori in ambito educativo, spetta la definizione dei quadri concettuali che definiscono le regole del gioco dei sistemi educativi; agli attori locali spetta, invece, l'attuazione di queste regole e la gestione quotidiana. Così, mentre i nuovi curricula permettono realmente un adattamento locale dei contenuti di insegnamento in quasi tutti i paesi, i curricula obbligatori rimangono condizionanti, nella misura in cui le scuole sono autonome nella decisione di rendere opzionali determinate discipline e di ripartire le griglie orarie. In alcuni paesi, si osservano dei movimenti contrari di (ri)centralizzazione del curriculum. Così, dopo avere liberalizzato totalmente i contenuti del curriculum, l'Ungheria ha reintrodotto nel 2003 un curriculum nazionale. La Svezia si interroga attualmente sulla pertinenza del suo modello di "curriculum scolastico basato sui risultati" che sembra portare a un rafforzamento delle disuguaglianze tra scuole. Allo stesso modo, nei paesi storicamente decentralizzati come il Belgio e i Paesi Bassi, anche se i margini di manovra delle scuole o dei poteri organizzatori rimangono importanti, si osserva questo stesso fenomeno di centralizzazione attraverso l'imposizione di nuovi standard.

L'analisi della nuova ripartizione delle responsabilità in materia di valutazione degli alunni conduce a conclusioni identiche (capitolo 2). Gli insegnanti mantengono dei margini di manovra importanti in questo ambito, ma la loro attività è sempre più guidata da nuovi quadri di riferimento. Così, se la decisione relativa alla bocciatura rimane, in quasi tutti i casi, una decisione locale, per molti paesi, come Belgio, Spagna o Francia, questa pratica è ormai inquadrata dalle legislazioni nazionali volte a limitarne l'uso. Allo stesso modo, in materia di controllo e valutazione dei risultati degli studenti, nuove valutazioni standardizzate esterne, che si sviluppano sempre più su campioni ampi, hanno lo scopo di imporre un secondo controllo, accanto alle valutazioni svolte dagli insegnanti. In materia di certificazione al termine dell'istruzione obbligatoria, laddove esiste, il modello della valutazione interna da parte degli insegnanti sta cedendo progressivamente il posto a un modello di valutazione esterna. In totale, la valutazione dei progressi quotidiani degli alunni è gestita dall'insegnante, ma in molti paesi gli elementi chiave di questa valutazione sono ormai esterni alla scuola.

Anche l'inquadramento delle autorità nazionali o superiori in ambito educativo si fa sentire nella definizione dello stato e delle condizioni di servizio degli insegnanti. I poteri decisionali a livello di istituto scolastico e la capacità di negoziazione individuale degli insegnanti restano scarsi e limitati dalle regole previste a livello nazionale o dalle autorità superiori nel settore educativo, nell'ambito delle concertazioni con i sindacati. La situazione di Belgio, Spagna, Paesi Bassi e di alcuni paesi nordici come la Finlandia o la Svezia si distacca da queste regolamentazioni centralizzate: se in ambito didattico esistono regolamenti emessi dalle autorità nazionali, le autorità regionali o locali o le autorità competenti dispongono di significativi margini di manovra in materia.

In totale, nella maggior parte dei paesi europei, i compiti educativi in senso stretto e la gestione degli attori che ne sono il cardine (gli insegnanti) sono distinti da altri ambiti relativi all'educazione. Se è stato possibile concedere un'ampia autonomia scolastica in ambito economico e di budget, se le risorse umane non insegnanti possono essere gestite dagli attori locali (collettività locali o scuole) ⁽⁴⁾, gli Stati centrali o le autorità superiori in ambito educativo, nella maggioranza dei paesi, hanno mantenuto il controllo di queste funzioni strategiche, in particolare per quanto riguarda la definizione del quadro di funzionamento. In ambito strettamente didattico, gli attori locali (collettività locali e scuole) non definiscono una politica locale ma si inseriscono nelle funzioni esecutive. Poiché l'autonomia della scuola è definita in modo netto, i margini di manovra degli insegnanti ne risultano limitati.

