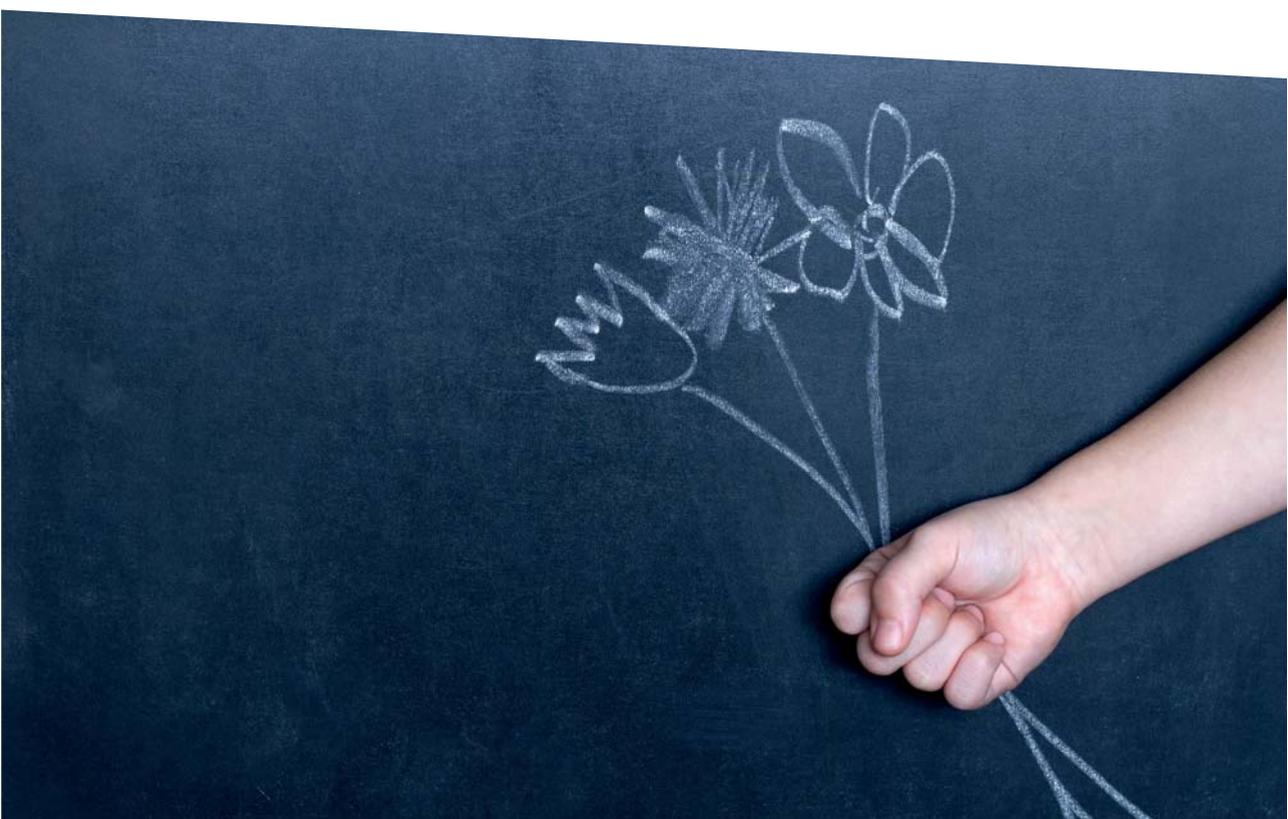


La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno



Il presente volume è stato pubblicato con il contributo del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR)

Cura editoriale di Simona Baggiani, Unità italiana di Eurydice

Progetto grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

Impaginazione: Ediguida S.r.l.

INDIRE – Unità italiana di Eurydice

Sede legale

Via Michelangiolo Buonarroti, 10 – 50122 – Firenze

Sede operativa

Via Cesare Lombroso, 6/15 – 50134 – Firenze

Tel. 0039 055 2380 325 – 384 – 515 – 571

E-mail: eurydice@indire.it

Sito web: eurydice.indire.it

La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno



Il presente quaderno accoglie la traduzione dello studio della rete Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*

Il presente documento è pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis).

Si prega di citare la presente pubblicazione nel seguente modo:

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Versione stampata: EC-04-18-044-EN-C; ISBN: 978-92-9492-692-0; doi: 10.2797/708723

EPUB: EC-04-18-044-EN-E; ISBN: 978-92-9492-698-2; doi:10.2797/579646;

PDF: EC-04-18-044-EN-N; ISBN 978-92-9492-690-6; doi:10.2797/309510

Testo completato nel mese di gennaio 2018.

© Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura, 2018.

Il documento può essere riprodotto citando la fonte.

Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)

B-1049 Bruxelles

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sito web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

INDICE

Codici, abbreviazioni e acronimi	7
Principali risultati	9
Introduzione	21
Capitolo 1	27
Pianificazione preventiva e principali sfide legate all'offerta e alla domanda di insegnanti	
1.1. Pianificazione preventiva	28
1.2. Principali sfide relative all'offerta e alla domanda di insegnanti	38
Capitolo 2	45
Accesso alla professione e mobilità degli insegnanti	
2.1. Requisiti per diventare un docente a pieno titolo	46
2.2. Percorsi alternativi per diventare insegnanti	50
2.3. Metodi di reclutamento e condizioni di lavoro	54
2.4. Mobilità degli insegnanti tra le scuole	63
Capitolo 3	71
Fase di avvio alla professione, sviluppo professionale e sostegno	
3.1. Avvio alla professione e mentoring	72
3.2. Sviluppo professionale continuo	80
3.3. Sostegno specialistico per gli insegnanti in servizio	93

Capitolo 4	99
Sviluppo di carriera	
4.1. Struttura di carriera degli insegnanti	100
4.2. Ruoli e responsabilità degli insegnanti	108
4.3. Orientamento professionale per gli insegnanti in servizio	110
4.4. Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore	112
Capitolo 5	119
Valutazione degli insegnanti	
5.1. Struttura e ambito di applicazione del sistema di valutazione degli insegnanti	120
5.2. Attuazione della valutazione degli insegnanti	138
Allegati	153
Allegato 1 - Livelli della struttura di carriera degli insegnanti e loro impatto sugli stipendi	153
Allegato 2 - Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti	158
Allegato 3 - Diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti	162
Riferimenti bibliografici	165
Glossario	169
I. Definizioni	169
II. Classificazione ISCED	179
Ringraziamenti	183

CODICI, ABBREVIAZIONI E ACRONIMI

Codici dei paesi

UE/UE-28	Unione europea	PL	Polonia
BE	Belgio	PT	Portogallo
BE fr	Belgio - Comunità francese	RO	Romania
BE de	Belgio - Comunità tedesca	SI	Slovenia
BE nl	Belgio - Comunità fiamminga	SK	Slovacchia
BG	Bulgaria	FI	Finlandia
CZ	Repubblica ceca	SE	Svezia
DK	Danimarca	UK	Regno Unito
DE	Germania	UK-ENG	Inghilterra
EE	Estonia	UK-WLS	Galles
IE	Irlanda	UK-NIR	Irlanda del Nord
EL	Grecia	UK-SCT	Scozia
ES	Spagna	SEE e paesi candidati	
FR	Francia	AL	Albania
HR	Croazia	BA	Bosnia-Erzegovina
IT	Italia	CH	Svizzera
CY	Cipro	FY*	Ex-Repubblica jugoslava di Macedonia
LV	Lettonia	IS	Islanda
LT	Lituania	LI	Liechtenstein
LU	Lussemburgo	ME	Montenegro
HU	Ungheria	NO	Norvegia
MT	Malta	RS	Serbia
NL	Paesi Bassi	TR	Turchia
AT	Austria		

(*) Codice raccomandato dal servizio affari legali del Consiglio per i documenti dell'Unione europea.

Statistiche

(:)	Dati non disponibili	(-)	Non pertinente o zero
-----	----------------------	-----	-----------------------

Abbreviazioni e acronimi

Convenzioni internazionali

EQF	Quadro europeo delle qualifiche
TIC	Tecnologie dell'informazione e della comunicazione
ISCED	Classificazione internazionale standard dell'istruzione (vedere il glossario)

Abbreviazioni nazionali nella lingua di origine

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

PRINCIPALI RISULTATI

I principali risultati evidenziano conclusioni di particolare interesse per i decisori politici e sono il prodotto dell'analisi di dati di livello nazionale effettuata utilizzando un approccio comparativo. Essi forniscono anche una panoramica delle principali aree esaminate, inclusi la pianificazione preventiva dell'offerta e della domanda di docenti, l'accesso alla professione, la mobilità degli insegnanti tra scuole, lo sviluppo professionale continuo e il sostegno specialistico, le strutture di carriera, l'utilizzo dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti e i sistemi di valutazione. Un riferimento a specifici indicatori viene inserito per i lettori laddove siano disponibili informazioni più dettagliate.

La pianificazione preventiva dell'offerta e della domanda di docenti viene solitamente effettuata annualmente dalle autorità di livello superiore

La maggior parte dei paesi europei realizza una pianificazione preventiva specifica per l'offerta e la domanda di docenti. Sono le autorità educative di livello superiore che svolgono tale compito in tutti i paesi in cui è previsto. Inoltre, in cinque sistemi d'istruzione, anche le autorità di livello locale sviluppano i propri piani in tale ambito (Comunità fiamminga del Belgio, Austria, Svezia, Regno Unito - Scozia e Svizzera) (vedere la figura 1.1).

Mentre molti sistemi d'istruzione si basano soltanto su una pianificazione a breve termine, in alcuni paesi essa è accompagnata da previsioni a più lungo termine per affrontare le sfide attese nel medio-lungo periodo. Sette sistemi d'istruzione effettuano una pianificazione a lungo termine e, alcuni, arrivano a pianificare fin oltre i 10 anni successivi (Danimarca, Germania, Paesi Bassi, Finlandia e Norvegia) (vedere la figura 1.2).

La pianificazione preventiva si basa soprattutto sui dati relativi agli insegnanti in servizio, più che sui futuri docenti

Tutti i 26 sistemi d'istruzione che effettuano la pianificazione preventiva utilizzano dati sugli insegnanti in servizio, sebbene il livello di dettaglio vari. Molto spesso, tali dati si riferiscono a insegnanti che vanno in pensione, al contesto demografico dei docenti, insegnanti classificati per materia o materie insegnate e docenti che lasciano la professione (per motivi diversi dal pensionamento). La maggior parte dei paesi europei utilizza anche dati sulla domanda probabile di docenti, che si basa per lo più sulle proiezioni di crescita della popolazione studentesca. Molti paesi si spingono persino oltre utilizzando dati sulle materie che tali docenti dovranno insegnare, avendo quindi un quadro più chiaro del tipo di investimento richiesto nella formazione iniziale degli insegnanti.

Nonostante i dati sui futuri insegnanti siano utilizzati meno spesso, quasi la metà dei paesi tiene conto di dati sul numero di studenti e laureati del percorso di formazione iniziale degli insegnanti per specializzazione. Varie evidenze indicano che, ai fini della pianificazione preventiva, non è facile utilizzare i dati sugli studenti della formazione iniziale degli insegnanti, poiché è difficile prevedere se o quando i laureati accederanno poi alla professione di insegnante (vedere le figure 1.3-1.5).

Le sfide più comuni riguardo alla domanda e all'offerta di docenti in Europa sono la carenza di insegnanti e l'invecchiamento della popolazione docente

La maggior parte dei paesi si trova ad affrontare una serie di sfide, molte delle quali correlate e legate al problema più generale dell'attrattività della professione. La carenza di docenti in alcune materie è la sfida più comune ed è menzionata da più della metà dei sistemi d'istruzione europei. Tuttavia, è raro l'utilizzo di incentivi per attirare gli studenti verso la professione di insegnante o verso specifiche materie. In diversi paesi, la carenza e l'eccesso di offerta coesistono a causa, ad esempio, di una distribuzione sbilanciata dei docenti tra le materie e le aree geografiche (Germania, Grecia, Spagna, Italia, Lituania, Liechtenstein e Montenegro).

Quasi la metà dei paesi si trova ad affrontare il problema dell'invecchiamento della popolazione docente e, alcuni, devono far fronte anche a sfide nel trattenere gli insegnanti più giovani nella professione. Inoltre, quasi una dozzina di paesi segnala una carenza generale

di studenti iscritti alla formazione iniziale degli insegnanti e quattro paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Svezia e Norvegia) menzionano tra le loro principali sfide gli elevati livelli di abbandono della formazione iniziale degli insegnanti.

Circa un terzo dei sistemi d'istruzione europei, oltre ai programmi tradizionali, offre percorsi alternativi per abilitarsi come insegnanti che sono solitamente organizzati sulla base di programmi professionali di breve durata e/o di corsi di formazione basati sul lavoro. La maggior parte dei paesi, nonostante la carenza di docenti, non offre percorsi alternativi per l'inserimento nella professione di insegnante (vedere le figure 1.6 e 2.2).

È interessante notare che molti sistemi d'istruzione si trovano ad affrontare sfide simili, sia che effettuino una pianificazione preventiva sia in caso contrario. Tra i paesi che non hanno una specifica pianificazione per l'offerta e la domanda di docenti, diversi indicano che l'eccesso di offerta rappresenta la loro principale sfida. Questo significa che la necessità di pianificare è meno urgente che nei paesi in cui si registrano carenze, ma solleva comunque domande sull'utilizzo efficiente delle risorse. Per gli altri paesi, la mancanza di processi di pianificazione preventiva significa probabilmente che essi non dispongono di dati e analisi rilevanti per tracciare un quadro chiaro delle sfide che li attendono (vedere la figura 1.6).

In più della metà dei sistemi d'istruzione, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono soddisfare ulteriori requisiti per essere considerati docenti a pieno titolo

In 20 sistemi d'istruzione europei, gli insegnanti sono considerati docenti a pieno titolo una volta completata la formazione iniziale degli insegnanti, mentre in altri 23 sistemi devono soddisfare anche ulteriori requisiti. In sei di questi, devono superare un concorso, mentre in altri 17 la competenza professionale dei candidati insegnanti deve essere confermata. Quest'ultimo requisito viene solitamente soddisfatto attraverso un esame o una valutazione professionale alla fine della fase di avvio alla professione o attraverso un processo di accreditamento, registrazione o certificazione (vedere la figura 2.1).

Gli insegnanti vengono reclutati soprattutto da scuole o autorità locali

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione europei, le scuole o le autorità locali sono responsabili del reclutamento degli insegnanti. Tale approccio decentralizzato si basa di solito su un sistema di reclutamento aperto e significa che i posti vacanti vengono gestiti diretta-

mente da scuole o autorità locali e i docenti presentano domanda per gli specifici posti vacanti. Le autorità educative di livello superiore sono in genere responsabili dell'assunzione dei docenti nei sistemi d'istruzione in cui il reclutamento si basa su concorsi o graduatorie (vedere le figure 2.3-2.5).

Tutti i sistemi d'istruzione offrono ai docenti l'opportunità di ottenere contratti a tempo indeterminato

In quasi due terzi dei sistemi d'istruzione, lo status professionale degli insegnanti è soggetto a una speciale normativa che disciplina i rapporti contrattuali nel settore pubblico (dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge o dipendenti pubblici con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico), mentre in 16 sistemi d'istruzione tutti gli insegnanti vengono assunti con contratti soggetti alla vigente normativa generale sul lavoro. In tutti i sistemi d'istruzione, per gli insegnanti sono disponibili contratti a tempo indeterminato, in genere indipendentemente dallo status professionale. Mentre i contratti a tempo indeterminato sono strettamente correlati a posti fissi, quelli a tempo determinato sono comunemente utilizzati per assegnare posizioni temporanee, assumere personale che lavora a progetti di durata specifica, sostituire docenti assenti o impiegare gli insegnanti durante il periodo di prova/di avvio alla professione (vedere le figure 2.6 e 2.7).

In più della metà dei sistemi d'istruzione europei, la mobilità degli insegnanti non è regolamentata

La mobilità degli insegnanti (ossia il trasferimento tra scuole) non è sempre regolamentata. Nei paesi in cui esistono normative, esse sono ampiamente attuate dalle autorità di livello superiore, ad eccezione di Albania ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, dove la mobilità è regolamentata a livello locale (vedere la figura 2.8).

In generale, gli insegnanti chiedono la mobilità per ragioni professionali e/o personali. Dal punto di vista del sistema d'istruzione, la necessità di gestire la mobilità degli insegnanti può essere utile in alcune circostanze. Tra le più popolari, i casi di riorganizzazione scolastica, seguiti dalla necessità di assicurare un'equa distribuzione degli insegnanti o di risolvere questioni personali o relative alle performance degli insegnanti. La possibilità di trasferire gli insegnanti senza il loro consenso esiste in due paesi (Germania e Austria) ed è autorizzata

soltanto in circostanze molto specifiche e in condizioni limitate. Tuttavia, autorità educative e scuole offrono raramente incentivi per la mobilità degli insegnanti.

Le disposizioni per la mobilità degli insegnanti fanno in genere riferimento alle pratiche di reclutamento

In genere, i paesi con politiche di reclutamento aperto hanno meno normative, o nessuna, sulla mobilità degli insegnanti e i trasferimenti tra scuole in genere vengono effettuati quando i docenti si candidano direttamente in risposta ad annunci di posizioni vacanti. Dal punto di vista geografico, tale pratica tende a essere presente nell'Europa settentrionale e orientale. Al contrario, nei paesi in cui le autorità di livello superiore svolgono un ruolo nel processo di reclutamento, è più comune che gli insegnanti presentino domanda di trasferimento all'autorità educativa (vedere le figure 2.3 e 2.9).

La fase di avvio alla professione e il mentoring dei nuovi insegnanti sono ampiamente normati nella maggior parte dei paesi europei

La fase di avvio alla professione dei futuri docenti o dei docenti all'inizio della carriera esiste nella maggior parte dei sistemi d'istruzione ed è obbligatoria in 26 di essi. Nonostante l'organizzazione del processo di avvio alla professione possa variare tra i paesi, alcuni elementi, come il mentoring, lo sviluppo professionale, l'apprendimento tra pari e il sostegno del dirigente scolastico, sono comuni (vedere le figure 3.1 e 3.2).

Il mentoring per gli insegnanti che accedono alla professione è obbligatorio in 29 sistemi d'istruzione ed è raccomandato in altri cinque, pur essendo raramente regolamentato per gli insegnanti che non sono all'inizio della carriera. Soltanto in Estonia e Finlandia, alle scuole viene raccomandato di affiancare qualunque docente che abbia necessità di sostegno (vedere la figura 3.3).

In quasi tutti i paesi in cui la fase di avvio alla professione è obbligatoria, gli insegnanti vengono valutati al termine di tale periodo, al fine di verificare che abbiano acquisito le necessarie competenze pratiche per lavorare in modo autonomo. Tale valutazione può far parte di un processo più completo e formale di certificazione delle capacità di insegnamento (vedere la figura 5.3).

Il sostegno professionale e personale viene offerto agli insegnanti nella maggior parte dei sistemi d'istruzione

Gli insegnanti possono ricevere aiuto per gestire vari tipi di difficoltà: in 32 sistemi d'istruzione, viene fornito loro sostegno per migliorare i rapporti con alunni, genitori e altri colleghi; in 26 sistemi, per sviluppare e migliorare la loro pratica professionale; e in altri 23 per gestire le questioni personali (vedere la figura 3.11).

Nella stragrande maggioranza dei paesi, un sostegno specialistico viene fornito anche per gli insegnanti che hanno alunni con difficoltà generali di apprendimento, molto spesso attraverso psicologi scolastici, educatori esperti e logopedisti (vedere la figura 3.10).

Nella maggior parte dei paesi, gli insegnanti hanno l'obbligo di partecipare allo sviluppo professionale continuo

In quasi la metà dei sistemi d'istruzione, lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio per gli insegnanti ed è previsto un numero minimo di ore, giorni o crediti che essi devono raggiungere. In altri 14, esso è uno dei doveri professionali dei docenti previsto dalla legge, sebbene non venga definito un periodo minimo di tempo. Soltanto in pochi paesi non vige l'obbligo di legge per gli insegnanti di partecipare alle attività di sviluppo professionale continuo (vedere la figura 3.4).

Inoltre, le decisioni sulle promozioni o sulla progressione salariale tengono conto della partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo in più della metà dei sistemi d'istruzione. In 17 di essi, lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio per poter assumere determinate responsabilità, quali il mentoring o ruoli direttivi (vedere la figura 3.8).

Misure di sostegno per facilitare la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo si possono riscontrare in tutti i paesi europei

Tutti i paesi europei hanno attuato misure per eliminare gli ostacoli alla partecipazione, ad esempio coprendo il costo delle attività di sviluppo professionale continuo o riducendo il conflitto con l'orario di lavoro o con la vita familiare. I corsi vengono offerti gratuitamente (o i costi di erogazione sono coperti dalle autorità pubbliche) in tutti i sistemi d'istruzione esaminati nel presente rapporto. In due terzi di essi, le scuole ricevono anche fondi pubblici per organizzare proprie attività di sviluppo professionale continuo.

Gli insegnanti possono di solito frequentare le attività di sviluppo professionale continuo durante l'orario di lavoro, ma con alcune limitazioni, specialmente quando hanno impegni legati all'insegnamento. Le spese di viaggio sono coperte nella maggior parte dei sistemi d'istruzione. Inoltre, in alcuni paesi, gli insegnanti possono ricevere ulteriori indennità, sovvenzioni o permessi di studio retribuiti (vedere la figura 3.9).

Le scuole solitamente partecipano alla definizione dei bisogni formativi e delle priorità di sviluppo professionale continuo

Le scuole sono coinvolte nella definizione dei bisogni formativi e delle priorità di sviluppo professionale continuo in 37 sistemi d'istruzione. Nella maggior parte dei casi, esse condividono tale responsabilità con le autorità educative, ma, in alcuni sistemi d'istruzione, hanno un maggiore livello di autonomia (vedere la figura 3.7).

Inoltre, in 25 sistemi d'istruzione, è obbligatoria la definizione di un piano di sviluppo professionale continuo a livello scolastico. La pianificazione dello sviluppo professionale continuo fa solitamente parte del processo di pianificazione dello sviluppo scolastico (vedere le figure 3.5 e 3.6).

Nella metà dei sistemi d'istruzione esiste una struttura di carriera multilivello

Nella metà dei sistemi d'istruzione europei esaminati, l'avanzamento si basa su una struttura di carriera multilivello e i livelli di carriera sono strutturati secondo livelli ascendenti di complessità del lavoro e responsabilità crescenti. Nell'altra metà dei sistemi d'istruzione, esiste invece una struttura di carriera singola ed essi vengono quindi definiti sistemi con una "struttura di carriera piatta" (vedere la figura 4.1).

In quasi tutti i sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello, la promozione è legata ad aumenti di stipendio o ulteriori indennità, ad eccezione di Estonia e Serbia. Tuttavia, in tali due paesi, un livello di qualifica più elevato ha come conseguenza l'assunzione di compiti più variegati (vedere la figura 4.2).

Gli insegnanti non necessitano di seguire una struttura di carriera multilivello per vedersi assegnate alcune ulteriori responsabilità non legate all'insegnamento. Tale opportunità esiste in tutti i paesi tranne la Turchia. Pertanto quasi tutti gli insegnanti hanno la possibilità

di diversificare il loro lavoro. In tre quarti dei sistemi d'istruzione, gli insegnanti possono diventare mentori (nell'ambito di programmi di avvio alla professione regolamentati dalle autorità educative di livello superiore o sviluppati a livello scolastico) e/o svolgere ruoli pedagogici o metodologici al di fuori della classe. Tali ruoli possono riguardare la materia o il curriculum, il sostegno agli alunni, la vita scolastica, la formazione iniziale degli insegnanti o lo sviluppo professionale continuo oppure la valutazione. In più della metà dei sistemi d'istruzione, gli insegnanti possono inoltre essere coinvolti in ruoli direttivi (vedere la figura 4.5).

Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello, la direzione scolastica è coinvolta nelle decisioni prese in merito alle promozioni

In sette sistemi d'istruzione, la promozione a un livello di carriera superiore è totalmente decentralizzata e sono gli organi direttivi della scuola a essere pienamente responsabili di tali decisioni.

In sei sistemi d'istruzione, le promozioni a un livello di carriera superiore sono totalmente centralizzate e sono di competenza esclusiva delle autorità educative di livello superiore.

In nove sistemi d'istruzione, le decisioni sulle promozioni sono condivise tra vari livelli: la direzione scolastica, l'autorità educativa locale e/o le autorità educative di livello superiore. In tre quarti dei sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello, la direzione scolastica è coinvolta nelle decisioni sulle promozioni (vedere la figura 4.4).

L'orientamento professionale specificamente destinato agli insegnanti in servizio è raro

L'orientamento professionale specificamente destinato agli insegnanti in servizio che vogliono aggiornarsi nell'ambito della professione è raro, nonostante la diversità di ruoli dei docenti e l'esistenza di una struttura di carriera multilivello in metà dei sistemi d'istruzione. Esso è obbligatorio per legge soltanto in Francia, Ungheria e Austria ed è offerto fornendo vari tipi di informazioni online e opportunità di colloquio con consulenti formati specificamente per aiutare gli insegnanti nella loro carriera. Ulteriori indagini sarebbero necessarie per capire se i docenti di altri paesi possono fare affidamento su organi direttivi della scuola, valutatori e/o sindacati per ottenere informazioni e consigli sulle opzioni di carriera (vedere la figura 4.6).

I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti esistono nella maggior parte dei paesi ma il livello di dettaglio varia notevolmente

Nella stragrande maggioranza dei paesi, le autorità educative di livello superiore hanno sviluppato un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, mentre in Albania e Bosnia-Erzegovina il processo di sviluppo di tale quadro è in corso (vedere la figura 4.7).

Sebbene tutti i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti definiscano aree di competenze, il livello di dettaglio varia tra i diversi sistemi d'istruzione. In sette sistemi d'istruzione, tale quadro elenca soltanto le aree di competenze senza fornire ulteriori dettagli su ciò che implicano. In 25 sistemi d'istruzione, tuttavia, esso specifica più nel dettaglio le specifiche abilità, conoscenze e/o attitudini richieste. Soltanto quattro sistemi d'istruzione differenziano tra le competenze riferibili alle varie fasi della carriera (Comunità fiamminga del Belgio, Estonia, Lettonia e Regno Unito - Scozia) (vedere la figura 4.8).

I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti vengono utilizzati principalmente per definire le competenze che un candidato insegnante dovrebbe padroneggiare entro la fine della formazione iniziale. È questo il caso di 28 sistemi d'istruzione. Il loro utilizzo nel contesto dello sviluppo professionale continuo è meno comune (16 sistemi d'istruzione). Da un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti ci si potrebbe aspettare che sia abbastanza completo da poter essere utilizzato in tutte le fasi della carriera di un docente, prendendo in considerazione la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo. Tuttavia, soltanto 13 sistemi d'istruzione lo impiegano per entrambe le finalità (vedere la figura 4.9).

Le autorità di livello superiore disciplinano la valutazione degli insegnanti nella maggior parte dei paesi, ma ne monitorano raramente il funzionamento

La valutazione degli insegnanti viene effettuata nella maggior parte dei paesi europei e, nella stragrande maggioranza di essi, è disciplinata dalle autorità educative di livello superiore. Nei restanti paesi, le scuole o le autorità locali godono di piena autonomia in tale ambito oppure la valutazione degli insegnanti non viene effettuata sistematicamente. Tuttavia, meno della metà delle autorità educative di livello superiore prevede una qualche forma di monitoraggio, regolare o occasionale, dei sistemi di valutazione. Nei paesi in cui la valutazione rientra nell'autonomia locale o scolastica, ciò non si verifica mai (vedere le figure 5.1 e 5.2).

La valutazione degli insegnanti in servizio è una pratica comune, sebbene in alcuni paesi non sia un esercizio regolare

La valutazione degli insegnanti in servizio è una pratica comune in Europa ed è solitamente applicata a tutti i docenti, sebbene non sia sempre un esercizio regolare. Nelle normative di otto paesi la sua frequenza non è stabilita, in altri sei è una decisione locale o della scuola e negli altri varia notevolmente.

Nella maggior parte dei paesi, la valutazione in servizio è utilizzata per fornire un feedback agli insegnanti e, inoltre, può essere impiegata per individuare le buone performance e, di conseguenza, portare con sé bonus, progressione salariale o promozioni. Essa può altresì servire per rilevare risultati insoddisfacenti e stimolare misure correttive. In quasi la metà dei sistemi d'istruzione, sono stati introdotti sistemi di classificazione per valutare le performance degli insegnanti (vedere le figure 5.4-5.8 e 5.14).

La valutazione degli insegnanti in servizio non è sempre utilizzata per identificare i bisogni di sviluppo professionale

Soltanto in 13 sistemi d'istruzione la valutazione è utilizzata sistematicamente per esaminare i bisogni di sviluppo professionale. In altri 13 sistemi, tale opzione è lasciata alla discrezione del valutatore, mentre in ulteriori sette (Comunità tedesca del Belgio, Spagna, Croazia, Italia, Cipro, Albania e Serbia) non è mai utilizzata a tale scopo (vedere la figura 5.6).

I dirigenti scolastici sono spesso coinvolti nella valutazione degli insegnanti ma soltanto un terzo dei sistemi d'istruzione prevede una formazione obbligatoria in tale ambito

Nella maggior parte dei paesi, i dirigenti scolastici sono responsabili della valutazione degli insegnanti oppure partecipano attivamente al processo. Tuttavia, quasi la metà dei sistemi d'istruzione non offre programmi di formazione sul processo di valutazione destinati ai dirigenti scolastici. In 11 dei restanti sistemi, la formazione è obbligatoria, mentre in altri 11 è facoltativa. Nei casi in cui tale formazione esiste, fa parte dei programmi generali di leadership scolastica o è offerta come corsi dedicati separati (vedere le figure 5.10 e 5.11).

La valutazione degli insegnanti si basa in generale su una discussione con il dirigente scolastico nonché su una osservazione in classe

La valutazione degli insegnanti si svolge sempre con riferimento ad almeno un quadro che descrive cosa ci si aspetta da loro, che può essere un quadro generale di valutazione sviluppato da autorità educative di livello superiore o ispettorati, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, il piano di sviluppo scolastico o la descrizione del lavoro dell'insegnante (vedere la figura 5.12).

I colloqui e le discussioni con il dirigente scolastico, uniti all'osservazione in classe, sono i metodi più comuni utilizzati per valutare gli insegnanti. In alcuni paesi, tale pratica è accompagnata da un'autovalutazione dell'insegnante. L'utilizzo di sondaggi tra gli alunni e/o i genitori, dei risultati degli alunni e dei test somministrati agli insegnanti è raro, sebbene rappresenti una possibilità in circa un quarto dei sistemi d'istruzione europei (vedere la figura 5.13).

INTRODUZIONE

La qualità dell'insegnamento è fondamentale se si vogliono ispirare i giovani in classe e consentire la piena realizzazione del loro potenziale. I bravi insegnanti rendono validi i sistemi d'istruzione, ed entrambi sono necessari per fornire ai giovani la migliore preparazione per la vita adulta, come membri attivi e produttivi della società. Sebbene il ruolo degli insegnanti stia diventando sempre più importante a mano a mano che l'Europa deve far fronte alle sue sfide educative, sociali ed economiche, la professione docente sta divenendo una scelta di carriera sempre meno interessante. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute a una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno avendo un profondo impatto sulla professione docente.

Nell'ambito del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020¹, i leader europei e i decisori politici nazionali si sono impegnati a identificare le sfide e a esplorare i modi migliori per fornire un sostegno efficace ai docenti, migliorare la loro professionalità ed elevare il loro status.

La relazione congiunta 2015² e la precedente comunicazione "Ripensare l'istruzione" (Commissione europea, 2012) hanno già indicato una serie di sfide che i decisori politici nazionali devono prendere in considerazione. Molti paesi presentano carenze notevoli di personale, in alcuni casi legate a specifiche materie o aree geografiche, mentre, in altri, più generali e dovute all'invecchiamento della popolazione docente, ai tassi di abbandono della professione e alla sua mancanza di attrattività. Anche l'interesse per la professione sta diminuendo e si traduce in un numero inferiore di candidati per i posti a disposizione (Commissione eu-

1 Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione ("ET 2020") (2009/C 119/02) GU C 119, 28.05.2009 p. 2.

2 Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione (ET 2020) – Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (2015/C 417/04), GU C 417, 15.12.2015, p. 25.

ropea, 2013b). Inoltre, esistono squilibri di genere significativi nel personale docente dei vari livelli di istruzione, che devono anch'essi essere affrontati (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015).

La popolazione scolastica sta cambiando: la densità della popolazione nelle città e nelle aree remote è soggetta a fluttuazioni e le variazioni nel contesto culturale, economico, geografico o sociale degli alunni significano che gli insegnanti devono rispondere a un insieme più ampio di bisogni. Sebbene l'innovazione e le tecnologie digitali offrano nuove possibilità per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, l'Europa è lenta nell'utilizzarle al meglio. Secondo il *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools* (Commissione europea, 2013e), gli insegnanti sono in genere positivi rispetto all'impatto delle TIC sull'apprendimento degli alunni, ma soltanto un alunno su quattro apprende da un docente che si sente sicuro nell'uso della tecnologia.

Queste e altre sfide richiedono risposte sistematiche sia dalle autorità responsabili dell'istruzione, che da parte degli insegnanti stessi, che devono costantemente aggiornare le loro abilità e competenze per essere in grado di svolgere efficacemente il loro lavoro e soddisfare le aspettative.

Nel quadro del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020, gli Stati membri e la Commissione europea hanno lavorato insieme per affrontare molte di queste sfide. I risultati includono materiale orientativo europeo su: 1) un insieme di competenze che gli insegnanti dovrebbero acquisire per guidare e facilitare l'apprendimento degli studenti (Commissione europea, 2013a); 2) il sostegno ai formatori degli insegnanti (Commissione europea, 2013d); e 3) il sostegno per la fase di avvio alla professione dei nuovi insegnanti (Commissione europea, 2010). Inoltre, il rapporto *Shaping Career-long Perspectives on Teaching* (Commissione europea, 2015) suggerisce la creazione di un continuum nello sviluppo della carriera degli insegnanti, che includa i bisogni formativi dei docenti, le strutture di supporto, i percorsi di carriera, i livelli di competenze e le culture scolastiche.

Nella Relazione congiunta 2015, gli Stati membri e la Commissione hanno riconfermato il loro impegno a fornire un sostegno forte per gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale. Un gruppo di lavoro sulle scuole è stato formato per occuparsi delle priorità strategiche relative alla cooperazione nella politica scolastica dal 2016 al 2018 e sta esplorando come l'amministrazione dell'istruzione scolastica possa aiutare lo sviluppo della scuola e l'innovazione, per garantire che vi sia un forte impatto sulla qualità e sull'inclusività dell'ap-

prendimento. Uno dei compiti del gruppo di lavoro è discutere e sviluppare indicazioni politiche sul ruolo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici come agenti del cambiamento in tale processo e affrontare questioni come lo sviluppo professionale, la leadership e le strutture di carriera.

La recente Comunicazione della Commissione europea sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento (Commissione europea, 2017a) enfatizza la necessità di rendere la carriera degli insegnanti più interessante e di cambiare il paradigma della professione da statico a dinamico. Al giorno d'oggi, l'insegnamento comprende lo sviluppo permanente della carriera, l'adattarsi a nuove sfide, la collaborazione con i colleghi, l'utilizzo di nuove tecnologie e l'essere innovativi. Per fare ciò è necessario riconoscere che l'ambiente di insegnamento e apprendimento cambia costantemente e gli insegnanti hanno bisogno delle riforme politiche e del sostegno necessari per essere in grado di rispondere attivamente alle nuove richieste.

La Comunicazione esplora una serie di aree in cui è possibile intervenire per migliorare le condizioni di lavoro e l'efficacia degli insegnanti. La selezione e il reclutamento di nuovi insegnanti dovrebbero tenere conto di un'ampia gamma di attitudini e atteggiamenti oltre che dei meriti accademici; un accesso facilitato alla professione dovrebbe essere offerto a coloro che provengono da gruppi sottorappresentati e da altre professioni e dovrebbero essere create le condizioni per realizzare un migliore equilibrio di genere. Per migliorare l'attrattività della professione, l'attenzione dovrebbe essere rivolta a fornire buone condizioni contrattuali e di lavoro, che possano competere con le professioni che richiedono livelli di istruzione equivalenti. Dovrebbero inoltre essere offerte opportunità per la progressione salariale e di carriera. Maggiore attenzione dovrebbe essere attribuita allo sviluppo professionale continuo e alla sua importanza per i bisogni professionali dei docenti; i modi in cui la formazione continua viene offerta nonché gli organi e i livelli coinvolti nel decidere ciò che è rilevante, dovrebbero essere riesaminati. Il sostegno nelle prime fasi della carriera di un insegnante e durante tutta la vita professionale dovrebbe essere disponibile per tutti. Le forme di collaborazione con i colleghi, il lavoro di squadra e l'apprendimento tra pari dovrebbero inoltre essere incentivati e diventare la norma in Europa.

Alcune delle questioni sopra esposte sono state affrontate anche nell'ultima Comunicazione della Commissione "Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura" (Commissione europea, 2017b) con proposte concrete sul percorso futuro e un'enfasi particolare

sul ruolo cruciale svolto dalla formazione qualitativamente di alto livello e dalle prospettive interessanti per lo sviluppo professionale e la retribuzione degli insegnanti.

In questo contesto, il presente rapporto analizza alcuni degli aspetti della vita professionale degli insegnanti, incluso come gli insegnanti laureati accedono alla professione, sviluppano le loro competenze e progrediscono nella carriera. Intende inoltre fornire una serie di evidenze che possano contribuire a orientare le decisioni politiche e le riforme in questi ambiti decisivi.

Contenuto e struttura del rapporto

Il presente rapporto esamina quindi le principali questioni politiche che incidono sulla vita professionale degli insegnanti ed è diviso in cinque capitoli.

Il capitolo 1 analizza l'offerta e la domanda di insegnanti dal punto di vista del sistema ed esamina l'esistenza di processi di pianificazione preventiva, le autorità coinvolte e i tipi di dati utilizzati. Esso descrive e affronta alcune delle principali sfide che i sistemi si trovano ad affrontare per far coincidere offerta e domanda.

Il capitolo 2 si concentra sull'accesso alla professione docente e sulla mobilità degli insegnanti tra scuole. Il primo paragrafo analizza i requisiti che i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono soddisfare per diventare docenti a pieno titolo, mentre il secondo tratta i percorsi alternativi per diventare insegnanti. Il terzo illustra i principali metodi di reclutamento utilizzati per la prima nomina nonché le condizioni di lavoro dei docenti e indica quali livelli/organi amministrativi sono responsabili di assumere gli insegnanti, oltre ai tipi di status o contratti di lavoro che vengono offerti alla nomina. Infine, l'ultimo si occupa delle normative e delle procedure che regolano i trasferimenti degli insegnanti tra le scuole.

Il capitolo 3 esamina il modo in cui i nuovi insegnanti sono supportati nel primo ruolo che ricoprono, in particolare attraverso programmi di avvio alla professione e mentoring, oltre a presentare il quadro normativo relativo allo sviluppo professionale continuo e altri incentivi o misure di sostegno per incoraggiare la partecipazione alla formazione degli insegnanti. L'ultima parte del capitolo si concentra sugli altri tipi di sostegno professionale e personale offerti agli insegnanti durante tutto l'arco della loro carriera.

Il capitolo 4 descrive come si sviluppa la carriera di docente nei sistemi d'istruzione nazionali in Europa ed esplora i vari tipi di responsabilità, diversi dall'insegnamento, che gli insegnanti possono avere con il progredire della carriera. Analizza inoltre i tipi di orientamento

professionale offerti ai docenti, oltre a valutare il ruolo dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti nello sviluppo di carriera.

Il capitolo 5, infine, esamina la valutazione dei docenti sia per i neoassunti che per quelli esperti ed è organizzato in due paragrafi. Il primo si occupa degli aspetti normativi e strutturali, come l'esistenza di norme emanate dalle autorità di livello superiore, le finalità della valutazione e quali insegnanti sono coinvolti. Il secondo, invece, analizza l'attuazione pratica della valutazione, inclusi i tipi di valutatori, i metodi e gli strumenti utilizzati e l'esistenza di sistemi di valutazione (intesa come *rating*).

Il rapporto è accompagnato da tre allegati. Il primo raccoglie informazioni dettagliate sulle strutture di carriera esistenti e l'impatto che gli avanzamenti di carriera hanno sulla progressione salariale. Il secondo fornisce informazioni esaustive sui tipi di documenti pubblicati dalle autorità di livello superiore che elencano le competenze dei docenti o che sono utilizzati come quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti. Il terzo, infine, contiene dettagli sull'utilizzo dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti nelle varie fasi della carriera di un docente, come, ad esempio, per la formazione iniziale degli insegnanti, lo sviluppo professionale continuo o le promozioni.

Un glossario con le definizioni dei termini specifici utilizzati è disponibile alla fine del rapporto.

Ambito di applicazione del rapporto e fonti di informazioni

Il presente rapporto fornisce una panoramica delle carriere degli insegnanti in Europa ai livelli primario e secondario generale (inferiore e superiore)³ (livelli ISCED 1, 2 e 3).

L'oggetto del rapporto è costituito dalle scuole finanziate con fondi pubblici in tutti i paesi. Non sono incluse le scuole private, ad eccezione di quelle che ricevono sovvenzioni in un numero limitato di paesi dove tali scuole hanno un'elevata percentuale di alunni, ossia Belgio, Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra). Le scuole private che beneficiano di sovvenzioni sono istituti che ricevono più della metà del loro finanziamento di base da fonti pubbliche.

³ Per informazioni precise sull'istruzione generale primaria e secondaria obbligatoria a tempo pieno in ciascun paese, consultare: *Strutture dei sistemi educativi europei 2016/17* (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016a).

L'anno di riferimento è il 2016/2017. Il rapporto analizza tutti i 28 Stati membri dell'UE, oltre ad Albania, Bosnia-Erzegovina, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia, comprendendo in totale 43 sistemi d'istruzione.

Le informazioni sono state raccolte attraverso un questionario completato da esperti nazionali e/o dal rappresentante nazionale della rete Eurydice. Le fonti primarie di informazioni e l'analisi contenuta nel rapporto fanno sempre riferimento alla normativa e alle linee guida ufficiali emanate dalle autorità educative di livello superiore, tranne laddove diversamente indicato.

La preparazione e redazione del rapporto è stata coordinata dalla Unit A7 - Erasmus+: the Education and Youth Policy Analysis, un'unità dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA).

La sezione "Ringraziamenti", alla fine del rapporto, contiene un elenco di tutte le persone che vi hanno contribuito.

Capitolo 1

PIANIFICAZIONE PREVENTIVA E PRINCIPALI SFIDE LEGATE ALL'OFFERTA E ALLA DOMANDA DI INSEGNANTI

Nella maggior parte dei paesi, le autorità educative stanno affrontando varie sfide rispetto alla professione docente. Molti paesi hanno carenze notevoli di personale, in alcuni casi legate a specifiche materie o ad alcune aree geografiche, mentre, in altri, più generalmente dovute all'invecchiamento della popolazione docente e ai tassi di abbandono della professione. In altri paesi, anche l'eccesso di offerta rappresenta un problema (in alcune aree e materie). Inoltre, il basso numero di iscritti alla formazione iniziale degli insegnanti e il calo dell'attrattività della carriera di insegnante si aggiungono alle sfide che stanno incidendo fortemente sul funzionamento dei sistemi d'istruzione nel loro complesso. Sebbene monitorare questi sviluppi costituisca certamente un primo passo per comprendere le modifiche in atto in particolari sistemi d'istruzione, la pianificazione preventiva può essere un modo utile per anticipare e gestire alcune delle difficoltà a livello strutturale. Essa, infatti, implica l'analisi delle tendenze demografiche e delle proiezioni statistiche per prevedere la domanda futura di insegnanti ed equilibrare l'offerta.

Questo primo capitolo cerca di rispondere alle domande relative a come i sistemi d'istruzione europei organizzano l'offerta di insegnanti e, nello specifico, analizza come essa è gestita in termini di pianificazione preventiva della professione docente: i livelli di autorità coinvolti nella pianificazione preventiva, gli archi temporali considerati e i tipi di dati relativi agli insegnanti in servizio, ai futuri insegnanti e alla futura domanda di docenti.

La seconda parte del capitolo tratta invece le principali sfide che i sistemi d'istruzione europei affrontano per quanto riguarda il bilanciamento dell'offerta e della domanda di insegnanti: carenza e offerta eccessiva di insegnanti, invecchiamento della popolazione docente e mantenimento degli insegnanti in servizio e di quelli nella formazione iniziale.

1.1. Pianificazione preventiva

Il presente paragrafo esamina in che modo le autorità educative gestiscono la domanda e l'offerta di insegnanti attraverso la pianificazione preventiva e identifica quali sono i livelli di autorità responsabili, gli archi temporali considerati e i tipi di dati utilizzati dalle autorità educative a tale scopo, specialmente per quanto riguarda gli insegnanti in servizio, i futuri insegnanti e la domanda di docenti.

1.1.1. Livelli delle autorità responsabili della pianificazione preventiva della professione docente e approcci seguiti

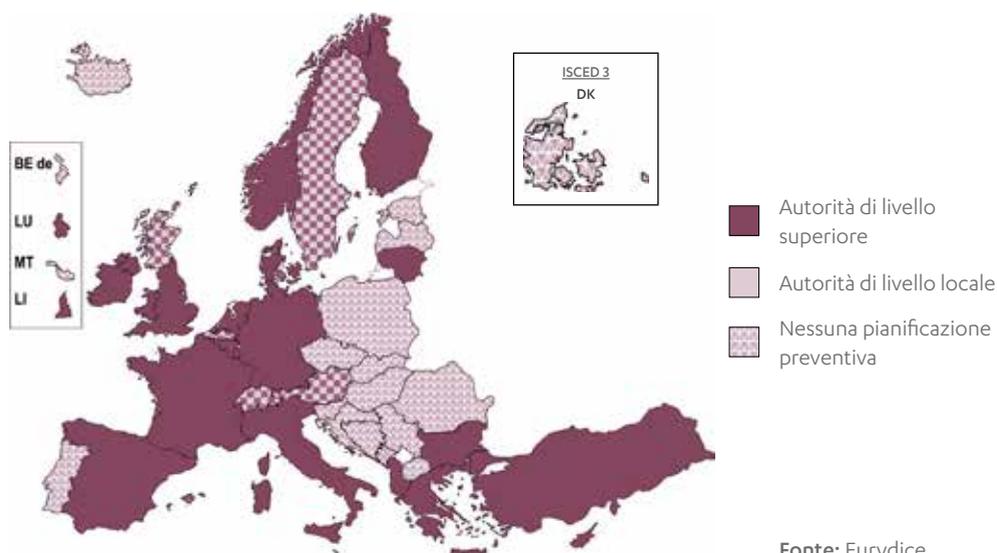
In questo contesto, la pianificazione preventiva è considerata come il monitoraggio e l'analisi dell'offerta e della domanda di docenti al fine di pianificare la necessità attuale e futura di insegnanti abilitati e futuri insegnanti. Essa cerca di anticipare le carenze di docenti oppure l'eccesso di offerta (vedere il paragrafo 1.2).

Quasi tutti i paesi europei effettuano un monitoraggio generale del mercato del lavoro e molti lo utilizzano per verificare l'equilibrio tra offerta e domanda di insegnanti e per informare i decisori. Tuttavia, il presente paragrafo si concentra soltanto sui paesi in cui i dati raccolti vengono utilizzati nella pianificazione preventiva ufficiale a livello governativo, specialmente della professione docente.

La pianificazione preventiva dell'offerta e della domanda di docenti esiste nella maggioranza dei paesi europei. Essa in genere è effettuata dalle autorità di livello superiore, ma, nella Comunità fiamminga del Belgio, in Austria, Svezia, Regno Unito (Scozia) e Svizzera, può essere realizzata anche da quelle locali.

In **Belgio (Comunità fiamminga)**, ad esempio, la città di Anversa ha sviluppato una pianificazione preventiva che viene aggiornata periodicamente. In **Austria**, le province effettuano la pianificazione preventiva per la scuola dell'obbligo generale (scuole primarie, nuove scuole secondarie e pre-professionali), mentre per le scuole secondarie accademiche (*Allgemeinbildende Höhere Schulen*) è organizzata dalle autorità di livello superiore.

Figura 1.1: Livelli delle autorità che effettuano una pianificazione preventiva per la professione docente nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicativa

La presente figura mostra i livelli delle autorità che elaborano una specifica pianificazione preventiva per la professione docente. Non vengono rappresentati i casi in cui il livello regionale/locale contribuisce solo alla raccolta dati.

Note specifiche per paese

Paesi Bassi: dal momento che le politiche educative nei Paesi Bassi sono state fortemente deregolate, lo spazio di intervento del governo sulle politiche relative al personale è limitato. Il Ministero dell'istruzione, della cultura e delle scienze pubblica comunque una lettera annuale in cui evidenzia i recenti sviluppi nel mercato del lavoro dell'istruzione. Il governo olandese utilizza le stime sul mercato del lavoro per monitorare i cambiamenti e prevedere le carenze.

Albania: le autorità educative di livello locale monitorano e pianificano la domanda di insegnanti. Sulla base di tali dati, il Ministero dell'istruzione effettua la pianificazione preventiva e organizza l'offerta di insegnanti nelle scuole.

Alcuni sistemi d'istruzione hanno sviluppato un modello per stimare l'offerta e la domanda di insegnanti.

In **Germania**, gli Stati federali (*Länder*), in quanto autorità di livello superiore, raccolgono dati per stimare la domanda di insegnanti e, se necessario, introdurre misure per far fronte alle carenze. Sulla base dei dati, la Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei *Länder* della Repubblica federale di Germania (*Kultusministerkonferenz*) pubblica regolarmente una formula per stimare l'offerta e la domanda di insegnanti. Il rapporto associa la stima corrente della domanda di insegnanti nei vari tipi di ruoli di insegnamento negli anni a venire a una previsione del numero di studenti che supereranno il secondo esame di Stato. Più recentemente, la Conferenza permanente ha pubblicato il modello per stimare l'offerta e la domanda di insegnanti per gli anni 2014-2025.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, il Dipartimento per l'istruzione si avvale del Modello sull'offerta di insegnanti (TSM)⁴, un modello statistico utilizzato per stimare il futuro bisogno a livello nazionale di docenti. Esso sfrutta i dati raccolti dal Censimento sulla forza lavoro nelle scuole, una raccolta dati annuale sul numero e sulle caratteristiche del personale nelle scuole pubbliche, ed è utilizzato per informare le decisioni del governo sulla ripartizione dei fondi e sui posti disponibili per i laureati della formazione iniziale degli insegnanti a livello nazionale. Il TSM stima il "bisogno di insegnanti" (il numero di docenti richiesto per la popolazione docente attiva ogni anno) e il "bisogno di nuovi insegnanti" (il numero di nuovi insegnanti abilitati che deve aggiungersi alla popolazione docente attiva nell'anno accademico successivo per soddisfare la "domanda di insegnanti", tenendo conto del numero previsto di insegnanti che lascerà la professione, del numero previsto di alunni, ecc.). Analogamente, nel **Regno Unito (Galles)**, il governo si avvale di un Modello per l'offerta e la pianificazione degli insegnanti (TPSM), anche se esso non si basa attualmente su una raccolta dati completa come quella del modello inglese.

In **Norvegia**, l'Ufficio nazionale di statistica produce proiezioni sul mercato del lavoro dei docenti. Il modello (*Laerermød*) fornisce proiezioni sull'offerta e sulla domanda di cinque diversi tipi di insegnanti (dalla scuola pre-primaria all'istruzione secondaria superiore e alla formazione professionale). Le variabili fondamentali sono il livello di assorbimento dei nuovi futuri insegnanti nell'anno base (lato dell'offerta) e la tendenza relativa al numero di futuri utenti dei servizi educativi in base alle proiezioni sulla popolazione (lato della domanda). Tale modello consente di analizzare se il numero di docenti che vengono formati è sufficiente per soddisfare le future necessità. I calcoli tengono conto del fatto che alcuni di coloro che vengono formati come insegnanti non lavorano nel settore dell'istruzione.

In diversi sistemi d'istruzione, l'area della pianificazione preventiva è attualmente in corso di sviluppo. In alcuni, è già attuata (Irlanda, Lituania e Regno Unito - Galles), mentre in altri è stata appena introdotta (Estonia e Malta).

In **Irlanda**, sebbene la pianificazione preventiva dell'offerta e della domanda di insegnanti sia stata effettuata in modo intermittente, nel 2014 è stato deciso di realizzare un'analisi dei progetti per la pianificazione della forza lavoro degli insegnanti. Tale analisi è stata ora completata e si sta considerando lo sviluppo di un modello sull'offerta di insegnanti che cerchi di garantire un'offerta sufficiente di docenti.

In **Lituania**, il Ministero dell'istruzione e il Centro per l'analisi e il monitoraggio dell'istruzione superiore e della ricerca (MOSTA) hanno lanciato un progetto per preparare una metodologia per la pianificazione prognostica degli specialisti dell'istruzione, il cui target principale sono i docenti. Lo scopo è creare uno strumento per i politici che aiuti a valutare la domanda di insegnanti, consentendo una migliore pianificazione e un miglior finanziamento della formazione dei docenti. Tale strumento sarà introdotto intorno alla metà del 2018.

Nel **Regno Unito (Galles)**, sono state introdotte norme per consentire lo sviluppo e la realizzazione di un singolo censimento della forza lavoro a livello scolastico, che includerà dati identificativi individuali come nome, data di nascita e numero di assicurazione nazionale. Il Galles non aveva precedentemente una raccolta centrale di dati con il livello di informazioni sulla forza lavoro necessario per sostenere una pianificazione del personale più dettagliata. A seguito di una consultazione conclusasi nel mese di marzo 2017, la legge sull'istruzione (Informazioni sulla forza lavoro nelle scuole) nel Galles è entrata in vigore il 31 ottobre 2017.

In **Estonia**, un'analisi estesa del fabbisogno di insegnanti e delle competenze necessarie nell'area dell'istruzione è stata pianificata per l'autunno 2017. I primi risultati saranno disponibili nel giugno 2018 e pubblicati nell'agosto 2018.

4 <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-supply-model>

A **Malta**, la pianificazione preventiva formale non esiste, tuttavia, il Ministero ha recentemente costituito il “Gruppo di lavoro sulla valutazione della professione docente”, i cui obiettivi includono la pianificazione preventiva in relazione agli insegnanti nelle scuole statali. Inoltre, vengono sviluppate proiezioni a 3 o 5 anni quando vengono introdotte nuove iniziative politiche sull’istruzione.

In quasi la metà dei paesi studiati, non esiste una pianificazione preventiva specifica per la professione docente. Ciononostante, in diversi paesi, il monitoraggio del mercato del lavoro fornisce dati preziosi alle autorità educative. Ad esempio:

In **Lettonia**, sebbene non esista una pianificazione preventiva formale, le autorità educative di livello superiore hanno condotto un’indagine con i governi locali sul numero previsto di posti vacanti nella professione docente nei prossimi cinque anni.

In **Ungheria**, sebbene non esista una pianificazione preventiva ufficiale, nella pratica il Ministero delle capacità umane, che è responsabile dell’istruzione, monitora e analizza l’offerta e la domanda di insegnanti da molto tempo. I dati utilizzati si trovano nelle banche dati centrali e includono il numero di studenti che accede alla formazione iniziale degli insegnanti, i tassi di abbandono e di successo relativi alla formazione iniziale degli insegnanti, il numero e l’età degli insegnanti in servizio, il tasso di pensionamento e i cambiamenti demografici all’interno della popolazione studentesca. Il monitoraggio viene effettuato su scala generale e anche per specifici ambiti e i risultati vengono utilizzati per orientare tutti i soggetti interessati.

