

CHE COSA RENDE UN INSEGNANTE UN BUON INSEGNANTE?

Simona Baggiani

La scuola sono i professori, nel bene e nel male, questo è un dato incontrovertibile. In altre parole: serve un buon insegnante per fare un buon alunno.

L'attuale contesto socio-economico e tecnologico globale ha posto l'istruzione al centro della strategia europea per la competitività, lo sviluppo e la sostenibilità. Le scuole, d'altra parte, sono messe di fronte a sfide senza precedenti: è richiesto loro di produrre risultati misurabili, di funzionare con budget ridotti, di essere al passo con i tempi, di proporre contenuti accattivanti, mentre preparano gli studenti per un mondo del lavoro che purtroppo spesso non riesce ad accogliere tutte le richieste. Questa forte pressione sul sistema si trasferisce al cosiddetto "**fattore scolastico**" più importante nell'influenzare i risultati degli studenti, ossia gli insegnanti.

La necessità di assicurare un insegnamento di qualità era già d'altra parte uno degli obiettivi chiave del **quadro strategico** della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione adottato, nel 2009, dal Consiglio dell'Unione europea. Le Conclusioni del Consiglio del marzo 2013, Investire nell'Istruzione e nella formazione – Una risposta a "**Ripensare l'istruzione**", ponevano ulteriormente l'enfasi sul ruolo dell'insegnante e sulla necessità di rivederne e rafforzarne il profilo professionale. L'anno successivo, il Consiglio dell'Unione europea ancora sottolineava che la formazione del personale docente è parte integrante del più ampio obiettivo politico di aumentare l'attrattività e la qualità della professione ed esortava i paesi membri a garantire che i propri insegnanti avessero regolari opportunità di aggiornamento e formazione secondo metodologie didattiche efficaci e innovative.

Infine, anche nel recentissimo **progetto di relazione congiunta** del Consiglio e della Commissione del 26 agosto 2015, che ridefinisce le nuove priorità per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, si ricorda il ruolo cruciale della formazione degli insegnanti per far fronte in particolare alla crescente eterogeneità degli studenti, prevenire l'abbandono scolastico e usare una didattica innovativa attraverso un adeguato utilizzo delle TIC.

Nonostante questa indiscussa importanza attribuita al ruolo del docente, l'interesse ad intraprendere la carriera dell'insegnamento è quasi ovunque generalmente in declino e la professione non è più attraente come lo era in passato. Questo aspetto, sommato al generale invecchiamento della popolazione docente, fa sì che molti paesi debbano affrontare, ora o nei prossimi anni, il problema di una carenza di personale docente in possesso di un'adeguata qualifica.

In questo contesto caratterizzato da un'estrema attenzione al "fattore insegnanti", il rapporto di Eurydice ***The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*** analizza le politiche che regolano la professione docente e i comportamenti, le pratiche e le percezioni degli insegnanti stessi. In particolare, il rapporto interessa i quasi due milioni di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) impiegati nei 28 Stati membri, in Islanda, Liechtenstein, Montenegro, ex repubblica jugoslava di Macedonia, Norvegia, Serbia e Turchia. Si basa su dati Eurydice ed Eurostat/UOE e su un'analisi secondaria dei dati TALIS 2013, combinando così dati qualitativi con dati quantitativi.

