
Review sui programmi internazionali di *Induction Training* degli insegnanti

Berta Martini¹

Sommario

Questo articolo presenta una revisione critica dei programmi di *induction* europei. Mentre c'è molta letteratura che riguarda la formazione iniziale degli insegnanti, i problemi che essi devono affrontare e i modi in cui questi problemi possono essere migliorati, più scarsa è la letteratura che riguarda specificamente la formazione e il supporto all'inizio della carriera professionale degli insegnanti principianti e le migliori pratiche di *Induction Training*. Scopo del contributo è individuare quali siano i modelli e gli elementi ritenuti più efficaci nell'acculturazione dei neofiti alla professione. L'articolo è suddiviso in tre parti. La prima presenta gli indirizzi europei sulla formazione degli insegnanti novizi. La seconda descrive le caratteristiche di alcuni programmi di *Induction* di diversi Paesi europei. La terza parte, infine, presenta sinteticamente i risultati delle ricerche sull'impatto che i programmi di *Induction* hanno su diversi aspetti della formazione degli insegnanti.

Parole chiave

Formazione degli insegnanti, Programmi di *Induction* per gli insegnanti, Tutorato, Carriera degli insegnanti, Sviluppo professionale degli insegnanti.

¹ Università di Urbino «Carlo Bo».

Review on international teacher Induction Training programs

Berta Martini¹

Abstract

This article provides a critical review of European Induction Programs. While there is a great deal of literature on the initial training of teachers, the problems they face, and how these problems can be improved, the literature concerning early career training and support for novice teachers and best practices in induction training is more scarce. This article aims to identify which models and elements are considered most effective in acculturating novices to the profession. The article is divided into three parts. The first presents European guidelines on novice teacher training. The second describes the characteristics of some induction programs in different European countries. Finally, the third part briefly outlines research results on the impact of Induction Programs on various aspects of teacher education.

Keywords

Teacher Training, Teacher Induction Programs, Mentoring, Teacher Careers, Teacher Professional Development.

¹ University of Urbino «Carlo Bo».

Prospettive europee sullo sviluppo professionale e sulla carriera degli insegnanti

Quando, a partire dagli anni Novanta, si è cominciato ad affrontare il problema dell'adattamento alle sfide della società della conoscenza, la formazione degli insegnanti è divenuto un tema cruciale che ha comportato un ripensamento dei modelli educativi e dei programmi formativi ad essa dedicati. La necessità di un'istruzione di qualità come fattore chiave per la costruzione di una società europea della conoscenza ha cioè determinato un cambiamento nei dispositivi per la formazione degli insegnanti (Buchberger et al., 2000) e per il loro ulteriore sviluppo professionale nelle diverse fasi della loro carriera (Hattie, 2003).

Il cambiamento più evidente, come si evince dal documento della Commissione Europea (2020) per le politiche di supporto alle carriere degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, si traduce nell'adozione di una prospettiva pluridimensionale che riguarda sia le dimensioni strutturali e organizzative dei programmi per lo sviluppo professionale, sia le dimensioni formative interne a tali programmi (European Commission, 2020). Riguardo alle dimensioni strutturali, si va delineando un quadro che articola diversi percorsi di carriera in senso longitudinale, secondo una logica temporale sulla base dell'esperienza posseduta: insegnante in formazione iniziale (*student*), insegnante neo-assunto (*novice*), insegnante con esperienza (*experienced*), fino a insegnante esperto (*expert*).

Sebbene nei diversi Paesi europei questi livelli non corrispondano quasi mai a percorsi di carriera formalmente distinti, essi forniscono un chiaro riferimento per la differenziazione dei profili professionali e dei corrispondenti bisogni formativi e, pertanto, un orientamento che gli insegnanti possono utilizzare per autoregolare il proprio sviluppo professionale e di cui i dirigenti scolastici possono servirsi per sostenere e individuare le possibilità di carriera all'interno della scuola.

Riguardo alle dimensioni formative dei programmi, il cardine è costituito dalle competenze professionali. In molti Paesi i quadri di riferimento delle competenze sono consolidati come elemento fondamentale della gestione scolastica, utilizzati per analizzare e valutare le prestazioni degli insegnanti e per monitorare i progressi successivi a partire da queste. Un quadro di riferimento delle competenze chiarisce cosa ci si aspetta dal ruolo dell'insegnante e consente l'identificazione di aspettative ragionevoli e raggiungibili per il futuro e ha perciò il vantaggio di trasmettere una comprensione idealmente condivisa dagli insegnanti di ciò che è richiesto dalla scuola e dal sistema educativo.

In generale, le prospettive europee sullo sviluppo professionale e sulla carriera degli insegnanti implicano il coinvolgimento di tre fattori fondamentali in interazione tra loro: motivazione, abilità e opportunità (Snoek, 2014; Snoek et al., 2018).