Arco temporale della pianificazione preventiva

Idealmente, la pianificazione preventiva viene effettuata sul medio-lungo periodo. L’offerta e la domanda di insegnanti possono infatti essere gestite più efficacemente se essa viene condotta nell’arco temporale appropriato. Dal momento che la formazione iniziale degli insegnanti può richiedere diversi anni, le carenze strutturali non possono essere risolte facilmente nel breve periodo. Analogamente, in caso di eccesso di offerta, anche l’adeguamento del sistema della formazione iniziale degli insegnanti per evitare la formazione di più docenti del necessario deve essere pianificato con attenzione. Alcune delle sfide affrontate nel rendere più allettante la professione docente e definire sistemi efficaci per la formazione iniziale degli insegnanti e il loro reclutamento possono inoltre richiedere riforme che necessitano di tempo per essere attuate.

Tuttavia, molti paesi effettuano ancora soltanto una pianificazione preventiva annuale, rischiando così di non essere in grado di anticipare le tendenze a lungo termine e di pianificare di conseguenza il futuro.

Figura 1.2: Arco temporale della pianificazione preventiva ufficiale per la professione docente in anni (ISCED 1-3), 2016/17

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
A breve termine		⊗		1	⊗			⊗	1	1	1	1	⊗		1
A medio termine	4-5											2-3		2-3	2-3/ 4-5
A lungo termine			6-10			>10	>10								
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
A breve termine	⊗			⊗	⊗		1	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗			
A medio termine		4-5	4-5												
A lungo termine						>10	6-10						>10		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
A breve termine	1	1	1	1		1	⊗		⊗	⊗	1	⊗		⊗	
A medio termine				4-5											4-5
A lungo termine	6-10							6-10					>10		

⊗ Nessuna pianificazione preventiva per la professione di insegnante

Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Danimarca: la figura si riferisce soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore (ISCED 1 e 2). Non esiste una pianificazione preventiva per l'istruzione secondaria superiore (ISCED 3).

Francia: la pianificazione preventiva viene effettuata da un anno all'altro per preparare il successivo anno scolastico nell'istruzione primaria e secondaria, ma viene condotta anche due anni prima per l'istruzione secondaria.

Svezia: la pianificazione preventiva viene effettuata ma con un arco temporale variabile.

A seconda delle necessità, possono essere applicati diversi archi temporali. Questo è il caso di Cipro, Austria e Regno Unito (Inghilterra e Scozia), in cui esiste sia una pianificazione a breve termine per l'anno successivo che una a più lungo termine. Ad esempio:

In **Austria**, esiste sia una pianificazione a breve termine (piano annuale in materia di personale) che un piano a lungo termine relativo alla domanda di insegnanti. Lo scopo della prima è fornire le risorse necessarie per la pianificazione del personale per l'anno successivo, prendendo in considerazione ulteriori dati delle autorità locali riguardanti la domanda specifica di insegnanti. Viceversa, i risultati della pianificazione a lungo termine vengono utilizzati per le decisioni strategiche.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, il Modello sull'offerta di insegnanti (TSM) calcola il numero di posti nella formazione iniziale degli insegnanti (ITT) richiesto per i tirocinanti laureati. La ripartizione dei posti della ITT viene effettuata annualmente, ma il TSM calcola anche il fabbisogno di insegnanti per grado e materia e le proiezioni del numero di studenti in futuro (il TSM del 2016/2017 effettua i calcoli fino al 2026/27). In **Scozia**, anche le ammissioni ai corsi di formazione iniziale degli insegnanti vengono definite annualmente seguendo il modello statistico realizzato ogni anno, ma il modello fornisce anche proiezioni sulle ammissioni di futuri insegnanti nell'arco di cinque anni.

Belgio (Comunità fiamminga), Danimarca, Germania, Paesi Bassi, Finlandia, Svizzera e Norvegia effettuano unicamente una pianificazione preventiva a lungo termine. In Norvegia, l'arco temporale è particolarmente lungo: nell'ultima pianificazione preventiva pubblicata, le previsioni arrivavano fino al 2040.

In **Finlandia**, come in altri paesi europei, è in corso anche un dibattito su una possibile carenza di insegnanti che si teme peggiorerà, specialmente visto che la generazione dei baby boomer attualmente attiva sta continuando ad andare in pensione. Un rapporto pubblicato nel 2011 stima il numero di insegnanti necessario entro il 2025 e valuta il volume richiesto di formazione degli insegnanti per soddisfare questo bisogno. I calcoli si basano sulle ultime cifre relative alla popolazione, sulle statistiche relative a insegnanti e sulla formazione iniziale degli stessi, nonché sulle stime degli insegnanti che non abbandonano la professione, sulle percentuali di ingresso di nuovi insegnanti e sui tirocini. Le stime riguardano l'istruzione primaria, secondaria inferiore e superiore generale e professionale.

In **Svizzera**, l'Ufficio federale di statistica pubblica gli scenari di pianificazione preventiva degli insegnanti per i livelli di istruzione obbligatori e il livello secondario superiore. Gli ultimi dati coprono l'orizzonte temporale 2016-2025.

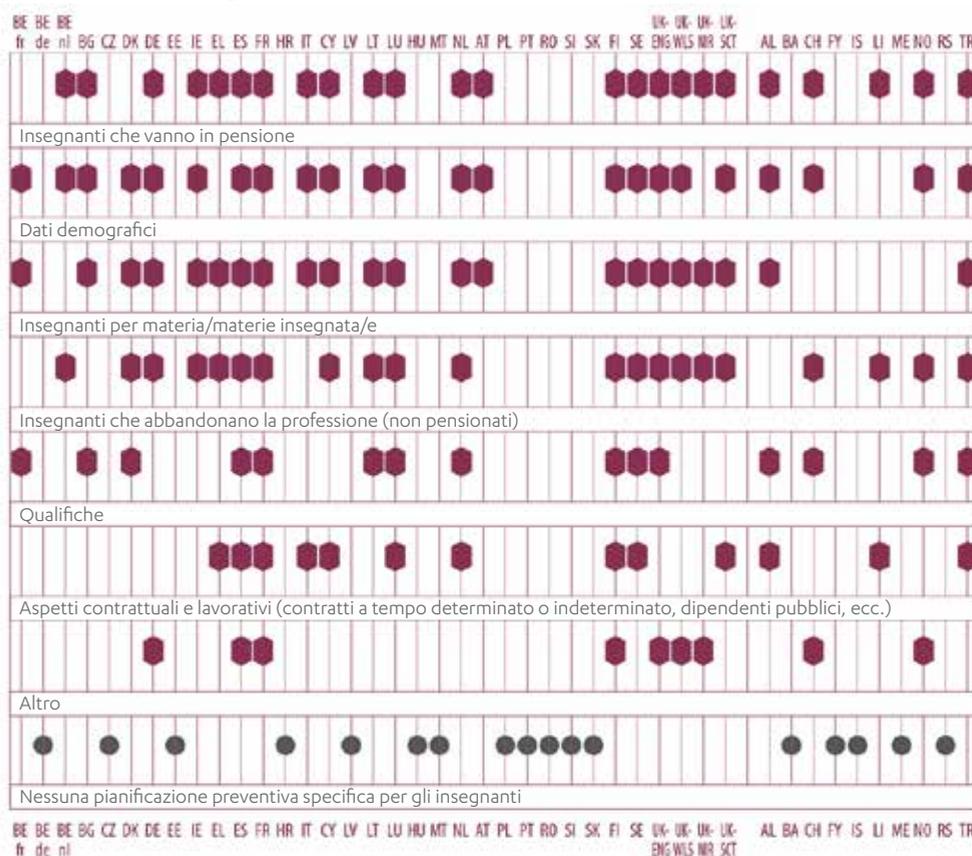
1.1.2. Tipi di dati utilizzati

La raccolta dei dati, l'analisi degli stessi e le azioni adottate sulla base dei risultati costituiscono tutti elementi necessari del processo di pianificazione preventiva che, in definitiva, aiuta le autorità educative a far fronte alle sfide relative all'offerta e alla domanda di insegnanti. I paragrafi seguenti esplorano i tipi di dati utilizzati dai paesi per la pianificazione preventiva e identificano le lacune esistenti. Inoltre, le autorità educative devono anche tenere conto delle riforme relative all'età di pensionamento e al rapporto alunni/insegnante, nonché di quelle che riguardano i sistemi d'istruzione nel loro complesso, dal momento che tali fattori hanno un'influenza diretta sui calcoli alla base della pianificazione.

Dati sugli insegnanti in servizio

Tutti i 26 sistemi d'istruzione che effettuano la pianificazione preventiva utilizzano dati sugli insegnanti in servizio, sebbene il livello di dettaglio vari. Anche in molti degli altri paesi, tali dati vengono raccolti, spesso nel quadro generale delle operazioni statistiche relative al mercato del lavoro. Tuttavia, la presente analisi si concentra soltanto sui paesi in cui i dati raccolti vengono utilizzati nella pianificazione preventiva della professione docente.

Figura 1.3: Dati sugli insegnanti in servizio utilizzati per la pianificazione preventiva nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Danimarca: la figura si riferisce soltanto ai livelli ISCED 1 e 2. Non esiste una pianificazione preventiva per il livello ISCED 3.

Molto spesso, i dati utilizzati si riferiscono al numero di insegnanti che va in pensione, alle informazioni demografiche sui docenti, al numero di insegnanti per materia o materie insegnate e al numero di docenti che lascia la professione (per motivi diversi dal pensionamento). Al contrario, i dati sulle qualifiche possedute e sugli aspetti contrattuali e lavorativi sono utilizzati meno spesso.

Alcuni paesi (Spagna, Francia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia, Regno Unito - Inghilterra e Turchia) utilizzano un insieme di dati molto esauriente sugli insegnanti in servizio.

In **Spagna**, ad esempio, viene utilizzata un'ampia gamma di dati. Altri aspetti considerati includono le restrizioni sul numero di nuovi assunti nel settore pubblico, l'acquisizione di nuove specializzazioni da parte degli insegnanti e gli insegnanti in situazioni speciali, come quelli con disabilità. Il numero di posti da docente offerto in ogni concorso pubblico fa riferimento a tali dati. Il tasso di sostituzione viene pubblicato ogni anno nella Legge generale sul bilancio dello Stato.

Nove sistemi d'istruzione utilizzano altri tipi di informazioni sugli insegnanti in servizio, come il rapporto alunni/docente e altre informazioni demografiche, ad esempio etnia e condizioni di disabilità. Ad esempio:

In **Germania**, le statistiche includono anche il numero di insegnanti per tipo di istruzione (primario, secondario inferiore generale, professionale, ecc.).

In **Francia**, viene utilizzata un'ampia gamma di dati sull'occupazione, oltre al numero stimato di insegnanti che lascia la professione (pensionamenti, dimissioni, morte): il reclutamento dell'anno precedente, il rapporto alunni/insegnante e il carico di lavoro dei docenti (full-time e part-time). Tutti questi dati, assieme a quelli sulla domanda di insegnanti (vedere la figura 1.5), sono poi utilizzati per determinare il numero di posti da docente offerto nei concorsi.

La **Finlandia** utilizza dati sull'età dei docenti, il numero di alunni, le dimensioni della classe e la distribuzione del numero di ore di insegnamento.

Anche il **Regno Unito (Irlanda del Nord)** e la **Norvegia** utilizzano dati sul rapporto alunni/insegnante (in Irlanda del Nord, esso costituisce un altro fattore del modello sull'offerta di insegnanti).

In **Svizzera**, il carico di lavoro (inteso come percentuale di una posizione full-time ricoperta) degli insegnanti in servizio costituisce una questione importante per la pianificazione preventiva: più è elevato il numero di insegnanti in servizio con un carico di lavoro basso, maggiore sarà il numero necessario. L'Ufficio federale di statistica pubblica gli scenari a lungo termine per gli insegnanti dei livelli di istruzione obbligatori (2016-2025), esaminando anche le differenze tra i Cantoni.

Dati sui futuri insegnanti

In generale, i paesi europei utilizzano meno dati sui futuri insegnanti rispetto a quelli sugli insegnanti in servizio (vedere la figura 1.3). Eppure, quasi la metà dei paesi impiega i dati sul numero di studenti della formazione iniziale degli insegnanti per materia o materie di specializzazione e sul numero di laureati della formazione iniziale degli insegnanti per materia. Circa dodici paesi raccolgono inoltre dati demografici sugli studenti della formazione iniziale degli insegnanti e sul numero di studenti che la abbandona. Soltanto tre paesi, ossia Danimarca, Svezia e Svizzera, utilizzano per la loro pianificazione preventiva dati sugli insegnanti che accedono alla professione da percorsi alternativi.

In **Francia**, il numero di posti da docente messi a concorso (vedere il paragrafo 2.1) da cui vengono selezionati i futuri insegnanti, viene determinato sulla base della domanda di docenti (vedere il paragrafo seguente e la figura 1.5).

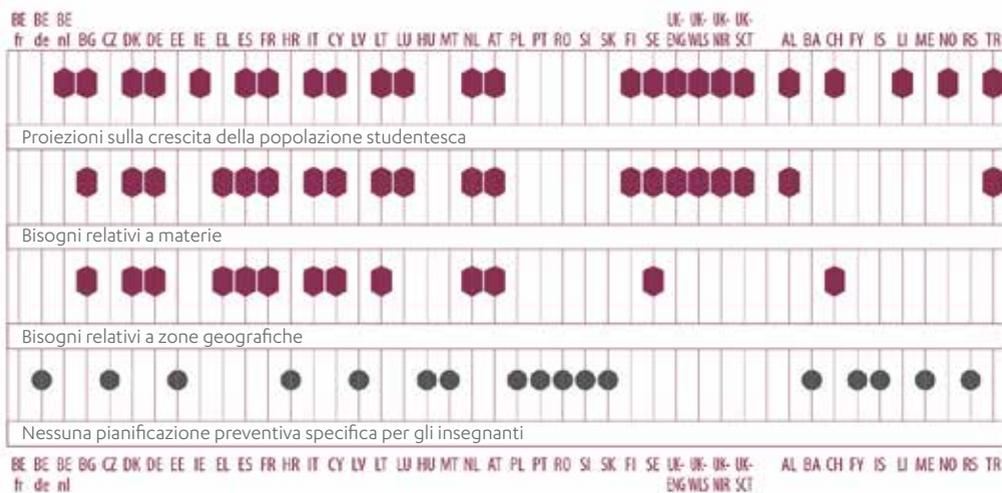
Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, un elemento chiave della pianificazione preventiva è l'utilizzo del Modello sull'offerta di insegnanti (TSM) per fornire informazioni sulla ripartizione dei posti per la formazione iniziale degli insegnanti tra i laureati, da mettere a disposizione l'anno successivo. Il TSM viene utilizzato per determinare quanti insegnanti di scuola primaria e secondaria formare in ciascuna materia e, sulla base di tale informazione, i posti da ripartire tra gli istituti di formazione iniziale degli insegnanti. In **Galles** e **Scozia**, gli obiettivi di assorbimento degli studenti della formazione iniziale degli insegnanti vengono determinati seguendo un modello di pianificazione simile.

Un esempio del calcolo dei candidati insegnanti basato sul numero di studenti della formazione iniziale degli insegnanti si ritrova in **Norvegia**, dove, per ciascun tipo di formazione iniziale degli insegnanti (di livello pre-primario, secondario inferiore e superiore generale e professionale), il numero di studenti viene moltiplicato per il tasso medio di completamento, al fine di calcolare i candidati insegnanti. I dati utilizzati sono il numero di nuovi iscritti e il tasso di completamento per tipo di formazione degli insegnanti, e non per materia o materie di specializzazione che insegneranno.

Dati sulla domanda di insegnanti

La maggioranza dei paesi europei utilizza dati sulla domanda di insegnanti che si basano soprattutto sulle proiezioni di crescita della popolazione studentesca e che forniscono una panoramica generale del numero totale di docenti necessario per livello di istruzione. Tuttavia, molti paesi si spingono persino oltre, utilizzando dati sulle materie che tali docenti dovranno insegnare, avendo quindi un quadro più chiaro del tipo di investimento richiesto nella formazione iniziale degli insegnanti o nelle altre attività di sviluppo professionale.

Figura 1.5: Dati sulla domanda di insegnanti utilizzati per la pianificazione preventiva nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Danimarca: la figura si riferisce soltanto ai livelli ISCED 1 e 2. Non esiste una pianificazione preventiva per il livello ISCED 3.

Nel **Regno Unito (Galles)**, le proiezioni di crescita della popolazione studentesca e i bisogni di insegnanti per alcune materie che determinano gli obiettivi di assorbimento per un dato anno scolastico, sono inclusi nella circolare del Consiglio per il finanziamento dell'istruzione superiore del Galles (*Higher Education Funding Council*) inviata agli istituti di formazione iniziale degli insegnanti. Per quanto riguarda i bisogni per materia, l'allegato indica l'allocazione dei posti della scuola secondaria a materie "prioritarie" e "di altro tipo", tenendo conto delle difficoltà di reclutamento. Analogamente, in **Scozia**, queste informazioni sono incluse nelle indicazioni fornite dal governo scozzese al Consiglio per il finanziamento (*Scottish Funding Council*).

La **Germania** evidenzia che i dati sulle proiezioni di crescita/riduzione della popolazione studentesca sono di gran lunga il fattore più importante da considerare. Tuttavia, essi mostrano anche che la domanda futura di insegnanti è influenzata dalle politiche educative, come i requisiti riguardanti le dimensioni delle classi, la struttura scolastica, le risorse finanziarie e le misure pedagogiche.

I bisogni su base geografica vengono presi in considerazione in misura minore, sebbene siano tenuti presenti in più di una dozzina di paesi.

1.2. Principali sfide relative all'offerta e alla domanda di insegnanti

Il presente paragrafo esplora le principali sfide che le autorità competenti si troveranno ad affrontare negli anni a venire. Innanzitutto, esso esamina in che misura i paesi siano influenzati ovvero, se debbano affrontare molte sfide contemporaneamente, oppure soltanto alcune. Successivamente, analizza più da vicino tre gruppi di sfide: il primo, relativo a carenze, eccesso di offerta e distribuzione sbilanciata (nonostante le carenze e l'eccesso di offerta possano sembrare aspetti contraddittori, essi coesistono in vari paesi a causa di una non corretta distribuzione dei docenti); il secondo, relativo all'invecchiamento della popolazione docente e al problema del trattenere in servizio gli insegnanti; e, infine, il terzo, relativo alla carenza di iscritti alla formazione iniziale degli insegnanti e al rischio di abbandono degli studenti.

La maggior parte dei paesi si trova ad affrontare una serie di sfide, la maggioranza delle quali correlate e legate al problema più generale dell'attrattività della professione. Oltre alla difficoltà di attirare un numero sufficiente di studenti che si iscriva alla formazione iniziale degli insegnanti, esiste anche il problema di garantire che essi completino il corso e accedano effettivamente alla professione, invece di migrare verso altre carriere. Le carenze di studenti della formazione iniziale degli insegnanti non sono necessariamente dovute a un reale calo delle iscrizioni, ma possono essere collegate ad altre questioni, come la crescente domanda di insegnanti dovuta all'invecchiamento della forza lavoro, al maggior numero di insegnanti che abbandona la professione per altre ragioni o agli elevati tassi di abbandono durante la formazione iniziale degli insegnanti.

La Svezia menziona tutte le sfide elencate nella figura 1.6, ad eccezione dell'eccesso di offerta. Lituania, Paesi Bassi e Norvegia indicano che stanno affrontando cinque delle sette sfide. Di questi quattro paesi, soltanto la Lituania presenta carenze sia degli insegnanti (relativamente ad alcune materie e ad alcune aree geografiche) che degli studenti della formazione iniziale e, al tempo stesso, registra un eccesso di offerta. Altri sei paesi (Germania, Grecia, Spagna, Italia, Liechtenstein e Montenegro) si trovano nella stessa situazione, dovendo gestire, da un lato, le carenze e, dall'altro, un eccesso di offerta.

Un altro gruppo di sistemi d'istruzione segnala minori difficoltà rispetto all'offerta e alla domanda di insegnanti, con Cipro e Regno Unito (Galles) che indicano di avere difficoltà soltanto in un'area: rispettivamente, eccesso di offerta e carenze in alcune materie. Tra i paesi che non effettuano la pianificazione preventiva, diversi indicano una sola sfida specifica: nuovamente l'eccesso di offerta (Polonia, Slovenia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Serbia), ma anche carenze in alcune materie (Lettonia) ed elevati tassi di abbandono della professione (Romania).

Soltanto tre sistemi d'istruzione affermano esplicitamente di non avere difficoltà relative all'offerta e alla domanda di insegnanti: la Finlandia, in cui esiste una pianificazione preventiva, e Belgio (Comunità tedesca) e Bosnia-Erzegovina, in cui essa non è presente.

Alcuni paesi, come ad esempio Irlanda, Liechtenstein e Serbia, dichiarano di non disporre dei dati per gestire e pianificare efficacemente l'offerta e la domanda di insegnanti. La Bulgaria evidenzia la difficoltà di utilizzare i dati in modo efficiente.

Carenze, eccesso di offerta e distribuzione sbilanciata

La carenza di docenti in alcune materie è la sfida più comune relativa all'offerta e alla domanda di insegnanti ed è menzionata da più della metà dei sistemi d'istruzione europei. Tale problematica è stata rilevata precedentemente (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012) ed è solitamente legata a specifiche materie, come le cosiddette STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013). Una recente Comunicazione della Commissione sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento sottolinea che "il declino del prestigio professionale e la carenza di personale rappresentano oggi un problema in numerosi Stati membri, ostacolando la qualità nell'insegnamento scolastico"⁵.

5 Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, COM(2017) 248 final, 30.5.2017.

Anche la carenza di insegnanti in alcune aree geografiche viene menzionata dalla metà dei paesi. Tale problematica è legata alla lontananza di alcune zone di un paese (ad esempio, in Grecia, Lituania e Regno Unito - Scozia) oppure, in altri casi, è influenzata da opportunità economiche, contesto culturale e difficoltà dell'ambiente scolastico. In Belgio (Comunità fiamminga e francese), ad esempio, è più difficile attirare insegnanti a Bruxelles, probabilmente per l'elevato costo della vita e la percentuale più alta di alunni provenienti da famiglie svantaggiate. In Germania, nei *Länder* orientali, la carenza di insegnanti è quantificata in misura pari a 1.600 docenti l'anno, corrispondenti a un deficit del 27%.

Per far fronte a tali carenze, alcuni sistemi d'istruzione stanno offrendo incentivi per attrarre gli studenti verso la professione di insegnante e verso l'insegnamento di specifiche materie.

Il **Regno Unito (Inghilterra e Galles)** sta attuando politiche simili per aumentare il reclutamento di laureati di alcuni settori. In **Inghilterra**, il Dipartimento per l'istruzione offre borse di studio e di formazione per attirare i laureati di "materie prioritarie" verso la professione di insegnante; attualmente, le materie identificate come prioritarie sono: matematica, fisica, chimica, biologia, calcolo, lingue e geografia. In **Galles**, incentivi per la formazione degli insegnanti vengono offerti ai laureati per formarli all'insegnamento di materie "specifiche" (in cui si registrano carenze) nell'istruzione secondaria. Nell'anno di riferimento, gli incentivi massimi si applicano allo studio di matematica, galles, fisica e chimica, seguiti da lingue straniere moderne e TIC/informatica. Nonostante tali misure, il Galles ha ancora difficoltà a causa dell'aumento del numero di posti di insegnamento vacanti che restano non assegnati e del fatto che la capacità di coprirli varia notevolmente in base alla materia, all'area, alla scuola o al ruolo.

Nel 2015, la **Repubblica ceca** ha introdotto una modifica alla legge sul personale docente per prevenire la carenza di insegnanti, grazie alla quale il Ministero dell'istruzione, in cooperazione con i sindacati e le facoltà di scienze dell'educazione, ha evitato la minaccia di una crisi del personale nelle scuole di tutto il paese. La legge contiene varie misure per facilitare e aprire il reclutamento dei docenti, anche attraverso l'assunzione di professionisti con qualifiche diverse. Un'altra priorità della strategia per la politica educativa della Repubblica ceca fino al 2020 è l'aumento dei fondi per gli stipendi del personale docente e non docente nel settore dell'istruzione.

Nonostante le carenze e l'eccesso di offerta possano sembrare contraddittori, questi aspetti coesistono in vari paesi a causa di una non corretta distribuzione dei docenti tra materie e aree geografiche. È questo il caso di Germania, Grecia, Spagna, Italia, Lituania, Liechtenstein e Montenegro.

In **Germania**, ad esempio, esiste una carenza del 27% (anno di riferimento 2013) nei *Länder* orientali. Inoltre, è presente un eccesso di offerta per quanto riguarda gli insegnanti delle materie generali a livello secondario superiore del percorso accademico (*Gymnasium*) mentre, al contrario, si registra una carenza di docenti per le materie professionali a livello secondario superiore o nelle scuole professionali.

In **Grecia**, una carenza in alcune aree geografiche, ovvero nelle regioni più remote e nelle piccole isole, coesiste con una generale offerta in eccesso di docenti a causa del "congelamento" delle assunzioni di personale docente a tempo indeterminato. Infatti, a causa della crisi economica, anche se le necessità di insegnamento vengono segnalate e registrate, le autorità educative di livello superiore non assumono insegnanti a tempo indeterminato, ma coprono i posti vacanti con personale provvisorio.

In **Italia**, le recenti politiche hanno affrontato il problema dell'eccesso di offerta in alcune materie e in alcune zone geografiche nonché quello delle graduatorie ad esaurimento degli insegnanti abilitati. Uno speciale piano di assunzioni è stato attuato nel 2015/16 allo scopo di risolvere l'annoso problema di tali graduatorie ad esaurimento. Oltre 85.000 insegnanti, che erano stati sino ad allora impiegati con contratti di breve durata, sono stati assunti a tempo indeterminato. A seguito di un decreto legislativo sulla formazione iniziale degli insegnanti approvato nel mese di aprile 2017, i futuri docenti di scuola secondaria in possesso di una laurea magistrale e di 24 crediti in ambiti pedagogici dovranno superare un concorso pubblico per iscriversi alla specializzazione universitaria di un anno, seguita da un tirocinio della durata di due anni. Durante il periodo di tirocinio, essi assumeranno gradualmente i ruoli di insegnamento, incluse le supplenze di docenti assenti, evitando così il ricorso a graduatorie di insegnanti temporanei. Alla fine dei tre anni, previo superamento della valutazione, saranno assunti a tempo indeterminato.

Anche la **Lituania** segnala l'esistenza di carenze nelle zone rurali. Tuttavia, la principale sfida in questo paese è l'eccesso dell'offerta di insegnanti. Di conseguenza, gli insegnanti lavorano, ma spesso non a tempo pieno e, quindi, per uno stipendio molto basso, il che rende la professione poco interessante per i giovani e demotiva il personale in servizio.

In diversi altri paesi (Cipro, Polonia, Portogallo, Slovenia, Regno Unito - Irlanda del Nord, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Serbia) non si registrano carenze e la principale sfida è rappresentata dall'eccesso di offerta. Ad esempio:

A **Cipro**, secondo i dati recenti (2016) per 400 nuovi posti a tempo indeterminato disponibili, si sono presentati circa 49.000 candidati, pari a un rapporto di 1:122,5. In **Portogallo**, il rapporto nel concorso nazionale del 2015 per posti a tempo determinato (annuali) è stato di 1:7.

In **Slovenia**, la domanda di insegnanti è scesa negli ultimi anni a causa di un calo della popolazione, della crisi economica e delle misure di austerità. Una misura per combattere l'eccesso di offerta degli insegnanti è il progetto "Primo impiego nel settore dell'istruzione" che mira a favorire l'assunzione di giovani insegnanti in cerca del primo impiego o di specialisti in counselling. I fondi stimati per il 2017 ammontano a circa 1,5 milioni di euro.

Invecchiamento della forza lavoro e mantenimento in servizio degli insegnanti

A causa delle tendenze demografiche, 16 paesi si trovano ad affrontare il problema dell'invecchiamento della popolazione docente. Gli ultimi dati Eurostat⁶ mostrano che il 36% degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie aveva un'età uguale o superiore a 50 anni nel 2015. In Italia, più della metà degli insegnanti rientra in tale fascia d'età (57%). Percentuali elevate sono state registrate anche in Bulgaria (48%), Estonia e Lituania (entrambe 47%), Germania e Lettonia (entrambe 45%). Il 9% degli insegnanti dell'UE aveva oltre 60 anni, con la percentuale più alta in tale fascia d'età osservata ancora in Italia (18%) ed Estonia (17%).

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, sia l'invecchiamento della popolazione docente che l'eccesso di offerta rappresentano aspetti dello stesso problema. L'età media dei docenti in servizio sta aumentando di

6 Eurostat/UOE data [educ_uae_perp01] (settembre 2017).

anno in anno e la percentuale di insegnanti sotto i 30 anni sta diminuendo. Allo stesso tempo, gli insegnanti abilitati di recente hanno avuto difficoltà a ottenere contratti a tempo indeterminato.

Alcuni paesi devono affrontare anche la problematica di trattenere gli insegnanti più giovani nella professione. Le Comunità fiamminga e francese del Belgio, Bulgaria, Romania, Svezia, Regno Unito (Inghilterra), Svizzera e Liechtenstein indicano gli elevati tassi di abbandono della professione come una delle loro principali sfide.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, il dibattito sull'argomento riguarda soprattutto il numero di insegnanti all'inizio della carriera che abbandonano la professione entro all'incirca i primi cinque anni dall'abilitazione. Nel suo rapporto del febbraio 2017, *Recruitment and Retention of Teachers*, la Commissione sull'istruzione della *House of Commons* ha espresso il proprio parere, sostenendo che il governo non raccoglie abbastanza dati sui tassi di mantenimento in servizio degli insegnanti per materia, regione o percorso che ha portato all'insegnamento. Nel frattempo, un'indagine sulle intenzioni degli insegnanti ha rilevato che "la maggioranza degli insegnanti non sta considerando di abbandonare la professione" (Lynch, S. et al. 2016, p. 2). La percentuale di insegnanti che sta valutando di lasciare, tuttavia, è aumentata notevolmente fino al maggio 2016, passando dal 17% al 23%. Nonostante la percentuale di coloro che lasciano effettivamente sia più bassa, tale cifra è passata dal 6% nel 2011 all'8% nel 2015.

Insufficienza delle iscrizioni e tassi di trattenimento nella formazione iniziale degli insegnanti

Per quanto riguarda gli studenti della formazione iniziale degli insegnanti, le principali sfide riguardano due aspetti: bassi tassi di iscrizione e mantenimento nel percorso formativo. Meno di dodici paesi indicano una carenza generale degli studenti che si iscrivono alla formazione iniziale degli insegnanti. In tali paesi, tale sfida è legata ad altre, come la carenza generale di insegnanti, l'invecchiamento della popolazione docente e i tassi di trattenimento nella professione nel loro complesso. Il problema delle iscrizioni è chiaramente legato alla questione dell'attrattività della professione: prospettive di carriera e stipendio, fattori di stress, prestigio, ecc. Soltanto quattro paesi (Danimarca, Paesi Bassi, Svezia e Norvegia) menzionano gli elevati tassi di abbandono della formazione iniziale degli insegnanti tra le principali sfide da affrontare.

Per sintetizzare, è interessante notare che molti sistemi d'istruzione si trovano ad affrontare sfide simili rispetto all'offerta e alla domanda di insegnanti, sia che effettuino una pianificazione preventiva sia in caso contrario. Soltanto uno dei paesi che effettua la pianificazione preventiva dichiara effettivamente di non riscontrare difficoltà (Finlandia). Quanto agli altri, la pianificazione preventiva è certamente un modo per gestire le sfide esistenti. Al contrario, per i paesi che non effettuano una pianificazione preventiva, il motivo potrebbe essere il fatto che le difficoltà che affrontano sono meno pressanti. Questo sembra essere il caso

di diversi paesi che indicano l'eccesso di offerta come problema principale. Infatti, l'eccesso di offerta, rispetto alle carenze, potrebbe rendere meno necessaria la pianificazione, ma solleva comunque domande sull'utilizzo efficiente delle risorse. Viceversa, alcuni altri paesi senza pianificazione preventiva potrebbero non disporre di dati o analisi rilevanti e potrebbero quindi non essere in grado di tracciare un quadro chiaro delle sfide esistenti.

Capitolo 2

ACCESSO ALLA PROFESSIONE E MOBILITÀ DEGLI INSEGNANTI

La transizione dalla formazione iniziale degli insegnanti alla vita professionale sembra essere una fase fondamentale sia per gli insegnanti che dalla prospettiva del sistema d'istruzione. Nell'ultima Comunicazione sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto⁷, la Commissione europea sottolinea che migliorare i processi di selezione e reclutamento degli insegnanti può aiutare a identificare i candidati più idonei. In Europa, il percorso tradizionale per diventare insegnante inizia conseguendo una qualifica per l'insegnamento. In alcuni paesi, il completamento con successo della formazione iniziale degli insegnanti rappresenta l'unica condizione per accedere a pieno titolo alla procedura di reclutamento. In altri, il passaggio dalla formazione iniziale degli insegnanti alla vita professionale prevede ulteriori fasi che i laureati della formazione iniziale devono seguire per poter essere reclutati come docenti a pieno titolo. Inoltre, le modalità con cui gli insegnanti vengono selezionati e reclutati possono non soltanto incidere sulla qualità del corpo docente, ma anche rispondere alle problematiche relative all'offerta e alla domanda di docenti. Ad esempio, i meccanismi centralizzati di selezione degli insegnanti consentono di avere un elevato livello di controllo sull'offerta di insegnanti, mentre il reclutamento aperto decentralizzato fornisce una risposta più flessibile alla domanda di insegnanti. Un altro modo per gestire l'offerta di docenti consiste nell'ampliare l'accesso alla professione offrendo percorsi alternativi per diventare insegnanti. Anche la mobilità dei docenti tra scuole può svolgere un ruolo per quanto riguarda l'offerta e la distribuzione degli insegnanti all'interno del sistema.

Il presente capitolo esamina l'accesso alla professione e analizza le modalità con cui gli insegnanti si spostano o vengono trasferiti da una scuola all'altra. La prima sezione illustra come i laureati della formazione iniziale effettuino il passaggio alla vita professionale, concentrandosi

⁷ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, COM(2017) 248 final, 30.5.2017.

sui requisiti necessari per diventare docenti a pieno titolo. I percorsi alternativi per diventare insegnanti vengono affrontati nella seconda parte del capitolo, mentre la terza sezione tratta i metodi di reclutamento e le condizioni di lavoro. L'ultima parte del capitolo presenta invece le normative e le procedure che regolamentano la mobilità degli insegnanti tra scuole.

2.1. Requisiti per diventare un docente a pieno titolo

Il primo paragrafo analizza i requisiti che i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono soddisfare per essere considerati insegnanti a pieno titolo. In alcuni sistemi d'istruzione, completare la formazione iniziale degli insegnanti costituisce l'unico requisito per diventare un docente a pieno titolo, mentre in altri, ciò non è sufficiente e i laureati della formazione iniziale devono soddisfare ulteriori criteri. Lo scopo, la gestione e la natura di tali ulteriori requisiti variano notevolmente tra i paesi e dipendono dal modo in cui è organizzata la professione di insegnante. I criteri di ammissibilità, come la cittadinanza o l'assenza di precedenti penali, non vengono qui trattati.

La figura 2.1 mostra che, in quasi la metà dei sistemi d'istruzione esaminati nel presente rapporto, il completamento con successo della formazione iniziale degli insegnanti costituisce l'unica condizione per diventare un docente a pieno titolo. In tali sistemi, il diploma della formazione iniziale degli insegnanti non soltanto attesta il livello raggiunto dai laureati ma certifica anche la loro capacità di insegnare. In altre parole, gli istituti di formazione iniziale degli insegnanti rilasciano ai loro laureati un pieno titolo per insegnare.

In altri 23 sistemi d'istruzione, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono invece soddisfare ulteriori requisiti per poter insegnare a pieno titolo, come superare un concorso o confermare le loro competenze professionali.

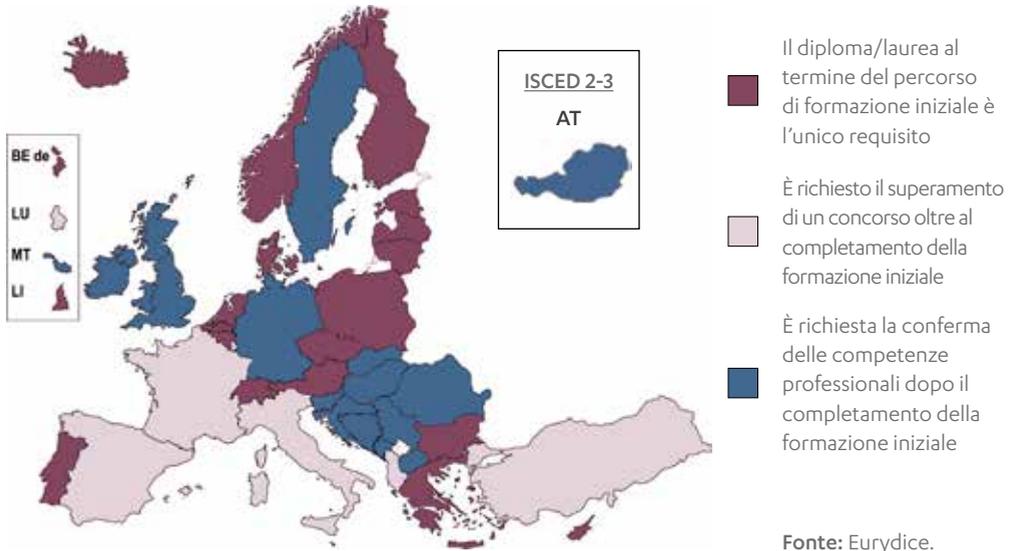
In sei paesi (Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Albania e Turchia), i futuri insegnanti, per ottenere il pieno titolo di docente, devono superare un concorso che può prevedere prove scritte, colloqui, la valutazione di portfolio, l'osservazione della pratica didattica o qualsiasi combinazione di questi metodi. Il concorso si concentra di solito sulla valutazione della conoscenza delle materie e sulle competenze professionali e può prevedere varie fasi. In Spagna e Turchia, ad esempio, si articola in due fasi.

In **Spagna**, il *Concurso-oposición* prevede un esame in cui vengono valutate la conoscenza della relativa materia o dell'ambito specialistico, le capacità di insegnamento e l'attitudine a insegnare, seguito da una fase di selezione basata sul merito, in cui si valuta la formazione e le precedenti esperienze di insegnamento.

In **Turchia**, il *Kamu Personeli Seçme Sınavı* prevede due esami: il primo valuta la conoscenza delle scienze della formazione e la cultura generale, mentre il secondo mette alla prova la conoscenza della disciplina.

Superare un concorso, oltre a rilasciare una qualifica abilitante, fornisce di solito accesso a un posto fisso da insegnante.

Figura 2.1: Requisiti ufficiali per diventare un docente a pieno titolo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Note specifiche per paese

Francia: le informazioni presentate nella figura si riferiscono soltanto agli studenti della formazione iniziale degli insegnanti che superano il concorso la prima volta.

Austria: la conferma delle competenze professionali riguarda soltanto gli insegnanti delle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3).

Liechtenstein: dal momento che tutti gli insegnanti vengono formati all'estero, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono soddisfare ulteriori requisiti. Quando ricoprono una nuova posizione, vengono nominati provvisoriamente per tre anni. Durante tale incarico provvisorio, i docenti devono frequentare corsi introduttivi che si concentrano su vari argomenti specifici del Liechtenstein. Alla fine di tale periodo, devono superare una prova su tali argomenti e dimostrare di soddisfare i criteri di rendimento previsti per tale posizione.

In 17 sistemi d'istruzione, i laureati della formazione iniziale, per diventare insegnanti a pieno titolo, devono far sì che la loro capacità di insegnamento venga confermata. Sebbene in tutti i paesi i futuri insegnanti ricevano una formazione professionale durante la formazione iniziale, di solito tramite tirocini in classe, stage o tramite una fase di avvio alla professione (in alcuni sistemi educativi), in alcuni paesi devono superare un'ulteriore fase dopo la formazione iniziale al fine di confermare le loro competenze professionali. Tale conferma può avvenire mediante un esame professionale (nazionale o di Stato), la valutazione alla fine di un programma di av-

vio alla professione oppure l'accreditamento, la registrazione o la certificazione. Nel contesto del presente studio, pertanto, l'espressione "conferma delle competenze professionali dopo il completamento della formazione iniziale degli insegnanti" viene utilizzata per riferirsi ai paesi in cui i laureati della formazione iniziale devono superare una procedura obbligatoria strutturata per confermare di essere in grado di insegnare adeguatamente.

In Germania, Croazia, Romania, Slovenia, Bosnia-Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro e Serbia, dopo aver completato il programma di avvio alla professione, gli insegnanti all'inizio della carriera devono superare un esame professionale che, in alcuni paesi, viene chiamato esame "di Stato" o "nazionale". In Bosnia-Erzegovina e Montenegro, dopo l'esame professionale viene rilasciata una licenza temporanea di insegnamento. L'esame professionale mira solitamente a valutare la capacità di un futuro docente di svolgere il proprio lavoro e può includere parti teoriche e pratiche.

In **Germania**, dopo il servizio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*), i futuri insegnanti devono superare un esame di Stato al fine di conseguire il titolo abilitante all'insegnamento.

In **Croazia**, l'esame di licenza può essere effettuato soltanto dopo che l'insegnante ha completato il programma di avvio alla professione. I risultati del periodo di tirocinio fanno parte della documentazione inviata con la domanda di iscrizione all'esame. Una commissione formata da cinque membri, tra cui diversi esperti e un consulente senior dell'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti, esamina il candidato attraverso una serie di prove scritte e orali e l'osservazione di una lezione tenuta dal candidato stesso.

In **Romania**, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti, per essere ammessi all'esame nazionale, devono acquisire esperienza professionale obbligatoria nell'insegnamento. Nel concorso, si tiene conto della valutazione delle competenze professionali dimostrate durante tale periodo. Il processo di valutazione per la certificazione permanente degli insegnanti è organizzato in due fasi: gli esami *titularizare* e *definitivat*. I laureati della formazione iniziale degli insegnanti accedono prima a un periodo di prova di due anni, alla fine del quale vengono valutati attraverso l'esame *definitivat* che si concentra sui portfolio personali e professionali e sulle attività professionali.

In **Slovenia**, i candidati, per superare l'esame di Stato professionale, devono avere almeno 840 ore (circa 10 mesi) di pratica di insegnamento e devono aver completato almeno cinque presentazioni di insegnamento valutate durante la fase di avvio alla professione (non obbligatoria) o in modo indipendente. L'esame professionale è orale e le materie specifiche vengono decise dal Ministero dell'istruzione.

In **Bosnia-Erzegovina**, l'esame professionale consiste in una parte pratica (preparazione e svolgimento di una lezione) e una parte amministrativa generale (che riguarda la conoscenza della normativa, ecc.).

Nell'**ex-Repubblica jugoslava di Macedonia**, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti, per essere riconosciuti docenti a pieno titolo, devono completare con successo una fase di avvio alla professione e superare un esame professionale.

In **Montenegro**, l'esame prevede l'obbligo per i candidati di tenere una lezione di fronte a una commissione e di valutare la conoscenza della normativa in materia di istruzione e dei diritti degli alunni.

In **Serbia**, lo scopo dell'esame è valutare la capacità dell'insegnante di svolgere in modo autonomo attività educative.

In Irlanda, Svezia e Regno Unito, i laureati della formazione iniziale degli insegnanti devono superare un processo formale di registrazione o accreditamento. Mentre in Irlanda e Regno

Unito, le competenze e attitudini professionali dimostrate dagli insegnanti all'inizio della carriera vengono valutate rispetto a standard professionali, in Svezia, l'accREDITAMENTO di un insegnante indica il riconoscimento ufficiale delle qualifiche e dei titoli accademici.

In **Irlanda**, oltre alla qualifica accademica, gli insegnanti devono anche essere accreditati presso il *Teaching Council of Ireland*. A tale scopo, gli insegnanti della scuola primaria all'inizio della carriera devono completare il periodo di prova valutato dall'Ispettorato e il programma di avvio alla professione, mentre i docenti principianti della scuola secondaria devono completare il periodo di lavoro post-qualifica e il programma di avvio alla professione. In alternativa, gli insegnanti della scuola primaria e secondaria possono seguire il percorso integrato chiamato *Droichead*, che viene organizzato da insegnanti esperti in un contesto scolastico e dal servizio di avvio alla professione.

In **Svezia**, l'accREDITAMENTO degli insegnanti viene conseguito alla fine della formazione iniziale degli insegnanti e certifica le materie che il docente è pienamente abilitato a insegnare. I laureati della formazione iniziale degli insegnanti ottengono l'accREDITAMENTO presentando domanda all'Agenzia nazionale per l'istruzione (*Skolverket*). Nella domanda, i docenti devono fornire prova delle qualifiche e dei titoli accademici conseguiti. Soltanto gli insegnanti accreditati sono autorizzati a valutare gli alunni e ad ottenere un contratto fisso.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, oltre alla qualifica accademica, gli insegnanti devono conseguire l'accREDITAMENTO professionale del *Qualified Teacher Status (QTS)* in Inghilterra e Galles, oppure la corrispondente "idoneità all'insegnamento" in Irlanda del Nord. In ogni caso, l'accREDITAMENTO si basa sulla valutazione condotta in base agli standard.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, gli insegnanti all'inizio della carriera, per possedere le competenze richieste dallo standard per il pieno accREDITAMENTO, devono acquisire esperienza professionale durante il periodo di prova obbligatorio, tramite il sistema di avvio alla professione docente oppure seguendo il percorso flessibile.

In Ungheria, Malta, Austria (*Allgemeinbildende höhere Schulen, AHS*) e Slovacchia, la valutazione positiva alla fine della fase di avvio alla professione porta al conseguimento del pieno titolo.

In **Ungheria**, gli insegnanti, dopo aver completato con successo il periodo di avvio alla professione, vengono riconosciuti come docenti a pieno titolo.

A **Malta**, durante i primi due anni di insegnamento, i docenti seguono una fase di avvio alla professione e di mentoring. Una volta completato con successo tale biennio, vengono raccomandati per conseguire l'abilitazione all'insegnamento dal *Council for the Teaching Profession*.

In **Austria**, gli insegnanti delle AHS sono considerati abilitati dopo aver completato la formazione iniziale e aver dimostrato la loro competenza professionale durante una fase di avvio alla professione obbligatoria.

In **Slovacchia**, gli insegnanti all'inizio della carriera devono completare una fase di avvio alla professione nei primi due anni del primo incarico per conseguire un certificato di abilitazione.

In alcuni sistemi d'istruzione, i candidati insegnanti, prima di essere abilitati all'insegnamento, devono soddisfare ulteriori requisiti, come dimostrare di possedere un certo livello di conoscenza delle lingue (Lituania e Comunità autonome in Spagna)⁸ oppure ottenere le re-

8 Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco, Cataluña, Illes Balears e Comunidad Foral de Navarra.

lative certificazioni come quella per il nuoto e il primo soccorso (per gli insegnanti di scuola primaria in Francia).

2.2. Percorsi alternativi per diventare insegnanti

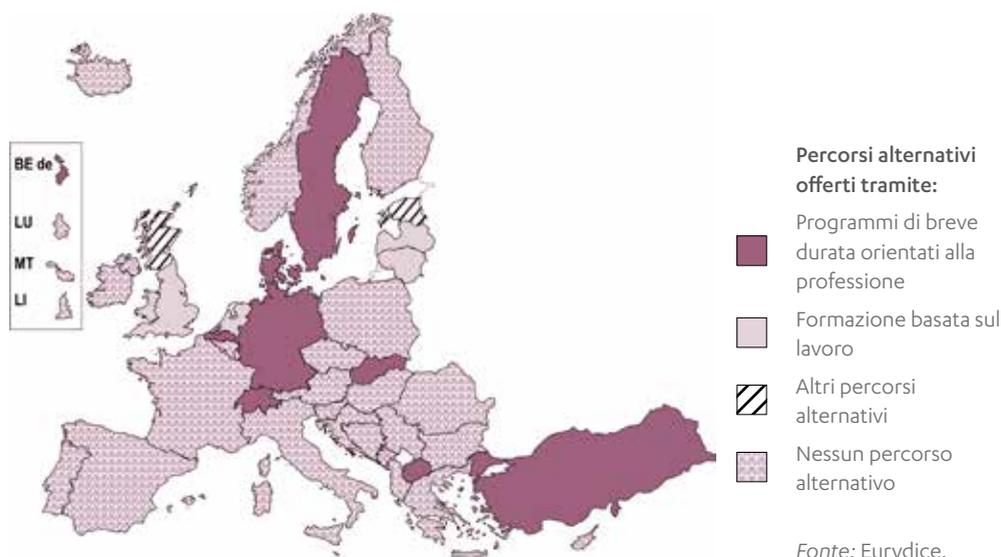
Il percorso tradizionale per diventare insegnanti inizia conseguendo una qualifica per l'insegnamento. Nel contesto del presente rapporto, si distingue tra i percorsi tradizionali e quelli alternativi, dove i primi comprendono i programmi di formazione iniziale degli insegnanti organizzati secondo modelli consecutivi o concorrenti. I programmi concorrenti sono dedicati alla formazione iniziale degli insegnanti sin dall'inizio e prevedono materie accademiche generali oltre a materie professionali (pedagogia, metodi di insegnamento, ecc.). I modelli consecutivi sono invece programmi in cui gli studenti che hanno frequentato una particolare branca dell'istruzione superiore accedono alla formazione professionale per gli insegnanti in una fase successiva distinta. Tale modello è solitamente visto come più flessibile per diventare insegnanti. Mentre in alcuni sistemi la formazione iniziale degli insegnanti è offerta soltanto tramite un modello, in altri, entrambi i percorsi di formazione coesistono⁹.

Oltre al modello o ai modelli tradizionali, alcuni sistemi d'istruzione hanno introdotto percorsi alternativi per diventare insegnanti che, come descritto nel presente rapporto, sono di solito flessibili, basati soprattutto sulla professione e più brevi dei programmi tradizionali di formazione iniziale degli insegnanti. Tali programmi si rivolgono generalmente a persone con un'esperienza professionale acquisita all'interno o all'esterno del percorso di formazione oppure ai laureati di altre discipline. Tradizionalmente, i percorsi alternativi per diventare insegnanti sono stati introdotti accanto ai metodi di reclutamento flessibili nei sistemi d'istruzione che presentano carenze di insegnanti e sono stati inoltre sviluppati allo scopo di diversificare la professione, attirando laureati con una preparazione di alta qualità e/o professionisti altamente competenti di altri settori.

La figura 2.2 mostra che circa un terzo dei sistemi d'istruzione europei, oltre ai programmi tradizionali, offre percorsi alternativi per diventare insegnanti. Nonostante i programmi alternativi varino notevolmente in Europa, è possibile distinguere due principali modelli organizzativi.

⁹ Per ulteriori informazioni sulla formazione iniziale degli insegnanti, vedere Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013.

Figura 2.2: Percorsi alternativi alla qualifica per l'insegnamento nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Percorsi alternativi relativi ai livelli di istruzione:

BE de	BE nl	DE	DK	EE	ES	LV	LT	LU	NL	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	CH	FY	TR
○	○	●	▲	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	▲	○	○

▲ = ISCED 1+2 ○ = ISCED 2+3 ● = ISCED 1+2+3

Il primo approccio consente ai laureati di altri ambiti dell'istruzione superiore e ai professionisti esperti di diventare insegnanti abilitati attraverso programmi di breve durata orientati alla professione. Tali programmi alternativi mirano di solito a facilitare l'accesso alla formazione degli insegnanti ed esistono in nove sistemi d'istruzione (Comunità fiamminga e tedesca del Belgio, Danimarca, Germania, Slovacchia, Svezia, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia) dove l'unico percorso tradizionale per conseguire una qualifica per l'insegnamento prevede il completamento di programmi interamente dedicati alla formazione iniziale degli insegnanti (modello concorrente). I programmi di breve durata orientati alla professione sono solitamente offerti da istituti "tradizionali" di formazione degli insegnanti e includono discipline pedagogiche e psicologiche, metodologia, didattica e formazione pratica. In genere, essi offrono forme di iscrizione flessibili, come formazione part-time, a distanza o mista, oltre a corsi serali. Ad esempio:

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, gli istituti di formazione per adulti offrono un programma per insegnanti tirocinanti (*Leraar in opleiding*). I candidati devono in genere possedere una laurea di primo o di secondo livello negli ambiti relativi alle materie insegnate nelle scuole.

In **Germania**, i principali istituti di formazione degli insegnanti offrono ai laureati di altri ambiti l'opportunità di accedere direttamente alla seconda parte dei programmi tradizionali di formazione degli insegnanti (*Vorbereitungsdienst*).

In **Danimarca**, oltre al programma formale di formazione iniziale degli insegnanti, il programma per insegnanti basato sul merito (150 ECTS) è destinato ai laureati di università/college universitari e ai candidati che hanno acquisito conoscenza ed esperienza al di fuori dell'insegnamento. Dopo il completamento di tale programma, essi vengono accreditati come "insegnanti per merito".

In **Svezia**, esistono una serie di percorsi che portano alla professione di insegnante, ad esempio per le persone con altre esperienze professionali o che hanno cambiato idea rispetto alla professione da esercitare. Per coloro che hanno una conoscenza sufficiente di almeno una materia, esiste un ulteriore programma di formazione degli insegnanti che porta a conseguire un titolo accademico per l'insegnamento della materia e che prevede 90 ECTS.

In **Svizzera**, sono richiesti almeno tre anni di esperienza professionale e il rispetto di un limite di età (minimo 30 anni) per accedere a un programma breve orientato verso la professione.

La creazione di programmi di breve durata più flessibili nei sistemi d'istruzione sopra indicati potrebbe portare a un graduale passaggio verso il modello consecutivo di formazione iniziale degli insegnanti.

Il secondo modello di percorsi alternativi comprende una formazione basata sull'esercizio della professione che consente ai tirocinanti di lavorare in una scuola e di seguire un programma di formazione individuale che porta a conseguire una qualifica per l'insegnamento. Lettonia, Lituania, Paesi Bassi e Regno Unito (Inghilterra e Galles) offrono tali programmi di formazione per insegnanti basati sull'esercizio della professione come un'alternativa al percorso o ai percorsi tradizionali di formazione iniziale degli insegnanti.

Lettonia e **Lituania** partecipano alla rete *Teach for All*. I programmi alternativi basati sull'esercizio della professione per diventare insegnanti in tali paesi vengono offerti rispettivamente dalle ONG *Mission Possible* e dal Centro per il miglioramento della scuola. In **Lettonia**, la ONG *Mission Possible* recluta i laureati dell'università e li inserisce come insegnanti nelle scuole del paese, impegnandoli per due anni a tempo pieno nell'insegnamento e nell'apprendimento nell'ambito del programma. In **Lituania**, il programma di formazione "Scegli di insegnare" (*Renkuosi mokyti!*) basato sull'esercizio della professione si rivolge ai neolaureati e ai giovani professionisti. I candidati devono possedere almeno un diploma di laurea di primo livello e non avere più di 35 anni.

Nei **Paesi Bassi**, il programma *Minor in Education* consente agli studenti universitari di acquisire una qualifica per l'insegnamento limitata di secondo livello (anni 1-3 dell'istruzione secondaria generale). Il programma *Lateral Entry* offre un'altra opzione alle persone in possesso di un titolo di studio di livello terziario per accedere alla professione docente senza aver acquisito in precedenza una qualifica per l'insegnamento. Gli insegnanti nominati in questo modo possono lavorare con un contratto a tempo determinato di massimo due anni mentre ricevono la formazione e il sostegno necessari per diventare docenti a pieno titolo e, di conseguenza, beneficiare di un contratto a tempo indeterminato.

