



Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC)

Via Aurelia 468 - 00165 Roma
Tel. 0666398450 – Fax 0666398451
e-mail: casscuola@chiesacattolica.it
sito web www.scuolacattolica.it

Seminario

Valorizzare il merito degli insegnanti di scuola cattolica

(Roma, 5 maggio 2012)

Tavola Rotonda

Il profilo professionale dell'insegnante di scuola cattolica

Valorizzare il profilo professionale degli insegnanti

Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari – Venezia)

1. Premessa

Il Seminario “Valorizzare il merito degli insegnanti di scuola cattolica”, organizzato dal Centro Studi per la Scuola Cattolica, a Roma, il 5 Maggio 2012, ha costituito un momento di riflessione di grande spessore, soprattutto per l'incrocio costante tra idealità e concretezza, che lo ha caratterizzato. Il mondo delle scuole cattoliche non è un mondo chiuso; ma costituisce indubbiamente un sistema di servizi alla persona con spiccate identità progettuali, culturali e religiose. Non è un mondo uniforme, perché animato da sensibilità e dialettiche diverse; e tuttavia presenta l'inequivocabile opportunità di consentire una lettura in filigrana dell'evolversi dell'immaginario della professionalità docente, in un tempo storico ed entro situazioni segnate ormai acutamente dalle contraddizioni sociali, dai vincoli e dalle opportunità imposte dalla crisi mondiale e dalle prospettive di decrescita.

Il Seminario faceva riferimento a due importanti documenti di conoscenza e di riflessione¹, ed invitava ad aggiornare e ad elaborarne i risultati. Ma, in buona sostanza, la questione centrale che esso poneva era nella provocazione che Guglielmo Malizia, introducendo la Tavola Rotonda conclusiva, proponeva ai relatori: “In sintesi, gli insegnanti di scuola cattolica, pur con differenziazioni talora sensibili all'interno dei sottocampioni della FP e delle scuole vicine ai Movimenti, *sembrano essere più buoni insegnanti che insegnanti cattolici*, anche se la loro appartenenza ecclesiale risulta abbastanza solida..... La visione cristiana dell'educazione invita, da sempre, a pensare il proprio ruolo professionale di docenza come una *vocazione* e come una *missione* specifica...”. E dunque l'interrogativo che ne seguiva era appunto nell'individuare strategie e vie, coerenti con questo affla-

¹ Il primo era costituito dall'indagine nazionale svolta dal CSSC sugli insegnanti delle scuole cattoliche nel 2006; il secondo dalla relazione di Carlo Nanni su “Ruolo, funzioni e competenze del docente di scuola cattolica”.

to, e tuttavia idonee a rilanciare il senso profondo dell'esercizio di una professione esperta nel "guidare ed orientare l'alunno nel suo cammino verso la conquista della piena identità cristiana" (idem).

La risposta che questo contributo propone è che, a tale scopo, occorre che ciascuna autonomia scolastica (ed il sistema delle scuole cattoliche nel suo complesso) adotti nella sua *policy* una *visione di sistema*, multi-obiettivo e multi-livello, orientata a valorizzare il profilo professionale del singolo docente; che siffatta prospettiva è, insieme, sia raccomandata dagli organismi internazionali di ricerca e di indirizzo, sia dotata di un considerevole potenziale di efficacia se confrontata con i vincoli e le ristrettezze economiche correnti; e che, infine, per questa via, la scuola cattolica può legittimamente continuare ad essere e a sviluppare quella testimonianza significativa di ricerca della *qualità nella formazione e nell'educazione della persona*, cui aspira ad essere, proprio in quanto la concepisce come *via vitae ac veritatis*.

Per esporre la prospettiva sistemica di valorizzazione del profilo professionale docente, ritengo tuttavia necessario richiamare in sintesi le evidenze con le quali oggi ci misuriamo.

2. La fenomenologia del vissuto professionale.

La mutazione antropologica posta in essere dalla società della conoscenza ha sottolineato con forza l'importanza di garantire a tutti i cittadini un'educazione di qualità. L'agenda Lisbona 2000 affermava in modo chiaro che i sistemi europei di istruzione e formazione avrebbero dovuto adattarsi ai bisogni della società della conoscenza e alla necessità di elevare il livello del lavoro e di migliorarne la qualità. E rafforzare l'efficacia e l'equità dei sistemi educativi è un obiettivo prioritario dei decisori politici. Ma nella maggioranza dei paesi europei, queste preoccupazioni si inseriscono in un contesto di carenza di insegnanti, di senso di sottovalutazione della professione e di invecchiamento del personale insegnante in servizio. Poter disporre di personale insegnante in numero sufficiente, competente e motivato per tutta la carriera costituisce, invece, una sfida costante per i decisori dei servizi educativi. Da qui la necessità di porre l'accento sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti, da una parte, e su quella delle loro condizioni di servizio, dall'altra².

In un articolo recente³, G. Cerini annotava:

I cambiamenti della società stanno travolgendo la fragile resistenza degli insegnanti. Alle prese con i nuovi "barbari" della comunicazione globale (sms, i'pod, internet, video, ecc.) gli insegnanti ripiegano su una funzione di conservazione, diventano le nuove "vestali" degli alfabeti, cercano di ingaggiare una lotta (che sanno perdente) tra cultura alfabetica, lineare, cartesiana e nuove forme del sapere reticolari, visive, simultanee. È difficile fare scuola oggi, in classi sempre più plurali e diverse, ove l'immaginario degli allievi segue altre piste assai lontane dalla cultura scolastica. La pluralità (dei saperi, degli allievi, degli insegnanti) è vissuta come elemento di rischio: allora si pretende un unico insegnante di riferimento (chissà, poi, perché solo alle elementari). C'è chi vagheggia classi (ponte) di depurazione e di filtro dell'alterità sgradevole. ... Con brutta espressione si dice che la scuola forma il "capitale umano", ma questa dotazione non basta più alla società, perché occorre incrementare la dota-

² Questi due assi principali sono stati presi in esame in modo dettagliato nei rapporti tematici pubblicati nell'ambito dell'ampio studio svolto dalla rete Eurydice sulla professione insegnante. Le indagini disponibili sul livello di soddisfazione degli insegnanti mostrano chiaramente che hanno una pessima idea di come la società vede la loro professione. Anche se non del tutto esatta, questa rappresentazione negativa della professione può fortemente demotivare coloro che la svolgono e allontanare i candidati di qualità. Più ancora, queste indagini ci fanno capire quanto gli insegnanti non si sentono preparati per il loro lavoro. Questa constatazione riguarda direttamente i responsabili della formazione, che devono stimolare i candidati, fornire loro competenze necessarie per svolgere correttamente i compiti previsti e occuparsi dello sviluppo professionale continuo lungo tutta la carriera.

La rete Eurydice ha prodotto quattro rapporti sulla professione insegnante, disponibili al seguente indirizzo Internet: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/teachers_frameset_EN.html.

³ Giancarlo Cerini, *La questione insegnante: identità, formazione, sviluppo professionale docente*, in "Educazione & Scuola", 1.1.2010.

zione di capitale sociale, cioè la capacità di “fare comunità” (quindi di mettersi in relazione positiva) di un individuo, di una comunità, di un territorio.

L’idea, poi, secondo la quale il mestiere di insegnante sarebbe poco apprezzato dalla società in generale è diventata un luogo comune veicolato attraverso numerose pubblicazioni, condiviso anche da molti insegnanti. I media danno sempre più spesso la parola a insegnanti disincantati che esprimono il desiderio di lasciare il proprio lavoro se si presentasse l’occasione, contribuendo così a creare questa immagine di una comunità professionale in crisi, che soffre di un malcontento le cui cause a volte sono diverse e complesse da spiegare. Questo fenomeno si sviluppa in un contesto politico in cui all’educazione vengono assegnati obiettivi di prioritaria importanza e in cui le attese nei confronti degli insegnanti non sono mai state così forti.