La motivazione, sia intrinseca sia estrinseca, è sostenuta dalla consapevolezza che esistono opportunità di sviluppo e da un sentimento di empowerment che

permette di riconoscere i propri punti di forza, evitando di sentirsi isolati e bloccati in una posizione. Contribuiscono al fattore motivazionale lo sviluppo dell'identità professionale (soprattutto nella fase di *Induction*), assumere la responsabilità personale della progressione, così come il senso di riconoscimento e di gratificazione.

Analogamente, l'essere motivati a cogliere le opportunità di sviluppo (ruoli, responsabilità) stimola gli insegnanti a sviluppare le proprie competenze professionali (abilità) e a metterle a frutto quando si presentano loro opportunità di crescita. Contribuiscono all'accrescimento delle abilità l'orientamento a un quadro di competenze di riferimento e i processi di valutazione e feedback.

Infine, la possibilità di rendere visibili, accessibili e flessibili nuovi ruoli e responsabilità, insieme alla disponibilità di diverse modalità di sviluppo professionale, contribuisce ad accrescere la consapevolezza che le opportunità esistono e a contrastare la percezione che la professione di insegnante offra poche opportunità di carriera (Eurydice, 2018).

Da un punto di vista teorico, osserviamo che questa prospettiva è coerente con il *Capability Approach* (Sen, 1993; Nussbaum, 2011, 2020), secondo il quale la libertà di raggiungere il benessere è una questione di ciò che le persone sono in grado di fare e di essere e, quindi, del tipo di vita che sono effettivamente in grado di condurre. Ciò risponde, nella logica di questo approccio, a due istanze normative: che la libertà di raggiungere il benessere è una responsabilità morale primaria e che il benessere dovrebbe essere inteso in termini di capacità e funzionamenti delle persone.

Le capacità sono le azioni e gli stati che le persone possono raggiungere — la loro effettiva opportunità di fare o essere (per un insegnante, crescere professionalmente e fare carriera); i funzionamenti sono le capacità che sono state realizzate entro queste opportunità. In quest'ottica, tra le competenze da sviluppare è fondamentale includere anche la *career competence*, ossia la capacità di prendere decisioni informate circa la propria carriera.

I risultati dell'ET2020 Working Group Schools, che opera entro il quadro per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (European Commission, 2020), mostrano che in Europa i diversi sistemi nazionali adottano modalità differenti per strutturare i percorsi di carriera degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. In molti sistemi nazionali le opportunità di carriera riguardano per lo più il passaggio da insegnante a (vice) dirigente scolastico (a volte con passaggi intermedi). Inoltre, la carriera nell'istruzione scolastica può comportare o meno la combinazione del ruolo di insegnante di classe con la responsabilità della gestione della scuola: gli insegnanti possono assumere, oltre al loro ruolo in classe, ruoli di leadership manageriale o formativa (ad esempio, diventare un mentore per gli studenti o per gli insegnanti novizi o un coordinatore di tecnologie digitali), i quali possono essere collegati a un aumento di stipendio e di status. La carriera può essere legata anche al lavoro dell'insegnante a diversi livelli del sistema formativo: insegnanti e dirigenti scolastici possono avere ruoli anche

all'esterno della scuola attraverso la partecipazione a iniziative educative a livello locale o a progetti curriculari nazionali o internazionali.

Frequente anche il riconoscimento come esperto in un aspetto specifico dell'insegnamento, sulla base di una distinzione tra diversi livelli di competenza degli insegnanti definita da procedure di valutazione locali o centrali.

Un'ulteriore modalità riguarda l'opportunità, per gli insegnanti e i dirigenti scolastici, di cambiare contesto, ad esempio passando da una scuola a un'altra, ampliando le competenze attraverso l'acquisizione di qualifiche per altre materie, passando dall'istruzione primaria a quella secondaria o professionale, o passando alla formazione degli insegnanti.

Una carriera scolastica, infine, può iniziare o svilupparsi dopo avere lavorato altrove. Molti insegnanti e dirigenti scolastici hanno poca o nessuna esperienza lavorativa al di fuori delle scuole e del settore dell'istruzione. Tuttavia, in alcuni Paesi è possibile combinare il lavoro con altre attività professionali. Ad esempio, un insegnante di musica può svolgere anche un'attività come musicista professionista, o un insegnante con esperienza imprenditoriale può essere titolare di una propria attività di consulenza e supportare le scuole in progetti di innovazione.