Nel **Regno Unito (Inghilterra)**, i programmi *School Direct* (retribuito) e *Teach First* offrono ai laureati un percorso per diventare insegnanti mentre lavorano come docenti in classe e percepiscono una retribuzione come insegnanti non abilitati. I programmi portati avanti dalle scuole, da tempo considerati percorsi alternativi, sono diventati sempre più tradizionali a seguito delle riforme intervenute dal 2010 al 2017. Esistono inoltre vari programmi su piccola scala:

- *Troops to Teachers* è un programma per sostenere, nella formazione da insegnanti, coloro che lasciano le forze armate (marina, esercito e aeronautica britannici). I candidati idonei in possesso di un diploma di laurea di primo livello possono presentare domanda per seguire i percorsi consecutivi ordinari per diventare insegnanti a pieno titolo, beneficiando di borse di studio esenti da imposte che li aiutano a finanziare la loro formazione. Esiste inoltre un percorso biennale retribuito basato sulla formazione a scuola che consente ai non laureati che hanno conseguito risultati accademici comprovati sufficienti e una conoscenza specialistica della materia di diventare insegnanti.

- *Future Teaching Scholars* è un programma della durata di sei anni che offre a universitari che studiano matematica o fisica una sovvenzione di 15 000 sterline e una formazione preparatoria iniziale per l'insegnamento. Dopo il conseguimento della laurea, i partecipanti ricevono una formazione specialistica per insegnanti basata sull'esercizio della professione e un ulteriore sostegno per altri due anni.

- *Researchers in Schools: Maths and Physics Chairs* è un corso biennale che offre la possibilità di una formazione retribuita per insegnanti a quei candidati che hanno completato, o stanno completando, un dottorato. Esso mira a consentire ai ricercatori di mantenere il loro profilo accademico mentre ricevono una formazione da insegnanti, dal momento che fino al 20% del loro tempo sarà destinato alle loro ricerche accademiche. I tirocinanti avranno accesso a una borsa di ricerca che copre entrambi gli anni: nel primo anno riceveranno una borsa di studio per la formazione retribuita, mentre nel secondo lavoreranno come insegnanti neo-abilitati.

Nel Regno Unito (Galles), il programma *Graduate Teacher* offre un percorso alternativo per diventare insegnanti, consentendo ai laureati di lavorare come docenti in classe, di percepire una retribuzione come insegnanti non abilitati e di ricevere una formazione mentre svolgono un'attività di docenza retribuita. Esiste inoltre un percorso alternativo per i candidati che non posseggono un diploma di laurea o con un livello di qualifiche basso che permette di diventare insegnanti di scuola secondaria in specifiche materie prioritarie e che si chiama Certificato di istruzione superiore - Introduzione all'insegnamento nella scuola secondaria (*Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*). Questo corso offerto dalla *University of South Wales*, di durata annuale se frequentato a tempo pieno oppure biennale se seguito part-time, prepara gli studenti a seguire uno dei corsi di laurea biennali per l'insegnamento nella scuola secondaria disponibili in Galles, che consentono agli studenti di acquisire lo status di insegnanti abilitati nelle materie prioritarie come matematica, scienze, TIC, progettazione e tecnologia. Non esistono requisiti accademici formali di accesso al *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*, ma i candidati devono dimostrare di possedere un livello idoneo di competenze in lettura, scrittura e matematica durante la procedura di invio delle domande.

In Estonia, i professionisti di altri campi possono ottenere una qualifica per l'insegnamento attraverso il sistema nazionale delle qualifiche professionali. La certificazione professionale può essere ottenuta da chiunque dimostri di possedere le competenze necessarie descritte negli standard professionali degli insegnanti. I corsi di formazione non sono obbligatori.

Per attirare le persone verso l'insegnamento delle scienze, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (materie STEM) e affrontare la carenza di insegnanti in alcune aree, nel Regno Unito (Scozia) sono stati creati una serie di percorsi alternativi per diventare insegnanti. Tali percorsi devono comunque coinvolgere un istituto di formazione iniziale degli insegnanti all'interno di un'università e devono essere accreditati dal *General Teaching Council for Scotland*. Alcuni dei nuovi percorsi comprendono una formazione iniziale degli insegnanti unita a un programma di formazione destinato a far diventare insegnanti i membri del personale delle autorità locali esistenti.

2.3. Metodi di reclutamento e condizioni di lavoro

Il presente paragrafo illustra i principali metodi di reclutamento utilizzati per la prima assunzione, nonché le condizioni di lavoro dei docenti a pieno titolo. Per quanto riguarda le condizioni di lavoro, vengono qui esaminati il tipo di status professionale degli insegnanti e indicati il livello o l'organo responsabile della loro assunzione. Inoltre, si analizza il tipo di contratto di lavoro e le condizioni in cui i docenti possono ottenere un contratto a tempo indeterminato, che, in alcuni paesi, viene chiamato contratto fisso.

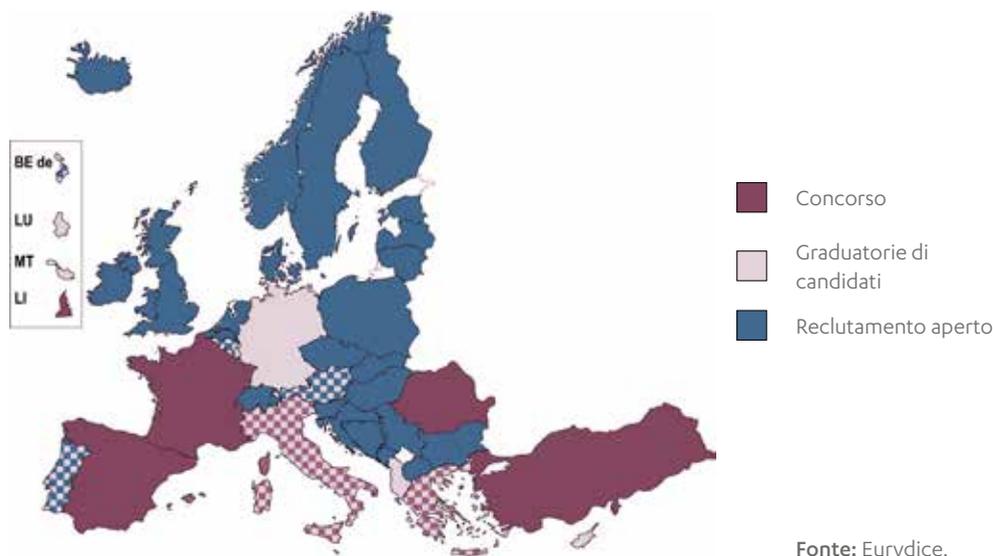
2.3.1. Principali metodi di reclutamento dei docenti a pieno titolo

In Europa, esistono tre principali sistemi utilizzati per reclutare i docenti a pieno titolo la prima volta che vengono assunti: il reclutamento aperto, i concorsi e le graduatorie di candidati.

Come mostra la figura 2.3, in quasi tre quarti dei sistemi, il metodo prevalente è il reclutamento aperto, il che implica il decentramento della responsabilità di pubblicizzare i posti vacanti, la richiesta dell'invio di candidature e la selezione dei candidati migliori. Nel reclutamento aperto, il processo è solitamente gestito dalle scuole, talvolta in collaborazione con l'autorità locale. Esso implica l'assenza di un sistema di livello superiore che assegni gli insegnanti alle scuole: le cattedre vacanti sono assegnate ai candidati che presentano domanda di lavoro alle singole scuole. Tuttavia, il fatto che le scuole siano responsabili del reclutamento non significa necessariamente che abbiano la piena autonomia di organizzare il processo (definizione della procedura di reclutamento, criteri di selezione, ecc.). In alcuni sistemi d'istruzione, l'intera procedura può essere estremamente regolamentata, mentre in altri vengono controllati soltanto i principali aspetti. La normativa e le pratiche relative al reclutamento aperto e ai processi di selezione degli insegnanti richiedono ulteriori approfondimenti per comprendere il livello di autonomia che le scuole hanno nel selezionare i candidati più appropriati.

In sette sistemi d'istruzione, il reclutamento dei docenti si basa su concorsi organizzati dalle autorità pubbliche a livello superiore, regionale e locale. Soltanto un certo numero di candidati e, solitamente, per un numero limitato di posti da insegnante nel sistema d'istruzione pubblico, viene selezionato mediante concorso. Di solito, i candidati selezionati possono esprimere la loro preferenza riguardo alle aree o scuole in cui vogliono lavorare, ma la decisione finale viene presa dall'autorità educativa che li assegna alla scuola. In alcuni sistemi d'istruzione, superare il concorso garantisce un posto fisso da insegnante, mentre, in altri, i candidati vincitori sono inseriti nelle graduatorie degli idonei, ma l'assunzione non è garantita.

Figura 2.3: Principali metodi di reclutamento dei docenti a pieno titolo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Belgio (BE fr, BE de): le scuole pubbliche che dipendono dal governo utilizzano le graduatorie, mentre le scuole private che ricevono sovvenzioni optano per il reclutamento aperto.

Spagna, Francia, Italia e Turchia: superare un concorso costituisce anche un requisito obbligatorio per essere pienamente abilitato (vedere il paragrafo 2.1).

Cipro: a partire dal 2018/19, i candidati insegnanti dell'ISCED 1 dovranno superare un concorso alla fine della formazione iniziale. Per l'ISCED 2-3, i laureati di primo livello dovranno superarlo prima di iniziare la formazione professionale. L'attuale sistema sarà gradualmente sostituito da questo nuovo metodo nell'arco di 10 anni.

In Spagna, Francia, Romania, Liechtenstein e Turchia, il concorso è l'unico metodo utilizzato per il reclutamento degli insegnanti. In Grecia e Italia, le graduatorie vengono utilizzate in aggiunta ai concorsi. In entrambi i paesi, dopo il concorso, i candidati con i punteggi più alti vengono nominati per posti permanenti. I candidati che vincono il concorso ma non vengono reclutati vengono inseriti nelle graduatorie.

In **Grecia**, le autorità di livello superiore stilano una graduatoria di riserva dei candidati che superano il concorso ma a cui non è stato offerto un posto fisso. Le nuove graduatorie, ordinate per settore e specializzazione, vengono utilizzate dal Ministero dell'istruzione, della ricerca e degli affari religiosi al fine di soddisfare i bisogni operativi (per esempio la sostituzione dei docenti).

In **Italia**, le graduatorie vengono stilate a livello provinciale e includono i futuri insegnanti abilitati all'insegnamento. Tali candidati vengono solitamente assunti dalle scuole con contratti a tempo indeterminato entro il limite del 50% dei posti vacanti disponibili annualmente o con contratti a breve termine.

Infine, il metodo di reclutamento basato sulle graduatorie (senza un concorso) viene utilizzato in nove sistemi d'istruzione. Tale metodo di reclutamento si riferisce al sistema in cui gli insegnanti candidati presentano le domande di assunzione a un'autorità di livello superiore o intermedio, che, nella maggior parte dei casi, redige poi normalmente una graduatoria di candidati sulla base di criteri predefiniti. In Germania, Cipro, Lussemburgo, Malta e Albania, questo è il principale metodo di reclutamento. Ad esempio:

In **Germania**, dopo il completamento del servizio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*), gli insegnanti neo-abilitati possono presentare domanda per essere assunti a tempo indeterminato nelle scuole pubbliche. A seconda del *Land*, la domanda deve essere inviata al Ministero dell'istruzione e degli affari culturali o all'autorità di controllo scolastico responsabile. Una decisione sul reclutamento viene presa centralmente sulla base dei posti di lavoro vacanti e secondo i criteri di idoneità, le qualifiche e l'attestazione dei risultati. In alcuni *Länder*, alcune posizioni vengono anche pubblicizzate avendo in mente il profilo di una particolare scuola e la rispettiva scuola prende parte alla selezione dei candidati. In alcuni casi, le domande vengono talvolta inviate direttamente alla rispettiva scuola; tuttavia, la nomina non viene effettuata dalla scuola stessa, ma dal Ministero dell'istruzione e degli affari culturali oppure dall'autorità scolastica che risponde a esso. I candidati vincitori vengono solitamente nominati come dipendenti pubblici in prova.

In **Albania**, esistono due modi per reclutare gli insegnanti attraverso le graduatorie: 1) la piattaforma online "Insegnanti per l'Albania" è stata creata per garantire che il reclutamento degli insegnanti sia trasparente. I candidati di tutta l'Albania possono presentare domanda per prendere parte alla prova selettiva. Ciascun candidato insegnante viene valutato in base ai risultati della sua prova e alla scheda personale e il reclutamento si basa sulla sua posizione in graduatoria in ciascuna Direzione regionale per l'istruzione; 2) i candidati insegnanti inviano una domanda all'unità scolastica locale in cui vorrebbero essere assunti. Dopo la valutazione del portfolio dei candidati, gli aspiranti insegnanti vengono inseriti in una graduatoria.

In Belgio (Comunità francese e tedesca), Austria e Portogallo, le graduatorie vengono utilizzate in aggiunta al reclutamento aperto.

In **Belgio (Comunità francese e tedesca)**, le scuole pubbliche che dipendono dal governo utilizzano le graduatorie, mentre le scuole private che ricevono sovvenzioni optano per il reclutamento aperto.

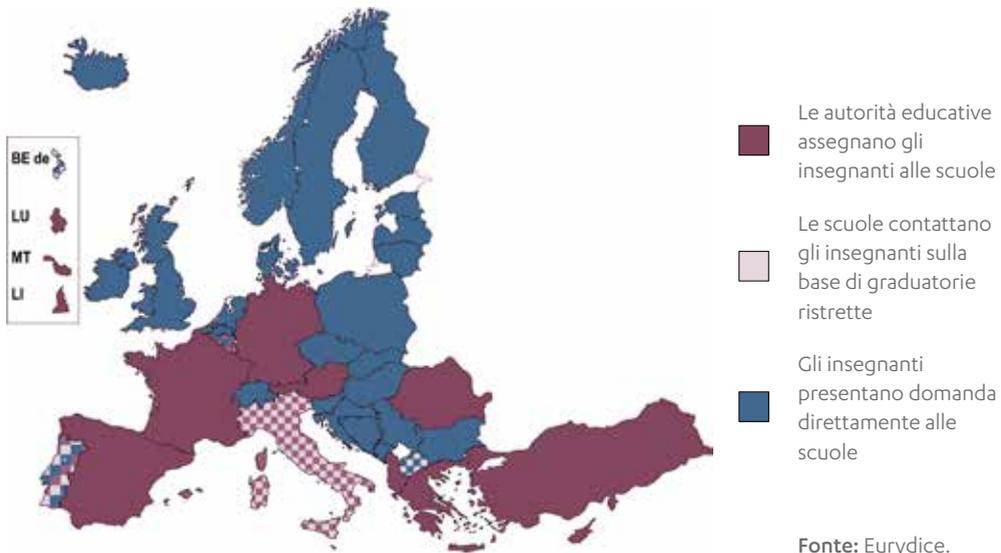
In **Austria**, gli insegnanti vengono per lo più reclutati con il metodo del reclutamento aperto; tuttavia, le graduatorie tradizionali vengono ancora utilizzate a livello provinciale.

In **Portogallo**, il principale metodo di reclutamento utilizzato è quello delle graduatorie. Le scuole sono autorizzate a utilizzare il reclutamento aperto per coprire posti vacanti temporanei o per reclutare professionisti specializzati in una specifica materia soltanto quando non ci sono più candidati in graduatoria.

Nomina dei docenti

Le procedure di nomina degli insegnanti sono in genere fortemente correlate al tipo di metodo di reclutamento utilizzato nel sistema d'istruzione (vedere la figura 2.3).

Figura 2.4: Nomina dei docenti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Nota specifica per paese

Finlandia: il datore di lavoro degli insegnanti è l'ente erogatore d'istruzione, più comunemente una municipalità, che pubblicizza specifiche posizioni in determinate scuole. Gli insegnanti presentano domanda all'ente erogatore d'istruzione per un posto di lavoro in una determinata scuola.

Nella maggior parte dei paesi che utilizzano il metodo del reclutamento aperto, gli insegnanti vengono nominati assegnandoli alle scuole per le quali hanno presentato la domanda che è stata accolta.

In **Austria**, gli insegnanti presentano domanda all'autorità scolastica regionale che poi li assegna alle scuole. In sette province austriache, tuttavia, esistono già progetti pilota "Trova il tuo insegnante" in cui gli insegnanti presentano domanda direttamente alle scuole dopo che i loro documenti amministrativi sono stati verificati dall'autorità responsabile e i loro dati sono stati inclusi in una banca dati degli insegnanti.

Nell'**ex-Repubblica jugoslava di Macedonia**, i futuri insegnanti cercano in genere un posto disponibile e presentano domanda direttamente alla scuola. In alcuni casi, le scuole possono utilizzare le graduatorie dei docenti a pieno titolo stilate dalle autorità educative di livello superiore e chiamare i candidati idonei.

In alcuni paesi in cui il principale metodo di reclutamento sono i concorsi e/o le graduatorie, gli insegnanti vengono solitamente nominati e assegnati a una scuola dall'autorità educativa.

In **Italia**, tutti gli insegnanti a tempo indeterminato sono nominati dall'autorità educativa. Le scuole possono chiamare i candidati idonei dalla graduatoria soltanto per coprire posti vacanti rimasti scoperti e solo per contratti a tempo determinato.

In Belgio (Comunità francese e tedesca) e Portogallo, l'assegnazione degli insegnanti alle scuole dipende rispettivamente dal tipo di scuola e dal metodo di reclutamento.

Nella **Comunità francese del Belgio**, nelle scuole pubbliche gli insegnanti vengono assegnati alle scuole dall'autorità educativa sulla base della graduatoria dei candidati della Comunità francese. Per le scuole private che ricevono sovvenzioni dal governo, gli insegnanti possono liberamente presentare domanda candidandosi ai posti vacanti e le scuole possono reclutare i futuri docenti utilizzando la banca dati degli insegnanti "Primoweb".

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, le scuole pubbliche contattano gli insegnanti sulle graduatorie ristrette dei candidati. Gli insegnanti presentano domanda direttamente alle scuole private che ricevono sovvenzioni.

In **Portogallo**, gli insegnanti reclutati attraverso la graduatoria vengono assegnati a una scuola dall'autorità educativa. Quelli reclutati mediante reclutamento aperto possono essere chiamati dalle scuole per ricoprire posti a tempo determinato e part-time oppure possono presentare domanda direttamente alle scuole.

2.3.2 Datori di lavoro e status professionale dei docenti a pieno titolo

Datori di lavoro

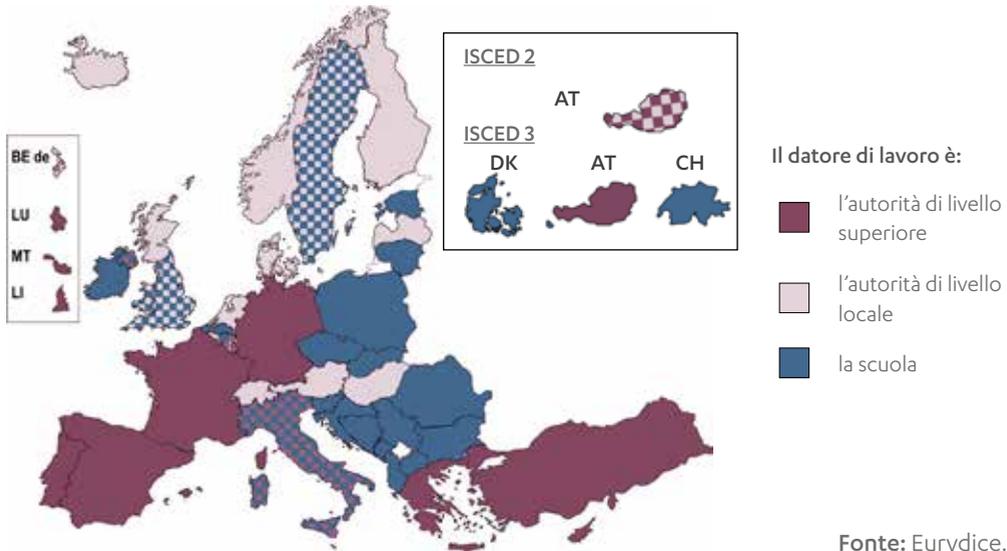
La responsabilità di assumere docenti a pieno titolo può competere alle autorità educative di livello superiore, alle autorità di livello locale (comuni, province, ecc.) o alle scuole e può anche essere condivisa tra vari livelli amministrativi. Il livello amministrativo responsabile dell'assunzione degli insegnanti è correlato, in una certa misura, ai metodi di reclutamento e allo status professionale (vedere le figure 2.3 e 2.6).

I docenti a pieno titolo vengono assunti dalle autorità educative di livello superiore in 10 sistemi d'istruzione. In questi sistemi, essi vengono reclutati tramite un concorso (Grecia, Spagna, Francia, Liechtenstein e Turchia) oppure attraverso graduatorie (Germania, Cipro, Lussemburgo, Malta e Portogallo). In Italia, le autorità educative di livello superiore nominano gli insegnanti per quanto riguarda i posti a tempo indeterminato, mentre i contratti a tempo determinato per le posizioni temporanee vengono stipulati direttamente con le scuole.

Le scuole hanno la responsabilità diretta ed esclusiva di assumere i docenti a pieno titolo ai livelli primario e secondario in 16 sistemi d'istruzione. In tutti questi sistemi, ad eccezione di Romania e Albania, gli insegnanti vengono reclutati tramite il metodo del reclutamento aperto.

Le autorità di livello locale sono l'unico datore di lavoro dei docenti a pieno titolo in nove sistemi d'istruzione (Danimarca - istruzione primaria e secondaria inferiore -, Lettonia, Ungheria, Paesi Bassi, Finlandia, Regno Unito - Scozia -, Svizzera - istruzione primaria e secondaria inferiore -, Islanda e Norvegia). In tutti questi paesi, i docenti a pieno titolo vengono selezionati tramite reclutamento aperto.

Figura 2.5: Livello/ente amministrativo responsabile dell'assunzione dei docenti a pieno titolo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota specifica per paese

Svizzera: l'autorità che rappresenta il datore di lavoro può variare tra i Cantoni.

In sette sistemi d'istruzione (Belgio - Comunità francese e tedesca, Austria, Svezia e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord), la responsabilità di assumere i docenti varia a seconda della categoria di scuola. Ad esempio:

In **Belgio (Comunità francese e tedesca)**, le autorità educative di livello superiore e locale nominano gli insegnanti nelle scuole pubbliche, mentre quelle private che ricevono sovvenzioni li assumono direttamente.

In **Austria**, per gli insegnanti della scuola primaria il datore di lavoro è la provincia (autorità di livello locale). Per l'istruzione secondaria, le autorità educative di livello superiore (i consigli regionali per l'istruzione) assumono i docenti per le *Allgemeinbildende höhere Schulen* (ISCED 2-3), mentre la provincia (autorità di livello locale) assume gli insegnanti per le *Neue Mittelschulen* (ISCED 2).

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, il datore di lavoro può essere l'autorità di livello superiore (l'autorità educativa), la scuola (il Consiglio degli amministratori scolastici) o il Consiglio delle scuole cattoliche sovvenzionate per gli insegnanti di tali scuole.

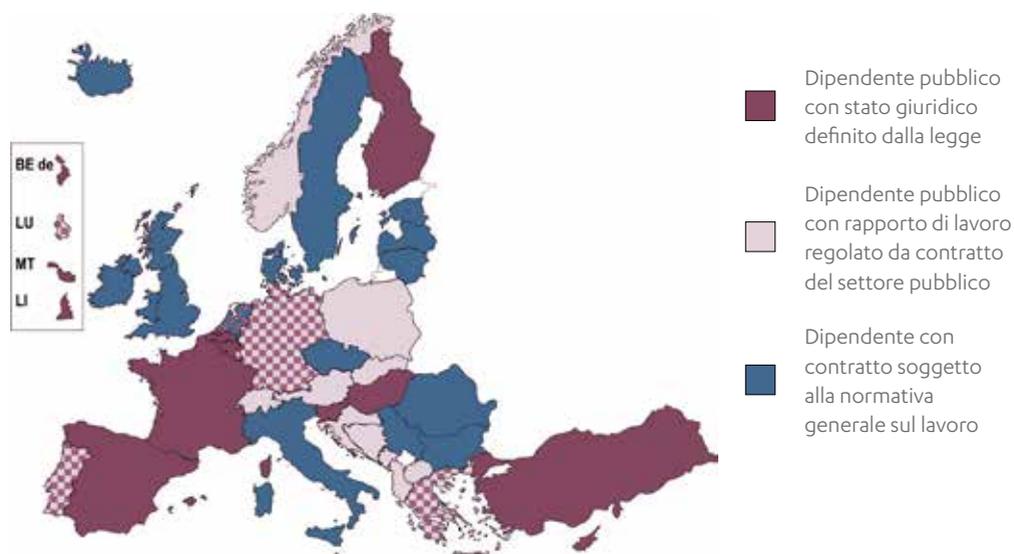
Tipi di status professionale

Gli insegnanti assunti in scuole pubbliche sono considerati dipendenti pubblici in tutti i paesi europei. Tuttavia, il significato del termine, gli accordi contrattuali e le condizioni di lavoro degli insegnanti, in quanto dipendenti pubblici, possono variare da un paese all'altro. In generale, lo status professionale dei docenti a pieno titolo rientra in due categorie: essi possono essere impiegati con status contrattuale soggetti alla normativa generale sul lavoro oppure soggetti a una speciale normativa che disciplina i rapporti contrattuali nel settore pubblico. Inoltre, in alcuni sistemi d'istruzione in cui esiste una normativa speciale sul lavoro che disciplina i rapporti contrattuali nel settore pubblico, essi possono avere lo status di dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge (*civil servants*) o di dipendenti pubblici con rapporto di lavoro semplicemente regolato da contratto del settore pubblico (*non-civil servants*). I dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge vengono di solito assunti o nominati conformemente alla normativa distinta relativa all'amministrazione pubblica che prevede, di solito, una maggiore sicurezza lavorativa con posti fissi e l'opportunità di una carriera a vita.

Come mostra la figura 2.6, in quasi due terzi dei sistemi d'istruzione, una normativa speciale sul lavoro disciplina i rapporti contrattuali e le condizioni di lavoro nel settore pubblico. In tali sistemi, i docenti a pieno titolo hanno di solito lo status di dipendenti pubblici o di dipendenti pubblici con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico. I docenti a pieno titolo possono essere assunti come dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge in 17 sistemi d'istruzione. In Germania, Grecia, Lussemburgo e Portogallo, soltanto gli insegnanti con un posto a tempo indeterminato vengono nominati dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge, mentre quelli che occupano posizioni temporanee sono dipendenti pubblici con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico. In Austria, lo status di dipendente pubblico non è più riconosciuto, ma durante la sua graduale eliminazione esistono ancora nel sistema insegnanti che sono dipendenti pubblici.

Sebbene lo status di "dipendente pubblico" sia comunemente associato ai sistemi in cui i docenti a pieno titolo vengono selezionati e reclutati attraverso un concorso, non esiste una correlazione forte tra i metodi di reclutamento e lo status professionale. Mentre in Spagna, Francia, Grecia, Liechtenstein e Turchia, i candidati insegnanti che superano il concorso vengono assunti come dipendenti pubblici, in Italia e Romania sono impiegati con status contrattuale. Al contrario, in Ungheria, Slovenia e Finlandia, i docenti a pieno titolo reclutati tramite il metodo del reclutamento aperto hanno lo status di dipendenti pubblici.

Figura 2.6: Tipi di status professionale disponibili per i docenti a pieno titolo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Germania: in genere, i docenti a pieno titolo sono assunti come dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge. Soltanto in tre *Länder* (Berlino, Sachsen e Thüringen), vengono reclutati come dipendenti pubblici con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico.

Spagna: lo status di dipendente pubblico indicato nella figura corrisponde a quello di *funcionarios de carrera*.

Paesi Bassi: gli insegnanti delle scuole pubbliche godono dello status di dipendenti pubblici, mentre coloro che lavorano nelle scuole private che ricevono sovvenzioni sono assunti in conformità alla normativa generale sul lavoro. Tuttavia, entrambe le categorie possono avere condizioni di lavoro comparabili e persino identiche. Nei Paesi Bassi, i contratti collettivi riguardano l'intero settore dell'istruzione.

Polonia: la professione di docente è regolamentata da una normativa distinta (la Carta degli insegnanti) che definisce le norme da applicare per l'ammissione, i doveri, la retribuzione e il licenziamento, oltre che per il percorso di carriera.

In nove sistemi d'istruzione, tutti i docenti a pieno titolo sono dipendenti pubblici con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico (Croazia, Polonia, Slovacchia, Albania, Bosnia-Erzegovina, Svizzera, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro e Norvegia).

In 17 sistemi d'istruzione, tutti i docenti a pieno titolo sono dipendenti con contratti soggetti alla normativa generale sul lavoro. In tutti questi paesi, ad eccezione di Italia e Romania, gli insegnanti vengono reclutati tramite il metodo del reclutamento aperto.

2.3.3. Tipi di contratti di lavoro dei docenti a pieno titolo

Il tipo di contratto con cui i docenti a pieno titolo vengono assunti rappresenta una parte degli accordi contrattuali tra il datore di lavoro e il dipendente e può includere vari elementi. Nel contesto del presente rapporto, viene operata una distinzione tra i contratti a tempo indeterminato o fissi e i contratti a tempo determinato. I contratti a tempo indeterminato sono a tempo indefinito, ossia non specificano un periodo di tempo predefinito e possono essere risolti dal dipendente dando un preavviso oppure dal datore di lavoro in condizioni specifiche e di solito molto limitate. Un contratto a tempo determinato scade alla fine del periodo specifico indicato nel contratto stesso e la sua proroga non è garantita. I contratti a tempo indeterminato sono comunemente associati a una maggiore sicurezza lavorativa, mentre quelli a tempo determinato significano spesso condizioni di lavoro meno stabili.

Figura 2.7: Tipi di contratti di lavoro disponibili per i docenti a pieno titolo, per status professionale, nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

■ Contratto a tempo indeterminato ■ Contratto a tempo determinato

La figura 2.7 mostra che tutti i sistemi d'istruzione offrono ai docenti a pieno titolo l'opportunità di accedere a contratti a tempo indeterminato, solitamente associati a posti fissi. I contratti a tempo determinato sono in genere utilizzati per ricoprire posizioni temporanee, assumere personale che lavora a progetti di durata specifica, sostituire docenti assenti o impiegare gli insegnanti durante il periodo di prova o di avvio alla professione.

In Grecia e Lussemburgo, soltanto gli insegnanti con lo status di dipendenti pubblici possono essere assunti a tempo indeterminato.

In alcuni sistemi d'istruzione, i docenti a pieno titolo vengono assunti con contratti a tempo determinato all'inizio della loro carriera. Per ottenere un contratto a tempo indeterminato, essi devono generalmente soddisfare specifiche condizioni, di solito completare con successo il periodo di prova o la fase di avvio alla professione. In due paesi, viene presa in considerazione la durata dell'esperienza professionale. In Belgio (Comunità francese), un contratto a tempo indeterminato viene offerto agli insegnanti che hanno effettuato tra 600 e 700 giorni di insegnamento e che hanno una posizione fissa, mentre in Austria, viene riconosciuto un contratto a tempo indeterminato dopo un massimo di cinque anni in servizio. In Polonia, il tipo di contratto è strettamente legato al livello di carriera.

In **Polonia**, tutti i docenti a pieno titolo sono assunti sulla base della Carta degli insegnanti. Gli "insegnanti tirocinanti" (primo livello di carriera) vengono sempre assunti con contratti a tempo determinato. Gli insegnanti a contratto (secondo livello di carriera) possono essere assunti con contratti a tempo determinato o indeterminato. Gli insegnanti dei due livelli superiori (insegnanti "nominati" e "qualificati") sono sempre assunti con contratti a tempo indeterminato.

Nei paesi in cui i docenti a pieno titolo sono dipendenti con contratti soggetti alla normativa generale sul lavoro, i rapporti contrattuali sono disciplinati dalla normativa generale relativa al mercato del lavoro che regola l'utilizzo dei contratti a tempo determinato e può specificare una durata massima. Nei Paesi Bassi, le condizioni generali per ottenere un contratto a tempo indeterminato sono stabilite nell'ambito del contratto collettivo di lavoro, che è alla base degli accordi contrattuali che le scuole possono definire.

2.4. Mobilità degli insegnanti tra le scuole

La presente sezione esamina in che modo gli insegnanti si spostano o vengono trasferiti da una scuola all'altra. Nel presente rapporto, la mobilità degli insegnanti si riferisce a qualunque trasferimento dei docenti dopo la loro nomina iniziale in una scuola, inclusi i trasferimenti verso un'altra scuola all'interno dello stesso distretto scolastico o tra distretti scolastici. Essa tiene conto dei trasferimenti richiesti dagli insegnanti stessi, nonché di quelli disposti dalle autorità educative, ivi compresi quelli effettuati dai docenti all'inizio della carriera e quelli nelle fasi più tarde della carriera. Sono invece qui esclusi la mobilità degli insegnanti per quanto riguarda coloro che abbandonano la professione, il ricorso a supplenti e gli incarichi a breve termine che i nuovi docenti possono svolgere in una serie di scuole prima di ricoprire una posizione fissa.

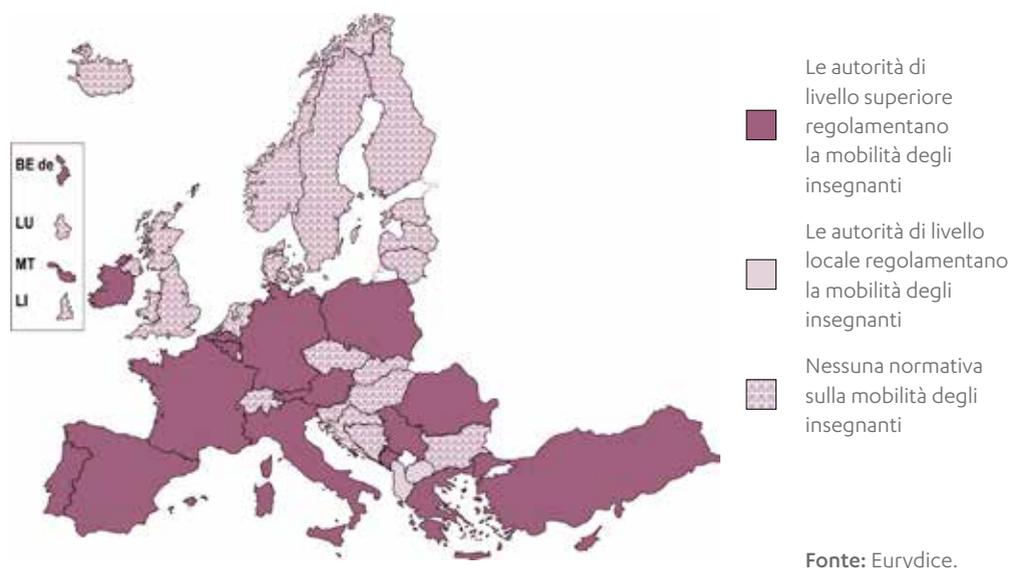
In primo luogo vengono presentate le normative sulla mobilità degli insegnanti, esaminando i paesi in cui sono presenti e i livelli delle autorità responsabili. Successivamente vengono

considerate le procedure e le pratiche specifiche relative alla mobilità degli insegnanti. Infine, vengono anche analizzati i diversi motivi per i quali i docenti possono volersi trasferire oppure per i quali le autorità educative o le scuole possono doverli trasferire.

2.4.1. Normative sulla mobilità degli insegnanti tra le scuole

In più della metà dei sistemi d'istruzione europei non esistono normative sulla mobilità degli insegnanti, mentre nell'altra metà, tendenzialmente nei paesi dell'Europa sud-occidentale, piuttosto che in quella settentrionale o orientale, esistono normative sulla mobilità degli insegnanti tra scuole.

Figura 2.8: Normative relative alla mobilità degli insegnanti tra scuole e livelli di autorità responsabili nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Note specifiche per paese

Germania: le normative variano tra *Länder*.

Irlanda: la mobilità degli insegnanti è regolamentata in relazione alla redistribuzione del surplus di insegnanti fissi o con un contratto a tempo indeterminato.

Polonia: la mobilità degli insegnanti è regolamentata dalla Carta degli insegnanti. Tuttavia, le normative relative ai trasferimenti degli insegnanti sono attualmente sospese e verranno eliminate gradualmente nel gennaio 2018. In pratica, la mobilità è lasciata alla discrezione e all'accordo di entrambe le parti coinvolte. L'iniziativa del trasferimento può venire dall'insegnante o dalla scuola (organo di direzione scolastica).

Slovenia: la mobilità degli insegnanti è regolamentata soltanto in alcuni casi eccezionali (riorganizzazione delle scuole).

Regno Unito (SCT): la mobilità degli insegnanti non è regolamentata. Gli insegnanti sono nominati dall'autorità locale e sono liberi di presentare domanda per le posizioni vacanti. Essi vengono assunti come figure mobili, il che lascia alle autorità locali la flessibilità di ridistribuirli secondo le necessità.

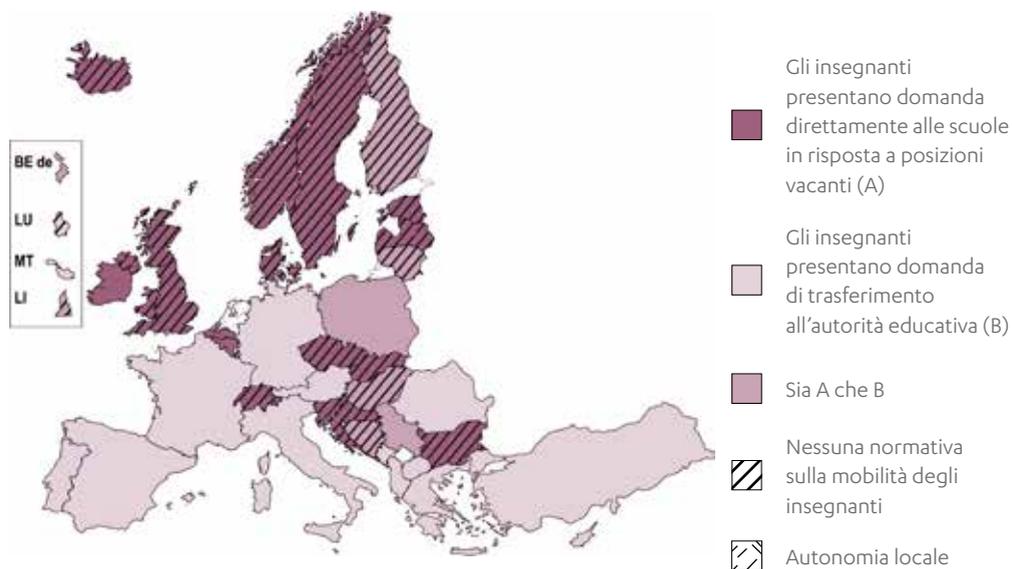
In tutti i paesi tranne due, le normative vengono emanate dalle autorità di livello superiore.

In **Albania**, la mobilità degli insegnanti è per lo più regolamentata a livello locale dagli uffici regionali per l'istruzione e dai direttori scolastici.

Analogamente, nell'**ex-Repubblica jugoslava di Macedonia**, le autorità di livello locale sono responsabili della mobilità degli insegnanti. Tutte le scuole primarie pubbliche ordinarie sono sotto la responsabilità dei comuni. Le scuole secondarie di Skopje rientrano sotto la responsabilità della città di Skopje, mentre quelle di altre città sono sotto la responsabilità del rispettivo comune della città in questione.

Un certo grado di mobilità degli insegnanti è necessario in tutti i sistemi d'istruzione. Gli insegnanti potrebbero volersi trasferire per motivi personali, familiari o professionali. Al contrario, le autorità educative hanno necessità di garantire un'equa distribuzione dei docenti, assicurare che tutte le posizioni siano assegnate, nonché gestire la riorganizzazione e la chiusura delle scuole. Le scuole contribuiscono al processo monitorando e informando le autorità delle loro posizioni vacanti e bilanciando il carico di lavoro del personale. Le specifiche procedure variano da un paese all'altro e sono solitamente correlate al sistema di reclutamento e assunzione esistente.

Figura 2.9: Procedure per la mobilità degli insegnanti tra scuole nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

In più della metà dei paesi europei, gli insegnanti presentano domanda direttamente candidandosi alle posizioni vacanti pubblicizzate (27 sistemi d'istruzione). Dal punto di vista geografico, questo sistema è comune nell'Europa settentrionale e orientale, in linea con il metodo del reclutamento aperto, e coerentemente con il fatto che la maggior parte di tali paesi non ha normative sulla mobilità degli insegnanti. Nell'altra metà dei paesi, i docenti devono presentare domanda di trasferimento all'autorità educativa, come avviene spesso nei sistemi dell'Europa occidentale, centrale e meridionale. Le modalità pratiche variano da un sistema d'istruzione all'altro.

In diversi paesi, gli insegnanti possono sia candidarsi direttamente in risposta a posizioni vacanti pubblicizzate, che presentare domanda di trasferimento all'autorità educativa. Le diverse procedure possono essere correlate ai vari tipi di mobilità e/o di normative (Comunità tedesca del Belgio, Polonia e Serbia). Ad esempio:

In **Serbia**, quando vi è una posizione vacante in una scuola specifica, l'autorità di livello locale e la scuola consultano la graduatoria dei dipendenti i cui servizi sono totalmente o parzialmente in esubero nell'attuale anno scolastico e inviano un'offerta di lavoro ai docenti in graduatoria. Laddove non vi siano candidati idonei su tale graduatoria, la scuola può anche pubblicare l'annuncio della posizione vacante sulla pubblicazione dell'Agenzia nazionale per il lavoro. Inoltre, gli insegnanti possono avviare il trasferimento verso un'altra scuola se non vi sono candidati idonei nella graduatoria dei dipendenti e a condizione che entrambe le scuole siano d'accordo.

Nei paesi in cui la mobilità degli insegnanti non è regolamentata, gli insegnanti, oltre a rispondere alle posizioni vacanti, possono presentare comunque domanda di trasferimento all'autorità educativa in specifiche circostanze, come la riorganizzazione scolastica (Lituania, Ungheria, Finlandia, Bosnia-Erzegovina e Liechtenstein).

2.4.2. Caratteristiche delle procedure di mobilità degli insegnanti

Le pratiche relative alla mobilità variano da un paese europeo all'altro. Alcune di esse sono presentate nella presente sezione e illustrate con esempi dei singoli paesi, ma non intendono fornire un quadro esaustivo. Infatti, sono necessari ulteriori approfondimenti per comprendere meglio quali sistemi d'istruzione utilizzano i concorsi nazionali per gestire la mobilità degli insegnanti e come questi vengono gestiti, il numero di paesi che dispone di un sistema basato su crediti per stilare una graduatoria delle richieste di trasferimento oppure quali altre procedure vengono seguite dai restanti paesi per facilitare la mobilità.

In alcuni paesi, la mobilità è gestita tramite concorsi nazionali.

In **Spagna**, il concorso di trasferimento (*concurso de traslados*), organizzato ad anni alterni, è il modo più comune a disposizione degli insegnanti per i trasferimenti tra scuole. I dipendenti pubblici possono presentare domanda per motivi personali o professionali. Un anno viene organizzato dalle autorità di livello superiore di ciascuna Comunità autonoma per le posizioni vacanti nel loro territorio, mentre quello successivo è l'autorità nazionale a richiedere la presentazione di candidature per l'intero paese.

In **Portogallo**, la procedura di trasferimento per gli insegnanti di ruolo viene organizzata ogni quattro anni tramite un concorso nazionale, anche se gli insegnanti di ruolo senza una posizione assegnata possono presentare domanda ogni anno.

In **Albania**, sebbene la mobilità degli insegnanti sia per lo più regolamentata a livello locale, i docenti possono essere nominati anche a seguito di concorsi nazionali. In questo caso, i candidati vincitori vengono assegnati a una posizione in base alle loro preferenze personali.

Analogamente, la mobilità può essere anche gestita utilizzando un sistema basato su crediti o punti. Gli insegnanti aumentano le loro possibilità di scegliere la posizione preferita accumulando crediti/punti.

In **Francia**, la mobilità può essere tra le *académies* (le principali divisioni amministrative del Ministero dell'istruzione) o all'interno delle stesse. In quest'ultimo caso, ogni anno, i bisogni di ciascuna *académie* vengono incrociati con le richieste di mobilità degli insegnanti nuovi e in servizio, con l'obiettivo di assegnare i docenti dove sono necessari tenendo al contempo conto delle preferenze personali in tema di mobilità. In ciascuna richiesta di mobilità all'interno delle *académies*, gli insegnanti di livello secondario inferiore e superiore, ad esempio, possono esprimere fino a 20 preferenze di scuole e viene effettuato un calcolo dei punti. La scala dei punti attribuisce priorità ai trasferimenti per motivi familiari, agli insegnanti con disabilità e a quelli assegnati ad alcune aree prioritarie. Questi ed altri criteri consentono di stilare una graduatoria delle richieste di mobilità.

A **Cipro**, gli insegnanti utilizzano un sistema basato su crediti, in cui ottengono crediti in base (a) agli anni di servizio, (b) ai tipi di scuole in cui hanno prestato servizio e (c) alla distanza della scuola dal loro domicilio. Alla fine di ciascun anno scolastico, la graduatoria viene utilizzata dalle autorità di livello superiore nonché da quelle di livello locale per determinare dove sarà assegnato ogni candidato nell'anno scolastico successivo. Gli insegnanti con il numero maggiore di crediti in graduatoria hanno l'opportunità di essere assegnati alle scuole di loro preferenza.

In **Belgio (Comunità francese)**, ciò si applica solo in uno specifico caso. I docenti che insegnano nelle scuole con il numero maggiore di alunni provenienti da contesti svantaggiati, in base a un indice socio-economico, e che beneficiano quindi di ulteriori risorse finanziarie e umane, hanno il diritto di richiedere il trasferimento a un'altra scuola di loro scelta (dopo 10 anni).

In due paesi federali sono state introdotte procedure specifiche per facilitare la mobilità tra le regioni.

Nel 2015, i ministeri dell'istruzione delle tre Comunità del **Belgio** hanno deciso di creare una piattaforma online per facilitare e promuovere la mobilità degli insegnanti tra le Comunità. L'obiettivo è che lingue o le materie del curriculum insegnate in un'altra lingua possano essere offerte da insegnanti madrelingua.

In **Germania**, gli insegnanti con lo status di dipendenti pubblici che desiderano lavorare in un altro *Land* hanno bisogno del consenso del Ministero dell'istruzione e degli affari culturali responsabile della loro scuola di origine e di quello del *Land* di destinazione. In un accordo approvato nel maggio 2001, la Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione e degli affari culturali dei *Länder* ha stabilito due procedure per il trasferimento dei insegnanti tra *Länder*, con l'obiettivo, tra le altre cose, di aumentare la mobilità degli insegnanti in Germania e con la finalità, non esclusiva, di consentire alle famiglie di vivere insieme.

Le normative in materia di mobilità si possono applicare in modo diverso ai vari tipi di scuole.

In **Belgio (Comunità francese)**, ad esempio, sebbene sia facile trasferirsi da una scuola pubblica (che dipende dal ministero della Comunità francese) a un'altra mantenendo lo stesso status, nelle scuole che ricevono sovvenzioni è estremamente difficile per i docenti cambiare scuola senza perdere il loro status e la loro anzianità di servizio.

I sistemi di scambio consentono agli insegnanti di trasferirsi tra le scuole, a volte per un periodo provvisorio.

In **Belgio (Comunità tedesca)**, gli insegnanti nominati possono scambiarsi i posti. I due insegnanti che presentano domanda per uno scambio devono lavorare per lo stesso ente scolastico e avere lo stesso ruolo. Lo scambio è prima provvisorio, per un periodo di 12 mesi, ma può poi diventare a tempo indeterminato dal momento che la richiesta può essere ripresentata ogni volta che l'insegnante lo decida.

In **Irlanda**, il sistema è organizzato per consentire agli insegnanti della scuola primaria di scambiarsi provvisoriamente i posti per finalità educative. La durata di uno scambio è di minimo un anno e massimo cinque anni. Gli insegnanti devono quindi trovare colleghi con cui vogliono definire un accordo di scambio.

In assenza di normative sulla mobilità degli insegnanti, le pratiche variano e dipendono sia da chi gestisce le scuole (le autorità di livello locale o di livello superiore) che dallo status professionale dei docenti. Ad esempio:

Nella **Repubblica ceca**, le autorità di livello locale, che gestiscono la maggior parte delle scuole, sono responsabili di riorganizzare l'offerta laddove necessario, con la fusione, la chiusura o l'apertura di nuove scuole. Questo può voler dire che esse devono trasferire insegnanti tra le scuole.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, gli insegnanti non sono dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge e sono nominati dalla singola scuola. I docenti sono liberi di decidere di volersi trasferire in un'altra scuola oppure di presentare domanda per eventuali posizioni vacanti, che saranno coperte mediante concorso pubblico. In **Inghilterra**, i *trust multi-accademia* (MAT) sono una caratteristica sempre più prevalente nel panorama educativo. Come suggerisce il nome, si tratta di *trust* che gestiscono più di una accademia (con dimensioni estremamente variabili). Dal punto di vista giuridico, i MAT sono i datori di lavoro di tutto il personale nelle scuole e hanno la possibilità di ridistribuire all'interno del trust gli insegnanti e i dirigenti senior nelle posizioni in cui sono più necessari. Le ricerche (Worth, J., 2017) mostrano che il numero di insegnanti trasferiti tra le scuole nello stesso MAT è più di dieci volte superiore a quello che ci si aspetterebbe tra due scuole che non sono parte dello stesso MAT e che hanno la stessa distanza geografica.

In **Liechtenstein**, gli insegnanti possono prendere l'iniziativa di esprimere il loro desiderio di cambiare scuola. I dirigenti scolastici possono stimolare i trasferimenti per garantire di avere il team giusto oppure risolvere problematiche legate a posizioni vacanti, mentre le autorità di livello superiore possono intervenire in tal senso a seguito dei risultati di una valutazione esterna, di rapporti degli ispettori, di posizioni vacanti oppure di una pianificazione a lungo termine delle posizioni dei docenti nelle scuole.

2.4.3. Motivi della mobilità degli insegnanti

In generale, gli insegnanti richiedono la mobilità per motivi professionali o personali oppure per preferenze proprie (ad esempio, per lavorare più vicino a casa o alla famiglia oppure migliorare la loro situazione lavorativa, ecc.). Stando alle informazioni fornite dai paesi par-

tecipanti, le ragioni più comuni per le quali gli insegnanti richiedono un trasferimento non sono legate al lavoro, bensì a motivazioni personali o familiari. Un'altra possibile ragione è la necessità di cambiare ambiente scolastico. Inoltre, gli insegnanti potrebbero richiedere un trasferimento per motivi di salute, come ad esempio in Grecia, dove è possibile effettuare una richiesta in cui viene indicato il problema medico, e in Portogallo, dove i docenti con problemi di salute possono presentare domanda di mobilità senza addurre ragioni formali.

Dal punto di vista del sistema d'istruzione, la necessità di organizzare la mobilità degli insegnanti può sorgere per vari motivi. Dei quattro possibili motivi citati nella presente analisi, il più comune è la riorganizzazione della scuola, che viene menzionato dalla metà dei paesi esaminati. Al secondo posto, a pari merito, figurano poi "garantire un'equa distribuzione degli insegnanti" e "risolvere problemi personali o legati al rendimento degli insegnanti". In molti paesi, una qualunque di queste tre motivazioni può portare al trasferimento di un insegnante. Soltanto sette sistemi d'istruzione menzionano il fatto che gli insegnanti potrebbero essere trasferiti per soddisfare il bisogno delle scuole di servire popolazioni di alunni svantaggiati o con un rendimento scarso. Tra questi, l'Austria indica chiaramente che i trasferimenti per tale ragione devono avvenire in accordo con l'insegnante in questione.

Infine, la possibilità di trasferire i docenti senza il loro consenso esiste in due paesi (solo Germania e Austria), e, anche in essi, è consentita soltanto in circostanze e condizioni molto limitate.

In **Germania**, gli insegnanti possono essere trasferiti senza il loro consenso soltanto quando la scuola di destinazione risponde alla stessa autorità della scuola di origine e la nuova posizione ha lo stesso livello di carriera, ma laterale, e lo stesso stipendio di base. Il trasferimento deve essere giustificato da motivi professionali, ad esempio la fusione di scuole o la riduzione delle posizioni di insegnante dovuta al calo delle iscrizioni. Altre ragioni sono direttamente collegate all'insegnante, come il fatto di essere considerato idoneo per altre mansioni. Un trasferimento viene considerato quando rappresenta l'unico modo per allineare le mansioni di un insegnante alla sua posizione. Le responsabilità di un dipendente pubblico nei confronti del suo datore di lavoro implicano che il docente deve accettare un trasferimento anche quando esso non corrisponda ai suoi desideri. Tuttavia, l'autorità di controllo scolastico è tenuta a considerare qualunque circostanza personale significativa che possa rendere irragionevole il trasferimento (ad esempio, l'età avanzata o il cattivo stato di salute).

In **Austria**, se un insegnante viene assegnato a un servizio senza il suo consenso, si applicano restrizioni relativamente all'orario e alla materia. I trasferimenti d'ufficio (ossia senza il consenso dell'insegnante) sono possibili soltanto laddove esistano importanti motivi. L'insegnante può opporsi al trasferimento proposto e presentare appello contro la decisione di trasferimento e/o procedere legalmente.

Al contrario, sono molto pochi i paesi (Cipro, Austria, Albania e Liechtenstein) che menzionano l'esistenza di incentivi per incoraggiare la mobilità degli insegnanti tra le scuole. Dal momento che la mobilità degli insegnanti è proposta generalmente dai docenti stessi e

motivata da ragioni personali e/o professionali, sembra che le autorità educative e le scuole intervengano raramente con incentivi per incoraggiarla.

In **Austria**, ad esempio, gli insegnanti che hanno acquisito ulteriori qualifiche potrebbero essere trasferiti in una scuola in cui possono svolgere mansioni più specialistiche e migliorare così le loro condizioni di lavoro. Analogamente, l'**Albania** riferisce che la mobilità permette ai docenti di acquisire maggiore esperienza e aumenta la possibilità che essi raggiungano i loro obiettivi di carriera, dal momento che amplia i loro orizzonti.

In **Liechtenstein**, gli incentivi sono collegati al carico di lavoro e alla possibilità di vedersi offerto un contratto a tempo indeterminato.

Capitolo 3

FASE DI AVVIO ALLA PROFESSIONE, SVILUPPO PROFESSIONALE E SOSTEGNO

L'eccellenza nell'insegnamento dipende, in larga parte, da ciò che gli insegnanti conoscono e sono in grado di fare. Le conoscenze e le competenze acquisite durante la formazione iniziale degli insegnanti sono soltanto il punto di partenza. I programmi di avvio alla professione e di mentoring nelle prime fasi della carriera consentono agli insegnanti di sviluppare le loro competenze professionali e di instaurare utili legami con l'ambiente scolastico. Lo sviluppo professionale continuo fornisce ai docenti l'opportunità di migliorare le loro competenze e di adattare all'ambiente odierno in rapido cambiamento. Anche il sostegno degli altri colleghi e di professionisti specializzati può aiutarli ad affrontare questioni complesse e a svolgere meglio compiti impegnativi.

Nella sua Comunicazione sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, la Commissione europea sottolinea l'importanza della formazione degli insegnanti per la qualità dell'insegnamento, mettendo in evidenza il ruolo che il lavoro collaborativo e lo sviluppo professionale continuo possono svolgere¹⁰. La Commissione sottolinea la necessità che lo sviluppo professionale continuo sia accessibile, anche economicamente, e pertinente, ed evidenzia l'effetto positivo del coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti nella definizione delle politiche di sviluppo professionale continuo. Essa mette in luce anche la necessità di fornire un sostegno specifico agli insegnanti, specialmente durante le fasi iniziali della loro carriera.

Tutte queste questioni vengono esaminate nel presente capitolo, che è diviso in tre parti. La prima parte si concentra sul sostegno fornito ai nuovi insegnanti attraverso i pro-

¹⁰ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, COM/2017/165 final.

grammi di avvio alla professione e, più in generale, sul mentoring. La seconda esamina la situazione dello sviluppo professionale continuo nei paesi europei. La terza, infine, analizza altri tipi di sostegno a disposizione degli insegnanti in servizio durante la loro carriera.