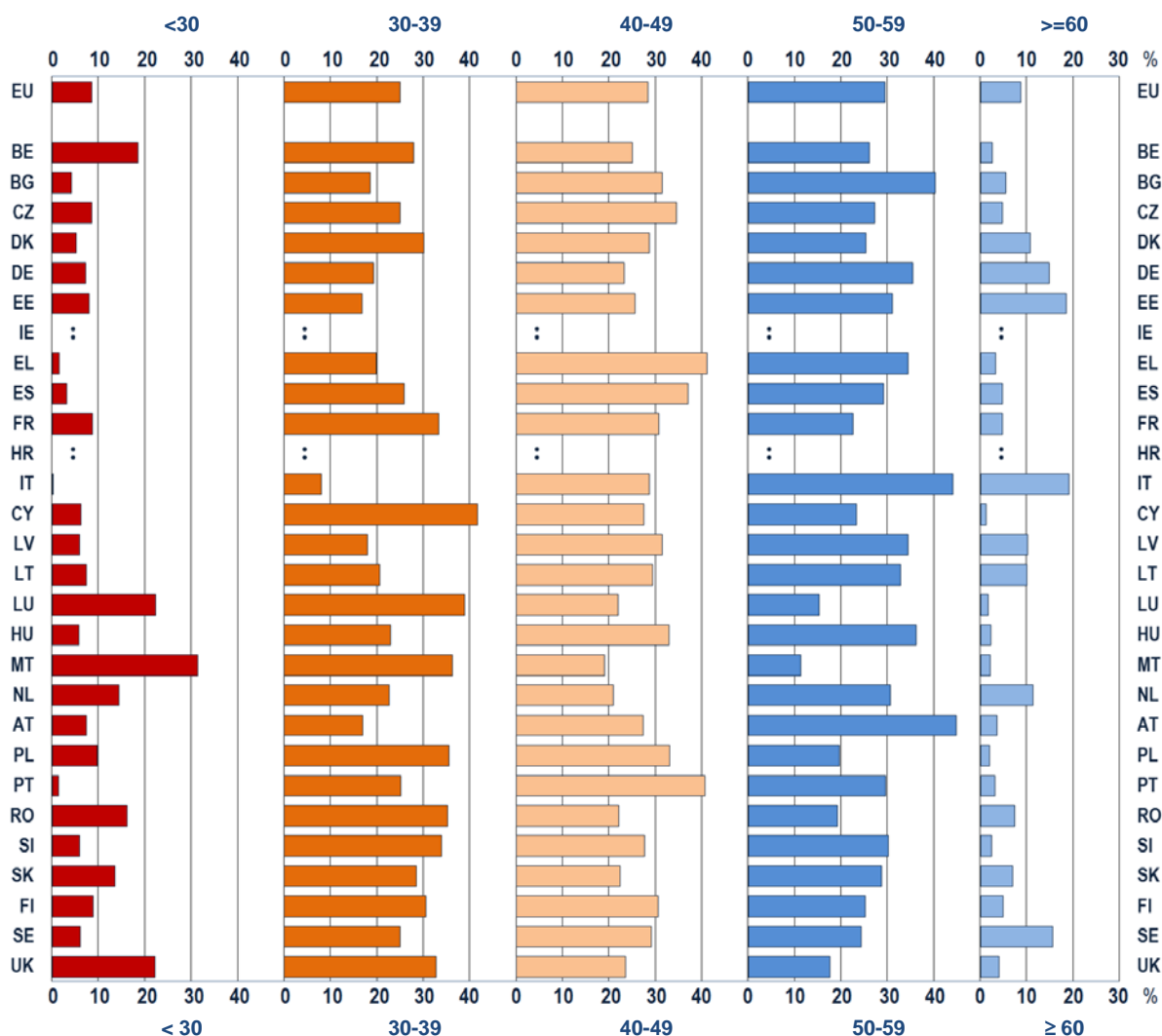
Nella breve sintesi che segue cercheremo di evidenziare alcuni dei risultati più significativi emersi dal rapporto, mettendo in particolare l'accento sulla transizione dalla formazione iniziale alla professione docente, sullo sviluppo professionale continuo, la mobilità transnazionale, il contesto demografico e le condizioni di lavoro dei docenti, compreso l'aspetto della valutazione.

CONTESTO DEMOGRAFICO

Allo stato attuale, in quasi tutti i paesi europei, **la professione docente è principalmente appannaggio delle donne**: le insegnanti donne superano infatti di gran lunga i colleghi uomini, la cui percentuale è addirittura in via di diminuzione. Anche in quei paesi che registrano un migliore equilibrio tra i generi, come per esempio i Paesi Bassi, si può constatare che, rispetto a una volta, sempre meno uomini intraprendono la carriera di docente.