I Programmi di Induction

In prospettiva europea, diventare insegnanti è visto come un processo graduale e continuo che comprende la formazione iniziale degli insegnanti, la fase di inserimento e lo sviluppo professionale continuo. In questo processo l'*Induction* coincide con la fase di inserimento, successiva alla formazione iniziale. Essa corrisponde (OECD, 2019) a programmi formali e strutturati (che comprendono, ad esempio, una regolare supervisione da parte del dirigente scolastico, un carico di insegnamento ridotto, un tutoraggio formale da parte di insegnanti esperti) e accordi informali (che comprendono, ad esempio, un lavoro informale tra pari, con altri nuovi insegnanti), progettati per sostenere l'introduzione dei nuovi docenti nella professione di insegnante e il loro apprendimento professionale continuo. La strutturazione di tali programmi è funzionale a migliorare la qualità dell'insegnamento, ma anche a ridurre l'abbandono della professione.

Riguardo al miglioramento della qualità dell'insegnamento, occorre riconoscere che gli insegnanti novizi necessitano di un orientamento e di un tutoraggio specifici per facilitare l'avvio della loro carriera e aiutarli a fare fronte alle esigenze specifiche che si trovano ad affrontare. Da un lato, le ricerche evidenziano che la maggior parte degli insegnanti ricorda i primi anni come un periodo stressante di tentativi ed errori (Charnock e Kiley, 1995; Goddard e O'Brien, 2003; Hudson, 2012). Espressioni ricorrenti come *shock di realtà*, *periodo di sopravvivenza* e *stress da ingresso* sottolineano ormai da tempo la specificità di questo periodo (Veenman,

1984). Dall'altro lato, molte ricerche dimostrano che le esperienze degli insegnanti principianti durante i primi anni sono fondamentali per la soddisfazione lavorativa, l'efficacia professionale, la durata della carriera, il benessere personale (Wechsler et al., 2010; Schleicher, 2016).

Alcune ricerche (Zuljan e Požarnik, 2014) evidenziano che gli insegnanti alla prime armi devono affrontare soprattutto i seguenti problemi:

- gestione della classe;
- strategie disciplinari;
- differenziazione dell'insegnamento per gruppi di alunni;
- valutazione degli apprendimenti;
- rapporti con i genitori.

A questi problemi, che riguardano prioritariamente il lavoro in classe, si aggiungono le preoccupazioni sul loro personale percorso formativo (specie quando il periodo di inserimento è sottoposto a valutazione formale) e sulla loro adeguatezza professionale a soddisfare le aspettative degli altri (studenti, famiglie, altri insegnanti, dirigente scolastico).

Per quanto riguarda la tendenza all'abbandono della professione da parte degli insegnanti, il rapporto Eurydice 2021 e il già citato documento della Commissione Europea *Supporting teacher and school leader careers: A policy guide* (European Commission, 2020) sono concordi nell'evidenziare le difficoltà che molti Paesi europei incontrano nel garantire il reclutamento e il mantenimento in carriera degli insegnanti.

Le sfide principali riguardano i seguenti aspetti:

- carenza di insegnanti in alcune materie di insegnamento e in alcune aree geografiche;
- invecchiamento della popolazione degli insegnanti;
- carenza di studenti che si iscrivono ai percorsi di formazione iniziale;
- alti tassi di abbandono della professione;
- alti tassi di abbandono dei percorsi di formazione iniziale.

La rilevanza di ognuna di queste sfide varia da Paese a Paese ma, fatta eccezione per l'eccesso di offerta di insegnanti in alcuni Paesi (Cipro, UK, Turchia), esse possono essere tutte messe in relazione con la mancanza di attrattività per la professione dell'insegnamento (Courtney, Austin e Zolfaghari, 2023).

La questione centrale per affrontare questo ampio spettro di sfide è se il periodo iniziale della carriera professionale è considerato un processo di ingresso nell'istituzione scolastica e nella professione, di tipo «amministrativo», alla stregua di un adempimento formale orientato all'assolvimento di disposizioni normative, oppure se è considerato un processo pianificato e autenticamente orientato all'apprendimento e alla crescita professionale.

Sebbene l'importanza del periodo di inserimento nella formazione professionale degli insegnanti sia ampiamente riconosciuta, esistono grandi differenze nel modo in cui i vari Paesi definiscono questa fase della vita professionale degli insegnanti. In molti sistemi nazionali, tra i quali quello italiano, ad esempio, l'Induction funge anche da periodo di prova prima della conferma dell'assunzione. In altri sistemi il superamento della fase di inserimento è invece un prerequisito obbligatorio per ottenere l'abilitazione all'insegnamento.

Diversa è anche l'individuazione degli attori responsabili dell'organizzazione di questo periodo (la scuola, l'università, agenzie statali o locali). Anche lo status degli insegnanti nella fase di Induction varia al variare dei compiti previsti, dell'orario di lavoro e, in qualche caso, della loro retribuzione. Tra gli aspetti più rilevanti da considerare ci sono poi il tipo e la quantità di supporto che il novizio riceve (tutoraggio, aiuto collegiale, ruolo del dirigente scolastico e degli altri insegnanti), nonché delle modalità e dei contenuti della formazione e della valutazione. Più in particolare, per quanto concerne l'obbligatorietà del periodo di Induction, il Rapporto Eurydice 2021 mostra che nella maggior parte dei sistemi scolastici l'inserimento è obbligatorio, mentre in Estonia, Slovenia, Finlandia, Svizzera (in alcuni cantoni) e Norvegia è solo raccomandato.

La durata del periodo di inserimento varia da 5-6 mesi a 2 anni, nella maggior parte dei casi è pari a 1 anno. In Spagna e a Cipro, la durata non supera i 6 mesi, mentre in Lussemburgo, Ungheria, Malta e Norvegia gli insegnanti neoabilitati hanno diritto a un programma di inserimento di 2 anni. In Inghilterra, il periodo di inserimento obbligatorio è stato esteso a 2 anni a partire da settembre 2021.

Per quanto riguarda lo status dei novizi, nella maggior parte dei sistemi nazionali l'inserimento è organizzato all'inizio del primo contratto come insegnante e può avvenire durante il periodo di prova. In alcuni sistemi nazionali gli insegnanti che iniziano l'inserimento sono già pienamente qualificati, mentre in altri l'inserimento è un passo aggiuntivo verso lo status di insegnante pienamente qualificato. In Germania, Francia e Cipro, l'inserimento avviene nell'ambito dell'ITE. In riferimento all'organizzazione dei percorsi di Induction, pur in adesione alle direttive europee, essa può essere concepita in modi diversi e contenere differenti elementi. Alcuni di questi elementi sono indicati nei documenti ufficiali emessi dalle autorità di livello nazionale, mentre altri sono lasciati alla discrezione delle autorità locali o delle scuole. Gli elementi più comunemente regolamentati dell'inserimento sono: il tutoraggio obbligatorio, le attività di sviluppo professionale (corsi e seminari), l'insegnamento in team con insegnanti esperti (obbligatorio in Germania, Francia, Polonia, Scozia e Montenegro) e la riduzione del carico didattico durante l'inserimento (obbligatorio in Germania, Francia, Lituania, Lussemburgo, Ungheria, Inghilterra, Scozia e Galles).

Interessante appare anche la relazione esistente tra i diversi elementi componenti i programmi di Induction. La ricerca suggerisce che l'offerta di più di

una componente dell'Induction (ad esempio, seminari, tutoring, riduzione dei carichi di lavoro, assistenza amministrativa) è un fattore che predice meglio la permanenza di un nuovo insegnante nella sua posizione (Ingersoll, 2012; Billingsley, Bettini e Jones, 2019). In particolare, si suggerisce che oltre al tutoraggio il supporto amministrativo (ad esempio, il sostegno dei dirigenti scolastici) produca un ambiente complessivamente migliore per i nuovi insegnanti e sia la «chiave» dell'inserimento (Bickmore e Bickmore, 2010; Ingersoll, 2012). Pertanto, fornire agli insegnanti molteplici dispositivi per l'inserimento non solo ha un impatto sul mantenimento nella professione, ma favorisce anche l'efficacia e la qualità della formazione degli insegnanti (Billingsley, Bettini e Jones, 2019). Di seguito presentiamo un quadro che mostra in forma sinottica le diverse componenti dei programmi di Induction degli insegnanti della scuola secondaria adottati in alcuni Paesi europei (Tabella 1).

In sintesi, i componenti che risultano essere presenti nei programmi di induction, laddove questi ultimi sono formalmente previsti, sono: l'offerta agli insegnanti principianti di un programma di inserimento obbligatorio che copra almeno 12 mesi; la formazione e, in alcuni casi, forme di riconoscimento economico ai Tutor; l'offerta agli insegnanti principianti di un carico didattico ridotto; l'opportunità per gli insegnanti principianti di osservare il proprio mentore e altri insegnanti efficaci; l'opportunità per gli insegnanti principianti di essere osservati dal proprio mentore e dai colleghi (con un feedback durante i colloqui di follow-up); il collegamento, in alcuni casi, tra la formazione iniziale degli insegnanti, l'inserimento e l'apprendimento professionale per creare un sistema di apprendimento e di sviluppo professionale coerente. Oltre che dai modelli organizzativi, il periodo di Induction si caratterizza in base ai quadri di riferimento teorici che sono assunti per la formazione dei novizi. In alcuni casi essi sono chiaramente individuati e fanno riferimento a uno spettro predefinito di competenze professionali. L'Estonia, ad esempio, aderisce a un approccio di apprendimento costruttivista rispetto al quale è posto un forte accento sul feedback del mentore e sulla riflessione e sull'autoanalisi del mentore sul proprio sviluppo professionale. Il programma si sviluppa lungo tre dimensioni: conoscenze e abilità professionali; dimensione sociale; dimensione personale (Eisenschmidt, 2011). Di conseguenza, i processi che sostengono lo sviluppo si verificano simultaneamente in 3 aree:

1. sviluppo delle competenze, riferite ai seguenti ambiti di lavoro: pianificazione e leadership; sviluppo dell'ambiente di apprendimento; supervisione dell'apprendimento; motivazione degli studenti; cooperazione; socializzazione; analisi e valutazione del processo di apprendimento; autoanalisi e sviluppo professionale; didattiche;
2. socializzazione nell'organizzazione e a livello professionale;
3. sviluppo di un'identità professionale.

Tabella 1
Componenti dei Programmi di Induction nei diversi Paesi

ELEMENTI COMPONENTI DEI PROGRAMMI DI INDUCTION							
Paese	Responsabilità	Durata Induction	Insegnamento a scuola	Attività di supporto	Tutor	Esame finale	
Germania	Scuola Autorità scolastiche locali Centri di formazione per insegnanti	Varia tra 12 e 24 mesi	Carico didattico ridotto	Seminari di formazione Confronto costante con il tutor e con i colleghi Frequenza presso il centro di formazione per insegnanti	Attività di supervisione Organizzazione di seminari	Il futuro insegnante deve sviluppare un progetto di ricerca e innovazione Secondo esame di Stato	
Austria	Autorità scolastiche Università, Facoltà di Scienze della Formazione	12 mesi	Carico didattico variabile	Parte teorica e parte pratica	Supervisione e formazione Tutor formati presso le Università, Facoltà di Scienze della Formazione	Non è previsto ma vengono valutati sui contenuti della formazione	
Svezia	Scuola Amministrazioni locali	12 mesi (periodo di prova)	Carico didattico ridotto	In ITE (Initial Teacher Education) programmi di formazione universitaria degli insegnanti	Nominato dal dirigente Corsi offerti ma non obbligatori	Non formalmente regolamentato	
Norvegia	Non è un sistema formale	24 mesi	Insegnamento full time		Sono offerti Programmi di formazione	Non formalmente regolamentato	

Estonia	Scuola Università	12 mesi	Insegnamento full time	Seminari di formazione universitari (4 volte l'anno) Tutoraggio, sia individuale nella scuola, sia di gruppo all'università	Supporto offerto da: Dirigenti scolastici Tutor Centri universitari per l'induction	Non è prevista una valutazione formale È previsto un rapporto di autovalutazione iniziale
Francia	Definita a livello ministeriale e inserita nell'ambito della ITE IUFM (fino al 2013) Master, ESPé (Écoles Supérieures du Professorat et de l'éducation)	12 mesi	Carico didattico ridotto Periodo di pratica nelle scuole a partire dal secondo anno di Master, poi servizio pieno	Forme di supporto sono assicurate durante i primi 2 anni (il primo è di prova) Seminari di formazione: 1° anno: 4 settimane, 2° anno: 2 settimane	Il Tutor è previsto nell'anno di prova I tutor della scuola primaria seguono una preparazione speciale	Concorsi per il reclutamento dei laureati
Romania	Scuola Istituto di formazione (per gli esami finali)	12 mesi	Insegnamento full time	Il dirigente scolastico organizza il processo di mentoring L'ispettore scolastico effettua osservazioni del novizio	Supporto offerto da Tutor	Esame con valutazione sia interna sia esterna (scritta e orale)
Croazia	Non è un sistema formale	Non regolamentata	Insegnamento full time	Piano di attività elaborato dal tutor e dal novizio Osservazione reciproca delle lezioni Diario di lavoro del novizio	Solo il 13% dei novizi ha un tutor assegnato	Prove per il reclutamento: parte scritta, parte pratica (lezioni), parte orale (riflessione)
Inghilterra	Autorità locale National Induction Panel for Teachers	12 mesi	Carico didattico ridotto (90%)	Programma individualizzato di monitoraggio, supporto e valutazione rispetto agli obiettivi stabiliti e agli standard di valutazione	Tutor/insegnante esperto	Valutazione formale trimestrale Giudizio finale

In questo contesto assumono un ruolo importante i centri universitari che operano sia sui tutor sia sugli insegnanti principianti. L'azione sui tutor avviene attraverso un corso, finalizzato a chiarire gli aspetti relativi all'attuazione del programma dell'anno introduttivo, e alcuni seminari (2 o 3 volte l'anno) finalizzati a sostenere lo sviluppo delle capacità di supervisione. L'azione sugli insegnanti principianti avviene attraverso sessioni di formazione, organizzate durante le vacanze scolastiche, nelle quali i novizi analizzano le esperienze maturate durante il primo anno di lavoro discutendo e analizzando i problemi incontrati.

Tali seminari di gruppo universitari fungono quindi da dispositivo di feedback per il miglioramento della formazione dei novizi (Zuljan e Požarnik, 2014; Sarv, 2014). In questo senso, il programma di inserimento estone integra due tipi di tutoraggio, quello individuale presso la scuola dell'insegnante principiante e quello di gruppo dell'università e, come tale, affronta l'apprendimento professionale e reciproco coinvolgendo in un'unica comunità professionale insegnanti novizi, mentori sul posto di lavoro ed esperti universitari (Eisenschmidt e Poom-Valickis 2020).

Un caso particolare è quello della Finlandia. Il programma di Induction è solo raccomandato e non ha una durata regolamentata. Anche il placement nella scuola è regolato in base all'autonomia scolastica o locale. La maggior parte degli insegnanti novizi, tuttavia, svolge attività didattica a scuola già nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale (ITE) dove la Finlandia ha sviluppato alcuni modelli di mentoring, il più innovativo dei quali è il PGM (Peer Group Mentoring).

Inizialmente strutturato in base al classico modello 1 mentor-1 mentee, il modello è stato successivamente sottoposto a un programma sperimentale in cui singoli tutor accompagnavano gruppi di insegnanti principianti. Sebbene ciò sia stato fatto in gran parte per motivi di sostenibilità economica, uno studio di follow-up del progetto pilota, finanziato dal governo finlandese, ha evidenziato che gli insegnanti principianti che partecipavano al gruppo, attraverso la condivisione delle sfide e delle esperienze incontrate nel loro lavoro, traevano supporto non solo dai mentori ma anche dagli altri membri del gruppo. Ciò ha comportato che il programma si sviluppasse verso un formato di tutoraggio di gruppo (Heikkinen et al., 2020).

Il modello finlandese di PGM si differenzia per alcune caratteristiche da altri modelli internazionali di mentoring, in quanto è stato sviluppato per tutti gli insegnanti e i professionisti dell'educazione e non solo per gli insegnanti principianti. Il cuore dell'attività è la condivisione di conoscenze ed esperienze e l'apprendimento reciproco. Inoltre, come abbiamo già detto, mentre in alcuni modelli internazionali la partecipazione al mentoring per i nuovi insegnanti è obbligatoria e comporta una valutazione del mentee, nel modello finlandese la partecipazione è volontaria e non implica alcuna valutazione (Tynjälä et al., 2021).

L'idea generale del modello è che un gruppo di insegnanti, ciascuno in fasi diverse della propria carriera, si riunisca periodicamente per discutere di questioni legate al lavoro in un'atmosfera aperta e confidenziale, facilitata da un mentore esperto. Le pratiche di mentoring nel modello PGM sono guidate da sei principi: aderire a un approccio costruttivista; creare e sostenere una relazione dialogica tra i partecipanti al gruppo; costruire l'identità narrativa intorno alla professione di insegnante e la professionalità; coltivare l'idea che gli insegnanti siano al servizio, prima di ogni altra cosa, dei bambini e degli adolescenti in via di sviluppo; garantire l'uguaglianza tra i partecipanti e la promozione dell'integrazione di conoscenze teoriche nelle pratiche educative (Korhonen et al., 2015).

Dopo alterne vicende che hanno ora favorito ora ostacolato l'evoluzione del modello, tra il 2017 e il 2020 il PGM è stato sostenuto dallo Stato finlandese attraverso il Programma di sviluppo della formazione degli insegnanti ed è stato scelto come uno degli strumenti per sviluppare l'apprendimento professionale degli insegnanti.

Dall'esame della letteratura (Tynjälä et al., 2021) risulta che il PMG produce effetti positivi sulla condivisione delle esperienze, la capacità di riflessione sulle pratiche, l'empowerment, il rafforzamento dell'identità professionale, la motivazione e il benessere personale. Sul piano organizzativo, l'impatto è perlopiù indiretto e riguarda lo sviluppo degli insegnanti come agenti di cambiamento. Tra le difficoltà, si rileva la gestione delle dinamiche di gruppo, l'impegno che la partecipazione al PGM comporta e, a livello organizzativo, il riconoscimento dell'apprendimento tra pari come forma di sviluppo professionale.

Impatto dei programmi di Induction sulla qualità della formazione degli iniziati

Molti studi hanno cercato di valutare l'impatto che i programmi di Induction hanno su alcuni aspetti dell'esperienza professionale degli insegnanti principianti. Sebbene la maggior parte delle ricerche siano condotte con riferimento a programmi specifici e siano pertanto difficilmente generalizzabili, esse possono offrire indicazioni utili relativamente a quegli aspetti che sono comuni a più programmi.

In base alla letteratura, è possibile ritenere che i programmi di Induction abbiano effetti positivi sui tassi di abbandono della professione (Smith e Ingersoll, 2004). Questo effetto sembra dipendere prevalentemente dalla presenza di una struttura di supporto, ossia l'offerta di attività e risorse di sostegno che consentano uno sviluppo graduale delle competenze e dell'identità professionale, la qualità e la pervasività della quale diventano misure del livello di sviluppo della cultura del sostegno presente nella scuola. Non è infatti solo il singolo insegnante

esperto a sostenere il novizio, bensì la scuola: il dirigente, gli altri insegnanti, esperti e figure di riferimento, ma anche l'organizzazione che la scuola si dà per supportare gli insegnanti principianti nelle loro prime esperienze professionali.

Ingersoll e Strong (2011), a partire da una revisione di 15 studi empirici, sostengono che i programmi di Induction hanno generalmente un impatto positivo su tre aspetti:

- un aumento dell'impegno e della fidelizzazione dei nuovi insegnanti;
- un miglioramento delle prestazioni e dei risultati in classe;
- un aumento dei risultati accademici degli studenti (qualora, evidentemente, siano coinvolti in programmi che prevedono training in centri universitari).

Come abbiamo visto dalla comparazione riportata nella Tabella 1, la forma di supporto più diffusa è il tutorato. Tuttavia occorre osservare che la qualità del mentore influisce sull'effetto positivo complessivo. Alcune ricerche indicano che i nuovi insegnanti che hanno esperienze di inserimento più intense e livelli maggiori di tutoraggio hanno prestazioni pedagogiche più elevate e tassi di abbandono più bassi (Bastian e Marks, 2017; Ronfeldt e McQueen, 2017).

Non solo. Il successo della relazione tra insegnante novizio e insegnante esperto dipende dal coinvolgimento, dall'affidabilità e dalla disponibilità del mentore nei confronti del novizio e dall'adeguatezza degli elementi del programma di Induction proposto dal primo rispetto alle esigenze del secondo. D'altra parte, affinché il mentore possa svolgere appieno il suo compito, egli deve guadagnare una comprensione sofisticata dell'apprendimento del novizio e questo richiede tempo, competenze e impegno. A questo proposito, uno dei problemi più comuni nell'implementazione dei programmi di Induction riguarda la formazione dei mentori e il riconoscimento, sociale ed economico, del lavoro che svolgono.

Alcuni risultati importanti riguardano le attese degli insegnanti principianti rispetto al periodo di inserimento. In generale le ricerche evidenziano che i novizi tendono a condividere esigenze simili e a richiedere tipologie simili di supporto (Killeavy, 2006). Per quanto riguarda le esigenze, esse riguardano la gestione della classe, la gestione degli studenti con bisogni educativi speciali e le strategie didattiche utili a variare gli approcci e differenziare il curriculum. Per quanto riguarda i tipi di supporto, gioca un ruolo fondamentale il feedback, che deve essere accurato e basato sulle osservazioni in classe e sulla discussione di potenziali azioni e gesti professionali per migliorare.

Concludendo, i risultati emergenti dall'analisi della letteratura ci confortano nel ritenere che i programmi di Induction siano di fondamentale importanza per una formazione di qualità degli insegnanti e che essi abbiano un impatto positivo su numerosi aspetti che caratterizzano lo sviluppo professionale degli insegnanti. Molte questioni rimangono tuttavia aperte. Tra queste, la conciliazione tra le

esigenze delle pratiche di mentoring qualificato e la loro sostenibilità economica per un ampio numero di insegnanti; la differenziazione dei livelli nella carriera scolastica; la continuità, non solo formale, tra formazione iniziale, *Induction* e formazione continua.

Si tratta di aspetti che dovranno essere affrontati da ulteriori e future ricerche per pervenire a una comprensione più profonda di questo particolare periodo dello sviluppo professionale degli insegnanti e, di conseguenza, a una messa a punto di modelli di *Induction* sostenibili e di qualità.

Bibliografia

- Bastian K.C. e Marks J.T. (2017), *Connecting teacher preparation to teacher induction*, «American Educational Research Journal», vol. 54, n. 2, pp. 360-394, <https://doi.org/10.3102/0002831217690517>.
- Bickmore D.L. e Bickmore S.T. (2010), *A multifaceted approach to teacher induction*, «Teaching and Teacher Education», vol. 26, n. 4, pp. 1006-1014, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>.
- Billingsley B., Bettini E. e Jones N.D. (2019), *Supporting Special Education Teacher Induction Through High-Leverage Practices*, «Remedial and Special Education», vol. 40, n. 6, pp. 365-379, <https://doi.org/10.1177/0741932518816826>.
- Buchberger F., Campos B.P., Kallos D. e Stephenson J. (a cura di) (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Umeå, TNTEE Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Charnock B. e Kiley M. (1995), *Concerns and preferred assistance strategies of beginning middle and high school teachers*, San Francisco: Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, March, 18, 1995 (Article presented).
- Commissione Europea (2010), *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistemati per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione, SEC (2010), n. 538.
- Courtney S.A., Austin C.A. e Zolfaghari M. (2023), *International perspectives on teacher Induction: A systematic review*, «Teaching and Teacher Education», vol. 125, p. 104047.
- Eisenschmidt E. (2011), *Teacher education in Estonia*. In M. Valenc̆ Ic̆ Zuljan e J. Vogrinc̆ (a cura di), *European Dimensions of Teacher Education. Similarities and Differences* (Ljubljana, Kranj, Pedagoška fakulteta, Šola za ravnateljce), pp. 115-132.
- Eisenschmidt E. e Poom-Valickis K. (2020), *Induction in Estonia: Over fifteen years of experience e successes and struggles*. In K.-R. Olsen, E.M. Bjerkholt e H.L.T. Heikkinen (a cura di), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*, pp. 87-106, <https://doi.org/10.23865/noasp.105>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2020), *Supporting teacher and school leader careers. A policy guide: Report*, Luxembourg: Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

- Goddard R. e O'Brien P. (2003), *Beginning teacher perceptions of their work and well-being and intention to leave*, «Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development», vol. 6, n. 2, pp. 99-188.
- Hattie J. (2003), *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference «Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?», 19-21 October 2003, Melbourne.
- Heikkinen H.L.T., Pennanen M., Markkanen I. e Tynjälä P. (2020), *A Brief History of the Peer-Group Mentoring Model in Finland: Struggling for Space in a Contested Niche*. In K.-R. Olsen, E.M. Bjerkholt e H.L.T. Heikkinen (a cura di), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*, pp. 107-128, <https://doi.org/10.23865/noasp.105>.
- Hudson P. (2012), *How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 37, n. 7, pp. 71-84.
- Ingersoll R.M. (2012), *Beginning Teacher Induction What the Data Tell Us*, «Phi Delta Kappan», vol. 93, n. 8, pp. 47-51, <https://doi.org/10.1177/0031721712109300811>.
- Ingersoll R.M. e Strong M. (2011), *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, «Review of Educational Research», vol. 81, n. 2, pp. 201-233, <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Killeavy M. (2006), *Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching, and Leading*, «Theory Into Practice», vol. 45, n. 2, 168-176.
- Korhonen H., Heikkinen H.L.T. e Kiviniemi U. (2015), *Peer-group mentoring in Finland*. In H.L.T. Heikkinen, L. Swachten e H. Akyol (a cura di), *Bridge over troubled water: New perspectives on teacher induction*, Ankara, Pegem Akademi, pp. 122-146.
- Nussbaum M. (2011), *Creating Capabilities*, Cambridge, Harvard University Press.
- Nussbaum M. (2020), *The Capabilities Approach and the History of Philosophy*. In E. Chiappero-Martinetti, S. Osmani e M. Qizilbash (a cura di), *The Cambridge Handbook of the Capability Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 13-39.
- OECD (2019), *TALIS 2018 results (Volume I). In Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ronfeldt M. e McQueen K. (2017), *Does new teacher induction really improve retention?*, «Journal of Teacher Education», vol. 68, n. 4, pp. 394-410, <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>.
- Sarv E.S. (2014), *A Status paper on school teacher training in Estonia*, «Journal of International Forum of Educational Research», vol. 1, n. 2, pp. 106-158.
- Schleicher A. (2016), *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*, Paris, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/23127090>.
- Sen A. (1993), *Capability and Well-being*. In M. Nussbaum e A. Sen (a cura di), *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon Press, pp. 30-53.
- Smith T.M. e Ingersoll R.M. (2004), *What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?*, «American Educational Research Journal», vol. 41, n. 3, pp. 681-714.
- Snoek M. (2014), *Developing teacher leadership and its impact in schools*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Snoek M., Knezic D., van den Berg E., Emmelot Y., Heyma A. e Sligte H. (2018), *Impact of in-service Master of Education programmes on teachers and their working environment*, «European journal of teacher education», vol. 41, n. 5, pp. 620-637.
- Tynjälä P., Pennanen M., Markkanen I. e Heikkinen H.L.T. (2021), *Finnish model of peer-group mentoring: Review of research*, «Annals of the New York Academy of Sciences», vol.

- 1483, n. 1, pp. 208-223, <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>.
- Veenman S. (1984), *Perceived problems of beginning teachers*, «Review of Educational Research», vol. 2, pp. 143-178.
- Wechsler M.E., Caspary K., Humphrey D.C. e Matsko K.K. (2010), *Examining the effects of new teacher induction*, «National Society for the Study of Education», vol. 111, n. 2, pp. 387-416.
- Zuljan M.V. e Požarnik B.M. (2014), *Induction and Early-career Support of Teachers in Europe*, «European Journal of Education», vol. 49, n. 2, pp. 192-205, <https://www.jstor.org/stable/26609213> (consultato il 21 maggio 2024).