Oltre a questi regolamenti nazionali, la libertà individuale degli insegnanti nello svolgimento di questi nuovi compiti è limitata nel quotidiano da una nuova collegialità insegnante e da un inquadramento che si impongono nella scuola. Infatti, l'analisi precisa dei loro compiti mostra che, nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti a titolo individuale si sono visti attribuire meno queste responsabilità rispetto all'équipe didattica collettivamente, indipendentemente o congiuntamente con il capo di istituto. In materia di piani educativi di istituto, di valutazione continua, di scelta dei metodi didattici o di selezione dei libri di testo si sviluppano sempre più meccanismi di coordinamento interno alla scuola che limitano molto la libertà didattica dell'insegnante e che conferiscono al capo di istituto una nuova leadership didattica.

La seconda questione si incentra sul legame tra l'ampliamento delle responsabilità degli insegnanti e la loro responsabilità e trasparenza (capitolo 6). C'è un legame tra l'aumento dei compiti e la frequenza dei controlli? L'autonomia di cui godono gli insegnanti è correlata ad alcuni meccanismi di valutazione? L'analisi svolta in questo rapporto apporta diversi elementi su questi temi. Innanzitutto, i meccanismi di valutazione degli insegnanti raramente sono stati sviluppati parallelamente all'ampliamento delle loro attività. Eccetto alcuni paesi, non vi sono collegamenti tra le nuove responsabilità degli insegnanti e il controllo e la supervisione delle attività. Si osserva però, con uno scarto temporale, lo sviluppo di meccanismi di responsabilità e trasparenza. Queste nuove valutazioni assumono diverse forme che non sembrano essere collegate con l'aumento delle responsabilità nei compiti degli insegnanti. La valutazione dei risultati, l'autovalutazione, le ispezioni, ecc. si sviluppano in contesti di autonomia e di responsabilità molto diversi.

Esistono però esempi contrari a questo fenomeno di sviluppo del controllo dell'attività di insegnamento. La Finlandia, ad esempio, è stata caratterizzata allo stesso tempo da una forte autonomia didattica, delegata alle collettività locali e alle scuole, e da un'assenza totale di meccanismi esterni collettivi o individuali di valutazione degli insegnanti a partire dalla soppressione dell'ispezione all'inizio degli anni '90. L'ampliamento delle responsabilità degli insegnanti non è sempre accompagnato da un'estensione della valutazione esterna.

La relazione tra i compiti e le responsabilità degli insegnanti e lo sviluppo di incentivi è ancora meno netta. Al termine di questo studio, si evidenzia la debolezza delle politiche di accompagnamento nell'ambito studiato. L'ampliamento dei compiti degli insegnanti non ha portato a un miglioramento delle loro condizioni di lavoro in tutti i paesi. Alcuni paesi hanno attuato dei piani di progressione salariali individuali o collettivi o

⁽⁴⁾ Per maggiori informazioni, cfr. Eurydice (2007) op. cit.

hanno migliorato le condizioni di svolgimento della professione, ad esempio limitando il numero di ore di insegnamento. Ma queste misure non sono assolutamente sistematizzate. Inoltre, questi incentivi non sono proporzionali allo sviluppo dei compiti degli insegnanti. Sembrerebbe che siano più le capacità di mobilità collettiva degli insegnanti, la prospettiva di molti pensionamenti a evidenziare la necessità di aumentare l'attrattiva della professione e i risultati degli studi sullo stato di motivazione degli insegnanti che devono essere collegati all'esistenza di incentivi.