3.1. Avvio alla professione e mentoring

3.1.1. Avvio alla professione

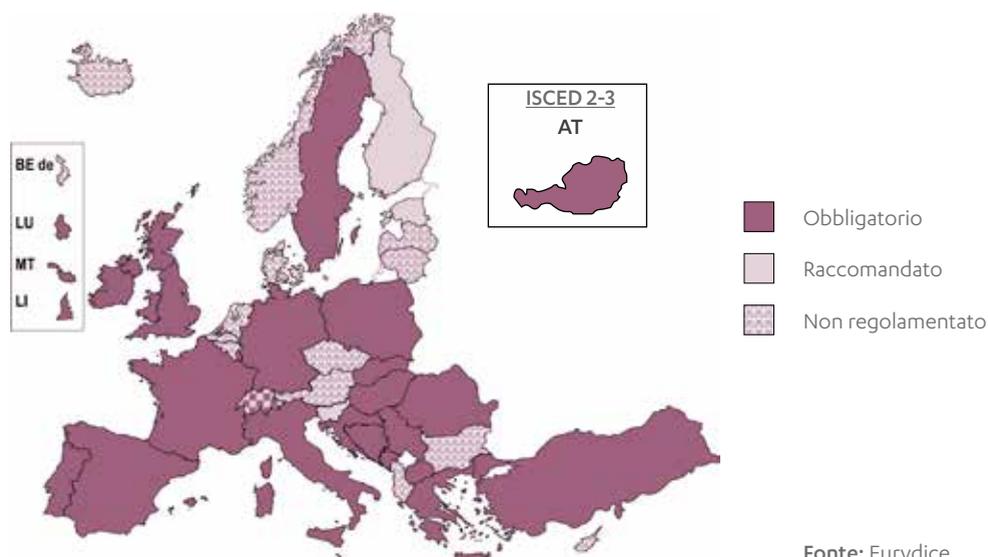
La Comunicazione della Commissione europea sullo sviluppo scolastico e l'eccellenza nell'insegnamento sottolinea l'importanza di fornire sostegno specifico agli insegnanti durante la fase iniziale della carriera. Come indicato nella guida della Commissione europea per i responsabili politici sui programmi di avvio alla professione per gli insegnanti, "la fase in cui gli insegnanti formati di recente passano dalla formazione iniziale ed entrano nella vita professionale è considerata determinante per l'ulteriore impegno e sviluppo professionale nonché per la riduzione del numero di insegnanti che abbandonano la professione" (Commissione europea, 2010, p. 9).

L'avvio alla professione, così come qui inteso, è una fase di sostegno strutturata per gli insegnanti neoassunti oppure per i futuri docenti, durante la quale essi svolgono, interamente o parzialmente, gli incarichi che competono agli insegnanti esperti e vengono retribuiti per il loro lavoro. Comprende componenti formative e di sostegno importanti e solitamente anche una formazione supplementare oltre a un aiuto e una consulenza personalizzati.

Stato e durata dei programmi di avvio alla professione

La figura 3.1 mostra che, nella stragrande maggioranza dei sistemi d'istruzione europei, i futuri insegnanti o quelli neoassunti hanno accesso a programmi di avvio alla professione. In 26 sistemi, una fase di avvio alla professione strutturata è resa obbligatoria da normative emanate dalle autorità di livello superiore, mentre in Estonia, Slovenia e Finlandia è raccomandata.

Figura 3.1: Stato dei programmi di avvio alla professione nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Durata in mesi	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12-24	12	36	4	3-12	12	12	12	⊗
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Durata in mesi	⊗	⊗	36	24	24	●	12	9	12	12	10	12	●	12	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Durata in mesi	12	12	12	12		⊗	12	12-24	12	⊗	36	12	⊗	12	12

⊗ Nessuna normativa di livello superiore ● Autonomia scolastica

Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Germania: le informazioni fornite nella figura si riferiscono al servizio preparatorio retribuito obbligatorio presso la scuola (*Vorbereitungsdienst*).

Irlanda: sono disponibili due modelli di avvio alla professione: 1) gli workshop del programma nazionale di avvio alla professione, in cui gli insegnanti neo-qualificati devono completare 20 ore di workshop e 2) il sistema basato sulla scuola chiamato *Droichead*, che unisce l'avvio alla professione all'esperienza lavorativa durante il periodo di prova/post-qualifica. Per gli insegnanti della scuola primaria, il completamento del *Droichead* richiede almeno 100 giorni, mentre per gli insegnanti dei livelli successivi, 300 ore di insegnamento. Gli insegnanti neo-qualificati hanno 36 mesi per completare uno dei modelli.

Grecia: l'avvio alla professione è disponibile per tutti gli insegnanti all'inizio della carriera. È obbligatorio per gli insegnanti all'inizio della carriera assunti a tempo indeterminato, mentre è solo raccomandato per i supplenti.

Spagna: i contenuti e la durata della fase di avvio alla professione variano a seconda della Comunità autonoma in questione.

Italia: durante il periodo di avvio alla professione di un anno, gli insegnanti devono garantire 180 giorni di servizio scolastico (di cui 120 di attività di insegnamento).

Paesi Bassi: le parti sociali stabiliscono il quadro di riferimento per la fase di avvio alla professione nei contratti collettivi di lavoro. Le scuole sono responsabili dell'interpretazione e di fornire un sostegno all'inizio della carriera.

Austria: è obbligatorio soltanto per gli insegnanti laureati che hanno seguito il percorso consecutivo attraverso la formazione iniziale degli insegnanti e che possono insegnare nelle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3).

Slovenia: in circostanze speciali, la durata della fase di avvio alla professione può essere estesa o abbreviata.

Regno Unito (SCT): l'avvio alla professione obbligatorio può essere effettuato tramite il Programma di avvio alla professione docente oppure seguendo il Percorso flessibile. Le informazioni sulla durata del periodo di avvio alla professione si riferiscono al Programma di avvio alla professione docente.

Liechtenstein: l'avvio alla professione si svolge durante un periodo di prova di tre anni.

Svizzera: i programmi di avvio alla professione sono regolamentati a livello cantonale. La maggioranza dei Cantoni prevede programmi obbligatori, mentre in altri sono facoltativi. La durata oscilla tra 12 e 24 mesi e, in alcuni Cantoni, può essere personalizzata in base alle necessità individuali.

I programmi di avvio alla professione, laddove esistenti, possono essere organizzati in vari modi. In alcuni sistemi d'istruzione, un avvio alla professione viene offerto agli insegnanti neo-qualificati, in altri, i docenti alle prime esperienze vengono considerati pienamente qualificati soltanto dopo aver completato un periodo di avvio alla professione (vedere il paragrafo 2.1). L'avvio alla professione è solitamente organizzato all'inizio del primo contratto di lavoro in una scuola di un insegnante laureato e, in alcuni sistemi, si svolge durante il periodo di prova. In Germania, Francia, Lussemburgo e Austria, viene effettuato nel quadro della formazione iniziale degli insegnanti.

In **Germania**, il servizio preparatorio retribuito obbligatorio presso la scuola (*Vorbereitungsdienst*) è considerato un programma obbligatorio di avvio alla professione. Tutti i laureati (con un primo esame di Stato o una laurea di secondo livello in formazione iniziale degli insegnanti, a seconda del *Land*) devono effettuare tale servizio per superare il secondo esame di Stato, condizione necessaria per essere abilitati e ottenere un posto di insegnante a tempo indeterminato. È inoltre raccomandato un sostegno all'inizio della carriera fornito all'inizio del primo contratto per i docenti a pieno titolo e spetta ai *Länder* decidere il tipo di misure di sostegno da attuare e come organizzarle. Sette *Länder* organizzano un programma di avvio alla professione per i docenti a pieno titolo: in sei di essi, è facoltativo, mentre nel *Land* del Brandeburgo è obbligatorio.

In **Francia**, gli studenti devono sostenere un concorso alla fine del quarto anno della formazione iniziale (*Master 1*). I candidati che lo superano seguono un programma di avvio alla professione (che fa parte della formazione iniziale degli insegnanti) durante il quale vengono retribuiti come insegnanti tirocinanti/dipendenti pubblici per le attività di insegnamento. Coloro che invece non lo superano, possono continuare con il livello *Master 2*. Durante il secondo anno di questo *Master*, effettuano un tirocinio in una scuola (8-12 settimane) al posto di un programma di avvio alla professione e non sono retribuiti per le attività di insegnamento. Alla fine del quinto anno possono sostenere il concorso e, se lo superano, seguire un programma di avvio alla professione duran-

te il quale vengono retribuiti come insegnanti tirocinanti/dipendenti pubblici per le attività di insegnamento.

In **Lussemburgo**, i futuri insegnanti della scuola secondaria completano quattro o più anni di studi di livello superiore nella materia prescelta, dopo di che devono accedere a un percorso professionalizzante che prevede una formazione di tre anni (*stage pédagogique*). Per accedere a tale percorso, devono superare un esame di ammissione (*examen-concours*). L'avvio alla professione si svolge durante questi tre anni di formazione, durante i quali i futuri insegnanti hanno un "contratto di tirocinio" con la scuola e sono retribuiti per le attività di insegnamento. Alla fine del periodo di formazione, i futuri insegnanti superano un esame finale che conferisce loro la designazione o il titolo di dipendenti pubblici e sono poi considerati docenti a pieno titolo. I futuri insegnanti della scuola primaria sono avviati alla professione dopo aver conseguito la laurea di primo livello e durante i tre anni della formazione professionale (*stage préparant à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamentale*). Il completamento con successo di tali tre anni di formazione professionale costituisce una condizione obbligatoria per diventare un dipendente pubblico e, quindi, un docente a pieno titolo.

In **Austria**, il programma di avvio alla professione esistente per i futuri insegnanti delle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (scuola secondaria) è considerato parte della formazione iniziale degli insegnanti. Esso si svolge alla fine della formazione iniziale, una volta che i futuri insegnanti hanno completato gli studi e hanno superato un esame universitario. Soltanto i candidati che completano con successo tale programma sono abilitati a insegnare. Dal mese di settembre 2019, l'avvio alla professione sarà obbligatorio per tutti gli insegnanti principianti dei livelli primario e secondario e sarà organizzato all'inizio del primo contratto come insegnanti laureati.

Il periodo di avvio alla professione dura di solito un anno, sebbene in Grecia e in alcune Comunità autonome della Spagna si protragga solo per alcuni mesi. In Irlanda, Lussemburgo e Liechtenstein, esso deve essere completato entro tre anni dall'inizio.

Tipi di sostegno

Le linee guida della Commissione europea per i responsabili politici sui programmi di avvio alla professione per gli insegnanti sottolineano l'importanza di tre tipi di sostegno per gli insegnanti principianti: personale, sociale e professionale (Commissione europea, 2010). I programmi di avvio alla professione possono contenere diversi elementi, come il mentoring, la formazione professionale, la valutazione tra pari e le riunioni programmate con il dirigente scolastico, tramite cui viene fornito sostegno personale, sociale e professionale.

Il mentoring, che è considerato uno dei principali elementi dei programmi di avvio alla professione, comprende di solito tre tipi di sostegno. Di norma, un mentore è un insegnante esperto incaricato di assumersi la responsabilità dei nuovi colleghi o di futuri insegnanti. Solitamente, si tratta di un docente più anziano che introduce gli insegnanti principianti nella comunità scolastica e nella vita professionale, sostenendoli e fornendo coaching e consigli laddove necessario. La figura 3.2 mostra infatti che il mentoring è un elemento obbligatorio dei programmi di avvio alla professione in quasi tutti i sistemi d'istruzione in cui l'avvio alla professione è regolamentato. Soltanto in Grecia e Turchia, esso non costituisce una caratteristica dei programmi di avvio alla professione regolamentati, mentre in Irlanda è facoltativo.

Note specifiche per paese

Germania: le informazioni fornite nella figura si riferiscono al *Vorbereitungsdienst*.

Irlanda: le informazioni nella figura si riferiscono agli workshop del Programma nazionale di avvio alla professione.

Spagna: i tipi di sostegno inclusi nel programma di avvio alla professione potrebbero essere diversi da una Comunità autonoma all'altra.

Regno Unito (SCT): l'avvio alla professione obbligatorio può essere effettuato tramite il Programma di avvio alla professione docente oppure seguendo il Percorso flessibile. Le informazioni nella figura si riferiscono al Programma di avvio alla professione docente.

Svizzera: i tipi di sostegno differiscono da un Cantone all'altro, possono esistere tutti e possono essere obbligatori o facoltativi.

Anche i dirigenti scolastici, come risulta evidente in 23 sistemi d'istruzione, svolgono un ruolo importante nel fornire sostegno agli insegnanti principianti. In questi sistemi, essi, spesso in cooperazione con il mentore e/o con altri insegnanti più anziani, organizzano regolarmente riunioni con gli insegnanti principianti per discutere dei progressi sul lavoro e dei problemi personali e professionali e, ove opportuno, forniscono feedback e consigli. In 15 sistemi, il sostegno dei dirigenti scolastici è un elemento obbligatorio dei programmi di avvio alla professione.

L'avvio alla professione offre in genere agli insegnanti principianti l'opportunità di acquisire esperienza pratica, sviluppare le capacità di insegnamento e, talvolta, ampliare le conoscenze acquisite durante la formazione iniziale. Vari tipi di attività di sviluppo professionale, come la formazione, i corsi e i seminari, rappresentano aspetti dei programmi di avvio alla professione in 25 sistemi d'istruzione e, in 17 di questi, sono elementi obbligatori. In 23 sistemi, il sostegno professionale per gli insegnanti principianti viene fornito anche attraverso l'assistenza nella pianificazione e nella valutazione delle lezioni. La valutazione tra pari e i diari/giornali sono una pratica comune rispettivamente in 15 e 18 sistemi.

La dimensione sociale del programma di avvio alla professione si riflette di solito nelle attività, che consentono l'instaurarsi di un ambiente collaborativo, che aiuta a integrare gli insegnanti principianti nella scuola e nella comunità professionale, in cui vengono condivise buone pratiche e idee con i colleghi e create reti. Il sostegno sociale può essere fornito tramite diverse attività, tra cui la più diffusa è la partecipazione alle attività in classe di altri insegnanti e/o l'osservazione in classe. Infatti, in 25 sistemi d'istruzione, tale elemento è specificato nei programmi di avvio alla professione. In circa la metà dei sistemi d'istruzione in cui esiste l'avvio alla professione, le scuole favoriscono l'inclusione degli insegnanti prin-

cipianti nella vita professionale organizzando comunità di networking/virtuali, assicurando la collaborazione con le altre scuole e promuovendo l'insegnamento in team. Tali attività sono in genere organizzate su base volontaria.

L'avvio alla professione, in particolare laddove obbligatorio, si conclude generalmente con una valutazione formale (vedere il paragrafo 5.1.2). In alcuni sistemi d'istruzione, la valutazione positiva porta al conseguimento di una piena abilitazione all'insegnamento oppure contribuisce all'accreditamento finale come insegnante a pieno titolo (vedere il paragrafo 2.1). In altri, è un prerequisito per una posizione a tempo indeterminato. Nei sistemi in cui l'avvio alla professione è abbinato al periodo di prova, la valutazione finale è necessaria per confermare il reclutamento (ad esempio, in Spagna).

Negli ultimi anni, i programmi di avvio alla professione per i futuri insegnanti o per gli insegnanti neoassunti sono cresciuti notevolmente in importanza. Come rivelano i precedenti studi di Eurydice, nell'ultimo decennio, programmi di avvio alla professione strutturati sono stati introdotti in Irlanda, Malta, Portogallo, Romania, Slovacchia, Svezia ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013 e 2015). La Comunità tedesca del Belgio ha previsto di introdurre, nel 2018, un programma di avvio alla professione per gli insegnanti neoassunti nell'istruzione primaria. In Austria, la formazione dei nuovi insegnanti comprende una fase obbligatoria di avvio alla professione per tutti gli insegnanti neoassunti a partire dal mese di settembre 2019.

3.1.2. Mentoring

Come mostrato nella precedente sezione, il mentoring è un elemento obbligatorio dei programmi di avvio alla professione in quasi tutti i sistemi d'istruzione in cui l'avvio alla professione è regolamentato. Tuttavia, esso può essere offerto anche agli insegnanti neoassunti in assenza di un programma di avvio alla professione e a tutti gli insegnanti in servizio che necessitano di sostegno.

Complessivamente, il mentoring per i docenti che si affacciano alla professione è obbligatorio in 28 sistemi d'istruzione (vedere la figura 3.3) ed è raccomandato in altri cinque (Bulgaria, Repubblica ceca, Cipro, Lettonia e Norvegia). In Svizzera, è obbligatorio nei Cantoni in cui l'avvio alla professione è obbligatorio ed è raccomandato negli altri.

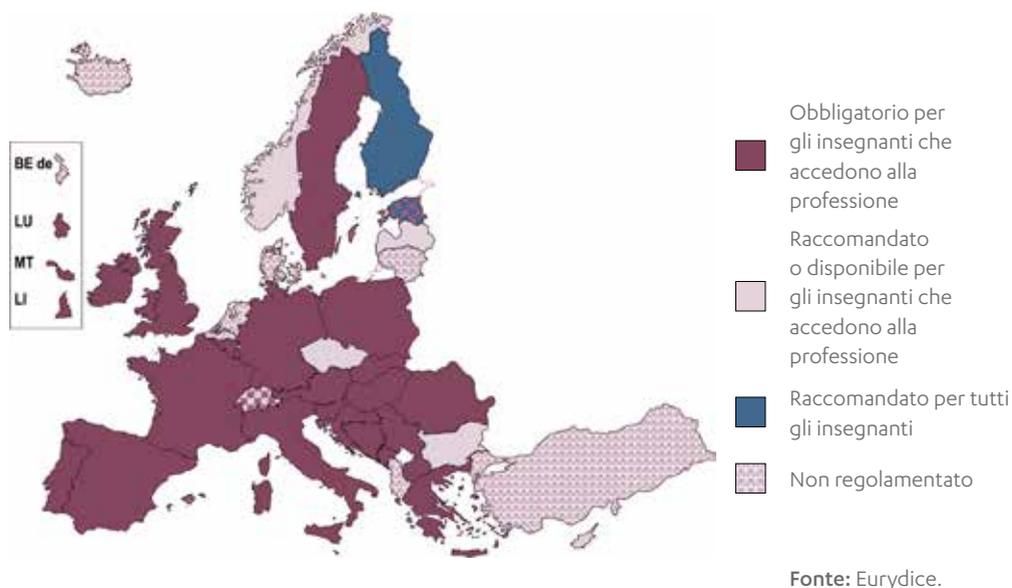
Nella **Repubblica ceca**, secondo il rapporto annuale dell'Ispettorato scolastico ceco (2015/16), gli insegnanti neo-qualificati ricevono sostegno tramite il mentoring in oltre il 70% delle scuole.

In **Lettonia**, il mentoring per gli insegnanti neo-qualificati è una pratica comune sebbene non sia obbligatorio.

Il mentoring per gli insegnanti che non siano neoassunti non è una pratica comune in Europa. In Finlandia, si raccomanda alle scuole di offrire il mentoring a qualunque docente che abbia necessità di sostegno. In Estonia, esso è un elemento obbligatorio dei programmi di avvio alla professione ed è raccomandato per gli altri insegnanti in servizio. In Francia e Ungheria, è obbligatorio soltanto per i nuovi insegnanti, ma i servizi di ispezione possono raccomandarlo per i docenti con prestazioni insoddisfacenti. Nonostante, il mentoring sia raramente regolamentato per gli insegnanti che non siano neoassunti, in molti paesi europei sono disponibili altre forme di sostegno professionale e personale per gli insegnanti in servizio (vedere il paragrafo 3.3.2).

Soltanto in otto sistemi d'istruzione non esistono raccomandazioni ufficiali o normative sul mentoring.

Figura 3.3: Stato del mentoring per gli insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Note specifiche per paese

Germania: il mentoring è una parte obbligatoria del servizio preparatorio presso la scuola (*Vorbereitungsdienst*).

Grecia: una nuova normativa, ancora non attuata, prevede l'obbligo di nominare un mentore per tutti i nuovi docenti.

Austria: nelle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3), il mentoring fa parte del processo di avvio alla professione. A partire dal 2019, esso sarà offerto a tutti gli insegnanti neoassunti.

Svizzera: il mentoring è obbligatorio nei Cantoni in cui l'avvio alla professione è obbligatorio ed è raccomandato negli altri.

3.2. Sviluppo professionale continuo

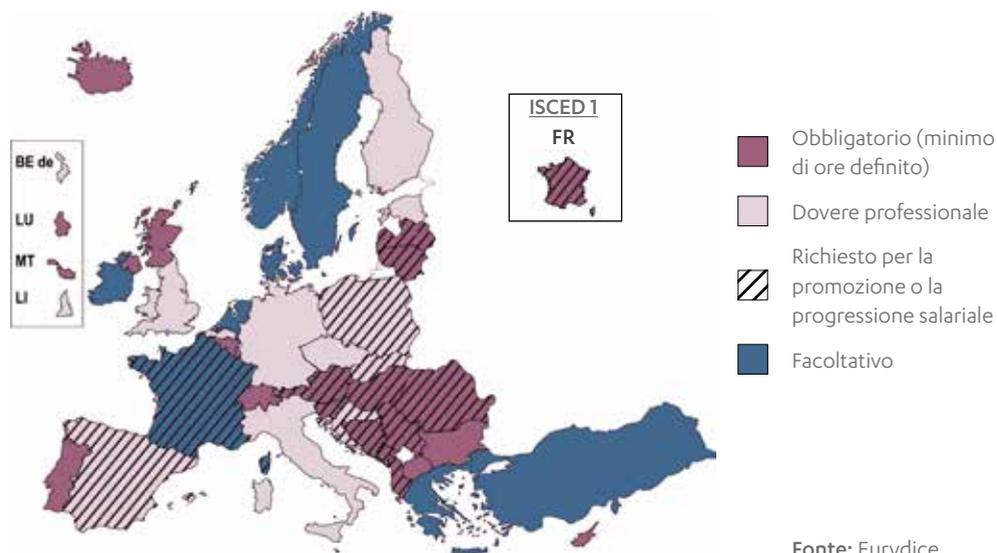
Gli studi precedenti hanno identificato una serie di elementi che influenzano la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo e la sua sostenibilità. Il rapporto Eurydice, *La professione docente in Europa* (Commissione europea/ EACEA/Eurydice, 2015), mostra che il tempo che gli insegnanti della scuola secondaria inferiore dedicano allo sviluppo professionale continuo è maggiore nei paesi in cui esso è obbligatorio. Lo studio evidenzia anche che l'asimmetria tra l'offerta di sviluppo professionale continuo e i bisogni manifestati dagli insegnanti è generalmente minore nei paesi in cui le scuole e gli insegnanti stessi sono responsabili di definire le priorità di formazione. Secondo il rapporto *TALIS 2013 Results* (OCSE, 2014), gli elevati tassi di partecipazione sono associati anche a livelli maggiori di sostegno finanziario e alla possibilità di frequentare le attività di sviluppo professionale continuo durante l'orario di lavoro. Gli ostacoli più comuni alla partecipazione segnalati dagli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore sono infatti il conflitto con gli orari di lavoro e l'assenza di incentivi.

La presente sezione esamina lo stato dello sviluppo professionale continuo nei paesi europei verificando, ad esempio, se esso sia obbligatorio o meno. Indaga in quali paesi le scuole debbano avere un piano per lo sviluppo professionale continuo e, in tal caso, quali siano i principali requisiti. Analizza anche la partecipazione di scuole e docenti nella definizione dei bisogni e delle attività di sviluppo professionale continuo. Infine, descrive i principali incentivi per incoraggiare gli insegnanti a partecipare alle attività di sviluppo professionale continuo e le specifiche misure attuate per facilitare la loro partecipazione.

3.2.1. Stato dello sviluppo professionale continuo

In generale, lo sviluppo professionale continuo in Europa può essere considerato obbligatorio (ossia tutti gli insegnanti sono tenuti a dedicarsi ad attività di formazione per un numero minimo di ore); può rappresentare uno dei doveri dei docenti stabilito dalla normativa, dai relativi documenti politici o dai contratti di lavoro (senza che sia definito un minimo di ore a livello centrale); oppure può essere facoltativo.

Figura 3.4: Stato dello sviluppo professionale continuo per gli insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Numero minimo obbligatorio di ore, giorni o crediti di sviluppo professionale continuo per il dato numero di anni

	BE fr	BG	FR	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PT	RO	SI	UK- SCT	AL	BA	CH	FY	IS	ME	RS
Numero di ore/giorni/crediti	3 giorni	48 ore	9 ore	10 ore	36 ore	5 giorni	16 ore	120 ore	18 ore	15 ore	50 ore	90 crediti	15 giorni	35 ore	6 ore	:	:	60 ore	150 ore	24 ore	64 ore
Periodo di tempo (anni)	1	3	1	1	3	1	1	7	1	1	4	5	3	1	1	:	:	3	1	5	1

Nota esplicativa

Obbligatorio: lo sviluppo professionale continuo è considerato obbligatorio quando esiste l'obbligo di completare un numero minimo di ore, giorni o crediti per tutti gli insegnanti.

Dovere professionale: lo sviluppo professionale continuo è considerato uno dei doveri professionali di un insegnante in base alla normativa oppure ad altri relativi documenti politici, ma non viene definito un numero minimo obbligatorio di ore.

Facoltativo: non esiste per gli insegnanti l'obbligo di legge di partecipare allo sviluppo professionale continuo.

Periodo di tempo: indica il numero di anni che gli insegnanti hanno a disposizione per completare le ore o i crediti previsti per lo sviluppo professionale continuo.

Note specifiche per paese

Francia: gli insegnanti della scuola primaria devono partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo per almeno 9-18 ore all'anno. A livello secondario, tale obbligo non esiste.

Ungheria: il completamento di una formazione di due anni sullo sviluppo professionale continuo è richiesto per diventare un “insegnante esperto”. Per le altre promozioni, lo sviluppo professionale continuo è uno degli elementi tenuti in considerazione ma non è obbligatorio.

Austria: il numero minimo annuo obbligatorio di ore di sviluppo professionale continuo si riferisce agli insegnanti della scuola primaria e delle *Neue Mittelschulen* (ISCED 2). Per gli insegnanti delle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3), lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio ma a livello centrale non è definito un numero minimo di ore.

Finlandia: il contratto collettivo stabilisce complessivamente un periodo di tre giorni per lo sviluppo professionale continuo e la pianificazione. Gli insegnanti decidono assieme ai dirigenti scolastici e al datore di lavoro quanto di questo tempo dedicare allo sviluppo professionale continuo.

Regno Unito (NIR): lo sviluppo professionale iniziale, che si svolge nel secondo e terzo anno della carriera di un insegnante, è obbligatorio per tutti i docenti e deve includere almeno due attività di sviluppo professionale che si concentrino su competenze adeguate degli insegnanti scelte tra quelle definite dal *General Teaching Council* (GTCN).

Bosnia-Erzegovina: la definizione del numero minimo richiesto è a discrezione di ciascun Cantone. La media è di 12 ore l'anno.

Svizzera: le normative sul numero minimo di ore variano da un Cantone all'altro. In alcuni Cantoni, lo sviluppo professionale continuo costituisce un dovere professionale ma non è definito un numero minimo di ore.

Lo sviluppo professionale continuo è obbligatorio per tutti gli insegnanti della scuola primaria e secondaria in 21 sistemi d'istruzione (vedere la figura 3.4). In Francia, è obbligatorio soltanto per gli insegnanti della scuola primaria. In tutti, è definito un numero minimo di ore, giorni o crediti che gli insegnanti devono completare entro uno specifico periodo di tempo (vedere la tabella sotto la figura 3.4). Inoltre, il completamento delle attività di sviluppo professionale continuo è necessario per la promozione al livello di carriera successivo in nove di questi paesi (Francia, Lettonia, Lituania, Ungheria, Romania, Slovenia, Albania, Montenegro e Serbia). In Austria e Bosnia-Erzegovina costituisce un prerequisito per la progressione salariale.

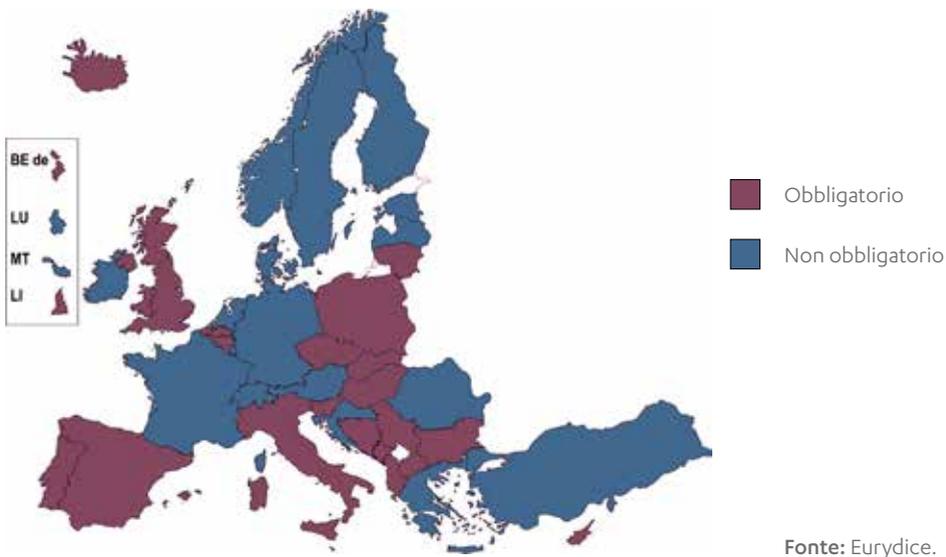
In altri 14 sistemi d'istruzione, la partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo è considerata uno dei doveri professionali obbligatori di un insegnante, ma le normative e i documenti politici non definiscono un numero minimo obbligatorio di ore. In tre di questi paesi (Croazia, Polonia e Slovacchia), il completamento delle attività di sviluppo professionale continuo costituisce un requisito necessario per la promozione. In Spagna, è richiesto anche per la progressione salariale.

In altri sette paesi (e in Francia, al livello secondario), non esiste l'obbligo di legge per gli insegnanti di partecipare ad attività di sviluppo professionale continuo. In Svezia, le autorità competenti hanno l'obbligo di promuovere e offrire attività di sviluppo professionale continuo, ma la partecipazione è lasciata alla discrezione degli insegnanti.

3.2.2. Pianificazione dello sviluppo professionale continuo a livello scolastico

In 25 sistemi d'istruzione esaminati in questo rapporto, è obbligatorio per le scuole avere un piano di sviluppo professionale continuo (vedere la figura 3.5). In 19 di questi, è l'autorità di livello superiore che stabilisce tale obbligo e che disciplina anche le specifiche condizioni di funzionamento del piano stesso. Negli altri sistemi d'istruzione, tale responsabilità è condivisa con le autorità di altri livelli: con quelle locali e scolastiche nella Comunità francese del Belgio e in Islanda, con quelle scolastiche in Repubblica ceca, Polonia e Regno Unito - Scozia - e con quelle regionali in Albania.

Figura 3.5: Stato del piano di sviluppo professionale continuo a livello scolastico nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Francia: il piano nazionale di formazione (*Plan national de formation*) è sviluppato al livello delle *académies* - le principali divisioni amministrative del Ministero dell'istruzione - attraverso il piano accademico di formazione ed è reso disponibile per gli insegnanti dalle rispettive scuole.

Spagna: le Comunità autonome hanno il potere di emanare normative sui piani di sviluppo professionale continuo delle scuole. Nella maggior parte di esse, il piano è obbligatorio, mentre in altre è fortemente raccomandato.

Norvegia: è obbligatorio avere un piano di sviluppo professionale continuo a livello locale. Nella pratica, le autorità locali cooperano con le scuole per elaborare il piano locale di sviluppo professionale continuo.

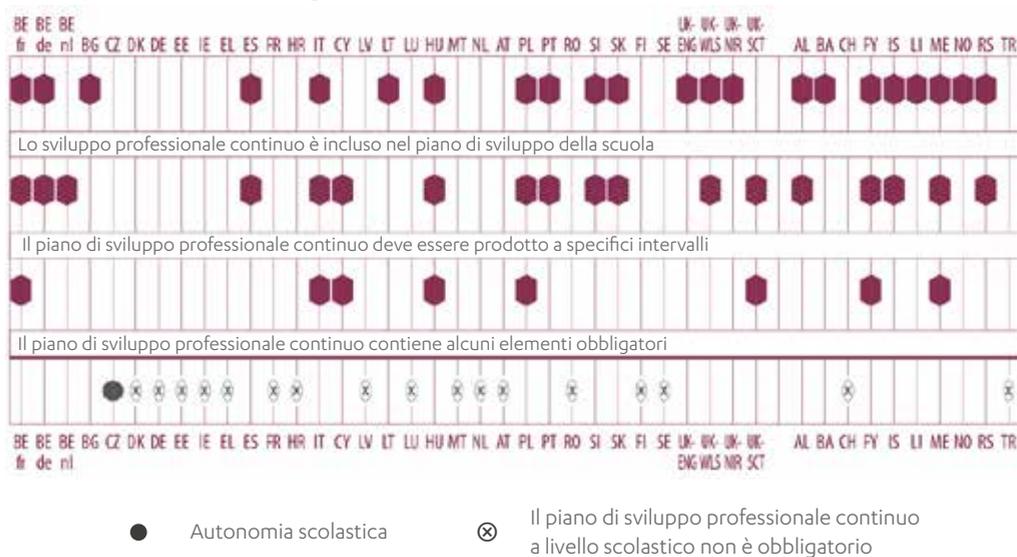
In 18 paesi, non è obbligatorio per le scuole sviluppare un piano di sviluppo professionale continuo, ma può esistere una pianificazione in tal senso a livello scolastico.

In **Lussemburgo**, prima del settembre 2017, le scuole sono state fortemente incoraggiate a includere lo sviluppo professionale continuo nei loro piani di sviluppo, dopodiché diventerà obbligatorio.

In **Austria**, la pianificazione dello sviluppo professionale continuo nelle scuole fa parte di due processi: l'istruzione di qualità nelle scuole (*Schulqualität Allgemeinbildung*) e la formazione sulle iniziative di qualità (*Qualitätsinitiative Berufsbildung*).

Nei paesi in cui la pianificazione dello sviluppo professionale continuo nelle scuole è obbligatoria, le disposizioni di legge possono includere alcuni elementi obbligatori come, ad esempio, il fatto che lo sviluppo professionale continuo debba essere incluso o meno nel piano di sviluppo della scuola oppure la frequenza con cui deve essere effettuata la pianificazione. La figura 3.6 mostra le caratteristiche che sono regolamentate a livello centrale in tali sistemi d'istruzione. La Repubblica ceca è l'unico paese in cui non esistono requisiti obbligatori definiti a livello centrale: le scuole sono responsabili di sviluppare i loro piani di sviluppo professionale continuo dopo le trattative con i relativi sindacati.

Figura 3.6: Caratteristiche dei piani di sviluppo professionale continuo imposte per legge nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

La pianificazione dello sviluppo professionale continuo fa parte del piano di sviluppo della scuola in 22 sistemi d'istruzione e costituisce un documento distinto soltanto a Cipro e nel Regno Unito (Scozia). Nella Comunità fiamminga del Belgio, le scuole, pur non essendo obbligate, includono normalmente la pianificazione dello sviluppo professionale continuo nel piano di sviluppo della scuola.

In alcuni paesi (Bulgaria, Lituania, Regno Unito - Inghilterra e Irlanda del Nord, Bosnia-Erzegovina, Liechtenstein e Norvegia), le normative o gli altri documenti politici non specificano la frequenza con cui dovrebbero essere aggiornati i piani di sviluppo professionale continuo. In altri, i piani di sviluppo professionale continuo vengono di norma prodotti ogni anno. Rappresentano un'eccezione l'Italia e il Regno Unito (Galles), in cui i piani di sviluppo professionale continuo vengono formulati ogni tre anni, e il Montenegro, ogni due.

In otto sistemi d'istruzione, le autorità competenti specificano alcuni elementi che i piani di sviluppo professionale continuo delle scuole devono includere, come un elenco delle attività di sviluppo professionale continuo pianificate, i risultati, le tempistiche e il budget.

Nella **Comunità francese del Belgio**, i piani di sviluppo professionale continuo devono specificare le attività di formazione e come esse si collegano al progetto scolastico.

In **Italia**, il piano triennale deve coniugare i bisogni individuali delle scuole e degli insegnanti con le priorità nazionali relative allo sviluppo delle competenze di sistema (ad esempio, autonomia scolastica, valutazione e insegnamento innovativo), delle competenze del XXI secolo (ad esempio, lingue straniere, competenze digitali, apprendimento scolastico e sul luogo di lavoro) e delle competenze per una scuola inclusiva.

A **Cipro**, le autorità di livello superiore disciplinano la durata e la frequenza delle attività di sviluppo professionale continuo che le scuole devono offrire e includere nei loro piani di sviluppo professionale continuo.

In **Ungheria**, i piani di sviluppo professionale continuo delle scuole devono indicare i corsi universitari formali e le altre attività da offrire, il budget stanziato e il piano per sostituire gli insegnanti che partecipano allo sviluppo professionale continuo. Il piano di sviluppo professionale continuo viene aggiornato annualmente in conformità al programma quinquennale. Tutto il personale scolastico deve essere coinvolto nel processo di sviluppo e deve approvare il piano.

In **Polonia**, gli elementi obbligatori si riferiscono ai piani di sviluppo professionale continuo per i singoli insegnanti e alle specifiche che devono essere incluse, a seconda del loro status e del tipo di contratto, in termini di competenze, capacità e conoscenze. I singoli piani di sviluppo professionale continuo vengono presi in considerazione nel piano di sviluppo della scuola.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, il piano di sviluppo professionale continuo deve includere i relativi elementi del piano di miglioramento della scuola e i bisogni di sviluppo identificati dagli insegnanti. Il processo di analisi e sviluppo professionale esamina a posteriori l'impatto della formazione in tema di sviluppo professionale continuo sulla pratica degli insegnanti.

Nell'**ex-Repubblica jugoslava di Macedonia**, il piano di sviluppo professionale continuo è integrato nel programma di lavoro annuale e deve seguire le linee guida corrispondenti. Il piano di sviluppo professionale continuo deve fare riferimento a cinque aree: bisogni e priorità, attività, sviluppo professionale personale, apprendimento orizzontale e lavoro di squadra e clima scolastico.

In **Montenegro**, le scuole, sulla base del catalogo dello sviluppo professionale continuo pubblicato dal Consiglio nazionale per l'istruzione, devono preparare un piano biennale di sviluppo professionale continuo che indichi: gli obiettivi, le attività necessarie per raggiungere ciascun obiettivo, il gruppo target, il periodo di tempo, la persona responsabile e gli indicatori per misurare l'efficacia.

3.2.3. Livelli di autorità responsabili di definire i bisogni formativi e le priorità di sviluppo professionale continuo

Nella stragrande maggioranza dei paesi europei, le scuole svolgono un ruolo importante quando si tratta di decidere i bisogni e le priorità relativi allo sviluppo professionale degli insegnanti. Nei paesi in cui è obbligatorio il piano di sviluppo professionale continuo a livello scolastico, le scuole sono di solito responsabili di stabilire la formazione necessaria. Nel farlo, possono seguire le linee guida e le priorità generali definite dalle autorità educative, consultare i docenti stessi oppure agire di concerto con le organizzazioni che li rappresentano. Nella maggior parte dei casi, lo sviluppo professionale continuo è intrinsecamente legato al piano di sviluppo della scuola. Nei paesi in cui la pianificazione dello sviluppo professionale continuo a livello scolastico non è obbligatoria, le scuole tendono anche ad avere un ruolo attivo nella definizione dei bisogni formativi. Nel complesso, le scuole sono coinvolte nella definizione di bisogni formativi e priorità di sviluppo professionale continuo in 37 sistemi d'istruzione (vedere la figura 3.7). Il loro ruolo nel processo varia da un paese all'altro ed è legato al coinvolgimento degli altri livelli di autorità (ad esempio, le autorità di livello superiore e le municipalità).

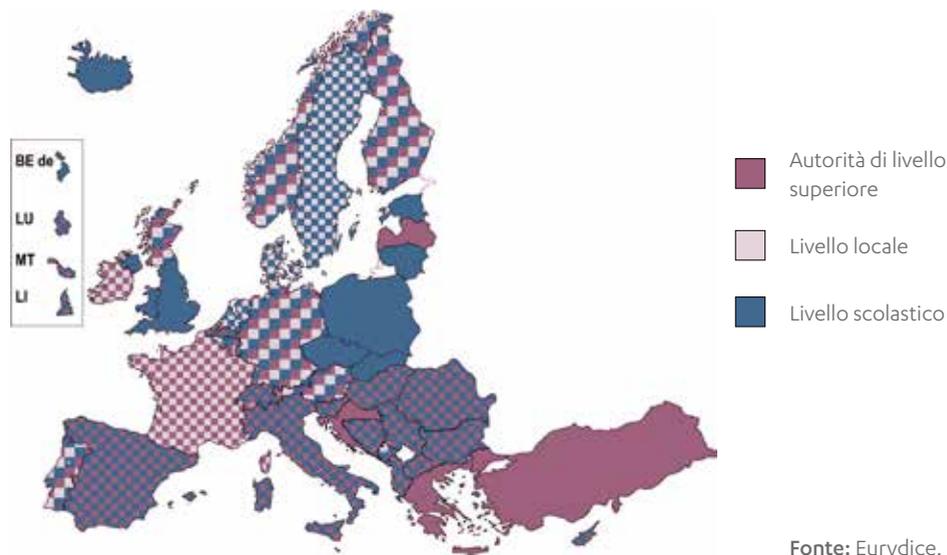
In 30 sistemi d'istruzione, le autorità educative di livello superiore sono responsabili di determinare i bisogni formativi e le priorità di sviluppo professionale continuo, sebbene la loro responsabilità compete unicamente al livello superiore soltanto in quattro sistemi (Grecia, Croazia, Lettonia e Turchia). Nei restanti 26 sistemi d'istruzione, le autorità di livello superiore condividono tale responsabilità con le istituzioni locali e/o le scuole. La partecipazione dei diversi livelli varia tra i paesi come descritto di seguito.

In Irlanda e Francia, gli organi stabiliti per legge che dipendono dalle autorità educative di livello superiore sono coinvolti a livello locale.

In **Irlanda**, i Centri per l'istruzione si occupano dell'attuazione locale dei programmi nazionali di sviluppo professionale degli insegnanti per conto del Dipartimento per l'istruzione e le competenze e organizzano anche programmi specifici su richiesta a livello locale per i docenti, i dirigenti scolastici e i genitori.

In **Francia** le autorità educative di livello superiore definiscono le priorità politiche del Piano nazionale di formazione (*Plan national de formation*), che vengono successivamente sviluppate dalle *académies* – le principali divisioni amministrative del Ministero dell'istruzione - tenendo conto dei bisogni formativi e delle priorità.

Figura 3.7: Livello di autorità responsabile di definire i bisogni e le priorità di sviluppo professionale continuo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



In altri 16 sistemi d'istruzione, le scuole contribuiscono al processo di identificazione dei bisogni formativi e delle priorità di sviluppo professionale continuo assieme alle autorità educative di livello superiore. Le scuole possono essere coinvolte in vari modi:

- *con un approccio dall'alto verso il basso (top-down)*: nello sviluppo dei loro piani di sviluppo professionale continuo, le scuole seguono le linee guida e le priorità generali stabilite dalle autorità educative, tenendo conto dei loro bisogni formativi e delle loro priorità (Bulgaria, Italia, Cipro, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Serbia);
- *con un approccio dal basso verso l'alto (bottom-up)*: esistono procedure formali che consentono alle scuole e agli insegnanti di far conoscere i loro bisogni formativi e le loro priorità alle autorità educative di livello superiore (Spagna, Ungheria, Malta, Romania, Albania e Bosnia-Erzegovina);
- *con un approccio duplice*: le scuole possono decidere le loro priorità e attività di sviluppo professionale continuo oltre a quelle offerte dalle relative autorità educative (Comunità fiamminga del Belgio, Lussemburgo, Slovenia, Liechtenstein e Svizzera).

In altri otto sistemi d'istruzione, il processo di definizione dei bisogni formativi e delle priorità di sviluppo professionale continuo coinvolge i livelli superiore, locale e scolastico. In

Germania e Austria, le autorità educative di livello superiore definiscono le priorità, attuate a livello locale e regionale dagli istituti di formazione che dipendono dal governo; le scuole possono inoltre organizzare proprie attività di sviluppo professionale continuo. In Portogallo, Finlandia, Regno Unito (Scozia), Montenegro e Norvegia, le priorità e le attività specifiche possono essere definite a livello locale e scolastico, in aggiunta a quelle decise a livello superiore. Nella Comunità francese del Belgio, le autorità educative locali e le scuole (dopo aver sviluppato i piani di sviluppo professionale continuo a livello scolastico e per i singoli insegnanti) fanno pervenire i loro bisogni formativi e le loro proposte di priorità alle autorità educative di livello superiore.

In un secondo gruppo di paesi, le autorità locali e le scuole sono responsabili della definizione dei bisogni formativi e delle priorità di sviluppo professionale continuo, come nel caso di Danimarca, Paesi Bassi e Svezia.

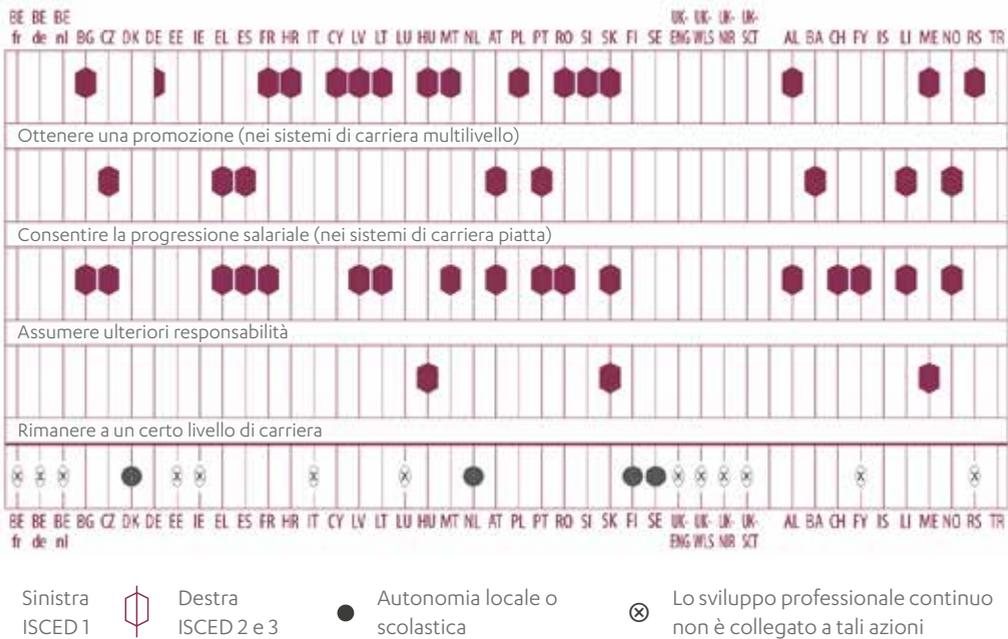
Infine, le normative di livello superiore stabiliscono che i bisogni formativi e le priorità di sviluppo professionale continuo vengono definiti dalle scuole e dagli insegnanti stessi in 10 sistemi d'istruzione (Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Estonia, Lituania, Polonia, Slovacchia, Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord - e Islanda). In alcuni casi, la responsabilità compete principalmente alle autorità scolastiche, sebbene queste prendano in considerazione i piani e l'autovalutazione dei singoli insegnanti (ad esempio, in Repubblica ceca, Estonia e Polonia). Nel Regno Unito (Irlanda del Nord), l'attenzione è rivolta principalmente sui singoli insegnanti che, nella loro valutazione annuale, devono concordare con i loro superiori diretti gli obiettivi, le attività programmate e i risultati attesi dello sviluppo professionale continuo.

3.2.4. Incentivi per promuovere la partecipazione degli insegnanti allo sviluppo professionale continuo

Tra i paesi europei, le prospettive di carriera e la progressione salariale costituiscono gli incentivi più comuni per incoraggiare gli insegnanti a partecipare allo sviluppo professionale continuo. In 14 paesi con sistemi di carriera multilivello, per la promozione al livello di carriera successivo è richiesto la partecipazione a determinate attività di sviluppo professionale continuo (vedere la figura 3.8) e, in tre di questi, è necessaria per restare a un certo livello di

carriera (Ungheria, Slovacchia¹¹ e Montenegro). In altri due paesi, lo sviluppo professionale continuo è uno degli elementi presi in considerazione nelle decisioni che riguardano le promozioni (Bulgaria e Cipro). In alcuni di questi paesi, indennità o aumenti di stipendio per il completamento delle attività di sviluppo professionale continuo sono possibili anche allo stesso livello di carriera (Slovenia e Slovacchia).

Figura 3.8: Incentivi definiti dalle autorità di livello superiore per incoraggiare gli insegnanti a partecipare allo sviluppo professionale continuo nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Germania: lo sviluppo professionale continuo è un elemento che viene considerato per la promozione a un livello di carriera superiore per gli insegnanti abilitati a insegnare al livello secondario superiore (ISCED 3).

Svezia: lo sviluppo professionale continuo rientra nell'ambito dell'autonomia scolastica. Tuttavia, l'Agenzia nazionale per l'istruzione offre sviluppo professionale continuo a insegnanti accreditati di specifiche materie o di specifici livelli per i quali non hanno la qualifica richiesta.

Regno Unito (SCT): il *General Teaching Council for Scotland* conferma l'accREDITAMENTO degli insegnanti ogni cinque anni nell'ambito del processo di Aggiornamento professionale (*Professional Update*). Tale ac-

11 Per le posizioni direttive e per alcuni dipendenti esperti in pedagogia o professionisti.

credito si basa su un documento stabilito relativo all'apprendimento professionale dell'insegnante, incluse le ore obbligatorie di sviluppo professionale continuo, ed è necessario per tutti i docenti.

In tre paesi che hanno una struttura di carriera piatta, lo sviluppo professionale continuo costituisce un prerequisito per la progressione salariale (Spagna, Austria e Bosnia-Erzegovina). In altri cinque, esso viene considerato nelle decisioni che riguardano gli aumenti di stipendio (Repubblica ceca, Grecia, Portogallo, Liechtenstein e Norvegia). In alcuni casi, lo sviluppo professionale continuo specifico è richiesto soltanto in alcuni stadi della carriera di un insegnante (ad esempio, per accedere al livello retributivo più alto in Repubblica ceca o per ottenere la retribuzione aggiuntiva per i sei anni di servizio - *sexenios* - in Spagna).

In 17 paesi, lo sviluppo professionale continuo è necessario per assumersi maggiori responsabilità, che possono anche portare alla corresponsione di un incentivo finanziario. Tali doveri possono riguardare, ad esempio, posizioni direttive, il coordinamento di altro personale, il mentoring, l'orientamento professionale e i ruoli di consulenza.

Nella **Repubblica ceca**, gli insegnanti possono ricevere indennità speciali se fungono da coordinatori TIC o se sviluppano programmi educativi e, per svolgere tali compiti, è richiesto uno specifico sviluppo professionale continuo.

In **Austria**, gli insegnanti che si assumono ulteriori responsabilità, come la consulenza educativa, il mentoring o il completamento dell'orientamento professionale, devono aver completato la relativa formazione e, per lo svolgimento di tali mansioni, ricevono anche un'indennità.

In Danimarca, Paesi Bassi, Finlandia e Svezia, gli incentivi per incoraggiare lo sviluppo professionale continuo vengono decisi dalle autorità locali e dalle scuole.

3.2.5. Misure per facilitare la partecipazione degli insegnanti alle attività di sviluppo professionale continuo

Oltre a tali incentivi per promuovere il coinvolgimento degli insegnanti nello sviluppo professionale continuo, in tutti i paesi europei esistono ulteriori misure finalizzate a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione, che possono essere di natura economica (ossia l'offerta di corsi gratuiti, fondi alle scuole o sovvenzioni per gli insegnanti) oppure di natura non economica, come la possibilità di frequentare corsi durante l'orario di lavoro o di ottenere un permesso di studio non retribuito.

prioritarie di sviluppo professionale continuo identificate. Anche le autorità locali possono offrire corsi gratuiti per rispondere a specifici bisogni formativi. In quattro sistemi d'istruzione, i corsi gratuiti sono principalmente offerti dalle municipalità o dagli enti scolastici (Danimarca, Paesi Bassi, Svezia e Regno Unito - Scozia). In Finlandia, non solo gli enti scolastici, ma anche le università e le società private possono richiedere fondi governativi per coprire il costo delle attività di sviluppo professionale continuo legate alle priorità della politica educativa. In tre paesi, il costo della partecipazione degli insegnanti ai corsi di sviluppo professionale continuo è sostenuto con il budget della scuola (Bulgaria, Repubblica ceca e Polonia).

Oltre ai corsi gratuiti, in 28 sistemi d'istruzione, le scuole ricevono anche sovvenzioni dalle autorità pubbliche per organizzare delle proprie attività di sviluppo professionale continuo.

Gli insegnanti possono partecipare a tali attività durante l'orario di lavoro in 36 sistemi d'istruzione, normalmente a determinate condizioni (ad esempio, per un numero limitato di ore, con il consenso dei dirigenti scolastici o quando non hanno obblighi di insegnamento). In 10 di questi sistemi d'istruzione, le scuole ricevono fondi dalle autorità pubbliche per coprire i costi di supplenza degli insegnanti che frequentano le attività di sviluppo professionale continuo (Comunità fiamminga del Belgio, Irlanda, Ungheria, Paesi Bassi, Austria, Polonia, Regno Unito - Scozia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Liechtenstein e Norvegia).

Nella maggior parte dei paesi europei esistono ulteriori misure anch'esse finalizzate a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione, come il rimborso delle spese di viaggio, indennità una tantum per coprire altri costi, borse di studio individuali, giorni liberi o permessi di studio. In 27 sistemi d'istruzione, le spese di viaggio degli insegnanti sono coperte, in particolare quando la partecipazione allo sviluppo professionale continuo è obbligatoria. In 16 sistemi d'istruzione, gli insegnanti ricevono ulteriori fondi per coprire il costo dello sviluppo professionale continuo (ad esempio, spese di iscrizione, alloggio e materiali di studio) oppure possono richiedere una borsa di studio. I docenti possono ottenere anche giorni liberi o permessi di studio retribuiti in 16 sistemi d'istruzione. Ad esempio:

Nella **Comunità francese del Belgio**, gli insegnanti della scuola primaria possono ottenere fino a cinque giorni liberi all'anno da dedicare alla formazione volontaria (ossia oltre ai giorni di formazione obbligatoria). Nell'istruzione secondaria, i docenti possono ottenere fino a tre giorni liberi all'anno per la formazione volontaria. In entrambi i livelli di istruzione, non sono fissati limiti alla formazione volontaria nei giorni in cui l'insegnamento non è previsto.

In **Repubblica ceca**, gli insegnanti hanno diritto a 12 giorni lavorativi retribuiti per anno accademico per partecipare allo sviluppo professionale continuo. Le spese di viaggio e di altro tipo sostenute per la partecipazione alle attività obbligatorie di sviluppo professionale continuo sono coperte.

In **Irlanda**, gli insegnanti della scuola primaria che frequentano corsi estivi possono beneficiare di ulteriori giorni di ferie personali.

In **Grecia**, gli insegnanti possono candidarsi per l'assegnazione di una borsa di studio per un permesso di studio e possono anche presentare domanda per un permesso non retribuito (fino a quattro anni) per completare gli studi post-diploma universitario.

In **Spagna**, le autorità educative offrono supporto finanziario ai docenti per svolgere attività di formazione che non siano gratuite. Gli insegnanti possono inoltre presentare domanda per un permesso di studio retribuito o non retribuito alle condizioni stabilite dalle Comunità autonome.