Diverse indagini nazionali si concentrano sulle motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a scegliere questa professione⁴. Le loro risposte mostrano una certa dose di altruismo (il desiderio di occuparsi dei bambini) e di realizzazione personale, da cui il piacere di insegnare la disciplina in cui si sono specializzati. Alcune indagini mostrano anche che un certo numero di insegnanti accedono

⁴ Cfr. U. Margiotta, *Abilitare la professione docente*, Pensa Lecce 2010; ASSOCIAZIONE TREELLE, (2006), *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, Quaderno 6, dicembre 2006, Associazione Treelle, Genova; CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M.E. (2003), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma; CASTOLDI M. (2006), *La professione docente è valutabile?*, in Fumarco G. (a cura di), “La professione docente a un bivio”, Atti del convegno del 26 Novembre 2006, IRRE Piemonte, Torino; CAVALLI A. (2000), a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna; CENERINI A., DRAGO R. (a cura di) (2001), *Insegnanti professionisti*, Erickson, Trento; CERINI G., GIANFERRARI L., GROSSI G., a cura di (2009), *Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009*, in Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna”, Quaderno n. 28, febbraio 2009, Tecnodid editrice, Napoli; CISOTTO L., CLERICI R., GREGGIO A. (2005a), *Le competenze dell’insegnante di qualità: i futuri maestri e i loro mentori a confronto*, in GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di), *Maestri all’Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 107-136; FABBRI L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma; FIENGO, Maria Rosaria (2007) *Ambientare la formazione. Un “design” pedagogico per l’autonomia*, Liguori, Napoli; FRABBONI F. (2003), *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, *Annali dell’Istruzione*, 1/2, Roma, pp.49-56.; –, (2005), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.; GALLIANI L., FELISATTI E. (a cura di) (2001), *Maestri all’Università, modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa, Lecce; –, (2005), *Maestri all’Università, curriculum, tirocinio e professione: 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa, Lecce; GIANFERRARI L. (2007) *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale*, in G. Cerini, L. Gianferrari, G. Grossi (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2007; –, (2009), *Competenze e profilo professionale dei docenti neoassunti*, in Cerini, Gianferrari, Grossi (a cura di) 2009, *Essere docenti*, op. cit., pp. 81-120; LISIMBERTI C. (2006), *L’identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano; LOIODICE I. (2006), *L’identità professionale dell’esperto per l’educazione in età adulta*, in Alberici A. e Orefice P, *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili di formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano; LUZZATTO G. (2001), *Insegnanti: formazione iniziale e professionalità*, in L. Lelli, I. Summa (a cura di), *Professionalità docente per l’innovazione*, Tecnodid, Napoli.; –, (2001²), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma; –, (2003), *Formazione iniziale: riforme fatte, riforme da fare*, in “Rassegna Istituto Pedagogico” di Bolzano, IX, 2003, Appendice; –, (2005) *Formazione iniziale degli insegnanti*, in *Voci della Scuola 2006*, a cura di Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, Tecnodid, Napoli; –, (2008), *Nuovi insegnanti: quale reclutamento, quale formazione?*, relazione presentata al Convegno *La formazione universitaria degli insegnanti. Proseguire e migliorare*, organizzata da C.I.R.E., Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative, Bologna, 27-28 novembre 2008; MAGNOLER P. (2008), *L’insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata.; MARGIOTTA U. (1999), *L’insegnante di qualità*, Armando, Roma; –, (2003), *Un quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti secondari*, in U. Margiotta (a cura di), *La professionalità docente*, op. cit., pp. 9-30.; –, (a cura di), 2003, *La professionalità docente nell’istruzione secondaria. Syllabus*, in “Formazione & insegnamento”, 2003, n.3, Pensa MultiMedia, Lecce; –, (a cura di), 2006a, *Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l’analisi delle pratiche*, in “Formazione & insegnamento”, n.1-2/2006, Pensa MultiMedia, Lecce; –, (a cura di), (2006b), *Pensare la formazione*, B. Mondadori, Milano.; –, 2007a, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce; –, 2007b, *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa MultiMedia, Lecce; ULIVIERI S.(2004), *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l’esperienza della SSIS*, in «Formazione e società della conoscenza. Atti del convegno di studi, Firenze, 9-10 dicembre 2004”, Firenze, Firenze University Press, 2004; XODO C., (2002), *I problemi dell’identità professionale*, in “Nuova Secondaria, n.2/2002.

alla professione senza una chiara motivazione o per il semplice fatto di non avere avuto altra scelta. Tra i principali vantaggi professionali, emersi dalle indagini, ci sono l'autonomia didattica di cui godono gli insegnanti. Gli insegnanti citano le relazioni e le interazioni con i colleghi. Molti di loro dicono anche di apprezzare il buon clima relazionale tra colleghi. Sembra inoltre che le competenze specifiche in ambiti come la gestione di gruppi eterogenei non occupino ancora abbastanza posto nei programmi di formazione. Questo sentimento espresso dagli insegnanti è confermato dall'analisi dei programmi di formazione iniziale che continuano a riconoscere un ruolo importante alle conoscenze e agli approcci didattici e un ruolo relativamente modesto alle competenze specifiche che vanno oltre la pratica didattica classica. Il fenomeno di invecchiamento del corpo docente è una questione che preoccupa in Europa, in particolare i paesi in cui il numero di pensionati aumenterà molto nel prossimo futuro. Gli insegnanti che hanno tra 40 e 49 anni sono sovrarappresentati in certi paesi. La situazione è ancora più evidente in altri paesi dove esiste un'ampia proporzione di insegnanti che hanno più di 50 anni. Oltre all'età, diversi fattori possono contribuire ad aumentare o a ridurre il rischio di carenza di insegnanti. I bisogni di rinnovamento del corpo insegnante dipendono anche, in certa misura, dal momento in cui gli insegnanti vanno in pensione, se vanno in pensione anticipatamente o se scelgono di svolgere la professione fino all'età ufficiale di pensionamento.

La formazione continua, così come è stata fin qui concepita e messa in pratica, ha avuto per lo più caratteri di episodicità nelle forme d'aggiornamento; risposta a bisogni individuali del docente; risposta a contingenze formative del sistema (nuovi piani di studio, riforme di sistema, bisogni puntuali); offerta formativa determinata dalla libera iniziativa di istituti di formazione, di gruppi di docenti, di ispettori, esperti e commissari dell'insegnamento; il tutto affidato alla responsabilità individuale dell'insegnante. Si tratta di un principio validissimo e che non occorre certo stravolgere, ma che in maniera evidente deve anche potersi coniugare/confrontare con un profilo istituzionale della formazione in servizio. La responsabilità individuale, nel caso dell'insegnante, non ha valenza privata, bensì pubblica. In altre parole, proprio nel nome di una professionalità complessa, occorre anche ridefinire il senso della responsabilità soggettiva all'interno di un disegno educativo istituzionale. E tutto questo attraverso un progetto di formazione continua capace di consolidare (riattivare) nel corso della carriera il rapporto con i luoghi a) della ricerca scientifica, b) della sperimentazione pedagogica e c) della pratica riflessiva.

Non si tratta perciò di definire a priori dei profili di formazione standardizzati (promossi dall'alto e secondo principi di sviluppo tecnico-funzionale della professione), bensì di accompagnare e sostenere la professione insegnante con opportunità formative che valorizzino l'autonomia didattica quale risultante di un processo critico e mai definitivamente compiuto.

Si avverte oggi – non a caso in sintonia con un passaggio delicato della storia della scuola e della professione docente – l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante come mediatore intellettuale e culturale. Il tutto in una prospettiva di responsabilità istituzionale che sappia promuovere una cultura pedagogica in cui: l'insegnante diventi maggiormente soggetto attivo nella comunità scolastica; l'esigenza di un aggiornamento scientifico e professionale sia concepita come parte integrante della propria identità; l'autonomia professionale sia base fondante di progettualità, ricerca, sperimentazione e innovazione in campo educativo; la formazione in servizio sia disegno professionale responsabilmente condiviso.

La realizzazione dei principi sopra esposti richiede uno sforzo progettuale per un intervento maggiormente strutturato di accompagnamento nella professione: un intervento qualificato e istituzionalmente condiviso. La formazione in servizio dovrebbe perseguire alcuni obiettivi di fondo sui quali ancorare un progetto di qualità e il consenso dell'insegnante: l'autonomia scientifico-didattica come tratto fondante della specificità intellettuale della professione; una formazione che abiliti il docente alla ricerca in ambito educativo, a una rilettura critica delle proprie azioni professionali e a un vaglio attento delle novità pedagogiche; una professionalità specifica per superare l'idea di operatore generalista; la capacità di riconvertire didatticamente lo spessore scientifico della propria competenza in risposta a nuove esigenze educative; la capacità di analizzare i fattori che incidono sugli esiti scolastici e sulla qualità dell'educazione.

Nel campo dell'insegnamento, una simile formazione ha senso solo se riconosciuta di alto profilo scientifico e professionale, con una certificazione garantita da enti autonomi di livello universitario.

Oltre alla formazione iniziale, dunque, lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti è un'altra leva decisiva per assicurare qualità ed efficacia alla formazione. Su questo punto, è necessario arrivare al massimo della coerenza tra la formazione iniziale e quella continua, due dimensioni gestite ancora in modo troppo separato. Formare insegnanti in grado di svolgere il proprio lavoro non basta a garantire che non abbandonino la professione. Le condizioni di lavoro gli sono fondamentali in questo senso. La carriera professionale degli insegnanti deve essere oggetto di una particolare attenzione.