Gli strumenti messi a disposizione degli insegnanti per svolgere questi nuovi compiti non sono ancora adeguati ai compiti da svolgere. Sembra esserci uno scarto notevole tra i requisiti ufficiali, vale a dire cosa significa in realtà svolgere nuovi compiti, e le risorse previste per raggiungere tali obiettivi. Il caso del lavoro in équipe, in particolare nell'ambito dello sviluppo dei piani educativi di istituto, è significativo. Se quasi tutti i paesi europei hanno ormai previsto nei loro regolamenti l'obbligo di lavorare in équipe per definire i contenuti di insegnamento, le procedure di valutazione e le attività interdisciplinari, pochi sono quelli che hanno previsto strumenti specifici a favore di questa nuova organizzazione. La concessione di ore destinate specificamente al coordinamento delle attività tra insegnanti o di locali specifici sono rari. In molti paesi, la formazione professionale continua rappresenta questa incongruenza tra i requisiti formali, vale a dire cosa avviene in realtà e gli strumenti messi a disposizione. Anche se la maggior parte dei paesi prevede che la formazione professionale continua costituisca parte integrante dei compiti professionali dell'insegnante (capitolo 4), questo requisito non è obbligatorio ovunque, né accompagnato da un numero di ore quantificato, né legato a un budget specifico. Sembrerebbe quindi che, nella maggior parte dei paesi, dopo la definizione di queste nuove prerogative degli insegnanti e i loro meccanismi di valutazione, si ponga adesso la questione della loro attuazione e delle misure di accompagnamento necessarie per tale scopo.

Questa inadeguatezza tra l'estensione del campo di azione degli insegnanti, le politiche di accompagnamento, gli incentivi e i meccanismi di controllo rivela una modalità specifica di elaborazione delle politiche educative. Nella maggior parte dei paesi, queste misure sono il risultato di una molteplicità di legislazioni che si sono sovrapposte senza un quadro di insieme coerente. È solo dopo avere valutato queste nuove disposizioni sul campo, di fronte alle resistenze collettive o individuali degli insegnanti, alle manifestazioni di demoralizzazione di questo personale, alle difficoltà di reclutamento di persone competenti, che vengono elaborati dei piani globali di definizione e di rivalorizzazione dello stato e delle condizioni di lavoro. Alcuni paesi come Spagna, Lituania, Portogallo e Regno Unito hanno aperto la strada. La Francia riflette su una ridefinizione delle condizioni di lavoro degli insegnanti. Altri paesi, come la Finlandia, dopo avere rivalorizzato le condizioni di stipendio e di lavoro degli insegnanti, hanno sviluppato delle modalità di governance locale che permettono di sviluppare in modo armonico il campo di azione di questi professionisti senza grandi ostacoli. In definitiva, nel 2008, la definizione dello status, delle condizioni di servizio e delle responsabilità degli insegnanti appare ancora come una politica educativa in movimento in molti paesi europei.

SIGLE E ABBREVIAZIONI

Sigle dei paesi

UE/EU-27	Unione europea	NL	Paesi Bassi
		AT	Austria
BE	Belgio	PL	Polonia
BE fr	Belgio – Comunità francese	PT	Portogallo
BE de	Belgio – Comunità tedesca	RO	Romania
BE nl	Belgio – Comunità fiamminga	SI	Slovenia
BG	Bulgaria	SK	Slovacchia
CZ	Repubblica ceca	FI	Finlandia
DK	Danimarca	SE	Svezia
DE	Germania	UK	Regno Unito
EE	Estonia	UK-ENG	Inghilterra
IE	Irlanda	UK-WLS	Galles
EL	Grecia	UK-NIR	Irlanda del Nord
ES	Spagna	UK-SCT	Scozia
FR	Francia		
IT	Italia	Paesi dell' AELS/ SEE	I 3 paesi dell'Associazione europea di libero scambio che sono membri dello Spazio economico europeo
CY	Cipro		
LV	Lettonia		
LT	Lituania		
LU	Lussemburgo	IS	Islanda
HU	Ungheria	LI	Liechtenstein
MT	Malta	NO	Norvegia