In **Francia**, gli insegnanti ricevono un credito di 20 ore l'anno (*Droit individuel à la formation*) per le attività di formazione diverse da quelle incluse nel Piano accademico di formazione (*Plan académique de formation*). Tale formazione non può essere seguita durante le ore di insegnamento e gli insegnanti possono richiedere un'indennità di formazione pari al 50% della loro retribuzione oraria se essa si svolge durante le vacanze. Inoltre, possono chiedere un permesso di studio fino a tre anni, ricevendo l'85% del loro stipendio per il primo anno.

In **Italia**, gli insegnanti ricevono ogni anno una carta elettronica del valore di 500 euro da spendere per lo sviluppo professionale continuo (libri, supporti multimediali, corsi, ecc.) e hanno diritto a 150 ore di permessi retribuiti.

In **Norvegia**, i docenti possono richiedere una borsa di studio fino a 110.000 NOK per acquisire fino a 30 crediti di sviluppo professionale continuo oppure per essere dispensati dal lavoro fino al 37,5% di una posizione a tempo pieno per ottenere tali crediti. Inoltre, possono ottenere un permesso di studio il giorno o i giorni degli esami e altri due giorni prima di ciascun esame.

3.3. Sostegno specialistico per gli insegnanti in servizio

Il sostegno specifico è fondamentale se si vuole che gli insegnanti siano in grado di far fronte efficacemente alle circostanze difficili e ai compiti sempre più complessi che oggi sono chiamati a svolgere nelle scuole. La presente sezione esamina il sostegno messo a disposizione dei docenti in Europa per gestire gli alunni con difficoltà generali di apprendimento (ossia quelle non direttamente collegate a una specifica disabilità fisica, sensoriale o intellettiva - vedere il glossario), nonché l'aiuto fornito loro per gestire problemi personali/di salute e i rapporti interpersonali e per migliorare la loro pratica professionale.

3.3.1. Sostegno specialistico per gli insegnanti di alunni con difficoltà generali di apprendimento

In tutti i paesi europei, ad eccezione di Romania e Turchia, gli specialisti professionisti che offrono sostegno agli insegnanti di alunni con difficoltà di apprendimento generali sono indicati nelle normative delle autorità di livello superiore.

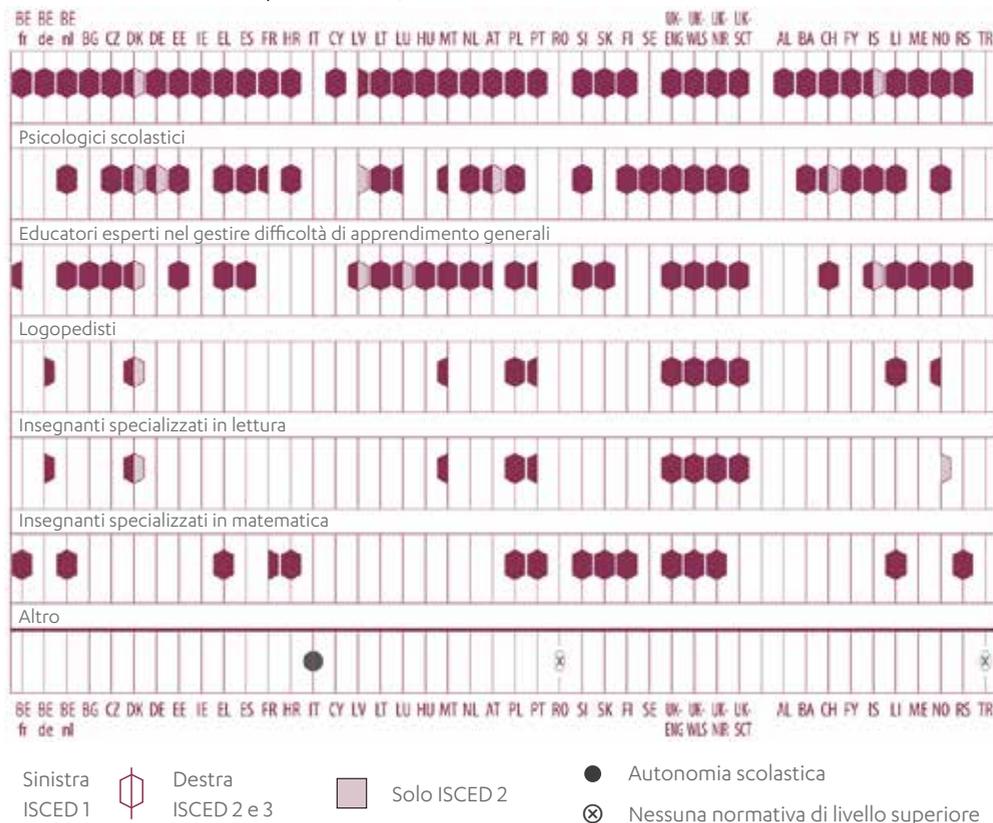
Il tipo di sostegno specialistico più spesso raccomandato dalle autorità educative di livello superiore è quello fornito dagli psicologi scolastici. I sistemi d'istruzione che offrono questo tipo di sostegno, solitamente a tutti i livelli di istruzione, sono 39 (vedere la figura 3.10). In Lettonia, tuttavia, questo tipo di sostegno è normalmente disponibile soltanto nell'istruzione secondaria, mentre in Danimarca e Islanda, le raccomandazioni ufficiali fanno riferimento soltanto all'istruzione primaria e secondaria inferiore.

Gli insegnanti possono ottenere sostegno da educatori esperti per gestire le difficoltà generali di apprendimento in 29 sistemi d'istruzione. In otto paesi, le raccomandazioni ufficiali non si riferiscono a tutti i livelli di istruzione. In Francia, Lussemburgo e a Malta, tale sostegno è di solito fornito soltanto nell'istruzione primaria; in Lettonia, solo nell'istruzione secondaria inferiore; e in Danimarca, Germania, Austria e Svizzera, non si estende all'istruzione secondaria superiore.

Inoltre, in 29 sistemi d'istruzione, gli insegnanti ricevono il sostegno di logopedisti. In alcuni casi, le raccomandazioni ufficiali si riferiscono soltanto all'istruzione primaria (Comunità francese del Belgio, Austria e Portogallo) oppure all'istruzione primaria e secondaria inferiore (Danimarca, Lettonia, Lussemburgo e Islanda).

Complessivamente, in 22 sistemi d'istruzione, gli insegnanti contano sul sostegno di tutti e tre gli specialisti sopra indicati (ossia psicologici scolastici, educatori esperti nel gestire difficoltà di apprendimento generali e logopedisti).

Figura 3.10: Sostegno specialistico per gli insegnanti di alunni con difficoltà generali di apprendimento nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Il sostegno fornito dagli insegnanti specializzati in lettura e in matematica è meno comune ed è offerto ai docenti di tutti e tre i livelli di istruzione soltanto in Polonia e Regno Unito. A Malta e in Portogallo, gli insegnanti hanno accesso a tale tipo di sostegno soltanto nell'istruzione primaria, mentre, nella Comunità tedesca del Belgio, solo nell'istruzione secondaria. In Danimarca, le raccomandazioni non si applicano all'istruzione secondaria superiore dal momento che gli accordi vengono definiti a livello locale. Il sostegno da parte di insegnanti specializzati nella lettura è fornito anche in Islanda e, a livello primario, in Norvegia; mentre quello degli insegnanti specializzati in matematica è disponibile a livello secondario inferiore in Serbia.

In 15 sistemi d'istruzione, gli insegnanti di alunni con difficoltà generali di apprendimento possono ricevere sostegno anche da altri professionisti come pedagogisti, insegnanti di lingue per discenti che parlano altre lingue, mentori dell'apprendimento, funzionari che verificano le presenze, operatori dei servizi sociali o sanitari.

Il sostegno specialistico può essere fornito in vari modi:

- *Servizio nella scuola*: gli specialisti hanno la propria sede all'interno della scuola (Spagna, Francia, Croazia, Lettonia, Austria, Slovenia, Albania, Bosnia-Erzegovina e Serbia). Il numero di specialisti professionisti può dipendere dalle dimensioni della scuola e dai suoi bisogni specifici.
- *Servizio comune per un gruppo di scuole*: gli specialisti professionisti lavorano in un centro (o in una scuola) o per un'organizzazione esterna che è responsabile di fornire tale servizio di sostegno a un gruppo di scuole (Comunità francese e tedesca del Belgio, Irlanda, Grecia, Cipro, Lussemburgo, Ungheria, Malta, Portogallo, Slovacchia e Svizzera).
- *Servizio nella scuola e comune*: sono disponibili entrambe le forme di sostegno a seconda della scuola e/o del tipo di specialista (Germania, Estonia, Italia, Lituania, Polonia e Islanda).

In cinque sistemi d'istruzione, le autorità locali e le scuole decidono l'organizzazione di tale servizio di sostegno (Danimarca, Paesi Bassi, Finlandia, Svezia e Norvegia). In Italia, è a discrezione delle scuole decidere se e come offrire tali servizi di sostegno.

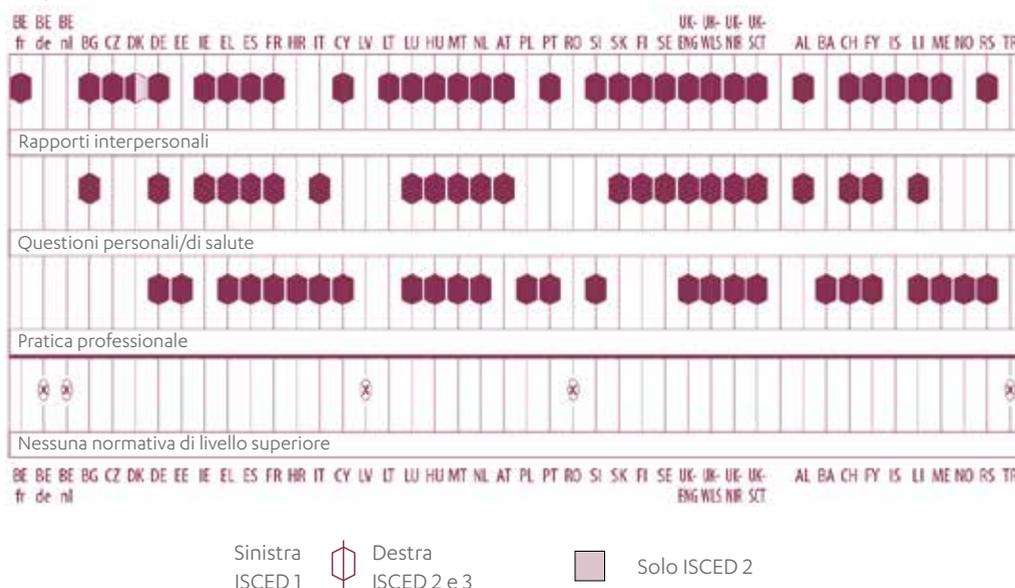
3.3.2. Sostegno per questioni personali e professionali

Nella maggior parte dei paesi europei, gli insegnanti possono ricevere anche consulenza e sostegno per affrontare problemi personali o di salute, per gestire i rapporti interpersonali o per sviluppare e migliorare la pratica professionale.

Il sostegno per gestire i rapporti interpersonali, come i conflitti con alunni, genitori e/o colleghi è la tipologia più comune ed è offerto agli insegnanti in 32 sistemi d'istruzione (vedere

la figura 3.11). In 22 di questi, gli insegnanti possono ricevere sostegno anche per questioni personali che riguardano, ad esempio, cambiamenti delle condizioni personali e familiari o problemi di salute mentale, come nel caso dell'Italia. Entrambi i tipi di sostegno possono essere forniti dalle autorità educative a livello locale o scolastico, a seconda del paese.

Figura 3.11: Sostegno per gestire questioni personali, interpersonali e professionali nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Rapporti interpersonali: sostegno per gestire i rapporti sul luogo di lavoro, inclusi conflitti interpersonali che coinvolgono alunni, genitori e/o colleghi (ad esempio, problemi disciplinari con gli alunni).

Problemi personali/di salute: sostegno per affrontare problemi di natura privata (ad esempio, cambiamenti delle condizioni personali/familiari) o di salute, inclusi problemi di salute mentale.

Problemi professionali: sostegno specifico ai singoli insegnanti per sviluppare e migliorare la loro pratica professionale (escluse le attività di sviluppo professionale continuo).

In un gruppo di paesi, le autorità educative offrono tale assistenza direttamente agli insegnanti su richiesta (Ungheria, Malta e Liechtenstein) oppure supportano un servizio generale che la fornisce (Irlanda, Francia e Lussemburgo). In Spagna, il servizio è messo a disposizione da alcune Comunità autonome.

In **Francia**, gli insegnanti possono ottenere sostegno specifico per i problemi personali e i rapporti interpersonali dalle *académies* e anche dalla rete Prevenzione, aiuto e monitoraggio (*Prévention, Aide et Suivi*), una partnership congiunta tra le autorità educative e il sistema di assicurazione sanitaria.

In **Irlanda**, la Strategia per la salute sul luogo lavoro è una risorsa che aiuta i dipendenti a promuovere la loro salute sul lavoro che comprende l'assistenza ai dipendenti e i servizi per la salute. Il servizio di assistenza ai dipendenti fornisce agli insegnanti e ai familiari diretti accesso a un counselling riservato e aiuta a gestire gli effetti prodotti dai problemi di natura personale e lavorativa.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, al di fuori della scuola, anche l'ente benefico *Education Support Partnership* è dedicato al miglioramento della salute e del benessere di tutto il personale docente attraverso una linea telefonica di assistenza, risorse di supporto online, programmi di formazione personalizzati, campagne e ricerche.

Il secondo gruppo include i paesi in cui il sostegno agli insegnanti per i rapporti interpersonali e/o i problemi personali è organizzato a livello locale o scolastico. Nella Comunità francese del Belgio, in Germania (nella maggior parte dei *Länder*), Svizzera e Islanda, tale sostegno è fornito da soggetti esterni. In Danimarca (istruzione primaria e secondaria inferiore), Italia, Regno Unito (Scozia) ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, può essere offerto dalla scuola o dalle autorità locali a seconda del comune. Nei restanti sistemi d'istruzione, viene offerto nella scuola da servizi psicologici o di counselling (Lituania, Austria, Slovenia, Albania, Montenegro e Serbia), dal dirigente scolastico (Bulgaria, Cipro e Regno Unito - Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) o dai membri del personale che si occupano di conflitti interpersonali (docenti che hanno ricevuto una formazione in Repubblica ceca e team interdisciplinari in Portogallo). In Grecia, il sostegno agli insegnanti per i rapporti interpersonali e i problemi personali è offerto dalla scuola con l'assistenza di consulenti scolastici laddove necessario. Nei Paesi Bassi, in Finlandia e Svezia, i soggetti che erogano istruzione devono mettere a disposizione un professionista che si occupa di salute sul luogo di lavoro per aiutare i docenti con problemi personali e hanno l'autonomia di decidere come organizzare il sostegno per i rapporti interpersonali con altri colleghi, alunni e genitori.

Oltre al sostegno per i rapporti interpersonali e i problemi personali, gli insegnanti possono ricevere aiuto anche per sviluppare e migliorare la pratica professionale. È questo il caso di 26 sistemi d'istruzione. Tale sostegno si riferisce all'assistenza e all'aiuto specifici che gli insegnanti possono ricevere per sviluppare particolari competenze o affrontare specifiche sfide ed esclude il mentoring e lo sviluppo professionale continuo (vedere i paragrafi 3.1 e 3.2).

In 10 sistemi d'istruzione, esso è fornito al di fuori della scuola dal ministero dell'istruzione (Lussemburgo e Liechtenstein) o da istituti di formazione pedagogica/educativa (Germania, Spagna, Francia, Ungheria, Slovenia, Bosnia-Erzegovina, Svizzera e Liechtenstein). In tre

di questi paesi, i docenti possono ricevere anche sostegno dai colleghi della scuola (dagli “insegnanti esperti” in Ungheria e da gruppi esperti in Slovenia e Bosnia-Erzegovina).

In **Spagna**, i Team di assistenza sono servizi pluridisciplinari che aiutano gli insegnanti a sviluppare competenze professionali per gestire la diversità e le difficoltà generali di apprendimento nell’istruzione primaria. Le scuole secondarie, in genere, hanno i propri dipartimenti incaricati di fornire assistenza. Le risorse educative vengono messe a disposizione anche sui siti web dell’Istituto nazionale per le tecnologie educative e la formazione degli insegnanti e del Centro nazionale per l’innovazione e la ricerca nell’istruzione. Le diverse Comunità autonome hanno sviluppato i propri portali con centri di risorse online e reti di insegnanti.

Nei restanti 16 sistemi d’istruzione, il servizio è organizzato a livello scolastico. A Malta e in Portogallo, viene fornito per un gruppo di scuole. Nei Paesi Bassi e nel Regno Unito (Scozia), le scuole hanno l’autonomia di decidere come organizzarlo. Negli altri paesi, tale sostegno è offerto nella scuola da specialisti professionisti (Estonia, Croazia, Montenegro e Serbia), insegnanti qualificati (Polonia, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia e Norvegia) o dirigenti scolastici (Regno Unito - Insegnanti, Galles e Irlanda del Nord).

In **Italia**, le normative di livello superiore prevedono il sostegno tra pari nelle scuole e nelle reti scolastiche, che può essere fornito da specialisti professionisti, insegnanti qualificati e dirigenti scolastici. Il Piano triennale nazionale scuola digitale, che mira a migliorare le competenze digitali degli insegnanti e degli alunni, promuove il ruolo degli “animatori digitali” nelle scuole.

In **Polonia**, il sostegno agli insegnanti per lo sviluppo delle loro competenze professionali è fornito dai cosiddetti “consulenti metodologici”, che sono responsabili di fornire aiuto agli insegnanti e ai consigli docenti sul processo di apprendimento, sui materiali di sostegno, sui contenuti del curriculum, sulle competenze metodologiche e sulle nuove iniziative nel campo dell’insegnamento, attraverso una consulenza individualizzata, seminari, formazione in servizio e reti.

Capitolo 4

SVILUPPO DI CARRIERA

Il presente capitolo esamina le opportunità a disposizione degli insegnanti in servizio per sviluppare la loro carriera. Lo sviluppo di carriera è qui considerato sia in termini di progressione attraverso i vari livelli della struttura di carriera, che di esperienza acquisita assumendo ulteriori responsabilità. Vengono inoltre analizzati l'assistenza offerta per aiutare gli insegnanti a progredire all'interno del sistema e i quadri di riferimento delle competenze alla base della struttura di carriera.

Avere buone prospettive di carriera può rappresentare un fattore importante per aiutare gli insegnanti a rimanere motivati nell'arco della carriera. Li incoraggia a sviluppare le competenze di cui hanno bisogno per mantenersi al passo con l'ambiente educativo che cambia e a continuare a offrire un insegnamento di alta qualità agli alunni.

La prima sezione del presente capitolo esplora i tipi di struttura di carriera esistenti nei paesi europei, indagando se esiste una struttura formale e, nel caso, il processo da seguire per passare al livello successivo.

Le opportunità per gli insegnanti di ampliare le loro esperienze sono esaminate nella seconda parte, in cui si parla dei vari ruoli e responsabilità che gli insegnanti possono avere oltre ai loro incarichi di insegnamento, quali il mentoring, il coordinamento delle materie o la gestione delle attività scolastiche.

La terza sezione considera le indicazioni fornite agli insegnanti per aiutarli a gestire la loro carriera, ovvero le misure di sostegno direttamente collegate allo sviluppo di carriera. Il sostegno pedagogico e psicologico a disposizione degli insegnanti viene analizzato nel paragrafo 3.3.

Nessuna analisi dello sviluppo delle carriere sarebbe completa senza considerare se esso avviene all'interno di un quadro di riferimento ufficiale delle competenze. L'ultima parte esamina quindi come sono definite le competenze degli insegnanti dalle autorità educative

di livello superiore e come vengono utilizzate in relazione alla progressione dei docenti attraverso le varie fasi della loro carriera.

4.1. Struttura di carriera degli insegnanti

La qualità dell'insegnamento è comunemente riconosciuta come uno dei fattori chiave per garantire risultati scolastici positivi per gli alunni. Pertanto, è importante per gli insegnanti essere in grado di continuare a sviluppare e migliorare le loro competenze durante tutto l'arco della carriera e, aspetto ancora più importante, rimanere motivati a insegnare. A tal riguardo, diversi elementi possono svolgere un ruolo, come lo sviluppo professionale continuo (vedere il paragrafo 3.2), i sistemi di valutazione e feedback significativi (vedere il capitolo 5), la collaborazione tra insegnanti e le buone prospettive di carriera.

La presente sezione analizza le opportunità a disposizione dei docenti a pieno titolo per progredire verso i livelli più alti della struttura di carriera, mantenendo al contempo alcune responsabilità di insegnamento. Essa illustra i sistemi d'istruzione in cui la struttura di carriera è piatta (livello singolo) o gerarchica (multilivello). Per quelli con strutture di carriera multilivello, viene esaminato il rapporto tra la promozione a un livello di carriera superiore e la progressione salariale, nonché i requisiti per la promozione e il livello di autorità a cui vengono decise le promozioni.

Vengono considerate solo le promozioni a posizioni che continuano ad avere responsabilità di insegnamento. Ad esempio, è esclusa la promozione a una funzione direttiva con un ruolo puramente amministrativo come anche quella a un ruolo direttivo o amministrativo che non prevede ore di insegnamento.

4.1.1. Tipi di struttura di carriera e progressione

La "struttura di carriera" è qui definita come un percorso di progressione riconosciuto all'interno di un lavoro o una professione. Le strutture di carriera possono avere uno o più livelli:

- in quelle multilivello, i livelli sono solitamente definiti da un insieme di competenze e/o responsabilità. All'interno di una struttura di carriera multilivello esistono vari livelli di carriera diversi in termini di complessità ascendente e maggiore responsabilità. Una tabella retributiva può essere correlata alla struttura di carriera, ma non ne rappresenta una caratteristica determinante.

- Nel presente rapporto, le strutture di carriera con un solo livello sono chiamate “strutture di carriera piatte”. Una tabella retributiva può essere utilizzata, ma di solito si riferisce agli anni di servizio e, possibilmente, alle performance. Una struttura di carriera piatta può consentire a un insegnante di ampliare la propria esperienza o assumere ulteriori incarichi o responsabilità.

In diversi paesi, lo stipendio iniziale di un insegnante varia in base al livello di qualifica nella fase di reclutamento. Quando un insegnante ha un livello di qualifica – o, in alcuni casi, un numero di crediti – superiore al requisito minimo, lo stipendio iniziale corrisposto è superiore al minimo. Inoltre, un insegnante, mentre è in servizio, può ricevere anche un aumento di stipendio per il conseguimento di un livello di qualifica superiore (ad esempio, un dottorato). Tuttavia, tali miglioramenti non sono qui considerati promozioni all’interno di una struttura di carriera multilivello.

Analogamente, l’accesso a un altro status attraverso un tipo diverso di concorso non viene considerato una promozione.

In **Francia**, per gli insegnanti dell’istruzione secondaria generale vengono organizzati due principali concorsi: *certification* e *agrégation*. L’*agrégation* è riconosciuta come un concorso di livello superiore, con una tabella retributiva più alta e un numero minore di ore di insegnamento. Un insegnante reclutato con la *certification* può successivamente ottenere l’*agrégation*, ma questo costituisce un cambio di status e non di livello di carriera.

Strutture di carriera piatta e multilivello

La figura 4.1 mostra che la metà dei sistemi d’istruzione europei ha un sistema di progressione basato su una struttura di carriera multilivello, mentre la metà di essi ha una struttura di carriera piatta in cui gli insegnanti non possono passare a livelli di carriera superiori. La Germania è l’unico paese in cui esistono entrambi i tipi di struttura di carriera, tuttavia, quella multilivello è limitata agli insegnanti del livello secondario superiore. Nell’ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, è stato recentemente adottato un sistema di carriera multilivello che avrebbe dovuto essere entrato in vigore nel 2016/17, ma che, a causa di vincoli di bilancio, è rimasto ancora su carta.

Per i sistemi d’istruzione con una struttura di carriera multilivello, esistono diversi tipi di scale (vedere l’allegato 1). Ad esempio:

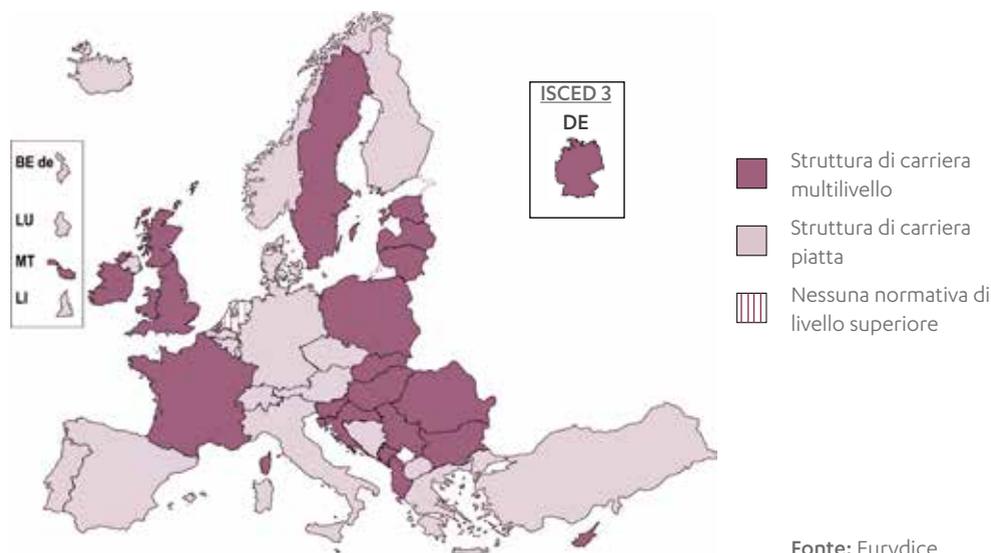
A **Cipro**, i tre livelli di carriera nell’istruzione secondaria corrispondono a una progressione nella gestione della scuola. 1. “insegnante” (*kathigitis*), 2. “vice-preside” (*boithos diefthintis*) e 3. “vice-preside A” (*boithos diefthintis A*).

In **Lettonia**, la struttura di carriera si basa su cinque “livelli di qualità” (*kvalitātes pakāpe 1-5*). Gli insegnanti devono scegliere un “livello di qualità” rispetto al quale essere valutati e possono candidarsi al livello superiore senza aver formalmente superato quelli inferiori.

In **Romania**, la struttura di carriera prevede quattro diversi livelli che riflettono una crescita dell’esperienza di insegnamento. 1. “insegnante principiante” (*profesor debutant*) – che ha completato la formazione iniziale e ha superato il primo esame (*titularizare*) dei due necessari per essere considerato un insegnante a pieno titolo –, 2. “insegnante” (*profesor cu definitivare în învățământ*), 3. “insegnante di livello II” (*profesor gradul II*) e 4. “insegnante di livello I” (*profesor gradul I*). Il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti definisce le competenze necessarie per i due livelli superiori della carriera.

In **Montenegro**, i livelli di carriera riflettono l’evoluzione dei ruoli di un insegnante: 1. “insegnante tirocinante” (*nastavnik pripravnik*) – non ancora abilitato –, 2. “insegnante” (*nastavnik*), 3. “insegnante mentore” (*nastavnik mentor*), 4. “insegnante consulente” (*nastavnik savjetnik*), 5. “insegnante consulente senior” (*nastavnik viši savjetnik*). Il livello più elevato è “insegnante ricercatore” (*nastavnik istraživač*), ma tale livello di carriera può essere raggiunto senza una progressione graduale, purché il docente soddisfi i criteri richiesti per tale livello.

Figura 4.1: Tipi di struttura di carriera per i docenti a pieno titolo definiti dalle autorità educative di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La promozione degli insegnanti a posizioni non di insegnamento non viene considerata (ad esempio gli insegnanti distaccati in organi incaricati dell’ispezione, della ricerca o dell’amministrazione dell’istruzione). Sono esclusi i cambiamenti dovuti all’acquisizione di una qualifica/titolo più elevato dopo il reclutamento o quelli di status tramite il superamento di un diverso concorso.

Note specifiche per paese

Germania: in alcuni *Länder*, gli insegnanti dell’ISCED 1 e 2 possono essere promossi all’interno di una struttura di carriera a due livelli (livelli A12 e A13). Tale tipo di promozione, limitata solo ad alcuni *Länder*, non viene presa in considerazione nel presente rapporto.

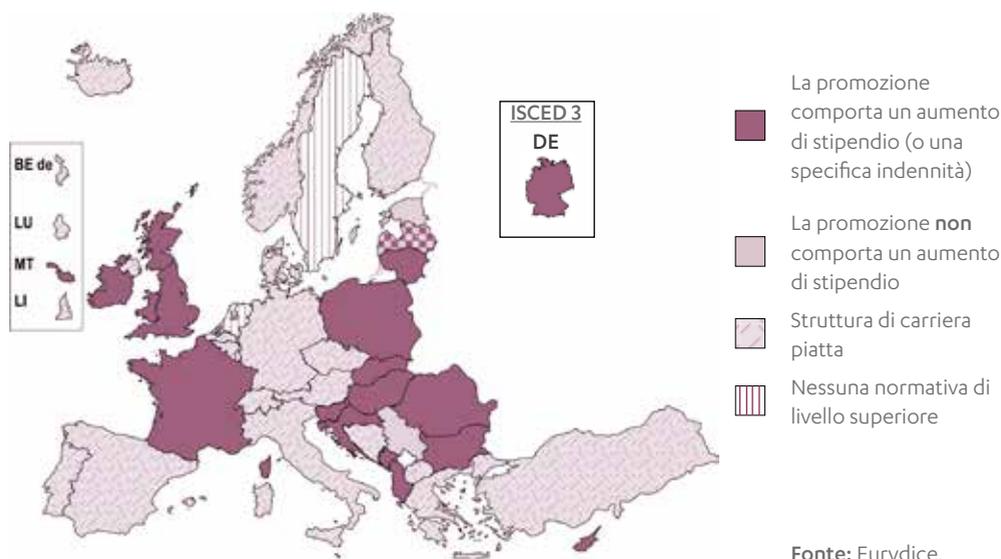
Paesi Bassi: le parti sociali hanno stabilito il quadro di riferimento di una struttura di carriera multilivello attraverso i contratti collettivi. I consigli scolastici sono responsabili della sua interpretazione e del suo adattamento a livello scolastico.

Progressione di carriera e stipendio

Come illustrato nella figura 4.2, la promozione a un livello superiore della struttura di carriera è collegata a un aumento di stipendio nella maggior parte dei paesi con una struttura di carriera multilivello (l'allegato 1 include un'indicazione dei relativi aumenti di stipendio in alcuni paesi). In Irlanda, Francia e Lettonia (soltanto nei livelli di carriera superiori), gli insegnanti promossi non ricevono un aumento di stipendio bensì una specifica indennità in aggiunta allo stipendio incrementale, a seconda della promozione.

Soltanto in Estonia e Serbia la promozione a un livello superiore della struttura di carriera non è collegata a un aumento di stipendio. Tuttavia, in tali paesi, un livello di carriera più elevato apre la strada a compiti più variegati (vedere la figura 4.2).

Figura 4.2: Rapporto tra promozione a un livello superiore nella struttura di carriera e aumento di stipendio, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicitiva

Per i dati sul livello dell'aumento, vedere l'allegato 1. Tali dati non sono stati armonizzati e, pertanto, non sono comparabili tra paesi.

Note specifiche per paese

Lettonia: soltanto le promozioni ai “livelli di qualità” da 3 a 5 (*kvalitātes pakāpe*) prevedono una indennità specifica.

Svezia: una promozione corrisponde in genere a un aumento sostanziale dello stipendio.

4.1.2. Requisiti per la promozione e soggetti responsabili di prendere le decisioni nelle strutture di carriera multilivello

Requisiti

La figura 4.3 mostra i requisiti previsti per la promozione a un livello di carriera più elevato. Vengono considerati sei criteri: una valutazione positiva, l’esperienza professionale, la dimostrazione delle competenze specifiche, lo sviluppo professionale specifico, le attività di ricerca e lo svolgimento o l’ideazione di corsi per lo sviluppo professionale continuo. Tra questi possibili requisiti, i primi tre si applicano quasi ai tre quarti dei sistemi d’istruzione con una struttura di carriera multilivello.

La valutazione può essere condotta nell’ambito del normale processo di valutazione degli insegnanti oppure ad-hoc, ai fini della promozione. Tuttavia, la promozione viene raramente decisa da un valutatore, tranne nei sistemi d’istruzione in cui i dirigenti scolastici sono responsabili sia delle decisioni relative alle promozioni che della valutazione.

Sebbene molti paesi tengano conto dell’esperienza acquisita per decidere in merito alla promozione a un livello superiore, la Svezia è l’unico paese in cui questo è l’unico requisito stabilito dalle autorità educative di livello superiore. Gli insegnanti devono avere almeno quattro anni di esperienza nella professione. Tuttavia, i dirigenti scolastici sono liberi di determinare ulteriori criteri per la promozione e possono promuovere un numero limitato di insegnanti.

Possono essere richieste specifiche competenze, come avere esperienza come insegnante esperto o come formatore di altri docenti, che possono essere dimostrate in vari modi: tramite una certificazione, un test, una valutazione, ecc.

Il quarto criterio elencato – lo sviluppo professionale specifico – è richiesto in più della metà dei sistemi d’istruzione con una struttura di carriera multilivello e si limita talvolta alla necessaria partecipazione annuale alle attività di sviluppo professionale continuo (vedere la figura 3.4).

Soggetti responsabili di prendere le decisioni

Come illustrato nella figura 4.4, la direzione scolastica svolge un ruolo nella promozione del personale a un livello di carriera più elevato in 16 sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello. In sette di essi (Bulgaria, Lituania, Paesi Bassi, Slovacchia, Svezia e Regno Unito - Inghilterra e Galles), essa è l'unico soggetto incaricato di prendere le decisioni in materia.

Le autorità educative di livello superiore intervengono invece direttamente, o tramite la partecipazione a un altro organo centrale, in 12 sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello. In sei sistemi d'istruzione, esse sono l'unico soggetto che decide (Germania - per gli insegnanti abilitati a insegnare al livello secondario superiore -, Estonia, Cipro, Ungheria, Malta e Romania).

In quattro paesi, la decisione viene presa dalle autorità educative di livello superiore e dall'organo direttivo della scuola:

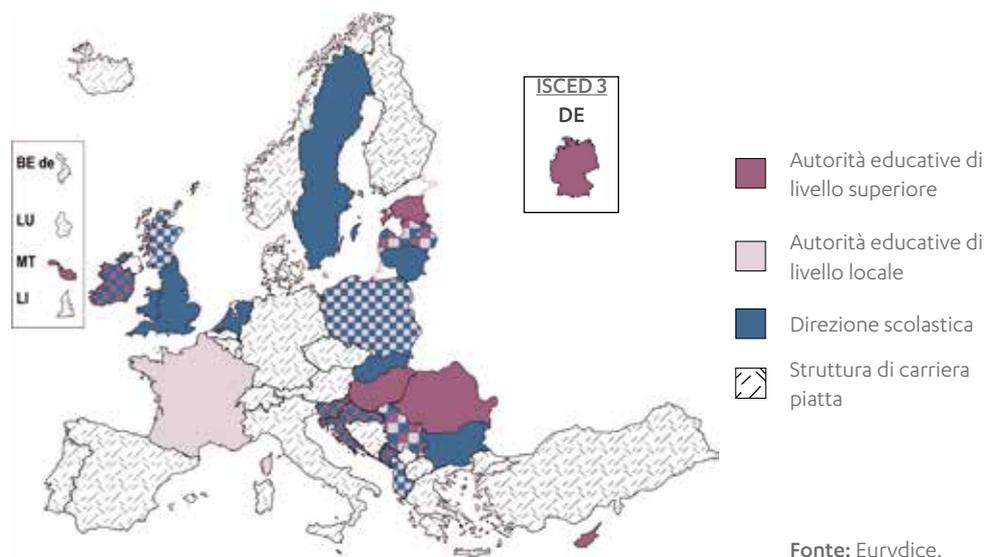
In **Irlanda**, il Dipartimento dell'istruzione e delle competenze assegna alle scuole i posti interessati dalle promozioni e il Consiglio direttivo della scuola organizza i concorsi e designa i titolari.

In **Croazia**, nell'ambito della procedura per la promozione, un candidato a una posizione di "insegnante mentore" (*učitelj/professor – mentor*) o di "insegnante consulente" (*učitelj/professor – savjetnik*) viene valutato dal dirigente scolastico e dall'esperto pedagogista dell'Agenzia per l'istruzione e la formazione degli insegnanti, l'ente centrale di assicurazione della qualità per l'istruzione scolastica generale.

In **Slovenia**, il dirigente scolastico indica normalmente i candidati alla promozione al Ministero dell'istruzione dopo una valutazione degli stessi a livello scolastico. Gli insegnanti possono presentare domanda direttamente al Ministero. In tal caso, essi vengono valutati anche dal dirigente scolastico e dall'assemblea degli insegnanti della scuola.

In **Montenegro**, il dirigente scolastico propone solitamente i candidati da promuovere a una commissione costituita dal Ministero dell'istruzione. Gli insegnanti possono presentare domanda direttamente a tale commissione.

Figura 4.4: Decisori coinvolti nella promozione dei docenti a pieno titolo a un livello superiore della struttura di carriera, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

Le autorità educative di livello superiore possono delegare il processo decisionale a un altro organo centrale (ad esempio, l’ente nazionale di assicurazione della qualità per l’istruzione).

La **direzione scolastica** può significare il dirigente scolastico, singolarmente, o l’ente preposto alla gestione della scuola.

Nota specifica per paese

Francia: il soggetto responsabile di prendere le decisioni è l’*académie* – la principale divisione amministrativa del Ministero dell’istruzione.

In due paesi, i tre livelli decisionali – le autorità educative di livello superiore, il livello locale e il livello scolastico – sono coinvolti nella promozione di un insegnante a un livello superiore della struttura di carriera:

In **Lettonia**, il dirigente scolastico è responsabile delle promozioni ai “livelli di qualità” da 1 a 3 con l’approvazione dell’autorità locale, cui competono le promozioni al “livello di qualità 4”, con l’approvazione delle autorità di livello superiore. Queste ultime decidono invece in merito alle promozioni al “livello di qualità 5”.

In **Serbia**, il consiglio pedagogico e professionale della scuola e il consulente educativo dell’autorità educativa locale devono sempre essere consultati prima di promuovere un insegnante al livello superiore. La decisione finale viene presa dal dirigente scolastico per i primi due livelli di carriera – “consulente pedagogico” (*pedagoški savetnik*) e “consulente pedagogico indipendente” (*samostalni pedagoški savetnik*). Per i due livelli di carriera superiori – “consulente pedagogico di grado superiore” (*viši pedagoški savetnik*) e “consulente pedagogico senior” (*visoki pedagoški savetnik*) –, la decisione viene presa dall’Istituto per l’avanzamento educativo che è un organo di livello centrale.

In tre sistemi d'istruzione, vengono coinvolte le autorità locali e la direzione scolastica:

In **Polonia**, il livello di autorità dipende dalla fase del processo di promozione. Gli insegnanti nelle scuole vengono promossi al ruolo di "insegnanti a contratto" (*nauczyciel kontraktowy*) dal dirigente scolastico e al ruolo di "insegnanti nominati" (*nauczyciel mianowany*) dall'organo direttivo della scuola. L'organo regionale incaricato della supervisione pedagogica (*Kurator Oświaty*) è responsabile delle promozioni al ruolo di "insegnante qualificato" (*nauczyciel dyplomowany*).

Nel **Regno Unito (Scozia)**, la promozione di un insegnante a un livello superiore viene decisa tramite un colloquio condotto da un gruppo di soggetti, composto di solito dal dirigente scolastico, dai funzionari dell'autorità locale e, per le posizioni senior, spesso anche dai genitori.

In **Albania**, i dirigenti scolastici possono promuovere un insegnante a un livello di carriera superiore previa approvazione dell'autorità educativa locale.

In Lettonia, Polonia e Serbia, più è elevato il livello della promozione, più nella decisione vengono coinvolti soggetti dei livelli più centralizzati.

4.2. Ruoli e responsabilità degli insegnanti

Oltre all'insegnamento, i docenti possono assumere ulteriori ruoli e responsabilità che possono ampliare le loro esperienze e aumentare la loro motivazione. Come illustrato nella figura 4.5, questo è il caso di tutti i sistemi d'istruzione ad eccezione della Turchia. Tali opportunità per estendere i ruoli degli insegnanti esistono sia nei sistemi d'istruzione con una struttura di carriera piatta che multilivello.

Figura 4.5: Ruoli e responsabilità degli insegnanti, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): i ruoli direttivi riguardano solo gli insegnanti dell'ISCED 1 nelle scuole con non più di 179 alunni nella regione delle Fiandre e non più di 99 alunni nella regione di Bruxelles-Capitale. Per le scuole con un numero superiore di alunni, tali ruoli non prevedono l'insegnamento.

Germania: la struttura di carriera multilivello e i ruoli direttivi riguardano soltanto gli insegnanti abilitati a insegnare al livello ISCED 3.

Francia: i ruoli direttivi riguardano soltanto gli insegnanti dell'ISCED 1 nelle scuole con non più di 13 classi. Per le scuole con un numero superiore di classi, tali ruoli non prevedono l'insegnamento.

Austria: i ruoli direttivi riguardano soltanto gli insegnanti dell'ISCED 2-3 nelle *Allgemeinbildenden Höheren Schulen*.

Svizzera: i ruoli direttivi riguardano soltanto gli insegnanti delle scuole di piccole dimensioni. Per le scuole più grandi, tali ruoli non prevedono l'insegnamento.

In tre quarti dei sistemi d'istruzione, gli insegnanti possono svolgere il ruolo di mentori, in particolare affiancando i nuovi docenti. Ciò può avvenire nel quadro dei programmi di avvio alla professione regolamentati dalle autorità educative di livello superiore (per ulteriori informazioni su di essi, vedere il paragrafo 3.1) oppure di quelli sviluppati a livello scolastico.

In tre quarti dei sistemi d'istruzione, gli insegnanti possono avere ruoli pedagogici o metodologici al di fuori della classe. Tali ruoli aggiuntivi sono abbastanza vari e riguardano principalmente:

- materie/curricoli: coordinatore di una materia/curricolo, coordinatore pedagogico, coordinatore di programma, responsabile degli studi, coordinatore di livello, consulente scolastico, coordinatore delle TIC, coordinatore del laboratorio di lingue, coordinatore di gruppi di lavoro/gruppi di esperti/comitati o insegnante ricercatore;
- sostegno agli alunni: insegnante di sostegno per l'apprendimento, coordinatore dei corsi di recupero, coordinatore della formazione speciale o responsabile dell'orientamento;
- vita scolastica: insegnante/tutor di classe, coordinatore di progetto o coordinatore dei rapporti casa/scuola;
- formazione iniziale degli insegnanti/sviluppo professionale continuo: coordinatore dello sviluppo professionale continuo, formatore di insegnanti;
- valutazione: consulente/ispettore per altre scuole, coordinatore degli esami.

In più della metà dei sistemi d'istruzione, agli insegnanti possono essere affidate responsabilità direttive pur mantenendo le ore di insegnamento, ad esempio quando diventano dirigenti scolastici o vice dirigenti scolastici.

Nei sistemi d'istruzione con una struttura di carriera multilivello, alcune delle responsabilità aggiuntive sono relative a specifici livelli di carriera. Ad esempio:

In **Bulgaria** e **Romania**, soltanto gli insegnanti al massimo livello di carriera – rispettivamente, “capo insegnante” (*glaven uchitel*) e “insegnante di livello I” (*profesor gradul I*) – possono diventare mentori.

In **Slovenia**, un insegnante, per diventare mentore, deve avere uno dei due ruoli più elevati – “consulente” (*svetovalec*) o “consigliere” (*svetnik*) – oppure essere stato nel livello di carriera “mentore” (*mentor*) per almeno cinque anni. Uno dei requisiti di un insegnante per essere nominato membro del Consiglio nazionale per la valutazione delle conoscenze nelle scuole di base è il fatto di essere stato promosso a uno dei due livelli di carriera più elevati.

In **Serbia**, un insegnante deve essere stato promosso a uno dei due livelli di carriera più elevati – “consulente pedagogico di grado superiore” (*viši pedagoški savetnik*) o “consulente pedagogico senior” (*visoki pedagoški savetnik*) – al fine di poter dirigere la ricerca educativa a livello locale, regionale o nazionale.

In **Ungheria**, un insegnante con un dottorato può presentare domanda per accedere allo status di “insegnante ricercatore” per cinque anni (*kutatónár*). Durante tale periodo quinquennale, lo stipendio minimo di un “insegnante ricercatore” è superiore a quello minimo di un “insegnante esperto” (*mester pedagógus*) – il livello massimo della struttura di carriera che non richiede un dottorato.

In diversi sistemi d'istruzione con una struttura di carriera piatta, alcune delle responsabilità aggiuntive possono prevedere specifici incentivi economici. Questo è ad esempio il caso nella Comunità tedesca del Belgio, Repubblica ceca, Spagna, Italia, Lettonia, Austria, Regno Unito (Irlanda del Nord), Bosnia-Erzegovina, Islanda e Norvegia.

4.3. Orientamento professionale per gli insegnanti in servizio

La presente sezione si concentra sull'orientamento professionale dedicato in particolare agli insegnanti in servizio, qui inteso come un sostegno ai docenti per gestire e pianificare la loro progressione nella professione docente, e che include anche l'offerta di informazioni, il coaching e il counselling finalizzati all'avanzamento di carriera. Per i sistemi d'istruzione con una struttura di carriera piatta, l'orientamento professionale può essere offerto sui ruoli e sulle responsabilità maggiori a disposizione degli insegnanti, sul miglioramento dei livelli di qualifica o sulla valorizzazione del loro status ufficiale di insegnanti. L'orientamento limitato all'offerta di sviluppo professionale continuo o al sostegno pedagogico e psicologico non viene qui considerato. È inoltre escluso anche l'orientamento per i candidati che accedono alla professione o per gli insegnanti in servizio che desiderano cambiare professione.

L'orientamento professionale, come qui definito, è raro nei paesi europei (vedere la figura 4.6). Soltanto tre paesi hanno reso l'orientamento professionale un requisito di legge specifico per gli insegnanti in servizio:

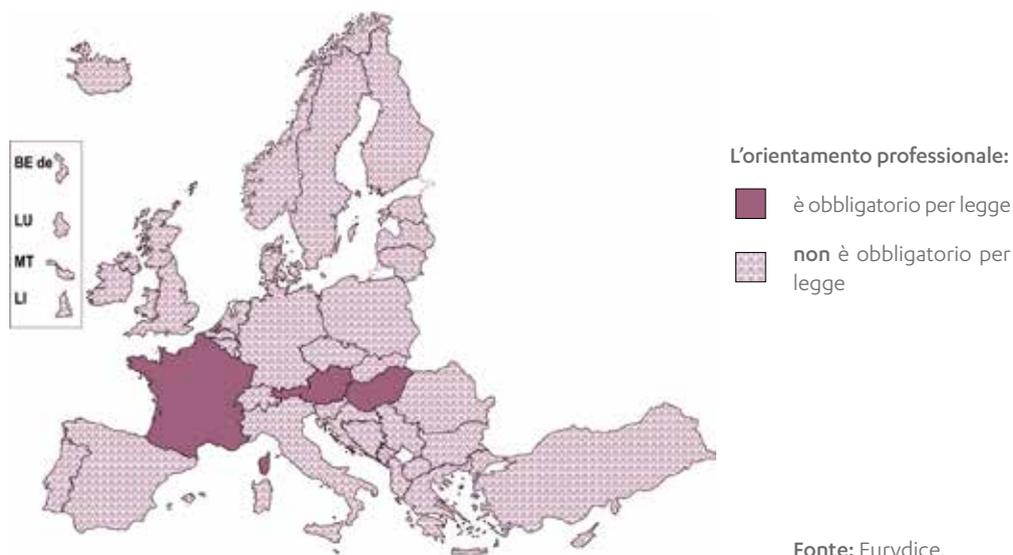
In **Francia**, ciascuna *académie* – la principale divisione amministrativa del Ministero dell'Istruzione – ha un servizio dedicato all'orientamento professionale con consulenti sulla mobilità di carriera che forniscono

assistenza di persona durante appuntamenti individuali. Tale servizio offre anche informazioni online e attraverso brochure. Il Ministero dell'istruzione fornisce inoltre informazioni online utili per lo sviluppo di carriera su diversi siti web, come il sito del Ministero stesso, la piattaforma elettronica per gli insegnanti – *Espace I-Prof* – o il sito web “Diventare insegnante” (*Devenir enseignant*)¹². Anche i sindacati degli insegnanti fungono da centri di risorse e forniscono una serie di informazioni sulla carriera degli insegnanti (aspetti legali, notizie aggiornate, consulenza, ecc.).

In **Ungheria**, i Centri educativi e pedagogici (POK), che sono divisioni regionali delle autorità di livello superiore, sono responsabili dell'orientamento professionale e del sostegno e, ogni anno, a gennaio, svolgono un'indagine sulle necessità di sostegno degli insegnanti rispetto all'avanzamento di carriera. Sulla base di tale indagine, i POK assegnano i consulenti agli insegnanti che ne hanno espresso il bisogno in modo che possano essere guidati e ricevere sostegno nella compilazione dei portfolio per la promozione. I consulenti sono “insegnanti esperti” (*mester pedagógus – szaktanácsadó*) specializzati nel fornire sostegno ai docenti, che dedicano una parte del loro orario di lavoro a fornire orientamento professionale e sostegno allo sviluppo professionale continuo per gli insegnanti. Ogni anno, l'autorità educativa organizza anche seminari di un giorno per fornire informazioni agli insegnanti sulle possibilità di promozione.

In **Austria**, l'orientamento professionale è fornito da servizi di counselling gestiti dalle autorità educative locali (province). L'organizzazione di programmi per l'orientamento professionale fa inoltre parte della missione degli istituti di formazione degli insegnanti. Il sito web Counselling per le carriere degli insegnanti, promosso dal Ministero dell'istruzione, fornisce anche informazioni sulle ulteriori responsabilità che gli insegnanti possono assumere per ampliare le loro esperienze¹³.

Figura 4.6: Orientamento professionale per i docenti a pieno titolo in servizio, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



12 Vedere <http://www.education.gouv.fr/cid23346/preparer-sa-mobilite.html>
<http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99161/evoluer-enseigner-autrement-durant-carriere.html> e
<http://www.education.gouv.fr/cid2674/i-prof-l-assistant-carriere.html>

13 <http://studierende.cct-austria.at/karrieren-im-bildungsbereich>

Nota esplicativa

L'orientamento per i candidati che accedono alla professione o per gli insegnanti in servizio che desiderano cambiare professione non viene preso in considerazione.

L'orientamento professionale non specificamente destinato agli insegnanti a pieno titolo in servizio non viene qui preso in considerazione.

Note specifiche per paese

Spagna: la figura rappresenta la situazione a livello nazionale. Navarra fornisce orientamento professionale per gli insegnanti in servizio.

Slovenia: le informazioni per presentare domanda per una promozione a un livello di carriera superiore sono disponibili sul sito web del Ministero dell'istruzione, della scienza e dello sport¹⁴.

Svizzera: le università che erogano formazione iniziale degli insegnanti o le agenzie cantonali offrono sostegno agli insegnanti, tra cui anche l'orientamento professionale.

Liechtenstein: l'Ufficio dell'istruzione ha un contratto quadro con l'Università per la formazione degli insegnanti di Zurigo (Svizzera) per fornire alle scuole un sostegno di massimo 10 ore l'anno. I servizi forniti possono includere l'orientamento professionale nonché il sostegno pedagogico e il coaching sia a dirigenti scolastici che ad insegnanti.

4.4. Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore

Nel 2013, il gruppo di lavoro tematico della Commissione europea "Sviluppo professionale degli insegnanti" ha pubblicato il suo rapporto finale sullo sviluppo delle competenze degli insegnanti per ottenere migliori risultati di apprendimento. In esso, l'insegnamento è riconosciuto come "un insieme complesso e dinamico di conoscenze, competenze, sapere, valori e attitudini, la cui acquisizione e il cui sviluppo sono un esercizio che dura un'intera carriera e che richiede una pratica riflessiva e risoluta e un riscontro di alta qualità" (Commissione europea, 2013a, p. 43). Pertanto, lo sviluppo degli insegnanti è considerato un processo costante, che inizia con la formazione iniziale e continua durante tutto l'arco della carriera. Il rapporto 2017 del gruppo di lavoro tematico della Commissione europea "Scuole", sottolinea le diverse finalità per le quali può servire un quadro di riferimento delle competenze: "se [i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti o gli standard professionali] offrono l'opportunità per dialogare, piuttosto che servire come liste di voci da spuntare meccanicamente, essi possono aiutare a promuovere la qualità nella professione docente, aumentando la trasparenza, aiutando i docenti ad applicare e sviluppare le loro competenze professionali e promuovendo la loro azione, i loro poteri e responsabilità" (Commissione europea, 2017, p.28).

14 Vedere http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/napredovanje_v_nazive/

Nel 2014, il Consiglio ha incoraggiato inoltre i paesi europei a promuovere lo sviluppo di “quadri globali di competenze professionali per gli insegnanti”¹⁵. La presente sezione analizza pertanto l’attuale stato dei fatti nei paesi europei, investigando sul livello di dettaglio al quale operano i quadri di riferimento delle competenze esistenti e mostrando i modi in cui vengono utilizzati. I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti considerati sono soltanto quelli stabiliti dalle autorità educative di livello superiore.

4.4.1. Attuazione dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti

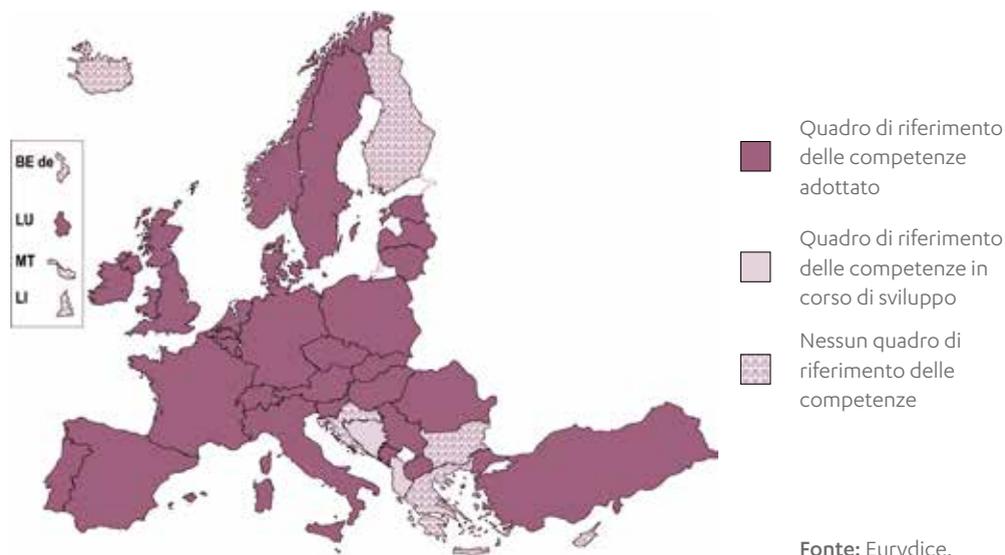
Un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, così come definito nel presente rapporto, è una raccolta di indicazioni su ciò che un insegnante, in quanto professionista, dovrebbe sapere, comprendere ed essere in grado di fare. Esso può essere stabilito in qualunque tipo di documento ufficiale pubblicato da un’autorità educativa di livello superiore (un elenco dei documenti citati è disponibile nell’allegato 2). Il quadro di riferimento può essere utilizzato per varie finalità, inclusi l’identificazione dei bisogni formativi e il miglioramento delle competenze del corpo docente in generale.