3. I messaggi chiave dell'Unione Europea

La Commissione Europea nel 2005 ha prodotto un documento intitolato *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti* (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf). Tra questi assumono particolare rilevanza: la necessità di garantire al docente uno sviluppo professionale nel corso della carriera anche in contesti non formali ed informali; l'opportunità della mobilità geografica e tra diversi livelli di istruzione; il riconoscimento della professione docente come fondata sul partenariato che si instaura all'interno della scuola e, all'esterno, con istituzioni e soggetti rilevanti a livello locale, nazionale ed internazionale. Gli insegnanti dovrebbero altresì sviluppare competenze chiave, legate agli aspetti socio-culturali della società della conoscenza; gestire un'ampia gamma di conoscenze; saper utilizzare e integrare nella didattica le tecnologie; instaurare rapporti di fiducia con gli alunni e collaborare efficacemente con i colleghi e gli altri partner del settore educativo; incoraggiare il rispetto e la comprensione interculturale; sostenere il percorso di crescita degli allievi per una loro attiva partecipazione alla società. E lo sviluppo di tali competenze – aspetto, questo, fondamentale – va considerato nell'intero arco della carriera, in un percorso di formazione permanente.

Nuovamente nel 2007⁵ la Commissione ha indirizzato al Parlamento e al Consiglio una Comunicazione su *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>) che contiene una serie di orientamenti e proposte concrete ad uso degli Stati membri. Viene infatti rilevato che solo in pochissimi Paesi l'aggiornamento professionale è obbligatorio, i corsi sono di breve durata e manca un sostegno sistematico ai docenti all'inizio della carriera. Le azioni suggerite per migliorare la qualità della formazione degli insegnanti riguardano da un lato il versante pedagogico e disciplinare specifico, dall'altro la promozione di una cultura della ricerca e della riflessione. Gli insegnanti devono essere in grado di appropriarsi in maniera significativa dei risultati della ricerca in ambito educativo e di far evolvere i propri saperi e le proprie competenze in funzione delle innovazioni. Si sottolinea inoltre la necessità di un collegamento coerente tra formazione e sviluppo professionale nonché della valorizzazione e del riconoscimento sociale degli insegnanti⁶.

Come la Commissione europea e il Consiglio europeo, anche il Parlamento europeo ha affrontato il 23 settembre 2008 la questione del sostegno ai nuovi insegnanti nella relazione sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti. La relazione, tra le altre cose, *“sollecita un'attenzione particolare nei confronti dell'inserimento iniziale dei nuovi insegnanti; incoraggia lo sviluppo di reti di sostegno e programmi di tutoraggio, attraverso i quali insegnanti di comprovata*

⁵ Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (Gazzetta ufficiale 2007/C 300/07 del 12.12.2007), sul preparare i giovani per il XXI secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica (GU 2008/C 319/08), sullo sviluppo professionale degli insegnanti e dei capi di istituto (GU 2009/C 302/04).

⁶ A tale proposito, già uno studio dell'OCSE del 2002 evidenziava la necessità di rafforzare l'attrattività della professione docente, prendendo iniziative per attirare e trattenere i migliori talenti con migliori condizioni di servizio e un adeguato avanzamento di carriera.

esperienza e capacità possano svolgere un ruolo essenziale nella formazione dei nuovi colleghi, trasmettendo loro le conoscenze acquisite grazie a una brillante carriera professionale, promuovendo l'apprendimento in equipe e aiutando a ridurre i tassi di abbandono dei neoassunti; ritiene che grazie al lavoro e all'apprendimento in comune, gli insegnanti possano contribuire a migliorare il rendimento negli istituti scolastici e l'ambiente educativo in generale...”.

Anche tra le associazioni di insegnanti europei esiste un ampio consenso sul fatto che la formazione professionale del docente debba essere considerata un processo graduale, che comprende la formazione iniziale, la fase di introduzione alla professione e lo sviluppo professionale continuo. 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.

La fase di introduzione alla professione deve essere considerata una misura di comune interesse e un vantaggio per il neoinsegnante, il posto di lavoro e l'istituto di formazione degli insegnanti e, pertanto, è necessario che sia attuata in stretta cooperazione tra queste tre parti interessate⁷.

In conclusione, un consenso pressoché unanime si registra sul fatto che nessuna politica educativa può prescindere dalla centralità della professione docente e dal coinvolgimento degli insegnanti nei processi innovativi. La qualità degli insegnanti è di primaria importanza per ogni Paese che aspiri all'eccellenza del proprio sistema educativo. È sulla base di questa considerazione che l'Unione Europea ha posto tale tema tra quelli prioritari della sua agenda politica.

- Nella maggior parte dei Paesi europei, i nuovi insegnanti non hanno accesso a misure di sostegno coerenti e sistematiche; laddove esistono misure di sostegno, esse sono relativamente asistematiche e non pienamente integrate nel sistema di istruzione
- Le politiche di introduzione alla professione perseguono una serie di obiettivi politici, ivi compresi: la gestione delle carenze di competenze tra il corpo docente, il miglioramento del rendimento degli istituti scolastici e degli insegnanti, l'incoraggiamento di più persone all'accesso alla professione di insegnante al fine di sostituire il gran numero di pensionamenti previsti e il miglioramento dell'efficacia dei programmi iniziali di formazione degli insegnanti
- Ogni sistema di introduzione alla professione deve soddisfare le esigenze dei nuovi insegnanti in relazione a tre tipi fondamentali di sostegno: personale, sociale e professionale. Viene proposta una struttura basata su quattro sottosistemi interdipendenti: per il tutoraggio, il contributo di esperti, il sostegno tra pari e l'autoriflessione.
- Al fine di garantire il successo dei programmi di introduzione alla professione, è necessario soddisfare una serie di condizioni, che fanno riferimento a: sostegno finanziario, chiarezza in merito a ruoli e responsabilità, cooperazione, una cultura incentrata sull'apprendimento e gestione della qualità.
- Non esiste un modello unico di politiche efficaci di introduzione alla professione; i programmi di introduzione alla professione analizzati nel presente documento mostrano una grande diversità: possono essere volontari o obbligatori, localizzati o nazionali; possono o meno essere collegati a periodi di prova o alla valutazione delle competenze degli insegnanti. Per illustrare gli aspetti fondamentali dei programmi di introduzione alla professione e i diversi modi in cui possono essere messi in pratica vengono utilizzati studi di casi.

⁷ Nel documento strategico *Teacher Education in Europe* (Formazione degli insegnanti in Europa) (2008), il CSEE sostiene che una fase di introduzione alla professione della durata di almeno un anno debba essere un diritto nonché un obbligo per i neoinsegnanti e debba prevedere orientamento e sostegno sistematici. Per i neoinsegnanti, la fase di introduzione alla professione deve comprendere: sostegno prestato da tutor e altri colleghi; un calendario didattico ridotto senza una diminuzione della retribuzione; accesso a risorse di sostegno adeguate; partecipazione a un programma di orientamento obbligatorio; opportunità di confrontare la teoria con la pratica in modo sistematico; inoltre, secondo il CSEE, i tutor devono essere insegnanti specializzati pienamente qualificati e con esperienza. È necessario che i datori di lavoro mettano in atto iniziative appropriate, per esempio la possibilità di sviluppare competenze di orientamento, sussidi in termini di salario o tempo corrispondenti al crescente carico di lavoro.

- I responsabili politici incaricati di elaborare un programma di introduzione alla professione che si adatti alle rispettive condizioni locali possono ricevere aiuto attraverso le domande fondamentali e la lista di controllo.

4. Valorizzare il profilo professionale degli insegnanti : le variabili in gioco

a) Un'articolazione verticale della professione docente

È abbastanza diffuso tra i Paesi dell'Unione Europea una sistema di carriera della professione docente articolato su tre livelli, comunque lo si definisca (docente “iniziale”, “ordinario” ed “esperto”). Ovviamente non occorre pensarli solo come tre soglie di retribuzione diversa, cui si accede per una valutazione di merito anziché per anzianità. Al docente “ordinario” dovrebbero presentarsi due diverse prospettive di carriera, tra loro non incompatibili:

1. Il docente esperto: un profilo tutto interno alla funzione docente – cui si accede per concorso esterno alla singola scuola – che individua i docenti qualificati, con compiti solo parzialmente coincidenti con l'insegnamento. A loro sono affidate funzioni didattiche specializzate: il comitato di valutazione dell'istituto cui appartengono, il coordinamento disciplinare, il coordinamento del lavoro nelle classi, l'assistenza ai nuovi docenti, il coordinamento dell'attività di ricerca e di documentazione didattica, la partecipazione a commissioni per la formazione e la selezione dei nuovi docenti, la presidenza delle commissioni d'esame etc. Per diventare esperti si dovrebbe superare un esame che includa anche la discussione di un portfolio di esperienze documentate, di titoli professionali e culturali.
2. Le figure di sistema: un percorso di carriera sul versante organizzativo-funzionale con assunzione di compiti, sempre più necessari, di organizzazione, gestione, progetto. Questi docenti costituiscono lo staff del dirigente scolastico. In ogni scuola, sulla base delle sue dimensioni, è stabilito il numero massimo di docenti che entrano nello staff del dirigente. I docenti esperti che abbiano maturato esperienze gestionali per cinque anni nello staff del dirigente scolastico possono poi accedere al concorso per diventare essi stessi dirigenti scolastici.

b) Un ripensamento profondo dell'orario scolastico e dell'organizzazione del lavoro docente

Bisogna affermare con nettezza che non servono “tanti” docenti, non ne servono più che negli altri paesi europei: servono invece buoni, anzi ottimi insegnanti. Motivati, preparati, selezionati, valutati, gratificati. Dobbiamo disegnare una professione che non si offra come un ripiego per casalinghe part-time, per professionisti che vogliono garantirsi la pensione, per laureati che finiscono nella scuola come ripiego perché non hanno trovato altri sbocchi. Ma per far questo occorre che la “professione docente” sia un mestiere in grado di attirare le energie migliori, giovani motivati che scelgono di insegnare perché è un mestiere gratificante, con adeguate prospettive di riconoscimento economico, sociale e professionale.