Simboli delle legende delle figure

- : Dati non disponibili
- (-) Non pertinente

INDICE DELLE FIGURE

Capitolo 2. Quadro politico ed evoluzione della professione insegnante

Figura 1.1.	Date delle principali riforme che hanno aumentato o diminuito l'autonomia degli insegnanti (CITE 1 e 2) tra il 1950 e il 2008.	10
-------------	--	----

Capitolo 2. Offerta educativa e autonomia degli insegnanti

Figura 2.1a.	Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curriculum minimo obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	18
Figura 2.1b.	Decisori a livello di scuole in materia di contenuto del curriculum minimo obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	20
Figura 2.2a.	Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, CITE 1 e 2, 2006/2007.	23
Figura 2.2b.	Decisori a livello di scuole in materia di contenuto del curriculum delle materie opzionali, CITE 1 e 2, 2006/2007.	24
Figura 2.3a.	Autonomia delle scuole in materia di metodi didattici, CITE 1 e 2, 2006/2007.	25
Figura 2.3b.	Decisori a livello di scuole in materia di metodi didattici, CITE 1 e 2, 2006/2007.	26
Figura 2.4a.	Autonomia delle scuole in materia di scelta dei libri di testo, CITE 1 e 2, 2006/2007.	27
Figura 2.4b.	Decisori a livello di scuole in materia di scelta dei libri di testo, CITE 1 e 2, 2006/2007.	28
Figura 2.5a.	Autonomia delle scuole in materia di criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	29
Figura 2.5b.	Decisori a livello di scuole in materia di criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	30
Figura 2.6a.	Autonomia delle scuole in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	31
Figura 2.6b.	Decisori a livello di scuole in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	32
Figura 2.7a.	Autonomia delle scuole in materia di decisione di bocciatura degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	33
Figura 2.7b.	Decisori a livello di scuole in materia di decisione di bocciatura degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	34

Figura 2.8a.	Autonomia delle scuole in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, CITE 2, 2006/2007.	36
Figura 2.8b.	Decisori a livello di scuole in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, CITE 2, 2006/2007.	37

Capitolo 3. Orario di lavoro e compiti richiesti agli insegnanti

Figura 3.1.	Definizioni ufficiali dell'orario di lavoro degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	39
Figura 3.2.	Compiti specifici richiesti agli insegnanti dalla legislazione o da un altro documento ufficiale e precisati nei contratti di lavoro, CITE 1 e 2, 2006/2007.	41
Figura 3.3.	Promozione del lavoro in équipe integrato ai compiti degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	44

Capitolo 4. Formazione professionale continua – Obblighi e opportunità

Figura 4.1.	Stato della formazione professionale continua degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	47
Figura 4.2.	Durata minima (in ore) annuale della formazione professionale continua stabilita per gli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	48
Figura 4.3.	Elaborazione di un piano di formazione per la formazione professionale continua degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	49
Figura 4.4.	Incentivi alla partecipazione degli insegnanti ad attività di formazione professionale continua, CITE 1 e 2, 2006/2007.	52

Capitolo 5. Partecipazione degli insegnanti alle riforme e alle innovazioni educative

Figura 5.1.	Partecipazione degli insegnanti e/o dei sindacati alle riforme sullo status e le condizioni di lavoro degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	56
Figura 5.2.	Partecipazione degli insegnanti e/o dei sindacati alle riforme curriculari, CITE 1 e 2, 2006/2007.	58

Capitolo 6. Accountability e incentivi

Figura 6.1.	Modalità di valutazione individuale o collettiva degli insegnanti (quadro ufficiale), CITE 1 e 2, 2006/2007.	62
Figura 6.2.	Tipologie di valutazione collettiva e/o individuale degli insegnanti, CITE 1 e 2, 2006/2007.	65
Figura 6.3.	Misure incentivanti individuali e di rivalorizzazione della professione, 2006/2007.	67

Capitolo 2. Offerta educativa e autonomia degli insegnanti

Figura 2.1a.	Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curricolo minimo obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	18
Figura 2.2a.	Autonomia delle scuole in materia di contenuto del curricolo delle materie opzionali, CITE 1 e 2, 2006/2007.	23
Figura 2.3a.	Autonomia delle scuole in materia di metodi didattici, CITE 1 e 2, 2006/2007.	25
Figura 2.4a.	Autonomia delle scuole in materia di scelta dei libri di testo, CITE 1 e 2, 2006/2007.	27
Figura 2.5a.	Autonomia delle scuole in materia di criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio, CITE 1 e 2, 2006/2007.	29
Figura 2.6a.	Autonomia delle scuole in materia di criteri di valutazione interna degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	31
Figura 2.7a.	Autonomia delle scuole in materia di decisione di bocciatura degli alunni, CITE 1 e 2, 2006/2007.	33
Figura 2.8a.	Autonomia delle scuole in materia di elaborazione del contenuto degli esami certificativi, CITE 2, 2006/2007.	36

2.1a. Contenuto del curriculum minimo obbligatorio

2.2a. Contenuto del curriculum delle materie opzionali

2.3a. Metodi didattici

2.4a. Scelta dei libri di testo

2.5a. Criteri di raggruppamento degli alunni per le attività di apprendimento obbligatorio

2.6a. Criteri di valutazione interna degli alunni

2.7a. Decisione di bocciatura degli alunni

2.8a. Elaborazione del contenuto degli esami certificativi

	Fig. 2.1a		Fig. 2.2a		Fig. 2.3a		Fig. 2.4a		Fig. 2.5a		Fig. 2.6a		Fig. 2.7a		F. 2.8a
	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 1	CITE 2	CITE 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr ⁽²⁾	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de ⁽²⁾	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK ⁽¹⁾	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

 UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS

Fonte: Eurydice.

Nota supplementare (Allegati relativi alle figure da 2.1a a 2.8a)

Belgio (BE fr, BE de): (1) si riferisce alla situazione degli istituti scolastici che dipendono direttamente dalla Comunità e per i quali l'autorità responsabile è un ministero e (2) si riferisce agli istituti scolastici del settore sovvenzionato (comprese la rete libera e ufficiale). Nel settore sovvenzionato, le autorità responsabili sono assimilate al livello dei consigli di gestione degli istituti scolastici.

Legenda**1 Autonomia totale (o relativa)**

- a L'istituto scolastico prende tutte le decisioni relative a questo parametro nei limiti fissati dalla legislazione senza nessun intervento esterno.
- b L'istituto scolastico prende tutte le decisioni relative a questo parametro nei limiti di un quadro di riferimento generale predefinito.
- c L'istituto scolastico prende le decisioni dopo una consultazione obbligatoria degli organi situati a livello superiore (locale/regionale/centrale). L'autorità consultata può dare consigli, ma l'istituto non è tenuto a seguirli.

2 Autonomia limitata

- d L'istituto prende le decisioni con o senza l'autorità superiore, ma deve trasmetterglielie per approvazione. L'autorità può chiedere una modifica della proposta fatta.
- e L'istituto prende le decisioni da una lista limitata di possibilità predefinite dall'autorità superiore. Se la lista di proposte è messa a disposizione delle scuole e queste possono scegliere anche al di fuori di essa, le proposte non sono restrittive e l'autonomia è completa.

3 Nessuna autonomia

L'istituto non prende decisioni su questo parametro che non rientra nella sua responsabilità. Le decisioni sono prese solo dalle autorità educative superiori, e ciò anche se l'istituto può essere consultato a un particolare stadio della procedura.

4 Delega possibile

I poteri organizzatori/poteri locali possono delegare il loro potere decisionale alle scuole e la situazione varia da un potere organizzatore/potere locale all'altro.

(-) Non pertinente

RETE EURYDICE

A. UNITÀ EUROPEA DI EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Direzione scientifica

Arlette Delhaxhe

Esperto esterno e co-autore

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre-Mendès-France, Grenoble*)

Autori

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

Elaborazione dei grafici e impaginazione

Patrice Brel

B. UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contributo dell'unità: nel ministero fiammingo dell'educazione e della formazione: Gaby Hostens (Direttore generale, capo progetto delle relazioni internazionali, Hilde Lesage (capo della divisione dei rapporti di lavoro), Sabine Meuwis (membro del personale del dipartimento della politica delle condizioni di lavoro); esperto esterno: Wouter Van den Berghe (*Managing Director Tilkon Consultancy*)

Unità Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contributo dell'unità: Leonhard Schiffers (esperto)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contributo dell'unità: Krassimira Todorova; Irina Vasseva (esperta) e Eugenia Kostadinova (direttrice) del Dipartimento della politica dell'istruzione generale del ministero dell'educazione e delle scienze

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contributo dell'unità: Stanislava Brožová, Květa Goulliová; esperto: Petr Drábek

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contributo dell'unità: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contributo dell'unità: Vilja Saluveer (esperta in capo, ministero dell'educazione e della ricerca)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contributo dell'unità: Flora Gil Traver; esperto: Inmaculada Egido Gálvez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de
 l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contributo dell'unità: Thierry Damour;
 esperto: Catherine Agulhon (Université Paris Descartes / Cerlis)

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contributo dell'unità: Margrét Harðardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
 (ex INDIRE)
 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 Palazzo Gerini
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contributo dell'unità: Simona Baggiani;
 esperto: Dino Cristanini (Dirigente tecnico, Ministero
 dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contributo dell'unità: Christiana Haperi;
 esperto: Danae Lordou-Kaspari

LATVIJA

Eurydice Unit
 LLP National Agency – Academic Programme Agency
 Blaumaņa iela 28
 1011 Riga
 Contributo dell'unità: Jana Meržvinska;
 esperto: Aivars Opincāns (ministero dell'educazione e delle
 scienze, dipartimento del coordinamento politico, unità degli
 insegnanti)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contributo dell'unità: Marion Steffens-Fisler con la
 collaborazione di Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 A. Volano g. 2/7
 01516 Vilnius
 Contributo dell'unità: Jolanta Spurgienė (coordinamento
 dell'unità); esperto: Kęstutis Kaminskas, capo dell'ufficio del
 Comitato per l'educazione, le scienze e la cultura del *Seimas*
 (Parlamento)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
 professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg
 Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contributo dell'unità: Katalin Zoltán (coordinamento);
 esperto: Anna Imre

MALTA

Eurydice Unit
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
 Floriana VLT 2000
 Contributo dell'unità: Raymond Camilleri (coordinamento);
 esperto: Raymond J. Camilleri (Director Curriculum
 Management and eLearning)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 10.130
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contributo dell'unità: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva; esperta:
Anna Dakowicz-Nawrocka (ministero dell'educazione
nazionale)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contributo dell'unità: Maria Guadalupe Magalhães; esperti:
Carlos Ruela, Elsa Estevão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Șerban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contributo dell'unità: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana

Contributo dell'unità: Mojca Peček Čuk (Università di Ljubljana)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contributo dell'unità: Marta Ivanova;
esperti: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contributo dell'unità: responsabilità collettiva

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contributo dell'unità: Alan Ogg (esperto nazionale)

Produzione

Stampa: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgio

Eurydice

Responsabilità e autonomia degli insegnanti in Europa.

Bruxelles: Eurydice

2008 – 88 p.

ISBN 978-92-79-08924-4

DOI 10.2766/40600

Descrittori: autonomia degli insegnanti, prospettiva storica, accountability, governance, responsabilità, insegnante, formazione degli insegnanti, formazione continua degli insegnanti, condizioni di lavoro, orario di lavoro, lavoro in équipe, status professionale, status dell'insegnante, autorità educativa, metodo di insegnamento, libro di testo, riforma, curriculum, riforma dei curricula, valutazione degli studenti, esame finale, valutazione degli insegnanti, partecipazione degli insegnanti, istruzione primaria, istruzione secondaria, analisi comparativa, AELS, Spazio economico europeo, Unione europea