I documenti ufficiali in cui sono pubblicati i quadri di riferimento delle competenze possono includere documenti legislativi (decreti, leggi, ecc.), normative (per la formazione iniziale degli insegnanti o lo sviluppo professionale continuo) o piani nazionali, nonché testi singoli che si concentrano sulle competenze o sugli standard degli insegnanti. Il livello di dettaglio fornito in tali documenti può variare quando si descrivono le conoscenze, capacità e competenze che i docenti dovrebbero acquisire.

La figura 4.7 mostra che la stragrande maggioranza dei paesi adotta già un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti definito dalle autorità educative di livello superiore. Albania e Bosnia-Erzegovina ne stanno sviluppando uno. Nove sistemi d’istruzione non dispongono invece di quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti e non prevedono di introdurli: Comunità tedesca del Belgio, Bulgaria, Grecia, Croazia, Cipro, Malta, Finlandia, Islanda e Liechtenstein.

¹⁵ Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un’efficace formazione degli insegnanti, GU C 183, 14.6.2014.

Figura 4.7: Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

4.4.2. Aree di competenze e livello di dettaglio

Tutti i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti esistenti emanati dalle autorità di livello superiore definiscono aree di competenze. Alcune sono comuni a quasi tutti i quadri di riferimento qui considerati, sebbene possano essere descritte in modi diversi: esse includono le competenze psico-pedagogiche, la conoscenza della materia e gli approcci didattici, l'organizzazione dell'apprendimento e della valutazione, gli approcci didattici innovativi, la comunicazione con gli alunni, la cooperazione con i colleghi e i rapporti con i genitori e gli altri partner esterni.

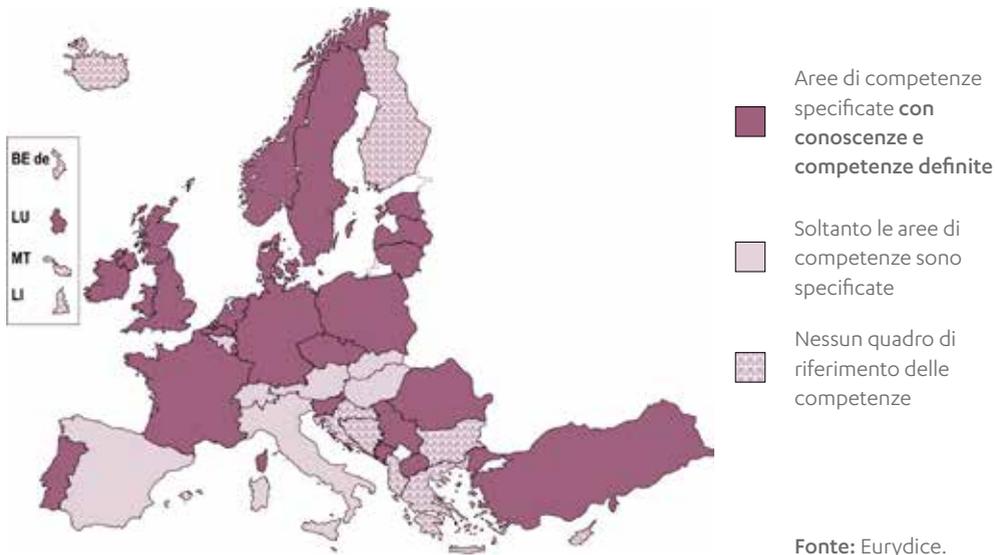
Tuttavia, come illustrato nella figura 4.8, il livello di dettaglio varia. In sette sistemi d'istruzione, i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti elencano le aree di competenze ma non forniscono ulteriori dettagli su cosa implicano. Tale è il caso della Comunità francese del Belgio, di Spagna, Italia, Ungheria, Austria, Slovacchia e Svizzera. Ad esempio:

Nella **Comunità francese del Belgio**, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti emanato dalle autorità di livello superiore comprende 13 aree di competenze, come "i rapporti di partnership efficaci con l'istituto, i colleghi e i genitori", "la padronanza degli approcci didattici relativi alla materia", "il lavoro di squadra all'interno della scuola", "una visione critica e indipendente sulle conoscenze scientifiche passate e future", "l'adozione di un approccio riflessivo sulla propria pratica e l'organizzazione del proprio sviluppo professionale continuo". Tuttavia, non vengono forniti ulteriori dettagli su ciò che tali aree comprendono.

In oltre tre quarti dei sistemi d'istruzione con un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti emanato da un'autorità di livello superiore, le aree di competenze forniscono anche maggiori dettagli sulle specifiche competenze interessate. Ad esempio:

Nei **Paesi Bassi**, le competenze degli insegnanti sono divise in sette aree. Per ciascuna di esse, viene indicato l'obiettivo generale, nonché le competenze e conoscenze necessarie. Ad esempio, l'obiettivo delle "competenze nella materia e negli approcci didattici" è che l'insegnante dovrebbe essere in grado di creare un ambiente di apprendimento efficace in modo moderno, professionale e organizzato, in modo che ciascun bambino possa acquisire le conoscenze culturali che ci si aspetta in una società. Una delle cinque *competenze specifiche* menzionate per questa area di competenza è che gli "insegnanti dovrebbero avere un quadro chiaro del livello di padronanza dei contenuti di apprendimento da parte dei bambini e del modo in cui gestiscono il lavoro". Uno dei nove elementi delle *conoscenze e del sapere* nella stessa area è "sapere in che modo il controllo e l'acquisizione della lingua influenzano l'apprendimento e come tenerne conto nella pratica".

Figura 4.8: Livello di dettaglio fornito nei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Nota specifica per paese

Spagna: la figura riflette la situazione a livello centrale. La Comunità autonoma di Castilla y León elenca le aree di competenze suddividendo le competenze per area.

In quattro sistemi d'istruzione, le competenze sono descritte per le diverse fasi:

Nella **Comunità fiamminga del Belgio**, la Decisione sul profilo professionale degli insegnanti descrive le competenze richieste per tutti i docenti. La decisione sulle competenze di base dei docenti, che deriva da essa, indica le competenze che un futuro insegnante dovrebbe aver acquisito alla fine della formazione iniziale al fine di poter iniziare a insegnare.

In **Estonia**, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti indica le competenze richieste per un "insegnante" (*õpetaja*) e specifica anche le ulteriori competenze necessarie per i livelli di carriera successivi. Un "insegnante senior" (*vanemõpetaja*) dovrebbe inoltre favorire lo sviluppo degli altri docenti e contribuire a migliorare la metodologia di insegnamento nel suo istituto. Un "insegnante esperto" (*meisterõpetaja*) dovrebbe partecipare allo sviluppo di attività creative all'interno e all'esterno dell'istituto e dovrebbe lavorare in stretta collaborazione con un'università. È opportuno sottolineare che i livelli di carriera "insegnante" (*õpetaja*) e "insegnante senior" (*vanemõpetaja*) sono classificati di livello EQF 7, mentre quello di "insegnante esperto" (*meisterõpetaja*) è classificato di livello EQF 8.

In **Lettonia**, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, allegato alla Procedura per la valutazione della qualità delle attività professionali degli insegnanti, specifica le competenze richieste per ognuno dei cinque "livelli di qualità" (*Kvalitātes pakāpes*). Ad esempio, gli insegnanti del "livello di qualità 5" – oltre a padroneggiare le competenze dei primi tre "livelli di qualità" – dovrebbero essere coinvolti attivamente nell'attuazione del piano di sviluppo scolastico comunale e nella trasferibilità della loro esperienza di lavoro in ambito metodologico. Al "livello di qualità 5", i docenti dovrebbero inoltre essere coinvolti nella strategia nazionale di sviluppo dell'istruzione e dovrebbero trasferire la loro esperienza agli altri in modo determinato e metodico.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, gli Standard per l'accreditamento del *General Teaching Council for Scotland* definiscono per ciascuna competenza due livelli diversi raggiunti: lo standard per l'accreditamento provvisorio stabilisce il livello necessario per accreditarsi provvisoriamente come insegnante, mentre lo standard per l'accreditamento completo fissa il livello richiesto per accreditarsi pienamente alla fine del periodo di prova.

4.4.3. Diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti

Nonostante i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti possano essere stati inizialmente sviluppati per una specifica finalità, come l'accreditamento dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti, essi possono servire per scopi più ampi. Possono infatti rappresentare uno strumento di riferimento per vari soggetti interessati: soggetti responsabili delle decisioni in materia di istruzione, istituti di formazione iniziale degli insegnanti, soggetti che si occupano di sviluppo professionale continuo, mentori e valutatori, nonché insegnanti candidati e in servizio. Il quadro di riferimento delle competenze, inoltre, dovrebbe fungere da riferimento per le varie fasi di sviluppo di un docente.

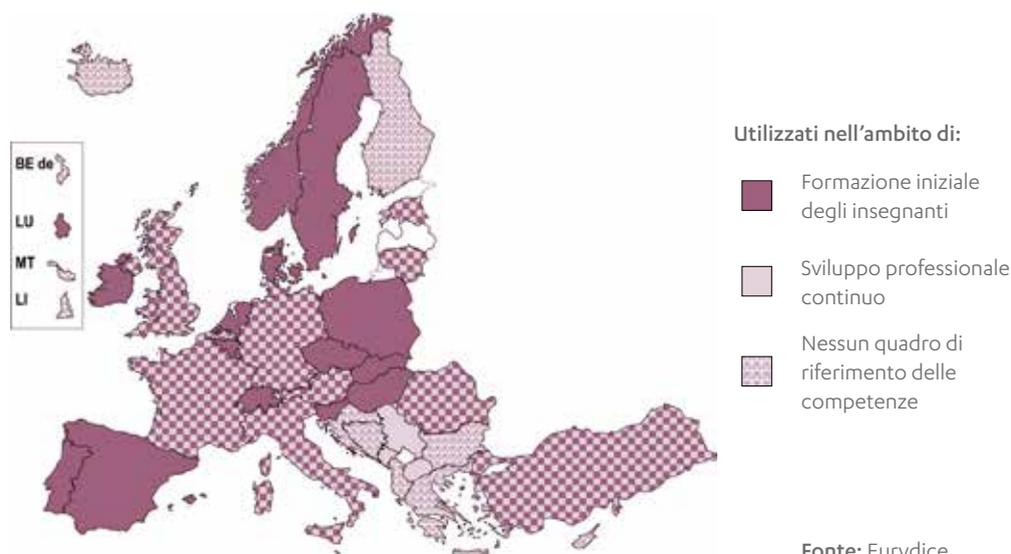
L'allegato 3 fornisce informazioni sui diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti secondo nove criteri differenti organizzati in quattro categorie:

1. formazione iniziale degli insegnanti: definizione dei risultati di apprendimento da raggiungere alla fine della formazione iniziale degli insegnanti;
2. accesso alla professione: accreditamento degli insegnanti e criteri per il rilascio di licenze/accreditamento, criteri di selezione/reclutamento, valutazione delle competenze degli insegnanti alla fine della fase di avvio alla professione;
3. sviluppo professionale continuo: programmi di sviluppo professionale continuo, preparazione dei piani di sviluppo professionale continuo dei singoli insegnanti;

- altro: criteri di valutazione degli insegnanti, promozione degli insegnanti, procedure disciplinari e casi di grave negligenza.

La figura 4.9 indica l'utilizzo dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti per la formazione iniziale degli insegnanti, da un lato, e per lo sviluppo professionale continuo, dall'altro, al fine di mostrare se essi vengano utilizzati come parametro di riferimento nel corso dell'intera carriera degli insegnanti o se il loro uso sia limitato a una particolare fase.

Figura 4.9: Utilizzo di quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicativa

Una tabella con maggiori dettagli sui diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore è disponibile nell'allegato 3.

“Formazione iniziale degli insegnanti”, secondo l'allegato 3, indica che i quadri di riferimento delle competenze sono utilizzati per definire i risultati dell'apprendimento da raggiungere alla fine della formazione stessa.

“Sviluppo professionale continuo”, secondo l'allegato 3, indica che i quadri di riferimento delle competenze sono utilizzati in una delle due seguenti procedure: “sviluppo di programmi di sviluppo professionale continuo” e/o “preparazione dei piani di sviluppo professionale continuo dei singoli insegnanti”.

Note specifiche per paese

Spagna: la figura riflette la situazione a livello centrale. La comunità autonoma di Castilla y León riferisce di utilizzare il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti per lo sviluppo professionale continuo.

Lettonia: il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti non viene utilizzato né per la formazione iniziale degli insegnanti, né per lo sviluppo professionale continuo.

Oltre un terzo dei sistemi d'istruzione con un quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti lo utilizza durante tutto l'arco della carriera, ossia sia per la formazione iniziale degli insegnanti che per lo sviluppo professionale continuo. È questo il caso di Belgio (Comunità fiamminga), Germania, Estonia, Francia, Italia, Lituania, Austria, Romania, Regno Unito (tutte le quattro giurisdizioni) e Turchia.

Quasi la metà dei sistemi d'istruzione con quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti li utilizza nella fase iniziale, ma non per lo sviluppo professionale continuo. Tale situazione si osserva in Belgio (Comunità francese), Repubblica ceca, Danimarca, Irlanda, Spagna, Lussemburgo, Ungheria, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovenia, Slovacchia, Svezia, Svizzera e Norvegia.

In tre paesi, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti viene utilizzato in relazione allo sviluppo professionale continuo ma non alla formazione iniziale degli insegnanti (ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Montenegro e Serbia).

I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti possono essere utilizzati anche per altre finalità, come l'avanzamento di carriera, la valutazione e le misure disciplinari. Ad esempio:

In **Estonia**, il quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, Standard professionali per gli insegnanti, viene utilizzato per far progredire gli insegnanti a un livello di carriera più elevato.

In **Francia**, la valutazione degli insegnanti deve tenere conto del quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, quando un docente è soggetto a una procedura disciplinare o è sospettato di essere responsabile di una negligenza grave, viene valutato rispetto agli standard stabiliti nel Codice di condotta professionale del *General Teaching Council for Scotland*.

Capitolo 5

VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La valutazione degli insegnanti è un processo volto a valutare le performance dei singoli docenti e a garantire che essi abbiano le competenze necessarie per svolgere effettivamente il loro ruolo. Oltre a esaminare le performance in classe, essa può anche considerare il contributo apportato dall'insegnante rispetto agli obiettivi più generali della scuola in cui lavora. Di solito, viene svolta separatamente dagli altri processi di assicurazione della qualità, come la valutazione della scuola, nonostante possa essere effettuata nell'ambito di tali procedure. I docenti possono essere valutati da valutatori interni alla scuola oppure da valutatori esterni eventualmente coinvolti. Essa può basarsi su quadri di riferimento stabiliti dalle autorità responsabili dell'istruzione oppure seguire procedure sviluppate a livello scolastico e concordate tra i dirigenti scolastici e gli insegnanti. Anche i metodi e gli approcci variano e possono attingere a una serie di informazioni che vanno dalle osservazioni in classe ai sondaggi tra genitori e/o alunni.

Il presente capitolo analizza come funzioni la valutazione degli insegnanti in Europa ed è diviso in due sezioni più ampie.

La prima parte del capitolo esamina la struttura e l'ambito del sistema di valutazione, considerando l'esistenza di normative, il controllo da parte delle autorità di livello superiore, la portata e la finalità della valutazione degli insegnanti, il suo contributo per la definizione dei bisogni di sviluppo professionale o per la gestione delle prestazioni insoddisfacenti e, infine, gli insegnanti soggetti a valutazione.

La seconda sezione del capitolo analizza la sua attuazione pratica, identificando i soggetti che valutano gli insegnanti, quali quadri di riferimento, metodi e strumenti vengono utilizzati e l'esistenza di sistemi di valutazione degli insegnanti basata su scale predefinite (*rating*).

Il capitolo opera una distinzione chiara tra la valutazione dei nuovi insegnanti e quella degli insegnanti in servizio. Nella prima sezione, questi due aspetti vengono discussi separatamente al fine di descriverne meglio gli elementi strutturali. Nella seconda parte del capitolo, tuttavia, essi ven-

gono esaminati assieme, pur evidenziando le differenze laddove esistenti. La valutazione condotta soltanto in circostanze eccezionali, come i casi più gravi di prestazioni insoddisfacenti o negligenza grave, non rientra nell'ambito considerato e non viene analizzata nel presente capitolo.

5.1. Struttura e ambito di applicazione del sistema di valutazione degli insegnanti

La valutazione degli insegnanti può perseguire diverse finalità e può essere utilizzata in molti modi: essa può avere natura formativa o sommativa oppure, più spesso, essere un misto delle due cose; può essere pensata per i nuovi insegnanti, gli insegnanti in servizio oppure per entrambi; inoltre, può essere collegata alla promozione e ai bisogni di sviluppo professionale oppure può essere un modo per fornire un feedback ai docenti sulle loro performance.

La presente sezione analizza la struttura e l'ambito della valutazione degli insegnanti. In primo luogo, essa traccia una panoramica del quadro normativo, distinguendo i paesi che hanno normative di livello superiore da quelli in cui la valutazione dei docenti è una questione di autonomia locale o scolastica oppure da quelli in cui essa non esiste affatto. Inoltre, esamina se le autorità di livello superiore svolgano un controllo per valutare la qualità dei sistemi di valutazione. In secondo luogo, la sezione analizza in che modo viene effettuata la valutazione, distinguendo due gruppi di insegnanti: quelli nuovi nella professione e quelli già in servizio. Nel primo caso ci si concentra sulla valutazione condotta alla fine del periodo di prova o del programma di avvio alla professione, mentre, nel secondo, vengono presentate tutte le forme di valutazione per gli insegnanti in servizio. La valutazione per questo secondo gruppo di insegnanti viene analizzata inoltre in termini di obiettivi e risultati, ovvero se essa sia finalizzata a fornire ai docenti un feedback sulle loro performance oppure se abbia altre finalità oltre a quella di valutare se gli insegnanti siano pronti per una promozione. Vengono infine affrontati altri aspetti, quali il contributo del processo di valutazione all'identificazione dei bisogni di sviluppo professionale o la gestione delle prestazioni insoddisfacenti.

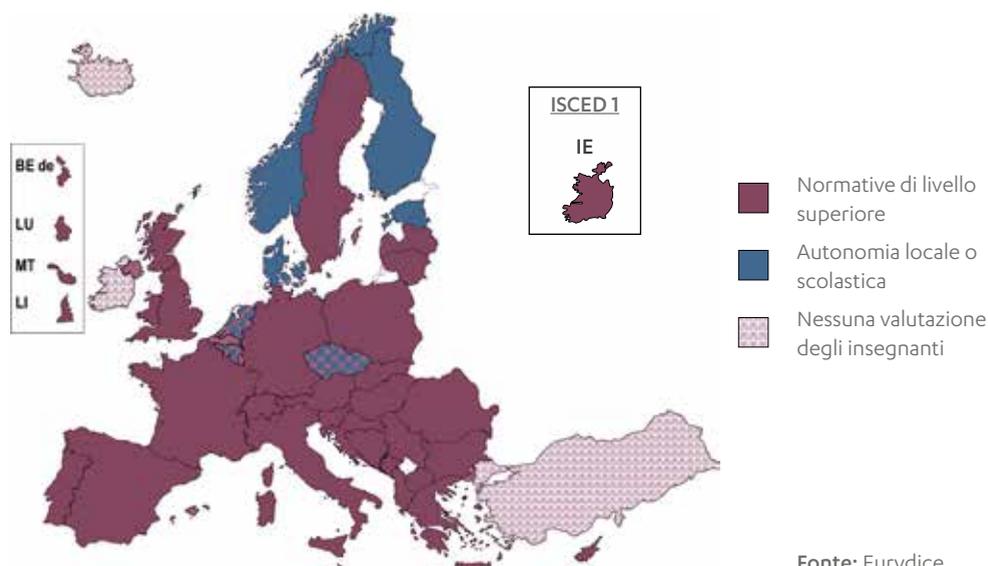
5.1.1. Normativa e monitoraggio

Livelli di autorità coinvolti

Nella stragrande maggioranza dei paesi europei, la valutazione degli insegnanti è una pratica comune. La figura 5.1 mostra che in 33 sistemi d'istruzione, le normative delle autorità di

livello superiore richiedono che venga effettuata una valutazione e forniscono in genere un quadro di riferimento generale per la sua attuazione pratica. In quattro paesi (Danimarca, Estonia, Finlandia e Norvegia), le autorità educative di livello superiore non sono coinvolte e le scuole o le autorità locali che le gestiscono hanno piena autonomia di decidere se gli insegnanti debbano essere valutati, nonché come e quando debba avvenire la valutazione.

Figura 5.1: Livelli di autorità coinvolti nella regolamentazione della valutazione degli insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di grave negligenza.

Note specifiche per paese

Germania: le autorità di livello superiore responsabili della valutazione degli insegnanti sono i *Länder*.

Svizzera: le autorità di livello superiore competenti per la valutazione degli insegnanti sono i Cantoni. Nella maggior parte di essi è richiesta.

Turchia: gli ispettori possono valutare le competenze e il lavoro dei singoli insegnanti e fornire loro un feedback nell'ambito della valutazione scolastica. La procedura non è comunque regolamentata ed è lasciata all'iniziativa degli ispettori scolastici.

Tre sistemi d'istruzione hanno sistemi ibridi in cui le autorità di livello superiore forniscono alcune indicazioni, ma le scuole godono di notevole autonomia. Nella Comunità francese del Belgio, la valutazione degli insegnanti non è regolamentata come processo separato, ma può essere svolta dall'ispettorato nell'ambito dell'ispezione scolastica op-

pure dal dirigente scolastico nel quadro dell'autovalutazione della scuola. In quest'ultimo caso, non esiste un quadro di riferimento specifico o normative da seguire e l'attuazione è lasciata al dirigente scolastico. In Repubblica ceca e Paesi Bassi, la normativa impone che la valutazione degli insegnanti venga svolta, ma non fornisce indicazioni su quando e come debba avvenire.

Nella **Repubblica ceca**, il codice nazionale del lavoro, applicabile anche agli insegnanti, prescrive che i datori di lavoro valutino i dipendenti. I dirigenti scolastici, in quanto datori di lavoro, hanno l'obbligo di valutare la qualità degli insegnanti, ma sono pienamente autonomi rispetto alle modalità di svolgimento.

Nei **Paesi Bassi**, le normative nazionali specificano che le scuole dovrebbero organizzare colloqui regolari sulle performance con gli insegnanti, almeno una volta ogni quattro anni nell'istruzione primaria e una ogni tre anni nell'istruzione secondaria. L'attuazione, tuttavia, viene decisa dalle scuole.

Soltanto Irlanda (al livello secondario), Islanda e Turchia non hanno normative sulla valutazione sistematica degli insegnanti.

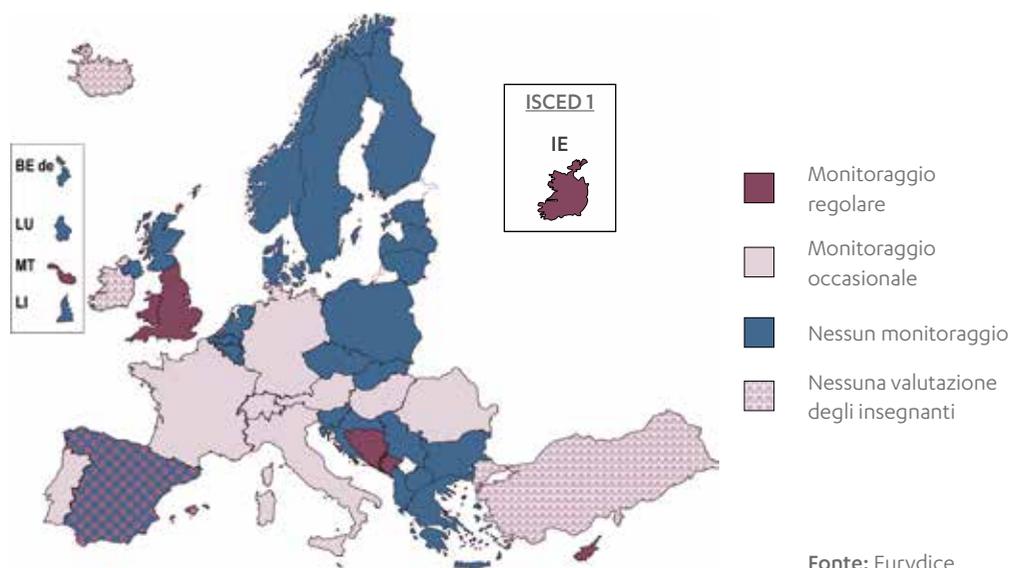
In **Irlanda**, il *Teaching Council* è responsabile di regolamentare la professione docente a livello primario, inclusa la fase di avvio alla professione e il periodo di prova degli insegnanti neoassunti. Gli insegnanti in servizio di tutti i livelli di istruzione (ISCED 1, 2 e 3) possono essere valutati soltanto in casi eccezionali e la valutazione viene svolta da un ispettorato su richiesta del consiglio scolastico.

Monitoraggio del sistema

Il monitoraggio della valutazione degli insegnanti viene svolto al fine di valutarne la qualità e la coerenza e prevede di solito un'analisi dei risultati, inclusi i feedback positivi o negativi espressi dai soggetti coinvolti direttamente o indirettamente e qualunque altro dato quantitativo e qualitativo disponibile. Nonostante la valutazione sia regolamentata nella stragrande maggioranza dei sistemi d'istruzione, le autorità di livello superiore ne monitorano raramente i risultati. Nei paesi in cui essa è affidata all'autonomia locale o scolastica, ciò non avviene mai.

La figura 5.2 mostra che in meno della metà dei sistemi d'istruzione europei è presente una qualche forma di controllo. Otto sistemi segnalano l'esistenza di meccanismi di controllo regolare, mentre altri otto effettuano un monitoraggio solo occasionalmente.

Figura 5.2: Monitoraggio del sistema di valutazione degli insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) da parte delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Germania: le normative variano tra *Länder*.

Italia: a seguito della riforma scolastica che ha introdotto la valutazione degli insegnanti in servizio, è stato svolto un monitoraggio su tre anni.

Spagna: le Comunità autonome di Castilla-La Mancha, Navarra e Cantabria monitorano regolarmente il sistema di valutazione.

Lettonia: vengono raccolti soltanto dati statistici sui risultati della valutazione, senza ulteriori analisi.

Le autorità educative di livello superiore non possono condurre le attività di monitoraggio esse stesse, ma possono delegare tale compito ad altri organi, come l'ispettorato (ad esempio, in Francia e a Cipro) o all'agenzia per l'assicurazione della qualità (ad esempio, in Romania e Bosnia-Erzegovina).

In **Portogallo**, la riforma del 2008 che ha introdotto la valutazione degli insegnanti è stata fortemente contestata dai sindacati degli insegnanti. Di conseguenza, è stato istituito un comitato nazionale di ricerca con il compito di monitorare regolarmente la qualità del sistema di valutazione. Questo organo è stato abolito nel 2012, ma le attività di monitoraggio proseguono tramite soggetti esterni che operano per conto delle autorità educative di livello superiore.

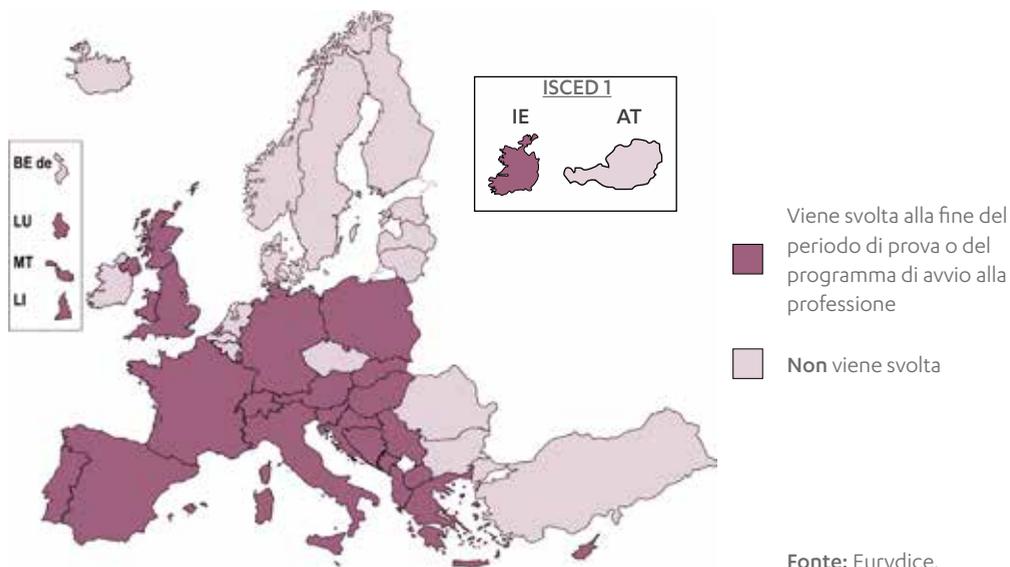
In alcuni sistemi, nonostante il monitoraggio non venga svolto dalle autorità di livello superiore, le normative prevedono una qualche forma di assicurazione della qualità.

Nel **Regno Unito (Irlanda del Nord)**, la Commissione degli amministratori scolastici di ciascuna scuola deve disporre di procedure e processi per monitorare e valutare il funzionamento e l'efficacia del sistema di valutazione. Il *General Teaching Council for Scotland (Scozia)*, che è responsabile dell'accREDITAMENTO degli insegnanti, accredita il sistema di sviluppo e analisi professionale utilizzato dalle autorità locali per valutare gli insegnanti.

5.1.2. Valutazione dei nuovi insegnanti

La valutazione può essere svolta in vari momenti della vita professionale di un insegnante: all'inizio della vita lavorativa, quando i docenti hanno completato il programma iniziale di avvio alla professione, a intervalli regolari per gli insegnanti in servizio oppure in specifiche fasi della loro carriera. L'analisi dei sistemi educativi europei mostra che un approccio diffuso consiste nel valutare i nuovi insegnanti alla fine del periodo di prova o del programma di avvio alla professione. Come illustrato nella figura 5.3, in quasi due terzi dei paesi europei, i nuovi insegnanti vengono valutati in tale momento della carriera.

Figura 5.3: Valutazione dei nuovi insegnanti nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): la valutazione degli insegnanti viene svolta regolarmente per tutti gli insegnanti che lavorano almeno 104 giorni per anno scolastico. Gli insegnanti principianti sono sempre assunti con contratti a tempo determinato e una valutazione negativa durante tale periodo può significare che non verrà loro offerto un contratto di lavoro a tempo indeterminato oppure può comportare il licenziamento.

Austria: soltanto gli insegnanti che lavorano nelle *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3) sono sottoposti alla valutazione alla fine del programma di avvio alla professione.

La valutazione in questa fase mira a garantire che i nuovi insegnanti abbiano acquisito le competenze pratiche necessarie per lavorare in modo indipendente e a garantire che abbiano sufficiente esperienza dell'ambiente scolastico.

Tuttavia, tale obiettivo è approcciato in modi diversi in Europa. In molti paesi, il processo è per larga parte gestito all'interno delle scuole e dalle scuole stesse, come meglio descritto nel paragrafo 5.2.1. In altri, rientra in procedimenti fortemente regolamentati che assumono la forma di un esame nazionale o di Stato oppure contribuisce a un processo gestito dai consigli docenti o da altri organi che riconoscono formalmente la capacità di insegnamento del docente. Come evidenziato nel capitolo 2, paragrafo 2.1, alcuni paesi richiedono agli insegnanti di dimostrare le loro competenze professionali prima di considerarli pienamente abilitati e, in tale contesto, la valutazione alla fine del programma di avvio alla professione o del periodo di prova può essere utile per i responsabili. Ad esempio:

In **Slovenia**, in cui gli insegnanti tirocinanti sostengono l'esame di Stato professionale organizzato dal Ministero dell'istruzione, i candidati devono aver completato almeno cinque presentazioni didattiche che siano state valutate dal mentore e dal dirigente scolastico della scuola in cui è stato completato il programma di avvio alla professione. È inoltre opportuno evidenziare che i dirigenti scolastici possono incaricare una commissione composta da tre insegnanti di valutare i nuovi docenti della scuola alla fine del periodo di prova. Quest'ultimo sistema, tuttavia, è diverso dal precedente, che si limitava agli insegnanti principianti.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, i docenti che sono nel periodo di prova devono far approvare a livello scolastico il loro profilo dal dirigente scolastico. Il profilo viene poi inviato al *General Teaching Council for Scotland* e, successivamente, il docente può essere accreditato per l'insegnamento in Scozia.

In **Montenegro**, una specifica commissione esamina i candidati anche sulla base del rapporto presentato dal mentore dell'insegnante tirocinante.

In due paesi (Romania e Svezia), nonostante vi sia l'obbligo di dimostrare le competenze professionali (vedere la figura 2.1), non è prevista una valutazione alla fine del programma di avvio alla professione o del periodo di prova.

5.1.3. Valutazione degli insegnanti in servizio

La valutazione degli insegnanti in servizio è qui considerata come una qualunque forma di valutazione che riguardi i singoli docenti una volta che sono stati confermati nella professione. Vengono qui esaminati:

- l'estensione della valutazione degli insegnanti in servizio in Europa e la frequenza con cui viene svolta;
- gli obiettivi e i risultati della valutazione degli insegnanti in servizio, inclusi: fornire

un feedback agli insegnanti sulle loro performance; valutare se meritino un bonus o un'altra gratifica; determinare se abbiano i requisiti per una progressione salariale; e valutare se siano pronti per una promozione;

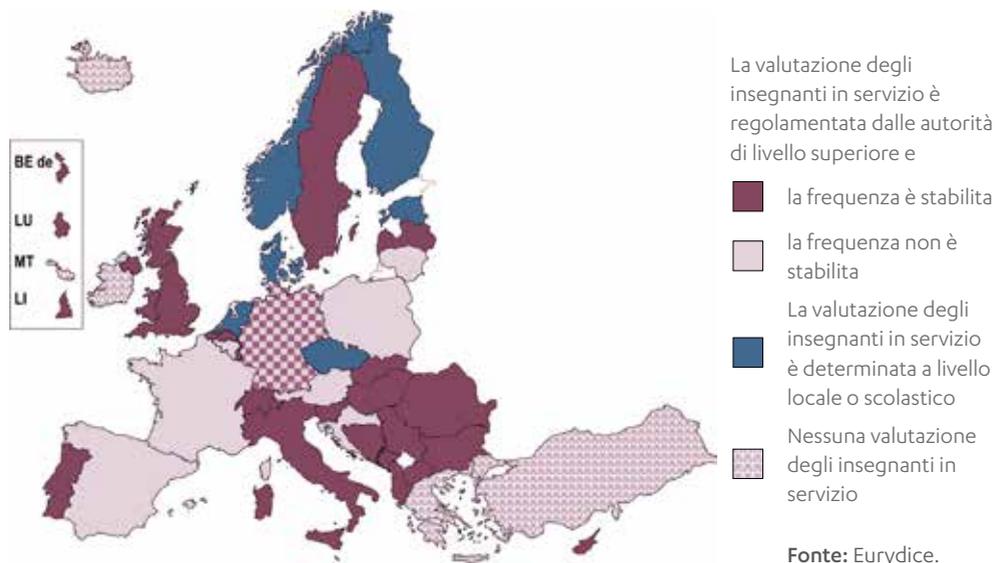
- il rapporto tra la valutazione e i bisogni di sviluppo professionale;
- il legame tra la valutazione e la gestione delle prestazioni insoddisfacenti;
- la copertura della valutazione, ossia se essa riguardi tutti gli insegnanti in servizio oppure se dipenda dal contratto di lavoro o dalle condizioni di servizio dell'insegnante.

Estensione e frequenza

La valutazione degli insegnanti in servizio è ampiamente diffusa in Europa. Come illustrato nella figura 5.4, in 31 sistemi d'istruzione essa è regolamentata dalle autorità educative di livello superiore e in 24 di essi rappresenta un esercizio regolare. In Germania, alcuni *Länder* hanno stabilito la frequenza con cui va effettuata la valutazione, mentre altri no. In sei sistemi d'istruzione, le procedure – inclusa la frequenza – della valutazione degli insegnanti in servizio sono determinate a livello locale o scolastico. In due di questi paesi (Repubblica ceca e Paesi Bassi), le autorità di livello superiore prescrivono lo svolgimento di una qualche forma di valutazione degli insegnanti, mentre negli altri quattro tale obbligo non è previsto. Soltanto in Irlanda, Grecia, Malta, Islanda e Turchia gli insegnanti in servizio non vengono valutati.

Nei 24 sistemi d'istruzione in cui la valutazione viene condotta a intervalli regolari, il periodo tra le valutazioni varia. In nove sistemi d'istruzione, la valutazione degli insegnanti in servizio è un esercizio annuale, mentre in altri sei avviene ciclicamente ogni tre-cinque anni, a seconda del paese.

Figura 5.4: Estensione e frequenza della valutazione degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Frequenza

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Anni	(-)	1, 2 o 3	4	4	(-)	(-)	:	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	12*; 10**
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Anni	5	(-)	12; 20	3 - 5	(-)	(-)	(-)	(-)	4	1-4	1	1	(-)	1	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Anni	1	1	1	1-5		1	2-4	1-4	(-)	5	1-4	1	(-)	5	(-)

* ISCED 1; ** ISCED 2 e 3

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Portogallo: gli insegnanti con contratti a tempo determinato sono valutati con cadenza annuale, mentre quelli con contratti a tempo indeterminato ogni quattro anni.

Slovenia: la frequenza si riferisce alla valutazione regolare.

Liechtenstein: gli insegnanti vengono valutati per la prima volta al terzo anno di carriera e poi ogni cinque anni.

Serbia: la frequenza si riferisce all'autovalutazione e ai processi di valutazione esterni, che prevedono che almeno il 40% degli insegnanti di ciascuna scuola sia sottoposto a valutazione ogni cinque anni. La frequenza degli altri processi di valutazione è decisa a livello locale dalle autorità educative.

A Cipro e in Lussemburgo, gli insegnanti vengono valutati meno frequentemente, sebbene il quadro di riferimento per la valutazione stabilisca gli specifici anni di servizio in cui essa dovrebbe svolgersi.

A **Cipro**, gli insegnanti con posizioni fisse (dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge) vengono valutati dopo il 10° (istruzione secondaria) e il 12° (istruzione primaria) anno di servizio e, successivamente, ad anni alterni.

In **Lussemburgo**, gli insegnanti vengono valutati soltanto due volte: nel 12° e nel 20° anno di servizio.

In sette sistemi, la frequenza varia a seconda di altri fattori.

Nella **Comunità tedesca del Belgio**, il tipo di contratto di lavoro determina la frequenza con cui vengono valutati gli insegnanti.

In **Ungheria, Romania e Montenegro**, la frequenza dipende dalle finalità dell'esercizio di valutazione.

Nel **Regno Unito (Scozia)**, ogni insegnante effettua un'autovalutazione annuale sulla base della formazione professionale e utilizzando un quadro di riferimento standard professionale fornito dal *General Teaching Council for Scotland* (GTCS). Ogni cinque anni, il GTCS conferma l'accreditamento degli insegnanti dopo aver esaminato l'apprendimento professionale acquisito nell'ambito del processo di aggiornamento professionale.

In **Bosnia-Erzegovina e Svizzera**, la frequenza varia in base al Cantone.

In sette paesi, non è presente una valutazione regolare degli insegnanti in servizio.

Nella **Comunità francese del Belgio** e in **Austria**, la valutazione degli insegnanti si svolge su iniziativa dei valutatori.

In **Spagna**, il monitoraggio della qualità e della pratica degli insegnanti è uno dei compiti svolti dall'ispettato dell'istruzione responsabile della valutazione esterna delle scuole. In teoria, possono essere valutati i singoli insegnanti, sebbene soltanto al fine di fornire un feedback. Tuttavia, nella pratica, ciò non accade di frequente e non esiste un quadro di riferimento generale che lo imponga.

In **Francia**, l'attuale quadro di riferimento per la valutazione degli insegnanti è stato riformato. Fino all'anno scolastico 2016/17, gli insegnanti venivano valutati con frequenza irregolare. L'intervallo medio tra due visite era stimato pari a tre anni per gli insegnanti del livello primario e a cinque anni per quelli del livello secondario. A partire dal 2017/18, la valutazione si basa su quattro colloqui sulla carriera nel corso della vita professionale dell'insegnante e visite di counselling regolari. Il nuovo sistema collega la valutazione allo sviluppo della carriera e alla progressione nella tabella degli stipendi.

In **Croazia e Lituania**, la valutazione degli insegnanti in servizio viene svolta soltanto ai fini della promozione, pertanto i docenti la richiedono quando vogliono essere considerati per un posto di livello superiore.

In **Polonia**, la valutazione finalizzata a esprimere un giudizio sulle performance degli insegnanti viene svolta su iniziativa del valutatore, mentre quella per finalità di promozione viene richiesta dagli insegnanti stessi.

Come indicato in precedenza, in sei paesi, la valutazione degli insegnanti in servizio è determinata a livello locale o scolastico. Tuttavia, in Repubblica ceca, il codice nazionale del lavoro prevede che tale esercizio dovrebbe svolgersi a intervalli regolari,

sebbene non sia indicata la frequenza e i dirigenti scolastici siano liberi di prendere le loro decisioni.

Obiettivi e risultati della valutazione degli insegnanti in servizio

La valutazione in servizio può essere utile per perseguire vari scopi. Quattro delle finalità menzionate più comunemente sono qui esaminate e indicate nella figura 5.5: fornire un feedback agli insegnanti sulle loro performance; valutare se meritino un bonus o un altro riconoscimento; determinare se abbiano i requisiti per una progressione salariale; e valutare se siano pronti per una promozione.

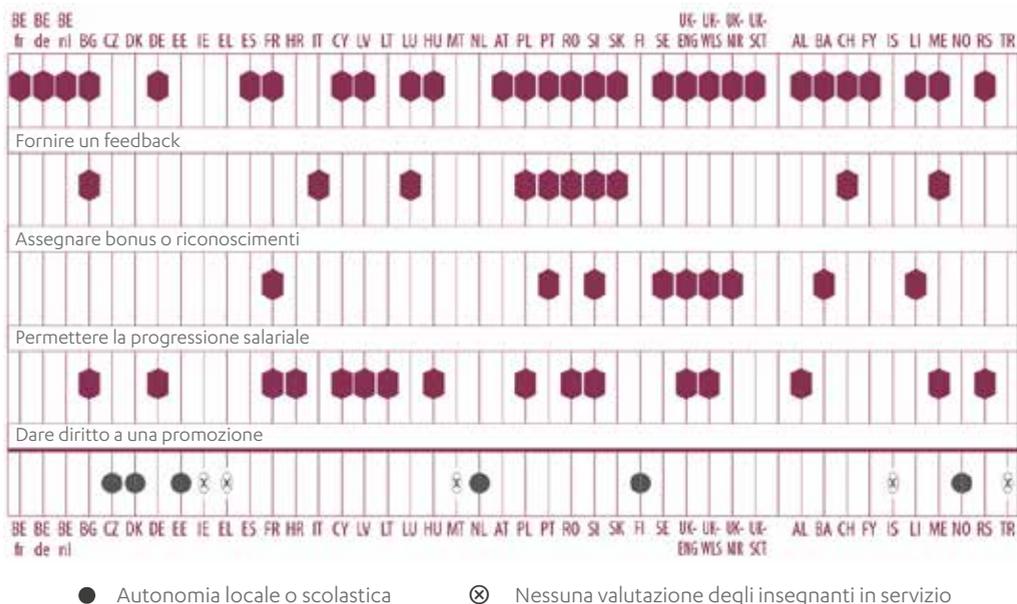
La ragione più comune per cui viene effettuata una valutazione è fornire agli insegnanti un feedback sulle loro performance, talvolta accompagnato da riflessioni sui loro bisogni di sviluppo professionale. Il feedback viene qui utilizzato in senso ampio – può essere il risultato di una discussione informale tra l'insegnante e il dirigente scolastico oppure può dare luogo a una relazione formale compilata da un ispettore. La sua natura è prevalentemente formativa, sebbene possa far parte di un processo sommativo che porta a una classificazione formale sulla base di un sistema di valutazione prestabilito. Ventinove sistemi d'istruzione segnalano che fornire un feedback sulle performance rientra tra le finalità del loro sistema di valutazione. L'utilizzo della valutazione per determinare i bisogni di sviluppo professionali è presentato nella figura 5.6.

In più di un terzo dei sistemi, la valutazione è impiegata anche per determinare se un insegnante debba essere promosso e, in dieci casi, per decidere se debba ricevere bonus o altre gratifiche. Soltanto in nove sistemi d'istruzione essa è utilizzata per determinare la progressione salariale.

Inoltre, nei paesi in cui la valutazione è determinata a livello locale o scolastico, le pratiche più comuni indicano che fornire un feedback agli insegnanti e identificare i bisogni di sviluppo professionale sono le principali finalità della valutazione degli insegnanti.

Nei **Paesi Bassi**, ad esempio, secondo Nusche et al. (2014, p. 96), la valutazione consiste per lo più in un esame delle performance svolto tramite colloqui tra gli insegnanti e il dirigente scolastico ogni anno o due su questioni rilevanti legate alle responsabilità degli insegnanti, alle condizioni di lavoro e allo sviluppo di carriera e professionale.

Figura 5.5: Obiettivi e risultati della valutazione degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Germania: la valutazione effettuata ai fini della promozione è limitata agli insegnanti abilitati a insegnare all'ISCED 3, mentre quella regolare per fornire un feedback viene svolta solo in alcuni Länder.

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Portogallo: la progressione salariale e le gratifiche sono stati sospesi dal 2010.

Svizzera: la portata della valutazione degli insegnanti in servizio può variare da un Cantone all'altro. Al livello ISCED 3, circa la metà dei Cantoni utilizza la valutazione anche per la progressione salariale.

Non è comune che la valutazione degli insegnanti abbia una sola finalità, sebbene questo sia il caso in alcuni paesi. In Belgio, Spagna, Austria, Regno Unito (Scozia) ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, la valutazione è concepita come un mezzo per fornire un feedback agli insegnanti in modo da aiutarli a migliorare le loro performance. La promozione, al contrario, rappresenta l'unica ragione della valutazione in Croazia e Lituania. In Italia, la valutazione degli insegnanti in servizio ha lo scopo di identificare i docenti che hanno diritto a ricevere un riconoscimento economico per le loro prestazioni.

In tutti gli altri paesi, gli insegnanti vengono valutati per una serie di ragioni. Come affermato in precedenza, il modello più comune prevede, oltre a una valutazione formativa volta a fornire un feedback e a determinare i bisogni di sviluppo professionale (vedere la figura 5.6), anche forme di valutazione sommativa per valutare se le prestazioni e/o le competenze di un insegnante debbano essere riconosciute attraverso una promozione, una progressione salariale, bonus o altre gratifiche.

Tali pratiche di riconoscimento sono talvolta combinate.

In **Polonia**, sia le gratifiche che la promozione sono possibili. Le gratifiche sono di solito concesse agli insegnanti le cui performance sono considerate eccezionali, ma che non hanno presentato domanda per una promozione. La gratifica può essere concessa, ad esempio, per risultati didattici, per l'introduzione di pratiche di insegnamento innovative o per performance eccezionali nello svolgimento delle normali mansioni. La promozione, al contrario, consente agli insegnanti di accedere a un livello di carriera superiore e di ottenere un aumento di stipendio.

In **Portogallo**, la progressione salariale e le gratifiche sono attualmente sospese, tuttavia la valutazione è direttamente collegata a essi. La normativa prevede che gli insegnanti vengano valutati e considerati per la progressione salariale ogni quattro anni e, inoltre, indica due forme di gratifica: una concessione che permette agli insegnanti di accedere a un aumento di stipendio in un più breve periodo di tempo oppure la corresponsione di una mensilità aggiuntiva laddove le loro performance siano dichiarate "molto buone" o "eccellenti" in due valutazioni successive.

In **Slovenia**, la progressione salariale e le gratifiche vengono offerte a discrezione del dirigente scolastico. La progressione salariale può essere considerata ogni tre anni, a condizione che l'insegnante abbia avuto una valutazione positiva, mentre le gratifiche possono essere collegate anche a performance eccezionali su base mensile. La promozione, al contrario, è una procedura più formale che include tra i criteri la valutazione positiva, assieme agli anni di esperienza, alla formazione in servizio e allo svolgimento di ulteriori incarichi.

In **Svezia**, le normative delle autorità di livello superiore sulla valutazione degli insegnanti in servizio impongono ai dirigenti scolastici di effettuare la valutazione annualmente nella forma di colloqui costruttivi relativi ai bisogni di sviluppo professionale e alle decisioni riguardanti lo stipendio. Fatta eccezione per gli anni di esperienza professionale, i criteri per concedere una promozione non sono definiti a livello centrale e i dirigenti scolastici godono di autonomia decisionale in tale ambito.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, esistono varie fasce di retribuzione associate a ciascun livello di carriera. Ogni anno, l'organo scolastico responsabile deve considerare se un insegnante abbia diritto a ricevere un aumento di stipendio all'interno di una fascia predeterminata. Inoltre, i docenti possono presentare domanda per una promozione che, se concessa, dà loro diritto ad accedere a una fascia di stipendio superiore.

Nei paesi in cui è prevista l'autonomia a livello locale o scolastico, le evidenze sull'utilizzo di tali incentivi sono scarse, ma il loro uso è teoricamente possibile. In alcuni di essi, i dirigenti scolastici o gli organi direttivi, in quanto datori di lavoro, hanno una certa libertà di aumentare lo stipendio degli insegnanti a seguito di una valutazione positiva.

La valutazione degli insegnanti in servizio ai fini di una promozione segue un processo diverso rispetto a quella svolta per altri obiettivi, almeno nella maggior parte dei pa-

esi in cui esiste. Di solito, la valutazione ai fini di una promozione, oltre a un giudizio soddisfacente delle performance, tiene conto anche di altri elementi, come gli anni di esperienza e la partecipazione ad attività di sviluppo professionale. Essa, pertanto, consiste in un processo più completo rispetto alle altre forme e, inoltre, è un esercizio volontario dal momento che sono i docenti a richiedere di essere valutati ai fini della promozione.

La volontarietà e il processo di valutazione più articolato nel caso in cui l'obiettivo sia la promozione si ritrovano in 12 sistemi d'istruzione (Germania, Croazia, Francia, Lituania, Ungheria, Polonia, Romania, Regno Unito – Inghilterra e Galles –, Albania, Montenegro e Serbia).

La **Romania** ha un processo particolarmente elaborato per promuovere gli insegnanti. L'“insegnante di livello II” (*Profesor gradul II*) e l'“insegnante di livello I” (*Profesor gradul I*), che costituiscono il fulcro della struttura di carriera, si basano su esami che certificano i vari livelli di competenze raggiunti dai docenti. Per il livello II, gli insegnanti devono superare una prova scritta e orale sulla materia che insegnano, nonché sui metodi di insegnamento e sulla pedagogia. Inoltre, devono accumulare un numero minimo di anni di esperienza di lavoro, 90 crediti in attività di sviluppo professionale e devono essere sottoposti a ispezioni una serie di volte. Per il livello I, i docenti, oltre a possedere gli anni di esperienza richiesti e ad avere superato le ispezioni previste, devono superare un esame sugli argomenti decisi dal Ministero dell'istruzione e condurre un lavoro di ricerca sotto la supervisione di un mentore con un livello di istruzione superiore, al termine del quale devono presentare i risultati a una specifica commissione. La qualifica per l'insegnamento viene concessa dal Ministero dell'istruzione, della ricerca, della gioventù e dello sport.

In Bulgaria e a Cipro, la promozione è uno dei possibili esiti di un normale esercizio di valutazione, mentre in Slovenia, sebbene le decisioni vengano prese sulla base di una specifica procedura, gli insegnanti non hanno necessità di avviare tale processo.

In **Slovenia**, gli insegnanti accumulano crediti sulla base delle attività di sviluppo professionale e dell'ulteriore attività professionale svolta (ad esempio, articoli, attività di mentoring, organizzazione delle performance degli alunni o di eventi). Essi devono inoltre avere un certo numero di anni di esperienza ed essere valutati positivamente dal dirigente scolastico e dall'assemblea dei docenti. Quando un insegnante raggiunge una certa soglia, il dirigente scolastico può proporlo per una promozione, la cui decisione finale spetterà al ministero.

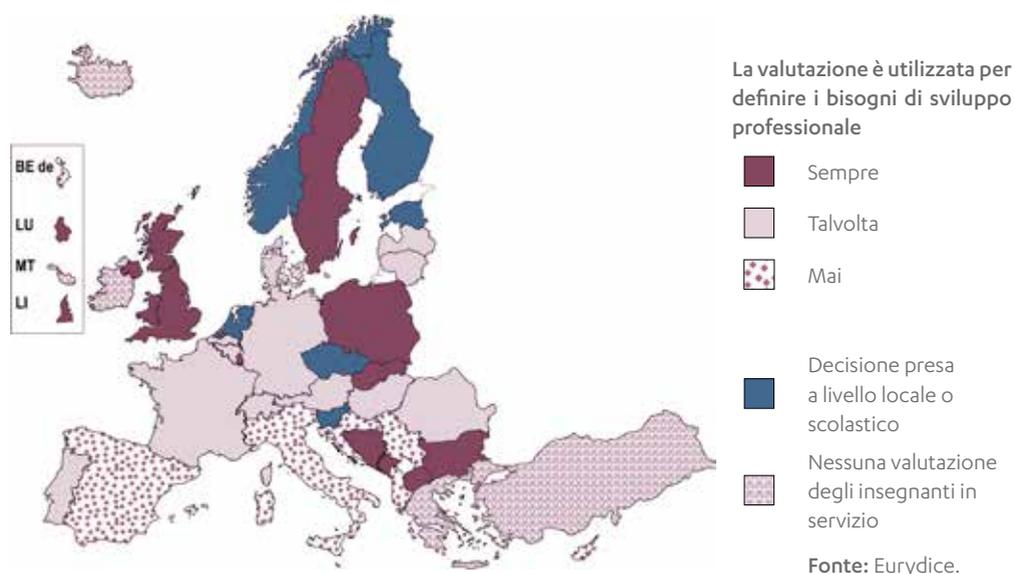
È inoltre opportuno sottolineare che in Estonia, Slovacchia e Regno Unito (Scozia), la valutazione degli insegnanti non contribuisce al processo di promozione nonostante in tali paesi esistano strutture di carriera multilivello (vedere la figura 4.3).

Valutazione e bisogni di sviluppo professionale

Come visto in precedenza, la valutazione degli insegnanti può avere sia una dimensione formativa che sommativa. Mentre la promozione, le gratifiche e gli aumenti di stipendio si

basano su una valutazione sommativa delle performance dei docenti, il feedback può avere una duplice natura. La valutazione volta a fornire un feedback sulle performance può essere intesa come uno strumento per esaminare la pratica in classe e il contributo apportato alle attività scolastiche più generali e riflettere sulle aree di miglioramento. Tuttavia, essa può anche limitarsi ad avere una finalità sommativa, fornendo ai docenti un giudizio complessivo sulle loro prestazioni senza prevedere ulteriori azioni. Sono necessarie ulteriori indagini per comprendere a pieno la dimensione sommativa e formativa della valutazione degli insegnanti nei diversi sistemi d'istruzione e il modo in cui esse sono collegate a un miglioramento delle performance degli insegnanti. Ciononostante, una dimensione formativa chiara della valutazione degli insegnanti è il contributo fornito per definire i loro bisogni di sviluppo professionale.

Figura 5.6: Utilizzo della valutazione degli insegnanti in servizio per determinare i bisogni di sviluppo professionale nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Nota specifica per paese

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

La figura 5.6 mostra le informazioni sull'utilizzo dei risultati della valutazione per definire i bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti. Nella maggior parte dei paesi, esiste un legame tra la valutazione degli insegnanti e lo sviluppo professionale. In 13 sistemi d'istruzione, la valutazione è sempre utilizzata per definire i bisogni e le attività di sviluppo professionale, mentre in altri 12 ciò accade in specifiche circostanze.

In **Svezia**, la valutazione degli insegnanti in servizio è sempre utilizzata per identificare i bisogni e le attività di sviluppo professionale. Durante i colloqui annuali tra l'insegnante e il dirigente scolastico viene preparato un piano di sviluppo professionale che viene valutato nei colloqui degli anni successivi e che influenza le decisioni sulla progressione salariale.