Con una mossa semplice: svincolare il contratto di lavoro dall'orario cattedra, e collegarlo, invece, allo sviluppo di azioni professionali di progettazione, sviluppo e intervento formativi che comprenda anche l'insegnamento, ma che non vi si esaurisca.

Nella scuola servono oggi competenze anche molto diverse da quelle del docente, ed è senza senso pretendere che tutti si improvvisino orientatori, psicologi, animatori, assistenti sociali, infermieri, facendo tutti un po' di tutto. Oltre a discutere della professionalità docente, occorrerebbe poi ragionare anche sul superamento degli attuali profili del personale “non docente”, oggi relegato a funzioni di supporto tecnico e amministrativo, con profili professionali di basso livello. In breve la pianificazione e la gestione delle risorse umane dovrebbe costituire l'asse privilegiato cui collegare l'attivazione dei contratti di lavoro per docenti e non docenti, e questo in stretto coordinamento con un sistema di *accountability* dell'efficienza e dell'efficacia dei risultati formativi.

c) *Un forte investimento nello sviluppo, da parte degli insegnanti, di esplicite competenze pedagogiche*

Nei 27 Paesi dell'UE ci sono circa 6.250.000 insegnanti. L'UE ha proposto misure per accelerare riforme che pongano in essere sistemi scolastici di elevata qualità, che siano tanto efficaci quanto equi; tuttavia i progressi compiuti si sono rivelati insufficienti per quanto riguarda il raggiungimento di obiettivi quali la riduzione del numero di alunni che abbandonano prematuramente la scuola, l'incremento del tasso di giovani che completano gli studi secondari superiori e la riduzione del numero di quindicenni con scarse capacità di lettura. Eppure esiste una stretta correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni: la formazione degli insegnanti può essere uno strumento meno costoso per migliorare i risultati degli esami rispetto alla riduzione del numero di allievi per classe o al prolungamento dell'orario scolastico.

In un illuminante articolo *del 1996 pubblicato su Education Researcher*, Lee Shulman criticava duramente la divisione, invalsa nel senso comune, tra padronanza disciplinare e padronanza professionale delle abilità pedagogiche dell'insegnante. Ed introduceva il concetto di *competenza pedagogica*, definita come "materia specifica e necessaria per insegnare". La competenza pedagogica è necessaria all'insegnante per selezionare e adeguare i contenuti disciplinari di insegnamento. Include inoltre la comprensione di ciò che rende facile o difficile l'apprendimento di specifici argomenti o contenuti di conoscenza, compresa la conoscenza delle idee "naturali" o delle illusioni di sapere che gli studenti hanno di certi fenomeni o argomenti. Il suo assunto è che una "profonda" conoscenza introno al contenuto e alla struttura di un contenuto (o di un'area) di conoscenza è la preconditione cruciale per consentire all'insegnante di assicurare efficacia formativa al proprio insegnamento. Componenti aggiuntive di siffatta competenza sono la capacità di utilizzare in modo appropriato media e tecnologie nell'insegnamento, così come la capacità di sviluppare una visione strategica in ordine all'uso delle metodologie e delle strategie di insegnamento.

Krauss et al. (2008) definisce le componenti principali della competenza pedagogica, articolandole in conoscenza dei compiti; conoscenza degli studenti; conoscenza dei metodi e delle tecniche di insegnamento. Questi autori desumono queste informazioni da una serie di ricerche *evidence based*, a partire dalle quali producono l'ipotesi che gli insegnanti con maggiore competenza pedagogica dispiegano un più ampio repertorio di strategie di insegnamento tale da consentire loro di attivare situazioni di apprendimento cognitivamente stimolanti degli allievi. Un'altra testimonianza significativa ci proviene dalle esperienze di successo del *Gymnasium* tedesco, in cui è stato possibile osservare come la competenza pedagogica degli insegnanti fosse strettamente correlata con la padronanza disciplinare. Analoghi significativi risultati sono stati ottenuti da Baumert et al. (2005) che dimostrano chiaramente gli effetti positivi che l'esercizio di una esplicita competenza pedagogica degli insegnanti ha avuto sugli apprendimenti matematici degli allievi. Gess-Newsome and Lederman (1999), peraltro, avevano già provveduto ad elaborare due interpretazioni possibili del concetto di "competenza pedagogica dell'insegnante", soprattutto in ordine alle prospettive di formazione continua e in servizio. Secondo la prima linea interpretativa, che chiamano "modello integrato", essi vedono la competenza pedagogica come il risultato dell'integrazione di tre indipendenti componenti: padronanza disciplinare; conoscenza pedagogica e conoscenza del contesto di insegnamento. Le implicazioni operative di questa prima interpretazione orientano la formazione in servizio ad assicurare opportunità di aggiornamento e di approfondimento, separatamente, per ciascuna di queste tre componenti, per poi integrarle in apposite sessioni creative di sintesi durante la formazione in servizio. Secondo la seconda interpretazione, essi preferiscono definire la "competenza pedagogica" come eminentemente trasformativa, come un nuovo tipo di competenza pedagogica sviluppata sulla base della elaborazione contestuale e critica tanto della conoscenza pedagogica, quanto di quella disciplinare che della conoscenza del contesto scolastico.

d) *Una stretta correlazione con la formazione iniziale*

La Commissione dell'UE ritiene che la formazione iniziale non può fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l'esercizio della professione lungo tutto l'arco della vita. Oltre alla formazione iniziale, lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti è un altro punto importante della formazione. Su questo punto, è necessario arrivare al massimo della coerenza tra la formazione iniziale e quella continua, due dimensioni gestite ancora in modo troppo separato. A questo proposito è necessario sottolineare che il miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti fa parte integrante del programma di lavoro della Commissione europea sugli obiettivi futuri dei sistemi educativi e di formazione fissati per il 2010, promosso dal Consiglio europeo di Barcellona di marzo 2002. Questi obiettivi sono riconosciuti prioritari dai responsabili politici di tutti i paesi dell'Unione. I lavori avviati da allora nel quadro della cooperazione europea sono volti a contribuire a una migliore conoscenza delle modalità di azione attuate per realizzare i progressi necessari.

L'evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo ed essere strutturate e sostenute finanziariamente in maniera adeguata. La disponibilità di formazione e possibilità di sviluppo per gli insegnanti sarà più efficace se coordinata nell'ambito di un sistema unico e coerente con finanziamenti adeguati. Occorre una disponibilità senza soluzione di continuità, che comprenda la formazione degli insegnanti, l'introduzione alla professione e uno sviluppo professionale continuo lungo tutto l'arco della carriera, che comprenda opportunità di apprendimento formali, informali e non formali.

Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera gli insegnanti devono poter accedere a o essere in grado di acquisire tutta la gamma di conoscenze relative a una materia, le conoscenze e le capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione dell'UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel "Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze"; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato.

Date le esigenze sempre maggiori cui devono rispondere i dirigenti scolastici e le difficoltà spesso riscontrate nell'attribuzione di incarichi direttivi, sarebbe inoltre utile che gli insegnanti avessero l'opportunità di acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali.

e) Azioni coordinate di induzione alla professionalità

Tutti i giovani insegnanti dovrebbero poter partecipare a un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione; accedere nel corso di tutto lo svolgimento della carriera a una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti esperti o da altri professionisti del settore; partecipare a discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio; essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informali e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali opportunità di scambi e distacchi (siano essi finanziati o meno nell'ambito del programma sull'apprendimento permanente); avere la possibilità e il tempo per studiare in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello d'istruzione superiore; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono la loro attività, il mondo del lavoro, gli istituti d'istruzione superiore e di ricerca e altri en-

ti, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale.

f) Differenziazioni funzionali della professionalità docente

Da quanto si è potuto osservare, si rileva come negli anni recenti a livello internazionale si siano moltiplicati i ruoli e le responsabilità attribuiti agli insegnanti. Un tale processo ha determinato una maggiore articolazione dei profili di carriera aperti ai docenti scolastici sia sull'asse orizzontale, mediante l'assunzione di funzioni di sistema che eccedono dalla tradizionale divisione in aree disciplinari (valutazione di istituto, orientamento, coordinamento di classe, di dipartimento, tutoring e mentoring del personale insegnante neoassunto, etc.), sia sull'asse verticale, verso l'assunzione di funzioni di staff di direzione.