Oltre a questo pregiudizio di genere, la professione deve anche fare i conti con il problema dell'invecchiamento della popolazione docente e del conseguente rischio, nel prossimo futuro, di **una carenza di docenti** qualificati.

Figura 1: Percentuale per fascia d'età di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), 2013



Fonte: Eurydice, sulla base dei dati Eurostat/UOE

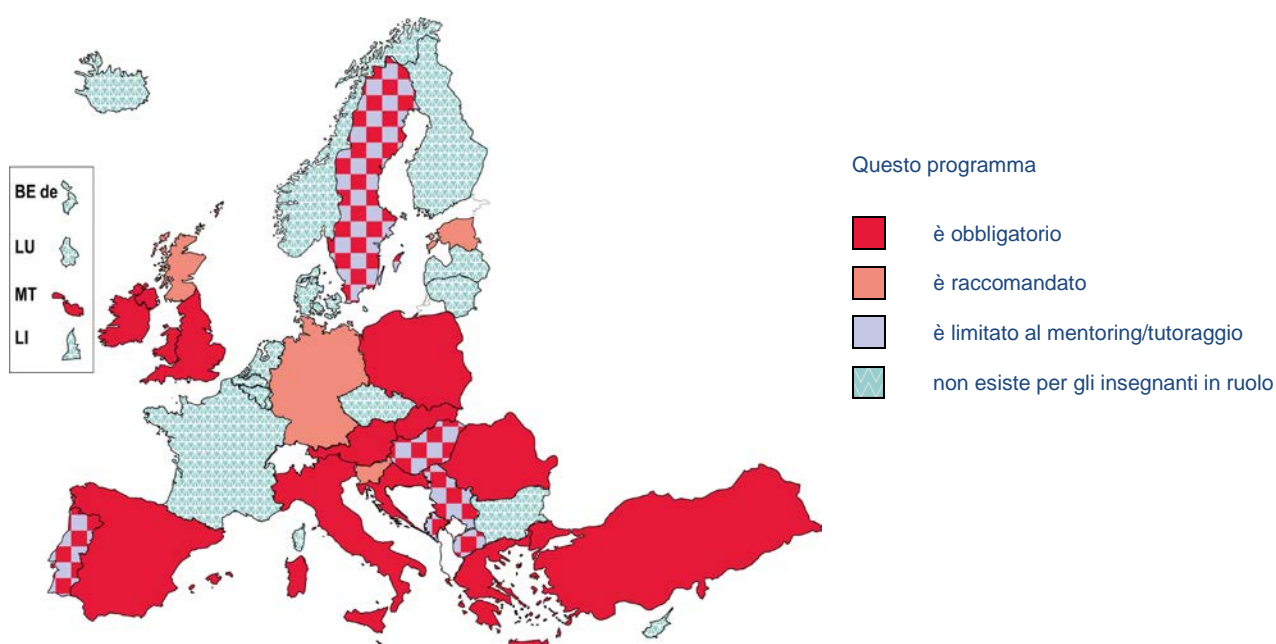
In questo caso, tuttavia, la situazione, come si può notare dalla figura sopra, varia abbastanza da paese a paese. In Lussemburgo, a Malta, in Romania e nel Regno Unito, infatti, più del 50% degli insegnanti hanno meno di 40 anni; contrariamente, in Bulgaria, Estonia, Grecia, Lettonia e Austria la percentuale degli insegnanti con meno di 40 anni è minore del 25%. In **Italia**, la percentuale corrispondente è addirittura al di sotto del 10% ed è perciò il paese con la popolazione docente più vecchia. Nonostante queste differenze tra paesi, spicca comunque il dato che circa due terzi degli insegnanti hanno più di 40 anni e che circa il 40% andrà in pensione nei prossimi 15 anni. Pertanto diventa sempre più urgente, a livello di stati membri, l'attuazione di politiche attive di reclutamento e di incentivazione ad intraprendere la professione.

AVVIO ALLA PROFESSIONE

In quasi due terzi dei paesi europei gli insegnanti neoassunti in ruolo hanno accesso a un programma strutturato di avvio alla professione (*induction*)

È opinione largamente condivisa che la fase di transizione tra la formazione iniziale e la vita professionale è un periodo di fondamentale importanza per gli insegnanti neoassunti. Questo periodo dovrebbe rafforzare le loro competenze, far acquisire loro sicurezza e ridurre il rischio che abbandonino precocemente la professione. In quasi due terzi dei paesi gli insegnanti neoassunti che lavorano in scuole pubbliche hanno pertanto accesso a un programma strutturato di avvio alla professione che prevede una formazione aggiuntiva, un sostegno e una consulenza personalizzati. Questo specifico programma dura normalmente un anno e può comprendere diversi tipi di attività, come il mentoring/tutoraggio, incontri periodici con il capo di istituto e/o con i colleghi, oltre a momenti di peer review. Nei paesi in cui esiste un programma di questo tipo, il più delle volte è obbligatorio e termina di solito con una valutazione.

Figura 2: Status del programma strutturato di avvio alla professione (*induction*) per insegnanti neoassunti in ruolo nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa emanata a livello centrale, 2013/14



SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO

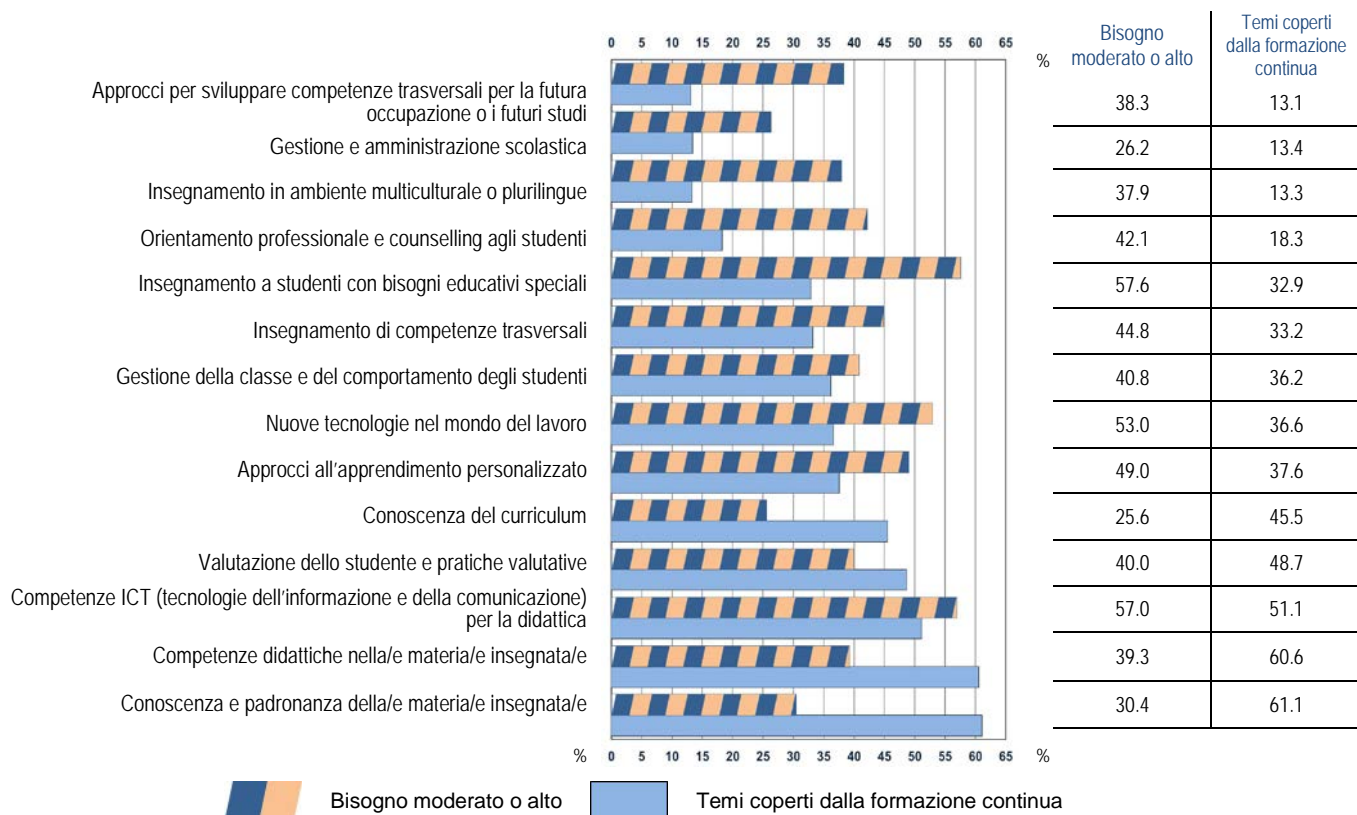
Gli insegnanti esprimono un maggiore bisogno di sviluppo professionale nelle metodologie di insegnamento che nelle tematiche relative alle discipline

Lo sviluppo professionale continuo è un aspetto cruciale della strategia dell'Unione europea per il miglioramento della qualità dell'istruzione. L'analisi dei bisogni di sviluppo professionale continuo degli insegnanti mostra che si sentono preparati per l'insegnamento della loro disciplina ma che sentono la necessità di diversificare i loro metodi di insegnamento. Gli insegnanti esprimono bisogni formativi in aree che permettano loro di essere più efficaci e moderni e di accrescere il potenziale degli studenti. Più del 50 % degli insegnanti esprime infatti bisogni formativi (da moderati ad alti) nei seguenti ambiti: "Insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali", "Competenze TIC per la didattica" e "Nuove tecnologie nel mondo del lavoro". Queste tematiche sono seguite da "Approcci all'apprendimento personalizzato", "Insegnamento di competenze trasversali", e "Orientamento professionale e counselling agli studenti".

Il contenuto delle attività di sviluppo professionale non sempre coincide con i bisogni espressi dagli insegnanti

Nonostante che, in molti paesi, la formazione continua sia un dovere professionale, si verifica spesso una mancata corrispondenza tra i bisogni formativi espressi dai docenti e i contenuti delle attività del loro sviluppo professionale (vd figura 3). Per esempio, mentre il 38% degli insegnanti ha espresso un bisogno (da moderato ad alto) di essere formato nell'"Insegnamento in ambiente multiculturale o plurilingue", solo il 13% ha partecipato ad attività di sviluppo professionale continuo su questo tema. Questa mancata corrispondenza è emersa anche in aree come "Orientamento professionale e counselling agli studenti", "Insegnamento agli studenti con bisogni educativi speciali" e "Insegnamento di competenze trasversali". Al contrario, dove si registra uno scarso livello di bisogni, c'è spesso un surplus di opportunità di sviluppo professionale continuo. Questo è il caso di aree come "Conoscenza del curriculum" e "Conoscenza e padronanza della/delle materia/e insegnata/e". "Competenze TIC per la didattica" è invece tra quei rarissimi temi in cui bisogni formativi e offerta sembrano quasi coincidere.

Figura 3: Percentuale di insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che dichiara che le attività di sviluppo professionale continuo nel corso dei 12 mesi precedenti all'indagine vertevano su temi specifici, e percentuale di insegnanti che esprime da moderati ad alti livelli di bisogni per lo sviluppo professionale negli stessi temi, livello UE, 2013



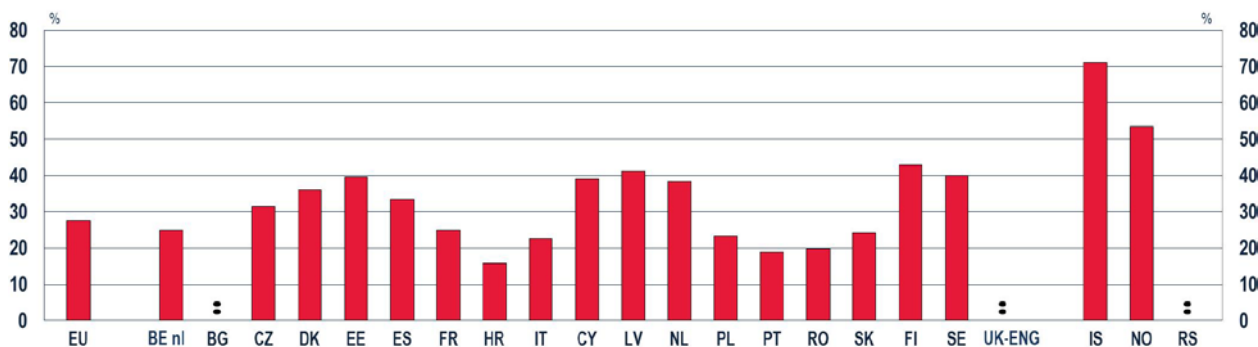
Fonte: Eurydice, basato su OCSE, TALIS 2013.

MOBILITÀ TRANSAZIONALE

Meno di un terzo degli insegnanti è stato all'estero per fini professionali

A livello dell'UE, solo il 27 % degli insegnanti è stato all'estero almeno una volta per scopi professionali. Come si può vedere dalla figura qui sotto, la percentuale più alta si registra nei paesi nordici e baltici. In tutti i paesi europei oggetto dell'indagine, eccetto l'Islanda, gli insegnanti di lingue straniere moderne sono quelli che sfruttano di più la mobilità a scopi professionali rispetto agli insegnanti delle altre materie. Tuttavia, a livello europeo, più del 40% degli insegnanti di lingue straniere moderne intervistati ha riferito che non sono mai stati all'estero per fini professionali.

Figura 4: Percentuale di insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2) che sono stati all'estero per fini professionali, 2013



Fonte: Eurydice, basato su OCSE, TALIS 2013.

Il programma Erasmus+ è la principale fonte di finanziamento della mobilità transnazionale dei docenti

In Europa, la principale fonte di finanziamento della mobilità transnazionale dei docenti è Erasmus+ (2014-2020), il programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport [<http://www.erasmusplus.it/>]. Attraverso questo programma, sia gli studenti che si preparano all'insegnamento che gli insegnanti in servizio possono beneficiare dei finanziamenti per la mobilità per studiare o partecipare ad attività di sviluppo professionale all'estero; possono anche partecipare a progetti transnazionali che prevedono un'esperienza di mobilità. Quasi un quarto degli "insegnanti in mobilità" è stato all'estero per fini professionali nell'ambito del programma europeo e soltanto un decimo attraverso programmi nazionali o regionali.

VALUTAZIONE

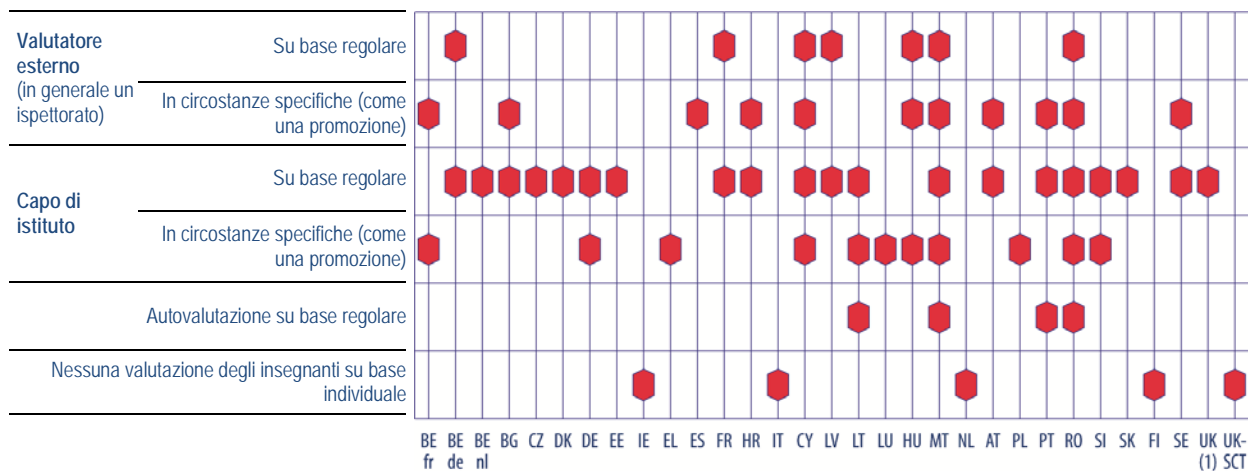
Nella maggioranza dei paesi europei esiste una valutazione degli insegnanti

La Comunicazione della Commissione europea "Ripensare l'istruzione" sottolinea come un adeguato sviluppo professionale degli insegnanti debba includere regolari momenti di feedback e sostegno. Ciò accresce l'autostima degli insegnanti, consentendo loro di sentirsi valorizzati all'interno di una comunità e di acquisire consapevolezza dell'importanza del loro ruolo.

Dallo studio di Eurydice emerge che una qualche forma di valutazione degli insegnanti regolata a livello centrale è presente in quasi tutti i paesi europei. Fanno eccezione solo l'Irlanda, l'Olanda, la Finlandia, la Scozia, la Norvegia, la Turchia e l'Italia. In molti di questi paesi, tuttavia, le scuole sono spesso libere di organizzare in maniera autonoma le proprie strategie di sviluppo professionale degli insegnanti.

In Olanda, per esempio, nonostante l'assenza di una normativa sulla valutazione emanata a livello centrale, gli insegnanti sono soggetti a regolari colloqui sulla performance con il dirigente scolastico o con altro personale dello staff direttivo. Anche gli insegnanti finlandesi sostengono regolarmente dei colloqui con il dirigente scolastico, le cosiddette "discussioni di sviluppo", che, tuttavia, hanno prevalentemente l'obiettivo di migliorare le performance future più che di valutare quelle passate. Lo stesso vale per gli insegnanti scozzesi i cui dirigenti scolastici organizzano annualmente colloqui e incontri di sviluppo durante i quali viene concordato un piano di "Career-Long Professional Learning – CLPL" sulla base di una valutazione dei bisogni.

Figura 5: Responsabilità per la valutazione degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (ISCED 2), in base alla normativa emanata a livello centrale, 2013/14



Fonte: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Come si può vedere dalla figura qui sopra, nella maggior parte dei paesi, è il **dirigente scolastico il responsabile della valutazione degli insegnanti**, che sia su base regolare o in specifiche circostanze, come nel caso di un cambiamento di mansione, di una promozione o di un problema relativo ai metodi di insegnamento.

In alcuni paesi la valutazione della performance dei docenti è legata a un aumento dello stipendio. In Inghilterra, per esempio, mentre precedentemente gli insegnanti ricevevano aumenti stipendiali annuali in maniera quasi sistematica, in base a una valutazione globale soddisfacente, dal 2014 tutti gli aumenti stipendiali sono correlati alla performance individuale del docente. In Svezia, invece, le valutazioni individuali dei docenti sono tenute in conto quando il dirigente scolastico e i sindacati degli insegnanti negoziano lo stipendio degli stessi.