Nei paesi in cui la valutazione degli insegnanti non è sempre legata allo sviluppo professionale, la motivazione addotta più frequentemente è che i valutatori sono liberi di decidere se lo sviluppo professionale continuo sia necessario o meno.

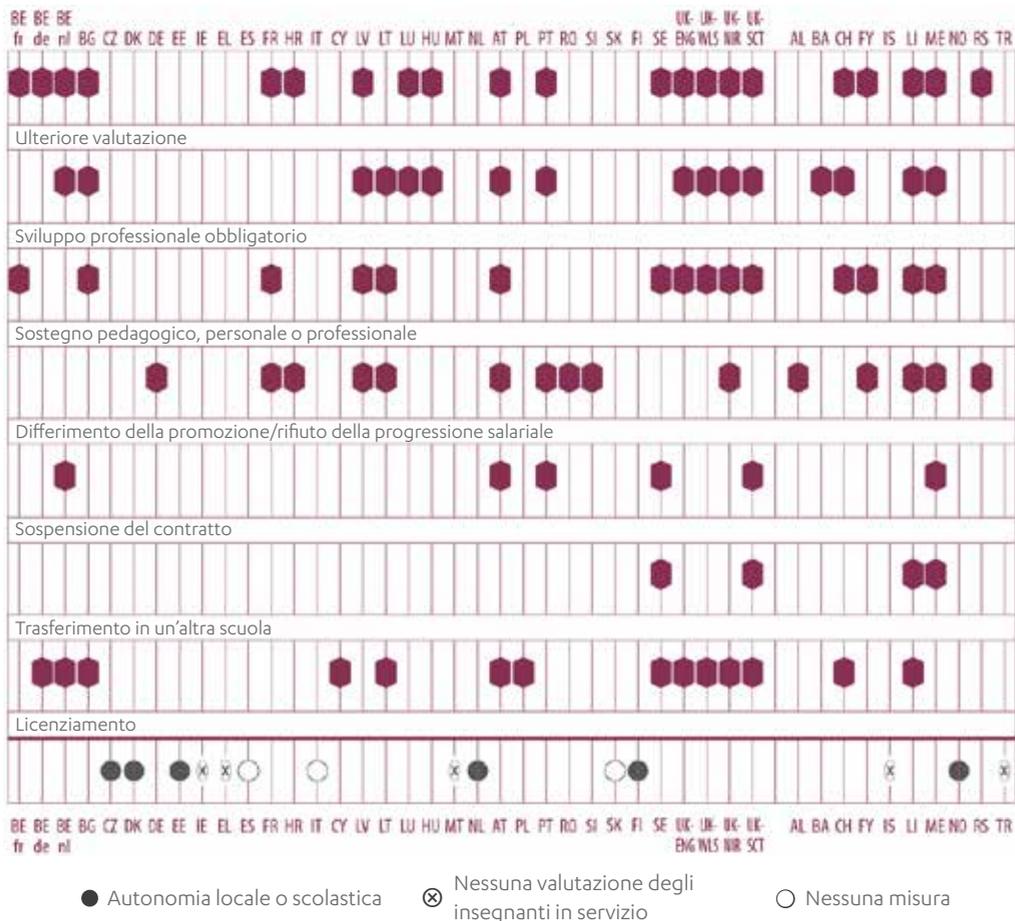
In **Belgio (Comunità fiamminga)**, il valutatore decide se siano necessarie attività di sviluppo professionale specifiche per un singolo insegnante. Il valutatore e l'insegnante discutono delle necessità e stabiliscono un piano che viene poi inserito nella descrizione del lavoro del singolo docente e preso in considerazione durante l'esercizio di valutazione successivo.

Soltanto sette paesi non utilizzano il processo di valutazione per determinare i bisogni di sviluppo professionale degli insegnanti, mentre in sei sistemi le decisioni vengono prese a livello locale o scolastico.

Valutazioni e performance insoddisfacenti

Oltre che per identificare i bisogni di sviluppo professionale, la valutazione degli insegnanti in servizio è talvolta utilizzata per rilevare e gestire le performance insoddisfacenti. Tale è l'intenzione dichiarata in molti sistemi d'istruzione europei e, in alcuni, la valutazione è condotta e utilizzata principalmente con questo obiettivo. Come illustrato nella figura 5.5, una valutazione positiva può portare a una promozione oppure a una progressione salariale. Allo stesso modo, una valutazione negativa può avere conseguenze per la carriera degli insegnanti. La figura 5.7 mostra le misure messe in atto nei paesi europei per la gestione di insegnanti che hanno prestazioni insoddisfacenti.

Figura 5.7: Possibili esiti di una valutazione negativa degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra soltanto i possibili risultati derivanti dalle normali procedure di valutazione. Le ispezioni svolte in circostanze eccezionali, come i casi in cui vi sono performance molto insoddisfacenti o negligenza grave non vengono considerati.

Note specifiche per paese

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Spagna, Italia e Slovacchia: la normativa emanata dalle autorità di livello superiore non contiene misure specifiche per far fronte a situazioni di insegnanti in servizio con performance insoddisfacenti.

In Europa, qualora, a seguito di un processo di valutazione, emerga che un insegnante ha performance insoddisfacenti, la prima azione adottata è programmare una valutazione successiva, spesso accompagnata da una serie di misure correttive o di sostegno, quali la partecipazione obbligatoria alle attività di sviluppo professionale o l'accesso a un sostegno specializzato. Tra le opzioni, vi è anche la nomina di un mentore, come avviene in Bulgaria e Francia.

In **Bulgaria**, quando un insegnante risulta avere performance insoddisfacenti a seguito di una valutazione, la commissione di valutazione, di concerto con il dirigente scolastico, sviluppa un piano di sostegno che include un sostegno didattico e organizzativo e anche la nomina di un mentore. I risultati della valutazione vengono comunicati alla divisione regionale per l'istruzione. Dopo un anno, viene condotta una nuova valutazione, che ha conseguenze più serie, come il licenziamento, laddove l'insegnante continui ad avere performance non adeguate allo standard previsto.

Oltre alle azioni correttive, come la formazione e le misure di sostegno, una valutazione negativa, in specifiche circostanze, può comportare anche conseguenze negative per la carriera dell'insegnante. Quando l'esercizio di valutazione è legato a una promozione o ad aumenti di stipendio, ad esempio, un risultato negativo può significare un rinvio di tali benefit.

In **Francia**, ad esempio, la progressione salariale sarà più lenta in caso di valutazione negativa. Inoltre, i valutatori possono richiedere ulteriori incontri con l'insegnante in questione al fine di monitorare i progressi o verificare se le raccomandazioni siano state seguite.

La sospensione temporanea di un insegnante dal suo posto oppure il trasferimento in un'altra scuola sono tra le possibilità previste in alcuni paesi, sebbene vengano in genere adottate soltanto in circostanze eccezionali.

La conseguenza più seria di una valutazione negativa è, ovviamente, la fine della carriera dell'insegnante. Sebbene il licenziamento costituisca una possibilità in un terzo dei paesi europei, tale decisione viene presa soltanto dopo averla soppesata con attenzione.

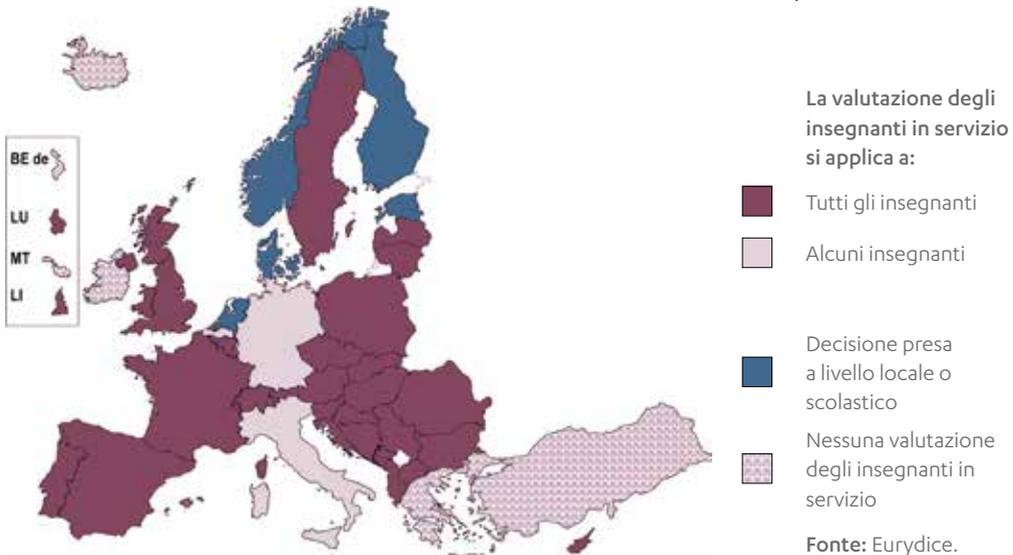
In **Belgio (Comunità fiamminga)**, gli insegnanti con contratto a tempo indeterminato e quelli con un incarico permanente devono aver ricevuto per due volte consecutive il punteggio più basso nella valutazione affinché venga preso in considerazione il licenziamento. I docenti con un contratto a tempo determinato possono invece essere licenziati dopo la prima valutazione negativa.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, gli insegnanti che hanno performance considerate insoddisfacenti sono soggetti alla cosiddetta "procedura relativa alle competenze" in Inghilterra e Galles e al "Sostegno all'insegnamento efficace nelle scuole" in Irlanda del Nord. La finalità principale di questi processi è identificare il sostegno e la formazione migliori possibili per un insegnante le cui performance sono insoddisfacenti. La durata del processo varia in base alle circostanze e deve prevedere tempo sufficiente per poter realizzare miglioramenti. Tuttavia, laddove alla fine non si registrino miglioramenti, il processo porta al licenziamento.

Insegnanti soggetti alla valutazione in servizio

Come illustrato nella figura 5.8, nella maggior parte dei paesi europei dove essa è regolamentata, tutti gli insegnanti sono sottoposti alla valutazione in servizio.

Figura 5.8: Insegnanti soggetti alla valutazione in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Nota specifica per paese

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Tuttavia, in quattro paesi, esistono differenze a seconda delle condizioni di lavoro o dello status contrattuale dell'insegnante. Ad esempio:

In **Belgio (Comunità fiamminga e tedesca)**, la valutazione è obbligatoria soltanto per gli insegnanti con un incarico permanente e quelli che lavorano almeno 104 giorni per anno scolastico nella Comunità fiamminga, e 15 settimane nella Comunità tedesca.

In **Germania**, la normativa varia tra i *Länder*. Inoltre, gli insegnanti non assunti come dipendenti pubblici non vengono valutati regolarmente. Essi rappresentano circa un quarto dell'intera popolazione docente a tutti i livelli di istruzione (ISCED 1-3).

In **Italia**, tutti gli insegnanti con un contratto a tempo indeterminato sono sottoposti alla valutazione al fine di concedere loro il bonus merito (ossia un riconoscimento economico), mentre quelli con contratto a tempo determinato non vengono valutati.

Tra i paesi in cui la valutazione degli insegnanti in servizio è determinata a livello locale o scolastico, Estonia e Paesi Bassi segnalano che non viene fatta differenza tra gli insegnanti in base al loro status contrattuale e tutti i docenti possono essere soggetti a valutazione.

5.2. Attuazione della valutazione degli insegnanti

Lo scopo della valutazione influenza in genere il modo in cui il processo viene concepito e condotto. La presente sezione cerca di analizzare gli aspetti pratici della valutazione degli insegnanti esaminando quattro dimensioni: il personale coinvolto, i quadri di riferimento a disposizione dei valutatori, i metodi, gli strumenti di valutazione utilizzati e l'esistenza di sistemi di valutazione basata su scale predefinite (*rating*). Viene trattata qui sia la valutazione dei nuovi insegnanti che di quelli in servizio.

5.2.1. Valutatori

Le performance degli insegnanti vengono in genere valutate da uno o più valutatori che sono, pertanto, attori fondamentali all'interno del sistema. Comprendere come è concepita la valutazione e come funziona in definitiva significa esaminare chi sono i valutatori, da dove vengono e, infine, come vengono formati.

La prima parte della presente sezione studia chi ha la responsabilità di effettuare le valutazioni e se siano coinvolti i dirigenti scolastici o altro personale della scuola oppure se sia previsto l'intervento del personale esterno delle autorità di livello locale o superiore oppure dei loro rappresentanti. Inoltre, analizza i casi in cui si hanno diverse combinazioni di personale interno ed esterno, a seconda dell'obiettivo della valutazione. Non da ultimo, considera se esistano programmi di formazione dei valutatori e siano o meno obbligatori.

La figura 5.9 mostra se la valutazione degli insegnanti sia un processo interno che si svolge all'interno della scuola oppure se coinvolga soggetti esterni. La valutazione degli insegnanti viene considerata un processo interno quando è condotta da soggetti all'interno della scuola in cui lavora il docente valutato (ad esempio, se condotta dal dirigente scolastico); è invece considerata esterna se coinvolge soggetti esterni alla scuola (ad esempio, l'ispettorato o i rappresentanti del ministero). Inoltre, la valutazione degli insegnanti può essere condotta sia da soggetti interni che esterni nell'ambito di due processi separati oppure di

un solo processo in cui entrambi i tipi di soggetti lavorano assieme come membri di una commissione.

In 12 sistemi d'istruzione, la valutazione degli insegnanti viene condotta soltanto all'interno della scuola, di solito dai dirigenti scolastici, dai mentori e/o dai membri del consiglio scolastico (vedere anche la figura 5.10). Viceversa, essa è condotta soltanto da soggetti esterni, come gli ispettori o i rappresentanti delle autorità di livello locale o superiore, per gli insegnanti dell'istruzione primaria in Irlanda e Francia.

In 23 sistemi d'istruzione, i docenti vengono valutati sia internamente che esternamente. Ciò può avvenire nell'ambito di un singolo processo cui contribuiscono sia soggetti esterni che interni oppure i soggetti valutatori possono variare in base agli obiettivi della valutazione. Ad esempio:

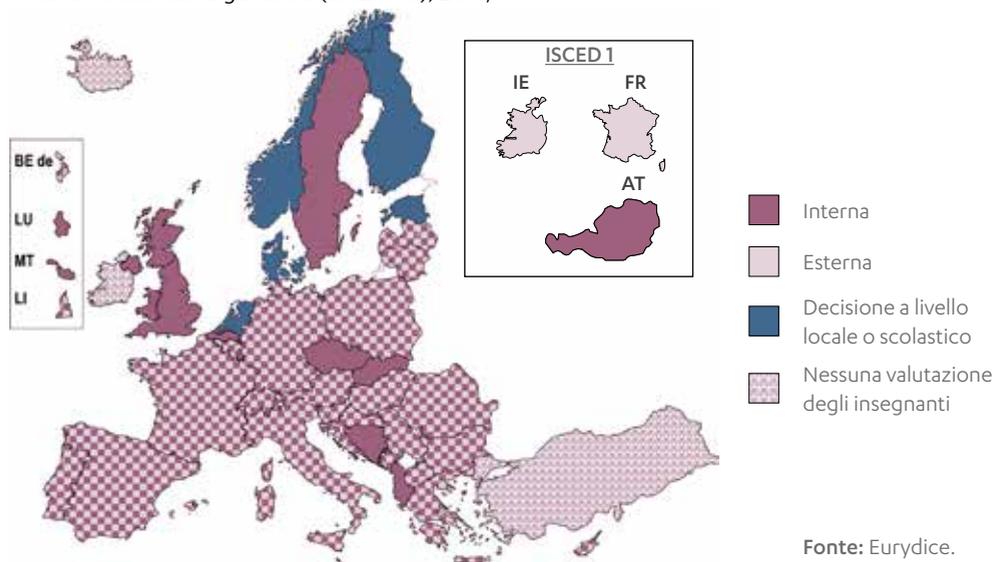
In **Bulgaria**, la valutazione degli insegnanti in servizio viene svolta ogni quattro anni, nell'ambito di un singolo processo, da una commissione composta dal datore di lavoro (ossia il direttore della scuola), dai rappresentanti delle autorità di livello superiore (attraverso la divisione regionale per l'istruzione) e dai membri del Consiglio del personale, un'organizzazione che rappresenta gli insegnanti.

In **Croazia**, in cui la valutazione degli insegnanti viene svolta soltanto alla fine del periodo di prova o di avvio alla professione e ai fini di una promozione, le commissioni valutatrici sono composte dai rappresentanti della scuola e delle autorità di livello superiore, nonché da esperti esterni, che contribuiscono tutti a un singolo processo.

In **Ungheria**, al contrario, i diversi processi vengono condotti in momenti diversi della carriera di un insegnante. I valutatori esterni valutano regolarmente gli insegnanti ai fini di una promozione e durante le ispezioni. Al contrario, ogni cinque anni, i docenti sono sottoposti a un'autovalutazione che viene poi confrontata alla valutazione effettuata dai genitori, dai colleghi e dal dirigente scolastico.

Analogamente, in **Slovenia**, esistono vari approcci a seconda della finalità della valutazione. Alla fine del periodo di prova, ad esempio, la valutazione viene svolta da una commissione interna composta da tre insegnanti, che sono gli stessi che hanno assistito e supervisionato il candidato. L'accreditamento, invece, si basa sulla valutazione di un mentore e del dirigente scolastico, nonché di una commissione esaminatrice composta da valutatori esterni nominati dal ministero.

Figura 5.9: La valutazione degli insegnanti come processo interno e/o esterno nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17



Nota esplicitiva

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave. In tali casi, i valutatori esterni dell'ispettorato o dell'autorità competente sono di solito coinvolti. Pertanto, nei paesi in cui la valutazione viene svolta internamente, possono comunque esistere circostanze specifiche in cui le performance di un insegnante potrebbero essere valutate da un valutatore esterno.

Nota specifica per paese

Grecia: la figura si riferisce soltanto alla valutazione dei nuovi insegnanti. La normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

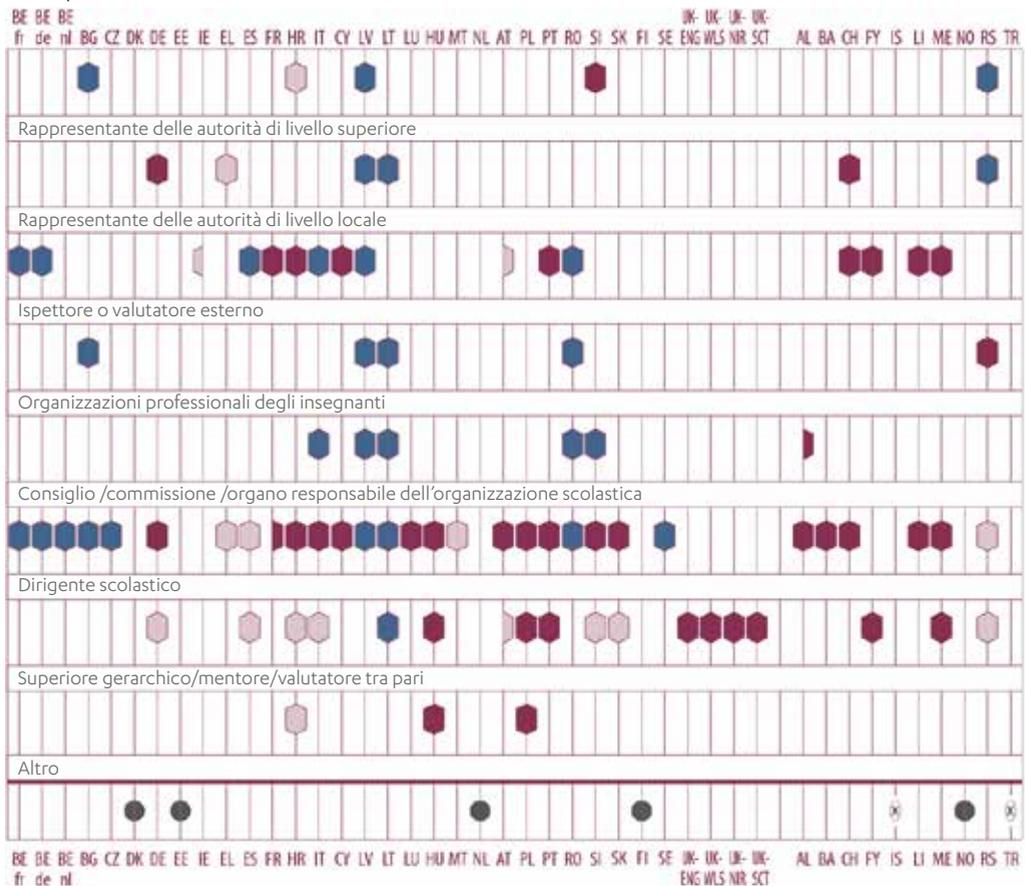
La figura 5.10 mostra le diverse categorie di personale – sia interne che esterne – coinvolte nella valutazione dei docenti e, laddove esistono differenze, i tipi di valutazione a cui partecipano.

Il professionista coinvolto più di frequente nella valutazione degli insegnanti è il dirigente scolastico. È questo il caso dei tre quarti dei sistemi d'istruzione europei. Le evidenze indicano che, tra i paesi in cui la valutazione degli insegnanti viene determinata a livello locale o scolastico, è pratica comune che i dirigenti scolastici siano totalmente responsabili del processo.

Shewbridge et al. (2011), ad esempio, segnala che in **Danimarca**, la legge *Folkeskole* attribuisce la responsabilità della gestione amministrativa e pedagogica della scuola ai dirigenti scolastici, incluso lo sviluppo professionale dei docenti. I dirigenti scolastici sono quindi incaricati di stabilire, organizzare e condurre i colloqui con gli insegnanti al fine di fornire loro un feedback sulle performance e individuare eventuali bisogni e opportunità di sviluppo professionale.

Gli altri due gruppi di professionisti in genere coinvolti nella valutazione degli insegnanti (anche se molto meno spesso del dirigente scolastico) sono: i mentori, i superiori gerarchici e i colleghi, da un lato, e gli ispettori o i valutatori esterni, dall'altro. I primi partecipano alla valutazione degli insegnanti in quasi la metà dei sistemi d'istruzione europei, nonostante in molti di questi paesi il loro contributo sia limitato alla valutazione effettuata alla fine del periodo di prova.

Figura 5.10: Valutatori e forme di valutazione degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



- Valutazione degli insegnanti nuovi e in servizio
 - Valutazione degli insegnanti in servizio
 - Valutazione dei nuovi insegnanti
 - Autonomia locale o scolastica
 - ⊗ Nessuna normativa delle autorità di livello superiore
- Sinistra ISCED 1 Destra ISCED 2-3

Fonte: Eurydice.

Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): nell'istruzione secondaria, il valutatore può essere un membro del personale direttivo, come il vice-preside.

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Lettonia: la valutazione degli insegnanti in servizio viene svolta da commissioni valutatrici composte da vari valutatori. Se l'insegnante presenta domanda per la 4° e la 5° classe, la valutazione viene svolta e confermata dalle autorità locali (comune) o di livello superiore.

Ungheria: la valutazione degli insegnanti avviene in tre forme diverse: autovalutazione interna, valutazione ai fini della promozione e ispezione. I dirigenti scolastici non partecipano alle ispezioni. I valutatori tra pari prendono parte soltanto all'autovalutazione interna. Gli insegnanti esperti sono coinvolti soltanto nella valutazione ai fini della promozione e nelle ispezioni.

Portogallo: il valutatore esterno è coinvolto nella valutazione degli insegnanti che sperano di ottenere il punteggio massimo (eccellente).

Slovacchia: la valutazione degli insegnanti è normalmente delegata al vice dirigente scolastico.

Regno Unito: un superiore gerarchico può essere il dirigente scolastico o un altro insegnante all'interno della scuola. Il dirigente scolastico rimane responsabile del processo di valutazione.

Il coinvolgimento di altri valutatori è molto meno frequente. Il personale dell'autorità di livello superiore è coinvolto in Bulgaria, Croazia, Lettonia e Slovenia, mentre quello delle autorità locali partecipa alla valutazione degli insegnanti in Germania, Grecia, Lettonia, Lituania e Svizzera. In Serbia, sia il personale delle autorità di livello superiore che di quelle locali può essere coinvolto. I consigli scolastici, le organizzazioni professionali degli insegnanti, i genitori e gli altri valutatori sono raramente coinvolti.

In **Italia**, il comitato per la valutazione degli insegnanti collegata al merito comprende: il dirigente scolastico, tre insegnanti, un valutatore esterno (un docente o un dirigente scolastico di un'altra scuola oppure un ispettore), due genitori (per le scuole primarie e secondarie inferiori) o un rappresentante dei genitori e un rappresentante degli studenti (nelle scuole secondarie superiori).

Nella stragrande maggioranza dei paesi, la valutazione degli insegnanti viene svolta con il contributo di più di un valutatore. La combinazione formata dal dirigente scolastico e dai mentori per la valutazione effettuata alla fine del periodo di prova è abbastanza comune in Europa, dove quasi la metà dei sistemi d'istruzione in cui vengono valutati i nuovi insegnanti prevede tale doppio contributo.

Non è usuale che la valutazione degli insegnanti si basi sull'opinione di un solo tipo di valutatore. Ciò avviene comunque in 14 sistemi d'istruzione. In sette di essi, i dirigenti scolastici sono l'unico valutatore (Belgio - Comunità fiamminga -, Repubblica ceca, Lussemburgo,

Malta, Svezia e Bosnia-Erzegovina). In Austria, questo è il caso soltanto degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria. Gli ispettori svolgono la valutazione da soli in Irlanda (soltanto per i nuovi insegnanti delle scuole primarie), Spagna (soltanto per gli insegnanti in servizio) e Francia (soltanto nell'istruzione primaria). Nel Regno Unito, spetta al superiore gerarchico dell'insegnante.

In tre paesi, valutatori diversi da quelli elencati nella figura 5.10 partecipano alla valutazione dell'insegnante.

In **Croazia**, ad esempio, un insegnante di lingua croata fa parte della commissione che accredita i nuovi insegnanti.

Gli "insegnanti esperti" sono una caratteristica chiave del sistema di valutazione **ungherese** e tale ruolo rappresenta una specifica tappa della carriera di un docente. Una volta che raggiungono il livello di "insegnante esperto", possono decidere di diventare consulenti, fornendo servizi di sostegno professionale ad altri insegnanti, oppure ispettori. Lo status di "insegnante esperto" riduce l'obbligo di insegnamento a quattro giorni a settimana, per poter dedicare il quinto giorno lavorativo al ruolo aggiuntivo di ispettore o consulente.

In **Polonia**, la valutazione delle performance viene completata considerando anche il parere non vincolante del consiglio dei genitori.

Chiunque siano i valutatori, che si tratti del dirigente scolastico singolarmente o di un team di professionisti, il loro ruolo è fondamentale per garantire che ci sia un sistema di valutazione equo, coerente, trasparente e ampiamente accettato. La formazione è quindi fondamentale per far funzionare tale sistema.

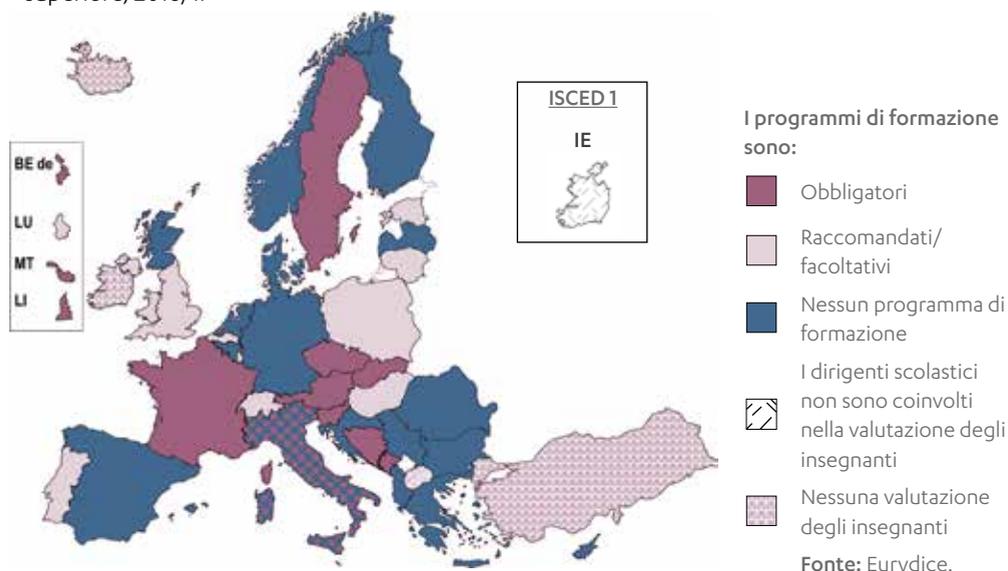
Come illustrato sopra, i dirigenti scolastici svolgono un ruolo centrale nella valutazione degli insegnanti nella maggior parte dei sistemi educativi analizzati. La figura 5.11 mostra le informazioni sull'esistenza di programmi di formazione sulla valutazione degli insegnanti rivolti ai dirigenti scolastici e si concentra su quelli stabiliti dalle autorità di livello superiore. Ciò che ne emerge è che, in Europa, meno di un terzo dei sistemi d'istruzione in cui i dirigenti scolastici sono coinvolti nella valutazione ha programmi di formazione obbligatori dedicati ai valutatori.

In 11 sistemi d'istruzione, la formazione è facoltativa.

In **Portogallo**, le autorità educative di livello superiore organizzano propri seminari per i dirigenti scolastici che sono però facoltativi.

Nel **Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)**, le linee guida raccomandano di mettere a disposizione una formazione per i valutatori, ma delegano la responsabilità di offrirla al livello locale o scolastico.

Figura 5.11: Programmi di formazione per valutatori destinati ai dirigenti scolastici nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Note specifiche per paese

Grecia: la figura si riferisce soltanto alla valutazione dei nuovi insegnanti. La normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Italia: i dirigenti scolastici ricevono dagli uffici regionali del Ministero dell'istruzione una formazione per la valutazione annuale collegata al merito. Non esistono programmi di formazione per valutare gli insegnanti alla fine del periodo di prova.

Regno Unito: i dirigenti scolastici possono essere i superiori gerarchici, ma più spesso delegano tale ruolo a un altro insegnante, pur rimanendo responsabili del processo di valutazione all'interno della scuola.

La formazione dei valutatori può essere offerta in vari modi: può essere inserita nei programmi di formazione per gli aspiranti dirigenti scolastici, come, ad esempio, in Repubblica ceca, Francia, Malta, Austria, Slovenia, Slovacchia e Svezia, oppure può essere erogata con un corso dedicato separato, come avviene in Estonia, Italia, Lituania e Ungheria.

In **Ungheria**, poiché la valutazione regolare viene svolta all'interno della scuola, i dirigenti scolastici frequentano uno specifico corso di formazione di 10 ore sulla valutazione degli insegnanti e i docenti stessi possono seguire programmi di sviluppo professionale specifici e non obbligatori sull'autovalutazione.

Infine, in 17 sistemi d'istruzione, i dirigenti scolastici non sono formati per effettuare la valutazione degli insegnanti e tale carenza può mettere a rischio la coerenza, l'equità e l'utilità del sistema di valutazione nel suo complesso.

5.2.2. Quadri di riferimento e altri strumenti di valutazione

In qualunque forma di valutazione, formativa o sommativa, la trasparenza è importante. Sia il valutatore che il valutato dovrebbero avere una conoscenza comune di ciò che viene valutato, di quali sono gli standard minimi e di come viene svolta la valutazione.

In genere, le valutazioni si basano su una serie di criteri relativi alle performance che indicano le aree di lavoro da valutare e una definizione di ciò che costituisce una performance soddisfacente o eccezionale. L'analisi mostra che, in Europa, i quadri di riferimento delle valutazioni assumono forme diverse e possono includere quadri di riferimento specifici sviluppati dalle autorità educative di livello superiore o dall'ispettorato oppure sistemi interni approntati dalle scuole e collegati al piano di sviluppo della scuola. Possono inoltre essere utilizzati altri tipi di quadri di riferimento per la valutazione, come i quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti realizzati dalle autorità di livello superiore, oppure, a un livello più basilare, le competenze indicate nella descrizione del lavoro degli insegnanti.

La figura 5.12 mostra che 23 sistemi di valutazione in Europa si basano su specifici quadri di riferimento delle valutazioni definiti dalle autorità di livello superiore o dall'ispettorato. Come indicato in precedenza, essi vengono normalmente sviluppati specificamente per la valutazione degli insegnanti e definiscono criteri comuni. In linea di principio, dovrebbero avere un approccio uniforme alla valutazione che sia applicabile alla maggior parte degli insegnanti. Sarebbero necessari ulteriori approfondimenti per determinare in che modo tali quadri di riferimento siano strutturati e utilizzati e quanto fedelmente riflettano gli obiettivi del sistema di valutazione.

Le valutazioni possono inoltre basarsi sui quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti che definiscono ciò che un insegnante dovrebbe sapere, comprendere ed essere in grado di fare. Essi non sono strumenti di valutazione di per se stessi e possono essere utilizzati per finalità diverse (vedere l'allegato 3), inclusa la valutazione. I quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti vengono utilizzati per la valutazione in 14 sistemi d'istruzione, di solito in abbinamento con altri strumenti.

Le descrizioni del lavoro, le definizioni dei doveri e/o i codici di condotta rappresentano anch'essi strumenti talvolta utilizzati nel processo di valutazione. Nei sistemi in cui le autorità di livello superiore svolgono un ruolo fondamentale nella definizione dei ruoli e dei modelli di lavoro degli insegnanti, anche questi possono essere determinati centralmente. Al contrario, nei sistemi in cui le autorità locali o la scuola sono il datore di lavoro, le descrizioni del lavoro, i doveri e i codici

Nota esplicativa

Il “quadro di valutazione specifico” e il “quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti” sono definiti dalle autorità di livello superiore, dall’ispettorato oppure da un organo equivalente. La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Grecia: la figura si riferisce soltanto alla valutazione dei nuovi insegnanti. La normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Italia e Lussemburgo: l’utilizzo del quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti è limitato alla valutazione dei nuovi insegnanti.

Paesi Bassi: il quadro di valutazione è sviluppato dalle autorità di livello superiore. Le scuole, tuttavia, non hanno l’obbligo di utilizzarlo e godono di piena autonomia rispetto alle modalità di utilizzo.

Svizzera: i quadri di riferimento utilizzati per la valutazione degli insegnanti variano tra i Cantoni.

Come rilevato in precedenza, l’analisi mostra che in Europa la valutazione si basa di solito su un insieme di quadri di riferimento e/o altri strumenti. Questo può essere dovuto al fatto che, come già indicato, la valutazione assume diverse forme e può avere obiettivi differenti oppure anche al fatto che i sistemi d’istruzione beneficiano della combinazione degli approcci di livello superiore, che possono fornire una certa coerenza, con i contributi apportati a livello locale o scolastico, che riflettono le necessità locali.

Tra i paesi in cui la valutazione degli insegnanti è generalmente determinata a livello locale o scolastico (vedere la figura 5.1), l’Estonia è l’unico che segnala l’utilizzo di quadri di riferimento o strumenti particolari. Al contrario, in Repubblica ceca, nonostante l’obbligo dei datori di lavoro di valutare gli insegnanti, non esiste un quadro di riferimento comune che viene utilizzato per la valutazione.

5.2.3. Metodi di valutazione e fonti di informazioni

Gli insegnanti possono essere valutati utilizzando una serie di metodi e fonti di informazioni diversi. La figura 5.13 mostra quelli più comunemente utilizzati e distingue tra quelli obbligatori e quelli che possono essere utilizzati a discrezione del o dei valutatori.

Una discussione o un colloquio tra il valutatore o i valutatori e l’insegnante valutato, l’osservazione in classe e l’autovalutazione degli insegnanti sono tra i metodi più comuni per condurre una valutazione. Nella maggior parte dei casi, è obbligatorio utilizzare almeno uno di essi e, in 10 paesi, tutti e tre sono richiesti dalle normative vigenti.

Note specifiche per paese

Grecia: la figura si riferisce soltanto alla valutazione dei nuovi insegnanti. La normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Italia: l'autovalutazione degli insegnanti, l'osservazione in classe e un colloquio con il comitato per la valutazione sono obbligatori per la valutazione condotta alla fine del periodo di prova.

Portogallo: l'osservazione in classe è obbligatoria per la valutazione degli insegnanti le cui performance sono state giudicate inferiori al livello accettabile in una valutazione precedente e per quelli che sperano di ottenere il punteggio massimo (eccellente).

Meno frequente è l'uso dei risultati degli alunni e dei sondaggi condotti tra gli alunni o i genitori. Inoltre, nella maggior parte dei casi in cui tali metodi sono utilizzati, essi sono indicati come facoltativi. L'utilizzo dei risultati degli alunni è obbligatorio soltanto in quattro paesi (Irlanda, Lituania, Albania ed ex-Repubblica jugoslava di Macedonia), mentre le opinioni dei genitori e degli alunni vengono sollecitate regolarmente solo in Montenegro.

Anche test sostenuti dagli insegnanti sono altrettanto rari. Rappresentano una possibilità in Belgio (Comunità fiamminga) e Albania e un obbligo in Croazia (limitatamente alla valutazione dei nuovi insegnanti) e Romania. Infine, in un numero ridotto di paesi, possono essere presi in considerazione altri strumenti o fonti di informazioni, inclusi materiali pedagogici (piano delle lezioni, ecc.), portfolio o registri scritti, oppure le evidenze del conseguimento di ulteriori risultati. Ad esempio:

In **Grecia**, il dirigente scolastico prepara una relazione sulle performance dell'insegnante durante i due anni del periodo di prova e la invia al relativo Consiglio del servizio regionale. Tranne nel caso in cui le performance siano giudicate insufficienti, il nuovo insegnante acquisisce lo status di insegnante con una posizione permanente a seguito della valutazione positiva del Consiglio.

In **Serbia**, oltre all'osservazione degli insegnanti durante le lezioni, i valutatori valutano la qualità della documentazione pedagogica, come il piano delle lezioni e i registri degli insegnanti.

Tra i paesi in cui la valutazione è determinata a livello locale o scolastico, la discussione con il dirigente scolastico sembra essere l'approccio più comune. Tuttavia, vi sono anche evidenze dell'utilizzo di altri metodi.

Secondo Nusche et al. (2011), ad esempio, in **Norvegia**, in cui la valutazione degli insegnanti è determinata a livello locale o scolastico, il feedback degli alunni svolge un ruolo importante. Gli insegnanti stessi, le scuole e le municipalità raccolgono feedback sull'ambiente di apprendimento nelle classi attraverso i propri sondaggi tra gli alunni.

Risulta inoltre diffuso l'obbligo di utilizzare una serie di strumenti e fonti di informazioni per la valutazione degli insegnanti. Nella maggior parte dei casi, il colloquio con il valutatore è abbinato all'osservazione in classe e, talvolta, all'autovalutazione dell'insegnante. Tuttavia, in 10 paesi i requisiti sono limitati a un approccio soltanto, lasciando ai valutatori la libertà di

decidere in merito all'utilizzo degli altri approcci. In sei di essi, l'unico requisito è un colloquio tra l'insegnante e il valutatore (Belgio - Comunità fiamminga e tedesca -, Lussemburgo, Svezia, Regno Unito - Inghilterra - e Bosnia-Erzegovina); in Germania, Cipro e Austria, è l'osservazione in classe; mentre in Portogallo è l'autovalutazione dell'insegnante. In Grecia, l'unico elemento obbligatorio è la preparazione di un rapporto di valutazione a cura del dirigente scolastico. Sebbene nella maggior parte dei paesi almeno un metodo sia obbligatorio, in Italia (la valutazione per il bonus merito), Polonia e Slovacchia, i valutatori hanno totale libertà di decidere come condurre la valutazione.

5.2.4. Sistemi di valutazione basata su scale predefinite

Un ultimo aspetto da considerare rispetto alla conduzione della valutazione degli insegnanti è se a essi sia assegnato un voto/giudizio alla fine del processo utilizzando un sistema formale alfanumerico o descrittivo. Tale tipo di sistema non viene solitamente usato per la valutazione alla fine del periodo di prova o del programma di avvio alla professione. In questa fase della carriera, gli insegnanti ricevono in genere una valutazione positiva o negativa senza ulteriori indicazioni qualitative o quantitative. La valutazione degli insegnanti in servizio, al contrario, può portare all'assegnazione di una votazione finale nell'ambito di un sistema che va oltre la semplice conferma delle competenze di insegnamento, ma che cerca invece di stabilire diversi livelli di performance.

La figura 5.14, riferita soltanto alla valutazione degli insegnanti in servizio, mostra che tali sistemi formali di valutazione esistono in meno della metà dei sistemi educativi europei. Gli approcci, tuttavia, variano e la valutazione può essere espressa in vari modi.

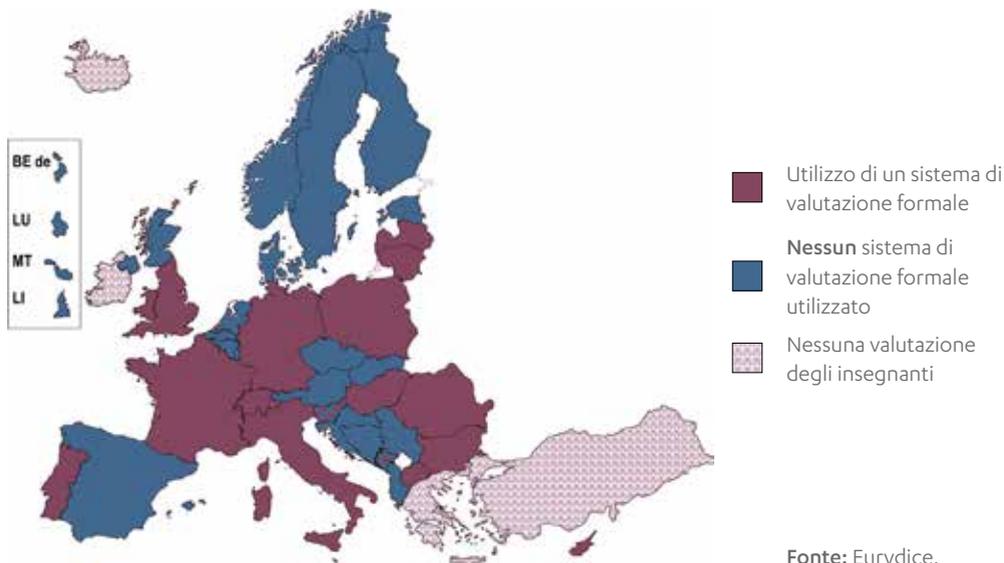
In **Francia**, ad esempio, gli insegnanti della scuola secondaria ricevono un voto in una scala fino a 100, attribuito per il 40% dal dirigente scolastico e per il 60% dall'ispettore.

In **Polonia**, la valutazione delle performance viene effettuata per iscritto e si conclude con uno dei seguenti giudizi descrittivi: "eccellente", "positivo" o "negativo".

In **Slovenia**, la scala utilizzata per le normali valutazioni arriva fino a 5, mentre in **Montenegro** fino a 10.

Nel **Regno Unito (Inghilterra e Galles)**, la valutazione non dà luogo all'attribuzione di un punteggio alfanumerico o a una graduatoria di insegnanti; tuttavia, viene formulato un giudizio che indica se lo stipendio dell'insegnante debba essere aumentato e, se del caso, di quanto.

Figura 5.14: Utilizzo di sistemi di valutazione formali per la valutazione degli insegnanti in servizio nell'istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3) secondo le normative delle autorità educative di livello superiore, 2016/17



Nota esplicativa

La figura mostra soltanto le procedure di valutazione normali e non tiene conto di circostanze eccezionali, come i casi di prestazioni molto insoddisfacenti o di negligenza grave.

Note specifiche per paese

Belgio (BE nl): l'unico giudizio previsto dalla normativa è "insufficiente", che ha potenziali conseguenze sul posto di lavoro dell'insegnante.

Grecia: la normativa sulla valutazione degli insegnanti in servizio esiste ma la sua attuazione è attualmente sospesa in attesa di una revisione.

Slovenia: Il sistema di valutazione formale viene utilizzato soltanto per la valutazione ordinaria.

Montenegro: un sistema di valutazione formale è utilizzato per la valutazione esterna.

Allegato 1 - Livelli della struttura di carriera degli insegnanti e loro impatto sugli stipendi

Livelli della struttura di carriera degli insegnanti e loro impatto sugli stipendi, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17 (dati relativi alle figure 4.1 e 4.2)

	Livelli di carriera	Progressione di carriera e stipendio
BE fr	Struttura di carriera piatta	(-)
BE de	Struttura di carriera piatta	(-)
BE nl	Struttura di carriera piatta	(-)
BG	1. Docente (<i>uchitel</i>); 2. Docente senior (<i>starshi uchitel</i>); 3. Docente capo (<i>glaven uchitel</i>).	In Bulgaria, il Contratto collettivo per la pubblica istruzione 2016 specifica gli stipendi mensili di base per ciascuna posizione: 660 BNG per un "docente" (<i>uchitel</i>), 688 BNG per un "docente senior" (<i>starshi uchitel</i>) e 726 BNG per un "docente capo" (<i>glaven uchitel</i>).
CZ	Struttura di carriera piatta	(-)
DK	Struttura di carriera piatta	(-)
DE	<u>Soltanto per gli insegnanti qualificati per insegnare all'ISCED 3:</u> 1. Docente (<i>Studienrat</i>); 2. Docente senior (<i>Oberstudienrat</i>); 3. Direttore degli studi (<i>Studiendirektor</i>).	In Germania, il sistema di carriera multilivello si applica soltanto agli insegnanti qualificati per insegnare all'ISCED 3. Tali "docenti" (<i>Studienrat</i>) iniziano solitamente con il livello di stipendio A12, passano al livello A13 quando diventano "docenti senior" (<i>Oberstudienrat</i>) e raggiungono il livello di stipendio A14 quando sono nominati "direttori degli studi" (<i>Studiendirektor</i>).
EE	1. Docente (<i>õpetaja</i>); 2. Docente senior (<i>vanemõpetaja</i>); 3. Capo docente (<i>meisterõpetaja</i>).	Nessun impatto sullo stipendio.
IE	1. Docente (<i>teacher</i>); 2. Assistente del preside II (<i>Assistant Principal II</i>) (ISCED 1)/Docente con responsabilità speciali (<i>Special Duties Teacher</i>) (ISCED 2-3); 3. Assistente del preside I (<i>Assistant Principal I</i>) (ISCED 1)/Assistente del preside (<i>Assistant Principal</i>) (ISCED 2-3); 4. Vice-preside (<i>Deputy Principal</i>); 5. Preside (<i>Principal</i>).	In Irlanda, gli insegnanti ricevono varie indennità oltre allo stipendio incrementale, a seconda della promozione. Le indennità minime per livello di carriera sono le seguenti: € 3.769 per il secondo livello, € 8.520 per il terzo livello, € 3.769 per il quarto e € 9.310 per il quinto.
EL	Struttura di carriera piatta	(-)

	Livelli di carriera	Progressione di carriera e stipendio
ES	Struttura di carriera piatta	(-)
FR	1. Professore (<i>professeur</i>); 2a. Formatore di docenti (<i>maître-formateur</i> (ISCED 1)/ <i>professeur formateur académique</i> (ISCED 2-3)); O 2b. Consulente pedagogico (<i>conseiller pédagogique</i> (ISCED 1)/ <i>tuteur des professeurs stagiaires</i> (ISCED 2-3)).	Gli insegnanti ricevono varie indennità oltre allo stipendio incrementale, a seconda della promozione. Al livello ISCED 1, l'indennità annuale corrisponde a € 1.250 per un "formatore di docenti" (<i>maître-formateur</i>) e € 1.000 per un "consulente pedagogico" (<i>conseiller pédagogique</i>). Ai livelli ISCED 2-3, l'indennità annuale corrisponde a € 834 per un "formatore di docenti" (<i>professeur formateur académique</i>) e € 1.250 per ogni insegnante tirocinante formato dal "consulente pedagogico" (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>).
HR	1. Insegnante tirocinante (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>početnik</i>); 2. Insegnante (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>professor</i> (ISCED 2-3); 3. Mentore di insegnanti (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>mentor</i>); 4. Consulente dei docenti (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>professor</i> (ISCED 2-3) – <i>savjetnik</i>).	In Croazia, il rapporto tra lo stipendio nominale dei quattro livelli è di 1,0 per un "insegnante tirocinante" (<i>učitelj/professor – početnik</i>), 1,1 per un "insegnante" (<i>učitelj/professor</i>), 1,12 per un "mentore di insegnanti" (<i>učitelj/professor – mentor</i>) e 1,18 per un "consulente dei docenti" (<i>učitelj/professor – savjetnik</i>). Tuttavia, tali valori non includono la differenza di stipendio dovuta al numero di anni di servizio.
IT	Struttura di carriera piatta	(-)
CY	1. Insegnante (<i>daskalos</i> (ISCED 1)/ <i>kathigitis</i> (ISCED 2-3)); 2. Vice-preside (<i>boithos diefhintis</i>); 3. Preside (<i>diefhintis</i>) (ISCED 1)/ Vice-preside A (<i>boithos diefhintis A</i> (ISCED 2-3)).	A Cipro, ciascun livello di carriera segue una tabella degli stipendi diversa. All'ISCED 1, lo stipendio di un "docente" (<i>daskalos</i>) è compreso tra € 23.885 e € 51.345, quello di un "vice-preside" (<i>boithos diefhintis</i>) tra € 39.508 e € 61.659 e quello di un "preside" (<i>diefhintis</i>) tra € 43.850 e € 69.220. All'ISCED 2-3, lo stipendio di un "docente" (<i>kathigitis</i>) è compreso tra € 23.885 e € 58.107, quello di un "vice-preside" (<i>boithos diefhintis</i>) tra € 43.851 e € 64.666 e quello di un "vice-preside A" (<i>boithos diefhintis A</i>) tra € 43.851 e € 69.220.
LV	1. Insegnante (<i>skolotājs</i>); 2. Insegnante con livello di qualità 1 (<i>skolotājs – 1. kvalitātes pakāpe</i>); 3. Insegnante con livello di qualità 2 (<i>skolotājs – 2. kvalitātes pakāpe</i>); 4. Insegnante con livello di qualità 3 (<i>skolotājs – 3. kvalitātes pakāpe</i>); 5. Insegnante con livello di qualità 4 (<i>skolotājs – 4. kvalitātes pakāpe</i>); 6. Insegnante con livello di qualità 5 (<i>skolotājs – 5. kvalitātes pakāpe</i>).	In Lettonia, non esistono specifiche indennità per i "livelli di qualità" 1 e 2. Tuttavia, gli insegnanti promossi ai "livelli di qualità" 3, 4 o 5, a seconda della promozione, ricevono una specifica indennità oltre al loro stipendio di € 45 per il "livello di qualità 3", € 114 per il "livello di qualità 4" e € 140 per il "livello di qualità 5".
LT	1. Docente (<i>mokytojas</i>); 2. Docente senior (<i>vyresnysis mokytojas</i>); 3. Docente di metodologia (<i>mokytojas metodininkas</i>); 4. Docente esperto (<i>mokytojas ekspertas</i>).	In Lituania, il rapporto tra stipendi nominali della scala a cinque livelli varia da 3,18 a 3,30 per un "docente" (<i>mokytojas</i>), da 3,46 a 3,70 per un "docente senior" (<i>vyresnysis mokytojas</i>), da 3,70 e 3,96 per un "docente di metodologia" (<i>mokytojas metodininkas</i>) e da 4,20 e 4,47 per un "docente esperto" (<i>mokytojas ekspertas</i>).
LU	Struttura di carriera piatta	(-)

	Livelli di carriera	Progressione di carriera e stipendio
HU	1. Insegnante tirocinante (<i>gyakornok</i>); 2. Insegnante I (<i>pedagógus I</i>); 3. Insegnante II (<i>pedagógus II</i>); 4. Capo insegnante (<i>mester pedagógus</i>).	In Ungheria, il rapporto tra stipendi minimi nominali è di 1,0 per un "Insegnante tirocinante" (<i>gyakornok</i>), 1,2 per un "insegnante I" (<i>pedagógus I</i>), 1,5 per un "insegnante II" (<i>pedagógus II</i>) e 2,0 per un "capo insegnante" (<i>mester pedagógus</i>). Per lo status temporaneo di cinque anni di "insegnante ricercatore" (<i>kutatónár</i>), il rapporto tra stipendi minimi nominali è di 2,2.
MT	1. Docente (<i>Teacher</i>); 2. Capo dipartimento (<i>Head of Department</i>).	Lo stipendio iniziale di un "capo dipartimento" è lo stesso di quello di un "docente" con 16 anni di servizio nella professione.
NL	Nessuna normativa di livello superiore	(-)
AT	Struttura di carriera piatta	(-)
PL	1. Insegnante tirocinante (<i>nauczyciel stażysta</i>); 2. Insegnante a contratto (<i>nauczyciel kontraktowy</i>); 3. Insegnante nominato (<i>nauczyciel mianowany</i>); 4. Insegnante qualificato (<i>nauczyciel dyplomowany</i>).	In Polonia, lo stipendio medio degli insegnanti di uno specifico livello di carriera dovrebbe essere pari alle seguenti percentuali dell'importo di riferimento definito annualmente per i docenti nella Legge di bilancio: 100% per un "insegnante tirocinante" (<i>nauczyciel stażysta</i>); 111% per un "insegnante a contratto" (<i>nauczyciel kontraktowy</i>); 144% per un "insegnante nominato" (<i>nauczyciel mianowany</i>) e 184% per un "insegnante qualificato" (<i>nauczyciel dyplomowany</i>).
PT	Struttura di carriera piatta	(-)
RO	1. Insegnante principiante (<i>profesor debutant</i>); 2. Insegnante (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>); 3. Insegnante di livello II (<i>profesor gradul II</i>); 4. Insegnante di livello I (<i>profesor gradul I</i>).	Lo stipendio minimo di un "insegnante principiante" (<i>profesor debutant</i>) è di € 440 e quello di un "insegnante" (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>) è di € 480. Le informazioni sui livelli superiori non sono definite centralmente.
SI	1. Insegnante (<i>učitelj</i>); 2. Mentore di insegnanti (<i>učitelj mentor</i>); 3. Consigliere di insegnanti (<i>učitelj svetovalec</i>); 4. Consulente di insegnanti II (<i>učitelj svetnik</i>).	In Slovenia, non esiste una tabella degli stipendi comune con 65 livelli per tutti i dipendenti del settore pubblico. Il livello dello stipendio minimo è di 30 per un "insegnante" (<i>učitelj</i>), 33 per un "mentore di insegnanti" (<i>učitelj mentor</i>), 35 per un "consigliere di insegnanti" (<i>učitelj svetovalec</i>) e 38 per un "consulente di insegnanti II" (<i>učitelj svetnik</i>).
SK	1. Insegnante principiante (<i>začínajúci učiteľ</i>); 2. Insegnante indipendente (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>); 3. Insegnante con prima attestazione (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>); 4. Insegnante con seconda attestazione (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>).	In Slovacchia, lo stipendio lordo minimo previsto per legge è di € 690 per un "insegnante principiante" (<i>začínajúci učiteľ</i>), € 753 per un "insegnante indipendente" (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>), € 843 per un "insegnante con prima attestazione" (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>) e € 944 per un "insegnante con seconda attestazione" (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>). Tuttavia, tali valori non includono la differenza di stipendio dovuta al numero di anni di servizio.
FI	Struttura di carriera piatta	(-)

	Livelli di carriera	Progressione di carriera e stipendio
SE	<ol style="list-style-type: none"> Insegnante (<i>lärare</i>); Primo insegnante (<i>förstlärare</i>). 	In Svezia, in cui gli stipendi vengono negoziati individualmente con contratti di livello centrale tra le organizzazioni dei datori di lavoro e i sindacati degli insegnanti, non esiste una tabella degli stipendi. Gli insegnanti promossi dal dirigente scolastico alla posizione di "primo insegnante" (<i>förstlärare</i>) beneficiano di solito di un sostanziale aumento di stipendio.
UK-ENG/WLS	<ol style="list-style-type: none"> Livello di retribuzione di un insegnante non abilitato (<i>Unqualified Teacher Pay Range</i>); Livello di retribuzione principale - superiore (<i>Main Pay Range – Upper Pay Range</i>); Livello di retribuzione di un insegnante esperto (<i>Leading Practitioner Range</i>). 	In Inghilterra e Galles, il documento sulla retribuzione e sulle condizioni degli insegnanti nelle scuole (<i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i>) definisce i punti massimi e minimi dei quattro livelli di retribuzione esistenti: il livello di retribuzione di un insegnante non abilitato (<i>Unqualified Teacher Range</i>), il livello di retribuzione normale (<i>Main Pay Range</i>), il livello di retribuzione superiore (<i>Upper Pay Range</i>) e livello di retribuzione di un insegnante esperto (<i>Pay Range for Leading Practitioners</i>). Le scuole godono di autonomia rispetto a dove, all'interno di ogni livello, stabilire il livello di retribuzione di singole posizioni.
UK-NIR	Struttura di carriera piatta	(-)
UK-SCT	<ol style="list-style-type: none"> Insegnante ordinario (<i>Main Grade Teacher</i>); Insegnante principale (<i>Principal Teacher</i>); Vice-preside (<i>Depute Headteacher</i>); Preside (<i>Headteacher</i>). 	In Scozia, lo stipendio base è pari a 26.895 GBP per un insegnante ordinario, "Main Grade Teacher", 38.991 GBP per un insegnante principale, "Principal Teacher", e 44.223 GBP per un "vice-preside". Le posizioni cui si accede tramite una promozione ("Principal Teacher", "Depute Headteacher" e "Headteacher") sono inquadrate individualmente e hanno una retribuzione assegnata all'interno di una fascia adeguata a seconda delle responsabilità direttive associate alla posizione.
AL	<ol style="list-style-type: none"> Insegnante (<i>mësues</i>); Insegnante qualificato (<i>mësues i kualifikuar</i>); Insegnante specialista (<i>mësues specialist</i>); Insegnante esperto (<i>mësues mjeshtër</i>). 	In Albania, un "insegnante qualificato" (<i>mësues i kualifikuar</i>) riceve un aumento di stipendio del 5% rispetto a un "insegnante" (<i>mësue</i>). Un "insegnante specialista" (<i>mësues specialist</i>) riceve il 10% in più di un "insegnante qualificato" (<i>mësues i kualifikuar</i>) e un "insegnante esperto" (<i>mësues mjeshtër</i>) percepisce il 10% in più di un "insegnante specialista" (<i>mësues specialist</i>).
BA	Struttura di carriera piatta	(-)
CH	Struttura di carriera piatta	(-)
FY	Struttura di carriera piatta	(-)
IS	Struttura di carriera piatta	(-)
LI	Struttura di carriera piatta	(-)

	Livelli di carriera	Progressione di carriera e stipendio
ME	1. Insegnante tirocinante (<i>nastavnik pripravnik</i>); 2. Insegnante (<i>nastavnik</i>); 3. Insegnante mentore (<i>nastavnik mentor</i>); 4. Insegnante consulente (<i>nastavnik savjetnik</i>); 5. Insegnante consulente senior (<i>nastavnik viši savjetnik</i>); 6. Insegnante ricercatore (<i>nastavnik istraživač</i>).	Un "insegnante tirocinante" (<i>nastavnik pripravnik</i>) riceve l'80% dello stipendio di un "insegnante" (<i>nastavnik</i>). Il coefficiente di base è aumentato dello 0,3 per un "insegnante mentore" (<i>nastavnik mentor</i>), dello 0,5 per un "insegnante consulente" (<i>nastavnik savjetnik</i>) e dello 0,7 per un "insegnante consulente senior" (<i>nastavnik viši savjetnik</i>). Un insegnante può essere nominato "insegnante ricercatore" (<i>nastavnik istraživač</i>) senza passare attraverso i vari livelli, a condizione di soddisfare i requisiti di tale livello. Il coefficiente di base è maggiorato dello 0,8.
NO	Struttura di carriera piatta	(-)
RS	1. Insegnante (<i>nastavnik</i>); 2. Consulente pedagogico (<i>pedagoški savetnik</i>); 3. Consulente pedagogico indipendente (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>); 4. Consulente pedagogico di grado superiore (<i>viši pedagoški savetnik</i>); 5. Consulente pedagogico senior (<i>visoki pedagoški savetnik</i>).	Nessun impatto sullo stipendio.
TR	Struttura di carriera piatta	(-)

Nota esplicativa

La tabella riporta i vari livelli di carriera esistenti nelle strutture di carriera multilivello, così come descritti nella normativa nazionale. In alcuni casi, il primo livello di carriera corrisponde al periodo di avvio alla professione, in cui il docente può o meno essere già considerato un "insegnante a pieno titolo".