L'evoluzione del sistema della scuola verso una specializzazione funzionale comporta l'emergere di tre ordini distinti di necessità. Da un lato si richiede la definizione di standard di tipo professionale o formativo che possano fungere da riferimento comune per supportare la crescita delle professionalità in vista dell'assunzione di tali ruoli, in coerenza con le politiche promosse recentemente dall'Unione Europea in tema di riconoscimento e certificazione delle qualificazioni e delle competenze. Dall'altro lato si percepisce l'esigenza di raccordare in modo sempre più stretto l'avanzamento di carriera all'acquisizione di responsabilità via via più estese. Infine si coglie l'importanza di accompagnare la progressione nella pratica professionale con l'offerta di percorsi formativi orientati all'acquisizione di sistemi di competenze sempre più specialistiche e di livello elevato.

5. Valorizzare il profilo professionale degli insegnanti: un'azione di sistema

Per un progetto coerente di formazione in servizio e che voglia proporsi secondo un *progress* controllabile e ripetibile di efficacia, occorre dunque rispettare le cinque seguenti condizioni:

- a) *assegnare priorità all'utenza*;
- b) *assicurare una articolazione* (non solo funzionale, ma altresì teorica) tra formazione iniziale e formazione in servizio tale da sviluppare opportunità sistemiche di interazione e di integrazione tra diverse funzioni e carriere professionali sia del personale scolastico che di quello extra-scolastico;
- c) *progettare*, all'interno della riconosciuta impossibilità di dissociare la formazione del personale scolastico dall'evoluzione del sistema formativo allargato;
- d) *farsi carico di un'analisi* lucida, metodica, ricorrente delle contraddizioni, dei conflitti e degli effetti perversi che possono influire sulla condizioni di vita e di lavoro e sulle stesse rappresentazioni di identità della professione dei docenti dalle varie riforme del sistema scolastico;
- e) *aver chiaro*, infine, che non potrà mai esserci – soprattutto in materia di formazione in servizio – una riforma “finita”. Ovvero un dispositivo pronto per essere sistematicamente ripetuto. Si tratta, invece di un progetto che dovrà caratterizzarsi per alcuni elementi di continuità (rigore, funzionalità, integrazione dei servizi e delle risorse); ma che abbia nella sua articolazione territoriale una flessibilità di comportamenti e di azioni tale da inventare risposte appropriate a tutto il trend evolutivo dei rapporti tra domanda e offerta formativa.

La formazione in servizio non si iscrive, insomma, in un'ottica di tamponamento. Dunque è necessario cominciare col rifiuto, sia terminologico che gestionale, del termine “aggiornamento”; e col rifiuto di imbrigliare la formazione in servizio dentro lo schema dei corsi e delle conferenze. Occorre invece pensarla e progettare in termini di attività e di esperienze di studio-lavoro, come processi strutturati e sequenziali, pianificati nel dettaglio, aperti ad una metodica valutazione di efficacia, progettati come attività modulari di breve, medio, lungo periodo, mirate all'informazione, o alla sensibilizzazione, o all'addestramento o, infine, alla riqualificazione del personale scolastico;

una volta accertati ovviamente i bisogni specifici, i livelli e i vincoli dei diversi contesti locali o istituzionali entro cui si esprime la domanda formativa.

6. Reclutamento e Induzione della professionalità docente

È in questa ottica che le Raccomandazioni recenti dell'Unione Europea riprendono e sviluppano un movimento maturato negli ultimi dieci anni, soprattutto nei sistemi scolastici a struttura decentrata, nei quali la responsabilità del reclutamento dei docenti e la gestione delle risorse umane ricade, per lo più, in capo ai Dirigenti scolastici. L'idea sviluppata è quella di comprendere in un macro concetto – quello di *induzione professionale* – dei docenti tutte le azioni che ogni istituto o comunità scolastica ritiene di dover attivare per salvaguardare la professionalità docente (sia in sede di reclutamento che di formazione continua e valorizzazione del merito) come uno dei principali patrimoni sui cui investire.

Il concetto si configura quindi, e va riguardato, come un'azione di sistema piuttosto che come una sequenza disomogenea di singoli segmenti d'attività. E l'induzione professionale viene definita come un processo comprensivo di formazione in servizio, orientata a sostenere e ad accompagnare i nuovi insegnanti, sia durante la fase di reclutamento che nello sviluppo della loro carriera professionale.

BOX 1

Sia consentito di riportare i risultati di numerose ricerche in materia svolte, in ambito internazionale, e che testimoniano della serietà del problema. Esse sono riportate in un interessante saggio di Wong 2002.

Let's begin with some startling facts on why new teachers fail.

- Thirty-three percent of new teachers are hired after the school year has already started, and 62 percent are hired within thirty days of when they start teaching (Kardos and Liu, 2003).
- Fifty-six percent of new teachers report that no extra assistance is available to them as new teachers (Kardos and Liu, 2003).
- While 87 percent of the new teachers in a particular state said they had a mentor, only 17 percent said their mentors ever observed them teach (Kardos and Liu, 2003).
- Few teachers began teaching with a clear, operational curriculum in hand and even fewer received curricula that aligned with state standards (Kauffman, Johnson, Kardos, Liu, & Peske, 2002).
- Only 1% of beginning teachers currently receive the ongoing support that constitutes comprehensive induction when they enter the profession (Alliance for Excellent Education, 2004a).

Now for the good news. There are some exciting state-of-the-art induction programs that are providing the proper training and support for the professional development of effective teachers and that lead to lifelong learning.

- Switzerland, Japan, New Zealand, Shanghai (China), and France have cultures of lifelong learning that begin with induction processes that are comprehensive, coherent, and sustained.
- The Flowing Wells School District of Tucson, Arizona, has a structured eight-year process that develops their new teachers from novices to expert teachers.
- Ninety-nine percent of the teachers in the Lafourche Parish Schools of Louisiana in 2002 successfully completed the performance-based Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program required for state teacher certification.
- In the Forsyth County Schools of Georgia, their Induction Academy is focused on the quality of student work, where they “Work on the Work” (WOW).
- In the Carlsbad School District in New Mexico, the induction program is focused on teaching teachers how to teach the required benchmarks and standards.

- The Homewood-Flossmoor High School District in Flossmoor, Illinois, has a lifelong professional development program called Homewood-Flossmoor University.
- The Dallas Public Schools in Texas has a comprehensive new teacher initiative that is comprised of learning opportunities for future teachers in high school, student teachers, and beginning teachers and advanced studies for veteran teachers.
- Connecticut, California, and South Carolina have structured, multiyear induction programs with specific protocols for teacher effectiveness and student learning. These comprehensive and organized induction programs train and support teachers to focus on student learning.

L'induzione professionale dunque si configura come un processo comprensivo e pluriennale che mira a formare e ad acculturare i nuovi insegnanti rispetto agli standard di qualità sempre più esplicitamente richiesti dagli Indirizzi nazionali o dal Progetto educativo che ciascun Istituto scolastico adotta. Ogni programma di induzione professione si compone di almeno tre caratteristiche:

1. *comprensivo*: vi è una organizzazione o una struttura del programma che comprende diverse attività correlate tra loro; vi è un gruppo di esperti e insegnanti che supervisiona e monitora regolarmente lo sviluppo del programma;
2. *coerente*: le diverse attività e persone coinvolte dal programma sono logicamente interdipendenti e collegate tra loro;
3. *sistematico*: il programma di attività si sviluppa per un certo numero di anni (minimo tre, massimo cinque).

Molte ricerche hanno identificato le seguenti caratteristiche virtuose di un programma di induzione professionale:

- pianificazione di medio-lungo termine allo scopo di consentire una verifica costante dei gradienti di efficacia delle azioni intraprese e delle sue ricadute sulla qualità degli apprendimenti degli allievi;
- pratiche formative allineate con gli standard professionali richiesti, per un verso, dalla scuola ai suoi docenti e ai suoi non docenti, e per l'altro agli standard di apprendimento degli allievi;
- una forte adesione al senso di identità dell'Istituzione scolastica in cui si opera;
- partecipazione e condivisione del programma di induzione da parte di tutti i nuovi insegnanti, ottenuta introducendoli alla professione attraverso una sapiente miscela di protocolli d'azione sia tradizionali che innovativi;
- forte coinvolgimento, fin dall'inizio del programma di induzione, dei docenti anziani;
- opportunità ripetute e discusse, per i giovani insegnanti, di visitare classi diverse da quelle cui sono assegnati;
- gruppi di studio e di riflessione in cui i nuovi insegnanti possano ricevere suggerimenti, falsificazioni ovvero accedere a reti di discussione o a social network dedicate;
- riduzione progressiva, durante lo sviluppo del programma, dei tempi morti, dei tempi di rilassamento;
- qualità del monitoraggio e sostegno dei mentori;
- valutazione dialogica continua e rigorosa dei risultati in progress osservabili nelle trasformazioni professionali dei giovani docenti.

È assai interessante esaminare la documentazione e la letteratura di ricerca dedicata a discutere le strategie esemplari dei programmi di induzione professionale. Ne riportavano alcuni nel Box di seguito.

BOX 2

STRATEGIES USED BY EXEMPLARY INDUCTION PROGRAMS

Administrative Support. In each of the induction programs of the five countries reported by Britton, Paine, Raizen, & Pimm (2003) there is an administrative group that oversees, coordinates, sets

policy, provides goals, and rigorously monitors the induction program to ensure effective teacher performance.

Welcome Center. The Dallas Independent School District in Texas and the Clark County Schools in Nevada have a “welcome center” for their new teachers. The centers help new teachers find housing and set up utilities, provide maps, recommend banking facilities, and assist with all the other practical needs of teachers who are new in town.

Script. In Oklahoma, the El Reno School District’s two-year induction program teaches new teachers how to script their first day of school so teachers can begin with a plan of action. A sample of one of these scripts can be found at www.teachers.net/wong, June 2000 and March 2003.

Pre-School Workshop. Four staff developers in the Lafourche Parish Schools of Thibodaux, Louisiana, conduct four days of instruction, immersing new teachers in the district’s culture and uniting them with everyone in the district to form a cohesive, supportive instructional team.

Bus Tour. The superintendent acts as a tour guide on a chartered bus trip throughout the Flowing Wells School District of Tucson, Arizona, providing a rite of passage into the culture of the community.

Demonstration Classrooms. In the Mesa, Arizona, schools, there are monthly scheduled demonstration classes across a variety of grade levels and subjects.

Networking. The induction program of the Islip Public Schools of New York features collaborative study group activities, led by the Director of Human Resources, who facilitates the program, and enhanced by veteran teachers and curriculum leaders. Study groups focus on skill-building strategies such as conducting parent conferences, managing classrooms, crafting lesson plans, and implementing cooperative discipline. The groups constantly work on team-building and problem-solving techniques. They use model lessons and hold sharing sessions in which teachers learn from each other and build respect for one another (Wong, 2004b).

Cooperative Education. Workshops and college classes are held in the Blue Valley School District 229 of Overland Park, Kansas, as a cooperative effort between the school district, the local teachers’ union, and the University of Kansas. This approach won them the NEA-AFT Saturn/UAW Partnership Award in 2001.

Mentor Training. Effective mentors are not only trained, but have a district vision toward which they mentor. In the Forsyth County Schools of Georgia, mentors receive 100 hours of training. The mentors in Prince George’s County, Maryland, receive forty hours of training in peer coaching skills when they initially join the mentor teacher cohort. In addition, they receive monthly training on topics such as presenting effective professional development, coaching on instructional strategies, and analyzing assessment data. They are also encouraged to attend districtwide professional development, especially regarding changes in curriculum and instruction or data management.

Long-Term Learning. In the Community Consolidated School District 15 of Palatine, Illinois, the new teacher induction program is a mandatory four-year professional development program that helps prepare new teachers for national board certification. In the Medford, Oregon, school district’s professional development program, there is a catalog showing an array of activities that are offered every year on a regularly scheduled basis, beginning with induction components.

Multiple Support. Each new teacher in the Hopewell, Virginia, school district gets three support providers: a mentor, a coach, and a lead teacher. In the Lafourche Parish Schools of Louisiana, the new teacher gets a mentor and a curriculum facilitator. And, in the Dallas Independent School District, new teachers have access to a mentor and an instructional coach.

Campus Coordinator. On each campus of the Flowing Wells schools, the new teachers meet every week or biweekly for informal meetings, chaired typically by the assistant principal.

Formative Assessment. In the two-year induction process of the California Beginning Teachers Support and Assessment (BTSA) program, new teachers are given over ten hours of orientation and classroom management training before the school year, followed by workshops throughout the first two years. They are guided by an ongoing formative assessment process which includes (1) developing an individual learning plan (ILP); (2) being monitored as they progress through the California Formative Assessment and Support System for Teachers (CFASST), which is a series of twelve “events” aligned with the California Standards for the Teaching Profession; (3) being assessed in relation to a Developmental Continuum of Teacher Ability rubrics; (4) keeping a collaborative assessment log; (5) participating in formal and informal observations; (6) analyzing student work according to content standards; and (7) presenting their portfolios to colleagues at a colloquium.

Graduation. Many districts, like the Lafourche Parish Schools of Louisiana, have formalized graduation ceremonies for new teachers at the end of induction. These ceremonies include multimedia presentations, stirring speeches, and the awarding of diplomas that signify entry into a family of collaborative learners.

Fonte : Wong, H., & Asquith, C. (2002, December). Supporting new teachers. American School Board Journal, 189, 26. Available at www.NewTeacher.com

L'introduzione alla professione è generalmente considerata una forma di programma di sostegno per i nuovi insegnanti a inizio carriera. Le definizioni ufficiali, nonché le forme che l'introduzione alla professione può assumere e le modalità in cui essa è organizzata variano:

- in alcuni paesi, l'introduzione alla professione è rivolta ai nuovi insegnanti che hanno completato la formazione iniziale, hanno conseguito il relativo titolo di studio (una laurea) e hanno ottenuto la relativa abilitazione o autorizzazione all'insegnamento;
- in altri paesi, l'introduzione alla professione è rivolta agli insegnanti che hanno il titolo di studio richiesto ma non hanno ancora ottenuto un'abilitazione all'insegnamento; in tali casi, sono considerati insegnanti “candidati” o “in prova” o “tirocinanti” e la fase di introduzione alla professione può terminare con una valutazione formale delle loro competenze nel campo dell'insegnamento e una decisione in merito al loro inserimento nella professione.

Come conferma Eurydice (Dati principali in materia di istruzione 2011, 2012): “In altri paesi, l'introduzione alla professione è rivolta agli insegnanti che non sono ancora qualificati e non hanno un'abilitazione all'insegnamento; in tali casi, la distinzione tra la formazione iniziale e l'introduzione alla professione diventa poco chiara. Infine, nella maggior parte dei paesi europei, non esiste alcun sistema statale di introduzione alla professione in quanto tale. La fase di introduzione alla professione dura generalmente tra dieci mesi e due anni. In Grecia, Spagna, Italia e Cipro, gli insegnanti devono seguire una formazione obbligatoria durante il proprio periodo di prova, la cui lunghezza varia in misura considerevole. La formazione obbligatoria per i nuovi insegnanti a inizio carriera esiste altresì in Francia, Liechtenstein e Turchia. Tra i paesi che organizzano una fase di introduzione alla professione sotto qualsiasi forma, alcuni la prevedono per insegnanti che operano a livello prescolastico, primario, secondario di tipo generale inferiore e superiore di istruzione, mentre altri la prevedono solo per insegnanti dei livelli secondari; alcuni la prevedono per il lavoro al livello primario, ma non prescolastico. Durante l'introduzione alla professione, i neoinsegnanti a inizio

carriera svolgono in tutto o in parte i compiti affidati agli insegnanti con esperienza e sono retribuiti per la propria attività. La maggior parte dei paesi prevede tale “fase di introduzione alla professione” oltre alla formazione professionale obbligatoria ricevuta prima del conseguimento di un diploma d’insegnamento.

Sebbene solo alcuni paesi offrano programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici, molti offrono, su richiesta, alcune misure di sostegno individuali per i nuovi insegnanti in grado di aiutarli a superare le difficoltà che possono incontrare come principianti a inizio carriera e ridurre il rischio di abbandono della professione prematuramente. Nel 2006, circa 20 paesi hanno offerto ai nuovi insegnanti assistenza formale diversa dall’assistenza sotto forma di programma sistematico di introduzione alla professione.

Ove disponibili, tali misure di sostegno per i nuovi insegnanti nell’istruzione primaria e secondaria (inferiore e superiore) possono comprendere assistenza con la pianificazione di lezioni e la relativa valutazione, riunioni con i propri supervisori per la discussione di problemi, osservazione in classe o formazione specifica per insegnanti principianti. Un mentore è solitamente nominato per assumersi la responsabilità di assistere i nuovi insegnanti – in generale un insegnante con esperienza che abbia completato un considerevole periodo in servizio e/o il direttore scolastico.

7. Uno stretto coordinamento con la formazione iniziale

Nella prospettiva dell’apprendimento permanente, gli studenti che terminano la formazione come insegnanti non hanno concluso l’apprendimento. Essi abbandonano la formazione con una “competenza iniziale” come insegnanti, competenza che necessita di essere ulteriormente sviluppata. In alcuni paesi, tale “competenza iniziale” è riflessa nel loro status ufficiale, poiché gli insegnanti principianti ricevono uno status temporaneo o di prova e ottengono la piena abilitazione all’insegnamento solo dopo uno o due anni. Le prime esperienze del nuovo insegnante in aula sono importanti poiché in questa fase è pronto per l’apprendimento, la creazione e la modifica delle prassi e ha grandi aspettative su se stesso e sul sistema. Se il nuovo insegnante è adeguatamente sostenuto nella fase di introduzione alla professione, è più probabile che la pratica didattica in classe abbia successo (Breux e Wong, 2003).

I programmi di introduzione alla professione mirano a sostenere gli insegnanti principianti nella fase cruciale quando essi passano da “principianti” a “esperti” e li aiutano ad adattarsi alle realtà dell’insegnamento nella scuola. Tale sostegno può avere un carattere formale, dove il buon esito del programma di introduzione alla professione rappresenta una condizione preliminare obbligatoria per ottenere la piena abilitazione all’insegnamento, o informale, dove la partecipazione a un programma di introduzione alla professione è volontaria. Possiamo distinguere tali programmi in formali e informali.

I programmi formali di introduzione alla professione mirano a sostenere gli insegnanti principianti, nonché a salvaguardare la qualità di quegli insegnanti che otterranno la piena abilitazione all’insegnamento. I primi anni sono considerati un periodo di prova. Un esempio di tale periodo di prova può essere individuato in Scozia. In alcuni casi, tali periodi di prova terminano con un esame formale che gli studenti devono superare. In paesi dove esistono tali periodi di prova, lo Stato (tramite il ministero o un’agenzia nazionale) esercita un forte controllo sui programmi di introduzione alla professione.

I programmi informali di introduzione alla professione non sono legati a periodi di prova o all’ottenimento del pieno status di insegnante. Sono principalmente incentrati sul sostegno agli insegnanti principianti durante il passaggio da insegnante studente a insegnante con esperienza. Come nell’introduzione alla professione formale, tale sostegno può concentrarsi su diverse dimensioni (Eisenschmidt, 2006): la dimensione professionale; la dimensione sociale; la dimensione personale. Nella dimensione professionale, l’enfasi è posta sul sostegno all’insegnante principiante affinché possa conquistare maggiore fiducia nell’utilizzo delle competenze essenziali degli insegnanti, ivi comprese le conoscenze e le competenze pedagogiche. In tal modo, la fase di introduzione alla pro-

fessione rappresenta l'inizio del processo di apprendimento permanente come insegnante, creando un ponte tra la fase di formazione iniziale e quella di sviluppo professionale continuo. Nella dimensione sociale, l'enfasi è posta sul sostegno all'insegnante principiante affinché possa far parte della comunità scolastica (di apprendimento), comprendendo e accettando qualità, norme, consuetudini e struttura organizzativa che esistono all'interno della specifica scuola. Secondo Kelchtermans e Ballet (2002), ciò comprende altresì l'introduzione nella micropolitica della scuola (comprensione del ruolo dei capi istituto informali e del modo in cui è possibile influenzare le decisioni). La dimensione sociale non comprende solo la socializzazione all'interno della scuola, ma altresì all'interno della comunità professionale degli insegnanti. La dimensione personale riguarda il processo di sviluppo di un'identità professionale come insegnante. Ciò comporta lo sviluppo e l'elaborazione di norme personali nei confronti di alunni e colleghi, l'elaborazione del parere dell'insegnante in merito all'insegnamento e all'apprendimento e il proprio ruolo in tali processi, lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento permanente, ecc. In tale dimensione, emozioni e percezioni dell'autoefficacia e dell'autostima degli insegnanti svolgono un ruolo importante.

Il sostegno professionale intende sviluppare le competenze dell'insegnante principiante (in pedagogia, didattica, ambito disciplinare, ecc.). Tale sostegno può incentrarsi sullo sviluppo delle competenze effettive da applicare nell'attività didattica e sull'approfondimento della conoscenza dell'ambito disciplinare, pedagogico e didattico. Il sostegno professionale durante i programmi di introduzione alla professione consente di avviare il processo permanente di apprendimento successivo alla fase iniziale e di colmare il divario tra la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo. Il sostegno professionale può non solo contribuire a potenziare la professionalità individuale degli insegnanti principianti, ma può altresì contribuire a potenziare la professionalità nella scuola nel suo complesso.

Elementi del sostegno professionale possono essere: contributi di esperti (per esempio di università e istituti di formazione iniziale degli insegnanti). Tali contributi possono essere organizzati attraverso corsi formali o di perfezionamento o tramite la possibilità di consultare esperti; scambio di conoscenze pratiche tra gli insegnanti principianti e quelli con esperienza (in diverse scuole), per esempio attraverso la partecipazione a comunità di apprendimento collaborativo. Il sostegno professionale deve offrire opportunità per una grande varietà di attività, giacché gli stili di apprendimento degli insegnanti sono diversi: essi possono apprendere individualmente tramite la lettura, la sperimentazione e la riflessione e, congiuntamente, tramite la collaborazione reciproca.

Tabella 4.1: sostegno richiesto dagli insegnanti principianti

	<i>Personale</i>	<i>Sociale</i>	<i>Professionale</i>
<i>Obiettivi</i>	<ul style="list-style-type: none"> sviluppare l'identità di insegnante rafforzare le competenze aumentare la fiducia in se stessi ridurre lo stress e l'ansia motivare evitare l'abbandono 	<ul style="list-style-type: none"> socializzazione nella scuola e nella professione promuovere la cooperazione promuovere l'apprendimento collaborativo promuovere la partecipazione nella e dalla comunità scolastica 	<ul style="list-style-type: none"> sviluppare ulteriormente le competenze nel campo dell'insegnamento collegare la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo sviluppare la professionalità degli insegnanti principianti
<i>Principali requisiti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ambiente sicuro, non critico carico di lavoro ridotto insegnamento di squadra coinsegnamento 	<ul style="list-style-type: none"> lavoro collaborativo coinsegnamento insegnamento di squadra lavoro di squadra gruppi di progetto 	<ul style="list-style-type: none"> accesso alla conoscenza attraverso lo scambio di informazioni tra i nuovi insegnanti e quelli con esperienza corsi o classi complementari consultazioni
<i>Sistemi di sostegno pertinenti (cfr. tabella 4.2)</i>	<ul style="list-style-type: none"> tutor pari autoriflessione 	<ul style="list-style-type: none"> tutor pari 	<ul style="list-style-type: none"> tutor pari esperto autoriflessione
<i>Altri attori</i>	<ul style="list-style-type: none"> capi istituto 	<ul style="list-style-type: none"> capi istituto genitori, comunità 	<ul style="list-style-type: none"> capi istituto

© Commissione europea 2010

8. Una governance della formazione continua per lo sviluppo professionale degli insegnanti

Le azioni di sistema citate appaiono dunque co-essenziali ad un programma di introduzione alla professione e di sviluppo professionale degli insegnanti. Come componenti pertinenti di un programma di valorizzazione professionale esse possono essere tradotte in quattro sistemi interdipendenti che insieme creano un programma coerente: sistemi per il mentoring, interventi degli esperti, sostegno tra pari e autoriflessione. I dettagli concreti di tali sistemi possono variare a seconda delle situazioni locali.

Un sistema di mentoring. Il mentore è inteso come insegnante con esperienza a cui è affidata la responsabilità di aiutare l'insegnante principiante, fornendo sostegno a livello personale/affettivo, a livello sociale (facendo conoscere a qualcuno l'organizzazione e le norme della scuola) e a livello professionale. Il sistema deve essere finalizzato a incentivare l'apprendimento professionale mediante l'uso di una serie di approcci, per esempio affiancamento, formazione, discussione, orientamento scolastico, ecc. Boice (1992) ha constatato che il mentoring formale, in particolare attraverso riunioni periodiche, rappresenta il requisito più importante per un buon mentoring. Ha constatato altresì che il coordinamento del mentoring a livello istituzionale rappresenta un fattore importante. I mentori sono una componente importante, forse la più importante, di un programma di introduzione alla professione, ma devono essere allineati alla visione, missione e struttura dell'intero programma di introduzione alla professione (Wong, 2004). Una questione dibattuta è se i mentori debbano "assistere" o "valutare" (Feiman-Nemser, 1996). Senza dubbio è molto più probabile che i neoinsegnanti condividano problemi e chiedano aiuto in un contesto non critico. Se si percepisce un contesto critico, sembra esserci una tendenza a chiedere assistenza su problemi minori, "sicuri" (Galvez-Hjornevik, 1985); per tale motivo i mentori non devono prendere parte a decisioni in merito alla retribuzione o al rinnovo del contratto. Poiché esiste uno stretto legame tra l'insegnante principiante e il mentore, e poiché il "feeling" tra il mentore e l'insegnante principiante riveste una grande importanza, l'attento abbinamento di insegnante esperto e insegnante principiante è importante per evitare potenziali conflitti di personalità o approccio. È importante che gli insegnanti principianti abbiano

la possibilità di scegliere i propri mentori, in particolare poiché può essere determinante per la decisione di rimanere o abbandonare la professione (Brown, 2001).

Poiché il sistema di mentoring fornisce sostegno in merito a tutti e tre i livelli (personale/affettivo, sociale e professionale), è importante che fornisca altresì sostegno a livello di didattica disciplinare, oltre agli aspetti generali dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Un sistema di esperti. È necessario attivare un "sistema di esperti" al fine di garantire il sostegno professionale ai nuovi insegnanti. L'obiettivo di tale sistema è quello di garantire l'accesso a competenze e consulenza esterne al fine di ampliare il contenuto e l'insegnamento. Il sistema di esperti può concentrarsi su seminari, partecipazione a corsi da parte di esperti in materia di insegnamento, nonché sull'accesso a materiali di sostegno, risorse e linee guida.

In quei casi in cui l'abilitazione degli insegnanti principianti è temporanea e il periodo di prova termina con un esame formale, il sistema di esperti è essenziale e principalmente dominato da agenzie nazionali, istituti o università. In altri casi, il sistema di esperti può essere organizzato a livello scolastico, dove gli esperti sono principalmente insegnanti con esperienza, o può essere un servizio offerto dalle università ai propri laureati, o da altri fornitori dello sviluppo professionale continuo.

Un sistema tra pari. Il sistema tra pari riunisce gli insegnanti principianti (di una scuola o diverse scuole), creando, pertanto, opportunità di creare una rete all'interno e tra le scuole. Nel sistema tra pari esistono diversi tipi di sostegno: sostegno sociale (in particolare, in gruppi di insegnanti appartenenti alla stessa scuola), personale/affettivo e professionale (pari) al nuovo insegnante.

Il sistema tra pari è essenziale nel creare un ambiente sicuro nel quale i partecipanti hanno lo stesso status e gli insegnanti principianti possono constatare che affrontano molti degli stessi problemi. È necessario che il gruppo di pari si basi su incontri diretti, ma può essere in parte una comunità virtuale.

Il sistema di sostegno tra pari e il sistema di mentoring possono sovrapporsi quando si ricorre al mentoring di gruppo e il mentore e i neoinsegnanti si riuniscono in gruppi per scambiarsi le proprie esperienze, dubbi e buone e cattive prassi.

Quando le scuole sono grandi e presentano un cospicuo gruppo di insegnanti principianti, i gruppi di pari possono essere di pertinenza delle scuole. In tali gruppi, lo scambio è semplice giacché tutti i partecipanti lavorano nello stesso contesto. Tuttavia, quando le scuole sono piccole, ci potrebbero essere solo uno o due insegnanti principianti. In tali casi, i gruppi di pari comprendono necessariamente insegnanti di scuole diverse e ciò può condurre a scambi interessanti sui diversi approcci nelle scuole.

Un sistema di autoriflessione. Il programma di introduzione alla professione deve comprendere opportunità e quadri di riferimento affinché gli insegnanti principianti riflettano sul proprio apprendimento a un metalivello. L'autoriflessione garantisce la continuazione degli studi e della crescita personale; promuove la professionalità e garantisce lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento permanente per gli insegnanti stessi. Costituisce un ponte tra la formazione iniziale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo a livello di investimento personale (che deve essere continuo). Inoltre, il fatto di garantire tempo sufficiente agli insegnanti principianti per riflettere e condividere le proprie esperienze con altri in un ambiente positivo aiuta a sviluppare una cultura e un'etica condivisa all'interno della professione di insegnante.

Il sistema di autoriflessione può comprendere un sistema di registrazione, per esempio l'uso di portafogli, osservazione e discussioni sull'insegnamento, insegnamento di squadra, diari, ecc. L'autoriflessione può essere stimolata attraverso l'uso di standard prestabiliti relativamente a prassi, dimostrazioni del rendimento, valutazione *inter pares*, ecc. Il sistema di autoriflessione può far parte di un sistema di valutazione nazionale formale per concedere a un insegnante principiante il pieno status di insegnante o di essere integrato nella politica locale del personale a livello scolastico.

Riferimenti

- Alliance for Excellent Education. (2004a). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Author, p. 2. Retrieved September 10, 2004, from www.NewTeacher.com (Reporting on the work of Thomas Smith and Richard Ingersoll, "What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?" American Educational Research Journal, 41, 2, Summer 2004).
- Alliance for Excellent Education. (2004b). *Tapping the Potential: Retaining and Developing High-Quality New Teachers*. Washington, DC: Author, p. 12. Available at www.NewTeacher.com.
- Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G. e Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature*. London: DCSF.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Londra: McKinsey.
- Bennetts, C. (2001). Lifelong learners: In their own words. *International Journal of Lifelong Education*, 20(4), 272–288.
- Breaux, A. & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Breaux, A., & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong, p. 23.
- Britton, E., Paine, L., Raizen, S., & Pimm, D. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Available from www.WestEd.org.
- Britton, E., Pine, L., Pimm, D. e Raizen, S. 2003. *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L., & Huntley, M. (2000). *More swimming, less sinking: Perspectives from abroad on U. S. teacher induction*. Paper presented at the National Commission on Mathematics and Science Teaching in the 21st Century, San Francisco.
- Brown, K. (2001) "Mentoring and the retention of newly qualified language teachers". In Cambridge Journal of Education 31(1), pagg. 69-88.
- Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand Teachers Council.
- Commissione europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. Bruxelles: Commissione europea.
- Consiglio europeo (2007). *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 15 novembre 2007, sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C300, 6-9.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Key topics in Education in Europe, Volume III. Bruxelles, Eurydice.
- Eurydice (2009). *Key Data on education 2009*. Eurydice, Bruxelles.
- Evans, L. (2002). "What is teacher development?" Oxford Review of Education, 28 (1), 123-137.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: A critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (ED 397 060).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Bari.

- Garet, M., Porter, M., Desmoine, L., Birman, B., & Kwang, S. (2001, Winter). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, pp. 915–946.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–55.
- Harrison, J., Dymoke, S., e Pell, T. (2006). “*Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice*”. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Hassel, E. (2002). *Professional development: Learning from the best*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, ottobre 2003.
- Hawk, P. (1986–1987). Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator. *Action in Teacher Education*, 8(4), 59–63.
- Head, F. A., Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring: Complexity in its process and function. In T. M. Bey and C. T. Holmes (Eds.), *Mentoring: Contemporary principles and issues* (pp. 5–24). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002, June/July). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. e Tomilson, P.D. (2009). “*Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 2007- 216.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004, February). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Education Commission of the States Report. Document Number: 5036, p. 15.
- Johnson, S. M. (2003, March). *Supporting and retaining the next generation of teachers*. Presented at the national convention of ASCD, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA. Available at <http://www.simulconference.com/ASCD/2003/scs/>.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. (2003b, Fall). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal* 40, 608.
- Johnson, S. M., & The Project on the Next Generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 196–197.
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003a, May). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20–24.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S., Liu, E., & Peske, H. G. (2002, March). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teacher College Record*, 104(2), 273–300. Also available at <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/papers.htm>.
- Kelchtermans, G. e Ballet, K. (2002). “*The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation*”. *Teaching and Teacher Education* 18, 105-120.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005) *Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring*. *Journal of Education for Teaching*. Vol.31, n.1.
- Moore Johnson, S & Kardos, S.M (2005). *Keeping new teachers in mind*. Educational Leadership, marzo 2002, 12-16 OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers*. Relazione OCSE.
- Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2005), *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris.
- Orland-Barak, L. e Klein. S. (2005). “*The expressed and the realized: Mentors' Representations of a mentoring conversation and its realization in practice*”. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Pachler, N. e Field, K. (2001). “*From mentor to co-tutor: reconceptualising secondary modern foreign language initial teacher education*”. *Language Learning Journal*, 23, 15-15.

- Parlamento europeo (2008). *Relazione sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti* (2008/2068(INI)). Commissione per la cultura e l'istruzione. Relatrice: Maria Badia i Cutchet.
- Rippon, J. e Martin, M. (2006) *What Makes a Good Induction Supporter?* *Teaching and Teacher Education*, 22, (1). pagg. 84-99.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press, Londra.
- Smith, T. Ingersoll, R. (2004). "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?" *American Educational Research Journal* 41(3), 681-714.
- Tickle, L. 2000. *Teacher Induction: The Way Ahead*. Philadelphia: Open University Press.
- Villegas-Reimers, E. 2002. "Teacher preparation, international perspective". In J. W. Guthrie et al (eds.). *Encyclopedia of Education* 2 (7). USA: Macmillan Reference, 2470–2475.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2004). "Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. WestEd. (2002). How to support beginning teachers: Looking beyond our borders. (R&D Alert). San Francisco, CA: Author.
- Wong, H. (2002a, September). Play for keeps. In *Principal Leadership*. Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2002b, March). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52–55. Also available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2003a). Induction programs that keep working. In M. Scherer (Ed.), *Keeping Good Teachers*. Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD). Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2003b). *Induction: How to train, support, and retain new teachers*. Paper presented at the National Staff Development Council, December 10, 2003. Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2004). *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*. *NASSP Bulletin* 88, n. 638 pagg. 41-58.
- Wong, H. (2004a). Collaborating with Colleagues to Improve Student Learning. *ENC Focus*. 11(6). Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2004b). Producing educational leaders through induction programs. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 106–111. Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2004c). Induction programs that keep new teachers teaching and learning. *NASSP Bulletin*, 88, 43. Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H. (2004d). Collaborating with Colleagues to Improve Student Learning. *ENC Focus*, 11(6). Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H., & Asquith, C. (2002, December). Supporting new teachers. *American School Board Journal*, 189, 26. Available at www.NewTeacher.com.
- Wong, H., & Wong, R. (2004). *The First Days of School*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.