Gli importi indicati nella tabella non sono stati armonizzati e, pertanto, non sono comparabili tra paesi. Essi sono riportati unicamente per fornire un'indicazione della progressione salariale tra i livelli di carriera.

Note specifiche per paese

Lettonia: a partire dal 2017/18, il numero dei "livelli di qualità" è stato ridotto a tre.

Romania: il primo livello di carriera inizia dopo l'esame *titularizare*.

Ex-Repubblica jugoslava di Macedonia: una struttura di carriera multilivello avrebbe dovuto essere introdotta nel 2016/17, ma tale riforma non è stata attuata a causa di vincoli di bilancio. Secondo la normativa non attuata, i livelli di carriera sono i seguenti: 1. "insegnante tirocinante" (*nastavnik pripravnik*), 2. "insegnante" (*nastavnik*), 3. "insegnante mentore" (*nastavnik mentor*) e 4. "insegnante consulente" (*nastavnik savjetnik*).

Allegato 2 - Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti

Quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti esistenti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17 (dati relativi alla figura 4.7)

	Nome	Link
BE fr	<ul style="list-style-type: none"> Decreto del 12/12/2000 sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore Decreto del 21/02/2001 sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria superiore 	http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
BE de	(-)	(-)
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> Decisione del 5/10/2007 sulle competenze di base degli insegnanti Decisione del 5/10/2007 sul profilo professionale degli insegnanti 	http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952 http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942
BG	(-)	(-)
CZ	<ul style="list-style-type: none"> Regolamento governativo 275/2016 del 24/08/2016 sulle aree didattiche nell'istruzione superiore 	http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=275/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
DK	<ul style="list-style-type: none"> Ordine esecutivo sulla formazione degli insegnanti per l'istruzione di base (2013, aggiornato nel 2015) Linee guida per le università sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria superiore (2016) 	https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218 https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=29265
DE	<ul style="list-style-type: none"> Standard per la formazione degli insegnanti nelle scienze dell'educazione (2004) Requisiti comuni sui contenuti degli studi e degli insegnamenti relativi alle materie nella formazione degli insegnanti applicabili a tutti i Länder (2008; aggiornamento nel 2017). 	https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
EE	<ul style="list-style-type: none"> Standard professionali per "insegnanti", "insegnanti senior" (livello EQF 7) e "insegnanti esperti" (livello EQF 8) (2013) 	http://www.kutsekoda.ee/en/kutsesysteem/tutvustus/kutsestandardid_eng
IE	<ul style="list-style-type: none"> Codice di condotta professionale per insegnanti (2006, aggiornato nel 2016) 	www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of-Professional-Conduct-for-Teachers1.pdf
EL	(-)	(-)

	Nome	Link
ES	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinanza ECI/3857/2007 del 27/12/2007 sulla definizione dei requisiti per l'accreditamento dei diplomi ufficiali di istruzione superiore per diventare insegnante professionista nell'istruzione primaria 	https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf
	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinanza ECI/3858/2007 del 27/12/2007 sulla definizione dei requisiti per l'accreditamento dei diplomi ufficiali di istruzione superiore per diventare insegnante professionista nell'istruzione secondaria 	https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf
	<ul style="list-style-type: none"> • Per Castilla y León: Standard relativi alle competenze professionali richieste agli insegnanti 	<p>ES: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyl..pdf</p> <p>EN: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo%20de%20Competencias%20Profesionales%20del%20Profesorado%20traducido_Def.pdf</p>
FR	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinanza del 01/07/2013 sul quadro di riferimento delle competenze per il personale educativo 	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
HR	(-)	(-)
IT	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto n. 249 del 10/09/2010 sulla definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado 	http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf
	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto n. 850 del 27/10/2015 sugli obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova 	http://neoassunti.indire.it/2018/files/DM_850_27_10_2015.pdf
	<ul style="list-style-type: none"> • Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 	http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
CY	(-)	(-)
LV	<ul style="list-style-type: none"> • Procedura per la valutazione della qualità dell'attività professionale degli insegnanti (2014) 	https://m.likumi.lv/doc.php?id=267580
LT	<ul style="list-style-type: none"> • Descrizione delle competenze professionali degli insegnanti (2007; attualmente in corso di aggiornamento) 	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726
LU	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro delle competenze degli insegnanti 	https://ssl.education.lu/ifen/documents/10180/730302/Referentiel%20de%20competences.pdf
HU	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 326/2013 sul sistema di promozione degli insegnanti e sul loro status di dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge 	https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor
MT	(-)	(-)
NL	<ul style="list-style-type: none"> • Decisione sui requisiti del personale educativo (2005; aggiornata nel 2016) 	http://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2016-08-01

	Nome	Link
AT	<ul style="list-style-type: none"> • Legge federale sull'organizzazione dei college universitari per la formazione degli insegnanti (2005; aggiornata nel 2017) • Le competenze professionali degli insegnanti (Proposta del Consiglio per lo sviluppo, 2013)¹⁶ 	https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_129/BGBLA_2017_I_129.pdf http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
PL	<ul style="list-style-type: none"> • Regolamento del 17/01/2012 sugli standard per la formazione iniziale degli insegnanti 	http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012_Rozp.MNiSW_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf
PT	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto-legge 240/2001 sul profilo generale delle performance professionali degli insegnanti (ISCED 0-3) • Decreto-legge 241-2001 - Profili specifici delle performance professionali degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (ISCED 0-1) 	https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+240%2F2001 https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?q=decreto+lei+241%2F2001
RO	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinanza n. 5.561 del 07/10/2011 sulla metodologia della formazione continua per il personale docente di livello pre-universitario 	https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/resurse%20umane/formarea%20continua/OM%205561_2011%20Metodologie%20privind%20formarea%20continua%C4%83%20a%20personalului%20din%20C3%AEEnv%20preuniv.pdf
SI	<ul style="list-style-type: none"> • Norme sui tirocini per i professionisti nel campo dell'istruzione (2006) • Criteri per l'accreditamento dei programmi di studio per la formazione degli insegnanti (2011) 	http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697 http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41
SK	<ul style="list-style-type: none"> • Descrizione dei campi di studio (2002): <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.1.1. Insegnamento di materie accademiche ○ 1.1.5. Pedagogia per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria 	http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.doc http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.5.doc
FI	(-)	(-)
SE	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinanza sull'istruzione superiore (1993) 	http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
UK-ENG	<ul style="list-style-type: none"> • Standard per i docenti (2011) 	https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards
UK-WLS	<ul style="list-style-type: none"> • Diventare un insegnante qualificato: manuale di istruzioni (2009) • Standard professionali revisionati per i professionisti dell'istruzione (2011) 	http://gov.wales/docs/dcells/publications/090915becomingateacheren.pdf http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140630-revised-professional-standards-en.pdf
UK-NIR	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnamento: la professione riflessiva - Include le competenze degli insegnanti dell'Irlanda del Nord (2007) 	http://www.gtcni.org.uk/index.cfm/area/information/page/ProfStandard

16 Tale documento non ha status ufficiale ed è qui menzionato soltanto a fini informativi, non essendo preso in considerazione nel rapporto.

	Nome	Link
UK-SCT	<ul style="list-style-type: none"> Standard per l'accREDITamento (2012) Codice professionale e di condotta (2012) 	http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf
AL	(-)	(-)
BA	(-)	(-)
CH	<ul style="list-style-type: none"> Regolamento sul riconoscimento dei diplomi per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria (1999) Regolamento sul riconoscimento dei diplomi per gli insegnanti della scuola secondaria inferiore (1999) Regolamento sul riconoscimento dei diplomi per gli insegnanti della scuola secondaria superiore (1998) 	http://edudoc.ch/record/29976/files/Regl_AK_VS_PS_f.pdf http://edudoc.ch/record/29979/files/Regl_Sekl_f.pdf http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf
FY	<ul style="list-style-type: none"> Regolamento sulle competenze di base degli insegnanti della scuola primaria e secondaria per area (2015) 	http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicite.pdf
IS	(-)	(-)
LI	(-)	(-)
ME	<ul style="list-style-type: none"> Quadro di riferimento delle competenze per gli insegnanti e i dirigenti scolastici (2016) 	http://www.zzs.gov.me/naslovna/168346/NACIONALNI-SAVJET-ZA-OBRAZOVANJE-USVOJIO-STANDARDE-KOMPETENCIJA-ZA-NASTAVNIKE-I-DIREKTORRE-U-VASPITNO-OBRAZOVNIM-USTANOVAMA.html
NO	<ul style="list-style-type: none"> Regolamenti sul quadro di riferimento per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore per gli anni 1-7 (2016) Regolamenti sul quadro di riferimento per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria inferiore per gli anni 5-10 (2016) 	https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-l1064431.pdf https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskri-ft-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdan-ning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf
RS	<ul style="list-style-type: none"> Standard delle competenze per la professione docente e lo sviluppo professionale degli insegnanti (2011) 	http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf
TR	<ul style="list-style-type: none"> Qualifiche generali per la professione docente (2010, aggiornate nel 2017) 	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Allegato 3 - Diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti

Diversi utilizzi dei quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti emanati dalle autorità di livello superiore, istruzione primaria e secondaria generale (ISCED 1-3), 2016/17 (dati relativi alla figura 4.9)

	Formazione iniziale degli insegnanti	Accesso alla professione			Sviluppo professionale continuo		Altro		
	Definizione dei risultati di apprendimento da raggiungere alla fine della formazione iniziale	Accreditamento degli insegnanti/criteri per il rilascio delle licenze	Criteri di selezione/reclutamento	Valutazione delle competenze degli insegnanti alla fine della fase di avvio alla professione	Sviluppo di programmi di sviluppo professionale continuo	Preparazione dei piani di sviluppo professionale continuo dei singoli docenti	Valutazione degli insegnanti/criteri di valutazione	Promozione degli insegnanti	Procedure disciplinari/casi di negligenza grave
BE fr	●								
BE de	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BE nl	●				●				
BG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CZ	●								
DK	●								
DE	●				●				
EE	●		●	●	●	●	●	●	
IE	●	●							●
EL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	●		●						
FR	●			●	●	●	●		
HR	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IT	●			●	●	●			
CY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LV							●	●	(-)
LT	●				●	●		●	
LU	●			●					
HU	●			●			●	●	
MT	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	●								
AT	●		●		●				
PL	●								
PT	●								
RO	●		●	●	●	●	●	●	●
SI	●	●							
SK	●								
FI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	●	●							
UK-ENG	●	●		●	●	●	●	●	

	Formazione iniziale degli insegnanti	Accesso alla professione			Sviluppo professionale continuo		Altro		
	Definizione dei risultati di apprendimento da raggiungere alla fine della formazione iniziale	Accreditamento degli insegnanti/criteri per il rilascio delle licenze	Criteri di selezione/reclutamento	Valutazione delle competenze degli insegnanti alla fine della fase di avvio alla professione	Sviluppo di programmi di sviluppo professionale continuo	Preparazione dei piani di sviluppo professionale continuo dei singoli docenti	Valutazione degli insegnanti/criteri di valutazione	Promozione degli insegnanti	Procedure disciplinari/casi di negligenza grave
UK-WLS	●	●		●	●	●	●	●	
UK-NIR	●			●	●	●	●		
UK-SCT	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CH	●								
FY				●	●	●	●	●	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ME					●	●	●	●	
NO	●								
RS		●		●	●	●	●	●	
TR	●		●		●	●			

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Commissione europea, 2010. *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. Documento di lavoro dei servizi della Commissione. SEC (2010) 538 definitivo. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_it.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2012. *Supporting the Teaching Professions for better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Commission Staff Working Document. SWD(2012) 374 final. [pdf] Disponibile sul sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=RO> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2013a. *Supporting the Teaching Professions for better Learning Outcomes*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2013b. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. I. Final report. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2013c. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. II. Final report. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2013d. *Supporting Teacher Educators for better Learning Outcomes*. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2013e. *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools*. [pdf] Disponibile sul sito: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2015. *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle politiche scolastiche 2014-15. [pdf] Disponibile sul sito: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2017a. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Disponibile sul sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2017b. *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Rapporto finale alla DG Istruzione, gioventù, sport e cultura della Commissione europea, scritto dal Public Policy and Management Institute (PPMI). [pdf] Disponibile sul sito: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2017c. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*. Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle scuole 2016-18. [pdf] Disponibile sul sito: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea, 2017d. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura*. COM(2017) 673 final. [pdf] Disponibile sul sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=IT> [consultato il 31 gennaio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2012. *Le cifre chiave dell'istruzione in Europa*

2012. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-it> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *La professione docente in Europa: Pratiche, percezioni e politiche*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-it> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016a. *Strutture dei sistemi educativi europei 2016/17. Diagrammi*. Eurydice – Fatti e cifre. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/becafa9c-9a85-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-it> [consultato il 22 gennaio 2018].

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2016b. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. Eurydice – Fatti e cifre. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Disponibile sul sito: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en> [consultato il 22 gennaio 2018].

Lynch, S., Worth, J., Bamford, S. e Wespieser, K. (2016). *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention*. Slough: NFER. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.nfer.ac.uk/publications/LFSB01/LFSB01.pdf> [consultato il 23 gennaio 2018].

Nusche, D. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [pdf] Disponibile sul sito: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en> [consultato il 22 gennaio 2018].

Nusche, D. et al., 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [pdf] Disponibile sul sito: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>

[consultato il 22 gennaio 2018].

OCSE, 2005. *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [consultato il 22 gennaio 2018].

OCSE, 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> [consultato il 22 gennaio 2018].

OCSE, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [consultato il 22 gennaio 2018].

OCSE, 2015. *Education at a Glance 2015*. Indicatori OCSE, Parigi: Pubblicazioni OCSE. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2015.htm> [consultato il 22 gennaio 2018].

OCSE, 2016. *PISA 2015 Results, Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [Online] Disponibile sul sito: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> [consultato il 22 gennaio 2018].

Santiago, P. et al., 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [Online] Disponibile sul sito: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en> [consultato il 22 gennaio 2018].

Shewbridge, C. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*. Parigi: Pubblicazioni OCSE. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf> [consultato il 22 gennaio 2018].

Worth, J., 2017. *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 2: Teacher Dynamics in MultiAcademy Trusts*. Slough: NFER. [pdf] Disponibile sul sito: <https://www.nfer.ac.uk/publications/NUFS02/NUFS02.pdf> [consultato il 22 gennaio 2018].

I. Definizioni

Accreditamento: in alcuni paesi, si tratta di un processo obbligatorio che gli insegnanti devono seguire per ottenere una certificazione o una licenza ufficiale per insegnare. Esso prevede normalmente una valutazione delle competenze professionali dei docenti e può essere un processo estremamente formale. In alcuni casi, la valutazione alla fine del programma di avvio alla professione è ricompresa in tale processo. L'accREDITamento è finalizzato a fornire una conferma ufficiale della capacità dell'insegnante di svolgere il proprio lavoro. In alcuni sistemi educativi, l'accREDITamento deve essere rinnovato e gli insegnanti vengono rivalutati almeno una volta durante la loro carriera.

Autorità di livello superiore: autorità di livello superiore competenti in materia di istruzione in un determinato paese, solitamente operanti a livello nazionale (di Stato). Nel caso di Belgio, Germania, Spagna, Regno Unito e Svizzera, tuttavia, le *Communautés*, i *Länder*, le *Comunidades Autónomas*, le amministrazioni designate e i Cantoni sono rispettivamente competenti in tutti gli ambiti relativi all'istruzione o nella maggior parte di essi. Pertanto, tali amministrazioni sono considerate autorità di livello superiore per gli ambiti di cui sono competenti, mentre per gli ambiti in cui esse condividono la competenza con le autorità di livello nazionale (di Stato), entrambe sono considerate autorità di livello superiore. Vedere anche ► **Autorità locale** e ► **Livello scolastico**.

Autorità locale: livello di governo territoriale più basso esistente in un paese che ha la responsabilità dell'istruzione. L'autorità locale può essere costituita dal dipartimento per l'istruzione di un'autorità locale con finalità generali oppure essere un'autorità con una finalità specifica la cui sola area di competenza è il settore dell'istruzione. Vedere anche ► **Autorità di livello superiore** e ► **Livello scolastico**.

Avvio alla professione (induction): fase di sostegno strutturata offerta ai neo-insegnanti oppure ai futuri insegnanti, che può avere luogo all'inizio del primo contratto di docenza presso una scuola oppure nel quadro della formazione iniziale degli insegnanti. La ► **formazione professionale** (durante il programma formale di formazione iniziale degli insegnanti) e, nello specifico, i ► **tirocini nelle scuole**, non vengono considerati parte della fase di avvio alla professione, anche se retribuiti. Durante tale periodo, i neo-insegnanti o i futuri insegnanti svolgono, in tutto o in parte, le mansioni che competono agli insegnanti esperti e sono remunerati per la loro attività. Di norma, il periodo di avvio alla professione prevede formazione e valutazione e la designazione di un ► **mentore** che fornisce a tali docenti sostegno personale, sociale e professionale al fine di aiutarli a inserirsi in un sistema strutturato. La fase dura almeno alcuni mesi e può svolgersi durante il ► **periodo di prova**.

Bisogni di sviluppo/formativi: necessità di apprendimento e sviluppo di un professionista o un gruppo di professionisti. Essi sono in genere determinati comparando le competenze esistenti con quelle riconosciute come fondamentali o con i livelli di competenze richiesti per ricoprire un ruolo e poi identificando le lacune. I bisogni di sviluppo sono in genere inclusi in un piano di formazione o di ► **sviluppo professionale continuo** che definisce inoltre strategie, attività e metodi che verranno utilizzati per aiutare i singoli soggetti o i gruppi a soddisfare i loro bisogni formativi.

Bonus/gratifica: premio, economico o di altro tipo, corrisposto in segno di riconoscimento di un servizio, sforzo o risultato. Nel contesto della valutazione degli insegnanti, si tratta di uno dei possibili esiti del processo di valutazione.

Carriera: occupazione o professione svolta per un periodo significativo della vita di una persona e che offre opportunità per la crescita professionale.

Colloquio/dialogo: nel contesto della valutazione degli insegnanti, indica l'interazione diretta faccia a faccia tra il docente e il valutatore, con cui vengono scambiate informazioni e viene valutato l'insegnante. Il colloquio o la discussione possono essere strutturati, semi-strutturati o aperti, a seconda dello scopo della valutazione e del quadro di riferimento della stessa.

Congedo sabbatico: periodo di assenza che offre agli insegnanti l'opportunità di dedicare un certo periodo di tempo a specifiche attività legate alla loro professione. Solitamente, i docenti in congedo sabbatico si dedicano alla ricerca, ma possono anche concentrarsi su altre attività, come la crescita professionale o il lavoro a uno specifico progetto.

Contratto a tempo determinato: tipo di contratto di lavoro che scade alla fine di un periodo specificato. Vedere anche ► **Contratto a tempo indeterminato.**

Contratto a tempo indeterminato: tipo di contratto di lavoro a tempo indefinito, ovvero che non specifica un periodo di tempo predefinito. In alcuni paesi, esso è conosciuto con il nome di contratto fisso/permanente. Vedere anche ► **Contratto a tempo determinato.**

Contratto di lavoro: Vedere ► **Contratto a tempo determinato** e ► **Contratto a tempo indeterminato.**

Contratto fisso: vedere ► **Contratto a tempo indeterminato.**

Datore di lavoro: si riferisce all'ente che ha la responsabilità diretta di nominare gli insegnanti, specificare le loro condizioni di lavoro (in collaborazione con altri partner, se del caso) e assicurare il rispetto di tali condizioni. Ciò include anche garantire il pagamento degli stipendi dei docenti, sebbene i fondi per tale scopo possano non derivare direttamente dal budget dell'autorità per cui essi lavorano. Tale responsabilità deve essere distinta da quella relativa alla gestione delle risorse nell'ambito della scuola stessa, che spetta (in maggiore o minore misura) al dirigente scolastico o all'organo direttivo della scuola. Le responsabilità relative all'assunzione e alla remunerazione degli insegnanti supplenti non rientrano nell'ambito di studio del presente rapporto.

Difficoltà generali di apprendimento: problemi di apprendimento degli studenti che non sono direttamente collegati a una specifica disabilità fisica, sensoriale o intellettiva; al contrario, le difficoltà di apprendimento possono essere dovute a fattori esterni come condizioni socio-culturali svantaggiate, opportunità limitate di apprendimento, mancanza di sostegno a casa, curriculum inappropriato o insegnamento insufficiente nei primi anni.

Dipendente pubblico con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico: status di un insegnante assunto dalle autorità pubbliche (di livello centrale, regionale o locale) conformemente alla legislazione in materia di rapporti contrattuali nel settore pubblico, che si distingue da quella che disciplina i rapporti contrattuali per i ► **dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge (*civil servants*).**

Dipendenti pubblici con stato giuridico definito dalla legge (*civil servants*): in alcuni paesi, gli insegnanti sono assunti dalle autorità/amministrazioni pubbliche (di livello centrale, regionale o locale) come dipendenti pubblici. L'assunzione/inquadramento avviene in conformità alla legislazione che disciplina il funzionamento delle amministrazioni pubbliche, che è diver-

sa da quella applicabile ai rapporti contrattuali nel settore pubblico o privato. In alcuni paesi, gli insegnanti possono essere inquadrati come dipendenti pubblici, con l'aspettativa di una carriera a vita. Di solito, i trasferimenti tra istituti non incidono sullo status di dipendente pubblico. Sinonimi comuni: pubblico ufficiale, ufficiale, funzionario. Vedere anche ► **Dipendente pubblico con rapporto di lavoro regolato da contratto del settore pubblico.**

Dirigente scolastico/capo di istituto: persona che dirige una scuola la quale, da sola o con un organo amministrativo, come un comitato o un consiglio, è responsabile della sua gestione/amministrazione. A seconda delle circostanze, la persona in questione può anche avere responsabilità educative tra cui l'insegnamento, nonché la responsabilità del funzionamento generale dell'istituto. A tal riguardo, i doveri del dirigente possono riguardare la preparazione dell'orario delle lezioni, il curriculum, le decisioni relative alle materie da insegnare e i materiali e metodi utilizzati, nonché le performance e la valutazione degli insegnanti. Al dirigente possono inoltre essere assegnate alcune responsabilità finanziarie, ma esse sono spesso limitate all'amministrazione delle risorse assegnate alla scuola.

Feedback formale: nel contesto della valutazione degli insegnanti, il feedback sulle performance viene spesso presentato formalmente mediante un rapporto scritto e una scheda può essere conservata nel fascicolo della scuola o dell'insegnante.

Fondo separato: mezzo mediante il quale un budget viene protetto e può essere utilizzato soltanto per particolari finalità.

Formazione professionale: nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti, essa fornisce ai futuri insegnanti le capacità teoriche e pratiche necessarie, ma non include la conoscenza accademica della o delle materie da insegnare. Oltre a corsi di psicologia, metodi di insegnamento e metodologia, la formazione professionale include i ► **tirocini nelle scuole.**

Graduatoria di candidati: metodo di reclutamento in uno o più sistemi in base al quale gli insegnanti candidati presentano le domande di assunzione a un'autorità di livello superiore o intermedio, che poi redige normalmente una graduatoria dei candidati sulla base di criteri predefiniti.

Impiegati con contratto soggetto alla normativa generale sul lavoro / con status contrattuale: insegnanti in genere assunti da autorità locali o scolastiche a contratto in base alla normativa generale sul lavoro, con o senza accordi di livello centrale circa stipendi e condizioni di lavoro.

Incentivi economici: benefit monetario offerto ai dipendenti per compensare il carico di lavoro aggiuntivo o incoraggiare comportamenti o azioni che altrimenti non si otterrebbero. Nel contesto del presente rapporto, essi includono le maggiorazioni dello stipendio e/o le indennità aggiuntive corrisposte agli insegnanti in un particolare livello della struttura di carriera.

Insegnante a pieno titolo: insegnante che ha completato la formazione iniziale e ha soddisfatto tutti gli altri requisiti ufficiali di accreditamento e certificazione per essere assunto come docente a un determinato livello d'istruzione.

Licenza: Vedere ► **Accreditamento**.

Livello scolastico: nel contesto del processo decisionale, indica il caso in cui le decisioni che incidono sulla scuola vengono prese da persone o organi all'interno dell'istituto, come il dirigente scolastico, il consiglio scolastico, il comitato dei genitori, ecc. Vedere anche ► **Autorità di livello superiore** e ► **Autorità locale**.

Mentore: insegnante della stessa scuola che è responsabile di fornire assistenza e consigli a un altro collega. I mentori non sono necessariamente di livello gerarchico superiore, sebbene abbiano in genere più esperienza nella specifica scuola o sul lavoro.

Mentoring: sostegno professionale fornito agli insegnanti da colleghi con maggiore esperienza. Il mentoring può far parte della fase di ► **avvio alla professione (induction)** per gli insegnanti che si affacciano per la prima volta alla professione e può inoltre essere disponibile anche per i docenti che necessitano di sostegno.

Mobilità degli insegnanti: comprende ogni trasferimento degli insegnanti avvenuto dopo la loro immissione in ruolo in una scuola, inclusi quelli in un'altra scuola, all'interno di o tra distretti scolastici, quelli richiesti dagli insegnanti, nonché quelli disposti dalle autorità educative. Sono inclusi i trasferimenti effettuati dagli insegnanti sia all'inizio della carriera che nelle fasi finali della stessa. Non sono inclusi la mobilità degli insegnanti relativa a coloro che lasciano la professione, l'assunzione di supplenti e gli incarichi a breve termine che i neo-docenti possono ricoprire in una serie di scuole prima di avere un posto fisso.

Normative/raccomandazioni (di livello superiore): due dei principali modi in cui le autorità governative cercano di influenzare il comportamento degli enti subordinati. Le normative sono norme/regolamenti o ordinamenti aventi forza di legge e sono prescritte da un'autorità pubblica per regolamentare la condotta di coloro che sono sotto il con-

trollo della stessa. Le raccomandazioni sono suggerimenti o proposte rispetto all'azione migliore da porre in essere e sono di solito pubblicate in documenti ufficiali, ma non obbligatori. Nell'ambito educativo, normative e raccomandazioni prescrivono o propongono l'utilizzo di specifici strumenti, metodi e/o strategie per l'insegnamento e l'apprendimento.

Orientamento professionale: finalizzato ad aiutare le persone a gestire e pianificare la loro crescita professionale. L'orientamento per gli insegnanti limitato ► all'offerta di **sviluppo professionale continuo** o al sostegno pedagogico-didattico e psicologico non è considerato orientamento professionale.

Osservazione in classe: strumento utilizzato dai valutatori per valutare le performance degli insegnanti nell'ambiente della classe, di solito nel contesto della valutazione degli insegnanti.

Percorsi alternativi: nel contesto del presente studio, essi si riferiscono a qualunque percorso che conduca a una qualifica per l'insegnamento, al di fuori dei principali programmi di formazione iniziale degli insegnanti. Di norma, i percorsi alternativi sono flessibili, più brevi di quelli tradizionali e, per la maggior parte, si tratta di programmi di formazione basati sul lavoro rivolti a persone che abbiano acquisito esperienza professionale nell'ambito o al di fuori del percorso di istruzione. Essi sono spesso introdotti per far fronte alla carenza di insegnanti e attirare laureati di altri settori professionali.

Periodo di prova: immissione in ruolo temporanea che assume la forma di un periodo di prova. Le condizioni possono variare a seconda delle normative sul lavoro, ma il periodo può durare da qualche mese a diversi anni. Alla fine di tale periodo, l'insegnante può essere sottoposto a una valutazione finale che, se superata, porta normalmente all'offerta di un ► **contratto a tempo indeterminato**.

Pianificazione preventiva: processo utilizzato per prevedere le future tendenze nell'offerta e nella domanda di insegnanti, che si basa sull'osservazione e sull'identificazione degli scenari futuri più probabili. I dati esaminati includono proiezioni demografiche, come tassi di natalità e migrazioni, nonché variazioni del numero di insegnanti tirocinanti e modifiche registrate nell'ambito della professione di insegnante (numero di personale che va in pensione, trasferimenti verso posizioni non di insegnamento, ecc.). La pianificazione preventiva dell'offerta e della domanda di personale docente può essere a medio-lungo termine e/o a breve termine. La politica di pianificazione viene sviluppata a livello superiore o regionale/

locale (oppure a entrambi i livelli), in base al relativo grado di centralizzazione (o decentrazione) presente nel sistema d'istruzione in questione.

Portfolio: raccolta di documentazione che consente agli insegnanti di dimostrare le conoscenze, competenze ed esperienze acquisite nei loro ruoli di docenza. Il portfolio può essere utilizzato quando si fa domanda per una ► **promozione** a un livello superiore nella ► **struttura di carriera** o per giustificare un aumento di stipendio.

Promozione: avanzamento a un livello superiore di una ► **struttura di carriera multilivello**. Nel contesto del presente rapporto, viene considerata soltanto la promozione a un altro ruolo di insegnamento (è esclusa la promozione alla posizione di dirigente scolastico, insegnante-educatore, ispettore o un altro ruolo non di insegnamento, laddove tali ruoli non prevedano obblighi di insegnamento). La progressione salariale, di per sé, non è considerata una promozione.

Prova standardizzata: qualunque forma di prova che (1) richieda a tutti i soggetti testati di rispondere alle stesse domande, o a una selezione di domande tratte da una banca comune di quesiti, nello stesso modo, e che (2) sia valutata in maniera "standard" o coerente, in modo da rendere possibile la comparazione delle relative performance dei singoli studenti o di gruppi di studenti. Sebbene vari tipi di prove e valutazioni possano essere "standardizzate" in questo modo, il termine è principalmente associato a prove su vasta scala somministrate a una popolazione ampia di studenti, come un test a scelta multipla effettuato da tutti gli studenti di una particolare classe.

Quadro di riferimento della valutazione: linee guida per svolgere valutazioni che possono essere generali (ad esempio, indicando a grandi linee cosa deve essere valutato) o dettagliate (ad esempio, fornendo indicazioni complete su cosa valutare e come valutarlo, quali criteri utilizzare, quali standard sono accettabili, ecc.). Il ► **quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti** può essere utilizzato come fonte per il quadro di riferimento della valutazione.

Quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti: raccolta di indicazioni su ciò che un insegnante, in quanto professionista, dovrebbe sapere, comprendere ed essere in grado di fare per facilitare eventualmente l'identificazione dei bisogni formativi e migliorare le competenze del corpo docente. Il livello di dettaglio nella descrizione delle conoscenze, abilità e competenze può variare.

Reclutamento aperto: metodo di reclutamento in base al quale la responsabilità di pubblicizzare i posti vacanti, di richiedere che vengano presentate le domande e di selezionare i candidati è decentralizzata. Il reclutamento è solitamente responsabilità della scuola, talvolta in collaborazione con la ► **autorità locale**.

Responsabile gerarchico: insegnante senior o capo dipartimento di una scuola che ha la responsabilità di supervisionare e valutare i colleghi più giovani.

Risultati degli studenti: sono spesso definiti in termini di tassi di promozione, tassi di conseguimento dei diplomi, tassi di ripetenza, ecc. Tali dati possono essere utilizzati nel contesto della valutazione degli insegnanti per valutare le performance e la capacità di raggiungere obiettivi.

Risultati insoddisfacenti: termine utilizzato per descrivere performance non soddisfacenti nel contesto della valutazione degli insegnanti. Le caratteristiche che sono considerate indice di performance insoddisfacente, il modo in cui tali giudizi vengono raggiunti, espressi e formalizzati e le loro conseguenze dipendono dal sistema di valutazione in questione e variano da un sistema d'istruzione all'altro.

Stipendio di base da contratto: lo stipendio indicato ufficialmente nelle ► **tabelle degli stipendi** esclusi indennità e altri benefit economici.

Struttura di carriera multilivello: una ► **struttura di carriera** con vari livelli di carriera definiti formalmente da un insieme di competenze e/o responsabilità. All'interno di una struttura di carriera multilivello esistono vari livelli di carriera diversi in termini di complessità ascendente e maggiore responsabilità.

Struttura di carriera piatta: struttura di carriera che prevede un singolo livello e si applica a tutti gli insegnanti a pieno titolo. Una ► **tabella degli stipendi** può essere utilizzata, ma di solito si riferisce agli anni di servizio e, presumibilmente, alle performance. Una struttura di carriera piatta può consentire a un insegnante di ampliare la propria esperienza o assumere ulteriori incarichi o responsabilità.

Struttura di carriera: è il percorso di progressione riconosciuto di un lavoro o una professione. Le strutture di carriera possono essere piatte o multilivello. Una ► **tabella degli stipendi** può essere correlata alla struttura di carriera, ma non ne rappresenta una caratteristica determinante. Vedere anche ► **Struttura di carriera piatta** e ► **Struttura di carriera multilivello**.

Sviluppo professionale continuo: formazione in servizio condotta durante tutto l'arco della carriera dei docenti, che consente loro di ampliare, sviluppare e aggiornare le loro conoscenze, abilità e attitudini. Può essere formale o non formale e includere sia una formazione sulle materie che i docenti andranno a insegnare che una formazione di tipo pedagogico. Questa formazione può essere offerta attraverso varie attività come corsi, seminari, osservazione tra pari e sostegno da parte di reti di insegnanti. In alcuni casi, le attività di ► **sviluppo professionale continuo** possono portare al conseguimento di qualifiche aggiuntive.

Sviluppo professionale: vedere ► **sviluppo professionale continuo**

Tabella degli stipendi: scala graduata delle retribuzioni o degli stipendi di una particolare organizzazione o professione. Lo stipendio corrisposto a un dipendente può variare in base alle performance, al tempo dedicato al lavoro, ecc., ma eventuali variazioni rientreranno nella tabella degli stipendi assegnata.

Test somministrati agli insegnanti: nel contesto della valutazione degli insegnanti, è uno strumento utilizzato per valutare le loro competenze con l'ausilio di prove scritte o esami orali.

Tirocinio nella scuola: tirocinio (remunerato o a titolo gratuito) svolto in un ambiente di lavoro reale, solitamente di durata non superiore a qualche settimana, che viene supervisionato da un docente della classe e che prevede una valutazione periodica da parte degli insegnanti dell'istituto di formazione. Tali tirocini formano parte integrante della ► **formazione professionale** che è compresa nella formazione iniziale degli insegnanti. I tirocini nelle scuole si distinguono dalla fase di ► **avvio alla professione (induction)**.

Valutatore tra pari: insegnante che funge da valutatore e che ha un ruolo e una posizione gerarchica identici a quelli del docente valutato.

Valutatori: persone responsabili di formulare un giudizio di tipo valutativo sulla base di dati pertinenti selezionati.

Valutazione (rating): classificazione o graduatoria basata su una valutazione comparativa della qualità, degli standard o delle performance sulla base di una scala predefinita. Nei sistemi di valutazione, essa è utilizzata per sintetizzare il giudizio espresso rispetto alle performance di un insegnante, che può essere descritto utilizzando termini come eccellente, buono, soddisfacente o inadeguato.

Valutazione degli insegnanti: valutazione dei singoli insegnanti finalizzata a formulare un giudizio sul loro lavoro e le loro performance. Essa può essere una ► **valutazione formativa**

e/o una ► **valutazione sommativa** e fornisce in genere un feedback verbale o scritto teso a guidarli e aiutarli a migliorare il loro insegnamento. Può portare a piani individuali di sviluppo professionale, ► **promozioni**, progressione salariale e altri risultati formali e/o informali.

Valutazione esterna della scuola: viene condotta da valutatori non direttamente coinvolti nelle attività della scuola da valutare e che riferiscono a un'autorità educativa locale, regionale o di livello superiore. Essa riguarda un'ampia gamma di attività scolastiche, inclusi insegnamento e apprendimento e/o tutti gli aspetti della gestione della scuola. La valutazione condotta da valutatori o revisori specializzati che hanno compiti specifici (relativi a libri contabili, salute, sicurezza, archivi, ecc.) non viene considerata una valutazione esterna della scuola. Vedere anche ► **Valutazione interna della scuola**.

Valutazione formativa: nel contesto della valutazione degli insegnanti, la valutazione formativa si concentra sullo sviluppo del processo e cerca di migliorare le competenze e capacità professionali dei docenti (ad esempio, identificando i bisogni e attuando piani per lo sviluppo professionale). Il processo, in genere, non dà luogo a punteggi o giudizi. Vedere anche ► **Valutazione sommativa**.

Valutazione interna della scuola: viene condotta da personale direttamente coinvolto nella scuola (come il dirigente scolastico o il suo personale docente/amministrativo e gli alunni). Possono essere valutate anche le attività di insegnamento e/o gestione. Vedere anche ► **Valutazione esterna della scuola**.

Valutazione sommativa: comprende un giudizio sul processo di valutazione e sui suoi obiettivi. Solitamente, essa dà luogo a graduatorie o giudizi che permettono il confronto tra pari ed è utilizzata per determinare il livello di preparazione per avanzamenti di carriera, aumenti di stipendio, diritto a ricevere gratifiche, riconoscimenti, sanzioni, attività di sviluppo professionale e così via. Vedere anche ► **valutazione formativa**.

II. Classificazione ISCED

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED) è stata sviluppata per facilitare i confronti tra le statistiche e gli indicatori in materia di istruzione esistenti nei vari paesi, sulla base di definizioni uniformi e internazionalmente accettate. La copertura dell'ISCED si estende a tutte le opportunità di apprendimento organizzate e promosse per bambini, giovani e adulti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, indipendentemente dalle istituzioni o organizzazioni che le offrono o dalla forma in cui vengono offerte. La prima raccolta di dati statistici basata sulla nuova classificazione (ISCED 2011) è stata realizzata nel 2014 (testi e definizioni adottati tratti da UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 e UNESCO/Istituto per le statistiche dell'UNESCO, 2011).

ISCED 0: educazione della prima infanzia

I programmi del livello 0 (prima infanzia), definito come la fase iniziale dell'istruzione organizzata, sono principalmente concepiti per introdurre i bambini a un ambiente scolastico, ovvero per fungere da ponte tra la famiglia e l'atmosfera scolastica. Una volta completati questi programmi, i bambini proseguono la loro educazione al livello 1 (istruzione primaria).

I programmi del livello ISCED 0 sono normalmente offerti presso scuole o organizzati diversamente per un gruppo di bambini (per esempio offerti presso centri, comunità oppure a domicilio).

Lo sviluppo educativo per la prima infanzia (livello ISCED 010) ha contenuti educativi concepiti per bambini più piccoli (nella fascia di età da 0 a 2 anni). L'educazione della prima infanzia (livello ISCED 020) è concepita per i bambini a partire dai 3 anni di età.

ISCED 1: istruzione primaria

L'istruzione primaria prevede attività didattiche ed educative tipicamente concepite per sviluppare negli studenti le competenze di base in lettura, scrittura e matematica (cioè alfabetizzazione e alfabetizzazione numerica) e costituisce una solida base per l'apprendimento e la comprensione delle aree fondamentali della conoscenza e per lo sviluppo personale, preparando così gli alunni per l'istruzione secondaria inferiore. Sviluppa competenze di base, con un livello scarso o assente di specializzazione.

Tale livello inizia tra i 5 e i 7 anni di età, è obbligatorio in tutti i paesi e dura in genere dai quattro ai sei anni.

ISCED 2: istruzione secondaria inferiore

I programmi del livello ISCED 2, o dell'istruzione secondaria inferiore, si basano di norma sui processi fondamentali di insegnamento e apprendimento che iniziano al livello ISCED 1. Solitamente, l'obiettivo educativo consiste nel gettare le basi per l'apprendimento permanente e lo sviluppo personale che preparano gli studenti alle ulteriori opportunità formative. A questo livello, i programmi sono in genere organizzati attorno a un curriculum più strutturato per materia, che introduce i concetti teorici relativi a un'ampia gamma di materie.

Questo livello inizia normalmente attorno agli 11 o 12 anni e si conclude di regola all'età di 15 o 16 anni, spesso in coincidenza con la fine dell'istruzione obbligatoria.

ISCED 3: istruzione secondaria superiore

I programmi del livello ISCED 3, o dell'istruzione secondaria superiore, sono solitamente concepiti per completare la scuola secondaria in modo da fornire la preparazione per l'istruzione terziaria o superiore, per far acquisire le competenze necessarie per il lavoro, oppure per entrambe le finalità. A questo livello, i programmi per gli studenti sono più basati sulle discipline, specializzati e approfonditi rispetto a quelli della scuola secondaria inferiore (ISCED 2). Sono anche più differenziati, con una gamma più ampia di opzioni e percorsi disponibili.

Questo livello inizia in genere alla fine dell'istruzione obbligatoria e l'età di ingresso è di norma 15 o 16 anni. È generalmente richiesto il possesso di attestazioni per l'accesso (ad esempio, il completamento dell'istruzione obbligatoria) o di altri requisiti minimi. La durata del livello ISCED 3 varia da due a cinque anni.

ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria

I programmi post-secondari non terziari si basano su quanto appreso nell'istruzione secondaria per proporre attività didattiche e formative volte a preparare gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro e/o all'istruzione terziaria. Si rivolgono solitamente agli studenti che hanno completato l'istruzione secondaria superiore (livello ISCED 3) ma che desiderano migliorare le loro competenze e aumentare le opportunità a loro disposizione. Spesso i programmi non sono significativamente più avanzati di quelli del livello secondario superiore, in quanto servono in genere per ampliare, piuttosto che per approfondire conoscenze, abilità e competenze. Pertanto, sono tarati al di sotto del livello più elevato di complessità, caratteristico dell'istruzione terziaria.

ISCED 5: istruzione terziaria (non universitaria)

I programmi del livello ISCED 5 riguardano l'istruzione terziaria non universitaria di ciclo breve e sono spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali. Di norma, si basano su pratiche e sono specifici per un'occupazione, preparando gli studenti all'ingresso nel mondo del lavoro. Tuttavia, possono anche costituire un percorso verso altri programmi di istruzione terziaria.

Anche i programmi di istruzione terziaria accademica al di sotto del livello di un programma di istruzione terziaria di primo livello sono classificati di livello ISCED 5.

ISCED 6: istruzione terziaria (primo livello)

I programmi del livello ISCED 6 sono programmi di istruzione terziaria di primo livello, spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali e/o accademiche intermedie, che conducono a una laurea di primo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi si basano di norma sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche d'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. I programmi di livello ISCED 6 sono tradizionalmente offerti da università e istituti d'istruzione terziaria equivalenti.

ISCED 7: istruzione terziaria (secondo livello)

I programmi del livello ISCED 7 sono programmi di istruzione terziaria di secondo livello e sono spesso concepiti per fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze professionali e/o accademiche avanzate, che conducono a una laurea di secondo livello o a una qualifica equivalente. A questo livello, i programmi possono avere una componente sostanziale di ricerca, ma non conducono al conseguimento di una qualifica di dottorato. Di norma, si basano sulla teoria, ma possono includere elementi pratici e tengono conto delle ricerche d'avanguardia e/o delle migliori pratiche professionali. Essi sono tradizionalmente offerti da università e altri istituti d'istruzione terziaria.

ISCED 8: dottorato di ricerca

I programmi del livello ISCED 8 sono di livello dottorato e sono concepiti principalmente per condurre al conseguimento di una qualifica di ricerca avanzata. A questo livello, i programmi sono dedicati allo studio avanzato e alla ricerca originale e sono di norma offerti solo da

istituti formativi terziari orientati alla ricerca, quali le università. I programmi di dottorato esistono sia in campo accademico che professionale.

Per ulteriori informazioni sulla classificazione ISCED, consultare il sito <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [consultato nel marzo 2017].

RINGRAZIAMENTI

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Bruxelles
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Coordinamento editoriale

Arlette Delhaxhe

Autori

Peter Birch (coordinamento), Marie-Pascale Balcon, Ania Bourgeois,
Olga Davydovskaia, Sonia Piedrafitra Tremosa

Impaginazione e grafica

Patrice Brel

Copertina

Virginia Giovannelli

Coordinamento della produzione

Gisèle De Lel

UNITÀ NAZIONALI DI EURYDICE

ALBANIA

Unità Eurydice
Integrazione europea e cooperazione internazionale
Dipartimento per l'integrazione e i progetti europei
Ministero dell'istruzione e dello sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Vienna
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

BELGIO

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Bruxelles
Contributo dell'Unità: Eline De Ridder; esperti: Katrijn Ballet, Liesbeth Hens, Marc Leunis, Teun Pauwels, Elke Peeters e Monika Van Geit

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

BOSNIA-ERZEGOVINA

Ministero degli affari civili
Settore istruzione
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contributo dell'Unità: team di esperti dell'Unità

BULGARIA

Unità Eurydice
Centro per lo sviluppo delle risorse umane
Unità per la pianificazione e la ricerca sull'istruzione
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contributo dell'Unità: Svetomira Apostolova – Kaloyanova (esperto)

CROAZIA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Frankopanska 26
10000 Zagabria
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

CIPRO

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della cultura
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contributo dell'Unità: Christiana Haperi;
esperto: Ioannis Ioannou (Ministero dell'istruzione e della cultura)

REPUBBLICA CECA

Unità Eurydice
Centro per la cooperazione internazionale in materia di istruzione

Dům zahraniční spolupráce

Na Poříčí 1035/4

110 00 Praga 1

Contributo dell'Unità: Simona Pikálková e Helena Pavlíková; esperti: Petr Drábek (Ispettorato scolastico ceco) e Vít Krčál (Ministero dell'istruzione, gioventù e sport)

DANIMARCA

Unità Eurydice

Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze

Agenzia danese per l'istruzione superiore

Bredgade 40

1260 Copenaghen K

Contributo dell'Unità: Ministero dell'istruzione superiore e delle scienze e Ministero dell'istruzione

ESTONIA

Unità Eurydice

Dipartimento analisi

Ministero dell'istruzione e della ricerca

Munga 18

50088 Tartu

Contributo dell'Unità: Kersti Kaldma (coordinamento);
esperto: Vilja Saluveer (vice capo, Dipartimento generale dell'istruzione, Ministero dell'istruzione e della ricerca)

FINLANDIA

Unità Eurydice

Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione

P.O. Box 380

00531 Helsinki

Contributo dell'Unità: Timo Kumpulainen, Olga Lappi e Kristiina Volmari

EX-REPUBBLICA JUGOSLAVA DI MACEDONIA

Agenzia nazionale per i programmi di istruzione europei e la mobilità

Porta Bunjakovec A2-1

1000 Skopje

Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

FRANCIA

Unité française d'Eurydice

Ministère de l'Éducation nationale (MEN)

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)

61-65, rue Dutot

75732 Parigi Cedex 15

Contributo dell'Unità: Maria Camila Porras-Rivera (esperto), Anne Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

GERMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)

Heinrich-Konen Str. 1

53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Taubenstraße 10

10117 Bonn

Contributo dell'Unità: Thomas Eckhard

GRECIA

Unità Eurydice

Direzione per gli affari dell'Unione europea

Ministero dell'istruzione, ricerca e affari religiosi

37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)

15180 Maroussi (Attiki)

Contributo dell'Unità: Magda Trantallidi, Ioanna Poulogianni e Maria Spanou

UNGHERIA

Unità ungherese di Eurydice

Autorità per l'istruzione

19-21 Maros utca (stanza 517)

1122 Budapest

Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

ISLANDA

Unità Eurydice

Direzione per l'istruzione

Víkurbær 3

203 Kópavogur

Contributo dell'Unità: Hanna Hjartardóttir e Þóra Björk Jónsdóttir (esperti)

IRLANDA

Eurydice Unit

Department of Education and Skills

International Section

Marlborough Street

Dublino 1 – DO1 RC96

Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

ITALIA

Unità italiana di Eurydice

Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)

Agenzia Erasmus+

Via C. Lombroso 6/15

50134 Firenze

Contributo dell'Unità: Simona Baggiani;

esperti: Nicoletta Biferale (Dirigente scolastico, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca), Francesca Brotto (Dirigente tecnico, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca), Diana Saccardo (Dirigente tecnico, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)

LETTONIA

Unità Eurydice

Agenzia statale per lo sviluppo dell'istruzione

Vaiņņu street 3 (5th floor)

1050 Riga

Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice

Schulamt des Fürstentums Liechtenstein

Austrasse 79

Postfach 684
9490 Vaduz
Contributo dell'Unità: Centro nazionale di informazione Eurydice

LITUANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per la valutazione scolastica della Repubblica di Lituania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva; esperto esterno: Audronė Razmantienė
(Ministero dell'istruzione e della scienza)

LUSSEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contributo dell'Unità: Gilles Hirt e Georges Paulus (esperti)

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contributo dell'Unità: Peter Paul Carabott (esperto)

MONTENEGRO

Unità Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contributo dell'Unità: Vesna Bulatović, Mijajlo Đurić, Ljiljana Subotić, Biljana Mišović

PAESI BASSI

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022

Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

NORVEGIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione e della ricerca
AIK-avd. Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

POLONIA

Unità Eurydice
Fondazione per lo sviluppo del sistema d'istruzione
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsavia
Contributo dell'Unità: Magdalena Górowska-Fells con la consulenza del Ministero dell'istruzione nazionale;
esperto nazionale: Dominika Walczak (PhD, Accademia dell'educazione speciale, Varsavia)

PORTOGALLO

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contributo dell'Unità: Isabel Almeida; esperto esterno: Valter Lemos

ROMANIA

Unità Eurydice
Agenzia nazionale per i programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione professionale
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucarest
Contributo dell'Unità: Eugenia Popescu, Mihaela Stîngu (Ph.D.) e Elena Marin (Ph.D.)
(esperti esterni)

SERBIA

Unità serba di Eurydice
Fondazione Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrado
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

SLOVACCHIA

Unità Eurydice
Associazione accademica slovacca per la cooperazione internazionale
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

SLOVENIA

Unità Eurydice
Ministero dell'istruzione, scienza e sport
Dipartimento della qualità e dello sviluppo educativo
Masarykova 16
1000 Lubiana
Contributo dell'Unità: Barbara Kresal Sterniša; esperto: Andreja Schmuck (Ministero dell'istruzione, scienza e sport)

SPAGNA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contributo dell'Unità: Javier M. Valle López, Jesús Manso Ayuso; Tania Alonso Sainz, Ana Prados Gómez, Elena Vázquez Aguilar

SVEZIA

Unità Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Consiglio svedese per l'istruzione superiore
Box 450 93
104 30 Stoccolma
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

SVIZZERA

Unità Eurydice
Conferenza svizzera dei ministeri cantonali dell'istruzione (EDK)
Speichergasse 6
3001 Berna
Contributo dell'Unità: responsabilità collettiva

TURCHIA

Unità Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contributo dell'Unità: Osman Yıldırım Ugur;
esperto: Dr. Cem Balçıklı

REGNO UNITO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contributo dell'Unità: Hilary Grayson, Sigrid Boyd e Claire Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contributo dell'Unità: Stephen Edgar; Ellen Doherty (from the General Teaching Council
for Scotland)

Il presente volume in formato pdf è disponibile sul sito dell'Unità italiana di Eurydice:
eurydice.indire.it

La versione cartacea può essere richiesta, a titolo gratuito, all'Unità italiana di Eurydice, inviando una richiesta scritta all'indirizzo di posta elettronica eurydice@indire.it, oppure tramite il modulo online presente sul sito della stessa unità.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2018

Ediguida S.r.l.

39



Erasmus+

AGENZIA
NAZIONALE
INDIRE



MIUR

**IND
IRE**

ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA