



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PSICOLOGICHE, ANTROPOLOGICHE E
DELL'EDUCAZIONE

XXXII ciclo

SSD: M-PED/02

Il ruolo della ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca e Finlandia

Research based knowledge in Danish and Finish Initial Teacher Education

Tesi presentata da: BEATRICE CUCCO

Tutor: PROF.SSA MONICA ELENA MINCU

Coordinatore del dottorato: CRISTINA MOSSO; LORENA MILANI

a.a. 2018-19

Indice analitico

1. Introduzione: la formazione degli insegnanti basata sulla ricerca.....	1
2. Il concetto di professionalismo: una lettura teorica multidisciplinare.....	8
2.1. Definizione della conoscenza basata sulla ricerca, delle modalità di apprendimento e delle finalità	12
2.2. Le nove categorie analitiche per la preparazione degli insegnanti scandinavi	17
2.3. Il neo-istituzionalismo storico per la comprensione dei fattori contestuali	20
3. Note metodologiche	24
3.1. Introduzione allo studio e alla domanda di ricerca	24
3.2. La metodologia comparata: lo studio di caso e l'approccio qualitativo	25
3.3. Il processo di raccolta dei dati documentali ed empirici.....	31
3.4. L'analisi tematica delle interviste	36
4. L'impatto del contesto nello sviluppo della formazione iniziale degli insegnanti.....	39
4.1. I fattori convergenti e il modello nordico	42
4.2. Le specificità dei fattori contestuali: il caso danese.....	47
4.2.1. <i>Alle origini del modello culturale danese: le differenze tra classi sociali e la struttura decentrata</i>	<i>47</i>
4.2.2. <i>La rivendicazione del folke contadino e l'avvio dei sindacati tra il XIX e XX secolo</i>	<i>50</i>
4.2.3. <i>Gli anni d'oro del welfare state: la scuola e gli insegnanti al servizio delle richieste sociali.....</i>	<i>54</i>
4.2.4. <i>L'apertura al mondo e il nuovo paradigma welfarista</i>	<i>58</i>
4.3. Le caratteristiche specifiche del caso finlandese	63
4.3.1. <i>La Finlandia durante la dominazione svedese. Le istituzioni scandinave a fianco della Chiesa</i>	<i>63</i>
4.3.2. <i>La situazione paradossale dell'indipendenza finlandese tra il XIX e XX secolo. Il movimento fennomeni sotto il controllo della Russia.....</i>	<i>66</i>
4.3.3. <i>L'epoca welfarista e l'industrializzazione. La rivoluzione della formazione iniziale degli insegnanti.....</i>	<i>70</i>
4.3.4. <i>La crisi economica degli anni '90 e l'internazionalizzazione. L'investimento nell'educazione e nella ricerca.....</i>	<i>74</i>
4.4. I fattori contestuali divergenti e convergenti tra Danimarca e Finlandia.....	79
5. Il percorso formativo degli insegnanti in Danimarca e Finlandia.....	82

5.1.	<i>Il læreruddannelse</i> : la formazione degli insegnanti per la <i>folkeskole</i> danese.....	84
5.2.	<i>Il luokanopettajan koulutus</i> : la preparazione all'insegnamento per il <i>peruskoulu</i> finlandese	90
5.3.	Le divergenze tra Danimarca e Finlandia: le specificità contestuali che prevalgono sul modello nordico.....	95
6.	Il sapere di ricerca nei programmi di formazione danese e finlandese.....	101
6.1.	Il ruolo e l'apprendimento del sapere di ricerca nel <i>lærerudannelse</i> danese.....	103
6.1.1.	<i>La prevalenza di una conoscenza applicata e di sviluppo sperimentale</i>	103
6.1.2.	<i>I paradossi nella produzione di sapere scientifico in Danimarca</i>	104
6.1.3.	<i>La promozione di un insegnante alfabetizzato alla ricerca</i>	108
6.1.4.	<i>Le finalità pragmatiche relative all'uso di sapere di ricerca</i>	112
6.2.	Il sapere di ricerca promosso nel <i>luokanopettajan koulutus</i>	114
6.2.1.	<i>La prevalenza di una conoscenza basata sulla ricerca di tipo teorico o applicato</i> <i>114</i>	
6.2.2.	<i>Le istituzioni universitarie centrali nella produzione di sapere di ricerca</i>	115
6.2.3.	<i>La formazione di un praticante-ricercatore durante la formazione iniziale</i> <i>finlandese</i>	117
6.2.4.	<i>L'apprezzamento del ruolo di ricerca come promotore dello status sociale</i> ..	122
6.3.	La conoscenza basata sulla ricerca in Danimarca e Finlandia: le divergenze spiegate attraverso i fattori contestuali.....	124
7.	Professionalismo, formazione, ricerca: la comparazione tra Danimarca e Finlandia.....	132
7.1.	Dall'analisi del caso danese e finlandese alla loro comparazione	132
7.2.	Dai risultati comparativi al <i>focus</i> della ricerca.....	138
7.3.	Aspetti di contributo alla letteratura scientifica e sviluppi futuri della ricerca....	150
8.	Appendici.....	152
8.1.	APPENDICE 1 - Approvazione del comitato di bioetica dell'Università degli Studi di Torino	152
8.2.	APPENDICE 2 - Presentazione della ricerca per istituti ed intervistati	153
8.3.	APPENDICE 3 - Consenso informato	155
8.4.	APPENDICE 4 - Linee guida per le interviste	156
9.	Bibliografia	162
10.	Ringraziamenti.....	191

Indice delle figure e delle tabelle

Figura 1 - Modalità di formazione al sapere di ricerca	15
Figura 2 - Idealtipi di socializzazione al ruolo di insegnante	16
Figura 3 - Rappresentazione grafica della metodologia adottata	26
Figura 4 - Sviluppo delle riforme per il cambiamento di istituzione per la formazione iniziale degli insegnanti nel Nord Europa.....	28
Figura 5 - Numero di intervistati divisi per ruolo	33
Figura 6 - Analisi grafica del contesto	41
Tabella 1 - Documenti nazionali consultati	32
Tabella 2 - Codici utilizzati per la tematizzazione delle interviste	37
Tabella 3 - Convergenze e divergenze nella formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi.....	96
Tabella 4 - Risultati principali dell'analisi tematica sulle interviste.....	125
Tabella 5 - Riassunto delle convergenze e divergenze delle due variabili dipendenti e spiegazione della dipendenza da percorso	149

Abstract

La letteratura pedagogica degli ultimi cinquant'anni si è molto interessata alla professione docente e al ruolo della ricerca per delineare una certa *research-based teacher professionalism*. Tuttavia, la letteratura in merito non spiega come il sapere di ricerca si delinea e si attua a seconda del contesto socio-storico e istituzionale di riferimento. Pertanto, l'obiettivo di questo contributo è duplice: il primo è quello di analizzare le differenze riscontrabili in due tipi di formazione rispetto al ruolo della ricerca nella preparazione degli insegnanti di scuola primaria. Il secondo obiettivo è invece quello di comprendere quali fattori contestuali e istituzionali contribuiscono - o hanno contribuito storicamente - a questa diversità. Per far ciò, i casi scelti - Danimarca e Finlandia- presentano, al tempo stesso, analogie di fondo e configurazioni istituzionali e esiti professionalizzanti divergenti.

La ricerca si è avvalsa di un quadro teorico multidisciplinare che ha previsto l'utilizzo di prospettive sia socio-storiche, sia pedagogiche. La meta-teoria di riferimento è il neoistituzionalismo storico, laddove si presuppone che gli eventi storici condizionino lo sviluppo delle istituzioni formative. In linea con la teoria adottata, la metodologia qualitativa ha previsto la raccolta dei dati documentali e di 29 interviste, per una durata complessiva di dieci mesi.

Dall'analisi storica prodotta, è emerso che Danimarca e Finlandia condividono caratteristiche contestuali simili, solitamente associate al modello culturale nordico. Tuttavia, il modello nordico ha avuto un impatto piuttosto esiguo nella definizione della formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca e Finlandia. Lo studio storico ha anche permesso di osservare che esistono due strutture sociali molto differenti tra i due paesi: il caso danese è caratterizzato da una società pluri-integrata che ha condotto ad uno sviluppo eterogeneo del sistema scolastico e dunque della formazione iniziale. Al contrario, nel caso finlandese centralizzato e altamente gerarchico l'idea regolativa è stata quella di un'educazione come investimento, con l'innalzamento del livello accademico degli insegnanti di scuola primaria durante gli anni '70. Le differenti strutture sociali hanno tuttora notevole impatto sulla preparazione iniziale degli insegnanti: i due sistemi di formazione presentano infatti numerose divergenze sia a livello curricolare, sia nella tipologia del percorso formativo.

Le differenze socio-storiche si ripropongono inoltre nelle differenti modalità di formazione al sapere di ricerca. La preparazione iniziale degli insegnanti danesi predilige una formazione piuttosto implicita e pragmatica. La conoscenza basata sulla ricerca sembra inoltre comunicata orizzontalmente, in linea con la struttura sociale pluri-integrata propria del contesto danese. Al contrario, i futuri insegnanti finlandesi sono formati all'uso del sapere di ricerca come "alfabetizzazione" al suo riconoscimento e uso adeguato, sia attraverso la partecipazione nella produzione stessa del sapere scientifico. Questo tipo di formazione sostiene l'obiettivo di formare un

insegnante in grado di migliorare la propria pratica attraverso una riflessione sistematica. Inoltre, la formazione alla conoscenza basata sulla ricerca prevista in Finlandia promuove una definizione di sapere gerarchico verticale, in linea con la struttura sociale centralizzata.

Pertanto, dall'analisi storica e qualitativa prodotta in questo studio si rilevano numerose divergenze. In effetti, i significati conferiti al sapere di ricerca, la tipologia di ricerca e le sue modalità di formazione sono collegabili sia al modo in cui la formazione docente è organizzata e istituzionalizzata, sia al contesto nazionale di riferimento. Le differenze rilevate possono essere attribuite alla presenza di una dipendenza da percorso - *path-dependency* - tale per cui le forme istituzionali precedenti hanno un alto impatto nel definire le forme istituzionali seguenti.

1. Introduzione: la formazione degli insegnanti basata sulla ricerca

Le sfide educative del mondo contemporaneo necessitano di insegnanti competenti per essere risolte. Pur consapevoli del portato retorico di questa affermazione, si rileva una necessità reale, vale a dire quella che considera gli insegnanti come attori indispensabili per il processo di apprendimento e per le sfide globali della contemporaneità. L'importanza della professione docente e dell'impatto degli insegnanti sull'apprendimento e sul miglioramento del sistema scolastico è al giorno d'oggi significativamente messo al centro della scena educativa e auspicato da molti (Hattie, 2003; OCSE, 2005a). In molte regioni del mondo tuttavia si assiste a un continuo screditamento della professione insegnante (Monteiro, 2015): l'insegnamento è un lavoro criticato e lo *status* sociale dei docenti risulta di conseguenza di basso livello (Eurydice, 2016; OCSE, 2014). Il significato di professionalità docente è dunque al momento decisamente fragile.

Per essere insegnanti efficaci e riconosciuti socialmente, i docenti devono essere preparati professionalmente. La formazione professionale¹ degli insegnanti è un aspetto fondamentale poiché solo attraverso una preparazione di alto livello è possibile educare i futuri insegnanti ad affrontare le sfide educative future. Il momento della formazione iniziale è dunque il più rilevante in quanto è il primo passaggio in cui i candidati cambiano percezione di sé stessi, passando dall'essere alunni all'essere insegnanti. La formazione iniziale è tuttavia piena di insidie, affrontate giornalmente dai formatori e dai ricercatori interessati all'argomento.

Una delle soluzioni maggiormente accettate dalla letteratura dirette a migliorare la formazione iniziale dei docenti è quella di fornire ai candidati una preparazione alla conoscenza basata sulla ricerca - *research-based knowledge*. L'idea di insegnante coinvolto nella ricerca non è un tema completamente nuovo nell'ambito della formazione docente; questa idea risale infatti ai lavori degli anni '70 di Stenhouse (in Elliott, 2009), che hanno contribuito all'evoluzione del noto movimento "*teacher as researcher*" (Castoldi, 2010; Coggi & Ricchiardi, 2005; Fueyo & Koorland, 1997; Hammersley, 1993; Montalbetti, 2015). Sebbene i paradigmi epistemologici siano cambiati nel corso del tempo, questo approccio continua ad avere come *focus* principale la centralità dell'insegnante all'interno del processo di costruzione del sapere (Elliott, 2009; Stenhouse, 1981). Questo movimento ha dunque favorito l'aumento delle richieste nell'ambito accademico e organizzativo di avere professionisti dell'educazione alfabetizzati e formati mediante l'uso della ricerca (Guerriero, 2017a; Mincu, 2015; Tatto & Furlong, 2015).

¹ 'Formazione professionale' e 'formazione del professionista' vengono qui usate come sinonimi, in linea con l'uso di professione esclusivamente inteso nell'accezione inglese di 'professional', distinta dunque da 'vocation'. Nel testo si intende perciò il 'professional training' e non il 'vocational training'.

In questo modo si auspica che la formazione dei docenti sia inserita in una professionalità docente basata sulla ricerca nell'ambito educativo. Ciò significa che i docenti formati a questo tipo di conoscenza dovrebbero essere in grado di comprendere, produrre e attuare sapere di ricerca nella propria pratica (Elliott, 2009), laddove il concetto di “sapere di ricerca” non è considerato come esclusivamente esperienziale ma è invece un sapere professionale in grado di attuare un collegamento tra la pratica dell'insegnamento e il sapere teorico attraverso un processo sistematico. L'adozione di questa prospettiva si innesta sull'idea di un professionalismo² basato sulla ricerca a supporto dello sviluppo del lavoro dei singoli docenti, in modo che essi possano produrre miglioramento scolastico e utilizzare il proprio repertorio di conoscenze per personalizzare l'apprendimento (Guerriero, 2017b; Mincu, 2015; Tatto & Furlong, 2015).

L'interesse per una formazione docente al sapere di ricerca è motivato sia dalla ricerca pedagogica sia da quella sociologica. La motivazione pedagogica è in linea con le richieste di una professionalità docente in grado di comprendere le sfide quotidiane della propria pratica e intervenire su di esse (Milani, 2000; Monteiro, 2015; Phelps, 2006). Queste richieste infatti possono essere gestite utilizzando il sapere di ricerca poiché questo favorisce la comprensione dell'esperienza didattica, rispecchiando inoltre un'idea di insegnante più coinvolto nel proprio lavoro e quindi capace di attuare soluzioni *ad hoc* per i propri studenti (Guerriero, 2017a; Mincu, 2015). La motivazione sociologica si basa invece sull'idea che qualora gli insegnanti conoscano e attuino sapere di ricerca, questo migliorerebbe il loro *status* sociale (Fueyo & Koorland, 1997; Winch, Oancea, & Orchard, 2015). La creazione di un sapere specifico per gli addetti ai lavori e in continuo aggiornamento - tipico del sapere di ricerca (Freidson, 2001) - permette inoltre il miglioramento accademico delle discipline educative – “academisation” (Goodson, 2000; Labaree, 2008).

Considerate queste premesse, è possibile affermare che attualmente esiste la necessità di avere insegnanti in grado di migliorare la propria pratica e di conseguenza il proprio *status*, attraverso una preparazione iniziale basata sul sapere di ricerca. La realtà della formazione docente non è tuttavia così lineare; sulla base di numerosi lavori di ricerca è infatti possibile osservare che esiste una cospicua varietà di programmi per la formazione iniziale dei docenti e che spesso questi sono differenziati in base al contesto nazionale in cui sorgono (Blömeke & Paine, 2008; Caena, 2014; Mincu, 2002; Musset, 2010). Se la formazione degli insegnanti appare dunque una “scatola nera”, lo

² In questo lavoro di ricerca si è scelto di adottare la differenza terminologica tra “professionalismo” e “professionalità” proposta dalla letteratura sociologica di lingua inglese. Pertanto, con il termine “professionalismo” si intende l'insieme delle linee guida che regolano socialmente il comportamento dei professionisti - in inglese “professionalism”. Al contrario gli atti comportamentali e le capacità del singolo professionista vengono definite come “professionalità” - “professionality” (Hoyle, 1974).

è a sua volta la definizione di sapere di ricerca. Nella letteratura accademica infatti si notano numerose discrasie nella definizione di questo concetto (Burn & Mutton, 2015).

Considerate le problematiche nel definire la formazione iniziale al sapere di ricerca, è dunque lecito domandarsi cosa sia il sapere di ricerca per gli attori coinvolti nella formazione degli insegnanti. E ancora, quale senso viene dato a questo tipo di formazione? Ed esiste un modo univoco di preparare i futuri insegnanti a questo tipo di conoscenza? Questi e altri interrogativi sono spesso analizzati utilizzando una sola prospettiva, vale a dire quella istituzionale-organizzativa (Afdal & Nerland, 2014; Labaree, 2004), quella contestuale (Mattson, Eilersten, & Rorrison, 2011; Prøitz, Mausethagen, & Skedsmo, 2017; Taylor, 2008) oppure quella sociale (Larsen, 2016; Sääntti, Puustinen, & Salminen, 2018). In questo contributo si è invece cercato di includere queste differenti prospettive e farle comunicare tra di loro, in linea con l'impianto di ricerca utilizzato per l'analisi della conoscenza pedagogica nel recente lavoro di Furlong e Whitty (2017). In linea con ciò e con le teorie organizzative del neo-istituzionalismo, è possibile infatti supporre che il sapere di ricerca e la relativa formazione siano il prodotto di fattori contestuali, istituzionali e che siano altresì definiti dagli attori partecipanti alla formazione docente stessa. È dunque fondamentale comprendere come le due cause esterne - contesto e istituzione - abbiano un impatto sulla definizione di sapere di ricerca e sul suo apprendimento durante la formazione iniziale degli insegnanti, rilevabile dalle idee condivise tra gli attori della formazione.

In questo contributo la questione di ricerca riguarda il modo in cui la formazione iniziale degli insegnanti al sapere di ricerca è definita in base al paese e all'istituzione di appartenenza e come i suoi attori definiscono la formazione stessa. Al fine di rispondere al quesito di ricerca è stato necessario utilizzare due discipline delle scienze dell'educazione: la formazione docente - *teacher education* - e l'educazione comparata. L'ambito della formazione degli insegnanti si è sviluppato specialmente negli ultimi cinquant'anni ed è infatti possibile osservare numerose pubblicazioni scientifiche (Berko, Whitcomb, & Byrnes, 2008; Cochran-Smith & Fries, 2008; Tatto, 2008) e internazionali (Caena, 2014; Musset, 2010) che cercano di comprendere, valutare, migliorare e criticare un certo tipo di preparazione docente. La disciplina comparata consente invece di confrontarsi con più casi sullo stesso tema, permettendo di volgere l'attenzione ad altri tipi di programmi e dunque di acquisire quello sguardo del "pesce portato fuori dall'acqua" suggerito da Blömeke e Paine (2008), per comprendere e migliorare il nostro sistema di formazione. Questo contributo non si preoccupa dunque di come migliorare la formazione docente, ma cerca piuttosto di offrire spunti di riflessione di carattere generale e teorico.

Al fine di comprendere il ruolo del contesto e dell'istituzione, oltre che degli attori della formazione docente, la ricerca qui presentata si basa su un disegno di ricerca comparativo tra due

sistemi di formazione degli insegnanti a livello nazionale e in cui la formazione al sapere di ricerca è il *tertium comparationis* - proprietà analizzata. L'adozione di una prospettiva nazionale ha seguito la corposa letteratura accademica e le rassegne internazionali che osservano l'esistenza di numerose differenze tra i programmi di formazione degli insegnanti soprattutto a livello nazionale (Argentin & Giancola, 2013; Caena, 2014; Musset, 2010). Nello specifico, il disegno di ricerca ha previsto la comparazione tra due casi simili a livello contestuale ma con esiti divergenti rispetto all'istituzione formativa e alla preparazione al sapere scientifico, vale a dire il caso della Danimarca e quello della Finlandia (Nordic Council of Minister, 2009).

I due casi sono stati esaminati attraverso un'analisi storica e qualitativa condotta sul campo per dieci mesi, come spiegato nel *capitolo 3*. La scelta di Danimarca e Finlandia è motivata dalla presenza di numerosi punti in comune che hanno reso più facile il controllo delle variabili indipendenti, aiutando quindi a evidenziare i fattori contestuali che effettivamente hanno contribuito alle differenze riscontrate tra i due modelli di formazione degli insegnanti. Danimarca e Finlandia appartengono infatti al modello welfarista ed educativo nordico (Frímannsson, 2006; Hilson, 2008); è necessario tuttavia sottolineare che Danimarca e Finlandia non sono sempre definiti come casi simili, poiché alcuni studi differenziano i territori della Scandinavia (Danimarca, Svezia e Norvegia) da quelli dei paesi nordici (con l'aggiunta di Finlandia e Islanda), sia per via del profilo linguistico (Hilson, 2008) sia per il sistema welfarista (Esping-Andersen, 1990). Parallelamente, altri autori non distinguono queste differenze e utilizzano l'idea di contesto scandinavo in modo piuttosto esteso (Buchardt, Markkola, & Valtonen, 2013; Kuisma, 2017; Lundahl, 2016; Windzio, Sackmann, & Martens, 2005). Anche in questo contributo i termini "scandinavo" e "nordico" non verranno distinti.

La scelta della Danimarca e della Finlandia è stata anche pensata in base alla seconda questione fondamentale di questo contributo, cioè la definizione del sapere di ricerca per cause non solo contestuali ma anche istituzionali. Così, Danimarca e Finlandia sono state affrontate in quanto l'istituzione per la formazione dei docenti danesi è molto diversa dall'istituzione formativa finlandese. La preparazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria danese avviene infatti in istituzioni terziarie non universitarie, un aspetto questo decisamente differente rispetto alla quasi-norma europea dell'istituzione universitaria (Caena, 2014), in cui la preparazione dei docenti finlandesi avviene sin dagli anni '70 (Säntti & Salminen, 2015). La preparazione dei docenti finlandesi è ampiamente riconosciuta a livello internazionale per il suo modello formativo professionale basato sulla ricerca (Simola, 2005).

L'approfondimento di questi due casi consente inoltre di indagare contemporaneamente Danimarca e Finlandia, solitamente gestite invece in modo aggregato agli altri tre stati nordici - Svezia, Islanda e Norvegia - (Elstad, 2020; Nordic Council of Minister, 2009; Rasmussen, 2008;

Windzio et al., 2005), oppure assieme ad altri casi internazionali (Rasmussen & Bayer, 2014). Unica eccezione risulta il lavoro di Reimer e Dorf (2011, 2014) in merito alle modalità di reclutamento dei candidati nei programmi di formazione degli insegnanti danesi e finlandesi. Solitamente infatti la Danimarca è accostata alla Norvegia per via delle numerose similarità contestuali condivise (Larsen, 2016), così come accade tra Finlandia e Svezia (Furuhagen & Holmén, 2017). È bene tuttavia ricordare che esistono ricerche che considerano Finlandia e Norvegia proprio in merito alle conoscenze professionali proposte nei programmi di formazione docente (Afdal, 2012).

Le questioni centrali di questo contributo a spiegazione delle differenze nel programma di preparazione e nella definizione e formazione al sapere di ricerca sono state analizzate seguendo un quadro teorico multi-disciplinare descritto specificamente nel *capitolo 2*. Questo tipo di quadro teorico ha esaminato i tre piani di analisi proposti: contesto, istituzione e sapere di ricerca. In particolare, per la comprensione del contesto sono state utilizzate le teorie appartenenti al neo-istituzionalismo storico, facendole dialogare con un idealtipo preso in prestito dalla differenziazione proposta da Archer (1986) tra società mono-integrata e pluri-integrata. Per l'analisi dell'istituzione formativa sono state utilizzate invece le nove categorie analitiche definite da Zeichner e Conklin (2008), che si riferiscono alle varie specificità del programma di formazione per gli insegnanti. Infine, per l'analisi del sapere di ricerca e delle modalità di apprendimento si sono individuate categorie analitiche specifiche in merito alla tipologia, alla finalità, alla produzione e alle modalità di insegnamento di questo tipo di sapere professionale.

La ricerca si organizza in tre parti centrali che rimandano ai tre piani definiti in precedenza: il contesto, l'istituzione e il sapere di ricerca. Il capitolo settimo infine è dedicato alle discussioni e alle conclusioni. Ogni capitolo si sofferma sulla descrizione di uno dei tre temi sia nel caso danese sia in quello finlandese e si conclude con una comparazione tra i dati prodotti. In particolare, il *capitolo 4* propone una breve introduzione sullo studio del contesto che l'educazione comparata ha sviluppato nel corso degli anni. La comprensione di come il contesto influenzi il tipo di formazione al sapere di ricerca dei futuri insegnanti e l'idea professionale della classe docente sono infatti il *focus* del capitolo, nel quale viene illustrato come contesti piuttosto simili possono condizionare le modalità di formazione e la trasmissione dei saperi professionali caratterizzanti il mestiere docente. Il capitolo 4 espone dunque le caratteristiche contestuali di analogia e differenza tra la Danimarca e la Finlandia; le caratteristiche di convergenza derivano dal modello nordico di *welfare state* e di educazione poiché i casi danese e finlandese sono soggetti a numerose e analoghe forze contestuali politico-economiche che hanno contribuito alla costruzione di un *welfare state* di tipo scandinavo e a un sistema educativo comprensivo basato sui concetti di uguaglianza, partecipazione e benessere sociale. Il quarto capitolo mostra tuttavia che tali fattori sono in continua evoluzione, in quanto Danimarca e Finlandia

detengono specificità storico-sociali proprie. Queste divergenze sono state analizzate seguendo l'evoluzione storica delle modalità di formazione dei docenti e dei discorsi sul professionalismo prodotti in quattro epoche storiche: pre-nazionale, nazionale, welfarista, contemporaneo. L'analisi storica ha dunque contribuito a comprendere come alcune variabili indipendenti possano aver influenzato le modalità di formazione degli insegnanti di scuola primaria e l'apprendimento al sapere di ricerca tra i due casi.

Il *capitolo 5* è dedicato invece all'analisi dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi attraverso lo studio di caso. In particolare, l'obiettivo dell'analisi è la descrizione e la spiegazione dei modelli formativi tramite l'utilizzo di documenti di politica scolastica, di letteratura scientifica e, laddove fosse coerente con la domanda di ricerca, di alcuni stralci di interviste raccolte sul campo. In breve, la formazione iniziale degli insegnanti danesi avviene in istituti terziari non universitari che non hanno alcun obbligo di produrre ricerca. Il curriculum danese è di tipo integrato e i contenuti disciplinari sono preferiti rispetto alle materie pedagogiche, mentre la preparazione dei docenti di scuola primaria finlandese avviene negli istituti universitari. Anche in Finlandia il curriculum è integrato ma, a differenza del caso danese, questo curriculum predilige maggiormente l'aspetto pedagogico. Dall'analisi comparata presente nel capitolo emergono dunque numerose divergenze tra la formazione danese e finlandese, non limitate solamente alla differenza del tipo di istituzione ma presenti anche con curricula e obiettivi formativi piuttosto differenti.

Il *capitolo 6* propone l'analisi dei significati e delle modalità di apprendimento al sapere di ricerca presenti nei due programmi di formazione. In questo capitolo lo strumento più utilizzato è l'analisi tematica delle interviste raccolte nei dieci mesi di lavoro sul campo all'interno di tre istituti di formazione dei docenti. Dall'analisi dei dati danesi è possibile osservare che il sapere di ricerca prodotto e comunicato nella formazione iniziale degli insegnanti è di natura applicata e sperimentale. La comunicazione di questo sapere professionale avviene inoltre in modalità orizzontale, riproponendo un'idea di sapere di ricerca con caratteristiche utilitaristiche e orientate al miglioramento della pratica didattica. Al contrario, le interviste raccolte nel caso finlandese propongono un'idea di conoscenza basata sulla ricerca di tipo teorico e astratto e che viene comunicata in modalità verticale per scopi sia pragmatici sia riflessivi per l'insegnante in formazione. Dalla comparazione tra i due casi si riscontra che l'idea di sapere di ricerca e le modalità di formazione ad esso relative sono piuttosto varie, in linea con la letteratura sul tema.

In conclusione, il *capitolo 7* compara i due casi. In questo capitolo è possibile notare che la conoscenza basata sulla ricerca si delinea come un sapere professionale dalle numerose declinazioni e dunque inteso in modi differenti in base al contesto, al tipo di programma formativo e all'istituzione.

Questo contributo verifica quindi le tesi precedentemente esposte in base al fatto che il contesto e l'istituzione per la formazione dei docenti sono elementi importanti e da considerare nella letteratura in merito alla preparazione iniziale degli insegnanti. La comparazione tra Danimarca e Finlandia permette inoltre di comprendere meglio i sistemi di formazione a cui noi apparteniamo.

2. Il concetto di professionalismo: una lettura teorica multidisciplinare

Negli ultimi cinquant'anni si è assistito a un forte interesse verso la professione docente, nella modalità in cui essa è sostenuta da un sapere derivato dalla ricerca empirica nell'ambito educativo - *research-based teacher professionalism*. Questi studi indicano infatti come la partecipazione dell'insegnante alla ricerca educativa sia fondamentale (Elliott, 2009). A partire dagli anni '70 si è assistito ad un potenziamento della professione docente (Hargreaves, 2000) e in generale a una democratizzazione del sistema scolastico (Chiosso, 1997). In particolare, Stenhouse e il noto movimento "*teacher as researcher*" a lui connesso, sostenevano che gli insegnanti non solo dovessero essere alfabetizzati al sapere di ricerca, ma anche esserne costruttori loro stessi (Elliott, 2009; Fueyo & Koorland, 1997; Hammersley, 1993; Stenhouse, 1981). La partecipazione avrebbe permesso inoltre una maggiore qualità del sapere di ricerca appreso, a differenza delle idee performative avanzate dallo *evidence-based movement* (Elliott, 2009).

A supporto di queste idee, durante gli anni '80 il sapere professionale degli insegnanti venne riconosciuto come un aspetto specifico della categoria, pertanto la conoscenza degli insegnanti non era più valutata come basata sui contenuti da impartire. Ne è un esempio il famoso articolo di Shulman (1987), nel quale l'autore sostiene la presenza di numerosi tipi di conoscenze professionali che sorreggono il lavoro quotidiano dell'insegnante, di cui tre sono centrali: i contenuti - *content knowledge* -, il sapere pedagogico più in generale - *pedagogical knowledge* -, e quello didattico disciplinare - *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1987). Nello specifico, sono proprio le conoscenze pedagogico-didattiche a poter giocare un ruolo fondamentale nella creazione di un sapere professionale specialistico e dunque in grado di contribuire ad aumentare lo *status* - professionalizzare - degli insegnanti (Cordingley, 2015; Guerriero & Deligiamidi, 2017; Hargreaves, 2000), sebbene non sempre questi riconoscano le potenzialità connesse a questo tipo di conoscenza (Dumont, Istance, & Benavides, 2010). I tre differenti tipi di conoscenze sostengono dunque la pratica docente, ma solamente il sapere di ricerca contribuisce nel connettere questi tre pilastri, oltre a diminuire il noto *gap* tra sapere teorico e pratico (Lunenberg & Korthagen, 2009; Stürmer & Seidel, 2017).

Nel corso degli anni differenti paradigmi epistemologici hanno sottolineato l'importanza della partecipazione del docente al processo di costruzione del sapere (Elliott, 2009; Stenhouse, 1981), favorendo l'accumulo delle idee nell'ambito accademico e organizzativo. Queste idee considerano i professionisti dell'educazione capaci di comprendere, utilizzare e produrre sapere di ricerca (BERA, 2014; European Commission, 2012; Guerriero, 2017a; Pring, 2017; Tatto & Furlong, 2015). Il

professionalismo basato sulla ricerca sembra dunque essere il più adatto a promuovere la professionalità dei singoli docenti. Il sapere derivato dalla ricerca è adatto a migliorare l'utilizzo di un ampio repertorio di metodi di insegnamento e garantisce in questo modo un apprendimento personalizzato degli alunni e un miglioramento scolastico più in generale (Guerriero, 2017a; Mincu, 2015a; Tatto & Furlong, 2015). Gli insegnanti risultano preparati ad affrontare le numerose sfide educative del XXI secolo (Monteiro, 2015), in linea con una visione del mondo piuttosto tecnocratica, in cui il sapere di ricerca e le evidenze ad esso connesso sono visti come una possibilità per affrontare i problemi educativi (Simons, 2014; Tröhler, 2014).

Il professionalismo basato sulla ricerca è inoltre un valido strumento per consentire agli insegnanti il miglioramento del proprio *status* - professionalizzazione della categoria. Le professioni includono tre diverse componenti: comportamentale, attitudinale ed intellettuale (Evans, 2011). La parte attitudinale e quella comportamentale risultano piuttosto deboli nella promozione di una vera professionalizzazione e di un miglioramento dello *status* sociale dei docenti. Sin dagli anni '80 le narrazioni basate sul carattere performativo - cioè orientato ai risultati - della professione non hanno contribuito a migliorare lo *status* dell'insegnante, ma lo hanno paradossalmente indebolito (Anderson & Cohen, 2015; Day, 2002; Goepel, 2012). La conseguenza di questo professionalismo basato sulle *performance* è stata dunque la de-professionalizzazione del ruolo dell'insegnante, invece che la sua professionalizzazione (Hargreaves, 2000).

La componente intellettuale e la sua formazione sono considerate determinanti nella professionalizzazione dell'insegnamento (Harries-Jenkins, 1970). Questa componente si riferisce alle conoscenze professionali di un gruppo occupazionale ed è suddivisa in quattro dimensioni: 1) epistemologia, 2) razionalità, 3) comprensione e 4) analisi (Evans, 2011). L'epistemologia implica il sapere per costruire nuova conoscenza. In altre parole, essa è l'insieme di numerose conoscenze e modelli che permettono di migliorare e approfondire un aspetto della realtà. La dimensione della razionalità si riferisce alla capacità di un soggetto di agire in modo razionale nella propria pratica. La comprensione è la capacità di conoscere e capire un fenomeno. Infine, l'analisi fa riferimento al grado di comprensione di un certo fenomeno (Evans, 2011).

È dunque la conoscenza professionale che rende un'occupazione in grado di creare le condizioni di monopolio e di ottenimento di requisiti specifici utili al miglioramento della risoluzione dei problemi, dell'autocontrollo del gruppo professionale e dello *status* sociale di una professione (Freidson, 2001). La professione docente non può essere iscritta nella logica che considera la conoscenza professionale come fattore chiave della professionalizzazione di un gruppo occupazionale. In effetti, gli insegnanti sembrano invece depositari e amplificatori di un sapere prodotto altrove (Leggatt, 1970). Tuttavia, se gli insegnanti iniziano ad utilizzare e produrre ricerca

in ambito educativo, ciò può essere di sostegno al miglioramento e alla professionalità individuali (Fueyo & Koorland, 1997; Winch, Oancea, & Orchard, 2015). La presenza di un sapere specifico tra gli addetti al mestiere permette inoltre la professionalizzazione non solo dell'insegnamento, ma anche del miglioramento di *status* accademico delle discipline educative che contribuiscono alla professionalità docente (Goodson, 2000; Labaree, 2008). Una *policy* professionale che abbia chiara la componente intellettuale può essere la più efficace per promuovere lo *status* sociale degli insegnanti, oltre a rafforzare le altre due componenti sopra citate - attitudinale e comportamentale.

La conoscenza professionale specializzata che deriva dal sapere scientifico è inoltre resa possibile grazie all'offerta di saperi teorici e tecnici della formazione professionale. Questo tipo di formazione deve essere di lunga durata e avviene soprattutto a livello terziario (Barber, 1963; Parsons, n.d.). Il lungo apprendimento formale è una caratteristica che detengono solamente le professioni, al contrario di quel che invece accade per le occupazioni tecniche e manuali (Freidson, 2001). La formazione a livello terziario di tipo universitario garantisce uno *status* professionale avanzato, contribuendo dunque alla professionalizzazione del gruppo professionale stesso (Harries-Jenkins, 1970). L'università rende possibile la manipolazione del sapere, distinguendola dalla mera manipolazione tecnica - *craft-based activity* (Jackson, 1970). L'istituzione universitaria svolge la funzione di mediatore rispetto alle richieste della società e a quelle del gruppo professionale (Carr-Saunders & Wilson, 1954). Oltre al ruolo di mediatore tra gli attori sociali e di garante di un'elevata formazione intellettuale, l'università promuove anche la costruzione di nuove conoscenze. Questo è possibile grazie alla possibilità di condurre ricerca nelle proprie specializzazioni professionali da parte dei docenti universitari (Freidson, 2001). In questo modo il professionista in formazione non apprende solamente le conoscenze del proprio ambito, ma detiene gli strumenti per creare nuova conoscenza, in una sorta di socializzazione alla professione stessa.

L'esigenza di formare abilità basate su saperi derivati dalla ricerca è solitamente collegata ad un particolare momento dello sviluppo della professione docente, ovvero la formazione iniziale. Negli ultimi anni si è assistito ad un grande cambiamento dei sistemi di preparazione degli insegnanti, nel quale l'utilizzo e la partecipazione attiva alla ricerca occupano un posto privilegiato (Caena, 2014a; Munthe & Rogne, 2015), questo in linea con le numerose pubblicazioni in merito al miglioramento oppure alla valutazione delle modalità di preparazione dei docenti in formazione (Cochran-Smith & Fries, 2008; Zeichner & Conklin, 2008). La formazione iniziale degli insegnanti è un momento molto importante per la loro socializzazione alla professione docente. Nello specifico, il termine "socializzazione" si ricollega alle teorie sociologiche sia in merito alla professione sia alle organizzazioni. Il meccanismo con il quale un candidato viene introdotto all'interno di una professione è simile a quello che spinge un individuo, all'interno di un'organizzazione, a elaborare

modalità di comportamento in linea e in condivisione con l'organizzazione stessa di cui fa parte. Pertanto, lo studio della socializzazione non è solamente da intendere come apprendimento del sapere di ricerca: il processo di socializzazione infatti è anche riconosciuto come l'inserimento dell'individuo in un ambiente preciso e dunque in un discorso professionale specifico.

La letteratura sul professionalismo docente basato sulla ricerca è ampia, ma nonostante ciò poche ricerche intercettano l'argomento sia da un punto di vista sociologico sia pedagogico. Molti studi si focalizzano solo su un preciso aspetto, come ad esempio lo studio delle modalità di apprendimento dei futuri docenti verso il sapere di ricerca (Aspfors & Eklund, 2017) oppure il ruolo positivo che l'uso di questo tipo di sapere all'interno della formazione iniziale o continua degli insegnanti può avere (Menter, Peters, & Cowie, 2017; Munthe & Rogne, 2015; Tatto & Furlong, 2015). Numerosi studi forniscono inoltre precisazioni e definizioni differenti a riguardo del ruolo della ricerca, del suo utilizzo nell'ambito dell'insegnamento (Burn & Mutton, 2015; Roulston, Legette, Deloach, & Pitman, 2005) e delle ragioni alla base dell'idea attualmente dominante per cui una professionalità basata sulla ricerca è considerata come prioritaria (Kvernbekk, 2011; Simons & Elen, 2007; Tröhler, 2014).

Da una rassegna sulla letteratura si è inoltre rilevato che poco si è scritto in merito alle numerose differenze che possono esistere sull'adozione del *research-based teacher professionalism*. D'altra parte, alcuni studi dimostrano che i saperi professionali e le modalità di formazione possono variare a seconda del contesto nazionale. Ad esempio, il sapere professionale pedagogico risulta considerevolmente diverso nelle regioni anglosassoni rispetto a quelle germanofone (Furlong & Whitty, 2017). Esistono differenze rilevanti anche a livello di sapere professionale pratico e in particolare nel suo apprendimento nella fase del tirocinio (Mattson, Eilersten, & Rorrison, 2011). Anche nella produzione e nella comunicazione del sapere di ricerca più aggiornato si notano importanti differenze tra paesi (Taylor, 2008). L'assenza di studi che osservino e spieghino le differenze riscontrabili nei processi di socializzazione nell'orizzonte di una professione basata sulla ricerca è alquanto paradossale. Questa lacuna nella letteratura è incomprensibile se si osserva il vasto panorama di pubblicazioni e politiche internazionali a supporto di un professionalismo docente basato sul sapere scientifico (Caena, 2014b; Guerriero, 2017a).

Lo scopo di questo lavoro è dunque duplice. Il primo obiettivo è quello di analizzare le differenze contestuali riscontrabili nella formazione alla conoscenza basata sulla ricerca durante la formazione iniziale. Il secondo obiettivo è invece quello di comprendere quali fattori contestuali contribuiscono - o hanno contribuito storicamente - a questa diversità. Per dare riscontro delle divergenze si è deciso dunque di rivolgere la propria attenzione all'analisi di due casi: Danimarca e

Finlandia, che risultano significativamente differenti per quanto riguarda la socializzazione e l'istituzione formativa, ma che al tempo stesso condividono numerosi fattori contestuali.

Per condurre questa ricerca è stato fondamentale adottare un quadro teorico multidimensionale. Il quadro analitico seguito è stato costruito per adattarsi all'analisi del processo di socializzazione e all'istituzione per la formazione iniziale degli insegnanti. La costruzione del quadro teorico ha permesso di comprendere le caratteristiche e i modelli culturali - *cultural pattern* - propri di ciascun contesto. Lo studio qui proposto è basato infatti su un quadro teorico multidimensionale che include vari aspetti e prospettive e prevede sia una dimensione socio-storica sia una pedagogica. Nonostante il *focus* dello studio sia un aspetto tipico dell'ambito della formazione docente, esso viene inserito all'interno della prospettiva comparata. Il quarto capitolo si è così concentrato su una lettura teorica di tipo socio-storico derivata dal neo-istituzionalismo di tipo storico. L'analisi della preparazione iniziale dei docenti e della formazione al sapere di ricerca si è avvalsa invece di teorie tipiche dell'ambito della formazione degli insegnanti - *teacher education*.

2.1. Definizione della conoscenza basata sulla ricerca, delle modalità di apprendimento e delle finalità

Come precedentemente indicato, la letteratura sociologica sulle professioni dimostra che un'estesa conoscenza professionale specialistica basata sulla ricerca è indispensabile per aumentare lo *status* sociale e per migliorare le *performances* dei docenti (Freidson, 2001; Monteiro, 2015). Nella letteratura sulla professione docente, le conoscenze pedagogiche, didattiche e disciplinari vengono sottolineate come altamente professionalizzanti (Guerriero, 2017b; Shulman, 1987) e sono solitamente apprese sia attraverso un apprendimento di tipo teorico sia pratico (Orchard & Winch, 2015). Tuttavia, l'integrazione tra teoria e azione non è sempre facilmente rilevabile tra i docenti in formazione (Sjølie, 2014; Stürmer & Seidel, 2017), ed è proprio la conoscenza basata sulla ricerca che può risolvere questo problema teoria-pratica (BERA & RSA, 2014; Stürmer & Seidel, 2017; Winch et al., 2015). Questo tipo di conoscenza permette di migliorare lo *status* del gruppo professionale, fornendo così la possibilità di una continua costruzione di conoscenza professionale specialistica. L'utilizzo di un sapere professionale che attinge alle conoscenze scientifiche può aiutare anche nella comprensione di quel sottile, ma imprescindibile, collegamento tra teoria ed esperienza pratica così difficilmente comprensibile durante la formazione iniziale.

Come già ricordato, la *research-based knowledge* – conoscenza basata sulla ricerca, è stata inserita nei discorsi sulla professione docente fin dagli anni '70, con alcuni precedenti rilevabili già nel pensiero di Dewey (Hammersley, 1993). Attualmente molta letteratura sostiene l'inserimento di questa conoscenza sia durante la formazione iniziale sia *in itinere*, in vista di un miglioramento della

professionalità del singolo insegnante e di conseguenza dell'intero gruppo (BERA & RSA, 2014; Guerriero, 2017a; Mincu, 2015a). Tuttavia, l'attivazione durante la formazione professionale di questo tipo di sapere è piuttosto complessa (Dumont et al., 2010; Koski, n.d.).

Appare a questo punto fondamentale comprendere che significato assume l'idea di sapere di ricerca. A tal proposito la letteratura è piuttosto imprecisa: non esiste una definizione univoca del sapere di ricerca o delle modalità di attuarlo nella pratica quotidiana (Burn & Mutton, 2015; Roulston et al., 2005). La letteratura comparata propone numerosi contributi in cui viene osservato che termini simili sottendono significati talora anche molto diversi tra loro in differenti paesi (Bray & Jiang, 2014). Nello specifico, anche le conoscenze professionali sono intese in modo differente in diversi contesti e si riscontrano numerose differenze a livello epistemologico e sociologico (Furlong & Whitty, 2017). Si osservano inoltre numerose differenze per ciò che concerne la conoscenza pratica accessibile con l'esperienza del tirocinio (Mattson et al., 2011).

Riconosciute queste notevoli difficoltà, è stato deciso di definire il *research-based knowledge* in modo piuttosto ampio e generico. Pertanto, il termine "sapere di ricerca" comprende tutte quelle attività sistematiche che ambiscono ad aumentare la conoscenza di un certo fenomeno o soggetto o, ancora, ad applicare una conoscenza pregressa ad un nuovo fenomeno o soggetto (OCSE, 2015; UNESCO, 1978). Queste sono conoscenze che emergono ed informano l'insegnamento ma che non coincidono con la mera esperienza professionale. Infatti, la conoscenza basata sulla ricerca deve necessariamente prevedere un processo scientifico e dunque sistematico (Stenhouse, 1981). Data la definizione piuttosto ampia, il campo d'indagine è stato circoscritto seguendo la definizione OCSE nel "manuale Frascati" per la differenziazione delle attività di ricerca, peraltro confermate da coloro che sono i diretti artefici, cioè i ricercatori (Gulbrandsen & Kyvik, 2010). Da notare, l'esistenza anche di altri tipi di distinzioni in cui ad esempio sono considerati addirittura sei tipologie di ricerca (Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, & National Science Foundation, 2013).

Secondo tale definizione, il sapere di ricerca può essere: 1) base, 2) applicato e 3) di sviluppo sperimentale. Nello specifico, il sapere di ricerca base è un sapere innovativo prodotto da un lavoro sperimentale o teorico che ha lo scopo principale di aggiungere nuova conoscenza a quella pregressa. La conoscenza basata sulla ricerca applicata è invece un lavoro originale che, a differenza della conoscenza base, implementa la conoscenza precedente e la applica anche a un fenomeno o a un soggetto d'indagine specifico. Infine, la conoscenza di sviluppo sperimentale non ha come finalità l'incremento di conoscenza scientifica, ma piuttosto l'uso del sapere precedente per lo sviluppo su fenomeni o soggetti non ancora indagati (OCSE, 2015a; UNESCO, 1978).

Seguendo i discorsi più attuali che sottolineano come il professionalismo docente sia basato sulla ricerca, appare sempre più esplicito che la conoscenza scientifica non debba essere solamente riconosciuta e applicata dagli insegnanti, ma anche creata dagli stessi. Esistono due finalità collegate alla preparazione professionale alla ricerca. La prima è quella che vede l'insegnante come fruitore della ricerca – *research literate*, includendo tutti i ragionamenti che vedono l'insegnante come un professionista aggiornato e consapevole degli ultimi esiti di ricerca in campo educativo. Al contrario, l'insegnante che è *research engaged* – coinvolto nella ricerca, non solo conosce gli aggiornamenti della ricerca ma è esso stesso produttore di nuova conoscenza scientifica (BERA & RSA, 2014). Tuttavia, occorre sottolineare che le posizioni possano anche coincidere in quanto, ad esempio, “l'utilizzo del sapere di ricerca è esso stesso ricerca” (Stenhouse, 1981, p. 110). È fondamentale sottolineare che solamente il sapere di ricerca, costruito in modo sistematico attraverso metodi scientifici, è effettivamente valutato come forte o mobilitante sul piano di un'azione efficace, mentre il sapere professionale, costruito sull'esperienza che emerge dal basso e che rimane perlopiù ancorato alla soggettività dell'attore e alla situazione particolare in cui opera, non è qui considerato come sapere di ricerca (Coggi & Ricchiardi, 2005; Mincu, 2015a).

Occorre dunque comprendere quali siano gli attori che contribuiscono alla produzione di questo tipo di sapere professionale. Il sapere di ricerca prodotto nell'ambito delle scienze dell'educazione è per sua natura complesso da definire, in quanto i confini tra insegnamento e ricerca sono molto labili. Ciò vale in particolare per la conoscenza scientifica prodotta nelle strutture universitarie (OCSE, 2015a). In questo studio si è deciso di suddividere i produttori di *research-based knowledge* in due categorie principali. Gli attori interni sono individuati come coloro che producono le ricerche avendo una stretta connessione con l'insegnamento, poiché si trovano all'interno della scuola. Al contrario, la conoscenza prodotta da attori e da organizzazioni esterne è generata al di fuori dell'insegnamento e dunque delle istituzioni scolastiche. Tuttavia, gli attori esterni contribuiscono allo sviluppo di conoscenza scientifica in veste di esperti (Mincu, 2015a). Questa distinzione è in linea con lo studio di Smith (in Gulbrandsen & Kyvik, 2010) ed è confermata anche da altre ricerche sulla conoscenza professionale che sostengono che differenti tipi di organizzazioni producono differenti tipi di sapere pedagogico (Furlong & Whitty, 2017).

Oltre a evidenziare come il sapere di ricerca viene definito e prodotto, è cruciale comprendere le modalità di formazione per mezzo del sapere di ricerca. In particolare, la socializzazione degli insegnanti al *research-based professionalism* - professionalismo basato sulla ricerca - è stata studiata utilizzando lo schema proposto da Healey e Jenkins (2009). I due autori propongono un modello (Fig. 1) basato su quattro modalità di apprendimento alla ricerca. Queste sono: 1) *research-tutored*, 2) *research-led*, 3) *research-oriented* e 4) *research-based*. La prima modalità di socializzazione si

riferisce alla *research-tutored* e identifica le modalità didattiche per cui gli studenti discutono in merito al sapere di ricerca. La seconda modalità – *research-led* – si focalizza sull’apprendimento degli ultimi esiti della ricerca (Healey & Jenkins, 2009), in questo caso in ambito educativo. Queste due modalità danno modo di ampliare la conoscenza dichiarativa, il cosiddetto “*know-what*” (Révei & Guerriero, 2017). Al contrario, il *research-oriented* fa riferimento a quei momenti in cui gli insegnanti in formazione sviluppano capacità e competenze di ricerca attraverso attività mirate al loro sviluppo. Il quarto ed ultimo modo di formare alla conoscenza basata sulla ricerca è definito *research-based*: esso identifica le attività di ricerca scientifica che lo studente attua in modo indipendente (Healey & Jenkins, 2009). Il *research-oriented* e il *research-based* supportano una conoscenza procedurale che si riassume nel “*know how*” (Révei & Guerriero, 2017).

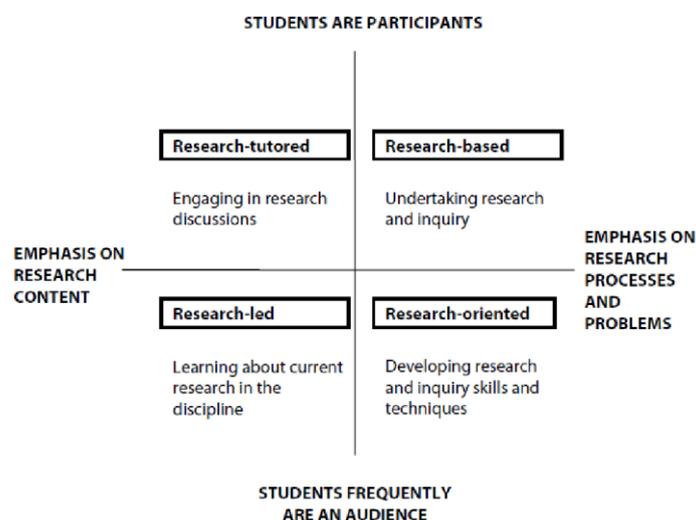


Figure 1. The nature of undergraduate research and inquiry.
Source: Healey and Jenkins (2009a, amended from Healey, 2005, p. 70).

Figura 1 - Modalità di formazione al sapere di ricerca

I concetti fin qui spiegati caratterizzano un dibattito più ampio sulla formazione che adopera le differenti tipologie di “discorso pedagogico” (Ensor, 2004). Bernstein (1998) infatti afferma che la conoscenza - esoterica o mondana - è trasmessa in modo differente in base al contesto di riferimento. Dunque, il “discorso” pedagogico viene inteso come un principio con il quale ci si appropria di determinati contenuti e li si collega in modo particolare per trasmetterli a chi deve acquisirli (Bernstein, 1998). Questa ri-contestualizzazione può avvenire in modo *verticale* oppure *orizzontale*.

Il “discorso pedagogico orizzontale” è determinato dalla presenza di una conoscenza basata sul senso comune e dunque il significato si riferisce ad azioni di vita quotidiana (Hoadley & Muller, 2010). Questo tipo di sapere è pertanto frammentato ed è acquisito attraverso relazioni sociali paritarie all’interno della comunità (Bernstein, 1999). In questo caso, possiamo dunque pensare ad una

conoscenza professionale basata sull'esperienza diretta dei docenti (Révei & Guerriero, 2017). Al contrario, il “discorso pedagogico verticale” si basa su una struttura coerente ed organizzata gerarchicamente, in cui una serie di regole precise generano significato al quale pochi possono accedere (Bernstein, 1999; Hoadley & Muller, 2010). Pertanto, la conoscenza basata sulla ricerca di cui abbiamo parlato finora si realizza all'interno di questo discorso pedagogico verticale.

Dall'integrazione tra i quattro *focus* di analisi vengono proposti due idealtipi teorici per l'analisi della formazione degli insegnanti alla *research-based knowledge*. Su una linea teorica si possono evidenziare due poli opposti che rimandando a due idee di socializzazione al sapere di ricerca piuttosto differenti (Fig. 2). Questi due idealtipi sono chiamati “praticante” e “praticante-ricercatore” (Kansanen, 2014, p. 288). Il praticante è colui che consuma e in seguito adatta il sapere di ricerca al proprio insegnamento (Kansanen, 2014). La socializzazione dei futuri insegnanti a diventare utilizzatori di conoscenza scientifica si basa dunque su finalità di alfabetizzazione. Questo tipo di conoscenza è proposto e formato da attori ed organizzazioni esterne all'istituzione per la formazione iniziale degli insegnanti, pertanto il sapere di ricerca è inserito in una tipologia di ricerca base o applicata. I futuri insegnanti sono formati a una serie di conoscenze dichiarative che sottostanno a una struttura verticale gerarchica di questo tipo di conoscenza.

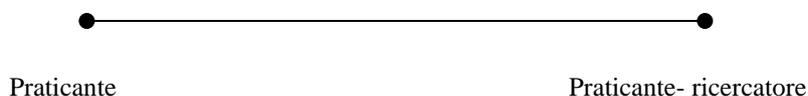


Figura 2 - Idealtipi di socializzazione al ruolo di insegnante

Al contrario, il praticante-ricercatore è colui che produce il sapere scientifico poiché viene considerato come un esperto del settore (Kansanen, 2014). In questo modo i futuri insegnanti hanno accesso a una conoscenza di tipo procedurale che permette loro di essere coinvolti direttamente nella produzione del sapere di ricerca. Questo tipo di sapere ha una struttura orizzontale, seppur organizzata scientificamente, e può dunque essere più facilmente studiata e modificata. Il sapere basato sulla ricerca proviene direttamente dalla pratica dell'insegnamento. La presenza di uno scopo pratico interno all'insegnamento costituisce la base per la produzione di un tipo di conoscenza applicata oppure di miglioramento sperimentale.

Come si è visto in precedenza, la prospettiva teorica adottata si basa su alcuni aspetti del pensiero sociologico di Bernstein (1999) e soprattutto sul contributo didattico di Kansanen (2014), che individua gli idealtipi del sapere di ricerca disponibili nella formazione iniziale degli insegnanti. Va notato tuttavia che la letteratura sul tema presenta notevoli differenze e ambiguità e si evince che

i fattori contestuali influenzano la struttura organizzativa della formazione iniziale, la quale a sua volta modella il tipo di sapere e il nesso con la ricerca.

2.2. Le nove categorie analitiche per la preparazione degli insegnanti scandinavi

Lo studio sulle modalità di socializzazione a una professionalità basata sulla ricerca è accompagnato dall'analisi della formazione iniziale degli insegnanti. È fondamentale che vi sia un quadro analitico che possa aiutare la comprensione dell'istituzione³ in cui si acquisiscono i saperi e le competenze necessarie alla professione docente. Lo studio dell'istituzione che forma i futuri professionisti dell'educazione è un elemento fondamentale per la comprensione della socializzazione alla professione docente, poiché la formazione iniziale è la modalità attraverso cui i professionisti sono socializzati a un certo insieme di conoscenze professionali tecniche e teoriche (Freidson, 2001). Inoltre, l'istituto che ospita la formazione professionale è riconosciuto come un mediatore fondamentale nell'adattare le richieste dei gruppi esterni a quelle del gruppo professionale (Parsons, n.d.).

La letteratura in merito alla formazione degli insegnanti ha prodotto un numero considerevole di pubblicazioni che descrivono le differenze presenti tra gli istituti di formazione iniziale nei paesi europei. Questa differenza comporta una serie di identità professionali variegata (Eurydice, 2016; Mincu, 2002; Musset, 2010). Da questi esempi sono state adottate le categorie analitiche proposte da Zeichner e Conklin (2008), poiché sono state ritenute le più complete nell'affrontare l'analisi della formazione iniziale dei docenti. Queste categorie sono state prese d'ispirazione per organizzare la raccolta dei dati empirici (si veda il cap. 3).

Nel lavoro di Zeichner e Conklin (2008) si individuano nove categorie prodotte per essere utilizzate in studi di caso valutativi e si sono tradotte al fine di rispondere ai bisogni della ricerca qui presentata. Le dimensioni investigate sono: 1) le caratteristiche strutturali quali la lunghezza, la tipologia di programma e il tipo di sponsor, 2) la particolare organizzazione interna, 3) il contesto sociale e istituzionale in cui il programma opera, 4) gli obiettivi del programma, 5) il processo di ammissione, 6) il curriculum, 7) l'esperienza sul campo, 8) le strategie di insegnamento e infine 9) l'utilizzo di esiti di ricerca per il miglioramento del programma di formazione.

³ In questa ricerca l'"istituzione per la formazione degli insegnanti" è il *locus* (fisico) in cui i futuri docenti vengono formati. Pertanto, la distinzione sociologica classica che prevede l'uso del termine "organizzazione" e del termine "istituzione" che rende distinti i comportamenti dalle finalità perseguite dagli attori di un medesimo gruppo (Khalil, 1995) non è stata seguita per ragioni di fluidità e naturalezza linguistiche. Questa differenza è comunque riconosciuta in altri studi. In questi, le organizzazioni – gli istituti di formazione – possono essere scuole normali ad università. Il cambiamento organizzativo ha stimolato un cambiamento di tipo istituzionale (Bøje, 2012; Labaree, 2008).

Nello specifico, le caratteristiche strutturali sono il primo passaggio per descrivere le modalità di preparazione degli insegnanti. Le caratteristiche della formazione docente prevedono la spiegazione della tipologia e della lunghezza del programma. Viene inserita anche l'osservazione dei principali finanziatori del sistema formativo (Zeichner & Conklin, 2008) e la descrizione dell'organizzazione interna permette la comprensione delle modalità di costruzione e di gestione della formazione degli insegnanti da parte degli attori coinvolti (Zeichner & Conklin, 2008).

Un altro aspetto importante per la comprensione dei sistemi di formazione dei docenti è il contesto sociale ed istituzionale. È fondamentale conoscere il tipo di organizzazione in cui la formazione avviene e le modalità attraverso cui il programma di formazione viene strutturato (Zeichner & Conklin, 2008). Oltre al ruolo istituzionale, è necessario chiarire il contesto sociale in cui il programma di formazione si inserisce, cioè appare necessario studiare quei fattori esterni che agiscono sia sulla socializzazione ad un certo tipo di professionalità docente, sia sulle modalità di socializzazione. In questa categoria i due autori statunitensi inseriscono anche lo studio delle politiche educative che hanno un effetto più o meno diretto sulla preparazione dei docenti (Zeichner & Conklin, 2008). Su questa linea, negli ultimi anni sono state prodotte numerose pubblicazioni (Caena, 2014b; Tatto, 2008).

La quarta categoria per l'analisi della formazione iniziale degli insegnanti è quella che fa riferimento agli obiettivi del programma. Zeichner e Conklin (2008) si soffermano sulle modalità attraverso cui l'istituzione formativa considera l'insegnamento, l'apprendimento e il ruolo dell'insegnante. Secondo la prospettiva istituzionalista, sono stati pertanto considerati quegli obiettivi curriculari generali che favoriscono un'idea di professionalismo docente basato sulla ricerca.

Il processo di ammissione si riferisce invece all'analisi delle modalità con cui i nuovi candidati vengono accettati nel programma di formazione iniziale degli insegnanti (Zeichner & Conklin, 2008). Questa categoria analitica è un tema particolarmente dibattuto nella letteratura sulla formazione degli insegnanti e nella sociologia delle professioni classica (Davies et al., 2016). Esistono numerose evidenze che mostrano come i candidati accademicamente più preparati siano da preferire come futuri docenti nei percorsi di preparazione all'insegnamento (OCSE, 2005a). La capacità del sistema di selezionare gli studenti più abili è stata ampiamente esplorata anche nei casi danese e finlandese analizzati in questo studio (Danmarks Lærerforening, n.d.-b; Jacobsen & Thorslund, 2003). In particolare, i futuri insegnanti finlandesi sembrano accademicamente più qualificati rispetto ai loro compagni danesi e la competizione per l'accesso al programma di formazione finlandese sembra aver contribuito alla professionalizzazione degli insegnanti, dotandoli di un elevato *status* sociale (Reimer & Dorf, 2014; Sahlberg, 2012). Ciò contribuisce a supportare le tesi classiche sulla professionalizzazione dei gruppi professionali (Harries-Jenkins, 1970).

La sesta categoria proposta si concentra sullo studio del curriculum. Questa categoria propone un attento studio degli aspetti relativi alle conoscenze professionali, oltre alle modalità attraverso cui queste vengono trasmesse ai futuri professionisti dell'educazione (Zeichner & Conklin, 2008). È bene comunque specificare che l'analisi del curriculum della formazione non corrisponde a un'analisi curriculare pura (Adamson & Morris, 2014). Per un lavoro più specifico si rimanda pertanto alla numerosa letteratura sul tema prodotta sui due casi qui studiati (Afdal, 2012a; Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots, & Uusiautti, 2012; Rasmussen & Bayer, 2014).

Al contrario di quel che affermano Zeichner e Conklin (2008) nel loro lavoro, in questa ricerca il tirocinio è stato considerato come parte integrante del curriculum. L'esperienza pratica è un momento fondamentale nella preparazione all'insegnamento, perché permette di far dialogare le conoscenze teoriche presentate nel curriculum con l'attività pratica dell'insegnamento (Baldacci, 2016; Rasmussen & Rash-Christensen, 2015). È bene comunque sottolineare che i futuri insegnanti trovano molte difficoltà nel collegare la teoria curriculare con la pratica del tirocinio (Sjølie, 2014). A questo proposito si è osservato se il momento del tirocinio fosse situato all'interno del curriculum di formazione – curriculum simultaneo – oppure alla fine del percorso formativo – curriculum consecutivo. Generalmente si nota che il curriculum simultaneo è maggiormente presente nei percorsi di preparazione iniziale dei docenti delle scuole primarie, mentre per i docenti di scuola secondaria viene spesso preferito un programma che gestisce l'apprendimento teorico separato dall'esperienza pratica (Mincu, 2002; Musset, 2010).

Le strategie didattiche fanno riferimento alle modalità con cui i formatori del percorso di preparazione dei docenti strutturano le proprie lezioni all'interno del programma. Le strategie possono essere molteplici: dall'uso dei video alla scrittura di portfolio (Zeichner & Conklin, 2008). Il tema delle strategie didattiche e della loro efficacia è ampiamente trattato nella letteratura sulla formazione degli insegnanti, ne sono esempio le numerose pubblicazioni delle riviste *European Journal of Teacher Education*, *Teaching Education*, *Journal of Teacher Education*, *Teaching and Teacher Education*. Questa categoria è stata però utilizzata solamente laddove fosse ragionevolmente in linea con il tema di ricerca indagato.

Infine, l'ultima categoria analitica proposta si basa sulla presenza e sull'utilizzo di risultati di ricerca o più in generale di evidenze scientifiche che possano supportare un miglioramento dell'organizzazione (Zeichner & Conklin, 2008), questo in accordo con le prospettive contemporanee dell'*evidence-based policies* (Kvernbekk, 2011; Simons, 2014). Sebbene vi siano anche in questo campo numerosi studi promossi all'interno dei due casi analizzati dal lavoro di ricerca (Bjerre & Reimer, 2014; Jussila & Saari, 2000), è stato deciso di considerarle limitatamente, poiché avrebbe

potuto produrre una convergenza puramente superficiale dell'istituzionalizzazione del *professionalism* basato sulla ricerca (Ramirez, 2012) nel caso danese e finlandese.

Riassumendo, in questa sezione sono state presentate le categorie utilizzate per l'analisi della formazione iniziale degli insegnanti proposte da Zeichner e Conklin (2008) e si sono individuate le proprietà che potrebbero aver contribuito all'istituzionalizzazione di un certo tipo di discorso professionale, che vede al centro la pratica del futuro docente come basata sulla ricerca. In ultima analisi, è necessario spiegare come sono stati definiti i fattori contestuali che presumibilmente hanno contribuito ad un certo tipo di socializzazione al professionalismo docente basato sulla ricerca nei programmi di formazione degli insegnanti danesi e finlandesi.

2.3. Il neo-istituzionalismo storico per la comprensione dei fattori contestuali

Al fine di comprendere le divergenze presenti nei due casi studiati - Danimarca e Finlandia - è stato necessario l'uso di una macro-teoria che potesse spiegare le differenti caratteristiche della formazione iniziale e della socializzazione al sapere di ricerca. La teoria utilizzata si rifà al neo-istituzionalismo storico, che fa parte di quella nuova corrente che adotta i principi dell'istituzionalismo classico ma allo stesso tempo ammette una contingenza e una contestualizzazione dell'istituzione (Meyer & Rowan, 2006). In particolare, la corrente neo-istituzionalista si fonda su uno scetticismo in merito ai processi sociali atomistici promossi dalla corrente comportamentista. Tutte le numerose versioni di questa teoria concordano infatti sull'importanza di una lettura analitica di quelle determinate disposizioni istituzionali e dei processi sociali ad essi associati (DiMaggio & Powell, 1991). In questo modo le azioni dei singoli individui e delle loro azioni sociali vengono comprese collegandole alle forme che le forze istituzionali hanno prodotto. Gli individui pertanto agiscono all'interno dell'istituzione, ma non in modo pienamente conscio poiché devono far rimanere le proprie azioni all'interno di un preciso set di comportamenti condivisi. Questi comportamenti condivisi rientrano in modelli cognitivi precisi che consentono una maggiore o una minore libertà nell'adottare diversi tipi di soluzione (DiMaggio & Powell, 1991).

Il neo-istituzionalismo è solitamente diviso in tre approcci principali: economico, sociologico e storico. Il primo viene definito come *rational choice institutionalism* e rimanda all'idea che l'istituzione sia formata da singoli individui che influenzano le proprie preferenze e dunque sono essi stessi responsabili dell'esistenza di un certo tipo di istituzione (Hall & Taylor, 1996). Il secondo tipo di istituzionalismo basa invece il suo pensiero sul fatto che le istituzioni non sono solamente formate per rispondere a delle richieste di efficienza – così come afferma il precedente. Le istituzioni infatti sono viste come veicoli di significati culturali (Hall & Taylor, 1996). Questo approccio è quello più apprezzato negli studi sulle organizzazioni (DiMaggio & Powell, 1991).

Infine, il neo-istituzionalismo storico si inserisce tra queste due teorie. Questa teoria considera l'istituzione come un insieme di “procedure, abitudini, norme e convenzioni – sia formali sia informali – incorporate nella struttura organizzativa politica o economica” (Hall & Taylor, 1996, p. 6). In particolare, in questo studio si è deciso di adottare un istituzionalismo storico attraverso un approccio culturale per cui l'istituzione stessa non solo è formata dagli individui, ma essi stessi sono formati dall'istituzione in base alla propria identità, autoimmagine e preferenze (Hall & Taylor, 1996). Ecco spiegata la ragione dell'utilizzo di interviste agli attori interni dell'istituzione per la formazione iniziale degli insegnanti. Poiché i *leader*, i formatori e gli insegnanti in formazione sono essi stessi produttori, e dunque riproduttori, dell'istituzione stessa.

L'adozione del neo-istituzionalismo di tipo storico nell'analisi degli istituti di formazione ha permesso inoltre di comprendere il perché di alcune forme istituzionali rispetto ad altre. Ciò è stato possibile adottando una prospettiva che supportasse l'idea che le forme istituzionali attuali sono l'evoluzione di quelle precedenti (Meyer & Rowan, 2006). In altre parole, le istituzioni odierne sono l'esito di forme istituzionali precedenti che trovano lettura attraverso il meccanismo di *path-dependency* - dipendenza dal percorso. Questo fenomeno è visibile in molti studi, anche nelle scienze politiche (Cox, 2004; Torfing, 2001). Nell'ambito degli studi sull'educazione, si osserva il fenomeno della dipendenza dall'istituzione precedente, ad esempio nell'introduzione di politiche educative sull'uguaglianza all'interno delle scuole medie italiane (Mincu, 2015b).

La presenza di un *set* istituzionale precedente, e dunque la coesistenza di più discorsi sociali sulla professionalità, sono stati anche evidenziati nella letteratura sul professionalismo docente (Williams in Goepel, 2012; Hargreaves, 2000). Il professionalismo deriva anch'esso da un'idea e da una specifica configurazione istituzionale (Freidson in Evans, 2008). Occorre tuttavia notare come il concetto di *path-dependency* è solo uno dei molteplici strumenti analitici che possono essere utilizzati nello studio di un cambiamento a livello educativo. Oltre alla dipendenza dal percorso istituzionale, vi sono casi in cui alcuni cambiamenti radicali vengono considerati come il séguito di alcune contingenze, anche note come “*policy windows*” (Howlett & Ramesh, 2003; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti, & Sahlström, 2017a).

Rimane dunque indispensabile spiegare come sia stato possibile lo studio di quei *set* istituzionali precedenti che hanno compromesso o favorito l'avanzamento del professionalismo docente basato su una conoscenza professionale derivante dalla ricerca. L'analisi dei fattori istituzionali promossi dal contesto è stata progettata sulle teorie neo-istituzionalistiche storiche, con un approccio culturale. Sono stati analizzati i fattori storico-culturali e politico-economici che hanno presumibilmente contribuito all'adozione o al rifiuto del sapere di ricerca all'interno del programma di formazione iniziale degli insegnanti. L'idea centrale è che vi siano alcuni fattori contestuali esterni

– quali il profilo economico, storico e culturale di un paese – che hanno contribuito ad un certo tipo di *research-based professionalism*. Sebbene i processi istituzionali prevedano una contaminazione tra individui ed organizzazione, in questo lavoro si è preferito dare rilevanza alle sole forze contestuali esterne. Lo studio dei fattori contestuali è avvenuto seguendo un meccanismo piuttosto semplice di causa-effetto, nel quale pertanto si segue la strategia del “cosa può spiegare y?” (Anckar, 2008). Ciò potrebbe essere valutato come un’analisi quasi funzionalista a cui in ogni caso il neo-istituzionalismo storico si allaccia (Hall & Taylor, 1996).

In particolare, in questo studio si è data particolare attenzione a quei fattori contestuali esterni che hanno influenzato o hanno potuto influenzare le modalità di socializzazione dei futuri insegnanti verso una professione basata sul sapere di ricerca. Ciò che accade all’esterno di un sistema scolastico ha ripercussioni su di esso (Kandel, 1955). In particolare, sono state analizzate le dinamiche socioculturali, storiche, economico-politiche e di cultura pedagogica che hanno potuto avere un impatto nell’ambito della formazione degli insegnanti. L’elemento della cultura pedagogica è stato inserito poiché si è ritenuto che potesse contribuire alla strutturazione di alcune modalità di socializzazione. Questo elemento è stato osservato sia attraverso un’analisi generale della cultura pedagogica nazionale (Alexander, 2009), sia più specificatamente per la comprensione delle idee pedagogiche centrali per fornire idee, saperi e abilità ai futuri insegnanti scandinavi.

Si è aggiunta una distinzione tra i due contesti sociali danese e finlandese che potesse semplificare il lavoro di comparazione, pertanto, occorre distinguere la struttura sociale pluri-integrata da quella mono-integrata. La struttura sociale pluri-integrata è caratterizzata dall’essere piuttosto flessibile, infatti, le organizzazioni al suo interno sono altamente specializzate e dunque differenziate tra loro, portando a differenti tipi di attività. In questo tipo di sistema sociale vi è una separazione tra i vari attori e le istituzioni. Questa struttura sociale riflette quindi una bassa unificazione e sistematizzazione che rendono un sistema scolastico di tipo decentrato (Archer, 1979). Al contrario, la struttura sociale mono-integrata è caratterizzata da una struttura piuttosto stretta e rigida, realizzata da un’alta sistematizzazione e unificazione. In questo caso essa opera quindi un alto controllo sia a livello amministrativo sia delle organizzazioni interne rendendo il sistema scolastico connesso centralizzato. La specializzazione delle attività e la differenziazione tra i gruppi risulta piuttosto bassa, mentre la competizione è debole (Archer, 1979).

Riassumendo, nell’affrontare questo studio è stato adottato il neo-istituzionalismo storico di tipo culturale. Questo infatti non solo fornisce una prospettiva storica, ma lascia anche spazio all’analisi dell’istituzione e dei significati che gli attori appartenenti devono rispettare, oltre a contribuire a reiterare attraverso un processo di *path-dependency*. Al fine di comprendere gli schemi cognitivi che hanno contribuito all’evoluzione e dunque alla presenza di una differenza all’interno

del sistema per la formazione iniziale degli insegnanti, ci si è avvalsi di uno studio di quei fattori socioculturali e politico-economici che possano aver avuto un impatto sull'istituzione qui studiata. Questi fattori sono stati definiti anche attraverso l'idealtipo di una struttura sociale accentrata-decentrata ⁴ (Archer, 1979).

⁴ Per comodità, i termini “struttura sociale accentrata” e “struttura sociale decentrata” sono utilizzati in modo intercambiabile con il concetto di “struttura sociale mono-integrata” e “struttura sociale pluri-integrata”, comunemente utilizzati invece da Archer (1979).

3. Note metodologiche

Nel capitolo qui proposto, sono state affrontate le più importanti questioni metodologiche del lavoro di ricerca. Dopo una breve introduzione che inquadra il lavoro nell'ambito dell'educazione comparata e della formazione degli insegnanti, verranno presentate le domande di ricerca che costituiscono la struttura portante del lavoro. Inoltre, si è dato spazio alle informazioni sulla metodologia utilizzata, con un'attenzione specifica alla comparazione tra due studi di caso. In seguito verrà presentato un paragrafo sia per le tecniche di raccolta dati sia per l'analisi degli stessi. Nel capitolo si forniscono anche precisazioni in merito alla validità e alle limitazioni del presente studio.

3.1. Introduzione allo studio e alla domanda di ricerca

Il lavoro qui presentato si inserisce all'interno dell'ampio panorama di ricerca interpretativa sulla formazione degli insegnanti (Berko, Whitcomb, & Byrnes, 2008). In particolare, il *focus* è sulle modalità di formazione alla conoscenza basata sulla ricerca da parte dei futuri insegnanti danesi e finlandesi di scuola dell'obbligo. Tuttavia, l'aspetto indagato non è solamente definibile all'interno dell'ambito della *teacher education*. Il tema si inserisce infatti nella lunga tradizione dell'educazione comparata per cui "i fattori esterni all'istituzione scolastica contano ancora di più rispetto ai processi interni alla stessa" (Kandel in Phillips, 2014, p. 11). Il lavoro presentato quindi non appartiene propriamente alla letteratura sulla formazione degli insegnanti, ma piuttosto all'educazione comparata che, in virtù della sua peculiarità meta-disciplinare (Broadfoot, 2001) interagisce con numerosi ambiti delle scienze dell'educazione, sociali ed umane (Bray, 2014).

In linea con l'ambito della comparazione educativa, la domanda di ricerca generale è la seguente: *quali fattori contestuali influenzano maggiormente la formazione iniziale degli insegnanti al sapere di ricerca?* Questo tipo di quesito sottintende l'idea che, sebbene vi siano forti processi omologanti in atto tra i sistemi educativi, esistono ancora numerose differenze interne (Green, Wolf, & Leney, 2000). Ciò è visibile anche sul piano della formazione degli insegnanti e della loro professionalità (Caena, 2014a; Eurydice, 2016). La domanda di ricerca proposta ha tuttavia il difetto di essere troppo ampia e pertanto poco concretizzabile, quindi ho deciso di lavorare in modo più specifico utilizzando due casi simili ma con esiti documentati piuttosto differenti: la formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi (Nordic Council of Minister, 2009; Rasmussen & Bayer, 2014; Reimer & Dorf, 2014). Il quesito di ricerca su cui si è strutturato lo studio è il seguente: *in che modo due contesti socio-storicamente simili come la Danimarca e la Finlandia hanno implicato diverse modalità di istruzione all'uso e alla creazione del sapere di ricerca nella formazione iniziale*

degli insegnanti? L'interrogativo è stato successivamente formulato in maniera più specifica, al fine di lavorare più facilmente nel corso di questo studio. Le tre sotto-domande sono:

1. Quali sono i fattori contestuali e come hanno contribuito, in chiave socio-storica, a influenzare la formazione degli insegnanti e il professionalismo ad essa associata?
2. In che modo gli attuali programmi di formazione dei due paesi nordici presi in esame presentano analogie e differenze?
3. Quali sono le modalità attraverso cui i futuri insegnanti sono formati all'uso e alla creazione del sapere di ricerca e quali fattori contestuali hanno favorito esiti divergenti/convergenti?

Nello specifico, le domande si soffermano sull'analisi del contesto (domanda 1), sulla descrizione e comparazione di un particolare fenomeno educativo (domande 2 e 3) e sull'interpretazione dei dati rispetto al contesto di riferimento (domanda di ricerca). Ciò è pertanto in linea con un'analisi comparata piuttosto tradizionale (Bereday, 1967). In particolare, le tre domande specifiche e quella generale verranno indagate singolarmente nei prossimi quattro capitoli. Nel quarto capitolo viene proposta una ricostruzione storica attraverso cui si osservano i cambiamenti apportati alla formazione iniziale degli insegnanti, sull'idea di professionalità di questi e sul sapere di ricerca nei due casi esaminati. La seconda domanda è invece affrontata nel quinto capitolo e si concentra sulle caratteristiche della preparazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi. Il sesto capitolo presenta uno sguardo specifico all'interno dei due sistemi e alla formazione al sapere di ricerca. Nel capitolo settimo infine, l'interpretazione delle divergenze e convergenze osservate è discussa alla luce dei fattori contestuali danesi e finlandesi.

3.2. La metodologia comparata: lo studio di caso e l'approccio qualitativo

La riflessione metodologica è fondamentale perché contribuisce alla comprensione del processo di ricerca in sé e non soltanto all'esito finale della ricerca (Kaplan in Cohen, Manion, & Morrison, 2007c). La spiegazione delle fasi metodologiche costituisce un riferimento per eventuali verifiche, utili nel testare l'affidabilità dei risultati emersi dal processo di ricerca. In questo capitolo viene dunque presentata la metodologia utilizzata: una comparazione tra due studi di caso basata su dati qualitativi. In particolare, inizialmente si delinea l'approccio comparativo per poi introdurre la raccolta dati qualitativa, in un'ottica socio-storica. Eccone di seguito la rappresentazione grafica (Fig. 3):

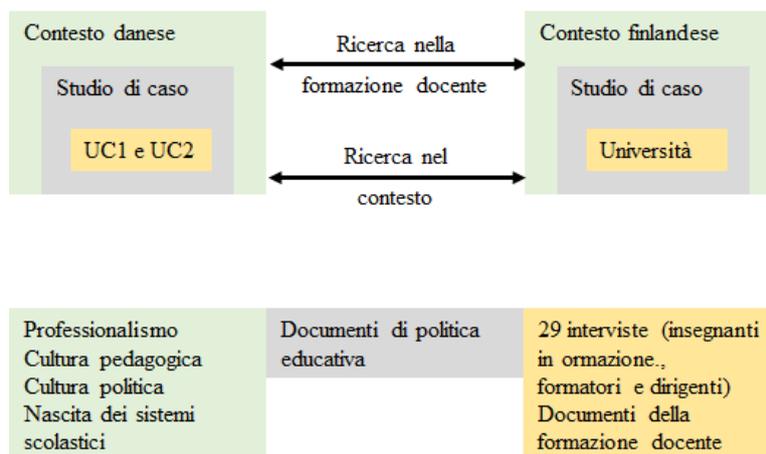


Figura 3 - Rappresentazione grafica della metodologia adottata

Il lavoro di ricerca è inserito nell'ambito dell'educazione comparata, che prevede classicamente l'analisi di sistemi educativi giustapposti e quindi analizzati da un determinato punto di vista. Ed è proprio la comparazione tra due sistemi di formazione degli insegnanti a costituire la struttura metodologica di questo studio. L'approccio comparativo consente di confrontare oggetti su una stessa proprietà (Baldissera, 2003). Ad esempio, si possono comparare una mela ed una pera sulla proprietà di acidità che entrambe posseggono (Baldissera, 2003). Questo principio metodologico è fondamentale nel considerare i lavori comparati esenti da presupposti teorici che potrebbero risultare talvolta pregiudizievoli. In effetti, il *focus* della comparazione non è mai l'oggetto di ricerca – in questo caso la formazione degli insegnanti finlandese e danese, ma piuttosto la proprietà indagata: il sapere di ricerca socializzato nei programmi di formazione. Questo studio utilizza il metodo del *problem approach*, poiché viene considerato un solo aspetto del sistema educativo e non invece un'analisi totale del sistema (Bereday, 1957).

La comparazione può essere definita come un metodo scientifico e non solamente una tecnica delle scienze sociali. In questo senso i dati empirici vengono associati a due o più variabili, mentre le restanti sono sotto controllo (Lijphart, 1971; Scheuch, 1990). L'approccio comparato è dunque un metodo che promuove la comprensione delle cause di alcuni eventi sociali e rende possibile testare alcune ipotesi teoriche, in linea con la ricerca *ex-post facto* (Cohen, Manion, & Morrison, 2007a). Questa comprensione può essere anche un utile aiuto per l'eventuale previsione di eventi futuri, pur con tutti i limiti epistemologici che ciò comporta (Landmann, 2008). Il metodo comparato condivide numerose caratteristiche con le discipline storiche e infatti l'utilizzo della storia è un elemento ricorrente ma che dovrebbe essere ulteriormente sviluppato nell'ambito dell'educazione comparata (Barbieri, 2013; Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Phillips, 2014).

L'adozione dell'approccio comparato implica tuttavia alcune difficoltà (Landmann, 2008). In effetti, l'atto del comparare può essere difficoltoso se nello studio vengono inserite troppe variabili indipendenti da analizzare. Al fine di ridurre i problemi metodologici legati a questo metodo, possono essere adottate alcune strategie. Lijphart (1971) ne indica in particolare tre: l'utilizzo di molti casi, l'uso di variabili chiave e il disegno di ricerca basato su casi simili. Per quanto concerne l'utilizzo di molti casi, questo studio potrebbe non essere così solidamente inserito, in quanto la ricerca si basa sulla comparazione di soli due casi, dovuto al tempo limitato a disposizione per la sua costruzione. Si è cercato tuttavia di dare solidità all'impianto attraverso altre soluzioni metodologiche che richiedessero meno tempo. In questo studio si è preferito adottare variabili chiave per la comparazione e della comprensione relative alle differenze rilevate. Queste variabili pertanto costituiscono l'insieme di altre variabili che sono coerenti tra loro. Ad esempio, una delle variabili chiave utilizzata nella discussione è stata quella di "relazione attori - istituzioni accentrata-decentrata" (Archer, 1979) alla quale si sono aggiunte numerose sotto-variabili. Oltre all'utilizzo delle variabili chiave, è stato costruito un disegno di ricerca che rispettasse una similarità tra i casi. È stato adottato un *Most Similar System Design* (MSSD) (Landmann, 2008), che prevede la presenza di casi molto simili tra di loro a livello di variabili indipendenti. Ciò è inoltre utile per affrontare una domanda di ricerca per la quale si prevedono degli esiti invece piuttosto differenti – *Most Different Outcomes* (MDO) (Anckar, 2008).

In linea con il MSSD, sono stati scelti due casi simili: il caso danese e finlandese. L'approccio comparato qui proposto si instaura su una comparazione tradizionale di tipo geografico-locativo (Manzon, 2014). La Danimarca e la Finlandia condividono numerose caratteristiche contestuali, sia a livello politico-economico sia educativo (per approfondire, si veda il cap. 4.1). Esistono numerose variabili indipendenti – contestuali – con una comune matrice "nordica". Le variabili proprie del cosiddetto modello nordico sono state dunque tralasciate in quanto simili, mentre sono state considerate le variabili indipendenti che differiscono tra i due casi e che pertanto possono rispondere alla domanda "cosa può spiegare y?" (Anckar, 2008), laddove y è la variabile dipendente del tipo di sapere di ricerca e le modalità di istruzione all'uso e alla produzione di ricerca nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti.

L'adozione del metodo comparato non è stata decisa solamente in virtù del campo di ricerca a cui afferisce questa tesi. La giustapposizione di più fenomeni e la loro interpretazione in base a proprietà comuni è stata anche sintomo dell'adozione di una precisa corrente epistemologica. Seguendo la teoria dell'argomentazione, è fondamentale adottare un potenziale comparativo tra i casi oggetto di studio, al fine di estendere la predicabilità dei risultati. In questo modo è dunque possibile testare la solidità dei risultati prodotti (Cardano, 2011). Specificatamente, il concetto di predicabilità si avvicina all'idea di costruzione di un sapere esemplare. Ciò è in contrasto con una conoscenza

generalizzabile che rende meglio nei lavori scientifici puri (Cardano, 2011, pp. 52–53; Thomas, 2011b). Ed è appunto sulla predicabilità e dunque sull'esemplarità dei risultati che ci si è soffermati durante la strutturazione del disegno di ricerca e dell'adozione dei due casi qui studiati.

La scelta dei due contesti- danese e finlandese – è dunque legata a diverse ragioni. La prima, già richiamata in precedenza, è la presenza del modello nordico in entrambi i casi, in linea con il *Most Similar System Design*. Ciò ha infatti facilitato la selezione delle variabili indipendenti e differenti tra i due casi. In effetti, esistono numerosi lavori di educazione comparata che utilizzano il modello nordico in quanto costituito da casi che presentano delle analogie (Blossing, Imsen, & Moos, 2014d). La seconda ragione è la presenza di esiti molto differenti nella formazione degli insegnanti danesi e finlandesi. Danimarca e Finlandia appaiono infatti molto diversi per ciò che concerne la preparazione iniziale degli insegnanti (Nordic Council of Minister, 2009). In particolare, ciò che diverge in maniera sostanziale è il tipo di istituzione nel quale gli insegnanti sono formati e la loro evoluzione - o mancata evoluzione come nel caso danese - dallo *status* di scuola normale⁵ ad università (Fig. 4). Seguendo la letteratura sul tema, si osserva come il tipo di istituzione formativa contribuisca in modo decisivo alla definizione e al consolidamento di un certo tipo di preparazione dei docenti, invece che di un altro (Labaree, 2008; Zeichner & Conklin, 2008). La selezione dei due casi si inserisce in questo filone teorico. La terza ragione riguarda ancora gli esiti differenti tra i due sistemi, poiché dalla letteratura emerge che il caso danese e finlandese hanno due modi molto differenti di utilizzare e declinare il sapere di ricerca all'interno della formazione dei docenti (Rasmussen & Bayer, 2014).

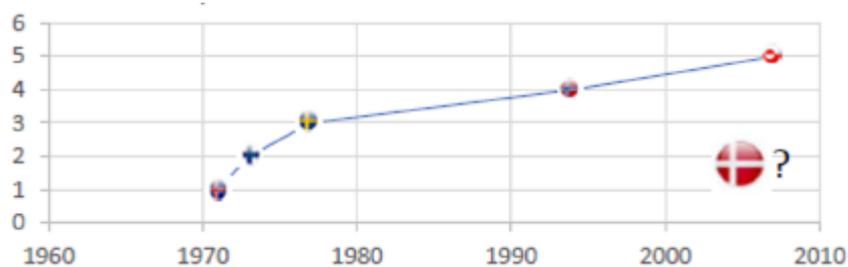


Figura 4 - Sviluppo delle riforme per il cambiamento di istituzione per la formazione iniziale degli insegnanti nel Nord Europa

La comparazione tra il caso danese e finlandese è stata possibile grazie alla raccolta di dati empirici in entrambi i sistemi di formazione. Questo materiale è stato trattato all'interno di un apparato metodologico basato sullo studio di caso. Si è preferita l'adozione dello studio di caso perché questo metodo d'indagine, in linea con la comparazione, è ottimale per esemplificare il soggetto studiato (Thomas, 2011b). Lo studio di caso, con la sua dettagliata descrizione, permette di

⁵ Per scuola normale si intendono le istituzioni per la formazione degli insegnanti di livello non universitario.

contribuire a quella geertziana “*thick description*” - profonda descrizione del soggetto studiato (Cardano, 2011; Steiner-Khamsi, 2014). Secondo l’educazione comparata classica, l’utilizzo dello studio di caso è stato promosso al fine di rappresentare al meglio la realtà indagata (Stenhouse, 1971). Lo studio di caso infatti garantisce quella validità ecologica che permette di comprendere come il fenomeno osservato sia reale in virtù della sua presenza all’interno di un contesto (Crossley & Vulliamy, 1984). Così, se l’approccio comparato permette la predicabilità sulla dipendenza di alcune variabili contestuali rispetto ad altre, l’utilizzo dello studio di caso permette di indagare specificatamente il soggetto studiato: il sapere di ricerca promosso nella formazione degli insegnanti.

Nello specifico, lo studio di caso può essere considerato come un metodo di ricerca empirica in cui si prevede l’investigazione approfondita di fenomeni contemporanei. Ciò è particolarmente utile quando il fenomeno indagato e il contesto nel quale il soggetto si trova non sono nettamente separati (Yin, 2009). L’impianto dello studio di caso è molto simile a quello richiesto nel metodo comparato, rendendolo addirittura equivalente per alcuni autori (Thomas, 2011a). In effetti, entrambi gli approcci mostrano una chiara distinzione tra il contesto e il fenomeno analizzato. È proprio questa caratteristica a rendere lo studio di caso un metodo di ricerca molto conosciuto all’interno della disciplina comparata (Crossley & Vulliamy, 1984; Landmann, 2008; Stenhouse, 1971). Tuttavia, così come per l’approccio comparativo, anche per lo studio di caso esistono alcune limitazioni in merito alla generalizzazione dei dati raccolti. Le difficoltà correlate a questo metodo sono state limitate selezionando con cura i dati considerati, dimostrando la presenza di una coerenza interna e triangolando i dati, oltre che accumulando gli stessi dati con precedenti pubblicazioni in merito (Schweisfurth, 2001). La metodologia utilizzata è una comparazione tra due studi di caso, per garantire maggiore solidità nel confronto dei due sistemi (Lijphart, 1971; Yin, 2009).

Per quanto concerne i dati empirici, questi sono stati raccolti per la costruzione dello studio di caso danese e finlandese. Entrambi si concentrano sulla descrizione della formazione iniziale degli insegnanti nei due paesi. Nell’elaborazione di questi due studi di caso si è tuttavia deciso – e in parte si è stati obbligati dagli eventi della ricerca - di adottare due tipologie differenti. Entrambi tuttavia hanno la medesima finalità di spiegare il soggetto analizzato - *explanandum* (Alexander & Bennett, 2005; Thomas, 2011a; Yin, 2009). Nello studio sul programma di formazione danese, si è ottenuto un *embedded single case study*, grazie alla possibilità di raccogliere dati empirici in due istituti di formazione (Yin, 2009). La raccolta dei dati in due istituti è risultata necessaria in quanto si prevedeva una differenza sostanziale tra i programmi di formazione a livello locale, in virtù della presenza di un sistema scolastico danese piuttosto decentralizzato. Al contrario, nel sistema centralizzato finlandese la raccolta dei dati è avvenuta in un solo istituto di formazione partecipante alla ricerca e si è pertanto adottato un caso di studio singolo di tipo olistico (Yin, 2009).

La differenza nella struttura dei due studi di caso, sebbene abbia comportato numerose limitazioni allo studio, ha tuttavia permesso di approfondire la ricerca e la comprensione di entrambi i sistemi. Durante lo studio ci si è accorti di come la struttura centralizzata/decentralizzata sia stata capovolta durante l'ultimo ventennio, sia in Danimarca sia in Finlandia. Il sistema danese è diventato maggiormente accentrato e la presenza di due fonti a cui ci si è rivolti per la raccolta dei dati empirici ha potuto dimostrare come effettivamente la varianza tra i due istituti analizzati sia pressoché nulla. Al contrario, l'uso di un solo istituto nel caso finlandese ha dato modo di approfondire un singolo sistema di formazione, che altrimenti avrebbe fornito troppe divergenze rispetto ad altri istituti. Per diminuire le limitazioni che sarebbero potute scaturire dalla differenza di impianto di studio, sono stati raccolti e triangolati dati empirici simili in entrambi i casi. Si è cercato dunque di rispettare i criteri di validità interna ed esterna (Yin, 2009).

L'utilizzo dello studio di caso svolge un'importante funzione nelle ricerche comparate. Sia nella comparazione classica sia nello studio di caso è possibile comprendere come alcune variabili indipendenti – od oggetti - hanno avuto effetti sulle variabili dipendenti – o soggetti - posti sotto scrutinio (Lijphart, 1971; Thomas, 2011a). Entrambi i metodi cercano di spiegare un fenomeno utilizzando elementi esterni in connessione con il fenomeno stesso. In questo modo l'importanza dello studio del contesto – vale a dire di forze esterne al sistema di formazione ma agenti su di esso, risulta fondamentale (Kandel, 1955). In questa ricerca il contesto è stato studiato attraverso l'analisi delle forze o dinamiche socio-culturali, storiche, economiche, politiche e di cultura pedagogica che hanno presumibilmente avuto un impatto nell'ambito della formazione degli insegnanti. Questi sono stati discussi prima in modo generale attraverso le caratteristiche del modello nordico e successivamente si sono descritte le particolarità di ciascun caso. Solo queste ultime sono state dunque utilizzate come variabili indipendenti da considerare per le interpretazioni delle differenze tra i due sistemi formativi.

In particolare, nello studio dei fattori contestuali si è utilizzato un approccio storico. In linea con Schriewer (in Crossley, 2009), è possibile affermare l'esistenza di un'affiliazione storica alle condizioni contestuali e sociali e dipendente da esse. Questo punto è fondamentale nell'ambito dell'educazione comparata in cui la dimensione spaziale dovrebbe essere complementare a quella temporale (Phillips, 2014; Steiner-Khamsi, 2014). In questo studio si è cercato di andare oltre la spiegazione delle convergenze e delle divergenze a livello di fattori culturali, politici ed economici, inserendo anche una prospettiva temporale. Ciò ha portato a un'analisi di tipo non perfettamente diacronico che ha previsto lo studio di alcuni momenti storici importanti per la comprensione del fenomeno studiato (Sweeting, 2014). L'utilizzo della dimensione temporale porta con sé alcuni problemi di natura metodologica. Si possono riscontrare difficoltà legate alle fonti analizzate, alla loro interpretazione, nonché alla periodizzazione utilizzata (Sweeting, 2014). Per diminuire questi

problemi sono state scelte solamente fonti storiche accademiche presenti nei *database* internazionali, cercando inoltre di triangolare le fonti storiche con altre più recenti. Infine, la periodizzazione è stata definita in maniera piuttosto flessibile, rendendo così più facile la sua analisi.

In questa ricerca è stato preferito un approccio qualitativo, in linea con le scelte epistemologiche (Fairbrother, 2014). In questo lavoro ho voluto indagare nello specifico le concezioni e i significati prodotti dai protagonisti della formazione degli insegnanti (Crossley & Vulliamy, 1984), secondo le teorie neo-istituzionaliste (DiMaggio & Powell, 1991). La necessità era quella di raccogliere dati idiografici che potessero dare una comprensione specifica dei due casi analizzati. Su questa linea mi sono preoccupata di mantenere rigore nella sistematicità, credibilità, verificabilità, giustificabilità ed utilità durante il processo di raccolta e di analisi dei dati (Atkins & Wallace, 2012).

3.3. Il processo di raccolta dei dati documentali ed empirici

Il processo di raccolta dei dati ha seguito un approccio qualitativo per una durata complessiva di dieci mesi, di cui cinque in Danimarca e altrettanti in Finlandia. La lunga permanenza in entrambi i contesti ha permesso una raccolta dei dati ragionata, nella quale non solo sono state raccolte informazioni, ma si è avuto modo di avere una discussione a riguardo con altri ricercatori dell'ambito. La raccolta ha previsto la selezione di due tipologie di informazioni: documentali ed empirici, entrambe raccolte utilizzando l'inglese.

Per quanto riguarda i dati letterari, si sono raccolte e utilizzate risorse primarie e secondarie. I dati storici e documentali sono stati sottoposti ad un processo di selezione nel quale si è verificata sia l'affidabilità interna sia quella esterna (Cohen, Manion, & Morrison, 2007b). È da sottolineare il fatto che in numerose situazioni è stato possibile solamente rapportarsi con risorse secondarie, a causa delle difficoltà di comprensione della lingua locale. I dati letterari hanno contribuito alla costruzione del quadro contestuale sotto un profilo storico e sono stati presi dalla letteratura scientifica e dai *report* governativi inerenti agli aspetti socio-storici, politici, economici e pedagogici più rilevanti. Si è data perciò molta attenzione agli aspetti riguardanti il professionalismo, la cultura pedagogica e politica e l'elaborazione storica (Archer in Mincu, 2004) dei sistemi educativi nel contesto danese e finlandese. Inoltre è bene precisare che si è dato maggiormente spazio ai testi prodotti dagli anni '70 in avanti. Questa decisione è stata presa in virtù del fatto che durante questo periodo i due sistemi di formazione si sono differenziati notevolmente.

Anche i dati empirici sono stati raccolti attraverso l'uso di risorse primarie e secondarie. La raccolta dati ha previsto la lettura di documenti istituzionali, di politica educativa e di interviste. Anche in questo caso tutti i tipi di materiali sono stati raccolti in inglese. Tuttavia, i documenti istituzionali tradotti in inglese dalla lingua originale sono stati utilizzati limitatamente, laddove le

interviste abbiano prodotto materiale discordante oppure per verificare l’attendibilità dei contenuti dell’intervista stessa. Si sono raccolti i curricula del programma di formazione degli insegnanti di scuola comprensiva danesi e finlandesi e sono stati inseriti anche quei documenti in lingua inglese che è stato possibile reperire dal sito web dei tre istituti (due danesi, uno finlandese) che hanno partecipato alla ricerca. I documenti prodotti a livello ministeriale sono stati utilizzati per una conoscenza più approfondita dell’istituto di formazione, oltre che del programma di preparazione dei docenti. È necessario tuttavia notare che questi materiali sono stati collezionati attraverso un complesso lavoro di ricerca, in quanto, i documenti nazionali tradotti in inglese non sono stati semplici da reperire, specialmente per quanto riguarda la struttura della formazione iniziale degli insegnanti finlandesi. In questo caso si è anche richiesto l’aiuto di due ricercatori finlandesi che però non hanno saputo aiutarmi a tal merito. Ciò capita comunemente all’interno di uno studio comparato poiché spesso appare difficile trovare la presenza di uno stesso documento o oggetto d’indagine tra un caso studiato e un altro (Bereday, 1967). Oltre ai documenti nazionali originali, ho raccolto una documentazione sul programma di formazione e sugli aspetti istituzionali attraverso fonti secondarie accademiche, rendendo possibile triangolare i dati. Ecco dunque l’elenco dei documenti nazionali consultati per la comprensione del programma di formazione e dell’istituzione a livello nazionale (Tab.1):

Tabella 1 - Documenti nazionali consultati

	Danimarca	Finlandia
Documenti istituzionali	Ministerial Order on Academy Profession Programmes and Professional Bachelor Programme (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2013)	Universities Act, 558/2009 (Ministry of Education and Culture Finland, 2009)
Programma di formazione docenti	Teacher Education Programme – B.Ed. programme for primary and lower secondary schools (Danish Agency for Higher Education, 2015)	Government Decree on University Degrees, 794/2004 (Ministry of Education and Culture Finland, 2004)

Sono anche state effettuate 29 interviste durante i 10 mesi di permanenza in due università nordiche. Queste hanno favorito una triangolazione dei dati, garantendo una maggiore validità dei due studi di caso (Yin, 2009). Il metodo dell’intervista consente di “fare inferenze culturali e descrizioni approfondite di un modello sociale, analizzandone gli schemi e i temi” (Warren, 2001, p. 85). Questo metodo si è rivelato il più adatto per la comprensione dei significati e delle credenze condivise e riprodotte all’interno dell’istituzione per la formazione degli insegnanti. La decisione di utilizzare questo metodo è stata supportata dalle teorie organizzative appartenenti al neo-

istituzionalismo, che evidenziano come gli attori appartenenti a un'organizzazione condividono significati e credenze comuni. Questa condivisione permette all'istituzione di mantenere la fiducia sociale (DiMaggio & Powell, 1991; Hall & Taylor, 1996; Meyer & Rowan, 2006).

In linea con il quadro teorico neo-istituzionalista, le interviste sono state rivolte ad osservatori che hanno esperienza diretta della formazione iniziale nei due contesti. Gli intervistati sono persone che hanno vissuto il fenomeno in questione da differenti prospettive (Cardano, 2011). Ho intervistato tre tipologie di attori: insegnanti in formazione, formatori e dirigenti che operano nel programma di formazione. Queste tre figure selezionate non sono solamente meri conoscitori della realtà, ma sono essi stessi interpreti del fenomeno qui analizzato (Tierney & Dilley, 2001). Le interviste prodotte sono state 29 e sono state raccolte nel modo più equo possibile tra i due casi analizzati. Infatti, nel caso danese sono state intervistate 15 persone appartenenti a due istituti di formazione, equiparando così le 14 interviste del caso finlandese (vedi Fig.5). Come si osserva dalla figura, tra il campione di insegnanti in formazione intervistati esiste una discrasia: nell'intervistare i futuri insegnanti si è preferito concentrarsi su quei candidati che hanno avuto modo di fare esperienza nella produzione di conoscenza basata sulla ricerca. In Finlandia gli insegnanti in formazione producono sapere di ricerca autonomo al 3° e 5° anno, mentre in Danimarca solamente durante il 4° anno. Si è deciso pertanto di inserire nel campione candidati simili al 3° anno finlandese anche in Danimarca, prendendo dunque i futuri insegnanti a metà del proprio percorso, cioè al 2° anno.

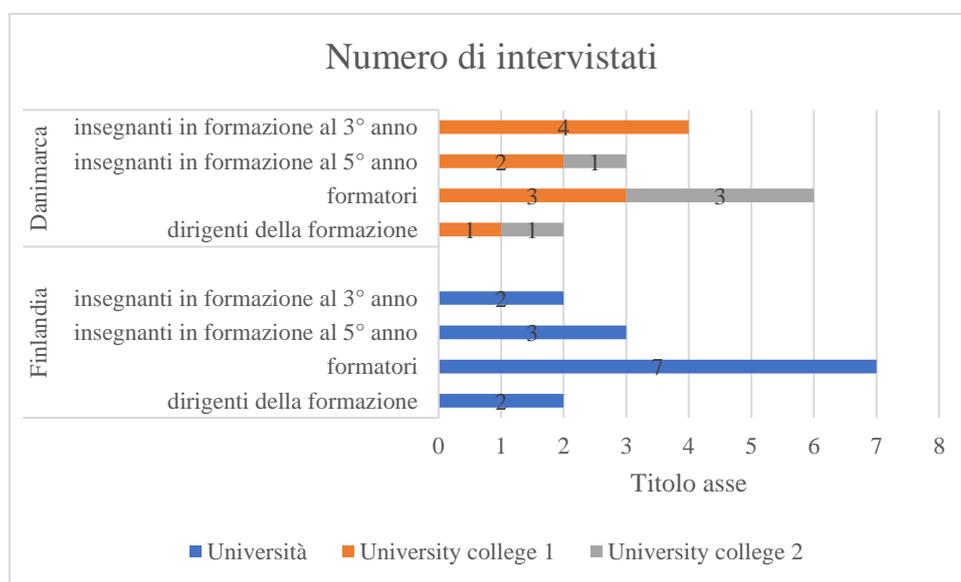


Figura 5 - Numero di intervistati divisi per ruolo

La scelta degli intervistati si è basata su un campionamento a valanga. In questo studio, i primi soggetti intervistati sono state le figure dirigenziali a cui è stato richiesto in seguito di fornire alcuni nomi di formatori e di insegnanti in formazione. Questo tipo di campionamento è stato scelto poiché

più facilmente gestibile. In questo modo ho avuto un controllo più diretto sui futuri partecipanti con cui non ho potuto avere alcun contatto, in quanto non mi trovavo all'interno degli istituti partecipanti alla ricerca. Tuttavia, il campionamento a valanga ha il difetto che può essere pregiudicato dagli intervistati precedenti e perciò dare risultati piuttosto omogenei (Cohen, Manion, & Morrison, 2007c).

Ogni intervista è avvenuta rispettando una certa routine: inizialmente gli intervistati venivano contattati direttamente attraverso la loro mail istituzionale, richiedendo la disponibilità per un'intervista. Nella mail veniva allegata la presentazione della ricerca (si veda l'Appendice) che stavo conducendo e si assicurava la *privacy* sia a livello di singolo intervistato sia dell'istituto (si veda l'Appendice), ciò in linea con i principi etici dell'Ateneo di Torino (si veda l'approvazione della ricerca in Appendice) e delle linee guida del British Education Research Association (BERA, 2011). Qualora gli intervistati si fossero mostrati interessati alla partecipazione nella ricerca, si concordava una data e un luogo d'incontro. Solitamente i formatori mi hanno ricevuto nei loro uffici, mentre i futuri insegnanti mi hanno invitato in un'aula in biblioteca. A questo proposito, seguendo alcuni testi metodologici, il luogo è molto importante per far sentire l'intervistato il più possibile a proprio agio (Cardano, 2011). Il giorno precedente all'intervista inviavo una mail di conferma dell'appuntamento. Il giorno dell'intervista tutti gli intervistati si sono presentati, ad eccezione di due persone che mi hanno chiesto di rimandare l'incontro, avvenuto comunque in seguito. Prima di iniziare l'intervista solitamente mi rivolgevo alle persone con frasi rassicuranti e chiedevo se potessi audio-registrarli utilizzando il mio cellulare. In alcune occasioni, avendo notato la loro preoccupazione alla vista del registratore, ho menzionato nuovamente la tutela della *privacy* e ho mostrato loro il consenso informato. Le domande stimolo erano suddivise a seconda del ruolo dell'intervistato. Si sono utilizzati tre diversi canovacci (si veda l'Appendice) e ogni canovaccio rispettava alcuni temi generali su cui volevo concentrarmi. Tuttavia, è bene sottolineare come in molte occasioni, in virtù dell'uso dell'approccio qualitativo, l'intervista abbia preso forme singolari (Cardano, 2011).

Le interviste duravano circa un'ora in media. Al termine di ogni intervista la registrazione sul mio cellulare veniva caricata in un cloud interno dell'Università di Torino. A quel punto si assegnava al file un nome di fantasia al fine di mantenere l'anonimato sia degli intervistati sia degli istituti che hanno partecipato alla ricerca⁶. I documenti del consenso informato invece sono stati mantenuti in forma stampata in un dossier conservato in un ambiente sicuro. Il rispetto etico è stato dunque assicurato alle persone, alle conoscenze, ai valori democratici, alla qualità della ricerca e alla libertà accademica (Atkins & Wallace, 2012). Col tempo, considerata la mole del lavoro di trascrizione, ho

⁶ I nomi inseriti accanto alle citazioni sono dunque di fantasia

iniziato a sbobinare prima in *Google Docs* e in seguito con il classico metodo a mano. Ciascuna intervista sbobinata è stata formattata seguendo la notazione ATB definita da Cardano e colleghi (in Cardano, 2011).

Durante il processo di raccolta dei dati si sono riscontrate alcune difficoltà. La prima è stata nella ricerca degli istituti che accettassero di essere coinvolti nel progetto di ricerca. I *gatekeepers* ufficiali non si sono sempre rivelati accoglienti e in tutte e tre le occasioni sono riuscita ad accedere in virtù del fatto della mia conoscenza con alcuni formatori e della loro volontà di interagire con me. Inoltre, sebbene mi fossi esercitata nella conduzione di alcune interviste in Italia utilizzando un modello di domande molto simile, è stato comunque difficile condurre le interviste in inglese. Il gioco di strabismo proposto da Cardano (2011), in cui l'intervistatore deve tenere l'attenzione bifocale su ciò che dice l'intervistato e la domanda di ricerca, è stato ulteriormente limitato dal fatto che dovessi allo stesso tempo controllare di aver compreso e di aver fatto comprendere la domanda proposta. Inoltre, in alcuni casi è stato difficile confrontarsi con la personalità di alcuni intervistati, i quali cercavano di portare la conversazione su un terreno a loro più favorevole o preferito. Qui di seguito propongo due situazioni nella quale sono riuscita a risolvere o meno questi problemi.

E io penso che [l'esame di ammissione] fosse anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, ma non sono... ma sì, questo era la stessa cosa per tutti. Quindi ho letto gli articoli e ho provato a fare... fare degli appunti, non so, semplicemente ho provato a ricordarmi tutto quanto [sorride]

Scusa, vorrei capirci di più. Quali articoli c'erano?

O è stato cinque anni fa o qualcosa di simile, quando ho avuto gli esami, quindi non mi ricordo tutti gli articoli ma...

(Bella, insegnante in formazione 5° anno)

Ok, ok, in Inghilterra dove ho insegnato, ho vissuto in Inghilterra per due anni, ho insegnato, era durante gli anni ottanta, quindi si parla di decenni fa, nuovamente [sorride]

Già [sorrindo]

Era molto interessante perché il livello era diverso, quindi noi abbiamo qui [guardando il pc]...

E, [scusa]

[questo] supporto emotivo è e ?Pianta Hamre?, se conosci questo tipo di [teoria]

No, non la conosco

Hai sentito di questa concettualizzazione della misurazione di miglioramento nel processo di classe, è davvero molto importante perché questo è... questo è, qualsiasi cosa facciamo è basato su questo

Ok [E]

[qui] è molto buono, dove è? [guardando il pc] questo, è qui

M

(Sandra, formatore)

Credo inoltre che in alcune circostanze la mia identità abbia influito sulle interviste. Sebbene mi presentassi alle interviste in un modo piuttosto neutro, la mia identità professionale e culturale erano comunque evidenti (Warren, 2001). Nelle interviste ero una dottoranda di 25 anni, proveniente da un'università italiana e ospite di un'università finlandese o danese. In molte situazioni la giovane età mi ha portato a essere considerata come una coetanea dai futuri insegnanti. In altre situazioni invece sono stata percepita come una studentessa agli occhi dei formatori. Inoltre, il fatto di essere una dottoranda è stato in parte limitante durante le interviste con professionisti della ricerca qualitativa, come è avvenuto ad esempio con i ricercatori incontrati in Finlandia. Dall'altro lato invece, l'essere una dottoranda né danese né finlandese mi ha aiutata in molte situazioni, poiché la conduzione delle interviste in una lingua franca come l'inglese ha permesso di specificare agli intervistati molti dei concetti che ormai conoscevo grazie alla significativa letteratura consultata. La disponibilità degli intervistati mi ha anche permesso di sollevare domande considerate "scomode" nelle due realtà indagate ma che non vengono percepite come tali se proposte da un'*outsider*.

3.4. L'analisi tematica delle interviste

Esistono numerosi modi per analizzare i dati empirici ed esistono varie tipologie di analisi che sostengono differenti finalità di ricerca (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Nello studio qui proposto è stata utilizzata l'analisi tematica. Questa analisi permette di determinare gli schemi e le configurazioni che sono presenti all'interno dei dati (Braun & Clarke, 2006). In questo modo è stato possibile osservare che sia nel caso danese sia in quello finlandese esistono degli schemi omogenei e sottostanti condivisi da tutti i protagonisti della formazione docente, in linea con la teoria neo-istituzionalista. L'analisi dei dati a livello tematico permette non solo la descrizione ma anche l'interpretazione dei dati stessi, mettendola in collegamento con il contesto (Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013). L'analisi tematica è dunque ottimale all'interno dell'impianto dello studio di caso ed è stata scelta anche in virtù della sua semplicità applicativa (Braun & Clarke, 2006).

Il processo di analisi è iniziato con una prima immersione nei dati (Atkins & Wallace, 2012). In questo modo, grazie a numerose riletture, è stato possibile delineare quali dati servissero per rispondere alle domande di ricerca precise. Il set di dati con cui si è lavorato è stato inferiore al corpus totale dei dati, così come normalmente succede in questo tipo di analisi (Braun & Clarke, 2006). Una volta ottenuto il *set* da analizzare, ho provveduto a codificare i materiali empirici. Terminato questo

passaggio, ho tematizzato e ri-tematizzato le singole unità codificate. In particolare, il processo di tematizzazione e controllo dei temi è indispensabile per la costruzione di temi che possano essere sia coerenti internamente sia eterogenei esternamente (Braun & Clarke, 2006). Una volta terminata la tematizzazione, ho provveduto a scriverne il *report* (si veda il cap. 6).

Per quanto riguarda il processo di codifica dei dati, si sono utilizzati codici derivanti dal quadro teorico, adottando quindi un approccio deduttivo alla codifica delle interviste (Cohen et al., 2018). Tuttavia, così come spesso avviene nell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), alcuni codici non presenti in letteratura, ma derivanti dai contenuti presenti nel materiale empirico, sono stati aggiunti in corso d'opera. I codici utilizzati sono stati associati alle quattro domande di ricerca specifiche che ho utilizzato per la comprensione della socializzazione dei futuri insegnanti ad una professionalità basata sulla ricerca (Tab. 2).

Tabella 2 - Codici utilizzati per la tematizzazione delle interviste

Focus di ricerca	Codici						
1. <i>Che tipologie di sapere di ricerca si osservano?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ricerca base ● Ricerca applicata ● Sviluppo sperimentale (OCSE, 2015a; UNESCO, 1978)						
2. <i>Chi sono i principali fautori e istituzioni che producono sapere di ricerca?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizzazione ed attori interni ● Organizzazione ed attori esterni (Mincu, 2015a)						
3. <i>Quali modalità vengono attuate per la formazione di questa conoscenza all'interno del programma?</i>	<table style="border: none; width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ● Research-tutored ● Research-led </td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle; padding: 0 10px;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">conoscenza dichiarativa</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ● Research-oriented ● Research-based </td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle; padding: 0 10px;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">conoscenza procedurale</td> </tr> </table> (Healey & Jenkins, 2009; Révei & Guerriero, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> ● Research-tutored ● Research-led 	}	conoscenza dichiarativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Research-oriented ● Research-based 	}	conoscenza procedurale
<ul style="list-style-type: none"> ● Research-tutored ● Research-led 	}	conoscenza dichiarativa					
<ul style="list-style-type: none"> ● Research-oriented ● Research-based 	}	conoscenza procedurale					
4. <i>Quali sono le finalità che vengono date alla socializzazione alla conoscenza basata sulla ricerca?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Alfabetizzazione alla ricerca ● Coinvolgimento nella ricerca (BERA, 2014)						

Il primo *focus* di indagine è l'identificazione della tipologia del sapere di ricerca osservato nei due casi nordici studiati. Il testo delle interviste è stato codificato utilizzando le tre categorie di ricerca proposta dall'OCSE (2015) e dall'UNESCO (1978): ricerca base, applicata e sviluppo sperimentale. Il secondo *focus* di indagine permette la descrizione degli attori e delle organizzazioni che producono sapere di ricerca educativo. Per l'analisi tematica si è provveduto all'uso di un codice di tipo dicotomico, la produzione interna-esterna (Mincu, 2015a). Il terzo elemento indagato si riferisce alle

modalità di interazione o produzione che gli insegnanti in formazione hanno nei confronti della conoscenza basata sulla ricerca. In questo caso la codifica ha seguito lo schema proposto da Healey e Jenkins (2009), utilizzando quattro codici: *research-tutored*, *research-led*, *research-oriented* e *research-based*. Il quarto ed ultimo elemento indagato nell'analisi si concentra invece sulle finalità con cui la socializzazione alla ricerca viene intesa nei due contesti. Per l'analisi di questi dati è stata adottata una distinzione dicotomica tra la finalità di alfabetizzazione alla ricerca e il coinvolgimento nella ricerca (BERA, 2014).

4. L'impatto del contesto nello sviluppo della formazione iniziale degli insegnanti

Lo scopo di questa analisi è quello di comprendere l'influenza del macro-contesto sulla formazione iniziale dei docenti e sul professionalismo degli insegnanti. In particolare, questo capitolo illustra come contesti piuttosto simili possono influenzare le modalità di formazione e la trasmissione dei saperi che caratterizzano il mestiere. È necessaria perciò un'attenta analisi del contesto in cui si realizza la preparazione degli insegnanti. A riprova di questo, l'ambito dell'educazione comparata dimostra sistematicamente l'influenza del contesto sulla configurazione dei sistemi educativi. Un esempio può essere lo studio sull'evoluzione dei sistemi scolastici europei prodotto da Green, Wolf e Leney (2000): in questo studio viene dimostrato che le istituzioni scolastiche reiterano una precisa identità nazionale. Anche Tobin, Hsueh e Karasawa (2009) ottengono un simile risultato nelle loro ricerche. Gli studiosi hanno infatti dimostrato che i contesti socio-culturali cinese, giapponese e statunitense hanno fortemente contribuito a delineare una propria cultura pedagogica dell'infanzia.

L'analisi del sistema scolastico e del contesto in cui si inserisce ha fatto riferimento a diversi paradigmi nel corso dell'evoluzione della comparazione educativa (Bray, 2014). In un primo momento, l'impronta positivista portò all'analisi dei sistemi educativi in relazione ai loro risultati. In questo periodo lo studio del contesto non era perciò valorizzato. Solo a partire dagli studi portati avanti da Sadler durante i primi anni del XX secolo, l'analisi del contesto e del sistema educativo cominciarono a ricoprire un ruolo fondamentale (Bray, Bob, & Mason, 2014; Crossley, 2009). Attualmente, nell'ambito comparato sono presenti due tendenze contraddistinte e spesso in contrapposizione tra loro. Una prima tendenza fa riferimento alla comparazione dei sistemi educativi senza riferimenti contestuali e genera spesso un'idea di spendibilità dei risultati. Questo tipo di studio viene solitamente adottato nelle indagini internazionali. La seconda tendenza si riferisce invece agli aspetti più teorici (Paolone, 2016), proseguendo lo studio approfondito nell'ambito del "*context-sensitiveness*" - sensibilità al contesto (Crossley, 2009).

Il contesto è definito come l'insieme dei fattori che contribuiscono all'affermazione di un determinato sistema scolastico. Kandel (1955) afferma che i fattori che contribuiscono alle caratteristiche di un certo sistema scolastico sono prevalentemente forze di tipo politico e culturale. Le forze politiche sono riconducibili alla relazione tra Stato e sistema educativo. Modelli culturali rappresentano un ulteriore fattore distintivo, per il modo in cui pratiche, atteggiamenti e valori si riflettono nei processi di scolarizzazione (Kandel, 1955). Per Bereday (in Manzon, 2014) i fattori contestuali sono invece di tipo storico, politico, economico e sociale.

Nei lavori accademici attuali si assiste a un'analisi sempre più particolareggiata del contesto (Crossley, 2009), che ha cercato di superare la mera descrizione basata sui fattori socioculturali presentati da Kandel e dagli altri autori della comparata classica. Negli ultimi anni si assiste allo sviluppo di una nuova corrente accademica, che sostiene una revisione approfondita dell'indagine contestuale (Manzon, 2014). Le nuove proposte metodologiche sostengono che l'analisi classica del contesto porti all'essenzializzazione di una determinata cultura. Un lavoro basato sui fattori socio-culturali generali trascurava inoltre importanti aspetti specifici del fenomeno educativo (Carney, Rappleye, & Silova, 2012; Paolone, 2016; Sobe & Kowalczyk, 2014). Tuttavia, questo filone accademico critico soffre principalmente della mancanza di lavori empirici che possano confermarne le tesi, sebbene esistano comunque alcune eccezioni (Carney, 2009). Di conseguenza, in questo lavoro si è deciso di seguire uno schema piuttosto classico in quanto maggiormente riconosciuto e più attrezzato empiricamente.

L'analisi del contesto in relazione al sistema scolastico di riferimento ha utilizzato diverse prospettive teoriche. Sebbene le teorie siano differenti e spesso in competizione tra loro (Carney et al., 2012; Schriewer, 2012), è possibile raggrupparle in tre principali macro-aree. Queste sono: 1) teoria del sistema mondo, 2) teorie sull'autorità e 3) teoria dei sistemi (Steiner-Khamsi, 2018; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009a). La teoria del sistema mondo si riferisce all'applicazione dei principi della globalizzazione ai sistemi scolastici. Queste teorie considerano dunque i sistemi scolastici come il risultato di fattori contestuali caratterizzati da un comune *modus operandi* (Meyer, 2002; Ramirez, 2006, 2012). Le teorie che si rifanno al concetto di autorità si concentrano invece sui fattori politici che provocano un certo assetto nel sistema scolastico (Ozga, 2009; Sachs, 2001). Infine, le teorie dei sistemi si focalizzano sulle relazioni che i differenti sistemi sociali producono sul sub-sistema scolastico. In questo caso l'attenzione è sulle relazioni e sulle peculiarità che il sub-sistema educativo ha in comune con altri sistemi sociali, in linea con un'idea *luhmaniana* di società (Kvernbekk, 2011; Luhmann, 1997; Waldow, Takayama, & Sung, 2014).

In linea con le tre macro-teorie presentate, esistono diversi approcci metodologici nell'indagine dei fattori connessi al sistema scolastico. Ad esempio, è possibile studiare il contesto attraverso un approccio antropologico (Tobin et al., 2009b) oppure attraverso un lavoro di scienza politica (Green et al., 2000; Taylor, 2008; Wiborg, 2013). Inoltre, è possibile studiare il contesto e la sua connessione col sistema scolastico attraverso un approccio sociologico (Mincu, 2015; Mincu & Chiosso, 2009; Simola, 2005) o si può utilizzare una prospettiva di tipo storico (Larsen, 2016; Mincu, 2016). In realtà questi approcci sono spesso integrati in virtù del carattere trans-disciplinare dell'educazione comparata (Broadfoot, 2001).

Il modello di analisi adottato in questo lavoro di ricerca si focalizza sull'analisi di quei fattori contestuali esterni che hanno presumibilmente influenzato il sistema educativo per la formazione degli insegnanti danesi e finlandesi. Sono state analizzate le forze socio-culturali, storiche, economico-politiche e di cultura pedagogica che hanno potuto avere un impatto nell'ambito della formazione degli insegnanti. Il riferimento alla cultura pedagogica è stato inserito nell'analisi, sebbene non sia un fattore contestuale vero e proprio. Ciò perché si è ritenuto importante comprendere come le culture pedagogiche danesi e finlandesi abbiano contribuito allo sviluppo di un certo tipo di professionalismo e della sua socializzazione. Inizialmente i fattori contestuali sono stati studiati evidenziando le similarità tra i due contesti nordici attraverso la spiegazione del modello nordico; in un secondo momento si sono invece descritte le particolarità del caso danese e finlandese (Fig. 6).

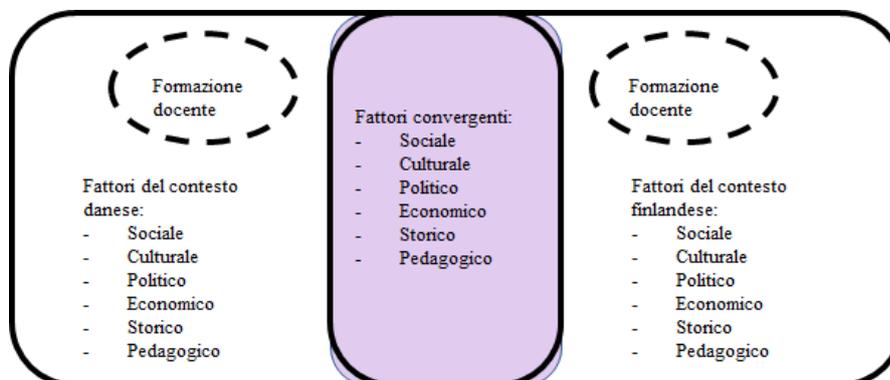


Figura 6 - Analisi grafica del contesto

Come già illustrato nel quadro teorico, in questo studio si è seguita la teoria neo-istituzionalista di tipo storico che può essere definita all'interno delle teorie sul sistema mondo. La teoria utilizzata ha tuttavia delle peculiarità che si collegano con l'approccio teorico sistemico, attraverso cui emergono le specificità contestuali. Per quanto concerne la metodologia utilizzata, essa richiama l'approccio interdisciplinare dell'educazione comparata e lo studio del contesto è stato l'esito di una lettura integrata di lavori storici, sociologici e pedagogici. La descrizione del contesto e dei fattori che hanno influenzato la formazione degli insegnanti nordici è pertanto il frutto di una lettura interdisciplinare. Le informazioni sono state tratte dalla letteratura scientifica tematica e da alcuni documenti di politiche educative. È bene inoltre precisare che si è data maggiore attenzione ai testi prodotti dagli anni '70 circa in avanti, in quanto durante questo periodo la formazione degli insegnanti danesi e finlandesi cambiò notevolmente.

Nelle sezioni seguenti ci si concentrerà dunque sulla descrizione dei fattori contestuali e su come questi abbiano influenzato la formazione iniziale degli insegnanti e il professionalismo ad essa associato. In particolare, la prima sezione evidenzia la presenza di un modello nordico che ha contribuito a importanti analogie a livello di società e di educazione. In questo caso verranno perciò

descritte le similarità esistenti tra i contesti e come queste abbiano supportato l'inserimento dello studio all'interno di un disegno di ricerca con casi simili - *Most Similar System Design* (MSSD). La seconda e la terza sezione ospitano invece la descrizione delle peculiarità del contesto danese e di quello finlandese.

4.1. I fattori convergenti e il modello nordico

Come già accennato in precedenza, Danimarca e Finlandia mostrano numerose convergenze, riscontrabili anche nel caso norvegese, svedese ed islandese. La presenza di numerose convergenze tra questi cinque paesi richiama spesso l'esistenza e l'appartenenza ad un modello nordico (Hilson, 2008b). Il modello nordico va inteso come una sorta di idealtipo che gli scienziati sociali utilizzano nella descrizione delle società e dei sistemi educativi appartenenti alle regioni del Nord Europa. Nello specifico, si parla di modello in virtù della coerenza riscontrabile per un lungo periodo; l'esistenza di un modello nordico può essere così paragonata a quella del modello educativo confuciano piuttosto che a quello sovietico. Il modello confuciano evidenzia infatti una coerenza interna ancora valida (Hayhoe, 2008), mentre al contrario il modello sovietico di educazione ha proposto cambiamenti divergenti al suo interno, quantomeno tra gli stati dell'Est Europa (Mincu, 2004).

Le somiglianze tra i paesi nordici sono la conseguenza della vicinanza geografica e delle lunghe e interconnesse vicende storiche presenti sin dal periodo vichingo (Wulff, 1996). In effetti, solo durante il XVI secolo la Svezia si distaccò dalla Danimarca e formò una nuova forza politica con l'appoggio dei finlandesi. Fu da questa frattura che si creò quella dualità oriente-occidente che si avverte tuttora negli studi sul modello nordico. Infine, solo nel XIX secolo questi paesi conobbero la propria forma geografica e la rappresentazione identitaria attuale (Hilson, 2008b). La condivisione di numerosi eventi storici ha influito su un sofisticato e complesso rapporto tra questi stati, che emerge chiaramente se si osservano i "prestiti in educazione" e le reciproche influenze (Aho, Pitkänen, & Sahlberg, 2006; Ikonen, 2014). Sono infatti operativi numerosi accordi legislativi atti a sviluppare la cooperazione tra i cinque membri (Nordic Council of Minister, 2015), come ad esempio il quadro comune per il riconoscimento dei titoli di studio degli insegnanti (NORRIC, 2004).

La presenza di un modello coerente, radicato in un lungo passato, è riscontrabile nei vari fattori che modellano le regioni nordiche. Esistono numerosi studi che affermano l'esistenza di un *pattern* culturale nordico condizionante i fattori sociali (Bendixsen, Bringslid, & Vike, 2018; Denk, Christensen, & Bergh, 2015) e quelli politico-economici (Blomquist & Moene, 2015). Anche l'aspetto pedagogico è caratterizzato da numerose prospettive convergenti (Blossing, Imsen, & Moos, 2014d; Gudmundur Heidar Frímannsson, 2006). È possibile rilevare che i paesi del Nord Europa sono tutti caratterizzati da una scolarizzazione che segue un modello comprensivo e dall'educazione degli

adulti, a cui viene assegnato un ruolo di grande importanza (Antikainen, 2006; Desjardins, Milana, & Rubenson, 2006).

Il modello nordico si presenta come un costrutto utile e pertinente, sebbene alcune sue caratteristiche mostrino forme diverse nei vari contesti e a seconda del periodo storico analizzato. Secondo Antikainen, (2006) il modello nordico sarebbe da associare a egualitarismo, partecipazione e benessere sociale, aspetti che hanno certamente contribuito a modellare un certo ruolo professionale degli insegnanti. Al contrario, come verrà evidenziato anche successivamente (si veda capitoli 4.2, 4.3 e le discussioni al capitolo 5.3), le caratteristiche del modello nordico hanno influenzato la formazione degli insegnanti in maniera residuale.

L'egualitarismo nordico si declina su un piano individuale. In altre parole, va inteso in riferimento all'idea di *sameness* - somiglianza tra gli individui (Gullestad in Bendixsen et al., 2018). Nei paesi nordici sembra infatti che ci sia un'idea di uguaglianza di tipo pragmatico; in questo senso, l'uguaglianza non viene definita attraverso una sua oggettivazione, ma viene costruita attraverso la relazione interpersonale. In questo modo l'individuo conserva i propri diritti fino a quando non deve dividerli con qualcun altro (Bendixsen et al., 2018). Inoltre, sembra che l'egualitarismo affondi le sue radici nella società prevalentemente agricola del periodo ottocentesco e anche l'appartenenza alla religione luterana pare aver contribuito in parte all'idea di egualitarismo individuale, in virtù del principio riformato della "*one-norm society*" (Stenius in Bendixsen et al., 2018, p. 19).

A questo principio si collega l'istituzionalizzazione della *folkehøjskole* durante il XIX secolo. Questo tipo di istituzione scolastica trae ispirazione dal concetto di *Bildung* filantropica di matrice pestalozziana (Ahonen & Rantala, 2001). Questa scuola popolare ambiva, e tuttora continua a farlo, all'educazione degli essere umani finalizzata a garantire a tutti i cittadini le stesse opportunità nel raggiungimento delle proprie aspirazioni (Ahonen & Rantala, 2001). Il principio di egualitarismo si ritrova anche nell'istituzione della scuola comprensiva, rafforzato in seguito dalle istanze democratiche degli anni '60-'70. Nello sviluppo di entrambe queste istituzioni scolastiche, gli insegnanti dei paesi nordici sono considerati come costruttori di educazione - *Bildung* - e non esclusivamente dei dispensatori di curriculum (Westbury, 2000). Il professionalismo docente è perciò radicato in un senso di garante dell'uguaglianza (Carlgren & Klette, 2008; Telhaug, Odd, & Aasen, 2006). Tuttavia, l'opportunità di equità e uguaglianza venne intesa in modi differenti a seconda delle stagioni politiche (Blossing, Imsen, & Moos, 2014d; Telhaug et al., 2006). Il concetto di partecipazione viene riconosciuto soprattutto all'interno delle vicende sociali e politiche. I paesi nordici condividono infatti alti tassi di partecipazione sociale (Denk et al., 2015), sostenuti da un corporativismo democratico (Herkman, 2017). Gli stati del Nord Europa sono caratterizzati da una stretta relazione tra sindacati e partiti, in particolare quelli di stampo socialdemocratico. Grazie a ciò,

i governi socialdemocratici hanno potuto contare su una reciproca collaborazione con le organizzazioni dei lavoratori sin dagli anni '50. Nello specifico, gli interessi dei sindacati erano di tipo politico mentre gli interessi partitici erano economici. La collaborazione tra queste due sponde recava beneficio ad entrambe le parti: i sindacati potevano avere voce in capitolo su questioni legislative, mentre i partiti socialdemocratici si assicuravano voti utili al mantenimento del potere (Allern, Aylott, & Christiansen, 2007). La presenza di una partecipazione sociale all'interno delle questioni politiche è riscontrabile anche nella genesi di numerose politiche educative. I sindacati degli insegnanti del Nord Europa infatti influenzano notevolmente le decisioni educative (Allern et al., 2007; Wiborg, 2017; Wiborg & Larsen, 2017) e ciò ha permesso ai docenti di avere un alto grado di autonomia sostenuta dalla propria organizzazione professionale.

La terza e ultima caratteristica del modello nordico è il benessere sociale. Questo livello diffuso di ricchezza fu creato durante il periodo post bellico degli anni '50. Il *welfare state* significò che “il settore pubblico assum[esse] responsabilità per il finanziamento e la fornitura di servizi sociali per tutti i cittadini ad un alto livello, sia qualitativamente che quantitativamente” (Abrahamson, 2002, p. 36). Fu dunque lo Stato il principale finanziatore dell'educazione a tutti i livelli e il Nord Europa non fu l'unico ad adottare un impianto welfarista (Abrahamson, 2002; Ferrera, 1996). Considerando i principali modelli - liberale, corporativo e socialdemocratico (Esping-Andersen, 1990) - la Finlandia viene considerata appartenente talvolta alla tipologia corporativa, mentre talvolta quella socialdemocratica (Abrahamson, 2002).

Uno sguardo all'universalità, alla solidarietà e alla libertà dal mercato (Cox, 2004) può ulteriormente spiegare le peculiarità nordiche. L'universalità del *welfare state* è in questo caso connessa al principio per cui tutti i cittadini hanno la stessa garanzia di poter usufruire dei servizi dello Stato. In seconda istanza, la solidarietà si evince dall'intento di eliminare le differenze che possono insorgere a livello di classe sociale, genere o altri tipi di disparità. Infine, l'assenza del meccanismo del mercato libero in completamento ai servizi statali ha reso lo Stato indipendente dai meccanismi economici liberali (Cox, 2004), facendo sì che tutti i cittadini dei paesi Nordici possano beneficiare di servizi svincolati dai meccanismi di competizione economica per un periodo che va “dalla culla alla tomba” (Abrahamson, 2002, p. 32).

Così come accade nel contesto italiano con il benessere di tipo sud-europeo (Mincu, 2015), il *welfare state* nordico ha influito ampiamente sullo sviluppo del sistema educativo. In particolare, l'istituzione tipica del *welfare state* educativo fu la scuola comprensiva (Telhaug et al., 2006), caratterizzata da una struttura unica e gratuita. In questo modo venne assicurata un'istruzione

continua che va dal periodo della scuola primaria fino a quello della scuola secondaria inferiore⁷ (Eurydice, 2017a). La scuola comprensiva nacque con l'esplicito intento di dotare tutti i cittadini di uguali opportunità di istruzione. Nel periodo d'oro del *welfare state*, durante gli anni '60, la scuola comprensiva svolse un'importante funzione pedagogica: l'obiettivo della scuola non era soltanto quello di costruire un'identità nazionale, come accade nel XIX secolo un po' dappertutto (Tröhler, 2016). Nel periodo welfarista, l'educazione dei cittadini alla democrazia diventa prioritaria per contribuire alla realizzazione di altri due obiettivi socio-politici: lo sviluppo economico e la costruzione di una comunità basata sulla solidarietà e sulla cooperazione (Telhaug et al., 2006). La pedagogia del periodo si rifaceva al movimento attivista, in cui si dava importanza all'apprendimento attraverso l'azione. In questo contesto, il ruolo dell'insegnante apparve come fondamentale sia a livello di pratiche scolastiche sia nel processo politico decisionale (Carlgren & Klette, 2008; Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006), visto l'appoggio dei sindacati (Telhaug et al., 2006; Wiborg, 2017).

Le caratteristiche tipiche del modello nordico sopra menzionate - l'equità, la partecipazione e il benessere sociale - subirono nel corso del tempo slittamenti concettuali e ridefinizioni (Blossing, Imsen, & Moos, 2014a; Torfing, 2001), probabilmente in virtù di un uso non sufficientemente circoscritto dei termini stessi (Cox, 2004). Tuttavia, il modello nordico venne sottoposto a un processo di profondo cambiamento, definibile come paradigmatico. Nello specifico, il terremoto elettorale degli anni '70 (Hilson, 2008a) e la conseguente crisi economica del decennio successivo portarono a una revisione delle politiche welfariste e della partecipazione sociale (Allern et al., 2007). Ciò andò di pari passo con un rinnovato concetto di uguaglianza che venne implementato attraverso la scolarizzazione. Esempio è il caso della legge danese per la diminuzione dei NEET (*Not in Education Employment or Training*) approvata nel 2014, la quale sospese il sistema dei sussidi di disoccupazione e obbligò i disoccupati a seguire corsi professionali (Carstensen & Ibsen, 2015; Madsen, 2015). I paesi nordici fanno dunque leva sulla scuola per la risoluzione di problemi sociali orientati da un nuovo principio di stato di benessere (Abrahamson, 2002).

Il modello nordico si sta modificando e le risposte riscontrate in questi ultimi trent'anni appaiono piuttosto omogenee (Blossing, Imsen, & Moos, 2014d; Imsen, Blossing, & Moos, 2017; Telhaug et al., 2006). In effetti, in tutti i paesi nordici si assiste a comportamenti piuttosto simili da parte delle istituzioni educative. Ad esempio, in linea con le richieste neoliberali di responsabilità pubblica, l'amministrazione scolastica si è mossa nella direzione del decentramento, intensificando le valutazioni esterne al fine di monitorare i risultati scolastici (Andreasen & Hjørne, 2014; Telhaug

⁷ Livelli ISCED 1 e 2

et al., 2006). Inoltre, la percentuale di allievi che frequentano scuole private è aumentata costantemente, sebbene con differenze sostanziali tra gli stati (Wiborg, 2013). Le nuove politiche educative sembrano sostenere modelli pedagogici differenti, e viene favorita un'idea di educazione incentrata sull'individualismo, rivisitando dunque il concetto di collettivismo egualitario tipico delle politiche educative nordiche degli anni '50-'60 (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2004). Coerentemente con questi trend, il ruolo sociale degli insegnanti sembra indebolirsi cioè vengono generalmente considerati come erogatori di contenuti (Carlgren et al., 2006). Tuttavia, è bene evidenziare fin da ora come il cambiamento del ruolo docente presenti numerose differenze da paese a paese (Carlgren & Klette, 2008).

In linea con i cambiamenti apportati nella gestione delle istituzioni scolastiche di massa come la scuola comprensiva, anche gli istituti educativi di livello terziario stanno evolvendo seguendo i principi del quasi libero mercato. Le università hanno iniziato ad essere considerate come uno strumento finalizzato allo sviluppo nazionale e regionale (Fägerlind & Strömqvist, 2004) e questo ha implicato una profonda revisione dell'istituzione nella sua identità più profonda e dell'organizzazione dei corsi e programmi di studio (Krejsler, Olsson, & Petersson, 2014; Pinheiro, Geschwind, & Aarrevaara, 2016; Rinne, 2004). Nonostante le profonde riforme, le istituzioni universitarie hanno mantenuto la caratteristica nordica di autonomia organizzativa interna e di libertà accademica (Nokkala & Bladh, 2014). Le università nordiche inoltre sono tuttora caratterizzate dal pensiero humboldtiano (Tjeldvoll, 1997), in linea con il modello "*socially-buffered*" – distaccato dalla società, tipico dell'Europa continentale (Ramirez, 2006). Lo scenario degli istituti di educazione terziaria ha inoltre influito notevolmente sui programmi di formazione degli insegnanti. Rappresentative di questo aspetto sono Norvegia e Svezia, che in pochi anni hanno cambiato radicalmente l'istituzione per la preparazione degli insegnanti (Afdal & Nerland, 2014; Larsen, 2016; Lindström & Beach, 2015), con numerose conseguenze a livello professionale.

Si può desumere che il modello nordico non sia da assumere come una realtà stabile, bensì in lento e continuo mutamento. In effetti, a partire dagli anni '90, in tutti i cinque paesi del Nord Europa si è assistito a un forte cambiamento, orientato a promuovere un modello politico-economico neoliberale. In particolare, l'eguaglianza, la partecipazione e il benessere sociale hanno sostenuto tradizionalmente un'idea di insegnante come costruttore della nazione e di una società democratica. Questi principi hanno reso i docenti figure influenti in merito alle decisioni educative, in particolare a livello di scuola comprensiva. La presenza di un modello nordico è dunque il presupposto sociologico su cui si instaura il disegno di ricerca qui proposto. La presenza di un modello societario ed educativo comune consente infatti l'uso di un MSSD (*Most Similar System Design*). Tuttavia, la

coerenza data da principi piuttosto simili condivisi dagli stati del Nord Europa lascia spazio anche al manifestarsi di alcune divergenze tra gli stessi.

4.2. Le specificità dei fattori contestuali: il caso danese

Come menzionato in precedenza, la Danimarca e la Finlandia condividono alcune caratteristiche contestuali comuni. Questi due paesi infatti sono stati influenzati da vicende storiche, politiche ed economiche simili, inscrivibili entro il cosiddetto modello nordico. Tuttavia, il caso danese e finlandese mantengono alcune specificità proprie ed esiste una certa divergenza che va approfondita. Saranno infatti i fattori divergenti a spiegare le principali differenze riscontrabili nella formazione degli insegnanti e nel loro professionalismo nei due casi esaminati.

La descrizione degli aspetti peculiari della Danimarca si delinea in modo prioritario sullo sviluppo storico, in linea con la prospettiva diacronica descritta nel capitolo metodologico (si veda cap. 3.2). In particolare, è stato possibile delineare quattro fasi storiche per spiegare l'evoluzione della formazione degli insegnanti e del professionalismo. Le fasi qui presentate non sono tuttavia da intendersi in modo definito ma piuttosto come indicatori dei cambiamenti lungo la storia. L'adozione di queste fasi, specialmente delle ultime tre, è stata ragionata seguendo il lavoro di Pedersen (in Rasmussen & Moos, 2014). Nel dettaglio, la prima fase storica comprende le origini delle specificità del caso danese, risalenti al medioevo e all'età moderna. Il secondo periodo risale al XIX secolo e si conclude durante il periodo del *welfare state*, durante gli anni '50. La terza fase coincide con lo sviluppo e la stabilizzazione delle istituzioni welfariste. Infine, il quarto periodo vede l'affermarsi del paradigma neoliberale, di cui si è già discusso in parte nelle pagine precedenti.

4.2.1. Alle origini del modello culturale danese: le differenze tra classi sociali e la struttura decentrata

Alcuni dei fattori socioculturali danesi che presumibilmente hanno avuto un impatto sulla formazione degli insegnanti sono riconducibili al periodo precedente la formazione dello Stato così come è conosciuto oggi. La Danimarca consisteva in un vasto e potente Stato multiculturale e multilinguistico che esercitava la sua potenza sul mar Baltico. Tuttavia, questo scenario cambiò radicalmente durante il XIX secolo (Knud, 2004; Østergård, 2006). È perciò fondamentale riconoscere i fattori che hanno contribuito alla costruzione di un determinato tipo di socializzazione alla professione docente e dunque di sapere professionale. Dalla ricerca della letteratura storica è possibile osservare come la presenza di forti differenze sociali e di una struttura decentrata ha favorito numerose divergenze istituzionali.

In particolare, la differenziazione tra classi sociali è particolarmente visibile a partire dal periodo vichingo. Le diseguaglianze vennero dunque allargate dal XIII secolo, quando iniziarono a sorgere i primi comuni. Questa differenza sociale venne inoltre alimentata dall'arricchimento dell'aristocrazia terriera durante il XV secolo. Occorre comunque precisare che tutte le classi sociali danesi erano considerate libere ed eguali all'interno della società, sin dal periodo medievale (Wulff, 1996). La società danese pertanto è stata caratterizzata per un lungo periodo da una netta divisione tra il gruppo dell'aristocrazia e quello dei contadini, reiterando una dualità urbana-rurale. Questa differenziazione contribuì sin da subito a creare una divergenza delle istituzioni scolastiche, fornendo in seguito due prospettive contrapposte durante l'adozione della scuola comprensiva nella seconda metà del XXI secolo (Korsgaard & Wiborg, 2006). Le istituzioni scolastiche danesi del XVIII secolo e dei secoli successivi prevedevano due percorsi differenziati: a seconda della classe sociale a cui si apparteneva si accedeva a due differenti tipologie di scuola; in questo modo gli aristocratici venivano educati alle lingue classiche in istituti urbani di origine medievale - *Gymnasium* (Dahlmann-Hansen, 1961), mentre il popolo contadino veniva scolarizzato alla letto-scrittura della lingua danese nelle scuole popolari sorte per adempiere alle esigenze della fede luterana.

Sia i *Gymnasium* sia le scuole popolari erano controllati direttamente dalla Chiesa luterana a partire dal XVI secolo, in virtù del principio per cui un buon cristiano è inevitabilmente un buon suddito (Korsgaard, 2000). Si realizzarono profondi legami tra lo Stato danese e la Chiesa durante tutto il XVII e XVIII secolo, ne è un esempio l'introduzione della cresima obbligatoria in funzione di un esame pubblico nel 1739 (Korsgaard, 2000). L'importanza di questo esame è ancora tutt'oggi presente all'interno della società danese. In effetti, in Danimarca esiste ancora un profondo legame con la Chiesa sia a livello di diritti civili, sia come riconoscimento culturale della popolazione (Buchardt, 2013; Jenkins, 2011).

La divisione sociale e istituzionale si tradusse anche in una differente formazione degli insegnanti (Combs, 1955; Wiborg, 2002). In effetti, sin dalla fine del XVIII secolo esistevano due tipologie di istituzioni per la preparazione dei docenti. Queste nacquero spesso per volontà della società civile (Wiborg, 2002). In un modo tipicamente "danese" (Østergård, 2006), la società civile ha avuto sempre una grande autonomia nella gestione delle proprie istituzioni, anche durante il periodo assolutista del XVII secolo. Nel descrivere il periodo assolutista di ispirazione svedese si parla infatti di assolutismo monarchico interdipendente al consenso della società civile (Østergård, 2006), in virtù della presenza di un certo *laissez-faire* amministrativo, radicato in una lunga tradizione sociale (Knud, 2004).

Vi erano due sistemi di formazione degli insegnanti sorti in questa struttura sociale decentrata e altamente differenziata. Uno era definito *seminarium* e si rivolgeva alla formazione degli insegnanti

delle scuole urbane per una durata quadriennale. Il secondo tipo era il *praestegårdsseminarium* – *seminarium* della canonica parrocchiale, che offriva invece l’istruzione per gli insegnanti delle scuole rurali. Le due tipologie di istituti garantivano chiaramente un differente percorso professionale, in quanto il primo si rivolgeva agli istituti scolastici delle zone urbane, mentre gli insegnanti educati nei *praestegårdsseminarium* erano socializzati a diventare “un contadino saggio tra i contadini” (Wiborg, 2002, p. 79). Fu proprio a causa di questa differenza tra le due istituzioni per la formazione degli insegnanti che la Chiesa costituì un regolamento finalizzato alla diminuzione di queste due modalità formative - *Seminariereglementet* (Larsen, 2017; Wiborg, 2002).

Il *Seminariereglementet* del 1818 non fu solamente un documento utile per la diminuzione delle differenze tra la formazione degli insegnanti danesi, ma accompagnò anche un importante cambio di paradigma avvenuto nel 1814. Durante questo periodo lo Stato danese si appropriò dell’istituzione scolastica (Korsgaard, 2011; Larsen, 2017) e la monarchia iniziò a comprendere l’importanza di un’educazione per i propri sudditi non solo cristiana ma soprattutto civica (Korsgaard, 2000). Nel 1814 venne dunque approvata la prima legge sull’educazione - *Almueskolelov* -, la quale garantiva il diritto di istruzione a ogni cittadino per sette anni. In particolare, durante la prima parte del XIX secolo, la scuola assicurò una stabilità alla monarchia assolutista supportata dall’introduzione su tutto il territorio del metodo Bell e Lancaster di origine inglese (Reeh & Larsen, 2015), secondo cui anche gli insegnanti vennero istruiti (Wiborg, 2002). Questa riforma ebbe esiti positivi, che portarono al raggiungimento dell’eliminazione dell’analfabetismo durante la metà del XIX secolo (Wulff, 1996).

Nella legge sull’obbligo di educazione è possibile osservare ideali illuministi di stampo tedesco (Nordenbo, 1997), che giustificarono l’espansione dell’educazione in virtù dell’impatto che l’istruzione avrebbe garantito sugli aspetti economici, sociali e patriottici (Korsgaard, 2000). Nello specifico, gli ideali illuministi presentati nell’*Almueskolelov* vennero supportati anche dai fratelli Reventlow, gli stessi che avrebbero contribuito al potenziamento della classe contadina nelle scelte politiche di lì a pochi anni (Østergård, 2006). La riforma sulla scolarizzazione del 1814 contribuì inoltre all’adozione delle idee lockiane e rousseauiane (Korsgaard, 2000), che vennero proposte accanto alle teorie di Pestalozzi e Fröbel nei programmi di formazione degli insegnanti (Wiborg, 2002).

Riassumendo, in questa sezione si è potuto osservare come i fattori sociali quali una struttura sociale decentrata e ampiamente differenziata hanno prodotto in Danimarca due sistemi educativi piuttosto differenti, ma al contempo comunicanti fra di loro. La presenza di due istituzioni educative divergenti ha provocato anche una differenziazione della formazione degli insegnanti, contribuendo a due concezioni di professionalismo significativamente differenti. Così, gli insegnanti ginnasiali

danesi erano educati per una professione elitaria, mentre gli insegnanti rurali erano socializzati a un'idea di professione di stampo vocazionale che ambiva allo sviluppo della popolazione agricola dapprima per scopi religiosi e in seguito per principi economici e nazionali. Lo scopo dell'educazione popolare per lo sviluppo e il miglioramento della popolazione agricola venne portato avanti nel secolo successivo, fino ad ottenere un pieno riconoscimento durante la seconda metà del XIX secolo.

4.2.2. *La rivendicazione del folke contadino e l'avvio dei sindacati tra il XIX e XX secolo*

La presenza di una divisione in classi sociali continuò a delineare il sistema educativo danese e il ruolo degli insegnanti, tuttavia le disuguaglianze sociali presenti tra i contadini e l'aristocrazia vennero ribaltate durante la metà del XIX secolo. A seguito dell'industrializzazione si iniziò a formare un altro gruppo sociale - quello dei lavoratori - che fu protagonista del XX secolo. I cambiamenti di fine XIX e inizio XX secolo contribuirono dunque alla formazione di un sistema scolastico semi-comprendivo e a un professionalismo docente basato sulle corporazioni.

Durante la metà del XIX secolo, la tipica divisione in classi sociali caratterizzata dalla supremazia politica ed economica dell'aristocrazia e dell'*élite* urbana subì una netta modifica. Ciò avvenne a seguito di una profonda rivendicazione della classe contadina, che vide riconoscersi più diritti territoriali. I contadini seppero inoltre sviluppare una forte *lobby* economica grazie all'avvio di numerose cooperative radicate su tutto il territorio (Mordhorst, 2014; Wulff, 1996). In linea con l'aumento del proprio potere economico, i contadini danesi svilupparono una coscienza di classe supportata da un'idea di stampo liberale (Østergård, 2006). Ne risultò una partecipazione politica e sociale sempre più predominante e nel 1872 essa venne riconosciuta nel parlamento col nome di *Venstre*⁸ (Knud, 2004).

L'avvento della *Venstre* sulla scena politica diede presto seguito a una riforma sostanziale del sistema scolastico, avvenuta nel 1903, secondo la quale venivano previsti quattro anni di scuola media – *mellemskole*. Questa istituzione era considerata una sorta di lasciapassare per la frequentazione del *Gymnasium*, ancora considerato baluardo delle classi elitarie (Bjerg, 1991). A seguito della riforma del governo liberale si rese necessaria una modifica anche nella formazione degli insegnanti. Tuttavia, la preparazione dei docenti venne riformata solamente trent'anni più tardi, nel 1930, quando venne estesa l'istruzione degli insegnanti da tre a quattro anni. Nel 1937 inoltre venne emanata una nuova riforma scolastica che considerò la *mellemskole* come la prosecuzione della *folkeskole*, rendendo così

⁸ È necessario chiedere al lettore non esperto di prestare attenzione alla traduzione delle parole danesi. *Højre* significa "destra" mentre *venstre* viene tradotto con "sinistra". La *Venstre* liberale dei contadini venne definito come partito di sinistra durante il XIX secolo, in virtù della presenza di un altro partito di idee maggiormente conservatrici e che faceva riferimento al gruppo aristocratico *Højre*. Al giorno d'oggi la situazione è cambiata e il partito *Venstre* è diventato *Radikale Venstre*, mantenendo tuttavia intatta la sua idea di stampo liberale.

evidente come gli insegnanti della scuola primaria avessero il diritto e le competenze per lavorare anche nella scuola media (Wiborg, 2002).

L'ascesa dei contadini danesi fu straordinariamente sostenuta da un'idea nazionale che vedeva gli agricoltori come la vera spina dorsale della nazione, formatasi a seguito della dissoluzione dell'*Helstaten* - Stato composito danese - per mano della Prussia di Bismark nel 1864 (Østergård, 2006). Questo contribuì alla visione del patriottismo come fenomeno di massa e non elitario (Brincker, 2003). I contadini erano i principali costruttori della nazione monoetnica, attraverso il meccanismo di *folkefolkelighed* - democrazia e appartenenza al popolo (Raae, 2011). In questo modo fu evidente come la cultura danese sorgesse dalle origini popolari - *folke*. Questo concetto si traduce nell'idea di comunità e comprende valori quali l'uguaglianza, lo spirito di unione e la fratellanza (Jenkins, 2011). Il collettivismo portato avanti dall'idea del *folke* viene riscontrato anche in altri gruppi sociali fondati su comunità agricole (Bailey, 1971; Banfield, 1985; Foster 1965 in Jenkins, 2011). Questo aspetto culturale di tipo comunitario caratterizzerebbe anche la formazione degli insegnanti (Kvalbein in Rasmussen, 2008).

Le cooperative e lo sviluppo economico condussero alla presa di coscienza della classe contadina e questo permise agli agricoltori di costruire "una cultura indipendente con istituzioni educative proprie" (Østergård, 2006, p. 73). Nel XIX secolo si costituirono due istituzioni educative tipiche per la socializzazione al *folke*: la *højskole* e la *friskole*. La *højskole* nacque come istituzione scolastica dedicata all'apprendimento della cultura popolare per i giovani adulti e non è un caso che la prima istituzione di questo tipo nacque nel territorio germanofono dello Schleswig⁹ nel 1844, con chiari intenti nazionali (Haue, 2007b). In effetti, l'insegnamento impartito era in lingua danese e avveniva in forme narrative e dialogiche (Haue, 2007b). La *friskole* era invece dedicata all'insegnamento elementare, costituendo un tipo di istituzione alternativo alla scuola primaria statale (Haue, 1995). La principale differenza con la scuola statale era relativa alla libertà dei metodi di insegnamento e pertanto all'adozione di credi pedagogici differenti (Olsen, 2015), in evidente contrasto con ciò che accadeva nelle scuole statali, ancora pesantemente influenzate da una didattica religiosa (Nordenbo, 1997). Le *friskole* portarono a un altro tipo di formazione iniziale dei docenti, vale a dire i *seminaria* specificamente organizzati per l'istruzione nelle scuole libere, tutt'oggi ancora funzionanti (www.dfl-ollerup.dk). Tuttavia, questo tipo di preparazione degli insegnanti non è oggetto della presente ricerca.

Le due istituzioni di stampo popolare sorte nel XIX secolo si contrapponevano fortemente alla tradizionale predominanza del *Gymnasium* nel sistema scolastico danese. Questa differenza non è

⁹ Le regioni dello Schleswig e dell'Holstein erano dei territori di confine con la Prussia; a seguito della sconfitta contro Bismarck del 1864 queste terre passarono sotto il controllo tedesco, contribuendo alla fine dell'*Helstaten* (Knud, 2004)

rilevabile solo a livello istituzionale, ma anche pedagogico; nel periodo preso in considerazione si svilupparono due correnti pedagogiche opposte (Haue, 2007b), aventi però una finalità condivisa, vale a dire la *Bildung* - “*dannelse*” in danese. La finalità comune era l’educazione dell’individuo al pieno sviluppo delle proprie potenzialità. Gli insegnanti venivano formati al lavoro autonomo della *didaktik* (Westbury, 2000) sin dai primi decenni del XIX secolo (Nordenbo, 1997), in ampio contrasto con il modello di Bell-Lancaster promosso a livello legislativo (Reeh & Larsen, 2015; Wiborg, 2002).

In linea con gli altri paesi nordici, in Danimarca si osservano due differenti prospettive ideologiche per la definizione di *Bildung* durante il XIX secolo. Tuttavia, entrambe si influenzarono reciprocamente, in seguito all’apertura delle prime *højskoler* (Haue, 2007b). Nello specifico, le due idee di *Bildung* si rifacevano l’una al classico stampo elitario humboldtiano, mentre la seconda si basava su un pensiero di pedagogia popolare di matrice pestalozziana (Ahonen & Rantala, 2001). Questi due pensieri vennero promossi da due figure fondamentali nello scenario pedagogico di fine XIX secolo: Madvig e Grundtvig (Larsen, 2016). Madvig fu un filologo dell’Università di Copenhagen¹⁰ e ministro dell’istruzione dal 1848 al 1852. Egli sosteneva una *dannelse* basata sulla formazione alle lingue classiche, in linea con i principi humboldtiani (Haue, 2007b). Nella sua visione di filosofo, poeta e pastore luterano, Grundtvig sviluppò invece un ideale pedagogico d’ispirazione idealista tedesca (Korsgaard, 2011). In tal senso, l’utilizzo della “parola viva” - l’uso della lingua madre - al fine di sviluppare le potenzialità di ciascun individuo rimandava a un apprendimento basato sia sul *logos*, cioè Dio, sia sull’*eros*, cioè la passione (Korsgaard, 2011). L’idea di un concetto di *dannelse* popolare, concentrato sulla lingua danese e sulla cultura del *folke*, ebbero un enorme successo.

Gli ideali pedagogici di Grundtvig e Madvig non ebbero un forte impatto solamente sulle istituzioni per la scuola primaria e secondaria. Il dibattito pedagogico e sociale attorno all’educazione ebbe infatti una ricaduta anche sulla formazione iniziale degli insegnanti, riscontrabile tutt’oggi. Ciò può essere osservato nel lento processo di innalzamento a livello accademico della formazione degli insegnanti delle *folkeskole* (Larsen, 2016). In particolare, durante gli anni ’40 del XIX secolo gli studenti iscritti ai *seminaria* diminuirono e al fine di risolvere il problema si decise pertanto di accettare nei corsi di formazione studenti con un’educazione secondaria popolare - *højskole*. Inoltre, si diede la possibilità agli studenti ginnasiali di abbreviare il percorso per l’ottenimento dei requisiti per l’insegnamento, facendo emergere aspri contrasti anche a livello di *seminaria*, in particolare tra le zone rurali ed urbane (Larsen, 2016).

¹⁰ L’Università di Copenhagen nacque nel 1479 e rimase l’unica istituzione accademica presente in Danimarca fino al XX secolo. Per maggiori informazioni si veda Rasmussen (2004).

A lato dell'ascesa del movimento contadino, a fine XIX secolo iniziarono a svilupparsi i primi movimenti operai, in connessione con lo sviluppo della rivoluzione industriale caratterizzata dalla presenza di piccole-medie imprese a livello locale (Knud, 2004; Gerschenkron in Ornston, 2012). Questo cambiamento comportò una modifica sociale, non più esclusivamente basata sullo storico binomio tra popolazione rurale ed urbana. Specificamente, la classe operaia danese seguì inizialmente gli ideali marxisti di stampo tedesco, abbandonandoli tuttavia ben presto per adottare idee che vedevano un cambiamento di stampo riformista invece che rivoluzionario (Knud, 2004). Nel 1878 si venne perciò a creare un partito politico, la *Socialdemokratiet*, che mantenne un legame simbiotico con i movimenti sindacali fino agli anni '80 (Allern et al., 2007). Il nuovo partito non ebbe tuttavia un consenso immediato e rimase per molti anni all'ombra dell'allora riformata *Det Radikale Venstre*¹¹ (Knud, 2004). L'unione piuttosto paradossale, ma tipicamente danese (Damgaard, 2011), fu in realtà una tattica per resistere alle prime elezioni: in questo modo infatti la *Socialdemokratiet* continuò a esistere e a svilupparsi negli anni successivi e fu così che riuscì a raccogliere sia l'approvazione dei lavoratori, sia di altre classi sociali (Østergård, 2006) e sostenere governi di coalizione tra il 1924 e il 1973 (Wulff, 1996).

L'industrializzazione portò dunque alla nascita del governo socialdemocratico e anche all'aumento del numero dei colletti blu, aspetto che promosse la nascita dei sindacati. In effetti, durante la fine del XIX secolo, i lavoratori iniziarono a creare gruppi di sostegno sindacale, difesi dalla socialdemocrazia col *September Agreement* del 1899 in cui vennero definite le regole per le future negoziazioni tra lavoratori e sindacati (Hilson, Neunsinger, Vyff, & Kristjánsdóttir, 2017; Knud, 2004). I gruppi sindacali ebbero successo anche nei settori dei servizi: proprio gli insegnanti della *folkeskole* nel 1874 si unirono alla *Danmarks Lærerforening*, sindacato tuttora esistente (Danmarks Lærerforening, n.d.-a). Questo gruppo ebbe inoltre un ruolo determinante nell'istituzionalizzazione della formazione degli insegnanti. Durante il 1958 vinse una battaglia contro l'unione sindacale dei professori della scuola secondaria, autorizzando l'estensione della formazione seminariale anche per l'insegnamento nella scuola media (Wiborg, 2002, 2017). Ciò definì in modo netto la preparazione seminariale degli insegnanti delle scuole comprensive (Knight, 1926). L'impatto dei sindacati degli insegnanti è tuttora visibile, seppur con modalità differenti rispetto al passato (Moos & Kofod, 2012; Wiborg & Larsen, 2017).

¹¹ In questo modo, alla fine XX secolo si costituirono i quattro partiti che tuttora ricoprono la maggioranza parlamentare. I partiti a cui si fa riferimento sono: *Højre*, *Venstre*, *Det Radikale Venstre* e *Socialdemokratiet*. I primi due partiti (*Højre* e *Venstre*) sono tuttora in una posizione di destra, mentre la *Det Radikale Venstre* occupa invece una posizione centrista. La *Socialdemokratiet* infine è un partito con ideali di sinistra (www.thedanishparliament.dk)

La nascita del sindacato degli insegnanti non fu fondamentale solamente per garantire un monopolio dei *seminaria* sulla formazione degli insegnanti negli anni a venire, ma ebbe anche un ruolo cruciale nella definizione della pedagogia e della didattica del XX secolo (Carlgren et al., 2006). Fu proprio in questo periodo che si affermò un professionalismo diverso, che superava il ruolo dominante della Chiesa. Alle insegnanti veniva ora richiesto di confrontarsi con i problemi educativi in maniera autonoma (Nordenbo, 1997) e fu su queste premesse che vennero adottate le correnti pedagogiche attiviste sulla centralità dello studente (Blossing et al., 2014), in particolare attraverso l'adozione degli studi di Kerchensteiner e Montessori. In linea con questo percorso, è importante sottolineare la figura anonima, ma al contempo di grande rilievo nella formazione degli insegnanti, di E. Lehmann. Egli partecipò alla stesura di numerosi libri sulla formazione dei futuri insegnanti durante i primi decenni del XX secolo (Buchardt, 2013). Il suo pensiero è alquanto complesso e inserito in particolare nell'educazione religiosa (Buchardt, 2013), ma si riscontra che parte delle sue idee sono state condivise dalla pedagogia attivista. Il suo pensiero può essere riassunto nella frase "il lavoro manuale, piuttosto che la conoscenza accademica, è il tramite attraverso cui gradualmente ci si muove verso la cultura" (Buchardt, 2013, p. 135). In conclusione, si può sostenere a ragione che l'idea di *dannelse* popolare ebbe la meglio su quello di tipo accademico, anche durante i primi decenni del XX secolo.

Il periodo tra la metà del XIX e l'inizio del XX secolo è stato dunque fondamentale nell'evoluzione della professione docente in Danimarca. Gli insegnanti iniziarono ad essere considerati parte di un sistema corporativo e ad agire in maniera autonoma nelle proprie decisioni pedagogiche, grazie a un cambiamento di prospettiva che i contadini e i movimenti operai attuarono attraverso un'idea di educazione più democratica e popolare. È necessario a questo punto proseguire per sviluppare l'analisi della formazione degli insegnanti e del loro professionalismo durante la metà del XX secolo.

4.2.3. Gli anni d'oro del welfare state: la scuola e gli insegnanti al servizio delle richieste sociali

Durante la metà del XX secolo, nuovi fattori contestuali influenzarono il sistema scolastico danese. Occorre precisare fin da subito che questa fase storica diede impulso alle riforme per la preparazione degli insegnanti del 1954 e del 1965 (Combs, 1955; Foldberg, 1985; Ohles, 1957). Queste riforme sono in vigore tutt'oggi senza aver subito sostanziali cambiamenti (Wiborg, 2002). In questo periodo si osserva inoltre un miglioramento dello *status* professionale degli insegnanti: in generale, i cambiamenti educativi prodotti a seguito del secondo conflitto mondiale furono causati dall'avanzamento di una democraticità dei servizi dedicati al cittadino, sotto il concetto di *welfare*

state. A questo proposito, l'episodio principale fu la riforma scolastica della scuola comprensiva, che causò le riforme sulla formazione degli insegnanti.

La meccanizzazione della produzione agricola e l'industrializzazione (Knud, 2004), verificatesi nel dopoguerra, favorirono un aumento delle richieste del mondo del lavoro per un'educazione più specifica e avanzata rispetto al sistema scolastico promosso nel 1903 dalla *Venstre* (Skovgaard-Petersen, 1981). Così, già a partire dal 1937 le parrocchie e i comuni rurali ottennero la possibilità di istituire scuole medie senza esami nelle aree extra-urbane. In queste scuole gli studenti potevano sviluppare le proprie abilità manuali attraverso principi pedagogici attivisti (Haue, 2007a). Tuttavia, la riforma del 1937 sulle scuole medie rurali ripropose ancora una volta la storica dicotomia tra le zone rurali e urbane del paese. Nel 1958 venne finalmente istituita una scuola comprensiva – *hovedskole* -, che appiattiva la differenziazione geografica (Haue, 2007a). La riforma del 1958 invece introdusse un altro tipo di distinzione, basato sulle competenze degli allievi. Durante il sesto e il settimo anno di studi gli studenti erano infatti selezionati e separati in due gruppi differenti: i più capaci avevano accesso al *Gymnasium*, mentre gli alunni meno competenti venivano indirizzati verso altri due anni di scuola comprensiva e dal 1967 nei percorsi *HF* - scuole secondarie a carattere commerciale -, durante i quali venivano formati al mondo del lavoro (Dahlmann-Hansen, 1961; Haue, 2007a). La differenziazione accademica prodotta negli anni '50 continuò fino al 1975, quando si creò il sistema comprensivo con durata di nove anni e tuttora in vigore¹² (Florander & Skov, 1985). È bene tuttavia precisare che questa differenziazione didattica non era da tempo attuata all'interno della scuola in modo regolare, perché molti insegnanti erano contrari al principio pedagogico della differenziazione accademica (Haue, 2007a; Wiborg, 2002).

Lo sviluppo del sistema scolastico durante gli anni '60 e '70 influenzò la formazione degli insegnanti, così come le precedenti riforme (Foldberg, 1985). In particolare, la preparazione dei docenti per la scuola comprensiva venne adattata alla nuova struttura scolastica¹³. La riforma entrò in vigore nel 1966, sebbene alcune modifiche avvennero durante il ventennio successivo¹⁴ (Foldberg, 1985). In questa riforma la preparazione docente venne mantenuta all'interno dei *seminaria*, formati nel XVIII secolo. La preferenza accordata alla struttura seminariale era sostenuta da un'idea di educazione come un'entità unica e coerente: si sosteneva infatti come il concetto univoco di educazione si sarebbe inevitabilmente differenziato in una struttura universitaria (Wiborg, 2002). La presenza del seminario può essere inoltre compresa attraverso una spiegazione politica: se la

¹² È bene menzionare un'ulteriore riforma del sistema scolastico nel 1993, grazie alla quale si abolirono anche le ultime divisioni didattiche che esistevano nei corsi di lingua e matematica (Rasmussen & Moos, 2014).

¹³ Ciò invece non avvenne per la formazione degli insegnanti del *Gymnasium*. Essa infatti rimase a livello universitario, con la preparazione pedagogica inserita in alcuni corsi universitari a partire dal 1905 (Wiborg, 2002).

¹⁴ Per una descrizione più precisa della formazione degli insegnanti della *folkeskole*, si consiglia il testo scritto circa un ventennio dopo da Egon Foldberg (1985).

formazione degli insegnanti fosse stata coordinata dall'università, il parlamento avrebbe gestito più difficilmente la preparazione dei docenti di scuola comprensiva (Foldberg, 1985). In effetti, sebbene la riforma del 1966 consentisse ampia libertà ai *seminaria* nell'organizzazione curricolare, essa doveva rispettare comunque numerose richieste ministeriali (Morville, 1969).

Il curriculum della formazione docente seguiva un approccio integrato in cui le teorie pedagogiche venivano fatte comunicare con il tirocinio e le materie scolastiche (Foldberg, 1985). Il programma ambiva alla formazione di *enhedsskolelærer* – insegnante per tutti i gradi della scuola comprensiva, uno scopo già sostenuto durante il XVII secolo, seguendo il modello prussiano (Wiborg, 2002). Il mantenimento di questo obiettivo è da ricondurre alla pedagogia attivista del periodo (Wiborg, 2002). Essa infatti dava grande spazio all'allievo e lasciava l'insegnante sullo sfondo del processo di apprendimento (Chiosso, 1997). Tuttavia, è indispensabile ricordare che la concezione di *Bildung* popolare, sostenuta tra gli altri da Grundtvig, provocò già nel XIX secolo un'ampia rottura con il mondo accademico (Larsen, 2016). Le differenti concezioni pedagogiche – *Bildung* popolare ed accademico - possono pertanto aver avuto un effetto sul mantenimento della formazione dei docenti nei *seminaria*.

Lo spostamento della società danese verso principi di democrazia sociale favorì inoltre la nascita di un *welfare state* che rispondeva alle necessità dei cittadini offrendo dei servizi sociali di alto livello. Ad esempio, fu così che la femminilizzazione del mondo del lavoro (Rostgaard, 2014) favorì l'istituzione di corsi per la formazione degli educatori (Bøje, 2012). Uno dei servizi su cui lo Stato danese si concentrò maggiormente per assicurare i diritti di democrazia e uguaglianza fu la scuola comprensiva, sulla stessa linea di altri paesi nordici ed europei (Mincu, 2015; Telhaug et al., 2006). Come si è visto, fu proprio durante la metà del XX secolo che il sistema scolastico comprensivo venne istituzionalizzato (Rasmussen & Moos, 2014). In particolare, la riforma del 1975 con la soppressione della divisione tra scuole rurali e urbane fu determinante per la costruzione di una scuola democratica. I principi democratici veicolati dalla scuola comprensiva videro il più ampio consenso durante la rivoluzione studentesca degli anni '70 (Telhaug et al., 2006). Questo cambiamento avvenne non solo a livello di scuola comprensiva, ma anche negli ambienti universitari (Whitehead, 1985). Il principale obiettivo dello Stato non era più quello di creare un'identità nazionale, ma lo scopo dell'educazione era quello di dotare tutti i cittadini di uguali opportunità di vita. L'istruzione doveva essere perciò veicolo stesso di democrazia ed eguaglianza sociale (Bjerg, 1991; Rasmussen & Moos, 2014), supportata anche dalla costruzione del concetto di *klasse*, sviluppatosi nel corso degli anni '70. La classe non venne più considerata come un mero gruppo di allievi con abilità omogenee, ma come una delle prime comunità per l'educazione alla cittadinanza e alla partecipazione democratica degli alunni (Blossing et al., 2014). Il pensiero di ciascuno studente

all'interno della comunità classe conquistò perciò un ruolo fondamentale nell'insegnamento, in linea con i principi attivisti e costruttivisti tipici degli anni '70 (Carlgren et al., 2006). La *klasse* era seguita dal *klasselæren* – insegnante unico, riconosciuto come facilitatore sia dell'apprendimento formale sia di quello informale all'interno del clima di classe (Blossing et al., 2014). Questo fu probabilmente possibile anche grazie all'abbassamento della *ratio* insegnante-studente, a seguito della riforma del 1958 (Dahlmann-Hansen, 1961).

Nell'epoca della democratizzazione implementata con la *folkeskole*, gli insegnanti vennero riconosciuti come detentori di un ruolo fondamentale, considerati come i promotori della democrazia stessa (Telhaug et al., 2006). Gli insegnanti erano dunque apprezzati per essere degli iniziatori competenti di nuove pratiche pedagogiche (Skovgaard-Petersen, 1997). In particolare, durante gli anni '70 i docenti ottennero ampia autonomia decisionale, attuata generalmente all'interno della propria pratica didattica (Nordenbo, 1995). Questo permise agli insegnanti di elaborare un proprio campo di specializzazione professionale basato sulle discipline, che erano infatti dominio degli insegnanti delle scuole superiori, educati nelle università. Al contrario, i docenti delle *folkeskole* costruirono il proprio professionalismo sulle conoscenze didattiche, sempre più studiate e riconosciute nei programmi di formazione (Nordenbo, 1997).

L'autonomia professionale degli insegnanti danesi coincise con lo sviluppo degli studi nell'ambito delle scienze dell'educazione. Le discipline dell'educazione furono piuttosto trascurate fino alla metà del XX secolo in Danimarca e numerosi esempi testimoniano come le scienze dell'educazione siano entrate a far parte della professione docente solamente negli ultimi sessant'anni. Il primo esempio è quello della didattica: durante il periodo welfarista la disciplina della *didaktik* ebbe un ruolo fondamentale nella professionalizzazione degli insegnanti di *folkeskole* (Nordenbo, 1997). Un secondo esempio è quello della storia dell'educazione: essa iniziò ad avere rilevanza accademica solamente durante gli anni '50 (Skovgaard-Petersen, 1997). Un terzo ed ultimo esempio è rappresentato dalla filosofia dell'educazione, in quanto questa disciplina, almeno fino alla fine del XX secolo, ebbe grande difficoltà ad affermarsi come materia a sé (Nordenbo, Hirsjärvi, Heidar, Lovlie, & Safstrom, 1997).

Lo sviluppo delle scienze dell'educazione accompagnò inoltre l'istituzionalizzazione del *Danmarks Pædagogiske Institut* nel 1955. Esso fu fondato con il preciso scopo di sviluppare una ricerca educativa applicata, con la prospettiva di un'innovazione educativa per il sistema danese (Nordenbo, 1997). Questo istituto venne realizzato a seguito di un lavoro presentato dalla commissione ministeriale presieduta da E. Thomsen, che in seguito fu direttore dell'istituto per vent'anni. Thomsen aveva un ideale preciso da applicare all'istituto: l'obiettivo principale era quello di utilizzare la ricerca educativa sia per scopi scientifici sia per scopi funzionali alla società

(Ransborg, 1976). Si considerava fondamentale che la ricerca scientifica prodotta dai ricercatori dell'istituto fosse comunicata alla società più ampia. Inoltre, si presupponeva che la stessa società potesse richiedere l'individuazione di alcuni temi di ricerca da sviluppare all'interno dell'istituto o in collaborazione con esso (Ransborg, 1976). Possiamo perciò parlare di uno sviluppo della terza missione scientifica, oltre che di una visione piuttosto pragmatica e funzionalista delle scienze dell'educazione. Questo istituto è ancora presente nel contesto danese, sebbene sia stato sottoposto a un processo di fusione con il *Danmarks Lærerhøjskole – seminarium* per la formazione in itinere dei docenti, creato nel XIX secolo. In aggiunta a questa fusione, l'istituto di pedagogia danese è stato sempre accorpato nel 2000 alla *Danmarks Pædagoghøjskole* e alla biblioteca pedagogica danese (OCSE, 2005b). Oggi invece l'istituto non è più riconosciuto come indipendente, ma dal 2007 si trova sotto la giurisdizione della facoltà di arte dell'Università di Aarhus, con il nome *Institut for Uddannelse og Pædagogik* (DPU). La DPU è ancora oggi l'istituto che produce più ricerca in campo educativo (www.edu.au.dk/en).

In conclusione, la seconda metà del XX secolo ha portato a due importanti cambiamenti nel sistema educativo danese. Il primo è l'istituzionalizzazione della *folkeskole* – scuola comprensiva di nove anni, che ha permesso l'eliminazione della dicotomia tra classe rurale ed urbana, così come quella tra borghesia e proletariato. La seconda novità apportata in questo periodo è la professionalizzazione della classe docente, avvenuta in particolare con lo sviluppo delle scienze dell'educazione. Inoltre, la professione docente si è consolidata attraverso due importanti riforme in merito alla formazione iniziale, nelle quali è possibile osservare l'importanza dedicata agli studi pedagogici. Ciò che invece è rimasto immutato è l'istituzione in cui sono formati i docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, vale a dire i *seminaria*.

4.2.4. L'apertura al mondo e il nuovo paradigma welfarista

La Danimarca ha subito numerosi cambiamenti durante gli ultimi 40 anni, sia a livello politico-economico sia da un punto di vista sociale. In linea con diversi altri contesti europei (Green et al., 2000), il sistema scolastico danese è stato ampiamente modificato sia sotto l'effetto delle nuove politiche economiche neoliberali, sia dei processi di internazionalizzazione. Le modifiche a livello sociale hanno pertanto modificato le modalità di gestione e considerazione del lavoro della scuola comprensiva e della professione docente ad essa connessa.

La crisi economica, e di conseguenza quella politica, sono i due principali fattori del rimodellamento della società danese e del suo sistema scolastico. In particolare, la recessione economica degli anni '70 produsse un malcontento generale nei confronti dell'istituzione welfarista, giudicata troppo dispendiosa. Si crearono così le condizioni per la formazione di un *welfare state* che

tenesse conto di altri parametri per poter funzionare (Cox, 2004; Torfing, 2001). Il diritto all'eguaglianza fu sostituito con quello alla sicurezza (Martinussen in Abrahamson, 2002). Nel 1973, contestualmente alla crisi economica, scoppiò una vera e propria crisi di governo. Ma se il parlamento rimase pressoché inalterato, se non addirittura rafforzato (Christiansen & Togeby, 2006; Rommetvedt, Thesen, Christiansen, & Nørgaard, 2013), i governi si dovettero invece confrontare con maggioranze governative poco stabili e differenti ideologie parlamentari (Christiansen & Togeby, 2006). Si crearono perciò numerosi compromessi legislativi. In particolare, vi furono molti accordi tra governo e parlamento in merito alle riforme welfariste, incluse le riforme scolastiche (Rommetvedt et al., 2013). Un esempio si può ritrovare nell'“*Agreement between the Danish Government, the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an improvement of standards in the Danish public school*” (Danish Government, 2013). Questo documento è stato redatto da un governo socialdemocratico a cui hanno partecipato anche numerosi partiti di destra. In questo scenario ampiamente mutato, l'apparato welfarista si rafforzò ulteriormente e durante il periodo governativo neoliberale, tra il 1982 e il 1993, si osservò un aumento dei servizi al cittadino. Questo paradosso viene spiegato in parte mettendolo in relazione con la forte rappresentanza parlamentare del partito socialdemocratico (Green-Pedersen, 1999).

La crisi degli anni '70 contribuì a una riorganizzazione delle istituzioni welfariste, compreso il sistema scolastico. La spesa dell'educazione venne riprogettata per mantenere dei servizi efficienti, ma a un costo minore (Rasmussen & Moos, 2014). Questo può essere riscontrato nei processi di assimilazione tra istituti terziari, iniziato durante gli anni '80 (Aagaard, Hansen, & Rasmussen, 2017). In particolare, gli istituti per la formazione degli insegnanti cambiarono completamente assetto. Fino agli anni '80 si contavano una trentina di *seminaria*, che nel corso del tempo furono ridotti fino all'attuale numero di sette collegi universitari - *professionhøjskoler*. Essi sono istituti con dimensioni maggiori e raccolgono anche altri corsi per le professioni del *welfare state* (Rasmussen, 2004). L'accorpamento dei *seminaria* diede un senso rivoluzionario a questo periodo. Gli istituti per la formazione degli insegnanti erano nati a livello locale (Wiborg, 2002) e l'unione di più *seminaria* in centri più grandi - *professionhøjskolen* - modificò profondamente l'aspetto identitario di ciascun istituto (Aagaard et al., 2017).

La crisi economica e politica degli anni '70 contribuì a un profondo cambiamento sociale, supportando l'adesione a un paradigma di tipo neoliberale. Questa nuova prospettiva è in linea con numerosi altri paesi, compresi quelli del Nord Europa (Imsen et al., 2017; Wiborg, 2013). Su questo paradigma, il sistema amministrativo danese è cambiato notevolmente, ad esempio il tradizionale sistema decentralizzato basato sulle municipalità si è profondamente trasformato, riducendo il numero e il potere dei singoli comuni (Danish Regions, 2012). Il nuovo modello di amministrazione,

basato sull'idea del *New Public Management* (NPM), prevede una forte competizione tra gli istituti che offrono uno stesso servizio. Lo Stato diventa quindi garante dell'offerta stessa, ma essa viene prodotta autonomamente dai singoli istituti. Gli istituti educativi danesi vengono controllati e quindi finanziati sulla base del numero di utenti - *taximeter system*. Nello specifico, i finanziamenti statali vengono forniti alle istituzioni scolastiche sulla base del numero di iscritti e sui risultati ottenuti (Danish Ministry of Education, 2008b).

Secondo il nuovo paradigma politico-economico è possibile osservare tre specificità che influenzano fortemente il sistema scolastico danese. Le particolarità sono: 1) l'accentramento amministrativo, 2) l'*accountability* e 3) l'uso di istituzioni private. L'accentramento amministrativo può essere esemplificato dall'introduzione di un curriculum nazionale progressivamente sempre più rigido per la *folkeskole* (Imsen et al., 2017; Wiborg, 2013). L'introduzione di un curriculum altamente centralizzato ha prodotto una minore autonomia delle municipalità nella definizione degli obiettivi curriculari a livello locale (Moos & Kofod, 2012). L'accentramento curricolare ha inoltre sostenuto una svalutazione della professionalità dei docenti. In effetti, sembra che i governi borghesi degli anni '80 abbiano colpevolizzato molto gli insegnanti (Nordenbo, 1995), così come altri professionisti del *welfare state* (Hjort, 2008). In particolare, la colpevolizzazione si è basata sull'incertezza in merito allo *status* di impiegati statali e sulle competenze ricevute nei programmi di formazione iniziale (Bjerg, 1991), favorendo così l'introduzione della didattica disciplinare nei corsi di formazione degli insegnanti per migliorare la loro preparazione (Nordenbo, 1997). La presenza di un curriculum centralizzato ha perciò permesso di controllare in modo più efficace i docenti e si è prodotta una diminuzione dell'autonomia supportata dal tradizionale concetto di *didaktik* (Nordenbo, 1995). Questo ha comportato una nuova idea di professionalità dei docenti, per cui l'insegnante non è più visto come un costruttore di *dannelse*, ma piuttosto come un *manager* dell'apprendimento. Tuttavia, gli insegnanti danesi non sembrano seguire molto questi meccanismi (Carlgren & Klette, 2008).

L'accentramento amministrativo è correlato al processo di *accountability* e dunque di valutazione. In pratica, lo Stato decide in merito alle scelte educative, mentre l'attuazione del curriculum è affidata alle istituzioni comunali e scolastiche (Danish Ministry of Education, 2018). Lo Stato delega così i propri servizi ad altri enti e li controlla attraverso numerose valutazioni. Negli ultimi vent'anni sono stati inaugurati due istituti di valutazione con il compito di supportare e supervisionare gli istituti pubblici e privati (OCSE, 2015b). Tuttavia, la valutazione delle istituzioni scolastiche danesi non è una novità degli ultimi trent'anni, poiché sin dal XVII secolo si riscontrano esperienze di valutazione degli istituti scolastici (Ydesen, 2013). La svolta neoliberale ha introdotto però un altro significato alla valutazione, in quanto il processo valutativo non è più inteso esclusivamente come monitoraggio dell'efficienza di un'istituzione scolastica o talora del singolo

alunno (Andreasen & Hjørne, 2014), ma è considerato un elemento a supporto della competizione tra le scuole stesse (Imsen et al., 2017). Su questo profilo, è esemplare la pubblicazione della legge sulla trasparenza del 2002, con la quale si prevedeva l'obbligatorietà di pubblicazione dei test nazionali sul sito della scuola, facilitando così la scelta delle scuole da parte dei genitori (Ydesen, 2013). Tuttavia, è bene precisare che la scelta scolastica spesso non viene attuata dai genitori danesi: solo il 12% dei genitori infatti decide di scegliere una scuola pubblica diversa da quella assegnata al proprio figlio (Wiborg & Larsen, 2017). Questo dato è leggibile in relazione al ruolo dei sindacati degli insegnanti, poiché sembra che i gruppi sindacali riescano a influenzare notevolmente le opportunità di scelta scolastica a livello municipale (Wiborg & Larsen, 2017). L'introduzione di numerosi processi valutativi in chiave competitiva ha incontrato ampie critiche da parte dei docenti e gli insegnanti sostengono che l'aumento di queste pratiche diminuisca il proprio *status* professionale (Rasmussen & Moos, 2014).

Il terzo elemento associato all'adozione del paradigma neoliberale è l'implementazione degli istituti privati. Le scuole private sono un elemento fondante della competizione in ambito educativo e la loro presenza permette di ampliare e personalizzare il servizio educativo sulla base delle richieste di specifici utenti. In Danimarca le scuole private hanno una lunga tradizione e trovano il loro riferimento principale nel movimento *grundtvigiano* delle *friskole*. Tuttora le scuole private continuano ad essere finanziate quasi completamente dallo Stato (Danish Ministry of Education, 2009) e sono poche le scuole danesi che si autofinanziano con lo scopo di creare profitto, a differenza della più neoliberale Svezia (Wiborg, 2013). Accanto alle tradizionali *friskole* si trovano una grande varietà di istituti privati caratterizzati da differenti orientamenti pedagogici. Nel 2010 il 26% degli studenti frequentava le scuole private e l'aumento di questo tipo di istituti ha iniziato a sollevare numerosi dubbi sull'ineguaglianza prodotta da questi nuovi istituti, anche a livello di esiti di apprendimento (Rangvid, 2008). In effetti, sembra che le scuole private siano preferite dalle famiglie che sono in grado di sponsorizzare maggiormente l'educazione dei propri figli (Ringsmose, 2013).

In questo scenario, il concetto di *dannelse* popolare affermatosi nel XIX secolo sembra essere in crisi. Le nuove idee basate sulla competizione hanno prodotto una *Bildung* puramente funzionalista e individualista (Högnäs, 2001; Korsgaard, 2000), ma nonostante ciò la tradizionale educazione liberale rimane evidente, anche a livello di insegnamento (Kelly, Dorf, Pratt, & Hohmann, 2014). Questo porta a osservare come esista un'evoluzione del concetto di *dannelse* piuttosto che un vero e proprio cambiamento (Blossing, Imsen, & Moos, 2014c; Haue, 2007a; Moos & Kofod, 2012).

La crisi economica e politica ha contribuito allo sviluppo di un'idea di educazione alquanto differente da quella democratica sostenuta negli anni '60 e '70. Oltre al diffondersi del paradigma neoliberale nelle politiche educative e conseguentemente nel cambiamento di definizione del

professionalismo degli insegnanti, vi è un'altra forza contestuale che sta provocando dei cambiamenti nel sistema educativo danese, vale a dire l'internazionalizzazione. Il processo di internazionalizzazione è contestuale alla ripresa dei contatti con gli altri paesi europei avvenuta grazie ai governi di destra (Pedersen, 2012), in seguito alla chiusura occorsa nel XIX secolo (Knud, 2004). L'apertura della Danimarca al resto del mondo ha avuto due conseguenze. La prima, paradossalmente, è un rinnovato nazionalismo, mentre la seconda è l'avvento della cosiddetta *soft governance*. Il ritorno un po' paradossale del patriottismo è visibile nei curricula scolastici prodotti sin dagli anni '90¹⁵ (Jenkins, 2011). Il patriottismo ha provocato inoltre una chiusura della società e del sistema scolastico, così come è possibile osservare da recenti fonti giornalistiche (La Stampa, 2018; Politiken, 2018). La seconda conseguenza dell'internazionalizzazione è l'adesione danese a politiche educative prodotte a livello internazionale. Su questo piano si osservano due esempi significativi prodotti nella formazione degli insegnanti. Il primo è quello dell'adesione al processo di Bologna, mentre il secondo è l'adeguamento delle politiche educative sulla formazione dei docenti. Il processo di Bologna ha permesso la sistematizzazione europea del sistema di educazione terziaria (Krejsler et al., 2014). Questo adeguamento ha avuto effetto anche negli istituti delle *professionhøjskolen*, in cui appunto i futuri insegnanti vengono formati.

Il secondo esempio correlato all'internazionalizzazione della Danimarca ha prodotto anche un adeguamento delle politiche educative per la formazione degli insegnanti (Danish Ministry of Education, 2008a; Jacobsen & Thorslund, 2003). In effetti, la preparazione dei docenti danesi ha subito numerose modifiche a seguito della pubblicazione dei risultati deludenti pubblicati dall'indagine IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nel 1994. Di conseguenza nel 1996 entrò in vigore una formazione degli insegnanti non più generalista ma specifica per gruppi di età scolastica e discipline di insegnamento (Wiborg, 2002), che subì ulteriori modifiche negli anni successivi, mantenendo però la peculiarità dell'insegnamento specializzato per livelli d'età e di discipline scolastiche (Danish Agency for Higher Education, 2015; Dorf, 2011; Rasmussen, 2008). Le nuove riforme in merito alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola comprensiva preferirono favorire una prospettiva *evidence-based* - basata sull'evidenza (Bjerre & Reimer, 2014). In questo cambiamento si nota come la conoscenza professionale di tipo pratico sia sempre preferita su quella teorica, di prerogativa universitaria sin dagli anni '60 (Larsen, 2016).

In conclusione, si è visto che negli ultimi quaranta anni circa la Danimarca ha notevolmente modificato il suo impianto educativo. In particolare, il maggior cambiamento sembra essere in merito

¹⁵ Jenkins (2011) parla inoltre della pubblicazione, sotto il governo neoliberale, del "The Danish Democracy Canon" (The committee established for the purpose of drawing up a democracy canon and the Danish Ministry of Education, 2008).

ai principi pedagogici: l'ideale di uguaglianza e di partecipazione democratica è stato rivisto in chiave di competizione. In questo nuovo paradigma il ruolo dell'insegnante ne esce piuttosto limitato e paradossalmente, a livello di formazione degli insegnanti, poco è cambiato. Le riforme degli ultimi anni hanno infatti modificato solo in parte il curriculum, mentre la struttura seminariale e l'attenzione pedagogica sulla *Bildung* sono rimaste piuttosto invariate, sebbene ampiamente messe in discussione (Rasmussen, 2008; Rasmussen & Bayer, 2014).

4.3. Le caratteristiche specifiche del caso finlandese

Il sistema educativo finlandese appare come il risultato di una serie di eventi contingenti avvenuti durante gli ultimi cinquant'anni (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti, & Sahlström, 2017a). Esistono numerosi fattori contestuali storici e sociali che aiutano a inquadrare lo scenario della formazione degli insegnanti finlandesi, come l'esito di un lungo percorso che trova le sue radici durante il XVIII secolo. È fondamentale avere uno sguardo anche sui periodi precedenti alla nascita della formazione degli insegnanti finlandesi come la intendiamo oggi, un periodo caratterizzato da aspre condizioni economiche e politiche che ha prodotto una popolazione *sisu*, cioè 'persistente nelle avversità' (Ministry of Foreign Affairs of Finland, 2016; Singleton, 1989).

In linea con il contesto danese, è possibile delineare quattro periodi storici per definire la preparazione dei docenti finlandesi. Il primo periodo coincide con la dominazione da parte della Svezia: in questo periodo ci si concentrerà sulle istituzioni educative e sociali che riproducevano le differenze sociali prodotte dalla monarchia svedese. La seconda fase presa in considerazione è quella della dominazione russa; questo periodo fu caratterizzato da due fattori paradossalmente contrastanti ma che contribuirono all'indipendenza della Finlandia: il movimento nazionalista e la russificazione. Il terzo periodo coincide con la seconda metà del XX secolo, in cui si sviluppò il *welfare state* in linea con l'industrializzazione del paese finlandese: in questi anni venne fondata la scuola comprensiva, che produsse un cambiamento rivoluzionario nella formazione degli insegnanti elementari. Infine, la quarta e ultima fase fu caratterizzata da due fattori politico-economici: la crisi economico-politica degli anni '90 e l'internazionalizzazione della Finlandia.

4.3.1. La Finlandia durante la dominazione svedese. Le istituzioni scandinave a fianco della Chiesa

La Finlandia è stata caratterizzata per un lungo periodo dalla dominazione della confinante Svezia. In effetti, sembra che a partire dalle crociate del XII secolo la Svezia entrò nei territori finlandesi, per poi stabilizzarsi nel paese durante il XIII e XIV secolo (Singleton, 1989). La dominazione svedese è un fattore storico fondamentale per analizzare il contesto finlandese. Durante la dominazione svedese

la Finlandia sviluppò un sistema sociale e politico che continuò a influenzare gran parte della sua storia successiva. In particolare, la predominanza svedese determinò due importanti conseguenze: l'accentramento amministrativo e la dominanza culturale e linguistica dello svedese all'interno delle classi sociali elitarie. Entrambi questi fattori ebbero importanti ricadute sul sistema educativo fino al XX secolo.

L'accentramento amministrativo e burocratico di origine svedese è una caratteristica che ha accompagnato per lungo tempo la Finlandia (Meri, 2015). Se si prende in considerazione il sistema scolastico, è possibile osservare come ci fosse una forte centralizzazione amministrativa fino agli anni '90 circa (Aho et al., 2006). L'accentramento amministrativo fu il risultato delle condizioni impervie che il territorio finlandese possiede, poiché per i regnanti svedesi era difficile essere presenti con continuità nei territori finlandesi. Sin dal XIV secolo si costituì perciò una classe di servizio alla corona, la cui funzione amministrativa rimase pressoché immutata fino al XX secolo (Kirby, 2006). In questo modo "l'effetto dell'ingovernabilità non fu quella di separare la provincia [della Finlandia], ma piuttosto di incoraggiare la crescita delle istituzioni svedesi come tramite per proteggere gli interessi locali" (Christiansen in Kirby, 2006, p. 10).

La presenza di una classe nobiliare finlandese a carico dell'amministrazione produsse una predominanza della lingua svedese, portando a una differenziazione di classi sociali basata sullo *status* e soprattutto sulla lingua. Da un lato vi erano le classi elitarie che comunicavano tra loro in lingua svedese, mentre la classe popolare utilizzava una lingua appartenente al ceppo linguistico ugro-finnico, comunque accettato dalla Svezia regnante (Ijas-Idrobo, 2018). La differenziazione sociale basata sul linguaggio di comunicazione si fece più marcata durante il regno autocratico di Karl XI nel XVII secolo, in cui si sviluppò un vero e proprio movimento nazionalista atto alla *svedificazione* della lingua e in generale della cultura finlandese. Questo comportò un'ulteriore frattura tra le classi amministrative e il resto della popolazione (Kirby, 2006). L'utilizzo della lingua svedese rimane tuttora elemento caratteristico della società finlandese, sebbene la lingua non sia più un elemento discriminante di un livello sociale ma piuttosto un fattore etnico (Singleton, 1989). Attualmente infatti lo Stato finlandese prevede ancora due lingue principali, garantite da un'educazione attenta al mantenimento di entrambe (Ministry of Foreign Affairs of Finland, 2015).

La differenziazione prodotta dall'utilizzo della lingua elitaria svedese o popolare finlandese si ripercosse anche a livello di sistema scolastico fino al XIX secolo (Iisalo, 1979). Il sistema scolastico finlandese rimase per molto tempo diviso in una scuola *alta* e in una *bassa*. Nella scuola elitaria di tradizione ecclesiale - *Gymnasium* - l'insegnamento delle materie classiche e della lingua svedese consentiva il proseguimento degli studi accademici - in svedese - e in generale l'ottenimento di posti dirigenziali nel meccanismo burocratico tipico della monarchia regnante (Iisalo, 1979; Meri,

2015). Al contrario, la scuola popolare ebbe il suo avvio formale nel 1686, quando fu introdotto l'obbligo del catechismo e dell'educazione alla letto-scrittura con l'obiettivo di sostenere i sacramenti (Iisalo, 1979; Kirby, 2006). L'istituzione scolastica popolare prendeva il posto lasciato frequentemente scoperto dai genitori, principali educatori delle sacre scritture secondo il pensiero luterano (Kirby, 2006). Durante il XVII e il XVIII secolo furono avviate numerose scuole locali, in cui non ci si concentrava unicamente sull'apprendimento della letto-scrittura, ma anche su altri contenuti disciplinari (Iisalo, 1979). In queste scuole vennero promosse numerose sperimentazioni curriculari, sostenute anche dalla classe elitaria (Iisalo, 1979; Ikonen, 2004). L'ampliamento del curriculum a nuovi contenuti e abilità era sostenuto da un pensiero tipicamente illuminista (Ikonen, 2004). In effetti, durante il XVIII secolo la Finlandia attraversò una grave crisi economica (Kirby, 2006), che in molti pensarono di risolvere assicurando ai giovani un insieme di competenze utile al mercato del lavoro (Ikonen, 2004).

La differenza tra le tipologie di scuola si rifletteva anche sulla professionalità dei singoli insegnanti. Nel *Gymnasium* si trovavano docenti solitamente più preparati: nel 1806 fu attivato sul territorio finlandese il primo *seminarium* per la formazione degli insegnanti di scuola ginnasiale, impostato sulla falsariga del modello prussiano del tempo (Iisalo, 1979). L'apertura di questa scuola normale rappresentava la formalizzazione di esperienze avvenute a cavallo tra il XVII e XVIII secolo, quando l'*Åbo Academy* offrì i primi percorsi di formazione degli insegnanti per coloro che durante gli studi universitari lavoravano come tutori dei figli di famiglie abbienti (Iisalo, 1979; Jauhiainen, Kivirauma, & Rinne, 1998). In questo modo, a partire dall'inizio del XIX secolo, gli insegnanti delle scuole superiori venivano formati attraverso un insegnamento sia teorico sia pratico. Tuttavia, l'esperienza seminariale si concluse nel 1825 e fu ripresa in seguito seppur con altre modalità formative (Iisalo, 1979). Durante la prima metà del XIX secolo, gli insegnanti ginnasiali ottennero dunque uno *status* di gran lunga superiore a quello dei colleghi della scuola primaria (Jauhiainen et al., 1998).

Al contrario, nella scuola popolare il personale docente possedeva un *background* non sempre adatto alla posizione che ricopriva. I docenti delle scuole locali spaziavano dall'essere gli anziani dei villaggi ad avere un passato come ex soldati, oppure nelle scuole parrocchiali si potevano trovare numerosi clerici non sempre formati adeguatamente. In questo modo lo *status* sociale degli insegnanti delle scuole locali e parrocchiali era piuttosto basso (Jauhiainen et al., 1998). Tuttavia, durante il XIX secolo furono introdotte delle figure laiche per lo meno nelle scuole parrocchiali, che ormai costituivano la maggioranza dalla fine del XVII secolo (Jauhiainen et al., 1998). Questo gruppo di laici costituì il primo corpo docente a essere supportato direttamente dai parrochiani. Tuttavia, lo *status* di questi maestri era ancora più svalutato rispetto agli insegnanti delle scuole locali, a causa

del fatto che questi insegnanti stipendiati non erano organici all'ambiente in cui la scuola parrocchiale sorgeva. Di conseguenza, i parrochiani spesso ritenevano il salario di questi docenti uno spreco economico (Rinne in Jauhiainen et al., 1998). Il fatto che il regnante svedese abbia fortemente voluto l'inserimento di figure laiche nelle scuole parrocchiali può essere spiegabile attraverso il processo di svedificazione menzionato in precedenza. L'introduzione della monarchia negli affari scolastici può anche essere letta come la conseguenza della crisi politica a cui la Svezia del XVIII secolo stava andando incontro. L'istituzione scolastica venne dunque considerata come essenziale per il mantenimento del potere monarchico svedese (Ikonen, 2004).

In conclusione, la Finlandia del periodo medievale e moderno è stata caratterizzata in particolar modo dalla dominazione svedese, che ha contribuito a quell'accentramento amministrativo mantenutosi anche nell'assetto istituzionale scolastico più recente. Inoltre, la dominazione svedese ha prodotto un predominio a livello linguistico e culturale, che ha avuto pesanti effetti sulla divisione delle classi sociali. L'*élite* di lingua svedese infatti era l'unica a poter frequentare la scuola ginnasiale e successivamente l'università. Al contrario, la gran parte della popolazione di lingua finlandese aveva accesso ad un'istruzione piuttosto basilare, controllata fino al XIX secolo dalla Chiesa e in seguito passata in parte sotto il controllo della monarchia svedese. Le ampie differenze di classe hanno contribuito dunque a un'ampia divergenza di *status* e di preparazione accademica della classe docente. Questa differenziazione nello *status* dei docenti proseguì anche nel periodo successivo, quando la Finlandia divenne Granducato sotto la Russia.

4.3.2. La situazione paradossale dell'indipendenza finlandese tra il XIX e XX secolo. Il movimento fennomeni sotto il controllo della Russia

La geografia della Finlandia ha favorito indubbiamente la Svezia nel controllo di gran parte dei propri territori, sia durante il periodo medievale sia in epoca moderna. Tuttavia, la Svezia non fu il solo attore geopolitico a dominare i territori e il popolo finnico. Contestualmente al controllo svedese-protestante vi era la presenza dello Stato sovietico-ortodosso, all'estremo oriente (Singleton, 1989). Nel 1809, dopo secoli di dominazione svedese, il controllo dell'intera regione finlandese passò sotto lo Stato sovietico. Questo passaggio di proprietà venne considerato dai finlandesi come l'unica alternativa per liberarsi dal fardello della monarchia assolutista svedese, al tempo segnata da gravi crisi interne (Singleton, 1989). Il controllo russo iniziato con lo zar Alexander I continuò per circa un secolo, contribuendo nella prima parte del XIX secolo allo sviluppo economico e supportato da una centralizzazione delle grandi fabbriche, gestite dalla storicamente precedente e stabile classe elitaria svedese (Kirby, 2006; Gerschenkron in Ornston, 2012).

L'indipendenza garantita alla Finlandia sotto forma di Granducato fu sostenuta dall'efficiente apparato amministrativo ereditato dal periodo di dominazione svedese. Lo stesso zar auspicò l'estensione dell'amministrazione centralizzata e altamente burocratica di matrice svedese a tutti i territori cui faceva capo. Così, "il tradizionalismo divenne una caratteristica costitutiva durante il periodo svedese; la nuova posizione della Finlandia semplicemente accrebbe questo profondo conservatorismo e la necessità di preservare ogni cosa del passato" (Jussilla in Kirby, 2006, p. 75). Un esempio della continuità amministrativa è osservabile nel mantenimento del medesimo sistema scolastico svedese per circa un cinquantennio e anche la presenza della Chiesa sulle questioni educative rimase piuttosto stabile (Kirby, 2006).

In continuità con il sistema scolastico altamente centralizzato, vi fu anche il mantenimento della tradizione pedagogica svedese neumanistica fondata sul filantropismo, in vistoso contrasto con il pensiero illuminista di tipo liberale di matrice tedesca, promosso dalla Russia (Iisalo, 1979). Anzi, fu proprio durante il periodo di dominazione russa che la pedagogia e la ricerca educativa furono sviluppate e definite come disciplina accademica (Iisalo, 1979). Nel 1852 venne assicurata all'università di Helsinki la prima cattedra di pedagogia ed educazione (Iisalo, 1979) e nel 1864, a seguito delle richieste dello zar, venne aperta una scuola normale per la preparazione dei futuri insegnanti ginnasiali, coordinata direttamente dal professore di pedagogia. Nel percorso di formazione dei docenti ginnasiali aveva un ruolo centrale la conoscenza didattica, fondata essenzialmente sull'herbartismo. Questa corrente influenzò notevolmente la didattica finlandese, anche a livello primario, sino alla fine del secondo conflitto mondiale (Iisalo, 1979; Kansanen & Uljens, 1997).

Anche le differenze sociali basate sull'appartenenza linguistica continuarono a rimanere pressoché inalterate. Le cariche amministrative rimasero appannaggio dell'*élite* di lingua svedese per molto tempo (Kirby, 2006). Ma paradossalmente, accanto alla dominazione sovietica si sviluppò un movimento nazionalista finlandese basato sulla questione linguistica. In effetti, la Russia preferì incoraggiare la popolazione all'uso della lingua finlandese piuttosto che mantenere il linguaggio dei dominatori precedenti. A sostegno di ciò, durante gli anni '30 del XIX secolo si formò in seno all'Accademia di Åbo - poi università di Helsinki - la società di letteratura finlandese, *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura* (Kirby, 2006), che aspirava alla sensibilizzazione al riconoscimento di una specifica cultura finlandese, portata avanti attraverso pubblicazioni giornalistiche e accademiche.

Il movimento accademico concentrato sulle questioni linguistiche ottenne ben presto connotati politici conosciuti sotto il nome *fennomeni* – mentalità finlandese. Gli esponenti del movimento auspicavano non solo una promozione della lingua finlandese, ma anche una sua integrazione nelle strutture governative di tradizione svedese (Kirby, 2006). È inoltre necessario

sottolineare come il *fennomeni* fu un movimento elitario e che non portò perciò a scontri di natura popolare (Kirby, 2006), mostrando una natura simile a quella dei movimenti nazionalisti tedeschi descritti da Münch (2001). Uno degli scopi principali cui ambiva il movimento *fennomeni* era quello di una finlandizzazione del potere politico elitario, auspicato attraverso l'accesso alla scuola secondaria, anche per i madrelingua finlandesi. Su questa linea, ebbe grande risonanza il pensiero del professore di filosofia e pedagogia J.V. Snellman, il quale, in linea col pensiero *herbartiano*, sosteneva che le persone – *kansa* - dovessero conquistare lo Stato affinché esso a suo volta potesse garantire il potere a ciascun cittadino (Kirby, 2006). La conquista dello Stato era associata direttamente al processo educativo, poiché attraverso l'educazione era garantito al singolo individuo di conoscere sé stesso sia in relazione al genere umano sia specificatamente all'intera nazione finlandese (Iisalo, 1979). L'ambizione politica del *fennomeni* era sostenuta prevalentemente dai ricchi proprietari agricoli, che vedevano nella scuola secondaria la chiave per la propria mobilità sociale (Elovainio, 1983). Così nel 1858 il finlandese fu riconosciuto come lingua d'insegnamento (Kirby, 2006), causando un incremento esponenziale del numero degli studenti della scuola secondaria tra il XIX e XX secolo (Elovainio, 1983).

L'introduzione del finlandese nelle scuole secondarie contribuì all'innalzamento dello *status* dei proprietari agricoli di lingua finnica (Elovainio, 1983), ma nonostante ciò l'educazione della massa dei lavoratori e dei contadini continuò a rimanere all'ombra della Chiesa. La presenza della Chiesa sulle questioni educative rimase dunque inalterata fino alla fine del XIX secolo, quando fu finalmente introdotto l'obbligo per le amministrazioni locali di aprire e sostenere finanziariamente le scuole primarie (Ahonen, 2014). Sebbene l'apertura in breve tempo delle scuole primarie (Iisalo, 1979) permise l'innalzamento della scolarizzazione, esse continuarono a reiterare le differenze sociali attraverso l'introduzione di classi parallele private sostenute dalle classi più abbienti (Ahonen, 2014). All'interno del curriculum per la scuola primaria riformata si osserva un chiaro impianto nazionalista di derivazione *snellmanniana*. Tuttavia, accanto agli ideali pedagogici neo-umanistici, è possibile ritrovare idee di stampo liberale, sostenute dal riformatore della scuola elementare finlandese: U. Cygnaeus (Ahonen, 2014; Högnäs, 2001; Iisalo, 1979). La scuola elementare cui aspirava Cygnaeus non doveva concentrarsi esclusivamente sulle discipline linguistiche e storiche di chiaro impianto nazionalista, ma ulteriore scopo della scuola primaria avrebbe dovuto essere quello di insegnare quelle attività manuali utili allo sviluppo economico di tutta la popolazione (Ahonen, 2014). Si ritrova dunque anche nel contesto finlandese la dualità della prospettiva pedagogica di *Bildung – sivistys* in finlandese -, che ha caratterizzato il modello educativo nordico del XIX secolo (Högnäs, 2001).

Le proposte avanzate da Cygnaeus per la riforma della scuola elementare non furono accolte pienamente e vennero accostate in modo alquanto paradossale al pensiero nazionalista di Snellmann.

Tuttavia, Cygnaeus ebbe un'importanza fondamentale nella formazione degli insegnanti di scuola elementare, aspetto che richiedeva necessariamente un aggiornamento (Ahonen, 2014). Cygnaeus fu nominato per questo motivo coordinatore del primo seminario per la preparazione dei docenti della scuola primaria, fondato a Jyväskylä nel 1863 (Iisalo, 1979). Il seminario di Jyväskylä era realizzato sullo stile di un convitto cristiano e vi si accedeva dopo il completamento degli studi primari (Jauhiainen et al., 1998). Il curriculum quadriennale prevedeva l'insegnamento delle teorie educative e psicologiche a fianco della didattica (Iisalo, 1979). In particolare, gli autori studiati erano principalmente Rousseau, Pestalozzi e Diesterweg. Queste teorie venivano quindi collegate con la pratica educativa attraverso principi normativi, in linea con il modello prussiano ed *herbartiano* (Kansanen, 2003; Kansanen & Uljens, 1997; Tirri, 2014). Con l'allargamento della scuola primaria sorsero altri seminari sulla falsariga di quello di Jyväskylä. Le nuove istituzioni erano situate nelle zone rurali, per evitare che i candidati potessero entrare in contatto con l'immoralità urbana e per facilitare la futura accoglienza della popolazione a cui avrebbero insegnato (Jauhiainen et al., 1998). I futuri insegnanti dovevano aspirare ad essere degli esempi di moralità per i futuri studenti e per la comunità cui appartenevano (Anttila & Väänänen, 2013; Paksuniemi, Uusiautti, & Määttä, 2012).

L'allargamento della scuola primaria permise inoltre ai docenti di scuola elementare di professionalizzarsi e di elevare il proprio *status* sociale così criticato in precedenza. Nel 1893 nacque un gruppo sindacale degli insegnanti elementari, in linea con la diffusione dei gruppi sindacali nello stesso periodo (Kirby, 2006). Il sindacato ebbe un ruolo fondamentale nel processo di innalzamento degli studi a livello universitario nell'ambito della formazione degli insegnanti elementari (Jauhiainen et al., 1998; Simola, 2005). Sin dalle prime pubblicazioni della rivista pedagogica connessa al gruppo sindacale, i docenti di scuola primaria chiesero infatti un miglioramento del proprio *status* e della propria formazione, una richiesta supportata ampiamente dai professori dell'ateneo di Helsinki ma resa complicata dai colleghi della scuola secondaria (Jauhiainen et al., 1998; Wiborg, 2017).

Lo scenario sociopolitico ed educativo finlandese iniziò a trasformarsi durante la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, quando la popolazione finnica dovette confrontarsi prima con l'indipendenza e in seguito con la dolorosa guerra civile che provocò una diminuzione nella fiducia verso l'istituzione scolastica e i sindacati in generale (Ornston, 2012; Simola, 2005). Tuttavia, con l'emanazione della carta costituzionale, il ruolo dell'educazione come motore di crescita sociale venne rafforzato e nel 1921 fu introdotta la tanto attesa obbligatorietà scolastica, insieme alla gratuità del percorso educativo. Questa riforma ebbe un lungo periodo di stabilizzazione e solo nel 1957 tutti gli studenti finlandesi iniziarono a studiare nella scuola primaria (Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti, & Sahlström, 2017b). L'obbligo di istruzione era di sei anni, divisi in due momenti: i primi quattro anni erano di scuola primaria, mentre gli ultimi due si differenziavano sulla base del percorso secondario scelto

dagli alunni (Meri, 2015). Nel 1925, in risposta ai cambiamenti istituzionali, fu pubblicato il primo curriculum, altamente centralizzato, in linea con la struttura sociale finlandese tipica di quegli anni. La compilazione del piano di studi fu opera di alcuni professori universitari di educazione e in molte occasioni fu preferito l'insegnamento attraverso una didattica *herbartiana*, in linea con la ricerca accademica del tempo (Kansanen & Uljens, 1997). Accanto all'obbligatorietà della scolarizzazione si presentò la necessità di impiegare più personale scolastico, un problema in parte risolto dai nuovi laureati dell'università di Helsinki, in quanto nel 1917 venne aperto un sistema parallelo di formazione per gli insegnanti di scuola primaria. Esso prevedeva un percorso annuale, in virtù della provenienza dal livello secondario dei candidati ammessi. La presenza di due percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria fu mantenuto fino agli anni '70 (Jauhiainen et al., 1998).

Riassumendo, tra il XIX e la prima parte del XX secolo la dominazione russa contribuì paradossalmente al consolidamento della struttura sociale centralizzata, tipica del periodo svedese precedente. Sempre in questo periodo, alla Finlandia venne riconosciuta parte della propria autonomia, in continuità con le differenze sociali secolari precedentemente rilevate. Un primo passo per l'eliminazione di queste differenze avvenne nel 1921, con l'introduzione della scolarizzazione obbligatoria per tutti gli studenti. L'attenzione dedicata all'educazione elementare contribuì a una professionalizzazione degli insegnanti stessi, anche grazie alla creazione di uno specifico sindacato e all'appoggio del mondo accademico alle richieste formative dei docenti. Durante questo periodo alle discipline pedagogiche fu inoltre conferito uno *status* accademico.

4.3.3. L'epoca welfarista e l'industrializzazione. La rivoluzione della formazione iniziale degli insegnanti

L'influenza della Russia nelle questioni finlandesi continuò anche a seguito del secondo conflitto mondiale. La dominazione sovietica ebbe forme più sofisticate, facendo leva sui rapporti personali, in particolare verso i presidenti Paasikivi e poi Kekkonen. Questa dominazione informale venne denominata *finlandisation* – finlandizzazione (Kirby, 2006): accanto al ruolo satellitare nei confronti dell'URSS, il giovane Stato finlandese costruì parallelamente una linea politica favorevole all'economia di mercato e al libero scambio. Questo è riscontrabile nei numerosi accordi economici che la Finlandia firmò nella seconda metà del XX secolo. In generale, le vicende politiche estere finlandesi ebbero un forte impatto su due fattori fondamentali per il processo di professionalizzazione dei docenti, quali la nascita del *welfare state* e il processo di industrializzazione.

Il sistema welfarista finlandese nacque a seguito della seconda guerra mondiale. In questo periodo la Finlandia era caratterizzata da un governo piuttosto instabile: tra il 1948 e il 1963 sedici

governi differenti si avvicendarono sulla scena politica (www.eduskunta.fi). Questa instabilità fu provocata da numerose divisioni interne ai partiti storici nati nel 1905 e che avevano riprodotto le due fazioni contrapposte durante la dolorosa guerra civile di inizio secolo (Arter, 2008; Singleton, 1989). Tuttavia, con la stabilizzazione del governo sotto la lunga presidenza di Kekkonen dal 1956 al 1981, fu costruito un forte impianto welfarista che garantiva numerosi sostegni statali a tutti i livelli della popolazione (Kirby, 2006). In particolare, Kekkonen era un esponente del partito centrista agrario e mantenne per quattro mandati una linea governativa basata su una coalizione di centro-sinistra, in cui la socialdemocrazia era il partito di maggioranza (Arter, 2008). L'influenza presidenziale sui governi dell'epoca ha fatto osservare come la socialdemocrazia finlandese abbia mantenuto un certo gusto autoritario orientale (Simola, 2005). Il governo dalla forte presenza socialdemocratica rimase in carica ininterrottamente fino alle sorprendenti elezioni del 1970, che causarono una polarizzazione dei partiti su tre fronti: il partito socialdemocratico, l'agrario centrista e il conservatore (Arter, 2008; Kirby, 2006).

In linea con lo sviluppo dell'istituzione welfarista, tra gli anni '60 e '70 vennero avviate alcune delle riforme scolastiche più significative, con l'intento di creare un sistema educativo basato sui principi egualitari, seguendo un meccanismo di ingegneria sociale (Ahonen, 2002; Simola et al., 2017). Nel 1968 fu promulgata la legge sulla scuola comprensiva di nove anni, supportata dal governo socialdemocratico in coalizione con il partito agrario centrista. L'approvazione della legge non fu però immediata, poiché il partito di centro aveva altre idee rispetto alla struttura scolastica comprensiva. In particolare, il partito agrario accusava la riforma di avere un costo operativo troppo elevato e l'idea di una scuola elitaria di tradizione snellmaniana, poco incline ad un aspetto egualitario, compromise l'accettazione di una riforma scolastica di tale portata (Ahonen, 2014). Tuttavia, il partito agrario cambiò la sua valutazione nei confronti della scuola comprensiva dopo poco tempo, cosa che fu resa possibile dalla speranza dello sviluppo del capitale umano su tutti i territori finlandesi, compresi quelli rurali, attraverso l'istituzione proprio della scuola comprensiva (Ahonen, 2014; Miettinen, 2013a). Anche il partito conservatore accettò la riforma, poiché venne assicurata la continuità di alcune scuole private. I conservatori ottennero inoltre la garanzia di vedere applicata la divisione per gruppi di abilità all'interno del sistema comprensivo, caratteristica che fu mantenuta fino all'introduzione del nuovo curriculum nazionale nel 1985 (Aho et al., 2006).

La scuola comprensiva finlandese permise un processo di scolarizzazione veloce e in maniera quasi totalitaria (Simola, 2005). L'istituzione scolastica venne infatti implementata attraverso numerose sperimentazioni, cominciando dalle regioni più limitrofe del paese nel 1972 per arrivare in seguito alle aree urbane densamente popolate nel 1977 (Aho et al., 2006). Questo sviluppo fu possibile grazie al forte accentramento amministrativo e curricolare, rimasto immutato fino alla metà

degli anni '80 (Miettinen, 2013a). La scuola comprensiva finlandese – *peruskoulu*, prevedeva nove anni divisi internamente in classi basse (dalla prima alla sesta) e in classi alte (dalla settima alla nona). In particolare, la struttura si modellava su quella della scuola comprensiva svedese (Meri, 2015) e il modello pedagogico di riferimento era quello neo-umanistico, in cui le idee di Snellman e la didattica *herbartiana* continuarono per lungo tempo a essere il riferimento a livello di curriculum (Carlgren et al., 2006; Meri, 2015).

Oltre alla presenza del *welfare state*, durante la seconda metà del XX secolo ci fu una fase di grande progresso economico. La Finlandia, nell'arco di un breve periodo, trasformò così la propria economia basata sull'agricoltura in una incentrata invece sull'industria e in seguito sui servizi (Kirby, 2006). L'effetto collaterale di questo repentino cambiamento economico fu una confusione storica nell'intero impianto welfarista. La dimensione collettiva e agraria dovette inserirsi in un nuovo clima industriale e individualista (Simola et al., 2017). La scuola comprensiva nacque durante questa fase economica e sociale piuttosto complessa (Ahonen, 2014).

Il rapido cambiamento economico modificò anche le organizzazioni lavorative e le relazioni tra di esse. In effetti, negli anni '60 venne garantito un sistema di trattazioni salariali definito TUPO (Singleton, 1989), formato da un sistema centralizzato al quale partecipavano il governo, i lavoratori e gli imprenditori. Il TUPO permetteva la negoziazione di numerosi servizi sia per il settore pubblico sia per quello privato (Bergholm & Bieler, 2013). In questo modo i sindacati ottennero nuovamente un ruolo di primaria importanza, riacquistato a seguito della violenta guerra civile di inizio secolo (Ornston, 2012). L'introduzione del sistema tripartito del TUPO permise il rafforzamento anche del sindacato degli insegnanti: i docenti furono in grado di influenzare fortemente le modalità e l'introduzione del sistema scolastico comprensivo. In molti parteciparono in prima linea alla strutturazione della nuova scuola comprensiva (Aho et al., 2006) e gli insegnanti diventarono alleati a fianco dello Stato (Simola, 2005). D'altra parte è bene sottolineare come molti docenti ginnasiali si siano opposti nettamente all'introduzione del nuovo sistema comprensivo, almeno in un primo periodo. Gli insegnanti di scuola secondaria sostenevano che un'educazione uguale per tutti i discendenti avrebbe deturpato la cultura accademica finlandese (Ahonen, 2014), un pensiero supportato dalle idee piagetiane in voga nello stesso periodo (Miettinen, 2013a).

I sindacati ebbero un ruolo importante anche nella suddivisione del lavoro all'interno della scuola comprensiva. Il *peruskoulu* prevedeva l'inserimento di due differenti professionalità all'interno del nuovo sistema educativo. I primi sei anni di scolarizzazione erano affidati ai docenti della precedente scuola elementare, mentre nei restanti tre anni di scuola comprensiva gli insegnanti erano i docenti delle scuole superiori. Questa divisione interna provocò un'instabilità sia a livello salariale sia a livello pedagogico, poiché le due tipologie di docenti differivano particolarmente (Aho

et al., 2006). Queste differenze vennero appiattite a seguito di varie contrattazioni pubbliche e alla transizione verso una pedagogia di matrice snellmaniana (Aho et al., 2006), abbandonando dunque per sempre le poche idee liberali di Cygnaeus rimaste. Inoltre, fu proprio il sindacato degli insegnanti a rafforzarsi per aver incluso e sostenuto in un unico gruppo sindacale le due tipologie di insegnanti (Wiborg, 2017).

All'interno della scuola comprensiva esisteva ancora una differenza fondamentale tra gli insegnanti del primo e del secondo ciclo: la loro formazione iniziale. In effetti, la preparazione degli insegnanti finlandesi era incanalata in due percorsi differenti sin dalle prime esperienze del XVIII secolo. Sebbene si fossero fatti dei passi avanti con l'introduzione dei *seminaria* e il miglioramento del *college* di Jyväskylä in scuola pedagogica e centro di ricerca educativa (Kari, 1984), gli insegnanti della scuola primaria avevano uno *status* inferiore a quello dei propri colleghi (Jauhiainen et al., 1998). Con l'introduzione del nuovo sistema scolastico si iniziarono ad aprire nuove possibilità di formazione per gli insegnanti di scuola elementare, che ottennero lo spostamento della propria formazione negli istituti universitari nel 1973 (Uusiautti & Määttä, 2013). Inoltre, grazie ad una riforma dell'istruzione terziaria del 1979, i docenti del primo ciclo riuscirono a ottenere "il più alto livello di educazione nel mondo": il master quinquennale (in *The teacher*, Jauhiainen et al., 1998, p. 268). Sebbene appartenessero a un medesimo gruppo sindacale (Wiborg, 2017), gli insegnanti di scuola secondaria non accolsero bene l'incorporazione della preparazione dei colleghi di scuola primaria nei percorsi universitari. Nonostante questo, il sostegno arrivò direttamente dalle università, che appoggiarono fortemente le ormai secolari richieste di migliorare la propria formazione da parte dei docenti elementari. Si può quindi affermare che la legittimazione della classe docente fu creata dalla padronanza delle scienze dell'educazione, così come dalla pressione condotta dagli ambienti accademici (Jauhiainen et al., 1998; Säntti, Puustinen, & Salminen, 2018).

In questo modo, dagli anni '70 la formazione degli insegnanti della scuola primaria finlandese venne finalmente erogata nei dipartimenti universitari di scienze della formazione, diviso da quello più generale di scienze dell'educazione (Kansanen, 2003). Ciò permise non solo di formare gli insegnanti a livello masterale, ma di assicurare loro gli studi dottorali (Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren, & Hauge, 1997). Questi dipartimenti garantivano l'insegnamento dei metodi di ricerca assieme agli elementi di didattica e venne dunque implementata la ricerca della *didaktik* tedesca, che si aprì alle teorie curriculari di matrice anglosassone di natura più empirica e pratica (Andersson, 1997; Hytönen, 1995; Kansanen & Uljens, 1997). Accanto a questo si sviluppò una ricerca educativa che non si limitava ai soli problemi legati all'insegnamento, ma era estesa anche alla stessa formazione degli insegnanti (Bergem et al., 1997). In questo modo ai futuri insegnanti venivano garantite le basi per l'autonomia e la responsabilità sociale (Bergem et al., 1997).

In questa sezione si è osservato come nel periodo del secondo dopoguerra la Russia continuò ad avere una certa influenza sulla società finlandese. Tuttavia, i due fattori principali di questo periodo furono l'istituzione del *welfare state* e l'industrializzazione. Entrambi contribuirono all'introduzione della scuola comprensiva di nove anni e far prosperare l'"epoca d'oro delle riforme" scolastiche (Simola et al., 2017). Tra queste si annovera l'introduzione della riforma per la preparazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria avvenuta attraverso una serie di contingenze storiche - "*policy window*" alla Kingdon (in Howlett & Ramesh, 2003). Dalla fine degli anni '70 la formazione dei docenti venne inserita a livello masterale con un curriculum concentrato sulla ricerca e sulla didattica.

4.3.4. La crisi economica degli anni '90 e l'internazionalizzazione. L'investimento nell'educazione e nella ricerca

La Finlandia degli anni '90 fu caratterizzata da due importanti fattori politico-economici che provocarono una certa discontinuità con il passato. Questi elementi hanno contribuito alla definizione del sistema finlandese come "ciclo virtuoso attraverso cui collaborano una forte educazione, una società welfarista ed uno sviluppo economico" (Castells and Himanen in Miettinen, 2013b, p. 3). In particolare, la caduta dell'URSS ebbe un forte impatto sull'economia e sulla politica interna ed estera finlandese. Il crollo dell'economia sovietica contribuì ad una recessione molto grave dell'economia finnica e la diminuzione dell'influenza russa sugli affari interni permise l'avvio di governi di coalizione anche a stampo conservatore. Questo scenario garantì una piena autonomia politica, che tuttavia sembrò basarsi su una forte internazionalizzazione. Questi fattori hanno contribuito a un cambiamento del sistema scolastico, soprattutto a livello terziario e queste forze contestuali hanno avuto un forte impatto sul professionalismo docente.

La crisi economica degli anni '90 venne provocata dal declino dell'URSS (Kirby, 2006), che causò una forte disoccupazione fino a raggiungere il picco del 17% nel 1993 (Kirby, 2006). Si decise dunque di investire sulla ricerca e sull'educazione, "la spina dorsale di una crescita a lungo termine" (Kirby, 2006, p. 294). Venne dunque adottato il paradigma di *knowledge economy* - economia basata sulla conoscenza: essa si basa fondamentalmente sull'educazione e sulla ricerca (Daveri & Silva, 2004; Ornston, 2012), in particolare nell'ambito delle ICT a livello pubblico e privato (Schilirò, 2012). L'introduzione della *knowledge economy* ha prodotto numerosi effetti sulle politiche educative odierne; nell'ultima riforma scolastica, ad esempio, si auspica ancora una forte cooperazione tra gli istituti terziari e il commercio, con il fine di migliorare e innovare il mercato, entrato peraltro nuovamente in crisi nel 2008 (Ministry of Education and Culture Finland, 2016b). In questo modo si costituì un dialogo profondo tra i sistemi di formazione terziaria, i centri di ricerca e le aziende pubbliche e private sin dagli anni '90 (Ornston, 2012).

Fu proprio durante gli anni '90 che il sistema dell'educazione terziaria venne riformato. Parallelamente alle università si costituirono gli *ammattikorkeakoulu* – politecnici (AMK). Queste organizzazioni nacquero con il preciso obiettivo di favorire l'apprendimento delle abilità lavorative tra i più giovani (Välilmaa & Neuvonen-Rauhala, 2010), in linea con la riforma della scuola secondaria avvenuta durante gli anni '80 che favoriva a sua volta l'inserimento nel mondo del lavoro per i propri diplomati (Aho et al., 2006). Queste organizzazioni sono strettamente legate alla comunità e con la legge del 2007 fu chiesto loro di condurre ricerca per servire “la vita lavorativa e lo sviluppo regionale così come l'insegnamento (Välilmaa & Neuvonen-Rauhala, 2010, p. 138). Ciò ha portato gli AMK a seguire i paradigmi della R&D - *Research & Development* -, in linea con molti altri paesi europei (Kyvik & Lepori, 2010).

Contestualmente alla nascita delle scuole politecniche, l'università continuò a rivestire una grande importanza nel sistema scolastico terziario finlandese, in particolare dopo la crisi economica dei primi anni '90. L'università vide un aumento dei propri iscritti durante il periodo '60 - '90, sostenuta anche dall'apertura di nuovi istituti (Meri, 2015; Rinne, 2004). Le università dovettero affrontare anch'esse la crisi di fine XX secolo, in cui lo scenario di recessione economica provocò uno sviluppo dei programmi universitari orientati a soddisfare le richieste del mercato (Rinne, 2004). Nel 2009 la nuova riforma universitaria garantì libera autonomia alle università, mantenendo il finanziamento a livello statale. Questa riforma ha inoltre avanzato la richiesta di gestire le istituzioni universitarie affinché potessero essere più vicine alle esigenze della società. Le università finlandesi sono diventate maggiormente competitive (Aarrevaara & Dobson, 2017) e la crisi economica ha creato le condizioni per un forte cambiamento a livello di istituti terziari. In particolare, si è riscontrato un orientamento al mercato da parte delle istituzioni universitarie, mentre gli AMK sono diventati maggiormente accademici (Rinne, 2004). In effetti, si stima che il 70% delle aziende con un settore R&D collaborino attivamente con la formazione universitaria e politecnica (Ministry of Education and Culture Finland, 2016a). Appare dunque probabile la possibilità di future contaminazioni o addirittura di fusioni tra i due differenti istituti terziari (Aarrevaara & Dobson, 2017). In conclusione, la crisi economica ha prodotto l'ampliamento delle istituzioni universitarie e un maggior coinvolgimento delle aziende per il miglioramento e lo sviluppo attraverso attività di ricerca.

L'introduzione delle scuole politecniche a lato delle università creò inoltre un problema direttamente connesso alla formazione e al lavoro degli insegnanti della scuola dell'infanzia. Nel 1995 infatti venne istituito un corso di laurea triennale per la formazione specializzata degli insegnanti per la prima infanzia, proposto nei dipartimenti di scienze della formazione che già si occupavano della preparazione dei docenti per la scuola comprensiva (Tirri, 2014). L'introduzione di questa certificazione creò un duplicato nel processo di qualificazione degli insegnanti specializzati nell'anno

obbligatorio di scuola dell'infanzia. L'insegnamento prescolastico obbligatorio può essere insegnato sia dai laureati nel corso universitario sia da chi ha invece ricevuto un'educazione di scienze sociali nei politecnici (Ahonen, 2014).

La crisi economica comportò inoltre una revisione del sistema sindacale del TUPO. Durante gli anni della crisi si assistette a una diminuzione degli scioperi e di conseguenza a un consolidamento del potere imprenditoriale. Il TUPO resistette fino al 2007, quando venne sciolto dagli stessi imprenditori grazie al sostegno di un governo conservatore (Bergholm & Bieler, 2013). Il cambiamento nelle modalità di contrattazione salariale ha introdotto alcuni principi di stampo neoliberale, tra cui la privatizzazione e il concetto di efficienza del mercato (Bergholm & Bieler, 2013). I cambiamenti a livello di trattamento salariale non diminuirono tuttavia l'importanza del sindacato degli insegnanti nelle scelte educative, un'organizzazione che continua ad essere molto forte nel contesto finlandese (Wiborg, 2017).

La crisi dell'URSS non produsse solamente un cambiamento a livello economico, ma ebbe un pesante effetto anche a livello politico. Se fino al 1987 i governi in carica erano composti da coalizioni con una forte componente socialdemocratica in virtù del sostegno presidenziale di Kekkonen (Arter, 2008), sul finire del mandato presidenziale filosovietico lo scenario politico di centro-sinistra si ribaltò. Vennero infatti favoriti governi sostenuti da una maggioranza composta di conservatori e socialdemocratici (Kirby, 2006). Questo cambiamento diede l'avvio a un susseguirsi di governi di sinistra alternati a coalizioni a prevalenza conservatrice (www.valtioneuvosto.fi). I cambiamenti politico economici ebbero effetto anche su una delle istituzioni welfariste più importanti per la strutturazione della *knowledge society*, vale a dire la scuola comprensiva. Al contrario degli istituti terziari, il *peruskoulu* non subì mutazioni di tipo strutturale, poiché le riforme della scuola comprensiva si concentrarono prevalentemente sulla transizione delle politiche educative verso un paradigma di tipo neoliberale. In particolare, si osserva come dagli anni '90 si siano introdotte tre grandi riforme che hanno riguardato la valutazione, la scelta genitoriale e il finanziamento delle scuole (Ahonen, 2014). Nel 1991 fu preferita l'autovalutazione scolastica all'ispezione ministeriale tradizionale (OCSE, 2013), facendo sì che l'unica valutazione statale che tuttora avviene in Finlandia sia quella del *matriculation exam*, l'esame al termine del *Gymnasium* (Sahlberg, 2011). In aggiunta a questo test, il ministero ha predisposto una valutazione scolastica utilizzando un campione statistico di circa il 5-10% della popolazione scolastica (Ministry of Foreign Affairs of Finland, 2017). Nel 2010 inoltre sono stati resi operativi alcuni criteri qualitativi che la scuola di base deve rispettare, mentre nel 2014 si è attivato un istituto ministeriale per la valutazione educativa (OCSE, 2013). L'autovalutazione scolastica ha favorito pertanto l'introduzione di una redistribuzione a livello comunale dei finanziamenti scolastici, poiché i comuni sono tenuti ad avere il controllo dei propri

istituti scolastici (Finnish National Board of Education, 2013). Altra prerogativa dei comuni è diventata lo svolgere la funzione amministrativa, sostituendo così lo Stato. Sono infatti le municipalità stesse che ad oggi assumono gli insegnanti (www.eacea.ec.europa.eu.-b). Questi cambiamenti hanno prodotto una diminuzione delle scuole rurali, attraverso un processo di razionalizzazione e di slittamento verso un altro tipo di ideale egualitario (Ahonen, 2002, 2014). Infine, la libertà concessa ai genitori nella scelta dell'istituto scolastico per i propri figli ha provocato una sorta di ghettizzazione di alcune regioni (Lobato, Bernelius, & Kosunen, 2018; Seppänen, 2003).

Accanto a queste modifiche nelle politiche educative e scolastiche, un'altra riforma ha avuto pesanti effetti sul professionalismo dei docenti finlandesi: l'adozione di un curriculum scolastico non rigido. Ciò fu particolarmente degno di nota se si pensa al sistema educativo finlandese altamente centralizzato. La conversione del curriculum in linee guida flessibili fu debolmente avviata durante gli anni '80, quando i docenti iniziarono ad essere inseriti direttamente nella pianificazione curricolare, invece che essere visti come semplici tecnici della somministrazione curricolare (Malinen, 1987). Dal 1994 infatti il curriculum per la scuola comprensiva smise di essere rigidamente centralizzato. L'introduzione di questo nuovo curriculum risulta più funzionale all'idea esposta dal ministro dell'istruzione nel 1996 a proposito di un' "educazione individualizzata su misura, che dovrebbe equivalere alle aspirazioni e attitudini individuali" (Hirvi in Ahonen, 2014, p. 91). Così, al posto di direttive precise ministeriali venne data più libertà ai singoli istituti scolastici di pianificare autonomamente la propria offerta formativa. In sostituzione dei curricula, vennero introdotte delle linee guida prodotte da un'agenzia ministeriale, da declinarsi a seconda dei vari istituti scolastici e sotto il controllo delle municipalità di appartenenza (Miettinen, 2013a).

Con l'introduzione delle nuove linee guida gli insegnanti iniziarono a ricoprire un ruolo diverso dal precedente. Prima del 1994 i docenti del *peruskoulu* dovevano occuparsi esclusivamente delle modalità didattiche per la trasmissione dei contenuti prescritti dal curriculum centrale (Meri, 2015); a seguito della riforma gli insegnanti si ritrovarono invece a essere essi stessi costruttori del curriculum, avendo perciò una piena autonomia pedagogica (Klette, 2002). Tuttavia, questo passaggio di responsabilità fu molto difficile da inserire nel lavoro degli insegnanti. I docenti finlandesi osservarono come fosse molto complesso avere il tempo per garantire la realizzazione curricolare, preferendo concentrarsi esclusivamente sull'apprendimento dell'alunno. Questo riproduceva quello che avveniva all'interno della formazione dei docenti, nei cui studi universitari si preferiva l'insegnamento di una didattica distaccata dal contesto socio-storico in cui la scuola sorge (Simola, 1998). Oltre ai malumori riguardanti gli orari di lavoro, gli insegnanti trovarono difficile il confronto con le famiglie, protagoniste anch'esse nell'elaborazione del nuovo curriculum. In questo modo, a seguito delle prime riforme curricolari, gli insegnanti si sentirono svalutati nella propria

professionalità (Webb et al., 2004a, 2004b). Tuttavia, sembra che oggi questa modalità di costruzione curricolare abbia rafforzato il professionalismo dei docenti del *peruskoulu* (Carlgren & Klette, 2008).

Accanto al cambiamento curricolare e professionale dei docenti vennero introdotte delle modifiche sia a livello di preparazione iniziale sia di formazione continua per gli insegnanti finlandesi, migliorando ulteriormente lo *status* già piuttosto elevato dei docenti (Simola, 2005). Per quanto riguarda la formazione iniziale, nel periodo della crisi economica si pensò addirittura di ridimensionare la formazione degli insegnanti a un livello non universitario, al fine di diminuire la spesa pubblica (Kansanen & Uljens, 1997). Questo tuttavia non avvenne, perché i futuri insegnanti vennero gradualmente istruiti attraverso un'ottica di ricerca scientifica. L'obiettivo dei programmi di formazione era quello di dotare i futuri insegnanti della capacità di prendere decisioni razionali in maniera autonoma. Le decisioni professionali dovevano essere dunque il risultato tra la conoscenza degli esiti della ricerca e la pratica dell'insegnamento (Tirri, 2014).

Oltre alle modifiche nella preparazione dei futuri insegnanti, si cominciò ad affrontare anche il miglioramento della formazione *in itinere*. In particolare, nel 2008 si introdusse un comitato di consiglio per lo sviluppo professionale (OCSE, 2013) e l'istituzione del programma OSAAVA tra il 2010 e 2016 ha assicurato l'obbligo di tre giorni di formazione *in itinere*, già previsto peraltro durante gli anni '70 (Aho et al., 2006; OCSE, 2013). Tuttavia, la formazione continua, in particolare il periodo di addestramento professionale dei nuovi dipendenti, risulta ancora molto debole nello scenario professionale dei docenti finlandesi (Paronen & Lappi, 2018).

Come si è spiegato in precedenza, la crisi economica degli anni '90 ebbe un'ampia ricaduta sul sistema sociale, politico ed economico finlandese e un'ulteriore forza contestuale si sviluppò negli stessi anni. In modo un po' paradossale essa affonda le sue radici in quegli accordi economici internazionali che la Finlandia di Kekkonen riuscì a istituire e a preservare durante il periodo filosovietico (Kirby, 2006). Questa apertura al mondo iniziò a rafforzarsi a seguito della disgregazione dell'URSS e dopo numerosi secoli di sottomissione politica straniera la Finlandia si ritrovò finalmente autonoma. La nuova indipendenza acquisita richiese però la costruzione di una nuova identità nazionale ricercata attraverso l'entrata nell'Unione Europea (Poulter, 2017). In questo modo l'*élite* governativa finlandese intravide nell'europeizzazione la possibilità di identificare la propria nazione in un modo differente e in forte discontinuità con il proprio passato (Kirby, 2006). Questo processo non è visibile solo nel contesto finlandese, ma è osservabile anche in altri paesi ex satellite dell'URSS (Mincu, 2007; Szakács, 2013).

Lo slittamento verso un'idea di cittadinanza globale e internazionale ha avuto molti effetti sul sistema scolastico finlandese. Al contrario di quel che sostiene Sahlberg (2011) con la

contrapposizione tra GERM e la “lezione finlandese”¹⁶, l’internazionalizzazione e i meccanismi globali tipici di un neoliberalismo sono visibili anche in questo sistema scolastico (Ahonen, 2014). Un esempio su tutti è l’applicazione del proprio sistema universitario alle linee dettate dal processo di Bologna, che portò la Finlandia a riprendere la struttura del 3+2 eliminata nel 1979 (Rinne, 2004). In particolare, come si è spiegato in precedenza, la scuola finlandese si sta adattando al nuovo paradigma neoliberale di competizione, seguendo i numerosi consigli delle organizzazioni internazionali (Ahonen, 2002). Questo tuttavia appare un po’ paradossale, poiché la Finlandia è proprio uno degli esempi più virtuosi a cui gli altri sistemi educativi dovrebbero ambire (OCSE, 2013).

In conclusione, negli ultimi trent’anni circa il sistema scolastico finlandese ha subito numerose modifiche. In particolare, i cambiamenti più sostanziali sono avvenuti a livello di istruzione terziaria. Tuttavia, anche la scuola comprensiva è stata oggetto di numerose modifiche, prodotte dalla recessione economica e dall’internazionalizzazione. Questi due fattori hanno provocato una transizione verso un paradigma di tipo neoliberale fondato sulla competizione e sull’idea di libero mercato. Questo nuovo scenario sembra aver paradossalmente rafforzato lo *status* professionale degli insegnanti, grazie probabilmente a una riforma continuativa rispetto alla loro formazione iniziale.

4.4. I fattori contestuali divergenti e convergenti tra Danimarca e Finlandia

Da una prima comparazione tra i due studi di caso si possono sottolineare alcuni punti di convergenza e numerose differenze. La descrizione longitudinale di come la formazione iniziale degli insegnanti e il professionalismo si siano sviluppati nel corso degli anni mette in luce tre punti fondamentali, ognuno indispensabile nel comprendere perché la formazione al sapere di ricerca per i futuri insegnanti sia al momento attuata in un certo modo piuttosto che in un altro, ciò in linea con un’idea di dipendenza dal contesto - *path-dependancy*. I tre risultati sono dunque:

- I. Il caso danese e finlandese condividono alcune caratteristiche comuni. Queste sono spesso associate alla presenza di un modello nordico oppure all’adozione di principi politico-economici propri del mercato libero
- II. I fattori contestuali del caso danese sono ascrivibili a una struttura sociale decentrata riscontrabile in numerose occasioni, anche nello sviluppo della formazione degli insegnanti.

¹⁶ In uno dei suoi volumi più famosi, “Finnish lesson. What can the world learn from educational change in Finland”, Pasi Sahlberg (2011) analizza le riforme educative finlandesi come distanti dal GERM (Global Educational Reform Movement), il movimento globale ispirato al mondo del business per la creazione di metodi di miglioramento dei sistemi scolastici. L’autore sostiene invece che la Finlandia non sia soggetta a questo movimento.

III. Le forze contestuali caratterizzanti la Finlandia esprimono una struttura societaria di tipo accentrato, che ha contribuito a definire in modo piuttosto omogeneo l'evoluzione della preparazione dei docenti

Specificamente al primo punto, Danimarca e Finlandia condividono caratteristiche contestuali simili. Queste sono solitamente associate alla presenza di un modello culturale nordico riconducibile ad aspetti comuni quali una storia condivisa, un'alta partecipazione sociale, una forte idea nel valore dell'uguaglianza e un'attenzione al benessere sociale (Antikainen, 2006). In particolare, l'appartenenza a questo modello è stata descritta dagli stessi paesi dagli albori dell'istituzione welfarista negli anni '60. Sotto la spinta del *welfare state* infatti i paesi del Nord Europa hanno sviluppato numerose convergenze, che hanno impattato notevolmente il professionalismo degli insegnanti, i quali sono passati dall'essere costruttori dell'identità nazionale a promotori della democrazia (Telhaug et al., 2006). In linea con il modello nordico è inoltre possibile notare che la categoria degli insegnanti è molto incisiva nel processo decisionale educativo in particolare in merito alla partecipazione dei sindacati di categoria nelle decisioni sulla formazione iniziale (Jauhiainen et al., 1998; Wiborg, 2002, 2017). Oltre alle caratteristiche tipiche del modello nordico, i casi danese e finlandese condividono numerosi aspetti correlati alle nuove politiche economiche di stampo neoliberale. In entrambi i contesti infatti è possibile osservare la presenza sempre più ricorrente di idee basate sul miglioramento scolastico e sulla competizione, un sistema di pensiero che sta provocando un cambiamento brusco verso un tipo di professionalismo docente basato su richieste individualizzanti, valutative e migliorative (Carlgren & Klette, 2008). Il cambiamento in atto ha previsto inoltre una modifica del sistema di formazione degli insegnanti, in particolare a livello di autonomie e di strutture organizzative (Fägerlind & Strömquist, 2004).

La seconda conclusione rilevabile in questo capitolo è la presenza di una struttura sociale decentrata tipica del caso danese. Le specificità osservate dallo studio longitudinale ripropongono uno schema piuttosto simile, alla cui base vi è una struttura sociale variegata, caratterizzata da relazioni attori-istituzioni molto deboli (Archer, 1979). Nello specifico, la società danese è stata per molto tempo contraddistinta da importanti differenziazioni sociali, sostenute dai vari gruppi e tradotte in un ampio panorama di istituti scolastici (Larsen, 2017) e culture pedagogiche. La differenziazione e il forte orgoglio locale contribuirono al mantenimento di numerose differenze interne al sistema scolastico, che vennero quindi tradotte in due identità professionali e contestualmente in due modalità di formazione degli insegnanti nettamente distinte (Wiborg, 2002). In linea con il decentramento è importante anche notare la pesante influenza che la categoria sociale dei contadini ha avuto sia nell'istituzionalizzazione del sistema educativo sia nella cultura pedagogica dominante. Non è casuale infatti che i contadini danesi non si siano limitati ad accedere in istituzioni scolastiche

tipicamente elitarie, ma che abbiano invece creato istituzioni educative proprie (Østergård, 2006). Le idee pedagogiche basate sulla narrazione e il dialogo, coerenti al movimento nazionalista rurale, sono presenti ancora oggi (Bjerg et al., 1995).

Il terzo punto di interesse è la presenza di una struttura sociale accentrata nel caso finlandese. La società finlandese è stata per molto tempo, e lo è ancora in un certo senso (Kirby, 2006), governata e amministrata in modo fortemente gerarchico. Questa struttura sociale gerarchica, secondo cui ad esempio solamente l'educazione ginnasiale avrebbe concesso un ruolo di prestigio sociale, ha creato un'idea condivisa di educazione intesa come investimento, sia per un determinato gruppo sociale sia più generalmente per la società finlandese (Ikonen, 2004). Questo è anche coerente con il pensiero di coloro che appartenevano al mondo universitario, a capo dei movimenti nazionalisti del XIX secolo in cui si considerava l'educazione un momento essenziale per lo sviluppo della nazione finlandese. A questo proposito, non è un caso che la pedagogia *herbartiana* abbia riscontrato così tanto successo (Iisalo, 1979). Questa idea ha dunque sostenuto un'idea di professionalismo docente formato accademicamente, che trovò un clima favorevole durante gli anni '70 e condusse a un innalzamento della formazione degli insegnanti delle scuole primarie a livello universitario. Tal processo è stato reso possibile dal sostegno ricevuto dal sindacato degli insegnanti e anche dall'esigenza governativa di disporre di insegnanti pronti all'istituzionalizzazione della scuola comprensiva (Simola, 2005).

5. Il percorso formativo degli insegnanti in Danimarca e Finlandia

La formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca e Finlandia è qui indagata attraverso la modalità dello studio di caso. In particolare, l'obiettivo dell'analisi qui proposta è di descrivere e spiegare la preparazione professionale iniziale dei docenti. In questo capitolo ci si propone di rispondere a due quesiti principali, vale a dire il “cosa” - la formazione degli insegnanti danesi e finlandesi - e il “perché” di un certo tipo di formazione (Yin, 2009). In queste pagine si cercherà dunque di dare risposta alla seguente domanda di ricerca: *quali sono le divergenze e le convergenze tra i programmi di formazione per gli insegnanti della scuola comprensiva in Danimarca e Finlandia e quali fattori contestuali hanno portato a questi esiti?* Rilevate le molteplici criticità nel perseguire questo metodo d'indagine, ho utilizzato diverse fonti, al fine di garantire la validità e l'affidabilità della descrizione (Yin, 2009). Nello specifico, l'analisi dei due casi emerge dall'utilizzo di leggi ministeriali, *report* governativi, letteratura scientifica e, qualora coerente con l'analisi, di alcuni stralci delle interviste raccolte sul campo.

La descrizione del programma di formazione per gli insegnanti che operano nelle scuole comprensive danesi e finlandesi ha seguito il modello analitico proposto da Zeichner e Conklin (2008). In questo modo lo studio di caso qui proposto segue un approccio ordinato teoricamente, in virtù della presenza di un quadro analitico alla base (Alexander & Bennett, 2005). Nel lavoro di Zeichner e Conklin (2008) le dimensioni per investigare i programmi di formazione sono le seguenti: 1) le caratteristiche strutturali quali la lunghezza, la tipologia di programma e il tipo di sponsor, 2) la particolare organizzazione interna, 3) il contesto sociale e istituzionale in cui il programma opera, 4) gli obiettivi del programma, 5) il processo di ammissione, 6) il curriculum, 7) l'esperienza sul campo, 8) le strategie di insegnamento e infine 9) l'utilizzo di esiti di ricerca per il miglioramento del programma. La struttura analitica presentata dai due autori americani non ha tuttavia alcuna funzione di tipo descrittivo o esplicativo; le categorie proposte sono dunque state adattate alle necessità del lavoro di ricerca.

In particolare, le caratteristiche strutturali sono la prima lente per studiare le modalità di preparazione iniziale degli insegnanti. Le caratteristiche della formazione docente prevedono la descrizione della tipologia e della lunghezza del programma, considerando dunque anche l'osservazione dei principali finanziatori del sistema formativo (Zeichner & Conklin, 2008). La descrizione dell'organizzazione interna permette inoltre di comprendere le modalità di costruzione, e quindi di gestione, della formazione degli insegnanti, con un *focus* sulla tipologia di attori coinvolti (Zeichner & Conklin, 2008).

Un altro aspetto importante per la comprensione dei sistemi di formazione dei docenti è il contesto sociale e istituzionale. È fondamentale conoscere il tipo di istituzione in cui la formazione avviene e le modalità attraverso cui viene strutturato il programma di formazione stesso (Zeichner & Conklin, 2008). Oltre al ruolo istituzionale è necessario chiarire il contesto sociale su cui il programma di formazione pone le sue basi. La descrizione contestuale dei due casi è stata largamente sviluppata nel capitolo precedente (cap. 4); in queste pagine invece, i fattori contestuali tipici del caso danese e finlandese servono per chiarire il tipo di istituzione, accanto all'analisi delle politiche educative promosse nei due contesti. Esse producono infatti un effetto più o meno diretto nella preparazione degli insegnanti (Caena, 2014a; Zeichner & Conklin, 2008).

Oltre al contesto sociale e al suo impatto sulle decisioni educative in merito alla formazione docente, è necessario considerare gli obiettivi del programma. Zeichner e Conklin (2008) si soffermano sulle modalità secondo cui l'organizzazione considera l'insegnamento, l'apprendimento e il ruolo dell'insegnante. In questo caso tuttavia ho preferito concentrare la mia attenzione esclusivamente sugli obiettivi proposti a livello statale, perciò sono stati considerati gli obiettivi curriculari generali che sostengono un'idea di professionalismo docente basato sulla ricerca e che sono condivisi a livello nazionale.

Con processo di ammissione ci si riferisce alle modalità attraverso cui i candidati vengono accettati nel programma di formazione degli insegnanti (Zeichner & Conklin, 2008). Il processo di selezione è un tema particolarmente dibattuto nella letteratura, poiché esistono numerose evidenze a sostegno del fatto che gli studenti accademicamente più preparati vanno preferiti nei percorsi di formazione docente (OCSE, 2005a). La capacità del sistema di selezionare gli studenti più abili è stata ampiamente esplorata anche in Danimarca e Finlandia (Danmarks Lærerforening, n.d.-b; Jacobsen & Thorslund, 2003). Gli studenti finlandesi sarebbero accademicamente più qualificati rispetto ai loro compagni danesi e la competizione per l'accesso al programma di formazione finlandese sembra aver contribuito alla loro professionalizzazione, in particolare per quanto riguarda lo *status* sociale (Reimer & Dorf, 2014; Sahlberg, 2012).

Lo studio del curriculum evidenzia gli aspetti relativi alle conoscenze professionali e alle modalità attraverso cui queste sono trasmesse ai futuri docenti (Zeichner & Conklin, 2008). Non è tuttavia possibile identificare questo studio come un'analisi dettagliata dei curricula (Adamson & Morris, 2014), per la quale si rimanda invece alla numerosa letteratura sul tema presente nei due casi (Afdal, 2012a; Jakku-Sihvonen et al., 2012; Rasmussen & Bayer, 2014). Sebbene Zeichner e Conklin (2008) nel loro lavoro considerino il tirocinio come una categoria di analisi esterna al curriculum, in questa ricerca il momento di pratica è considerato invece come parte integrante del curriculum stesso. L'esperienza pratica è un momento fondamentale nella preparazione all'insegnamento, poiché

permette di connettere le conoscenze teoriche presentate nel curriculum con l'attività pratica dell'insegnamento (Baldacci, 2016; Rasmussen & Rash-Christensen, 2015). È bene comunque sottolineare che i futuri insegnanti trovano molte difficoltà nel mettere in relazione la teoria curricolare con la pratica del tirocinio (Sjølie, 2014).

Le strategie didattiche fanno invece riferimento alle modalità attraverso cui i formatori¹⁷ strutturano le proprie lezioni all'interno del programma di formazione. Le strategie adottate durante la preparazione dei futuri insegnanti possono essere molteplici, dall'uso dei video alla scrittura di portfolio (Zeichner & Conklin, 2008). Le strategie didattiche e la loro efficacia sono ampiamente trattate nella letteratura sulla formazione degli insegnanti, nonostante questa categoria analitica sia stata considerata limitatamente nello studio e solo laddove costituisse un elemento utile alla comprensione della socializzazione alla conoscenza basata sulla ricerca (Aspfors & Eklund, 2017).

Infine, nell'analisi sui programmi di formazione degli insegnanti i due autori statunitensi inseriscono l'analisi delle modalità di utilizzo dei risultati di ricerca, finalizzati al miglioramento del programma di formazione (Zeichner & Conklin, 2008). Questo aspetto è in linea con le prospettive contemporanee dell'*evidence-based policies* (Simons, 2014), in quanto viene auspicato l'utilizzo dei risultati di ricerca per l'implementazione dei sistemi scolastici, un aspetto riscontrabile anche nei due casi qui analizzati (Bjerre & Reimer, 2014; Jussila & Saari, 2000). Nella descrizione dei due casi di studio tuttavia, la presenza di politiche educative basate su evidenze scientifiche verrà considerata soltanto limitatamente, essendo un aspetto che non si collega primariamente agli obiettivi della ricerca, pur influenzando notevolmente sul sistema formativo stesso.

Nelle prossime pagine verranno presentati i due studi di caso: nelle prime due sezioni viene presentata la descrizione dei due programmi di formazione, seguendo l'impostazione analitica descritta finora; in seguito, nella terza sezione, si è data rilevanza ai fattori contestuali e al loro impatto sul sistema di formazione degli insegnanti. In questo modo si sottolinea quali fattori socio-storici hanno potenzialmente influenzato le molteplici divergenze tra i due sistemi formativi. In effetti, risulterebbe che il modello educativo nordico basato sulla scuola comprensiva non trovi un riscontro nelle modalità di preparazione dei suoi insegnanti.

5.1. Il *læreruddannelse*: la formazione degli insegnanti per la *folkeskole* danese

La preparazione dei docenti per le scuole comprensive danesi può essere recepita tramite due programmi differenti, ma contestuali allo stesso tipo di istituto. Entrambi i percorsi formativi prevedono l'insegnamento dalla prima alla decima classe in tutte le *folkeskoler* presenti sul territorio

¹⁷ Il termine "formatore" potrebbe risultare fuorviante per il lettore. In questo lavoro, con il termine "formatore" si intende colui/lei che insegna ai futuri docenti – *teacher educator*, nella letteratura internazionale.

danese. I futuri docenti ottengono il titolo per l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria alla conclusione del programma formativo generale oppure alla fine del percorso *meritlær*. In particolare, il programma *meritlær* fu creato nel 2002 con lo scopo principale di attrarre i laureati universitari magistrali all'interno del programma (Danish Agency for Higher Education, 2015), conformemente alla richiesta di una maggiore preparazione dei candidati (Dorf, 2011). Il secondo percorso viene definito come *lærerudannelse* ed è un percorso più generale che non prevede distinzioni sulla base del *background* accademico dei suoi candidati.

Il programma ordinario - *lærerudannelse* - si sviluppa su un arco temporale di quattro anni, attraverso il completamento di 240 ECTS (*European Credit Transfer System*). Al raggiungimento dei crediti necessari viene rilasciato un diploma in scienze dell'educazione. Il titolo di studio è definito "*professionbachelor in Education*" ed equivale a una laurea di primo livello a carattere semi-professionale. Questo è l'unico titolo riconosciuto per poter accedere all'insegnamento primario e secondario di primo livello in Danimarca (Danish Agency for Higher Education, 2015). Occorre tuttavia sottolineare che attualmente il 10% circa degli insegnanti delle scuole comprensive non possiede questo titolo di studio (www.cphpost.dk).

Il titolo di studio – *professionbachelor* – è una particolarità del sistema di istruzione terziaria danese ed è direttamente correlato alla tipologia di istituzione all'interno del quale il programma di formazione degli insegnanti viene offerto. La formazione dei docenti della scuola comprensiva danese è affidata a sette istituti detti *professionshøjskoler*. Queste scuole sono contrapposte alle università o alle *erhvervsakademi*, anch'esse organizzazioni educative di livello terziario, rendendo lo scenario danese per la preparazione terziaria piuttosto complesso e settorializzato. Tuttavia, tutte e tre le organizzazioni preposte alla formazione avanzata sono sovvenzionate per la maggior parte da finanziamenti statali e solo per il 20% da attività direttamente gestite dal singolo istituto di formazione (www.eacea.ec.europa.eu.-a). Nello specifico, le università sono le uniche organizzazioni a offrire corsi che conducono sia a lauree di primo (*bachelor*) sia di secondo livello (*master*), oltre a offrire percorsi di dottorato (*Ph.D.*), in quanto istituzioni che prevedono la produzione e la divulgazione - accademica e didattica - della ricerca scientifica (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2011). Le università danesi sono dunque gli unici istituti che tuttora hanno l'obbligo legislativo di assumere personale docente in possesso del titolo di dottore di ricerca (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2011, 2013). Gli atenei garantiscono inoltre la formazione degli insegnanti della scuola superiore, mentre le *erhvervsakademi* e le *professionshøjskoler*, pur essendo organizzazioni formative di livello terziario, non rilasciano titoli superiori alla laurea di primo livello. Questo tipo di istituto inoltre non ha alcun obbligo di ricerca, ma solamente quello di fornire ai propri candidati una formazione nell'ambito commerciale - *erhvervsakademi* - o per le professioni

nell'ambito del *welfare state - professionshøjskoler*. Nei collegi universitari - *professionshøjskoler* - vengono offerti programmi di studio per qualificare gli educatori, gli infermieri, gli operatori dei servizi sociali e gli insegnanti della scuola comprensiva (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2016). Ecco dunque perché il titolo di studio per accedere alla professione degli insegnanti è denominato *professionbachelor in Education*.

L'evoluzione delle *professionshøjskoler* è utile a comprendere il lento e irregolare processo di innalzamento degli studi a livello universitario della professione docente in Danimarca. Queste organizzazioni sono infatti solo l'ultimo risultato di un lungo processo di accorpamento iniziato durante gli anni '80 (Aagaard et al., 2017) e che ha portato alla fusione dei numerosi istituti per la formazione docente avviati localmente durante il XIX secolo – i *seminarier*. Se un tempo dunque i *seminarier* erano dedicati esclusivamente alla formazione dei docenti, durante gli ultimi anni si sono accorpati istituti differenti, in linea con un'ambizione di formazione multi e transdisciplinare per molteplici settori semi-professionali. Il processo di accorpamento ha tuttavia mantenuto immutato il sistema seminariale di origine prussiana (Foldberg, 1985; Wiborg, 2002). La situazione danese rimane pertanto eccezionale nell'area del Nord Europa, in particolare se si considera lo scenario danese con l'analogo caso della Norvegia, attualmente sotto una direzione universitaria (Larsen, 2016).

La trasformazione di questa istituzione non è avvenuta solo a un livello burocratico, poiché l'accorpamento dei *seminarier* per la formazione dei docenti in istituti più ampi e internamente eterogenei segue un processo di innalzamento degli studi a livello universitario della professione. Nel dettaglio, le istituzioni sorte localmente nel XIX secolo prevedevano la trasmissione di pratiche professionali. Oggi le *professionshøjskoler* trasmettono invece conoscenze di tipo teorico, aspetto che appare piuttosto curioso se si considera che le *professionshøjskoler* sono rivolte alla formazione semi-professionale, nella quale non è prevista un'ampia conoscenza teorica (Bøje, 2012; Etzioni, 1969). Un esempio dell'incorporazione della formazione di questi istituti nei percorsi universitari è la richiesta sempre più pressante da parte degli *university colleges* di poter erogare programmi di livello masterale. Le stesse *professionshøjskoler* inoltre hanno iniziato a condurre attività scientifica in modo autonomo, sebbene non vi sia alcun obbligo legislativo a riguardo (Aagaard et al., 2017). Si assiste così a un processo maggiormente orientato alla ricerca, in linea peraltro con quanto accade a livello europeo (Kyvik & Lepori, 2010).

Da un punto di vista amministrativo, le *professionshøjskoler* sono gestite direttamente dal Ministero dell'Educazione Terziaria e delle Scienze. Il Ministero regola tutte e tre le tipologie istituzionali per la formazione terziaria, attraverso due differenti legislazioni: una per le *professionshøjskoler* e le *erhvervsakademi* e una per l'università (Danish Ministry of Higher

Education and Science, 2011, 2013). In questo modo la divisione tra accademia e non-accademia appare fortemente stigmatizzata. In generale, il Ministero ha poteri abbastanza limitati nell'organizzazione dei contenuti curriculari, lasciando dunque libertà ai singoli istituti. Il governo centrale infatti delinea solamente le linee guida per le ammissioni, la strutturazione dei piani di studio, la concessione dei diplomi e dei programmi offerti, e ha l'obbligo decisionale in merito alle modalità di impiego dello staff (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2011, 2013). Gli istituti terziari danesi sono dunque caratterizzati da ampia autonomia e libertà, analogamente agli altri paesi del Nord Europa (Nokkala & Bladh, 2014). Alle singole istituzioni spetta il compito di fornire gli scopi, l'ambito, la durata, i contenuti dei corsi e il *syllabus* (www.eacea.ec.europa.eu.-a). Quest'ultimo deve inoltre rispettare le esigenze locali; il meccanismo della traduzione locale delle linee guida ministeriali viene efficacemente spiegato nel seguente stralcio di intervista, nel quale si osservano infatti i vari passaggi compiuti per rendere il programma di formazione degli insegnanti più vicino alle esigenze locali:

Quindi questo è come la legge, poi hai una parte nazionale di cosa noi facciamo a scuola, ecco. Noi abbiamo, dunque... non ricordo quanti... sei o sette, non ricordo, sì, sei o sette *university colleges* in Danimarca... Questo è per tutti [il documento nazionale, *studieordning*¹⁸]. Ogni *university colleges* che deve lavorare con la formazione degli insegnanti dunque deve lavorare con questa traduzione. E quando abbiamo una traduzione a livello locale qui all'*university college* XXX, poi noi ne abbiamo un'altra ancora con la descrizione di ogni materia che abbiamo qui. Ogni modulo con i suoi obiettivi e tutto.

(Edna, dirigente del programma, istituto 1)

Il programma di formazione iniziale degli insegnanti deve seguire delle ulteriori regolamentazioni rispetto alla legge nazionale sulle *professionshøjskoler* (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2013). Queste hanno portato alla definizione di una serie di politiche educative che hanno provocato un'ampia trasformazione dell'intero sistema di formazione dei docenti, a partire dagli anni 2000. In effetti, a seguito della valutazione negativa del programma di preparazione dei docenti avvenuta nel 2003, il *læreruddannelse* ha subito numerose modifiche (Rasmussen, 2008). Il primo cambiamento è stato apportato dal *Teaching Program Act* del 2006 e da due adattamenti, rispettivamente nel 2012 e nel 2015 (OCSE, n.d.; Rasmussen, 2008). Le principali novità apportate dalla nuova linea di politica educativa sono relative 1) alla *deregulation*, 2) all'internazionalizzazione e 3) al rendere maggiormente ascoltate le esigenze della *folkeskole* (OCSE, n.d.). La *deregulation* si è sviluppata in seguito alle politiche di accorpamento delle *professionshøjskoler*, rendendo più agile il processo di traduzione delle linee guida ministeriali a

¹⁸ Per maggiori informazioni: <https://www.laer Ruddannelsesnet.dk/studieordning/>

livello locale. L'internazionalizzazione è invece sintomo dell'accoglienza delle direttive europee avvenute in seguito al Processo di Bologna (Rasmussen, 2008). Infine, la richiesta per un maggior adeguamento alle necessità della *folkeskole* ha trovato largo sviluppo grazie alla riforma della scuola comprensiva nel 2013, nella quale veniva infatti riportato come il governo danese si impegnasse a raggiungere entro il 2020 l'obiettivo di avere insegnanti specializzati nelle materie di insegnamento (Danish Government, 2013).

Le più recenti politiche educative stanno parzialmente trasformando la formazione iniziale degli insegnanti danesi. Al tempo stesso, il processo di selezione e di ammissione dei futuri candidati è diventato più rigido: sin dal 2010 si è avviata una campagna finalizzata al reclutamento degli studenti migliori (OCSE, n.d.), poiché la formazione dei docenti danesi è profondamente segnata dalla carenza di partecipanti accademicamente qualificati, oppure dalla presenza di studenti di età avanzata (Reimer & Dorf, 2014), che decidono di iscriversi al programma come seconda scelta di vita lavorativa (Nordic Council of Minister, 2009). Questo scenario ha come conseguenze quello di diminuire lo *status* della formazione e di causare un alto tasso di *drop-out* tra gli insegnanti in ruolo (Nordic Council of Minister, 2009). Attualmente la selezione per la formazione iniziale dei docenti danesi avviene attraverso due modalità. I futuri studenti possono accedere attraverso la media dei voti scolastici, ottenuti a conclusione del periodo di istruzione secondario e in questo caso il candidato deve avere una votazione pari o superiore a "C", secondo i parametri europei dell'ECTS. Altrimenti, ai candidati che non rispettano i requisiti accademici può essere data la possibilità di un colloquio, nel quale vengono esaminate la motivazione, le capacità cognitive e comunicative, la cooperazione e l'integrità personale ed etica del candidato. Inoltre, durante l'intervista viene testata la capacità di comprensione di alcuni testi professionali (Danish Agency for Higher Education, 2015).

In linea con le regole amministrative nazionali, gli obiettivi del percorso *læreruddannelse* sono regolamentati anch'essi a livello ministeriale. In particolare, il principio base della formazione dei docenti danesi è quello di formare insegnanti che possano lavorare all'interno della scuola comprensiva e che siano predisposti a una formazione professionale continua. Il programma quindi si propone di "dotare gli studenti delle conoscenze e delle capacità necessarie per agire come insegnanti accademicamente, didatticamente e pedagogicamente competenti". Ciò è funzionale a un lavoro "orientato professionalmente" come quello dell'insegnante (Danish Agency for Higher Education, 2015, p. 4), riproponendo l'idea di un docente inquadrato attraverso un profilo decisamente professionale e non accademico.

Gli obiettivi del programma di formazione vengono raggiunti attraverso un curriculum integrato, nel quale i corsi teorici e le attività pratiche sono inseriti sinergicamente all'interno del programma. Il curriculum per la formazione dei docenti danesi si articola su quattro moduli principali,

che si articolano a loro volta su differenti corsi. I corsi disciplinari costituiscono il modulo più corposo del programma, con un numero di ECTS che varia da 120 a 140. Questi corsi forniscono gli elementi per la conoscenza disciplinare e didattica in due o tre materie. Il candidato infatti deve obbligatoriamente scegliere una delle materie elettive tra danese, inglese e matematica, discipline che prevedono al loro interno la specializzazione per l'insegnamento nelle prime (1-6) o ultime classi (4-10) di scuola comprensiva (Danish Agency for Higher Education, 2015). L'introduzione della specializzazione per età nelle materie elettive ha prodotto la dissoluzione dell'idea di insegnante generalista – *enhedsskolelærer*. In questo modo si è annullata un'importante tradizione secolare che ha caratterizzato i curricula della formazione degli insegnanti fino agli anni 2000 (Nordenbo, 1997; Wiborg, 2002). Oltre alle discipline principali, i candidati devono anche sostenere esami in una o due materie minori tra quelle insegnate nella *folkeskole* (Danish Agency for Higher Education, 2015). Parallelamente al modulo sulle competenze disciplinari, il curriculum ospita dai 60 agli 80 ECTS di corsi finalizzati alla formazione delle competenze professionali. Questi si concentrano principalmente sulle conoscenze pedagogiche e didattiche (Danish Agency for Higher Education, 2015).

In aggiunta a questi due moduli centrati su conoscenze di tipo teorico, il tirocinio permette l'apprendimento delle competenze didattiche sul campo, dedicando alcune settimane all'osservazione e alla pratica dell'insegnamento nelle *folkeskole* delle diverse municipalità. Il modulo del tirocinio corrisponde a 30 ECTS e si estende in tre differenti periodi nel corso dei quattro anni di formazione (Danish Agency for Higher Education, 2015). In connessione al tirocinio, e più in generale all'esperienza sul campo, vi è infine il *bachelorproject*, che prevede la scrittura di una tesi di laurea di primo livello - *professionbachelor*. Il peso curriculare di questo modulo varia dai 10 ai 20 ECTS e l'obiettivo della tesi è basato su un "problema empirico concreto" al quale il candidato deve saper rispondere attraverso l'utilizzo di "studi e letteratura basata sulla ricerca ed il miglioramento" (Danish Agency for Higher Education, 2015, p. 8). Sembra dunque che il curriculum della formazione docente danese sia basato sul miglioramento della scuola comprensiva piuttosto che sullo sviluppo della conoscenza scientifica (Nordic Council of Minister, 2009). Questo aspetto è rilevabile anche nell'analisi dei contenuti curriculari, nei quali viene evidenziato come i contenuti presentati nella formazione degli insegnanti danesi siano piuttosto normativi e dunque finalizzati alla regolazione della pratica professionale (Rasmussen & Bayer, 2014).

Riassumendo, la formazione degli insegnanti danesi è un percorso quadriennale di tipo integrato, basato su un curriculum nazionale e successivamente implementato a livello locale. Inoltre, l'istituzione a supporto del programma è insolitamente di livello terziario non universitario, probabilmente a causa di un processo di innalzamento degli studi a livello universitario non completamente compiuto. All'interno della preparazione vengono offerti corsi per l'approfondimento

delle future discipline di insegnamento e per lo sviluppo della competenza pedagogica. Il curriculum dimostra come il programma sia finalizzato alla formazione di semi-professionisti, infatti i futuri insegnanti devono essere in grado di risolvere i problemi didattici attraverso le conoscenze apprese durante la loro formazione, in linea con gli obiettivi nazionali. Va notato inoltre che negli ultimi vent'anni il programma *lærerudannelse* è significativamente cambiato, in accordo con le politiche educative incentrate alla *deregulation* e all'internazionalizzazione del programma.

5.2. Il *luokanopettajan koulutus*: la preparazione all'insegnamento per il *peruskoulu* finlandese

La formazione degli insegnanti per la scuola comprensiva finlandese - *peruskoulu* - segue due percorsi differenti. I docenti delle prime classi vengono istruiti in percorsi generalisti di tipo integrato, mentre i colleghi degli ultimi anni (classi 7-9) sono inseriti in un percorso formativo di tipo disciplinare. In particolare, i futuri insegnanti secondari conseguono in primo luogo una laurea magistrale in una disciplina specifica. Successivamente possono sostenere 60 ECTS di corsi universitari in ambito pedagogico, seguendo perciò una preparazione in modalità consecutiva, sebbene alcuni candidati preferiscano la frequenza integrata (www.eacea.ec.europa.eu.-b). Il percorso per gli insegnanti del livello primario di scuola comprensiva - *luokanopettajan koulutus* - è gestito in maniera diversa. Questo lavoro si è concentrato solamente sul percorso generalista.

Il programma per l'insegnamento alla scuola primaria finlandese è di durata quinquennale e prevede il superamento di 300 ECTS. Il *luokanopettajan koulutus* è composto da due fasi distinte, secondo lo schema dei tre anni di laurea e due anni di studi specialistici, in linea con le raccomandazioni del Processo di Bologna (Tirri, 2014). Al termine dei primi tre anni di formazione si ottiene il titolo di *Bachelor in Education*, mentre la laurea magistrale porta in seguito al titolo di *Master in Education*. Il *B. Ed.* dà accesso solamente all'insegnamento per l'istruzione alla prima infanzia, il *M. Ed.* invece è l'unico titolo abilitante per poter insegnare nelle prime sei classi della scuola comprensiva finlandese (Ministry of Education and Culture Finland, 2004). Il numero di laureati qualificati che lavorano nelle scuole comprensive finlandesi è piuttosto alto, il 96,3% secondo i dati del 2016 (Paronen & Lappi, 2018).

Il titolo rilasciato dal programma *luokanopettajan koulutus* è una laurea magistrale a tutti gli effetti, con un valore di diploma accademico. La presenza di un titolo di studio accademico è intrinsecamente correlata al tipo di organizzazione in cui il programma di formazione viene attivato. La preparazione dei docenti finlandesi avviene infatti all'interno dei dipartimenti di formazione degli insegnanti presenti in otto delle quattordici università equamente distribuite sul territorio (Tirri, 2014). Queste organizzazioni ambiscono principalmente alla promozione scientifica e a

un'educazione significativamente rilevante basata sugli ultimi esiti della ricerca (Ministry of Education and Culture Finland, 2009), anche nell'ambito pedagogico così fortemente promosso sin dal XVIII secolo (Iisalo, 1979). Pertanto, in linea con tutti i programmi universitari, il corso di formazione per gli insegnanti dei primi anni del *peruskoulu* è quasi totalmente finanziato direttamente dalla spesa pubblica (Ministry of Education and Culture Finland, 2017).

La presenza del programma di formazione iniziale degli insegnanti all'interno dell'ambiente universitario finlandese è interessante se si considera il processo socio-storico che l'ha reso possibile durante gli anni '70 (Furuhagen & Holmén, 2017; Simola, 2005). Va inoltre sottolineato che esiste una sorta di attaccamento a questo tipo di istituzione formativa, osservabile ad esempio nella forte avversione nel riallocare la formazione iniziale degli insegnanti nelle scuole politecniche durante la grave crisi economica degli anni '90 (Kansanen & Uljens, 1997; O. Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). Questa situazione è correlata al processo di incorporazione della formazione nei percorsi universitari non solo degli insegnanti di scuola primaria (Jauhiainen et al., 1998), ma anche degli stessi formatori del programma (Säntti et al., 2018; Säntti & Salminen, 2015). I ricercatori nelle scienze dell'educazione hanno in effetti guadagnato uno *status* e una posizione altamente remunerata all'interno dell'accademia, un tempo piuttosto limitati (Kivinen & Rinne, 1990). Occorre tuttavia precisare che l'inserimento della formazione docente all'interno delle università fu costruito su un'idea di professionalizzazione dei maestri decisamente naturale (Furuhagen & Holmén, 2017), che poco si accordava con le peculiarità accademiche. In effetti, solo negli ultimi vent'anni si è potuta definire la professione docente finlandese come accademicamente preparata e basata sulla conoscenza scientifica (Säntti & Salminen, 2015).

Oltre all'importante riforma istituzionale avvenuta negli anni '70, che ha visto il noto passaggio da un'organizzazione collegiale a una di tipo universitario, la formazione iniziale degli insegnanti è stata influenzata da numerose politiche educative. Queste ultime tuttavia non sono sempre state rivolte esclusivamente alla formazione iniziale dei docenti del *peruskoulu* (Aspfors, Hansén, & Ray, 2014), ma hanno riguardato più in generale l'intero sistema universitario finlandese. Negli ultimi vent'anni circa si riscontrano dunque cambiamenti a livello amministrativo e non solamente riguardanti la formazione docente di per sé. Nello specifico, le direttive sull'autonomia delle università e sull'internazionalizzazione dei programmi di studio (OCSE, n.d.) hanno avuto un effetto indiretto anche sulla formazione degli insegnanti. In particolare, la legge sull'autonomia degli istituti universitari del 2009 ha reso ogni università indipendente in merito alle decisioni curriculari: ciò ha avuto una ricaduta sullo stesso curriculum per la formazione degli insegnanti (Ministry of Education and Culture Finland, 2009). A livello di professione docente si sottolinea inoltre l'avvio dello *Strategic Government Programme* nel 2016, col quale si sono evidenziati un miglioramento

della formazione dei docenti e una maggior integrazione tra le varie organizzazioni formative (www.eacea.ec.europa.eu.-b).

Se dunque a livello di formazione iniziale degli insegnanti non sono rilevabili grandi cambiamenti nelle decisioni educative, quel che invece sta cambiando profondamente è la formazione continua degli insegnanti. In effetti, la formazione *in itinere* dei docenti finlandesi riscontra numerose criticità, anche per quanto riguarda il periodo di addestramento professionale dei giovani insegnanti (Paronen & Lappi, 2018). Ciò è probabilmente dovuto alle numerose differenze di opportunità finanziate dai differenti comuni (OCSE, 2013). Nel 2010 è stato quindi introdotto un comitato consultivo finalizzato a migliorare lo sviluppo professionale, contestualmente all'introduzione del progetto *OSAVAA* avviato per migliorare la formazione continua degli insegnanti (OCSE, n.d.). Sembra dunque che in questo momento storico le politiche educative finlandesi siano maggiormente finalizzate al miglioramento della formazione *in itinere*, piuttosto che di quella iniziale. Le criticità in merito alla formazione continua sono anche sottolineate da alcune interviste. In quella che segue ad esempio si sottolinea la problematicità di un sistema decentralizzato che non consente un lavoro su larga scala. Si osserva inoltre come l'accademia voglia farsi carico anche dell'aspetto della formazione continua e non soltanto dell'educazione iniziale degli insegnanti. Viene affermato infatti che la professionalità del singolo docente non si può costruire solamente durante la preparazione universitaria, ma necessita di una formazione continua:

Perché sono stati qui per cinque anni [i futuri insegnanti], normalmente per raggiungere l'*expertise* ci vogliono circa dieci anni, per far sì che tu sia proprio un esperto nel campo. Questo significa che ovviamente tu hai bisogno di un aiuto, hai bisogno di un'educazione aggiuntiva, e l'educazione ulteriore è continua, sistematica, è una sfida per i nostri insegnanti, per il sistema educativo in Finlandia.

E in che modo lo è?

[Noi] non abbiamo alcuna sistematicità, è competenza delle municipalità, il nostro sistema è decentralizzato e questo significa che i comuni possono organizzare formazione continua, come vogliono. E non c'è alcuna linea sistematica sul fatto che questi contenuti arriveranno prossimamente. È molto libero, e noi pensiamo che dovrebbe essere disegnato in collaborazione con le università.

(Lara, formatore)

Le università finlandesi godono di ampia autonomia fin dagli anni '80 (Kivinen & Rinne, 1996) e ne è stato assicurato il pieno riconoscimento con la legge del 2009. L'indipendenza accordata alle università ha provocato una differenziazione sia a livello curricolare sia nelle modalità di accesso al *luokanopettajan koulutus*. In effetti, il Ministero dell'Educazione e della Cultura fornisce solo le linee guida, che devono però essere implementate da ciascuna istituzione universitaria (Ministry of

Education and Culture Finland, 2004, 2009). Per quanto concerne la selezione per l'accesso al programma di formazione degli insegnanti, essa avviene in due fasi. La prima fase rimane centralizzata ed è gestita a livello ministeriale, in linea con tutti gli altri percorsi di studio offerti a livello terziario (Ministry of Education and Culture Finland, 2009). In questo primo passaggio si richiede ai candidati di sostenere la prova VAKAVA, vale a dire una sorta di test di alfabetizzazione con il quale si valutano l'attitudine e le capacità dei candidati nel leggere e comprendere alcuni articoli accademici, rispondendo a domande inerenti (Malinen et al., 2012). Il VAKAVA è stato introdotto nel 2007 al fine di facilitare l'accesso al programma dei giovani diplomati, cercando così di evitare che i candidati più anziani con esperienze pregresse nel mondo della scuola potessero vincere il concorso, come accadeva in precedenza (Aspfors et al., 2014).

Una volta superato il VAKAVA con esito positivo, i candidati sono sottoposti alla seconda fase necessaria per l'ammissione al corso di formazione. Questo secondo passaggio è gestito autonomamente da ciascuna università, dunque questa valutazione avviene in diverse forme, dall'intervista fino alla richiesta di fornire un esempio delle proprie capacità di insegnamento (Aspfors et al., 2014). Molti autori hanno osservato che questa selezione rigida e fortemente competitiva può spiegare l'elevata considerazione sociale degli insegnanti finlandesi (Sahlberg, 2011). In effetti, ogni anno le richieste di ammissione alla formazione dei docenti superano di molto il numero di posizioni aperte e si conta che solo uno studente su undici riesca ad accedere al programma (Paronen & Lappi, 2018).

A livello di legislazione nazionale, il curriculum per la formazione iniziale degli insegnanti segue i medesimi obiettivi degli altri corsi universitari. In particolare, gli scopi formativi sono quelli di formare studenti che conoscano le proprie discipline di studio e sappiano come comunicarle. Il legislatore richiede inoltre che la formazione fornisca un bagaglio di conoscenze e capacità utili nell'applicazione e nella produzione, attraverso il metodo scientifico, delle conoscenze basate sulla ricerca. Si prospetta altresì che i laureati siano in grado di agire da esperti, sviluppando la disciplina appresa durante il percorso universitario (Ministry of Education and Culture Finland, 2004). Oltre agli obiettivi generali il programma di formazione iniziale deve anche "fornire agli studenti le conoscenze e le capacità per lavorare in modo indipendente come insegnanti, consulenti ed educatori" (Ministry of Education and Culture Finland, 2004, p. 6). È possibile riassumere l'obiettivo del programma di formazione degli insegnanti affermando che la formazione ambisce a formare "insegnanti pedagogicamente orientati, che possano combinare i risultati di ricerca sull'insegnamento con le sfide pratiche della professione" (Tirri, 2014, p. 603). È bene sottolineare che la presenza della conoscenza basata sulla ricerca non è qui intesa come la formazione di un ricercatore professionista, ma come quella di un insegnante-ricercatore (Kansanen, 2014).

La struttura curricolare del *luokanopettajan koulutus* segue anch'essa le linee guida predisposte dal ministero, sebbene siano in seguito declinate localmente. A livello nazionale, il curriculum per la formazione dei docenti prevede la copertura di varie discipline: l'educazione alla prima infanzia, gli studi multidisciplinari dei contenuti insegnati nella scuola comprensiva, la pedagogia speciale e l'assistenza all'orientamento, l'esperienza pratica all'interno delle discipline educative (Ministry of Education and Culture Finland, 2004). Oltre alle linee guida ministeriali, le università hanno adottato alcuni principi comuni su cui costruire i propri curricula per la formazione dei docenti – progetto *Vokke* (Jakku-Sihvonen et al., 2012). In generale, il curriculum per la formazione degli insegnanti di classe è di tipo integrato ed è diviso in quattro moduli autonomi: 1) lingua, comunicazione e corsi opzionali 2) scienze dell'educazione, 3) discipline e 4) tesi di *bachelor* e *master* (Nordic Council of Minister, 2009). Questi quattro pilastri sono tuttavia molto variabili poiché sia le singole università sia i singoli studenti hanno ampia autonomia nell'organizzazione dei moduli (Afdal, 2012a).

In particolare, le discipline educative sono le più importanti all'interno del programma finlandese, ricoprendo almeno 120 ECTS (Aspfors et al., 2014). È bene tuttavia precisare che le discipline educative sono cambiate nel corso del tempo, poiché durante gli anni '70 si è passati da un'idea disciplinare di *Bildungswissenschaft* a considerare la pedagogia come un concetto multidimensionale - scienze dell'educazione. Così, i corsi proposti nel curriculum finlandese non si concentrano esclusivamente sulle tematiche psicologiche legate all'apprendimento dell'alunno, ma parallelamente il curriculum lascia spazio all'apprendimento sociologico connesso agli elementi educativi (Jakku-Sihvonen et al., 2012). Nonostante ciò, alcune discipline delle scienze dell'educazione sono considerate in modo più superficiale all'interno del curriculum (Simola, 1998).

Accanto alle discipline delle scienze dell'educazione, i momenti del tirocinio fanno parte dei corsi pedagogici e occupano 26 ECTS. L'esperienza sul campo avviene in scuole speciali che sono parte integrante degli istituti universitari – *normaalikoulu* (Ministry of Education and Culture Finland, 2004). Specificatamente, il tirocinio è strutturato in due momenti: dopo una prima fase di orientamento, lo studente può passare alla pratica diretta (Kansanen, 2003), supportata da momenti di confronto con il professore di pedagogia e con i *tutor* di classe (Aspfors et al., 2014). Oltre ai corsi di scienze dell'educazione i futuri docenti devono ottenere almeno 60 ECTS, che comprendono tutte le discipline insegnate nella scuola comprensiva da un punto di vista contenutistico e didattico (Afdal, 2012a). Infine, nella tesi di *bachelor* da 6 ECTS e di *master* da 20 ECTS, gli studenti devono dimostrare di padroneggiare l'argomento della propria tesi e un linguaggio scientifico specialistico, in linea con tutti i corsi universitari (Ministry of Education and Culture Finland, 2004).

A livello di contenuti, il curriculum della formazione degli insegnanti finlandese prevede un tipo di conoscenza verticale altamente gerarchica. In questo modo i futuri insegnanti sono socializzati a un tipo di sapere che permette di connettere i contenuti appresi in un corso con i contenuti che si apprenderanno in seguito nella professione, garantendo una maggior spendibilità delle conoscenze acquisite nel corso del tempo nelle sfide educative future (Afdal, 2012). I contenuti curriculari inoltre sono basati sulla ricerca (Nordic Council of Minister, 2009; Westbury, Hansén, Kansanen, & Björkvist, 2005), in modo che gli insegnanti siano formati a “prendere decisioni educative basandosi su argomentazioni razionali”, oltre che sulla propria pratica quotidiana (Jakku-Sihvonen et al., 2012, p. 264).

Riassumendo, la formazione iniziale degli insegnanti finlandesi è un percorso quinquennale integrato. Durante questo percorso, ai futuri docenti vengono offerti momenti per approfondire le materie pedagogiche, così come le discipline presenti nel curriculum della scuola comprensiva. Ciò permette di educare un insegnante-ricercatore che utilizza e produce conoscenza nel suo ambito di lavoro, in linea con gli obiettivi ministeriali più ampi e previsti da tutti i corsi di laurea magistrale finlandesi. La presenza del programma all'interno dell'istituzione universitaria e un processo di innalzamento degli studi a livello universitario hanno permesso inoltre di creare le condizioni favorevoli per il miglioramento dello *status* professionale. È anche necessario evidenziare che il programma di formazione dei docenti finlandesi non è stato soggetto a modifiche profonde e dirette durante gli ultimi vent'anni.

5.3. Le divergenze tra Danimarca e Finlandia: le specificità contestuali che prevalgono sul modello nordico

La descrizione dei due casi proposti consente di procedere alla comparazione. Da una prima lettura è possibile osservare l'esistenza di una netta divergenza (Tab. 3), sebbene si rilevino anche alcuni aspetti convergenti. In particolare, dalla giustapposizione dei due programmi di formazione è possibile identificare due punti fondamentali:

- I. Le caratteristiche convergenti della formazione iniziale degli insegnanti sono limitate e non necessariamente collegabili alla preparazione stessa. Pertanto, i fattori contestuali del modello nordico, che presumibilmente avrebbero potuto apportare numerose convergenze tra i due sistemi formativi, hanno avuto invece un impatto debole.
- II. Si possono invece evidenziare numerose divergenze sia organizzative sia curriculari e quindi delle finalità formative. Queste divergenze sono dovute in particolare alla cultura pedagogica e più in generale al tipo di struttura sociale.

In linea con questi due assunti, è possibile spiegare in che modo alcuni fattori contestuali hanno contribuito a delineare il sistema formativo nei due contesti.

Tabella 3 - Convergenze e divergenze nella formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi

		Danimarca	Finlandia
Caratteristiche strutturali	Struttura della formazione	Programma generalista (1-10 classe)	Programma binario: generalista (1-6 classe) e specialista (7-10)
	Tipologia di laurea	<i>Professionbachelor</i> in Education	<i>Bachelor in Education</i> + <i>Master in Education</i>
	Lunghezza programma	4	3+2
	Finanziatori	Stato	Stato
Contesto sociale e istituzionale	Istituzione	Accorpamenti in <i>professionhøjskoler</i> Autonomia	Spostamento del percorso a livello universitario Autonomia
	Politiche educative	Internazionalizzazione <i>Focus</i> sulla formazione iniziale	Internazionalizzazione <i>Focus</i> sulla formazione in itinere
Obiettivi del programma		Insegnante competente e pronto alla risoluzione dei problemi	Insegnante esperto e pronto alla risoluzione dei problemi
Processo di ammissione		2 modi: accademica vs attitudinale	Test alfabetizzazione nazionale + altro/i test locale/i
Curriculum e tirocinio	Curriculum generale	Integrato <i>Focus</i> sulle discipline	Integrato <i>Focus</i> sulle scienze dell'educazione
	Contenuti curricolari	Improntati alla risoluzione dei problemi	Improntati alla conoscenza basata sulla ricerca
	Tirocinio	Scuole comprensive comunali per 30 ECTS	Scuole comprensive universitarie per 26 ECTS

Uno degli aspetti divergenti più espliciti riguarda il tipo di percorso formativo. La Danimarca ha un sistema unico di preparazione dei propri insegnanti, mentre il sistema finlandese prevede un sistema binario. In questo secondo caso, gli insegnanti possono essere generalisti oppure specializzati (Aspfors et al., 2014), conformemente alla profonda divisione creatasi a partire dalle origini del sistema formativo finlandese (Iisalo, 1979). La divergenza nella tipologia di percorso può essere

spiegata con una lettura di tipo socio-storico. In effetti, la presenza di un sindacato unico finlandese ha probabilmente permesso di modificare la formazione dei maestri di scuola primaria, rendendola un'educazione a sé stante e di livello universitario. Al contrario, la marcata divisione tra i sindacati di scuola primaria e ginnasiale, in aggiunta al forte potere del sindacato dei maestri nell'istituzione della scuola media, ha reso più difficoltosa l'evoluzione del sistema formativo danese (Wiborg, 2017).

Un secondo aspetto di diversità tra i due sistemi formativi risiede decisamente nelle caratteristiche strutturali dell'istituzione per la formazione dei docenti. Nel caso danese si tratta infatti di istituti terziari non universitari che offrono un percorso più breve e terminante con un diploma universitario di primo livello (*bachelor*). La lunga tradizione seminariale sembra dunque avere ancora un peso non solo nel tipo di struttura ma anche nel tipo di pratica formativa attuata (Rasmussen, 2008). Al contrario, nel caso finlandese è previsto un percorso accademico di tipo specialistico (*master*), frutto di un lungo processo di incorporazione della preparazione nei percorsi universitari. Precisamente, la differenza strutturale è spiccatamente rintracciabile sin dal periodo della costruzione welfarista. Durante l'avvio del *welfare state* in tutti i territori del Nord Europa, solamente la Finlandia ha riformato il suo sistema formativo in direzione di un'idea di professionalità docente basata sulla conoscenza scientifica e supportata dagli ambienti accademici (Jauhiainen et al., 1998; Sääntti et al., 2018). Una ragione che spiega il cambiamento organizzativo è la presenza di un sindacato finlandese compatto, diversamente da quanto accaduto nel caso danese (Wiborg, 2017). Queste diversità tuttavia possono essere maggiormente comprese attraverso una spiegazione che va oltre il semplice meccanismo causa-effetto: le numerose divergenze suggeriscono la presenza nel caso finlandese – e specularmente l'assenza nel caso danese – di un'apertura politica e sociale durante gli anni '70. Questa spiegazione è dunque in linea con il concetto di *policy window* teorizzato da Kingdon (in Howlett & Ramesh, 2003).

Nonostante le diversità strutturali dei due sistemi di formazione sopra rilevate, la responsabilità politica e finanziaria spetta in entrambi i casi allo Stato. In effetti, sia in Danimarca sia in Finlandia i programmi di formazione per il mestiere di insegnante sono sostenuti dalla spesa pubblica. Questo fatto punta l'attenzione sulla rilevanza del modello nordico (si veda cap. 4.1), caratterizzato da una forte presenza dell'apparato statale nei servizi educativi (Cox, 2004).

Anche a livello istituzionale e di politiche educative si riscontrano numerose divergenze. In Danimarca vi sono istituti terziari non accademici, mentre la Finlandia si è posta entro una prospettiva fortemente accademica. Queste divergenze hanno contribuito a due differenti modalità di professionalizzazione del ruolo docente. Nel caso danese è possibile affermare che è in corso una sorta di professionalizzazione per osmosi, vale a dire che le strutture seminariali, diventando centri

aggregati e dunque *professionshøjskoler*, hanno acquisito uno *status* quasi-accademico (Bøje, 2012). Questo cambiamento ha avuto effetto anche sulla formazione dei docenti, rendendola maggiormente teorica e non più basata semplicemente sulla pratica professionale come nel passato (Wiborg, 2002). Al contrario, le politiche educative sostenute durante gli anni '70 rivolte all'innalzamento degli studi a livello universitario della formazione degli insegnanti finlandesi hanno contribuito a una certa stabilità nelle modalità di preparazione dei docenti.

Il processo di innalzamento degli studi a livello universitario intrapreso nei due casi si collega anche alla presenza – o assenza – di alcune politiche educative. In particolare, la formazione degli insegnanti danesi è stata profondamente rivista, come conseguenza delle numerose riforme avvenute negli ultimi vent'anni. Al contrario, la formazione iniziale finlandese ha goduto di una certa stabilità e in effetti le politiche finlandesi più recenti non trattano la formazione iniziale ma bensì quella *in itinere*. Questo quadro può essere spiegato con la crescente rilevanza dell'internazionalizzazione provocata dai test internazionali e supportata da un concetto di *accountability* a cui entrambi i paesi sono sottoposti. In particolare, i due sistemi di formazione hanno reagito in modo differente alla pubblicazione dei risultati PISA. La Finlandia, forte delle prime posizioni nel *ranking* mondiale, ha voluto mantenere inalterato lo *status* e la formazione dei propri docenti (Simola, 2005), mentre la Danimarca ha ripensato al proprio sistema formativo a seguito dei risultati piuttosto negativi associati al proprio sistema scolastico (Jacobsen & Thorslund, 2003; Rasmussen, 2008).

Sebbene dunque le divergenze a livello di contesto sociale e istituzionale siano numerose tra i due casi, è comunque possibile osservare alcune somiglianze. In particolare si riscontra un processo alquanto analogo di autonomizzazione istituzionale, inserito all'interno del nuovo paradigma neoliberale basato sul sistema di *accountability* e di internazionalizzazione. Ciò è peraltro in linea con la situazione più generale presente a livello di formazione terziaria in tutto il Nord Europa (Fägerlind & Strömqvist, 2004; Krejsler, Olsson, & Petersson, 2014).

Per quanto riguarda gli obiettivi del programma, i due casi nordici differiscono notevolmente. L'obiettivo della formazione degli insegnanti danesi è quello di formare un professionista didatticamente e pedagogicamente competente, mentre l'ambizione della Finlandia è quella di educare i propri futuri insegnanti a essere degli esperti e in quanto tali ad agire sulla propria pratica professionale. Ciò è possibile grazie all'ausilio di un sapere pedagogico in linea con il sapere di ricerca più avanzato. La differenza tra i due obiettivi generali si riflette anche negli obiettivi specifici che i candidati devono raggiungere durante la scrittura della propria tesi finale. In Danimarca l'elaborato finale deve concentrarsi su un lavoro basato sul miglioramento didattico, finalizzato a dimostrare l'utilità di un sapere informato dalla ricerca (Nordic Council of Minister, 2009). Al contrario, la Finlandia predilige un vero e proprio esercizio di ricerca con un respiro più generale-

teorico e non solo applicativo, inteso quindi come miglioramento delle pratiche didattiche (Nordic Council of Minister, 2009). Queste divergenze verranno esplorate in modo più specifico nel prossimo capitolo, ma si può iniziare a sostenere che la tradizione pedagogica accademica finlandese (Iisalo, 1979) ha sostenuto maggiormente un'idea di professionista basato sulla ricerca rispetto alla tradizione pedagogica di stampo pragmatico danese (Ransborg, 1976). È possibile inoltre rispondere a questa divergenza utilizzando un approccio storico-sociale che prevede la presenza di due strutture sociali nettamente differenti: la società agricola danese e la società altamente centralizzata e gerarchica finlandese.

Sebbene gli obiettivi dei due programmi di formazione differiscano in modo evidente e mostrino due modelli di professionalismo piuttosto lontani tra di loro, va evidenziata anche una certa continuità. In effetti, l'idea di un insegnante in grado di rispondere in modo consona ai futuri problemi educativi è sorretta, seppur con delle differenze, dagli esiti della ricerca nell'ambito dell'insegnamento. Questo ci indica come in entrambi i casi l'insegnante in formazione deve essere reattivo alla realtà che lo circonda, in linea con le nuove esigenze scolastiche che vedono l'insegnante come un *manager* dell'apprendimento (Carlgren & Klette, 2008). Questo fattore può però essere collegato anche allo sviluppo di un professionista che supporta un'educazione egualitaria, caratteristica tipica dell'epoca welfarista (Telhaug et al., 2006).

Esistono numerose differenze anche per quanto riguarda il processo di ammissione, a indicare probabilmente la presenza di due differenti tipologie di candidati (Reimer & Dorf, 2014). In effetti, il test per l'ammissione al percorso di formazione iniziale dei docenti danesi è piuttosto semplificato: i candidati possono facilmente accedere al percorso attraverso il proprio curriculum oppure attraverso un test sulle proprie attitudini professionali. Al contrario, il doppio esame di ammissione finlandese – test nazionale ed ulteriori test locali – permettono di poter scegliere i candidati accademicamente più competenti. Va inoltre sottolineato come nel processo di ammissione finlandese l'alfabetizzazione alla ricerca sia un punto fondamentale dell'intero processo. Questa differenza è verosimilmente dovuta all'elevato *status* professionale che gli insegnanti finlandesi posseggono rispetto ai propri colleghi danesi.

Per quanto concerne il curriculum, entrambi i percorsi di formazione sono integrati e dunque la parte teorica viene collegata all'esperienza pratica. Tuttavia, la presenza di un curriculum integrato non è una caratteristica esclusiva comune solamente a questi due casi, poiché il curriculum integrato regola la maggior parte dei sistemi formativi dei docenti di scuola primaria nei paesi europei (Caena, 2014a). La similarità tra i curricula è tuttavia solamente a livello di struttura generale: dalla contrapposizione dei due casi nordici si osservano numerose differenze contenutistiche; il sistema danese preferisce dotare gli studenti di numerose conoscenze disciplinari, riferite solamente a due o

tre tipi di materie per il futuro insegnamento, mentre la formazione docente finlandese si dirama in una struttura in cui l'apprendimento delle scienze dell'educazione è prevalente. Sembra inoltre che i futuri insegnanti finlandesi abbiano più possibilità di operare scelte curriculari rispetto ai loro compagni danesi. Questa differenza potrebbe essere correlata alla presenza di una cultura pedagogica accademica più consolidata in Finlandia rispetto al caso danese (Iisalo, 1979; Nordenbo, 1997; Nordenbo et al., 1997). Di conseguenza, si nota che i contenuti inseriti nel programma danese sono maggiormente normativi e quindi incentrati su meccanismi didattici più schematici rispetto a quelli finlandesi. Entrambi i curricula tuttavia perseguono tuttora l'ideale della *Bildung* (Rasmussen & Bayer, 2014), fondamentale nel modello nordico di educazione (Högnäs, 2001). La causa delle divergenze curriculari che fa riferimento alle differenti tradizioni pedagogiche può inoltre essere osservata nelle operazioni del tirocinio. In effetti, l'esperienza pratica dei futuri insegnanti danesi richiede un numero di crediti – e pertanto di ore svolte - superiore rispetto a ciò che succede in Finlandia. Nonostante ciò, il tirocinio condotto in Finlandia è maggiormente strutturato, sia per quanto riguarda l'istituzione preposta sia per quanto concerne la consapevolezza del candidato nel collegare la teoria con la pratica del tirocinio. Questa differenza può essere spiegata nuovamente attraverso la presenza di tradizioni pedagogiche alquanto differenti.

In conclusione, è possibile affermare che la formazione degli insegnanti di scuola primaria in Danimarca e in Finlandia risulta dissimile. In particolare, nel caso della Danimarca si promuove la formazione di un professionista che sia in grado di migliorare la propria pratica sui contenuti da trasmettere: la preparazione dei futuri candidati è inserita in un'istituzione di tipo non universitario. Al contrario, l'insegnante formato in Finlandia è portato ad agire sulla propria pratica didattica con l'ausilio di saperi derivati dalla ricerca pedagogica e dalle scienze dell'educazione in generale. Con ogni probabilità tale esito è stato facilitato dal tipo di istituzione (universitaria) che promuove e offre il percorso di preparazione.

6. Il sapere di ricerca nei programmi di formazione danese e finlandese

L'interesse di questa parte di lavoro verte sulla conoscenza derivata dalla ricerca e sul ruolo che essa può svolgere nella formazione iniziale degli insegnanti; laddove il concetto di “sapere di ricerca” non è considerato come esclusivamente esperienziale ma è invece un sapere professionale in grado di attuare un collegamento tra la pratica dell'insegnamento e il sapere teorico attraverso un processo sistematico. Al termine dell'analisi verrà dato conto delle forze contestuali che hanno prodotto esiti divergenti in merito a questa specifica conoscenza professionale. In particolare, questa domanda sorregge la suddetta analisi: come il sapere di ricerca è proposto all'interno della formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca e Finlandia e quali fattori contestuali hanno favorito esiti divergenti/convergenti?

La descrizione delle modalità di costruzione della conoscenza basata sulla ricerca ha previsto la raccolta e l'analisi tematica di dati empirici. Come descritto nel capitolo metodologico, l'analisi è stata prodotta sulla base di 29 interviste condotte insieme a diversi attori partecipanti direttamente ai programmi di formazione degli insegnanti danesi e finlandesi. Le interviste sono state dunque rivolte a osservatori con un'esperienza diretta della formazione iniziale nei due contesti (Cardano, 2011). L'esperienza degli attori intervistati è tuttavia diversa a seconda del ruolo che questi coprono: direttori del programma, professori e studenti¹⁹. L'adozione di una prospettiva esclusivamente interna all'istituzione per la formazione dei docenti è stata conseguente a scelte teoriche basate sulle organizzazioni e appartenenti al neo-istituzionalismo. In queste teorie si afferma infatti che gli attori appartenenti a un'organizzazione condividono significati e credenze comuni che permettono all'istituzione di mantenere fiducia sociale (Hall & Taylor, 1996; Meyer & Rowan, 2006). L'analisi tematica ha previsto un approccio deduttivo alla codifica (Cohen et al., 2018), utilizzando la cornice analitica presentata nel secondo capitolo. Tuttavia, così come spesso avviene nell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), sono stati aggiunti alcuni codici non presenti in letteratura ma derivanti dai contenuti empirici.

L'analisi dei dati empirici è stata portata avanti utilizzando quattro domande di ricerca specifiche, al fine di permettere una descrizione più precisa dei temi emergenti (Vaismoradi et al., 2013). Le domande si concentrano su quattro questioni principali. Il primo *focus* di indagine è l'identificazione della tipologia del sapere di ricerca che si osserva nei due casi studiati. Il testo delle interviste è stato codificato utilizzando le tre categorie di ricerca proposta dall'OCSE (2015) e

¹⁹ In questo lavoro il termine “studenti” è inteso nell'accezione di “insegnanti in formazione”.

dall'UNESCO (1978): ricerca base, applicata e di sviluppo sperimentale. Il secondo *focus* di indagine è dedicato alla descrizione degli attori e delle organizzazioni che producono sapere di ricerca educativo internamente o esternamente agli istituti scolastici e che dunque sono in connessione o meno con la pratica dell'insegnamento (Mincu, 2015a). Il terzo elemento indagato si riferisce alle modalità di interazione o di produzione che gli insegnanti in formazione mostrano nei confronti della conoscenza basata sulla ricerca. In questo caso la codifica ha seguito lo schema proposto da Healey e Jenkins (2009), con l'utilizzo di quattro codici che definiscono le modalità di apprendimento per questo tipo di conoscenza scientifica, sia in modo dichiarativo sia procedurale (Healey & Jenkins, 2009; Révei & Guerriero, 2017). È bene comunque specificare che durante il processo di analisi tematica i quattro codici forniti sono risultati piuttosto limitanti, in particolare nel caso danese per il quale è stato necessario allargare l'oggetto d'indagine alle conoscenze teoriche e pratiche richiamate dagli intervistati nei loro discorsi. Il quarto e ultimo elemento indagato nell'analisi si concentra sulle finalità - di alfabetizzazione oppure di coinvolgimento - con cui la socializzazione alla ricerca viene intesa nei due contesti (BERA, 2014).

I codici utilizzati ed esposti finora richiamano inoltre due idealtipi teorici per l'analisi della formazione degli insegnanti e della socializzazione alla conoscenza scientifica. La formazione degli insegnanti può pertanto suggerire un'idea di futuro insegnante inteso come praticante o praticante-ricercatore del sapere di ricerca (Kansanen, 2014, p. 288). In particolare, il praticante è colui che consuma e adatta il sapere di ricerca all'insegnamento (Kansanen, 2014). Pertanto è possibile affermare che la socializzazione dei futuri docenti nell'orizzonte di una professionalità basata sulla ricerca è correlata a finalità di alfabetizzazione. In questo caso la conoscenza basata sulla ricerca proviene solitamente da attori e organizzazioni esterne all'organizzazione formativa, perciò il sapere è inserito in una tipologia di ricerca base o applicata. Gli insegnanti in formazione sono inoltre formati a una serie di conoscenze dichiarative, mentre il praticante-ricercatore è invece colui che produce il sapere scientifico poiché viene considerato un esperto del settore (Kansanen, 2014). In questo modo i futuri insegnanti hanno accesso a una conoscenza di tipo procedurale che permette loro di essere coinvolti direttamente nella produzione del sapere di ricerca durante la propria pratica. La presenza di uno scopo pratico collegato direttamente all'insegnamento costituisce la base per la produzione di un tipo di conoscenza applicata oppure di miglioramento sperimentale.

Nelle pagine successive si proporrà inizialmente una descrizione dei due casi. Si osserveranno dunque le specificità della formazione alla conoscenza scientifica nei due programmi di formazione. In seguito sarà possibile confrontarli e compararli sulle medesime proprietà, nello specifico si potrà osservare come il caso danese e finlandese divergano in modo sostanziale sulla base dei due poli teorici discussi e intendano in modo differente la conoscenza scientifica. Saranno dunque evidenziati

i fattori contestuali che hanno probabilmente contribuito alla presenza di un certo tipo di conoscenza basata sulla ricerca e sulla conseguente socializzazione a questo tipo di sapere professionale.

6.1. Il ruolo e l'apprendimento del sapere di ricerca nel *læreruddannelse* danese

In questa sezione verranno presentati i risultati dell'analisi tematica delle interviste raccolte in Danimarca. Da uno sguardo generale si osserva che i temi proposti sono piuttosto omogenei e descrivono la conoscenza basata sulla ricerca, le sue finalità e le modalità di socializzazione dirette ad un miglioramento della professionalità docente. Questo avviene attraverso un'azione *nella e per* la pratica dell'insegnamento.

6.1.1. La prevalenza di una conoscenza applicata e di sviluppo sperimentale

La definizione di ricerca che si osserva nelle interviste è comprensibile se la si mette in relazione alla rappresentazione che gli attori suggeriscono in merito alle caratteristiche della formazione degli insegnanti. In effetti gli intervistati ripropongono uno schema simile nel definire il programma di formazione nel quale agiscono; questo si riferisce al principio di integrazione tra il sapere pratico e teorico e viene spesso collegato alla tradizione seminariale che ha reso possibile questo stretto collegamento. La tipologia di conoscenza basata sulla ricerca supporta quindi l'idea istituzionale condivisa di integrazione teoria-pratica. In particolare, gli attori intervistati concepiscono il sapere di ricerca come una conoscenza di tipo applicato, che deve essere fondata su dati empirici e deve essere riferita alle teorie socializzate all'interno del programma di formazione. Il sapere di ricerca viene spesso utilizzato come esempio delle conoscenze teoriche apprese in classe o del sapere pratico del tirocinio. L'attenzione verso un sapere di ricerca empirico sembra inoltre essere istituzionalizzato e infatti le organizzazioni per la formazione degli insegnanti danesi - *professionhøjskoler* - possono produrre alcune ricerche. Questo tipo di conoscenza prodotta deve fondarsi tuttavia su un approccio di ricerca applicata o di sviluppo sperimentale. La ricerca scientifica prodotta deve quindi poter avere un impatto sull'azione pratica dell'insegnamento, attraverso l'utilizzo di materiali empirici che producono o riproducono conoscenze, associandole a un problema reale (OCSE, 2015a).

Noi dobbiamo fare quella che è chiamata... scienza applicata, il che significa che non possiamo semplicemente fare ricerca base. Io devo fare ricerca che abbia, in un certo senso, un IMPATTO su qualcuno...

(Ulla, formatore, istituto 2)

L'idea di conoscenza scientifica rilevata nelle interviste non è inserita in un'ottica esclusivamente empirica. Un'altra caratteristica del sapere di ricerca condiviso all'interno della formazione iniziale danese riguarda il tema del miglioramento, qui inteso sia come progresso

professionale sia come sviluppo del sistema scolastico. Nello specifico, l'idea di professionalizzazione dei docenti non è solamente riferita alla preparazione degli insegnanti. Il sapere di ricerca è anche utile a migliorare la condizione professionale degli stessi formatori del programma. La conoscenza basata sulla ricerca nel caso danese è dunque concepita come qualcosa di utile e che può avere un impatto sul sistema scolastico, così come sulla pratica dell'insegnamento. Su questa linea si riscontra pertanto un'idea di sapere di ricerca normativo e utilizzato per fornire degli strumenti utili nell'affrontare un determinato problema di ordine pratico. Questa idea può essere associata a un principio di *clinical practice* nel quale i professionisti seguono la conoscenza derivata dalla ricerca e prodotta solitamente da esperti esterni che indicano la migliore alternativa per la risoluzione di un certo problema (Burn & Mutton, 2015).

Penso che la ricerca educativa d'altra parte sia qualcosa che è più... più concreto sì, possiamo dire in questo modo. Perché così noi abbiamo quella ricerca che è stata fatta per provare la loro teoria [...] [La teoria] è più una base su cui puoi lavorare sopra, mi sembra. Mentre la ricerca è più "questo è il risultato che ho dalla teoria", è più come "beh, questo è un modo in cui puoi fare".

(Lael, insegnante in formazione al 2° anno, istituto 1)

In conclusione, all'interno del sistema di formazione degli insegnanti danesi la conoscenza basata sulla ricerca viene intesa come un sapere applicato, che perciò non tiene conto della produzione di nuova conoscenza scientifica. L'applicazione empirica si concentra invece sul produrre conoscenza diretta alla risoluzione di problemi reali e pratici. Il sapere di ricerca inoltre può essere semplicemente diretto alla riproduzione di una conoscenza già sviluppata ma a supporto della creazione di nuovi materiali atti a migliorare la pratica dell'insegnamento anche in questo caso. Si osserva pertanto come la ricerca in Danimarca viene associata a un'idea di sviluppo sperimentale oppure di tipo applicato.

6.1.2. I paradossi nella produzione di sapere scientifico in Danimarca

Nel contesto danese i principali creatori di conoscenza basata sulla ricerca sono di solito individuati tra gli attori esterni alla pratica dell'insegnamento. Il sapere di ricerca viene perciò ricondotto al prodotto di esperti provenienti da istituzioni terze. In effetti, esistono numerosi casi che illustrano la possibilità che gli insegnanti possano produrre conoscenza scientifica a scuola (Humphreys, Penny, Nielsen, & Loeve, 1996). In molti tuttavia mostrano come la produzione di questo tipo di conoscenza sia responsabilità di attori più esperti, che hanno più tempo e abilità metodologiche per condurre progetti di ricerca. Sembra dunque che gli unici momenti in cui gli insegnanti delle scuole comprensive sono coinvolti direttamente nella produzione di conoscenza scientifica sia durante l'attivazione di progetti condotti primariamente da esperti esterni. In questo modo le scuole e gli

insegnanti restano in secondo piano rispetto alla produzione di ricerca, sebbene questa serva a migliorare il proprio operato.

E per quelle cose, qui in Danimarca, abbiamo altre, altre... persone per fare quelle cose, che hanno un dottorato nelle università e tutto ciò che comporta che sono, diciamo, competenti nel fare queste cose di ricerca...

(Theo, insegnante in formazione al 2° anno, istituto 1)

Dunque, l'istituzione per la formazione degli insegnanti danesi supporta una concezione di sapere scientifico prodotto esternamente. La produzione di sapere di ricerca infatti avviene all'esterno della pratica degli insegnanti e specificatamente all'interno delle *professionhøjskoler*. Questo dato appare paradossale in quanto questo tipo di istituzione non ha alcun obbligo di ricerca da un punto di vista legislativo (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2013). Nel dettaglio, gli intervistati affermano che all'interno delle *professionhøjskoler* vengono prodotte numerose ricerche finalizzate a sostenere e a migliorare la pratica degli insegnanti della scuola comprensiva. La produzione di questo tipo di conoscenza avviene all'interno di specifici dipartimenti, nei quali viene prodotta una conoscenza di tipo empirico in cui i ricercatori collaborano alla risoluzione collettiva dei problemi. I gruppi di ricerca fondati all'interno delle *professionhøjskoler* sono indipendenti rispetto al programma di formazione e accade molto spesso che i ricercatori del dipartimento siano impiegati in prima persona nel programma di formazione.

È dunque piuttosto singolare che gli esiti prodotti dai membri del dipartimento non siano solitamente inseriti all'interno del curriculum di formazione degli insegnanti. A tal proposito gli intervistati riconoscono molto spesso la mancanza di una connessione tra il sapere di ricerca prodotto all'interno dell'istituzione e il programma di formazione degli insegnanti. I *leader* stanno infatti cercando di portare avanti dei progetti scientifici creando *network* con altri istituti o con altre scuole a livello locale, ma ad oggi l'istituzione per la preparazione dei docenti non possiede un forte collegamento tra la ricerca prodotta nei dipartimenti specializzati e la formazione degli insegnanti e, laddove questo collegamento sia realizzato, lo è per la sola volontà dei singoli formatori. Nello specifico, l'analisi delle interviste individua due cause principali per questo scenario; viene sottolineato come il curriculum per la formazione degli insegnanti sia piuttosto rigido e come pertanto risulti difficile inserire le conoscenze di ricerca con gli argomenti insegnati nei vari corsi. I tagli economici che le nuove politiche stanno portando avanti sembrano inoltre sfavorire la connessione tra la ricerca prodotta all'interno dell'istituzione e la formazione dei futuri docenti, provocando oltremodo una riduzione della professionalità dei formatori stessi.

M, è un problema piuttosto complicato perché... l'educazione nell'insegnamento, nella formazione all'insegnamento, è in un certo modo staccata dalla ricerca quindi [...] adesso che ho finito [il mio dottorato] non è così facile combinare il fare ricerca ed insegnare in formazione primaria. Quindi per un sacco di persone tu sei o fai ricerca o tu stai facendo l'insegnante e questo è un po' un problema per l'educazione, se questa presuppone di avere una connessione con la ricerca.

(Bach, formatore, istituto 1)

Oltre alle cause esterne riportate dagli intervistati, l'assenza di un collegamento forte tra il sapere di ricerca prodotto all'interno dell'istituzione e la formazione dei futuri insegnanti può anche essere letta nell'ottica precedentemente descritta, cioè secondo l'idea istituzionale che il programma di formazione degli insegnanti sia fondamentalmente l'integrazione tra teoria e pratica. Si potrebbe pensare infatti che il sapere di ricerca prodotto dai formatori nei dipartimenti interni alle *professionhøjskoler* sia un sapere inutile, poiché questa conoscenza scientifica non aggiunge nulla di nuovo all'ormai secolare integrazione epistemologica tipica delle strutture seminariali. Questo potrebbe anche spiegare perché il sapere di ricerca viene spesso considerato solamente un modo di migliorare il proprio insegnamento e non dunque un collegamento tra l'esperienza pratica e il discorso teorico.

In parallelo con le organizzazioni per la formazione degli insegnanti esistono ovviamente anche le università che producono sapere scientifico. Il sapere di ricerca prodotto dalle università è spesso descritto come troppo specialistico e teorico e perciò poco utilizzabile nella professione docente. Questo tipo di sapere è considerato come il classico prodotto della torre d'avorio, che difficilmente comunica con la pratica dell'insegnamento. Il sapere prodotto all'università viene inoltre considerato come non pragmatico perché non utilizzabile in modo immediato. In effetti molti formatori affermano che durante il loro insegnamento preferiscono utilizzare alcuni concetti di ricerca tradotti in modo più professionalizzante, così da renderli più comprensibili ai docenti in formazione. Gli stessi insegnanti in formazione ripropongono la necessità e la bontà di avere un sapere di ricerca comprensibile e che possa guidarli nella loro futura pratica scolastica. Nella formazione degli insegnanti danesi viene pertanto preferita la socializzazione di un sapere di ricerca più pragmatico e dunque più in contatto con la pratica dell'insegnamento.

E volevo insegnare lì [al *Gymnasium*], in realtà, ma mi sono sentito... era molto restrittivo, perché presupponeva di dire "ok adesso tu devi leggere in merito a cosa è accaduto con quell'imperatore, Augusto durante l'antica... l'antica Roma" e mi sono sentito veramente interessato, non è quello, ma era molto precisa, molto approfondita e molto SPECIFICA come materia. Mentre qui mi sento...voglio dire, ci danno degli strumenti e dicono "ok, fai

qualcosa” e questo è il perché ho scelto di fermarmi con il percorso universitario, e, venire allo *university college*.

(Lael, insegnante in formazione al 2° anno, istituto 1)

Il caratteristico distacco dall’università e dal sapere di ricerca che essa produce viene riportato anche nella discussione sull’ambiente di apprendimento. In effetti numerosi attori sottolineano come lo *university college* garantisca un modo di formarsi in un ambiente fortemente collettivo. Le *professionhøjskoler* vengono infatti spesso considerate come una sorta di scuola primaria, ma di livello terziario. A tal proposito alcuni intervistati evidenziano la presenza di un rapporto più diretto e alla pari tra i formatori e i futuri insegnanti. L’ambiente collettivo tipico dell’impianto seminariale (Kvalbein in Rasmussen, 2008) è dunque in contrasto con l’idea di un ambiente accademico che invece risulta distaccato e incentrato sul sapere teorico.

Qui ci sono sempre lezioni [invece che lettorati]. E tu hai un certo tempo, conosci sempre più o meno quel che farai, e cosa succederà, e hai dei gruppi di studio, e classi più piccole, quindi l’insegnante ha più tempo per darti risposte e *feedback*. È semplicemente come, c’è più atmosfera, sai, l’educazione di per sé è molto differente [se la compari all’università].

(Luna, insegnante in formazione al 4° anno, istituto 1)

Occorre tuttavia notare che la relazione tra gli istituti universitari e le *professionhøjskoler* è solitamente raccontata anche attraverso una prospettiva basata non solamente sui prodotti di ricerca e sul loro apprendimento. Se da una parte il sapere accademico appare troppo distante dalla formazione docente, dall’altra l’università è indispensabile per il mantenimento degli *university colleges* e della loro volontà di innalzamento dei propri studi a livello universitario. Le *professionhøjskoler* danesi mantengono così uno stretto rapporto con gli istituti universitari poiché, grazie alla collaborazione accademica, possono avere accesso a risorse che per decisioni politiche non possono avere in modalità autonoma.

Lui era un *PhD* ma loro [altri formatori della *professionhøjskole*] hanno una maggior connessione con le università, deve essere un’università che produce il diploma [di dottorato] finale, che decide cosa, cosa è. DUNQUE, noi non abbiamo il permesso di fare [corsi di dottorato] quindi in questo senso non siamo istituti di ricerca. Questo è perché, è come è diviso qui in Danimarca, [le regole] sono molto molto ristrette di quello che noi [come *university college*] possiamo fare e di quello che noi non possiamo fare. Quindi l’istituzione per la ricerca base dovrebbe essere l’università, ma noi ancora abbiamo la ricerca, facciamo ricerca sulla pratica scolastica, per esempio.

(Thorn, dirigente del programma, istituto 2)

In conclusione, il sapere informato dalla ricerca viene di solito elaborato all'esterno della pratica degli insegnanti in Danimarca. In particolare, la conoscenza scientifica sembrerebbe perlopiù prodotta dalle organizzazioni per la formazione degli insegnanti, ma paradossalmente la comunicazione di questi esiti di ricerca vengono raramente condivisi con gli insegnanti in formazione. Questo scenario può essere connesso a diverse cause contestuali esterne così come all'impianto dell'organizzazione stessa. Oltre ai dipartimenti di ricerca presenti negli *university colleges* è possibile osservare un'altra istituzione che produce ricerca scientifica pedagogica nel contesto danese, vale a dire i dipartimenti di scienze dell'educazione presenti nelle organizzazioni universitarie. Questo tipo di sapere accademico tuttavia è inteso come distaccato dalla pratica dell'insegnamento. Questa idea può essere stata costruita a causa di una visione dell'istituzione universitaria lontana dall'agito dell'insegnamento e dunque lontana dalle necessità didattiche dei futuri insegnanti.

6.1.3. La promozione di un insegnante alfabetizzato alla ricerca

La preparazione degli insegnanti danesi prevede momenti per la formazione alla conoscenza basata sulla ricerca in un'ottica sia dichiarativa sia procedurale. In particolare si osserva che il sapere di ricerca dichiarativo – il conoscere *cosa* – è costruito su due modalità didattiche: l'apprendimento dei risultati di ricerca e la loro discussione. Per quanto riguarda l'apprendimento dei risultati di ricerca, si nota la tendenza degli attori a non chiarire se si riferiscono a un sapere di ricerca piuttosto che a uno teorico. La poca chiarezza terminologica potrebbe derivare dalla presenza dell'approccio integrato tipico del programma di formazione danese. In effetti questo tipo di formazione tende ad appiattire le conoscenze su una prospettiva piuttosto pragmatica e senza dunque delineare le differenze epistemologiche. Ciò è visibile anche in altri programmi di formazione degli insegnanti che seguono una modalità generalista (Afdal & Nerland, 2014).

Dall'analisi tematica si evince che gli insegnanti in formazione siano socializzati ad un tipo di ricerca di provenienza internazionale e fondata su dati empirici. I formatori infatti tendono a fornire conoscenze di ricerca tradotte in un livello professionale. Questo aspetto può essere interpretato alla luce dell'impatto che l'internazionalizzazione ha provocato sul sistema di formazione degli insegnanti. La predilezione delle ricerche di impianto empirico e professionalizzante permette inoltre ai futuri insegnanti di considerare in modo pragmatico e dunque utile l'utilizzo quotidiano di questa conoscenza scientifica. Va sottolineato il fatto che la tipologia di sapere di ricerca presentato ai futuri insegnanti durante il loro percorso non è deciso dai formatori singolarmente; questi infatti si confrontano molto spesso con una lista di pubblicazioni condivisa a livello nazionale e prodotta da alcuni colleghi della stessa disciplina (UCs, 2018). Questa lista è sviluppata dallo stesso comitato che

procede all'elaborazione del curriculum per il programma di formazione, in modo da rendere la preparazione degli insegnanti il più omogenea possibile su tutto il territorio danese. La presenza di questa lista e l'affidamento dei formatori alle decisioni di questo gruppo fa riflettere sulla possibilità che vi sia un sistema di conoscenza gerarchico specialistico (Bernstein, 1999) a caratterizzare la formazione degli insegnanti danesi.

Articoli dalla ricerca e articoli su come insegnare e articoli su... [...] Noi siamo obbligati a scegliere articoli, articoli di ricerca. Quindi questa è la cosa principale ma anche più brevi, tipo più... articoli sul come fare [...] Ma, per una piccola parte tu puoi scegliere più... articoli sul come fare [risata]. Sì, io scelgo quelli che si connettono con il modo che mi piace insegnare. E scelgo anche articoli che, che sono molto vicini all'educazione, tipo ricerche con molta pratica, esempi, e analizzare dove noi possiamo incontrare, tipo, un bambino a scuola o qualcosa, che è molto empirico.

(Magda, formatore, istituto 2)

La formazione a un sapere di ricerca di tipo dichiarativo avviene non solo attraverso l'apprendimento dei risultati di ricerca più recenti, ma anche nella discussione di questi ultimi. Generalmente, all'interno del programma di preparazione dei docenti danesi la discussione viene largamente utilizzata dai formatori; numerosi intervistati sostengono che la discussione è una caratteristica principale nella propria formazione e lo collegano alla possibilità di comprensione approfondita di un argomento insita in questa pratica, grazie alla presenza di altri individui e dunque di altri modi di osservare la realtà. In questo modo gli attori mostrano come la discussione collettiva possa sostenere uno sviluppo professionale degli insegnanti, anche quando questi saranno inseriti nell'ambiente scolastico. La vasta presenza dei momenti di discussione all'interno del programma fornisce una connessione al tema trattato in precedenza, cioè quello dell'istituzione di formazione come ambiente di apprendimento cooperativo.

Sebbene numerosi insegnanti in formazione e docenti sostengano che le lezioni diano ampiamente spazio alla discussione, questi momenti non sono sempre intesi come apprendimento dei risultati di ricerca. Il più delle volte invece la discussione collegata al sapere di ricerca è vista solamente come un'occasione per confrontarsi sull'etica associata ad alcuni tipi di ricerche; per la maggior parte del tempo la discussione viene adottata come uno strumento per integrare il sapere teorico appreso nelle lezioni con quello pratico, proveniente dall'esperienza del tirocinio o addirittura da esperienze pregresse degli studenti. Numerosi intervistati inoltre sottolineano il fatto che i momenti di discussione si concentrano in particolare nell'identificare quelle teorie che possono essere adottate nell'analisi del proprio insegnamento futuro o negli esercizi di simulazione - casi di studio proposti

in aula. La pratica della discussione ha perciò un carattere integrato e viene realizzata per scopi pragmatici.

Noi iniziamo con le teorie, con le teorie lui [un formatore del programma] capisce che tutti [gli insegnanti in formazione] sono allo stesso livello, per essere sicuro “ok, questa è la teoria con cui lavoriamo, oggi” e, e dunque noi andiamo avanti: “ok, quindi abbiamo questo caso, guardiamo al caso, come possiamo applicare questa teoria con questo caso”, “Ok, adesso che abbiamo compreso cosa possiamo fare, andate fuori con il vostro gruppo di studi e lavorateci sopra. Provate a fare una breve analisi e dunque la discuteremo in classe, dopo”.

(Lael, insegnante in formazione al 2° anno, istituto 1)

Oltre all'apprendimento delle conoscenze dichiarative, il programma di formazione degli insegnanti danesi offre occasioni di sviluppo e attivazione delle conoscenze procedurali – il *come* fare ricerca. In particolare, i futuri insegnanti vengono inseriti in un processo di produzione di conoscenza scientifica in due momenti del proprio percorso: gli esami e la scrittura della tesi. In entrambi questi compiti agli insegnanti in formazione viene richiesto di utilizzare una struttura pressoché analoga e coerente con i requisiti di un prodotto scientifico. Caratteristica fondamentale di questi momenti è l'integrazione del sapere teorico con l'esperienza pratica al fine di migliorare un problema didattico. Gli insegnanti in formazione infatti scelgono il proprio argomento di esame o di tesi a partire da un problema rilevato nel proprio insegnamento o in quello dei *tutor* di classe. Ai futuri docenti è dunque richiesto di attivare le conoscenze teoriche apprese – in un singolo corso o più in generale nella propria preparazione – per poter analizzare e quindi migliorare il problema in questione, in linea tra l'altro con gli obiettivi nazionali del programma (Danish Agency for Higher Education, 2015). In questo modo si sottolinea ancora una volta la forte integrazione esistente tra teoria e pratica di questo tipo di formazione. L'obiettivo di questi momenti è perciò quello di contribuire allo sviluppo dell'insegnamento attraverso l'utilizzo di metodi di ricerca.

Perché quel che cerco di insegnare loro è che questo progetto di *bachelor* non è solo, un esercizio per dimostrare le tue capacità accademiche, questo è in realtà anche un esercizio per dimostrarti che tu devi avere un approccio analitico ai problemi reali, presenti nelle scuole.

(Ulla, formatore, istituto 2)

Gli esami e la scrittura della tesi richiedono maggiore indipendenza dei docenti in formazione, un'autonomia che tuttavia viene valutata spesso come complessa da gestire, in particolare per gli studenti “che vogliono solamente insegnare”. Nonostante ciò il programma prevede un supporto di tutoraggio formale durante la scrittura del progetto di tesi con un formatore assegnato. Le procedure di tutoraggio possono essere considerate come momenti in cui le conoscenze procedurali delle

tecniche di ricerca vengono formate. In aggiunta ai momenti di tutoraggio individuale, il curriculum nazionale prevede la presenza di un corso al quarto anno, nel quale vengono sviluppate le competenze metodologiche e analitiche per produrre autonomamente una ricerca. Dall'analisi tematica tuttavia emerge come non tutti gli attori condividono l'efficacia di questo modulo, sia tra i formatori sia tra gli insegnanti in formazione. Le maggiori critiche sono correlate alla brevità del modulo, sebbene i temi da sviluppare siano numerosi e rilevanti. Sembra inoltre piuttosto paradossale che, sebbene il corso di preparazione alle tecniche di ricerca sia al termine del programma di formazione, molti intervistati affermino di aver adottato alcuni metodi sin dall'esperienza di tirocinio del primo anno. Si ritiene dunque che le modalità per la formazione alle tecniche di ricerca siano alquanto implicite nella formazione iniziale degli insegnanti danesi e ciò potrebbe essere collegato alla presenza di pochi formatori effettivamente attrezzati nel rendere esplicito questo tipo di apprendimento. Non tutti i formatori infatti sono coinvolti nella produzione di ricerca all'interno dei dipartimenti specializzati e ancora meno sono coloro che posseggono un dottorato di ricerca. Un'altra causa della mancanza di un insegnamento esplicito delle metodologie di ricerca può anche essere relativa al carattere piuttosto professionale che l'istituzione delle *university college* possiede.

Abbiamo preso le informazioni [da un'attività prodotta nel tirocinio], e quindi abbiamo scritto una sinossi, dove noi avevamo un problema, ad esempio "cosa gli studenti potrebbero imparare dal non essere... non ispirati da, ma circondati da tutto il momento, delle elezioni" e noi abbiamo preso quel problema e il materiale che abbiamo ottenuto, alcune immagini anche e abbiamo fatto una sinossi di quel materiale.

(Gabriel, insegnante in formazione al 2° anno, istituto 1)

Dall'analisi qui proposta si può osservare come l'alfabetizzazione alla ricerca durante la formazione degli insegnanti sia piuttosto frammentata, poiché sembra non esserci una visione comune sul come preparare gli insegnanti in formazione a questo tipo di sapere. Sono pochi infatti i momenti in cui i futuri docenti sono formalmente istruiti ad un sapere di ricerca e ciò inoltre si confonde spesso con un'idea di utilizzo di questo sapere come un modo di testare alcune teorie sui dati empirici presentati dalla ricerca stessa. I momenti di discussione inoltre, sebbene siano un punto fermo e molto importante nel sistema di formazione, non sempre accolgono temi di ricerca al loro interno. I futuri insegnanti tuttavia sono indirizzati alla realizzazione di conoscenza scientifica con l'obiettivo di migliorare la propria pratica e più in generale di risolvere i problemi didattici, cosa che paradossalmente non sembra essere sostenuta da un forte apparato metodologico. Riassumendo, le modalità di formazione verso il sapere di ricerca non sono ampiamente condivise all'interno della formazione iniziale degli insegnanti di *folkeskole*.

6.1.4. *Le finalità pragmatiche relative all'uso di sapere di ricerca*

La formazione alla conoscenza scientifica, intesa sia come alfabetizzazione sia come partecipazione ad attività di ricerca, appare frequentemente nei discorsi degli intervistati danesi. Questi due obiettivi sono intesi in connessione con tre finalità principali. La prima finalità si collega ai temi già descritti in precedenza, vale a dire all'aspetto dell'integrazione tra la conoscenza teorica e l'esperienza pratica. In particolare, sia l'alfabetizzazione alla ricerca sia la partecipazione ad attività scientifica sono finalizzate alla comprensione e alla valutazione di una teoria su un determinato contesto empirico. La lettura di prodotti di ricerca o la produzione degli stessi ha in questo modo una finalità pragmatica, cioè di comprendere se una teoria appresa nel corso della formazione docente può funzionare in un determinato contesto empirico oppure no. Questo approccio si collega perciò alle modalità di formazione degli insegnanti basata su un sapere di ricerca di tipo clinico (Burn & Mutton, 2015).

Per dire, come noi usiamo ricerca, è solitamente nel contesto di esaminare una certa teoria, quindi solitamente accade che abbiamo una teoria, scritta da qualcuno, e quindi noi dobbiamo trovare di cosa parla questa teoria e dunque dobbiamo trovare ed usare ricerca che è stata **PRODOTTA** su come questa teoria funziona, questo principalmente, è come noi facciamo ricerca. O anche alcune volte noi, è tipo ricerca su qualcosa che non c'è teoria del tutto ma che gli insegnanti magari dicono "ok c'è stata recentemente una ricerca, in questo campo, e dovremmo parlarne e discuterne" ma quello di cui ho avuto più esperienza è che, è solitamente avere una teoria e ci chiedono, realmente, di esaminare una teoria e comprendere su cosa è questa teoria e come questa funziona e dunque noi abbiamo tutte ricerche internazionali che usiamo per, comprendere come questa teoria funziona e dove questa non funziona, sì, più o meno.

(Luna, insegnante in formazione al 4° anno, istituto 1)

Un'altra finalità osservata nei dati raccolti si inserisce invece in un'ottica di miglioramento, inteso sia a livello professionale sia di sistema scolastico. In particolare, molti intervistati sottolineano come l'essere alfabetizzati a un sapere di ricerca, invece che essere direttamente coinvolti nel processo di costruzione della stessa, favorisca un miglioramento del proprio insegnamento. Nello specifico, la conoscenza scientifica sembra infatti poter sostenere una pratica didattica più innovativa e individualizzata. L'utilizzo di una conoscenza di ricerca comune può inoltre creare un terreno fertile per la cooperazione tra gli insegnanti della scuola. Nonostante ciò, il coinvolgimento in attività di ricerca non sembra essere attuabile nella pratica dell'insegnamento, se non in misura piuttosto concisa.

Sì, penso che tu debba [...] non puoi farla [la ricerca] su una grande scala, perché io lavoro in una delle scuole più problematiche della Danimarca [...] Sì, penso che sia **ASSOLUTAMENTE** necessario, al fine di differenziare la tua educazione, e davvero credo,

una delle cose che mi ha davvero dato tanto, è che tu ottieni, davvero di pensare al di fuori degli schemi.

(Kaleb, insegnante in formazione al 4° anno, istituto 2)

L'ultimo tema rilevato tra le finalità della formazione al sapere di ricerca è quello connesso all'aggiornamento della preparazione degli insegnanti e all'organizzazione stessa. In particolare, le finalità di aggiornamento dell'istituzione sono basate su una visione di alfabetizzazione al sapere scientifico e in effetti, la conoscenza degli esiti di ricerca attuali è considerato un modo per mantenere un adeguato livello di conoscenza all'interno della formazione dei docenti. Ecco dunque che il gruppo nazionale di esperti disciplinari rende un servizio significativamente esteso a questa finalità. La partecipazione a gruppi di ricerca in *network* sembra inoltre favorire la formazione continua dei formatori, che in questi ultimi anni hanno riscontrato delle difficoltà a formarsi a causa dei numerosi tagli di bilancio.

Al fine di portarle a un livello più alto di, di conoscenza o di farle un po', beh, PIÙ FACILI o non più, non che siano al di fuori, ma che, che assicurino che, che nuova, nuova ricerca, nuovi risultati nella ricerca in tutti i campi sono effettivamente presenti in tutti i nostri moduli.

(Thorn, dirigente del programma, istituto 2)

Le finalità osservate nel contesto danese, che siano di alfabetizzazione oppure di partecipazione diretta ad una ricerca, sono tuttavia segnate da numerose sfide. Gli attori parlano di due problemi principali nella formazione al sapere di ricerca. Il primo è connesso alla natura stessa dell'istituzione per la formazione dei docenti, in quanto questa non ha alcun obbligo di ricerca e inoltre la difficile situazione economica non favorisce la dose adatta di risorse per attivare progetti scientifici. La seconda sfida è data dalla presenza di un gruppo di studenti eterogenei, che non facilita la didattica generale né tantomeno la formazione a questo tipo di sapere professionale.

In conclusione, le finalità di alfabetizzazione e partecipazione al sapere di ricerca sono osservabili nella formazione degli insegnanti danesi. Queste finalità si collegano a tre obiettivi qui tematizzati. Il primo obiettivo è quello che vede l'utilizzo della conoscenza basata sulla ricerca per scopi di miglioramento sia della professionalità docente sia del sistema di formazione dei docenti stesso. Il secondo obiettivo è quello di assicurare agli insegnanti in formazione l'utilizzo di teorie adatte a una determinata pratica educativa. Il terzo obiettivo è quello che intende l'alfabetizzazione e la partecipazione alla conoscenza di ricerca come un modo di aggiornare il programma e l'istituzione per la formazione degli insegnanti. All'interno delle interviste è possibile anche riscontrare alcuni limiti organizzativi che sotto diversi aspetti rallentano l'utilizzo e la conoscenza di sapere di ricerca nella formazione degli insegnanti danesi.

6.2. Il sapere di ricerca promosso nel *luokanopetaian koulutus*

In questa sezione verranno presentati i risultati dell'analisi tematica condotta sulle interviste raccolte in Finlandia. In generale si osserva come il sapere di ricerca venga proposto sia attraverso l'alfabetizzazione sia per mezzo di una produzione del sapere da parte dei futuri insegnanti. Si evidenzia inoltre come la conoscenza basata sulla ricerca sia una costante di tutto il percorso formativo finlandese, quasi una sorta di “mantra” (Krokkfors et al., 2011). I temi osservati riportano un utilizzo e una produzione del sapere scientifico in molti momenti della formazione degli insegnanti, in linea con numerose pubblicazioni sul tema (Aspfors & Eklund, 2017; Jyrhämä et al., 2008; Niemi, 2011; Niemi & Nevgi, 2014; Westbury et al., 2005).

6.2.1. La prevalenza di una conoscenza basata sulla ricerca di tipo teorico o applicato

Il sapere di ricerca presente spazia dalla ricerca base fino allo sviluppo sperimentale nel caso finlandese. Dai dati raccolti si rileva tuttavia una divisione interna tra le tre tipologie di ricerca; il sapere prodotto e insegnato ai futuri insegnanti sembra essere infatti di tipo applicato o di ricerca base. Al contrario, la conoscenza scientifica prodotta dai formatori del programma, oppure dagli insegnanti nelle scuole, può anche essere considerata di sviluppo sperimentale. Nello specifico, gli intervistati riportano come nel programma di formazione vi sia una vasta alfabetizzazione agli sviluppi di ricerca che producono conoscenza teorica o applicata. Questo tipo di conoscenza è prodotto dagli stessi futuri insegnanti durante la scrittura dei lavori di tesi. D'altro canto alcuni formatori intervistati raccontano di come loro stessi siano parte di progetti di ricerca dedicati allo sviluppo e al miglioramento del programma di formazione, basato dunque su un'idea di miglioramento sperimentale. Questo tipo di conoscenza è sviluppabile anche dagli insegnanti che lavorano nelle scuole, senza però essere solitamente riconosciuto come sapere accademico *tout court*.

All'interno del programma di formazione degli insegnanti si intende dunque il processo di ricerca come un modo per ottenere nuova conoscenza – teorica o applicata. In effetti, la presenza di un sapere di ricerca per consentire lo sviluppo di nuova conoscenza è ben visibile negli argomenti di tesi di alcuni intervistati; in questi non si rilevano infatti lavori applicativi su soggetti o oggetti, ma viene invece considerata la conoscenza di ricerca come un modo per spiegare gli aspetti educativi, studiati attraverso dati empirici. Ciò peraltro in linea con l'attenzione che il curriculum rivolge allo studio degli aspetti educativi (Afdal, 2012; Jakku-Sihvonen et al., 2012). La presenza di una ricerca base e applicata dei fenomeni educativi è proposta nelle numerose conoscenze scientifiche apprese durante i cinque anni di formazione. Nello specifico si evidenzia come gli aspetti educativi non siano solo osservati da un punto di vista psicologico-didattico di lunga matrice *herbartiana* (Iisalo, 1979),

ma sono anche affrontati da un punto di vista sociologico, sebbene non tradizionalmente presente all'interno della formazione dei docenti finlandesi (Simola, 1998).

[nel lavoro di tesi] non accettiamo alcun tipo di revisione della letteratura, deve essere empirica, MA i dati possono essere dei curriculum, analisi, può essere sia l'analisi dei libri di testo, analisi dei documenti, non vuol dire che tu debba osservare o intervistare o fare un questionario, è una tua scelta ma deve essere empirica, devi avere dei dati [...] C'è anche la didattica curriculare ma deve essere rilevante per le scienze dell'educazione.

(Lara, formatore)

La conoscenza scientifica proposta all'interno del programma di formazione degli insegnanti finlandesi è dunque piuttosto varia e dall'analisi dei dati si rileva come il sapere di ricerca venga qui inteso nelle tre accezioni proposte nel quadro analitico: base, applicata e di sviluppo sperimentale. Nel caso finlandese tuttavia il sapere scientifico è raramente basato sullo sviluppo sperimentale, se non in alcune specifiche occasioni e le conoscenze scientifiche prodotte utilizzando materiali empirici hanno infatti come obiettivo quello di spiegare alcuni aspetti educativi. La finalità del miglioramento educativo è quindi posta in secondo piano rispetto all'analisi del fenomeno educativo.

6.2.2. Le istituzioni universitarie centrali nella produzione di sapere di ricerca

Nel contesto finlandese la conoscenza scientifica è prodotta sia all'interno sia all'esterno dell'insegnamento. È noto infatti che il sistema finlandese favorisce l'attivazione di ricerca o di discussione sui suoi risultati all'interno delle scuole, in particolare tra insegnanti di ruolo (Burn & Mutton, 2015; Mincu, 2015a). Conformemente a ciò, agli insegnanti in formazione vengono fornite le basi per sviluppare un profilo di ricerca, sebbene questo non venga sempre implementato effettivamente durante l'insegnamento reale (Koski, n.d.). Nello specifico, il sapere maturato nella pratica dell'insegnamento si rivolge al miglioramento delle pratiche educative e non quindi all'allargamento di una conoscenza teorica o applicata. Questo tipo di ricerca è solitamente interpretata come non accademica.

Alcuni [insegnanti] sono interessati alla ricerca, al fare ricerca e loro fanno ricerca o loro stanno, facendo ricerca, più o meno... facendo qualcosa, qualcosa che è vicino alla ricerca, se non ricerca di per sé. Quindi loro sono parte di un differente tipo di progetto... quando loro cercano di sviluppare l'insegnamento. E io credo che, che quel tipo di progetti siano davvero vicini alla ricerca, sebbene non sia chiamata ricerca, è chiamata sviluppo e progetti o una cosa simile.

(Marko, formatore)

Al contrario il sapere di ricerca proposto nella formazione degli insegnanti finlandesi ha spesso una natura accademica ed è il risultato di un processo esterno all'insegnamento. In particolare, la conoscenza condivisa nella formazione degli insegnanti è prodotta da esperti della ricerca, come ad esempio i formatori dell'istituzione stessa o da altri colleghi. La presenza di esperti nella produzione di sapere di ricerca non è tuttavia relegata alle sole figure dei ricercatori universitari; il programma di formazione finlandese è finalizzato infatti a formare futuri insegnanti in grado di utilizzare e allo stesso tempo di produrre conoscenza scientifica (Krokfors et al., 2011; Niemi, 2011). Anche gli stessi insegnanti in formazione sono pertanto considerati come autentici produttori di sapere di ricerca. I futuri insegnanti vengono dunque formati alla produzione di ricerca in numerose occasioni; nel caso specifico della produzione di sapere scientifico da parte degli insegnanti in formazione si può parlare ragionevolmente di produzione esterna all'insegnamento, poiché i futuri docenti non sono ancora inseriti nella pratica dell'insegnamento reale. La formazione degli insegnanti per il *peruskoulu* possiede tuttavia alcune peculiarità che la rendono una sorta di passaggio tra la produzione di ricerca esterna e interna alla pratica didattica. I futuri insegnanti sono formati a costruire conoscenza scientifica di base o applicata durante il loro percorso di studio, ciò anche grazie alla presenza della scuola normale, connessa all'istituzione universitaria di riferimento e con una forte integrazione tra sapere teorico ed esperienza pratica (Jenset, Hammerness, & Klette, 2018). Le competenze per la produzione di ricerca, acquisite durante la formazione, renderanno possibile la creazione di momenti di miglioramento sperimentale una volta in classe. In particolare, le competenze ottenute durante il percorso di formazione sono basate sul pensiero critico e sull'integrazione tra il sapere teorico delle scienze dell'educazione con quello pratico dell'insegnamento. In questo modo, lo *status* professionale viene ampiamente garantito.

Questo mi dà sicurezza, perché sai in merito alle ricerche, in merito al fare ricerca, forse aiuta nel leggere prodotti di ricerca, perché io so come il processo è stato prodotto. Quindi io posso, se voglio apprendere di più in merito, ad esempio, come i bambini, come apprendono matematica, io comprendo il testo meglio, perché io so come, loro [i ricercatori] fanno le cose di ricerca. E dunque, mi dà più sicurezza se io, tipo, non mi sento semplicemente, o semplicemente... non faccio le cose, in classe, come secondo le mie sensazioni o cosa penso, o qualcosa, io ho un *background* forte: io conosco questo e come va a finire [ride].

(Noemi, insegnante in formazione al 3° anno)

La presenza di sapere di ricerca e della sua produzione è spesso associata all'istituzione universitaria in cui i futuri insegnanti vengono formati. In effetti, la presenza del programma all'interno dell'università obbliga i formatori a rispettare determinati obiettivi basati sulla comprensione e sulla costruzione di sapere scientifico, in linea con gli altri corsi di studio di livello

accademico presenti in Finlandia (Ministry of Education and Culture Finland, 2004). Nelle interviste è spesso riscontrabile la validità di questa istituzione per la formazione degli insegnanti, legata a due motivi principali. Il primo è quello che vede l'università come un ambiente di ricerca e che di conseguenza garantisce un apprendimento delle conoscenze più aggiornate in maniera più agile. In linea con ciò, l'università è considerata da molti intervistati l'unica istituzione terziaria che garantisce un apprendimento teorico delle scienze dell'educazione e non meramente pratico, come avverrebbe invece in altre istituzioni, ad esempio le scuole politecniche. Il secondo motivo è invece associato al fatto che la formazione universitaria di livello magistrale consente l'ottenimento di uno *status* sociale piuttosto elevato per la professione docente.

Io penso che sia molto importante che loro [i futuri insegnanti] abbiano bisogno di essere all'università, che loro hanno bisogno di questo pensiero scientifico e di un *background* scientifico, nella pratica di tutti i giorni, anche. E questo è possibile solo se loro sono parte delle università e di una COMUNITÀ SCIENTIFICA

(Sandra, formatore)

Dunque, il sapere di ricerca proposto nella formazione degli insegnanti finlandesi è soprattutto esterno alla pratica dell'insegnamento. I futuri insegnanti sono educati a una conoscenza scientifica prodotta a livello accademico, un aspetto che favorisce l'alfabetizzazione degli insegnanti in formazione agli ultimi esiti di ricerca, oltre a garantire l'aumento del loro *status* professionale. Il sapere di ricerca prodotto esternamente all'insegnamento ha tuttavia la possibilità di essere traslato e utilizzato in altri contesti dai futuri insegnanti una volta laureati. Essi sono infatti istruiti alla produzione di ricerca in modalità esterna all'insegnamento, ma questa può essere internalizzata una volta entrati in ruolo.

6.2.3. La formazione di un praticante-ricercatore durante la formazione iniziale finlandese

Le modalità di formazione al sapere di ricerca sono piuttosto varie nel contesto finlandese e l'analisi del *data set* è risultata complessa per i numerosi dati ottenuti, in parte grazie all'adozione di un processo di raccolta dei dati semi-strutturato che ha permesso di entrare nello specifico di alcune risposte, qualora ritenute interessanti per il tema qui indagato. In generale si osservano numerosi momenti di formazione improntati alla formazione di conoscenze scientifiche sia dichiarative sia procedurali.

Per quanto concerne l'apprendimento degli ultimi risultati della ricerca, essa avviene ancor prima dell'effettiva formazione. Sin dall'esame di ammissione - *VAKAVA* - ai candidati viene richiesto di confrontarsi e di comprendere una serie di articoli accademici che spaziano nei vari campi

delle scienze dell'educazione (Malinen et al., 2012). L'apprendimento degli ultimi risultati di ricerca continua dunque nel corso di tutta la formazione, in virtù del fatto che la conoscenza di questi esiti facilita l'apprendimento di conoscenze più attuali rispetto a ciò che offrono le letture teoriche. Durante le lezioni i docenti in formazione sono esposti a questo tipo di conoscenza grazie alla lettura della bibliografia scientifica indicata da ciascun corso. Questa viene decisa concordemente all'interno di ciascun gruppo disciplinare appartenente all'università, favorendone dunque un'omogeneità di contenuti e un regolare aggiornamento a cadenza biennale. Oltre ai contenuti obbligatori dei corsi di studio, gli insegnanti in formazione hanno anche la possibilità di studiare contenuti scientifici più liberamente, durante la frequenza dei corsi metodologici. In questi momenti formativi gli insegnanti in formazione possono infatti ricercare autonomamente ed entrare in contatto con il sapere scientifico in modo indipendente.

I contenuti di ricerca appresi, qualora siano obbligatori o a scelta autonoma dell'alunno, devono comunque rispettare criteri scientifici di validità e di innovazione. Si preferiscono pertanto contenuti basati sulla ricerca scientifica più attuale, anche di stampo internazionale. Ciò è spesso spiegato dagli intervistati come una conseguenza dell'istituzione universitaria che ospita il programma di formazione. È bene comunque sottolineare che solamente gli studenti magistrali interagiscono con articoli accademici originali. A sostegno dell'apprendimento di contenuti di ricerca scientifici sono attivati numerosi aiuti per consentire la piena comprensione del sapere basato sulla ricerca. Lo dimostrano ad esempio la presenza di seminari organizzati dalla biblioteca o ancora la presenza di *reading circles* - momenti nei quali gli studenti con più esperienza spiegano i concetti più complessi di alcuni testi ai propri compagni più giovani.

E loro [gli insegnanti in formazione] hanno bisogno di una letteratura scientifica precedente anche, quindi loro iniziano a leggere, articoli di ricerca veri, tutto il tempo, noi [formatori] insegniamo loro immediatamente come cercarli e, e noi li leggiamo insieme a loro, quindi abbiamo questo, tipo, laboratorio di lettura anche, e noi impariamo gli articoli, noi, noi leggiamo articoli insieme e pensiamo poi come comprenderli, se gli articoli sono validi o no, e cosa li rende validi o meno, e come i risultati sono raggiunti in alcuni articoli e così via, e noi collaboriamo con la biblioteca universitaria anche così [i bibliotecari] insegnano loro la parte di ricerca della letteratura, e poi abbiamo tipo dei *tutor* studenti, questi sono più vecchi e li aiutano, anche.

(Sandra, formatore)

Gli insegnanti in formazione hanno anche la possibilità di discutere il sapere di ricerca studiato nei vari corsi frequentati, al fine di evidenziare come il sapere scientifico abbia un impatto sulla pratica dell'insegnamento. La discussione è considerata infatti un momento di avvicinamento del sapere teorico all'esperienza pratica, finalizzata ad una comprensione critica del sapere di ricerca. I

momenti di discussione costituiscono dunque un'occasione per la professionalizzazione dei futuri insegnanti; nello specifico, agli insegnanti in formazione viene richiesto di valutare alcune ricerche, comparando i risultati con ciò che hanno appreso all'interno dei propri corsi. In questo modo gli insegnanti in formazione non solo rimangono aggiornati sullo sviluppo del sapere scientifico di una certa disciplina, ma hanno anche modo di implementare il proprio pensiero critico.

Oltre alle discussioni presenti durante le lezioni quotidiane, vengono strutturati due momenti precisi durante il percorso di formazione, non limitati alla discussione di risultati di ricerca ma riguardanti anche gli aspetti metodologici connessi. Ciò può avvenire nei *reading circles*, gestiti solitamente in connessione ai laboratori di metodologia di ricerca. In questi spazi uno studente più maturo istruisce, oppure lascia discutere, i propri colleghi più giovani in merito alla letteratura scientifica o metodologica proposta. In questo modo si ricrea la finalità di creare un pensiero critico nei futuri docenti. Il secondo momento di discussione associato all'analisi della metodologia, e non solo dei contenuti scientifici, avviene durante i seminari dedicati alla scrittura della tesi di laurea triennale e magistrale. In questi momenti i docenti in formazione hanno la possibilità di confrontarsi tra pari, con la supervisione di un formatore del programma. In questo modo viene costruita una comunità di pratica che può servire per migliorare il lavoro di tesi, attraverso un processo di apprendimento cooperativo. Questi incontri sembrano inoltre favorire una responsabilizzazione dei singoli studenti all'interno del gruppo. Questo momento però può anche essere letto come un'opportunità per gli insegnanti in formazione di lavorare in una comunità di pratica, una volta in ruolo.

Non discuto con loro [gli insegnanti in formazione] solo da, per esempio, da un, da una prospettiva di ricerca, ma cerco di collegarla con il lavoro pratico, altre cause e pensare quale sia il ruolo, della ricerca, nel loro lavoro pratico, e, e cosa è il SIGNIFICATO di, della ricerca e come possiamo usarlo. E, e anche, come aiuta loro ad essere, insegnanti migliori e, e li aiuterò a supportare che loro comprendano, che loro sono degli esperti e che devono essere diversi da qualcuno che non è stato formato a questo tipo di istruzione, e che la teoria e la pratica non sono aree separate, ma intrecciate, e, e così via. Quindi noi discutiamo molto e proviamo a collegare questa ricerca con questo, la professionalità del docente.

(Sandra, formatore)

Per ciò che concerne lo sviluppo delle capacità di ricerca, la formazione degli insegnanti finlandesi appare piuttosto attrezzata. Ad esempio, all'interno dell'istituto in cui si sono raccolti i dati empirici è stato osservato che l'apprendimento delle competenze metodologiche è offerto in tutti i cinque anni di formazione dei docenti, attraverso corsi gestiti da formatori-ricercatori esperti nelle varie metodologie insegnate. Questi momenti annuali di formazione all'approccio metodologico sono

stati inseriti nel programma di formazione dell'istituto analizzato, in seguito a una ricerca di sviluppo sperimentale condotta per diminuire le difficoltà che gli insegnanti in formazione affrontano nel comprendere la funzionalità dei corsi metodologici e della produzione di sapere di ricerca del programma (Aspfors & Eklund, 2017; Krokfors et al., 2011), un problema tuttora persistente sebbene più limitato.

In particolare, il programma di formazione degli insegnanti finlandesi richiede la frequenza di corsi metodologici in cui vengono offerti sia metodi sia contenuti metodologici di taglio professionale e dunque importanti per lo sviluppo lavorativo dei futuri insegnanti. I contenuti e le metodologie proposte possono essere però adattate anche alle necessità degli insegnanti in formazione. Questi corsi di metodologia sono affiancati da *reading circles* e da seminari metodologici in cui viene richiesto agli insegnanti in formazione di sviluppare un tema di ricerca ed elaborarlo con i contenuti metodologici appresi in precedenza. In questo modo la formazione alle capacità di ricerca è integrata nella produzione di sapere di ricerca, rendendo le competenze via via più affinate di anno in anno e permettendo quindi elevate capacità di conduzione di un progetto di ricerca durante l'ultimo lavoro di tesi.

La presenza dei corsi metodologici all'interno del programma di formazione degli insegnanti finlandesi è associata a due significati principali. Il primo obiettivo è quello che auspica l'utilizzo della conoscenza metodologica dei futuri insegnanti come base per sviluppare un pensiero critico e scientifico. In questo modo l'apprendimento alle capacità di ricerca rende gli insegnanti in formazione più critici nei confronti della letteratura scientifica proposta per il proprio insegnamento. Un altro tema rilevato si riferisce invece all'uso delle conoscenze metodologiche per diminuire il gap esistente tra il sapere teorico e l'esperienza pratica dell'insegnamento. In effetti, se i futuri insegnanti sono in grado di utilizzare alcune capacità di ricerca, queste possono aiutare nel rendere più visibile il collegamento tra teoria e pratica. Infine, dall'analisi tematica delle interviste si osserva che la presenza di questi corsi metodologici è profondamente correlata alla tipologia del programma di formazione di livello magistrale presente all'università. Nello specifico, gli intervistati sottolineano spesso come l'istituzione universitaria sostenga un'idea di laureato in grado di creare autonomamente conoscenza, ciò in virtù di un sapere metodologico sostenuto dall'istituzione. I futuri insegnanti non sono solamente esposti alla lettura, alla discussione e alla conoscenza delle modalità per fare ricerca. In Finlandia i futuri insegnanti sono formati a essere creatori del sapere di ricerca stesso (Niemi, 2011; Tirri, 2014).

Penso che molti dei metodi di cui facciamo pratica, per esempio l'osservazione, è una delle capacità chiave di un'insegnante, noi conduciamo ogni momento, osservazione, nella classe e in questo corso di ricerca noi enfatizziamo non un tipo di osservazione di semplicemente

quello su cui stai lavorando, qualsiasi cosa tu veda, casualmente, ma essere efficace nell'osservare sistematicamente e io penso sia, sia molto importante per loro come futuri insegnanti, non come futuri ricercatori, ma come futuri insegnanti, di essere in grado di gestire l'osservazione [...] e di utilizzare questi tipi di strumenti di ricerca, nella classe. Per aiutare loro a insegnare alla classe meglio e agli studenti meglio.

(Brita, formatore)

Per quanto riguarda l'apprendimento del fare ricerca e del produrre conoscenza scientifica, esistono due momenti specifici nel percorso di formazione degli insegnanti finlandesi. La prima forma di apprendimento nella costruzione di sapere di ricerca è legata ai laboratori metodologici, in un approccio simile al *learning by doing*. In questi momenti viene richiesto ai docenti in formazione di produrre una sorta di proto-ricerca, solitamente in gruppo. In questa simulazione i futuri docenti sono spesso obbligati a seguire alcune linee guida, ad esempio raccogliendo determinati materiali empirici con tecniche di raccolta specifiche e in linea con quel che è stato appreso durante il corso metodologico. Molto spesso i dati sono raccolti all'interno dell'istituto scolastico nel quale gli insegnanti in formazione conducono il tirocinio, poiché questo è più adatto ad ospitare gli insegnanti in formazione grazie alla presenza di numerosi collegamenti istituzionali e per la presenza di uno staff interno specializzato e altamente qualificato.

Le numerose esperienze che gli insegnanti ottengono nel corso della propria formazione rendono autonomi i futuri insegnanti durante la preparazione della tesi di laurea triennale e magistrale e il momento di scrittura della tesi è indipendente e può avvenire singolarmente o a coppie. Esistono tuttavia anche in questo caso dei seminari dedicati a sostenere lo sviluppo della ricerca, in cui i laureandi possono discutere sul percorso di ricerca che stanno svolgendo con altri compagni di corso e con i formatori. Al termine della produzione dei due lavori di tesi i candidati devono inoltre discutere il proprio lavoro di ricerca pubblicamente, rivolgendosi ai propri colleghi o a persone interessate esterne al proprio gruppo seminariale. Infine, ogni studente ottiene una valutazione effettuata utilizzando una griglia condivisa da tutto il dipartimento di formazione primaria. La scrittura della tesi di laurea triennale e magistrale è considerata piuttosto importante, in quanto entrambi i momenti sono delle occasioni in cui i futuri insegnanti si sentono costruttori di conoscenza. La produzione dei due lavori di tesi svolge inoltre un'importante funzione nella comprensione e nella concettualizzazione delle tematiche metodologiche studiate fin dal primo anno, garantendo una valutazione più sicura della propria professionalità.

Ma, l'ultima, la tesi triennale, è stata una vera ricerca, per la prima volta [sorriso]

(Reeta, insegnante in formazione al 3° anno)

In conclusione, la formazione iniziale degli insegnanti finlandesi è ricca di momenti in cui gli insegnanti in formazione possono sviluppare le proprie conoscenze dichiarative e procedurali collegate al sapere di ricerca. In particolare, i numerosi momenti permettono ai futuri docenti di comprendere meglio l'integrazione tra teoria e pratica, oltre che a ragionare sull'impatto che un determinato esito di ricerca può avere sul proprio futuro insegnamento, attraverso l'attivazione di un pensiero critico. Questo trae le sue basi dall'opportunità di creare un sapere di ricerca in modalità autonoma, rendendo i futuri insegnanti finlandesi più consapevoli del meccanismo scientifico che produce sapere di ricerca.

6.2.4. L'apprezzamento del ruolo di ricerca come promotore dello status sociale

Nella formazione iniziale degli insegnanti finlandesi le finalità di alfabetizzazione e di partecipazione al sapere di ricerca sono integrate; sembra non sia possibile un'alfabetizzazione al sapere di ricerca se essa non è supportata dalle competenze necessarie a produrre sapere scientifico. Ciò inoltre appare fondamentale in un'ottica di insegnamento basata sull'evidenza scientifica più aggiornata e scelta in modo critico dagli stessi insegnanti. In linea con ciò, non è quindi possibile condurre ricerca se non vengono riconosciute le conoscenze pregresse su un determinato tema. In questo modo l'utilizzo della ricerca diventa una modalità per l'integrazione tra teoria e pratica, anche a livello di sapere scientifico. È bene tuttavia sottolineare come la comprensione di questa integrazione di intenti, finalizzata al miglioramento dell'insegnamento futuro, non sempre sia percepita tra gli insegnanti in formazione.

Le finalità associate all'alfabetizzazione e alla partecipazione al sapere di ricerca sono rilevabili in due temi fondamentali. Il primo tema osservato si focalizza sull'autonomia che questo tipo di socializzazione favorisce tra i futuri insegnanti. La possibilità di conoscere gli esiti della ricerca, oltre alle numerose occasioni di produrre nuova conoscenza scientifica, attiva due competenze fondamentali nella professionalità dell'insegnante. La prima si riferisce alla conoscenza e dunque alla comprensione dei propri futuri alunni, in particolare l'alfabetizzazione e la partecipazione alla conoscenza scientifica sono solitamente associate alla possibilità di valutare i propri alunni. Ciò è stato probabilmente favorito dalle ultime politiche educative, che hanno eliminato qualsiasi modalità di valutazione formale durante le prime classi, rendendo gli insegnanti finlandesi molto autonomi, anche se piuttosto destabilizzati, nel processo di valutazione degli alunni (Klette, 2002; Webb et al., 2004a). L'autonomia garantita da questa formazione appare inoltre favorire la conoscenza di sé stessi in quanto professionisti, poiché sostiene le competenze auto-riflessive del singolo insegnante. In particolare, dalle interviste si osserva che esiste un'idea condivisa in cui la figura dell'insegnante è capace di comprendere e auto-criticare la propria pratica, in linea con la teoria di Schön (Niemi, 2011). Questo modo di conoscere e valutare la propria pratica professionale è inoltre

collegato alla sicurezza di ciò che il professionista propone in classe e che riesce a sostenere al di fuori dell'aula, con gli attori esterni del processo educativo quali i genitori.

Ed è necessario che tu abbia questa abilità sul come fare ricerca, cosa stai facendo, abilità di ricercare come i bambini apprendono, abilità di valutare l'apprendimento dei bambini, abilità nel valutare il tuo insegnamento e la tua pianificazione, puoi avere sempre dei *feedback* [...] Tramite queste valutazioni, e quindi tu puoi “o, magari il prossimo anno posso tenere quest'altra prospettiva su questo, un'altra prospettiva su questa”, questa lezione, ma io sono sempre consapevole di tutte le possibilità.

(Silvia, formatore)

Il secondo tema rilevato dall'analisi dei dati si concentra invece sul carattere professionalizzante che questo tipo di formazione alla ricerca garantisce. Grazie all'integrazione tra l'alfabetizzazione e la partecipazione al sapere di ricerca, gli insegnanti sono considerati essi stessi costruttori di conoscenza ed è la stessa istituzione universitaria a garantire la costruzione di una comunità di ricerca, consentendo ai futuri insegnanti di sentirsi parte di un'istituzione che incoraggia l'apprendimento continuo, sia a livello personale sia di gruppo professionale. In questo caso si può osservare che la conoscenza derivante da una specifica educazione è garanzia di un elevato *status* professionale, in linea con numerose teorie classiche della sociologia delle professioni (Harries-Jenkins, 1970)

Ecco perché penso che la ricerca sia importante, perché tu puoi creare qualcosa di nuovo, non semplicemente, alla vecchia maniera, perché tu hai bisogno di cambiare, con il mondo, perciò tu hai bisogno di creare di più facendo ricerca, tu non puoi semplicemente fare qualcosa di abbozzato, devi avere un buon *background* per farlo quindi, ecco perché penso che la ricerca sia importante.

(Laura, insegnante in formazione al 5° anno)

In conclusione, si nota che le finalità della formazione alla ricerca prevedano un'integrazione tra l'alfabetizzazione e la partecipazione al sapere scientifico all'interno della formazione degli insegnanti danesi. Questo meccanismo consente inoltre di rendere autonomi i futuri insegnanti sul piano sia della conoscenza dei propri alunni sia della propria professionalità. Infine, questo tipo di formazione di livello terziario e fondato sul sapere di ricerca garantisce anche una professionalizzazione dell'intero gruppo professionale dei docenti.

6.3. La conoscenza basata sulla ricerca in Danimarca e Finlandia: le divergenze spiegate attraverso i fattori contestuali

Dall'analisi delle interviste ai soggetti protagonisti della formazione iniziale degli insegnanti è ora possibile procedere a una comparazione delle proprietà codificate nell'analisi (Tab.4). Il *focus* di indagine si concentra pertanto sulle tipologie, sulla produzione, sulle modalità e sulle finalità della formazione al sapere di ricerca. In generale, dalla comparazione qui presentata si osservano numerose divergenze in tutte e quattro le proprietà analizzate. In particolare, si osservano due punti fondamentali:

- I. La formazione iniziale degli insegnanti danesi predilige una socializzazione vicina all'idealtipo dell'insegnante praticante. In particolare, il futuro insegnante danese è alfabetizzato alla professione e dunque al sapere di ricerca in modo piuttosto implicito e per ragioni primariamente pragmatiche. Questo dà l'idea di una conoscenza professionale comunicata orizzontalmente e che può essere associata ad una struttura sociale decentrata.
- II. La preparazione docente finlandese provvede alla formazione di un insegnante che possa essere praticante-ricercatore. Nello specifico, i candidati finlandesi sono formati a un sapere di ricerca sia attraverso un approccio dichiarativo basato sui risultati di ricerca, sia attraverso l'apprendimento di specifiche capacità per la produzione della ricerca stessa. Questa modalità di formazione ha come obiettivo quello di preparare un insegnante che sappia essere riflessivo e che sia in grado di migliorare la propria pratica. La formazione al sapere di ricerca finlandese conduce a una definizione di sapere gerarchico verticale, in linea con una struttura della società particolarmente accentrata.

Per quanto riguarda le tipologie di sapere di ricerca proposto nei due casi, si nota una prima differenza piuttosto netta. Sebbene in entrambi i casi il sapere di ricerca proposto nella formazione degli insegnanti si fondi su dati empirici con uno stretto legame con le scienze dell'educazione, la natura di questo tipo di sapere varia considerevolmente. Nel caso danese viene infatti preferita una formazione a un sapere di ricerca applicato o di sviluppo sperimentale. Questo tipo di conoscenza non è solamente appreso dai futuri insegnanti, ma è anche il prodotto del lavoro di ricerca dei formatori protagonisti del programma di formazione. La presenza di un sapere di ricerca a supporto della crescita di nuovi elementi teorici non viene perciò registrata nei dati sulla Danimarca. Nel programma di formazione danese si preferisce una conoscenza scientifica piuttosto incentrata sulla realtà educativa e determinata a un miglioramento della pratica dell'insegnamento, peraltro in linea con le richieste curriculari (Danish Agency for Higher Education, 2015).

Al contrario, la formazione degli insegnanti finlandese propone un sapere di ricerca basato sull'arricchimento di nuove conoscenze finalizzate a rendere più aggiornate le teorie educative. In

questo modo i futuri docenti sono formati a una conoscenza che si rinnova attraverso la ricerca, ma paradossalmente nelle interviste viene sottolineata la difficoltà che gli insegnanti hanno nel produrre nuova conoscenza una volta inseriti nella scuola. In effetti, sembra che gli insegnanti del *peruskoulu* si concentrino maggiormente sull'analisi applicata del proprio operato, attraverso uno sviluppo sperimentale.

Tabella 4 - Risultati principali dell'analisi tematica sulle interviste

		Danimarca	Finlandia
Tipologia di sapere di ricerca		<ul style="list-style-type: none"> ● Empirico, connesso strettamente a problemi educativi ● Ricerca applicata o di sviluppo sperimentale ● Basata su una visione di miglioramento 	<ul style="list-style-type: none"> ● Empirico, connesso strettamente a problemi educativi ● Ricerca base o applicata, in seguito di sviluppo sperimentale ● Basata su una visione di miglioramento e di sviluppo del pensiero critico
Produttori del sapere di ricerca		<ul style="list-style-type: none"> ● Esterna: formatori ● Poca connessione tra produzione ed alfabetizzazione della stessa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Esterna: formatori e insegnanti in formazione ● Interna: insegnanti in ruolo
Modalità di formazione	<i>Research-tutored</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Poca specificazione dell'oggetto ● Scelta del gruppo nazionale 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sapere di ricerca <i>peer reviewed</i> e aggiornato ● Scelta dei formatori del dipartimento
	<i>Research-led</i>	Quasi assente e concentrata sull'integrazione teoria-pratica	Discussione del processo, dei risultati di ricerca e del loro impatto
	<i>Research-oriented</i>	Complesso, molte volte considerata come un'abilità implicita	<ul style="list-style-type: none"> ● Numerosi laboratori e seminari Ambisce a fornire abilità per il futuro
	<i>Research-based</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Concentrata sul miglioramento dell'azione insegnamento ● Momento di ampia autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Supportata da una preparazione precedente in una sorta di <i>learning by doing</i> ● Momento di ampia autonomia
Alfabetizzazione alla ricerca		Finalizzata al miglioramento del singolo e del sistema scolastico	<ul style="list-style-type: none"> ● Fondamentale per l'integrazione tra teoria e pratica
Partecipazione alla produzione di ricerca			<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizzata al miglioramento della professionalità e della professionalizzazione del gruppo

La divergenza rilevabile nei due casi in merito alla tipologia di conoscenza basata sulla ricerca porta a fare alcune considerazioni. Per quanto riguarda il caso danese, si rilevano due ragioni particolari per la conoscenza di natura applicata e sperimentale. La prima causa possibile si connette al tipo di istituzione in cui avviene la formazione degli insegnanti; gli istituti di formazione degli insegnanti danesi – *professionhøjskoler*, mirano ad integrare la teoria con la pratica, una finalità solitamente riportata come una caratteristica specifica di questo tipo di istituzione. La *professionhøjskole* viene di solito definita come una sorta di ponte per conciliare le teorie prodotte dall'accademia con la pratica rilevabile negli istituti scolastici. La conoscenza di ricerca che produce nuova conoscenza teorica non sembra pertanto adattarsi alla natura stessa degli istituti di formazione degli insegnanti danesi. Di conseguenza il sapere di ricerca veicolato nella formazione degli insegnanti danesi risulta applicato e sperimentale e il sapere di ricerca teorico a supporto della ricerca base viene utilizzato dagli attori della formazione iniziale, senza tuttavia contribuire alla sua produzione o messa in discussione.

In connessione con il tipo di istituzione in cui i futuri insegnanti vengono formati, è possibile rilevare un'ulteriore causa ad integrazione della storia dell'epistemologia pedagogica danese. Come si è evidenziato nel capitolo dell'analisi storica, nella società danese del XIX secolo si sviluppò una netta divisione tra due pensieri pedagogici ed epistemologici principali, vale a dire quello accademico/universitario e quello popolare. Questa divisione epistemologica e la stabilità del pensiero romantico-popolare di Grundtvig hanno verosimilmente condotto all'attuale scenario delle scienze dell'educazione. Nel contesto danese vi è infatti una cultura pedagogica di matrice accademica piuttosto recente, che trascurava in parte i contenuti teorici per sostenere in maniera prioritaria un'idea pragmatica, incentrata su un'applicazione della teoria alla pratica (Nordenbo, 1997; Nordenbo et al., 1997; Ransborg, 1976).

Al contrario, nel caso finlandese l'istituzione universitaria facilita la costruzione e formazione a un sapere di ricerca più teorico, risultato indispensabile per la professionalizzazione degli insegnanti (Jauhiainen et al., 1998). Anche la storia epistemologica della nazione contribuisce a legittimare la presenza di un sapere di ricerca teorico all'interno dei percorsi formativi. Durante i movimenti nazionalisti del XIX secolo la pedagogia finlandese ha riscontrato due correnti di pensiero, ma in questo caso, diversamente dal caso danese, si è dato maggiormente spazio a una *Bildung* elitaria fondata su principi *herbartiani* che hanno tradizionalmente influito sul profilo degli insegnanti della scuola primaria finlandese (Iisalo, 1979; Paksuniemi et al., 2012). Ciò è da identificare come un fattore a monte di una concezione maggiormente psicologica e atomistica del processo educativo finlandese.

Per quanto riguarda gli attori e le organizzazioni che producono la conoscenza basata sulla ricerca e proposta all'interno della formazione dei futuri insegnanti, si notano nuovamente numerose divergenze. Nel contesto danese la produzione di conoscenza basata sulla ricerca viene solitamente vista come un qualcosa di esterno alla pratica dell'insegnamento e dunque prodotta da esperti. In particolare, la produzione del sapere di ricerca avviene in due istituzioni preposte: le *professionøjskoler* e le università. Dai dati raccolti, sembra tuttavia che solo la produzione accademica sia proposta all'interno della formazione degli insegnanti. Ciò è piuttosto curioso se si considera il fatto che gli stessi istituti di formazione svolgono alcune ricerche in dipartimenti specializzati, ma se si osservano le finalità proposte dell'istituzione per la formazione degli insegnanti danesi si può comprendere la ragione di questa stranezza. In effetti, questo programma di formazione ambisce all'integrazione delle conoscenze teoriche con l'esperienza pratica, in continuazione con la lunga tradizione seminariale (Wiborg, 2002). Come descritto in precedenza, in Danimarca la ricerca base teorica viene prodotta solamente nell'università ed è dunque da questo tipo di istituzione che i formatori attingono per fornire gli elementi teorici da insegnare ai futuri insegnanti. Le limitazioni rilevabili nell'alfabetizzazione alla ricerca prodotta negli istituti di formazione dei docenti possono inoltre essere intese secondo un'ottica di relazioni di potere tra università e sistemi universitari non accademici (Kyvik & Lepori, 2010), largamente sentita nonostante non fosse posta in evidenza nel contesto danese.

Al contrario, nel caso finlandese esistono numerose organizzazioni che producono sapere di ricerca, ma la produzione di questo tipo di conoscenza è definita in base all'identità dell'insegnante. Si osserva che solitamente sono gli insegnanti in ruolo a produrre ricerca di sviluppo sperimentale e quindi a svolgere un'azione di produzione di ricerca interna. La produzione di questa conoscenza viene svolta da attori interni all'azione dell'insegnamento, ma che sono anche esperti nella produzione del sapere di ricerca stesso. Per questo motivo è fondamentale che gli insegnanti di ruolo siano stati precedentemente formati alla costruzione di conoscenza sia teorica sia applicata. Risulta dunque che i candidati del programma di formazione, una volta laureati, vivano una sorta di rito di passaggio, dall'essere esperti ed esterni alla pratica dell'insegnamento a essere interni ed esperti della pratica d'insegnamento. Oltre alla produzione di ricerca interna ed esterna all'insegnamento da parte dei futuri docenti o di quelli in ruolo, la produzione scientifica avviene anche a livello dell'istituzione universitaria ospitante la formazione dei docenti. In questo caso sono i formatori-ricercatori a produrre conoscenza scientifica ed essi inoltre sembrano essere più facilitati rispetto ai colleghi danesi nell'inserire i propri interessi di ricerca all'interno delle proprie lezioni. Dall'analisi delle divergenze presentate appare evidente che il tipo di istituzione pesa molto sulle prospettive di formazione alla ricerca, rendendole più o meno complesse. Le istituzioni universitarie garantiscono infatti più risorse

per la produzione e per la diffusione delle conoscenze scientifiche, un aspetto peraltro riscontrabile anche in altri studi comparati (Afdal & Nerland, 2014).

Per ciò che riguarda le modalità di alfabetizzazione alla conoscenza basata sulla ricerca, anche in questo caso si evidenziano numerose divergenze tra il caso danese e quello finlandese. In merito alle conoscenze dichiarative vi sono numerose differenze sul piano dell'apprendimento e della discussione dei risultati di ricerca. In Danimarca le letture proposte non sono solamente basate sugli ultimi sviluppi della ricerca scientifica, ma vengono spesso confuse con le teorie educative apprese. Le ricerche proposte all'interno del programma formativo danese sono spesso utilizzate per osservare come una teoria può agire sui dati empirici raccolti dalla stessa pubblicazione di ricerca. È necessario inoltre sottolineare che la scelta delle letture scientifiche è spesso determinata dal gruppo nazionale dei formatori di ciascuna disciplina. Per quanto riguarda invece il caso finlandese, l'apprendimento degli ultimi risultati di ricerca è solitamente connesso con letture accademiche o professionalizzanti, in linea con ciò che accade nella formazione degli insegnanti danesi. Tuttavia, al contrario della Danimarca, le letture proposte in Finlandia non sono solamente teoriche, ma viene data la possibilità ai futuri insegnanti di confrontarsi anche con ricerche più applicate. Sebbene anche in Finlandia venga curato l'aggiornamento dei materiali di ricerca proposti, questi però sono decisi solamente a livello di gruppo dipartimentale.

Dalla comparazione in merito all'alfabetizzazione delle conoscenze dichiarative, si osservano pertanto numerosi punti di divergenza. Per quanto riguarda le differenze nelle modalità di alfabetizzazione al sapere di ricerca, si può rilevare come le finalità dei due programmi di formazione hanno agito nell'affermazione di alcuni contenuti di ricerca piuttosto che di altri. La presenza di un'alfabetizzazione alla ricerca normativa invece di una più applicata è anche rilevabile in studi comparati sui contenuti curricolari dei programmi di formazione danese e finlandese (Rasmussen & Bayer, 2014).

Dall'analisi delle differenze nei processi di alfabetizzazione, è possibile anche ragionare in merito a un'altra caratteristica che permette di definire questi due casi a un livello teorico più avanzato. La presenza di un gruppo nazionale danese in merito alle decisioni dei contenuti di ricerca, oppure della presenza del gruppo dei docenti dipartimentali all'interno delle università finlandesi riflette due modi piuttosto differenti di comprendere la conoscenza educativa. Seguendo il lavoro di Bernstein (1999) si può quindi distinguere tra un discorso orizzontale e uno verticale; la Danimarca può essere quindi valutata come un caso in cui il sapere di ricerca è considerato attraverso un discorso orizzontale in cui tutti i partecipanti hanno diritto a esprimersi e a condividere una conoscenza comune utilizzata direttamente nel contesto educativo. Al contrario, il caso finlandese presenta un discorso educativo verticale con una struttura gerarchica; in Finlandia il sapere di ricerca è inteso

infatti come un linguaggio specifico utile a un gruppo professionale definito e ciò è riproposto nella stessa struttura curricolare (Afdal, 2012).

Sempre in riferimento all'analisi della conoscenza dichiarativa vengono dunque considerate le modalità di discussione alla ricerca. Dall'analisi di questa proprietà si osserva che questo tipo di formazione è favorito in entrambi i contesti. La discussione viene vista e valutata come un elemento fondamentale e utile all'apprendimento cooperativo in entrambi i casi. Nel caso danese tuttavia i momenti di discussione non sono finalizzati alla critica dei risultati di ricerca, ma piuttosto all'analisi delle teorie apprese, integrate alla pratica dell'insegnamento. Questa discussione è inoltre fortemente idealizzata dagli intervistati come un momento fondamentale di crescita personale e professionale. Contrariamente, la discussione attivata nel caso finlandese è utilizzata in momenti differenti del programma. Come filo conduttore di ciascuna discussione vi è tuttavia la produzione o il prodotto di ricerca. All'interno del programma di formazione dei docenti finlandesi la discussione è pertanto una mera modalità di apprendimento cooperativo, senza quella finalità pedagogica di costruzione personale come accade invece in Danimarca. Anche da questa comparazione è possibile rilevare come i discorsi pedagogici riflettano un dualismo orizzontale-verticale (Bernstein, 1999), un aspetto particolarmente evidente nel caso danese, dove si osserva che il meccanismo collettivista produce un discorso pedagogico che può essere recepito e attivato da tutti i partecipanti della formazione degli insegnanti.

Oltre all'apprendimento e alla discussione del sapere di ricerca più aggiornato, è possibile notare come in Danimarca e Finlandia siano istituiti dei momenti per la produzione di ricerca. Questi spazi favoriscono l'apprendimento delle conoscenze procedurali indispensabili per produrre conoscenza basata sulla ricerca. Il risultato di questi momenti è la costruzione di un sapere di ricerca sperimentale in Danimarca e teorica in Finlandia. Questo dualismo può essere ancora una volta considerato come il prodotto della differenza nei discorsi educativi presentato in precedenza (Bernstein, 1999). In particolare, la formazione alle conoscenze procedurali avviene in modo molto diverso all'interno dei due programmi di formazione analizzati.

Nello specifico, in Danimarca si dà molta autonomia allo studente durante la conduzione del proprio progetto di sperimentazione. La presenza di un alto livello di indipendenza produce di solito alcune difficoltà durante lo svolgimento del lavoro di ricerca stesso. Su questo punto è possibile ragionare in merito a due probabili cause contestuali. La prima è legata all'istituzione in cui gli insegnanti danesi si formano, poiché, come già ricordato, questi istituti non hanno alcun obbligo di ricerca – sebbene la realtà sia più sfumata e variegata (Danish Ministry of Higher Education and Science, 2013). Queste istituzioni inoltre ospitano formatori in possesso di una laurea magistrale e che pertanto non hanno il titolo di dottore di ricerca (Eurydice, 2017b). Ciò potrebbe influire sulla

capacità di alcuni formatori di seguire i propri studenti nel corso della produzione della tesi di laurea oppure di poterli seguire ma di non voler essere considerati meglio di altri, un comportamento non ammesso in una società dalle strutture omogenee come quella danese (Jenkins, 2011).

Il secondo fattore che può avere influito su una formazione alla conoscenza procedurale piuttosto sommaria si collega alla finalità del progetto di laurea in sé. L'introduzione del lavoro di tesi è relativamente nuovo all'interno del sistema di formazione degli insegnanti danesi, poiché la richiesta di produrre una tesi è entrata nel curriculum solamente nel 2006, a seguito della riforma istituzionale finalizzata al miglioramento della preparazione stessa (Nordic Council of Minister, 2009), tuttora presente nei documenti sulla formazione degli insegnanti (Danish Agency for Higher Education, 2015). Si potrebbe dunque ipotizzare che la riforma del 2006 e le seguenti politiche associate non siano state recepite pienamente. Questa mancata ricezione può essere il sintomo di diverse cause; si può infatti pensare a una mancata implementazione del progetto di tesi in virtù di un'introduzione dello stesso attraverso meccanismi di tipo *top-down* che poco si integrano con un sistema fortemente e orgogliosamente decentralizzato come quello danese (Wiborg, 2002). Si potrebbe inoltre ipotizzare la mancata ricezione della tesi di laurea come un rifiuto da parte degli attori che operano nella formazione degli insegnanti, poiché la produzione della conoscenza scientifica potrebbe essere considerata come un processo di stampo tipicamente accademico, in discontinuità con l'istituzione seminariale nata proprio come alternativa all'università.

Al contrario del caso danese, la formazione degli insegnanti in Finlandia dedica molte energie all'attivazione nei futuri docenti delle capacità necessarie a produrre ricerca scientifica. Agli insegnanti in formazione viene infatti assicurata autonomia nello sviluppo della ricerca, contestualmente a un significativo *scaffolding* durante tutto il percorso. Questo aiuto non è solamente attivato dai formatori-ricercatori, ma sono gli stessi docenti in formazione a costituire una comunità di pratica di mutuo sostegno. La produzione di conoscenza scientifica si associa in numerose occasioni all'apprendimento delle tecniche di ricerca, in una sorta di *learning by doing*. In questo modo i futuri docenti sono allo stesso tempo formati alle tecniche di ricerca e alla loro applicazione, strumenti indispensabili per la professionalità docente. In questo modo la formazione alla produzione di sapere di ricerca è considerata una sorta di rito di passaggio dall'essere studente a insegnante di ruolo.

La presenza di questo tipo di supporto così largamente esteso può essere stata favorita da due fattori interni all'istituzione preposta alla formazione; il programma di formazione degli insegnanti ha infatti uno *status* piuttosto forte sia nella società finlandese sia all'interno delle università stesse (Kivinen & Rinne, 1990). Ciò presumibilmente ha permesso un'ampia libertà di decisione da parte dei formatori in merito al programma e la possibilità di aumentare il proprio controllo sul programma

(Säntti et al., 2018). Questo è peraltro in linea con un discorso pedagogico verticale teorizzato da Bernstein (1999).

L'ultima proprietà analizzata nella comparazione qui proposta si concentra sulle finalità supportate alla formazione al sapere di ricerca. Dai dati sulla preparazione danese si evince come le finalità siano piuttosto pragmatiche e solitamente connesse all'alfabetizzazione di questo tipo di sapere. In questo modo la conoscenza basata sulla ricerca proposta nella formazione degli insegnanti danesi è diretta al miglioramento della professionalità docente, oltre a un aggiornamento della pratica didattica stessa. Ciò è in linea con un'integrazione clinica del sapere (Burn & Mutton, 2015) e più in generale con l'obiettivo di sviluppo promosso dalle ultime politiche educative danesi (Danish Government, 2013). Le finalità connesse all'alfabetizzazione al sapere scientifico tuttavia sono spesso limitate dalle poche risorse finanziarie e dalla presenza di un gruppo eterogeneo di studenti.

Per quanto riguarda invece le finalità connesse alla socializzazione al sapere scientifico in Finlandia, queste si basano sia sull'obiettivo di alfabetizzare sia di fornire le competenze in grado di far partecipare gli insegnanti in formazione alla costruzione diretta della conoscenza scientifica. La presenza della finalità passiva e attiva nei confronti del sapere di ricerca supporta l'integrazione tra la teoria e la pratica, proprio in virtù della connessione prodotta dalla conoscenza creata. Le finalità finlandesi in merito alla formazione a questo tipo di sapere sono in linea con quelle danesi: anche in Finlandia vengono riproposti obiettivi pragmatici indispensabili per il miglioramento della pratica didattica. Nel contesto finlandese però si integra la conoscenza dei propri alunni, finalizzata al miglioramento dell'insegnamento, con la maturazione dell'identità dell'insegnante stesso. Un'ulteriore finalità nel caso finlandese è quella associata alla possibilità di miglioramento dello *status* professionale e sociale, in virtù della produzione di conoscenza scientifica. Numerose pubblicazioni su questo argomento rendono evidente che il miglioramento dello *status* sociale è sia per i futuri insegnanti sia per i formatori-ricercatori (Jauhiainen et al., 1998; Kivinen & Rinne, 1996; Säntti et al., 2018).

7. Professionalismo, formazione, ricerca: la comparazione tra Danimarca e Finlandia

I tre capitoli precedenti hanno affrontato la formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi in relazione al sapere derivato dalla ricerca - sapere professionale in grado di attuare un collegamento tra la pratica dell'insegnamento e il sapere teorico attraverso un processo sistematico e non dunque di origine esperienziale - utilizzando una lunga prospettiva storica e sociale. Questa parte della tesi propone una discussione dei principali risultati emersi dalla comparazione dei due casi nordici, nella quale i dati emersi dalla comparazione tra Danimarca e Finlandia sono stati analizzati alla luce delle domande di ricerca. Infine, la terza sezione presenta le conclusioni e suggerisce ulteriori sviluppi di ricerca.

7.1. Dall'analisi del caso danese e finlandese alla loro comparazione

L'analisi storica e qualitativa utilizzata in questo studio ha messo in luce le principali divergenze e convergenze tra il sistema formativo degli insegnanti danesi e finlandesi. Le continuità e le discontinuità interne a ciascun caso si completano con una analisi comparativa o *cross-cultural* che segue tre piani – contesto socio-storico, tipo di istituzione per la formazione iniziale e rilevanza del sapere di ricerca. Le discussioni possono essere organizzate in tre macro-nuclei tematici: 1) le conformità derivanti dal modello nordico, 2) il professionalismo come discorso politico e sociale e 3) la dipendenza da percorso identificabile longitudinalmente in entrambi i casi.

Dall'integrazione dei risultati ottenuti si rileva che il modello nordico ha contribuito sin dalla metà del XX secolo a definire il professionalismo docente in entrambi i paesi. Durante il periodo post-bellico Danimarca e Finlandia sono state maggiormente sottoposte all'assimilazione di valori analoghi quali l'uguaglianza, la partecipazione e il benessere sociale, in linea con la contemporanea istituzionalizzazione del *welfare state* nordico. La presenza di fattori culturali simili sostenuti dai gruppi politici socialdemocratici ha favorito la concretizzazione di questi valori nel sistema educativo, grazie all'introduzione della scuola comprensiva. Questa tipica istituzione welfarista - emblema del modello educativo nordico - ha contribuito a descrivere la figura docente come uno dei principali promotori dei valori democratici del tempo. Questa convergenza su un'idea pedagogica nordica è riscontrabile ancora oggi nella professionalità docente (Kelly, Dorf, Pratt, & Hohmann, 2014; Webb et al., 2004). Ciò è inoltre visibile dai dati raccolti sul campo, dai quali emerge una netta convergenza pedagogica propria del modello nordico, tanto negli obiettivi curriculari della formazione iniziale quanto nell'uso della ricerca come mezzo di miglioramento didattico.

Sin dalla metà del XX secolo, gli obiettivi formativi costituiscono un aspetto uniformante della professione docente in contesto nordico. **Questa similarità è tuttavia in mutamento, in linea con l'evoluzione dello stesso modello nordico.** Contestualmente agli obiettivi formativi fondati sulle idee di uguaglianza e democrazia, si nota dunque la presenza di nuovi ideali pedagogici più chiaramente fondati sulla prospettiva neoliberale. In entrambi i contesti il professionalismo docente è considerato in maniera performativa, cioè basato su un'idea di miglioramento ed efficienza del sistema scolastico. Questa prospettiva non si ritrova solamente negli obiettivi formativi della preparazione docente, ma anche nei significati che gli attori intervistati riferiscono in merito all'uso e alla produzione del sapere di ricerca seguono gli stessi parametri. L'analisi tematica delle interviste ha infatti rilevato che gli attori della formazione docente collegano l'alfabetizzazione alla ricerca e la partecipazione al processo stesso a numerose finalità valutative. Nel caso danese tuttavia il miglioramento è correlato all'alfabetizzazione del sapere di ricerca prodotto all'esterno della pratica didattica e dunque della scuola. In Finlandia lo sviluppo scolastico è strettamente legato a finalità partecipative nel processo di ricerca. L'evoluzione del professionalismo docente presente nei due casi nordici può essere quindi assimilabile alle fasi storiche proposte da Hargreaves (2000). Dall'analisi di entrambi i programmi di formazione si riscontra infatti l'adozione dell'idea condivisa globalmente per cui l'insegnante deve adattare il suo lavoro alle richieste espresse della società odierna.

Il cambiamento prodotto dalla **trasformazione del modello welfarista nordico sotto il paradigma neoliberale ha prodotto un impatto anche sulle modalità di gestione del programma di formazione stesso.** Tradizionalmente le istituzioni educative di livello terziario presenti nel Nord Europa sono state gestite direttamente dallo Stato, che è anche il maggior finanziatore dei programmi di formazione degli adulti, nello specifico della formazione all'insegnamento elementare. Negli ultimi vent'anni l'adozione del paradigma tipicamente neoliberale di *accountability* ha reso più autonomi i singoli istituti per la formazione dei docenti. Questa autonomia tuttavia è gestita in modo alquanto differente nei due casi esaminati. Le *professionhøjskoler* danesi mostrano così una certa convergenza anche a livello di contenuti formativi, come emerso dall'analisi tematica delle interviste. L'adozione di simili curricula sembra ridurre la competizione tra strutture formative, che ha provocato negli anni passati la chiusura di numerosi *seminarier*, un aspetto peraltro riscontrabile anche a livello di altri tipi di istituti formativi come le scuole ginnasiali (Hjort & Raae, 2011). Al contrario, in Finlandia i programmi di formazione degli insegnanti possono essere molto differenti tra loro, in virtù della libertà accademica di ciascuna struttura. Si riscontrano pertanto due modi di intendere l'autonomia organizzativa: il primo - nel caso danese - è di timore verso il cambiamento, mentre il secondo - la formazione finlandese - è di accettazione dell'indipendenza accordata dallo Stato.

La comparazione tra i due casi ha messo in luce che **la nascita della scuola comprensiva e il miglioramento dello *status* professionale docente hanno contribuito a un innalzamento della formazione a livello universitario in entrambi i casi.** La preparazione dei docenti per la neo-scuola comprensiva è stata rivoluzionata sia in Danimarca sia in Finlandia proprio durante gli anni '50-'60. Questo ha portato a un miglioramento nello *status* accademico del programma di formazione. L'avanzamento accademico della formazione iniziale ha tuttavia seguito due percorsi piuttosto differenti. La preparazione degli insegnanti danesi è stata trasferita da istituti seminariali a semi-universitari, peraltro in linea con le altre semi-professioni nate sotto l'impianto welfarista (Bøje, 2012), riconfermando così l'idea di istituzione formativa come ponte fra teoria-pratica riscontrabile nelle parole degli intervistati. Questo passaggio ha reso la Danimarca un caso eccezionale non solamente nel panorama nordico ma anche a livello europeo. Al contrario, il programma di preparazione dei docenti finlandesi ha conquistato a pieno titolo le università, portando allo sviluppo di un tipo di formazione docente basata sulla ricerca (Säntti & Kauko, 2019). Occorre comunque sottolineare che gli insegnanti finlandesi erano già in passato formati in strutture semi-universitarie, oltre a essere a contatto con gli ambienti accademici sin dalla fine del XIX secolo (Jauhiainen, Kivirauma, & Rinne, 1998). Ciò è peraltro visibile nell'analisi delle interviste in cui gli attori del programma di formazione sottolineano l'apprezzamento per la propria formazione di livello universitario. L'innalzamento del livello a cui venivano formati i docenti è il risultato del miglioramento dello *status* professionale e formativo avvenuto sia in Danimarca sia in Finlandia. Gli sviluppi odierni, che considerano la formazione docente sempre più attrezzata teoricamente, possono invece essere spiegati in relazione alle richieste di miglioramento del servizio pubblico caratterizzanti il periodo di ristrutturazione welfarista.

Dall'analisi dei risultati ottenuti è possibile riscontrare un secondo macro-tema che intercetta i tre livelli studiati in questo contributo. Questo evidenzia che **il professionalismo è da considerarsi al tempo stesso un discorso politico e sociale in entrambi i casi.** Il discorso sulla professionalità docente influisce infatti sulle modalità di accesso al programma formativo e ne indirizza la stessa preparazione degli insegnanti. Varie teorie sociologiche mostrano che **lo *status* sociale delle occupazioni produce un notevole impatto sull'evoluzione della formazione iniziale, sul mantenimento del prestigio e sulla selezione al percorso formativo.** Dall'analisi storica sullo *status* sociale dei docenti danesi e finlandesi si osserva che i due gruppi professionali hanno avuto un percorso differente; nello specifico gli insegnanti danesi per la scuola primaria hanno mantenuto uno *status* stabile nel tempo, poiché erano considerati come appartenenti all'ambiente sociale in cui insegnavano - rurale o urbano - e pertanto vicini alla realtà locale. Per converso, il prestigio degli insegnanti finlandesi è aumentato ogni qualvolta la loro formazione professionale si è posta a un

livello più elevato, un meccanismo spiegato dalla sociologia delle professioni (Harries-Jenkins, 1970) e un dato che emerge anche nelle interviste. Gli insegnanti finlandesi hanno dunque acquisito consapevolezza del meccanismo per cui l'investimento nell'educazione comporta un aumento di *status* sociale. Questa differenza tra i due casi può in parte spiegare la ragione per cui i candidati danesi siano meno preparati e competitivi rispetto ai propri colleghi finlandesi (Reimer & Dorf, 2014), una differenza emersa durante le interviste anche nella descrizione prodotta dai formatori in merito agli insegnanti in formazione.

In linea con l'analisi di Wiborg (2017), è possibile sostenere **che la notevole differenza tra le due modalità di formazione sia il prodotto di due idee professionali contrapposte, sostenute da gruppi sindacali di diversa natura**. Come si evince dall'analisi dei due programmi di formazione, la preparazione dei docenti danesi prevede infatti un unico percorso per gli insegnanti dalla prima alla nona classe della *folkeskole*. Al contrario, il percorso per l'insegnamento nelle prime classi di *peruskoulu* finlandese è differente dalla formazione per i docenti della scuola secondaria. Questa differenza tra Danimarca e Finlandia è l'esito della presenza di due sindacati forti ma che perseguono tuttavia obiettivi differenti; il sindacato danese ha tradizionalmente sostenuto la necessità di formare i docenti per la scuola media assieme ai colleghi di scuola primaria, al fine di preparare insegnanti generalisti che potessero accompagnare gli alunni in un lungo percorso formativo. Al contrario, la netta distinzione tra la scuola secondaria e primaria finlandese, unita allo *status* piuttosto basso di quest'ultima, hanno portato i sindacati a sostenere l'innalzamento a livello accademico della scuola primaria e dei suoi docenti. Non a caso in Finlandia l'avvio della scuola comprensiva ha sostenuto una riforma sostanziale della formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria. Si può dunque concludere che sia in Danimarca sia in Finlandia i sindacati sono piuttosto forti ed efficaci, seppure orientati al raggiungimento di obiettivi differenti.

I risultati ottenuti dalla comparazione evidenziano un terzo macro-tema collegato alla presenza di una dipendenza da percorso - *path dependency* - che ha contribuito a definire le numerose divergenze sul piano socio-storico, istituzionale e di formazione al sapere di ricerca. In linea con ciò, le divergenze sono da imputare **alla struttura sociale pluri-integrata di matrice agricola tipicamente danese, oppure alla società altamente gerarchica e centralizzata del caso finlandese**. L'impatto di una dipendenza da percorso è piuttosto evidente relativamente alle **diversità istituzionali che**, a seconda della tradizione socio-storica costitutiva dell'educazione terziaria, **generano obiettivi differenti per la formazione dei docenti**. Le università danesi e finlandesi seguono un modello di distacco dalla realtà locale e sociale - *socially buffered* - in linea con il modello educativo tradizionale dell'Europa continentale (Tjeldvoll, 1997). Le organizzazioni non universitarie semi-accademiche sono invece più vicine alle esigenze locali in entrambi i contesti. La

distinzione tra istituzioni universitarie e non universitarie viene da lontano nel caso danese, in cui si ritrovano forti rivalità sin dal XIX secolo, un dato sostenuto anche nelle interviste. Al contrario, nel caso finlandese le università talvolta hanno accolto meglio i bisogni della realtà locale (Högnäs, 2001), ciò probabilmente anche a causa della mancanza di un'istituzione semi-universitaria, considerando che le scuole politecniche finlandesi sono infatti sorte solamente durante gli anni '90 del Novecento.

La tipologia di istituzione ha riscontrato un forte impatto sulla formazione dei docenti di scuola primaria. In effetti, emerge che l'università finlandese è più aperta alle esigenze locali, sebbene vi sia una differenziazione formale tra ciò che accade all'interno del programma di formazione rispetto alla realtà scolastica. Ne è un esempio la presenza di una struttura scolastica appositamente creata per il tirocinio, l'unica effettivamente in diretto contatto con l'università. Al contrario, la tradizionale chiusura delle organizzazioni universitarie danesi nei confronti delle necessità territoriali ha spinto le *professionhøjskoler* - strutture terziarie non universitarie - su una linea più coerente con le esigenze educative locali. L'impatto della forma istituzionale emerge anche nelle interviste in cui sono stati studiati i significati e le modalità di promozione del sapere di ricerca nei due casi. I candidati del programma danese sono preparati dunque sulla base di un sapere di ricerca più vicino all'esperienza sul campo, sebbene abbia meno garanzie di scientificità. D'altro canto, gli insegnanti finlandesi sono esposti a un sapere di ricerca teorico, che solo in un secondo momento - vale a dire una volta in ruolo - può essere attivato nella pratica didattica.

La dipendenza da percorso osservabile dal caso danese e finlandese può essere inoltre considerata una lente teorica con cui comprendere due importanti aspetti associati alla formazione inclusiva del sapere di ricerca. Il primo aspetto riguarda **la cultura pedagogica, la quale svolge un'importante funzione nella definizione del sapere di ricerca e degli obiettivi formativi**. La cultura pedagogica danese è alquanto dissimile da quella finlandese. Nel contesto danese gli ideali pedagogici di riferimento si radicano su una prospettiva liberale e romantica, in linea con la concezione di Grundtvig. La cultura pedagogica sostenuta all'interno della formazione dei docenti è tutt'oggi basata su un'idea di insegnante co-costruttore di *Bildung* popolare, conformemente all'idea di docente come "contadino giudizioso tra contadini" (Wiborg, 2002, p. 79). In questo senso la formazione danese ambisce alla costruzione di un insegnante-praticante, in cui tuttavia il sapere di ricerca non è costruito all'interno della pratica didattica bensì da esperti esterni. Nel caso finlandese dell'insegnante-ricercatore invece, le idee pedagogiche rilevanti sono quelle derivate da un'idea neo-umanista di chiara ispirazione *herbartiana*. Questo tipo di tradizione ha prodotto una cultura pedagogica maggiormente fondata sulla ricerca e sulla psicologia e in Finlandia l'educazione è spesso associata all'idea di investimento a livello sociale e professionale, così come è visibile anche dalle

interviste raccolte. L'utilizzo del sapere di ricerca nel contesto finlandese richiama infatti un'idea di profitto, peraltro associabile al ruolo dell'innovazione tecnologica conseguente alla crisi economica (Ornston, 2012).

Il secondo aspetto associato all'analisi della formazione docente attraverso l'idea di dipendenza dal contesto è che **le tradizioni pedagogiche e lo status della ricerca educativa sono sorrette dai movimenti nazionalisti e hanno contribuito alle differenze istituzionali riscontrabili nei due contesti.** Nel contesto finlandese la ricerca pedagogica ha una tradizione secolare implementata all'interno dell'istituzione universitaria, probabilmente grazie al ruolo significativo affidato agli intellettuali e agli accademici durante i movimenti di costruzione nazionale del XIX secolo. Le idee nazionali si basavano su un'idea di educazione volta allo sviluppo stesso dell'intera nazione, mentre la ricerca educativa danese ha conosciuto un lento progresso, seppur sempre all'interno dell'università. In questo caso tuttavia il gruppo danese che sostenne i movimenti nazionalisti non riconosceva la preminenza epistemologica al mondo universitario. Questa era infatti da collegare a una cultura pragmatica, tipica degli strati sociali rurali. Così, se nel caso finlandese sono gli stessi accademici ad aver introdotto e sostenuto la formazione degli insegnanti nelle università, nel caso danese la presenza di una base sociale agraria ha portato a una tradizione di tipo pragmatico ed esperienziale, che poco ha sostenuto l'innalzamento a livello universitario degli insegnanti di *folkeskole*.

Dall'analisi delle divergenze tra i due casi nordici attraverso il meccanismo di *path-dependency* è possibile inoltre ipotizzare che **le policy derivate dall'internazionalizzazione siano maggiormente accettate nei sistemi sociali mono-integrati, come nel caso finlandese.** Nella comparazione tra i due casi è possibile infatti osservare che entrambi i programmi di formazione hanno seguito un modello convergente dovuto in parte al "processo di Bologna". La formazione danese non ha tuttavia recepito pienamente le direttive internazionali, ad esempio nell'introduzione della tesi di laurea a fine percorso, non effettivamente accettata nella formazione iniziale danese poiché considerata come un periodo distaccato dagli obiettivi formativi della formazione docente. Dall'analisi delle interviste è in effetti evidente che le nuove direttive non sono accolte, se non in modo piuttosto critico. Inoltre, le politiche educative esternamente promosse influiscono pesantemente sullo *status quo* della formazione degli insegnanti danesi, rendendola instabile e creando numerosi malumori all'interno della stessa istituzione. Al contrario, la formazione degli insegnanti finlandesi sembra aver gestito le richieste esterne in maniera più proficua, senz'altro anche grazie al riconoscimento internazionale come modello a cui ispirarsi. Si può ipotizzare che sistemi tradizionalmente centralizzati come la Finlandia siano più inclini ad accettare idee e modelli

internazionali, mentre delle direttive eterodirette possono creare situazioni di stallo nei sistemi educativi decentrati.

7.2. Dai risultati comparativi al *focus* della ricerca

Il *focus* di questo studio è stato quello di comprendere *come due contesti socio-storici simili quali la Danimarca e la Finlandia hanno implicato differenti modalità di formazione al sapere di ricerca durante la preparazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria*. Questo ha permesso di dimostrare che la formazione degli insegnanti è il prodotto di forze contestuali e istituzionali. Il lavoro dottorale ha seguito un impianto di MSSD (*Most Similar System Design*) in cui sono esaminati due o più casi simili, ma con esiti piuttosto differenti. I casi scelti sono stati la formazione iniziale degli insegnanti danesi e finlandesi, poiché Danimarca e Finlandia sono accomunati da alcune caratteristiche simili relative alla comune appartenenza al modello nordico. Queste similarità hanno evidenziato la presenza di convergenze nel modo in cui gli insegnanti sono definiti socialmente, ma dalla comparazione dei due casi sono state anche rilevate numerose divergenze. Al fine di comprendere i meccanismi che hanno contribuito a una evidente differenziazione della formazione al sapere di ricerca all'interno dei due casi, sono state seguite tre domande di ricerca specifiche. Queste hanno previsto la comprensione socio-storica del contesto nazionale, lo studio di caso della formazione iniziale dei docenti e l'analisi della formazione al sapere di ricerca all'interno dei due sistemi formativi.

La *prima domanda di ricerca* è sviluppata attorno alla descrizione storica di quei fattori contestuali che hanno presumibilmente influenzato la formazione iniziale degli insegnanti e il professionalismo a esso associato. Nel capitolo 4 il **modello nordico** è stato analizzato come l'**esito di natura politica** costruito dai partiti di centro-sinistra durante gli anni '50-'60. I concetti di **uguaglianza, benessere sociale e partecipazione** sono stati sviluppati dai governi per assicurare una definizione comune per contribuire alla costruzione di una regione nordeuropea con caratteristiche particolari, già presenti per certi aspetti prima del dopoguerra. Questo discorso politico e in parte economico ha contribuito alla realizzazione del **sistema scolastico comprensivo**, emblema **dell'uguaglianza**. Contestualmente alla nascita della scuola comprensiva, anche lo *status professionale dei docenti* venne trasformato per essere maggiormente coerente con la nuova istituzione scolastica. Così, alcune circostanze contribuirono a rendere gli insegnanti non solamente più rispettati, ma anche più **partecipi alle decisioni** politiche in campo educativo, ciò anche grazie al **forte legame tra i gruppi sindacali e il parlamento**, una peculiarità tipica del nord Europa. Lo **Stato divenne una figura sempre più centrale** nel controllo del sistema scolastico, sebbene le decisioni educative fossero comunque condivise con i diversi attori scolastici e con i sindacati di riferimento.

Tale dato conferma le teorie sviluppate nell'ambito della sociologia delle professioni, secondo cui se i sindacati e i governi condividono **un'idea professionale congruente** allora questa è anche più facilmente attuata.

La **vicinanza al potere politico** da parte dei sindacati degli insegnanti non produsse solo un innalzamento dello **status sociale dei docenti**, ma i sindacati ebbero un ruolo essenziale anche nella **riforma dei programmi della loro formazione iniziale**. La formazione degli insegnanti fu tuttavia organizzata diversamente in Danimarca e in Finlandia, poiché supportata da **gruppi professionali estremamente diversificati** dal punto di vista storico e sociale. Nel caso danese i sindacati ambivano **a rafforzare la posizione degli insegnanti di scuola primaria**, tradizionalmente in forte contrasto con i docenti di scuola secondaria. In Finlandia invece, i sindacati sfruttarono il cambiamento della scuola comprensiva per ottenere **l'innalzamento della formazione docente a livello universitario**. **Il progetto formativo divergente** sostenuto dai due sindacati riflette **un'idea di insegnante** che si è storicamente delineata sulla base di **significati pedagogici e culturali differenti**: l'insegnante danese è stato considerato come **un professionista a servizio della società**, mentre in Finlandia l'educazione era considerata come una sfera del potere politico o come **una gerarchia sociale** al cui interno **gli insegnanti erano chiamati a ricoprire un ruolo dominante**.

Queste differenze di intenti trovarono una collocazione diversificata in relazione alle **istituzioni** per la formazione degli insegnanti. In Danimarca il **progetto professionale che ambiva a costruire una professionalità docente generalista** in linea con le richieste della scuola comprensiva fu attuato nelle istituzioni di tradizione seminariale. Dall'analisi del programma danese è possibile osservare che ancora oggi è presente l'idea di una formazione degli insegnanti di *folkeskole* di tipo generalista. Questa ambizione tuttavia è diminuita negli ultimi anni poiché nuovi obiettivi professionali, basati sulla specializzazione disciplinare, sono stati portati avanti. Al contrario, in Finlandia l'istituzione per la formazione degli insegnanti cambiò struttura per diventare di livello universitario e si concentrò sulle scienze dell'educazione, riproducendo dunque la **forte influenza degli ambienti accademici sulle questioni educative**.

Il progetto politico del modello nordico assume oggi forme nuove rispetto ai decenni '50-'60: l'uguaglianza, la partecipazione e il benessere sociale si stanno **rimodulando come idee regolatrici** attraverso i nuovi modi e i significati tipici del neoliberismo. Ciò ha comportato inoltre una **riduzione - oppure un miglioramento** nel caso finlandese - **dello status sociale degli insegnanti**, in linea con la critica o l'elogio al tipo di preparazione dei docenti, supportata da numerose organizzazioni internazionali. Questo cambiamento ha inciso a sua volta sul modo in cui gli insegnanti e la loro formazione vengono considerati, un aspetto visibile nelle **riforme** che stanno cambiando il profilo **istituzionale** della formazione danese e finlandese. Il mutamento in senso neoliberale è riscontrabile

inoltre nel fatto che **il sapere di ricerca debba essere al servizio di finalità valutative e di miglioramento scolastico**. La spinta neoliberale però non sembra ancora aver rivoluzionato nettamente la formazione iniziale degli insegnanti né in Danimarca né in Finlandia.

Dallo studio emerge che i fattori politico-economici hanno un impatto limitato e di recente presenza rispetto alle forze contestuali di tipo **storico e culturale, che sembrano invece più rilevanti**. In particolare, dall'analisi storica emergono due fattori determinanti per le divergenze nel profilo della formazione e per il tipo di sapere da essa veicolato in Danimarca e in Finlandia. Il primo fattore culturale si basa sulle **differenti modalità di concepire l'educazione nei due casi**, mentre il secondo è di origine sociologica ed è collegato al **tipo di società in cui il sistema educativo è sviluppato**. Il fattore culturale ha avuto una grande influenza sul tipo di processo pedagogico e sulle sue finalità. In Danimarca, sin dall'avvio delle prime strutture educative, l'obiettivo formativo preminente era la formazione del **buon cittadino e l'appartenenza al folke** - popolo; **nell'educazione popolare danese** si è preferita infatti una prospettiva **pragmatica utile agli scopi educativi e di sviluppo dello strato sociale rurale**. La cultura pedagogica dominante danese si rifà infatti al pensiero *grundtvigiano* secondo cui l'educazione non è solo espressione del pensiero attraverso il dialogo ma anche passione per l'apprendimento. Questa idea fu ulteriormente sviluppata durante il XX secolo con l'avvio della pedagogia attivista ed è ancora visibile osservare questa eredità culturale nella presenza dell'università DPU, che produce sapere scientifico spesso esterno alla pratica dell'insegnamento.

Al contrario, in Finlandia la cultura pedagogica è stata sempre piuttosto formale e basata sull'idea che il discente dovesse imparare qualcosa per **migliorare il proprio status sociale** e di conseguenza **l'economia nazionale**. Ciò è anche visibile nell'importanza assegnata **all'appartenenza nazionale e allo sviluppo umanistico filantropico**. Appare tuttavia alquanto paradossale la discrasia tra il progetto pedagogico di Cygnaeus all'interno della formazione degli insegnanti e l'idealismo nazionale *snellmaniano* orientato alle scuole primarie. È da sottolineare inoltre che in Finlandia l'idea stessa di educazione come investimento è sempre stata proposta con un meccanismo *top-down*. Questo spiega lo *status* sociale particolarmente basso che gli insegnanti finlandesi hanno avuto fino all'inizio del XX secolo. L'ambizione di migliorare la società finlandese è sempre stata rafforzata dalle *élite* politiche e accademiche, ancora oggi presenti nella definizione educativa e nel miglioramento della formazione dei docenti. La differenza in merito alle finalità educative è anche visibile dai risultati delle interviste, in cui viene dimostrato che i significati con i quali il sapere di ricerca è veicolato nell'odierna formazione iniziale sono nettamente distinti nei due casi. **In Finlandia è presente una ricerca con sensi di universalismo, mentre in Danimarca vi è**

un tipo di sapere più specifico e circoscritto, funzionale in chiave comunitaria e di coesione sociale.

Oltre al fattore storico-culturale, il secondo fattore determinante di differenziazione tra i due casi è il **tipo di società e le modalità con cui il sistema educativo è stato sedimentato o elaborato storicamente**. La società danese ha elaborato infatti un sistema scolastico **decentrato, sostenendo così un'idea di professionalità docente in linea con le richieste locali**. Non è un caso che gli insegnanti delle scuole primarie fossero essi stessi provenienti dalla classe rurale, perlomeno fino all'introduzione del periodo welfarista. La società danese è stata infatti caratterizzata da una netta divisione tra classi sociali urbane e rurali, seppure entrambe piuttosto potenti. La popolazione rurale ha contribuito nettamente allo sviluppo di nuove istituzioni educative durante il XIX secolo, sostenendo l'idea che fosse la popolazione rurale - il *folke* - la reale struttura portante della nazione danese. Al contrario, la lunga influenza della Svezia e della Russia nel definire il **sistema scolastico finlandese** ha contribuito alla presenza di un sistema scolastico **accentrato**. In Finlandia l'educazione del popolo veniva intesa come l'unico momento formale in cui la popolazione potesse prendere coscienza di essere un gruppo nazionale. **Questa differenza nel tipo di società ha prodotto una dipendenza da percorso - path dependency - nelle modalità di trasmissione del sapere di ricerca**: in Danimarca si preferisce infatti un discorso pedagogico orizzontale, mentre in Finlandia il sapere di ricerca è comunicato verticalmente, così come dimostrato dall'analisi delle interviste.

La *seconda domanda di ricerca* ha prodotto una comparazione tra le convergenze e le divergenze presenti tra i programmi di formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca e Finlandia. Il lavoro ha previsto l'utilizzo dello studio di caso e l'analisi di dati documentali e di pubblicazioni accademiche. Dai risultati della comparazione raccontati nel capitolo 5 è possibile affermare che **la formazione iniziale degli insegnanti implica sempre la realizzazione di profili professionali specifici**. Ciò appare evidente dalla giustapposizione tra i due modi di intendere la professione docente, così come sono descritti nei programmi di formazione iniziale. In Danimarca l'idea di insegnante efficace viene preferita rispetto a quella di professionista riflessivo, utilizzata invece nel caso finlandese. **Queste differenze sono il prodotto di un diverso approccio alle richieste sociali e politiche che le istituzioni formative hanno messo in atto**.

In linea con le teorie sociologiche, le istituzioni formative costituiscono un ponte tra i vari attori coinvolti nella formazione. In particolare, **le *professionhøjskoler* danesi sono in una posizione di mediazione tra due spinte che modellano la preparazione dei futuri insegnanti, ma che spesso sostengono due idee diametralmente opposte**. Una prima direzione è quella che fa riferimento alle **ultime politiche educative** nazionali o internazionali, mentre la seconda è la **presenza di una lunga tradizione culturale** che poco si adatta alle nuove tendenze. L'istituzione per la formazione iniziale

danese si trova attualmente a dover affrontare delle pressioni per realizzare un tipo di **insegnante competitivo ed efficace**. Dall'altro lato vi è invece l'idea tradizionale di un insegnante "**contadino tra i contadini**" o al massimo di insegnante come figura genitoriale all'interno della *klasse* - idea di rilievo all'epoca welfarista. In questo panorama duale, il *trend* che privilegia un professionista competitivo è molto consistente. Esempio in tal senso è **il cambiamento del curriculum formativo**, meno incentrato sulla pedagogia generale e più invece sui contenuti disciplinari. **La tradizionale attenzione alle esigenze locali tipica di questi istituti formativi si sta modificando a causa della fusione amministrativa** dei piccoli seminari con istituti più ampi - le *professionhøjskoler*. Il curriculum danese tuttavia ambisce ancora a formare insegnanti di "*klasse*", idea sostenuta dalle reti di professionisti coinvolti nella formazione e visibile dal **clima formativo di tipo seminariale**.

La situazione di ambiguità in cui l'istituzione per la formazione dei docenti danesi si trova riproduce una **dualità di significati discordanti** in merito alla **produzione di ricerca e alla sua formazione**. Da un lato gli istituti di formazione favoriscono la produzione del sapere di ricerca, coerentemente alle **richieste di maggior efficienza e come risorsa economica necessaria** alla sopravvivenza dell'istituto stesso. In effetti, sono molti gli istituti di formazione danesi che si propongono come centri di ricerca applicata o della cosiddetta R&D - *Research and Development* -, sebbene essi non abbiano alcun obbligo legislativo formale. Dall'altro lato vi è però una **riluttanza da parte del mondo della formazione di inserire il sapere di ricerca all'interno del programma di formazione iniziale**. Questo fatto è dimostrato ad esempio dalla presenza di un **curriculum piuttosto limitato** all'apprendimento del sapere scientifico. Le cause sono molteplici e riflettono sia la **manca di un ambiente di ricerca *tout court***, così come lo sarebbe invece l'università, sia la **carenza di formatori adeguati** - o per lo meno motivati - a proporre questo tipo di sapere scientifico durante la preparazione dei docenti. Si può affermare che negli ultimi trent'anni la preparazione dei docenti danesi è stata particolarmente messa alla prova: **l'idea di insegnante di scuola comprensiva danese sta cambiando e le istituzioni tradizionali prevedono soluzioni che talvolta seguono la tradizione culturale dell'insegnante-contadino e talvolta le richieste politiche di docente competitivo**.

La situazione dell'istituzione formativa finlandese è più stabile rispetto a quella danese. In **Finlandia infatti l'istituzione dedicata alla formazione svolge un ruolo primario nella definizione della professionalità docente**: ciò è dovuto alla grande libertà di cui godono le università finlandesi, ma anche al loro tradizionale **coinvolgimento** sin dal periodo della costruzione della nazione finlandese **nelle vicende politiche e sociali**. Oggi la formazione dei docenti di *peruskoulu* appare dunque più stabile e coerente. **La coerenza del programma non significa tuttavia che la**

formazione non sia mai stata modificata nel corso degli anni, bensì i cambiamenti apportati alla preparazione dei docenti per i primi sei anni di *peruskoulu* sono confermati **dal graduale innalzamento dello status della formazione docente a livello accademico** durante gli anni '70. Inoltre, **l'orientamento verso la promozione del sapere di ricerca** all'interno della preparazione docente è una novità degli ultimi vent'anni solamente. Anche il **curriculum** formativo è stato sottoposto a cambiamenti, passando dall'essere maggiormente incentrato su un'idea pedagogica di stampo neo-umanista a essere epistemologicamente più vicino ai contributi offerti dalle **scienze dell'educazione**. Le modifiche alla formazione docente finlandese tuttavia sono state spesso il prodotto di **decisioni autodirette dagli istituti universitari**.

Le riforme apportate alla formazione iniziale degli insegnanti in Finlandia sono simili e perciò coerenti a una visione comune accettata e perseguita dalle università. In effetti, l'istituzione formativa finlandese non ha dovuto affrontare richieste divergenti da parte dei governi e dei sindacati degli insegnanti di scuola primaria. Sin dal XIX secolo l'università ha infatti concordato **un'idea condivisa** con i governi e i sindacati secondo cui gli insegnanti di scuola primaria avrebbero dovuto essere istruiti come i loro colleghi di scuola secondaria. L'idea formativa di base era quella di dotare i candidati non solo delle competenze necessarie all'insegnamento pratico, ma anche di metterli in condizione di diventare in un certo senso degli **intellettuali** in grado di gestire le classi popolari. Questa visione comune ha dunque sostenuto un miglioramento della formazione degli insegnanti di scuola primaria in modo lento e continuo. In Finlandia, tra le forze politiche e i gruppi sindacali è stato elaborato **un consenso** a sostegno dell'idea di docente come un **professionista nel campo dell'educazione**, rafforzando l'immagine dell'insegnante come di un professionista *tout court*, in linea con le altre occupazioni professionali educate dalle istituzioni universitarie. La presenza del programma formativo all'interno dell'istituzione universitaria ha inoltre sicuramente favorito lo sviluppo di una formazione docente basata sulla ricerca, poiché **l'università offre formatori e un ambiente di apprendimento più adatto** a sviluppare questo tipo di sapere. **Gli istituti per la preparazione dei docenti finlandesi sono dunque stati investiti nel corso degli anni di un potere sempre più robusto nel definire la professione docente e le competenze necessarie** per socializzare i futuri candidati all'occupazione stessa. Ciò anche grazie al forte ruolo giocato nel corso degli anni dagli **ambienti accademici, che hanno alle volte protetto e altre volte assimilato le richieste esterne alla formazione degli insegnanti**. In questo momento storico le università stanno cercando di intervenire in modo simile sulla formazione continua dei docenti.

A seguito della comparazione tra Danimarca e Finlandia è possibile affermare che **il tipo di istituzione gioca un ruolo fondamentale nel definire la preparazione dei docenti e dunque il professionalismo a esso associato**. Gli istituti delle *professionhøjskoler* danesi contribuiscono a

formare un **semi-professionista competente e in grado di migliorare il proprio insegnamento in modo applicativo**, in linea con le caratteristiche stesse dell'istituzione. **Le università finlandesi** invece ripropongono e trasmettono a loro volta **l'idea di un docente-ricercatore**, maggiormente conforme all'ambiente di ricerca in cui è formato. Le istituzioni formative non definiscono tuttavia la professionalità docente autonomamente, ma devono attivare un **complesso dialogo tra le figure politiche e la tradizione culturale**. Nello specifico, in Danimarca **la tradizione culturale** è al momento piuttosto in difficoltà nel definire un'idea di professionalismo alternativo a quello promosso dalle autorità politiche, che appare avere al momento un **ruolo dominante nelle decisioni a tal merito**. Al contrario, **nel caso finlandese c'è più omogeneità di intenti**, lasciando dunque all'università la definizione del concetto di professionalità docente e il come realizzarla, dopo un'iniziale presa di posizione da parte delle figure politiche. **Si possono nuovamente osservare queste differenze alla luce della dicotomia tra la struttura sociale danese pluri-integrata e decentrata e la struttura sociale finlandese più gerarchica e accentrata.**

La *terza domanda di ricerca* - quali sono le modalità attraverso cui i futuri insegnanti sono formati all'uso e alla creazione del sapere scientifico - è stata studiata attraverso **un'analisi tematica effettuata sulle interviste** raccolte durante i dieci mesi di permanenza nei due contesti nordici. Nel capitolo 6 è stato dunque possibile dimostrare che il **sapere di ricerca** - prodotto di lavori scientifici formali e sistematici e che pertanto non deriva dalla mera esperienza dell'insegnamento - è **considerato in modo differente nei due casi analizzati.**

All'interno della formazione iniziale degli insegnanti danesi, la conoscenza basata sulla ricerca viene intesa come un **sapere applicato o sperimentale** e che quindi ambisce a risolvere problemi di natura pratica. Le finalità associate all'utilizzo e alla creazione di conoscenza basata sulla ricerca sono piuttosto di **carattere migliorativo**, sia per la professionalità docente sia per il sistema scolastico e della formazione docente più in generale. Oltre alle finalità migliorative, l'analisi tematica evidenzia uno scopo costituito dall'integrazione tra teoria e pratica. L'uso della conoscenza scientifica all'interno della formazione iniziale degli insegnanti è tuttavia compromesso dal tipo di istituzione e dall'alta eterogeneità dei candidati presenti nel percorso.

In Danimarca il sapere scientifico è solitamente **prodotto all'esterno** della pratica didattica, sia dalle istituzioni per la formazione degli insegnanti sia dalle università. Paradossalmente, il sapere di ricerca prodotto dagli *university colleges* **non è condiviso** con gli insegnanti in formazione, che invece sono alfabetizzati a un tipo di ricerca teorica di provenienza universitaria, sebbene questa sia tradotta in modo più professionalizzante dai formatori del programma, così come espresso nelle interviste. Ciò richiama altresì due **idee differenti di apprendimento e di conoscenza** suggerite da

queste due istituzioni e con cui esse si confrontano spesso anche al di fuori dell'aspetto formativo per i futuri docenti.

La formazione alla conoscenza basata sulla ricerca avviene in modo piuttosto informale nei programmi di formazione degli insegnanti danesi. Sono infatti **pochi** i momenti in cui i futuri docenti sono **formalmente istruiti all'uso del sapere di ricerca** di tipo empirico, un sapere peraltro deciso di solito a livello nazionale. Queste occasioni sono spesso confuse, almeno a livello di interviste, con i momenti di discussione teorica, tipici della struttura seminariale. All'interno del programma di formazione danese, ai futuri insegnanti è anche richiesto di realizzare conoscenza scientifica sia durante gli esami sia durante la scrittura della tesi. Questi momenti hanno l'obiettivo di integrare il sapere teorico con quello pratico al fine di **migliorare l'insegnamento e dunque risolvere problemi** di carattere didattico. Anche nella produzione di sapere di ricerca si riscontra tuttavia la **mancanza di formazione a un apparato metodologico forte**, nonostante ai candidati sia lasciata ampia libertà di manovra nel processo di ricerca.

La formazione iniziale degli insegnanti in Danimarca supporta dunque un'idea di insegnante-praticante che comunica il sapere professionale attraverso un discorso orizzontale. In Danimarca infatti il sapere di ricerca è solitamente percepito come un **qualcosa di aggiuntivo**, utile per il miglioramento della pratica didattica e del sistema scolastico, in linea con le richieste politiche attuali. Inoltre, la conoscenza basata sulla ricerca è a tratti intesa dagli attori intervistati come un **sapere imposto dall'alto** e spesso associato a necessità finanziarie. Ciò è rilevabile sia nello scarso supporto alla scrittura della tesi di laurea, sia nelle competenze dei formatori del programma. Il ruolo della ricerca nel diminuire il classico *gap* sapere teorico-pratico, tipico della formazione docente, è considerato limitatamente. Gli attori della formazione docente danese infatti spiegano il sapere di ricerca come un qualcosa di aggiuntivo ma non inerente alla comprensione teorica dell'esperienza pratica. La **connessione teoria-pratica è infatti sostenuta direttamente dall'istituzione stessa** attraverso una comunicazione **orizzontale**, e dunque condivisa, delle conoscenze didattiche e disciplinari. Gli *university colleges* hanno lo scopo di integrare la conoscenza scientifica prodotta nelle università con il sapere pratico delle istituzioni scolastiche. **Questo ruolo istituzionale è piuttosto antico e orgogliosamente mantenuto nelle nuove *professionhøjskoler*.**

E, e le cose che facciamo qui noi e noi le facciamo in un modo molto, molto differente rispetto alle università, è quello di connettere la teoria, tra teoria e pratica, il che è davvero una grande cosa nell'essere un insegnante, di essere capace a trasformare in alcune azioni pratiche. E questo, questo è in generale qualcosa su cui noi lavoriamo veramente... è dura, noi abbiamo una esperienza molto lunga, il programma di formazione degli insegnanti è veramente una VECCHIA istituzione qui in Danimarca [...] è molto tempo che facciamo questo.

(Thorn, dirigente del programma, istituto 2)

La conoscenza scientifica proposta all'interno del programma di formazione degli insegnanti finlandesi è piuttosto variegata rispetto a ciò che accade in Danimarca: il sapere di ricerca viene inteso dagli intervistati come **conoscenza teorica, applicata e sperimentale**. Il sapere teorico e applicato è generalmente sviluppato dagli insegnanti in formazione, mentre il sapere sperimentale è prodotto dagli insegnanti in ruolo. La presenza di diverse tipologie di sapere di ricerca all'interno del programma di formazione finlandese consente ai candidati non solo di migliorare la propria pratica didattica, ma anche di avere gli elementi necessari per comprenderla in modo sistematico e razionale. Le **finalità** connesse alla formazione a questo tipo di conoscenza sono dunque incentrate sia **sull'autonomia** sia sulla **professionalizzazione** degli insegnanti. In particolare, le finalità dell'autonomia si collegano a un miglioramento della pratica docente non solamente associato alla comprensione dei propri alunni, ma anche a una comprensione della propria professionalità. Le finalità associate alla professionalizzazione fanno invece riferimento al miglioramento dello *status* sociale degli insegnanti, sottolineato sia dagli studenti in formazione sia dai formatori del programma.

Il sapere professionale comunicato durante la preparazione docente finlandese è il prodotto di **studi esterni** alle istituzioni scolastiche. Tuttavia, grazie ad un forte sostegno curricolare e istituzionale, gli insegnanti in formazione sono istruiti alle **capacità descrittive e metodologiche utili per produrre ricerca** durante la propria pratica, una volta entrati in ruolo. In questo modo il programma di formazione iniziale degli insegnanti finlandesi ambisce a fornire le opportunità necessarie per **creare sapere di ricerca in modalità autonoma** e rendere quindi i futuri insegnanti consci del meccanismo scientifico che produce sapere di ricerca. Questo può essere visto come una sorta di rito di passaggio, in cui l'istituzione **universitaria** svolge un ruolo importante nella definizione del sapere di ricerca.

L'istituzione universitaria per la formazione iniziale degli insegnanti finlandese offre in effetti numerose occasioni per i propri candidati di confrontarsi con il sapere di ricerca ed esserne essi stessi costruttori. Questi momenti sono dedicati **allo sviluppo delle conoscenze dichiarative e procedurali**. In particolare, l'apprendimento delle conoscenze dichiarative prevede momenti di apprendimento e di discussione dei risultati di ricerca educativi più recenti in modalità individuale o di gruppo. L'apprendimento delle conoscenze procedurali avviene anch'esso durante tutto il percorso formativo e prevede numerosi momenti in cui gli insegnanti in formazione sviluppano le capacità metodologiche attraverso un **apprendimento per esperienza** - *learning by doing*. Entrambi i momenti sono considerati importanti dagli attori intervistati perché sviluppano il **pensiero critico** del candidato e svolgono un'importante funzione **nell'integrazione del sapere teorico con quello pratico**.

La formazione iniziale degli insegnanti in Finlandia supporta pertanto un'idea di insegnante-ricercatore che comunica e comprende il sapere professionale attraverso un discorso verticale. **All'interno della formazione finlandese il sapere di ricerca è riconosciuto come la chiave fondamentale per connettere il sapere teorico con quello pratico.** La comprensione è il primo passaggio indispensabile per consentire in seguito di poter applicare le conoscenze scientifiche al miglioramento del fenomeno educativo precedentemente analizzato. L'istituzione universitaria è inoltre considerata nelle interviste come un elemento organizzativo essenziale al fine di poter dotare i candidati di quelle competenze utili per la comprensione del fenomeno educativo: **l'università infatti supporta una sorta di rito di passaggio degli insegnanti in formazione.** Così, dall'essere studenti che comprendono il fenomeno educativo attraverso l'alfabetizzazione degli ultimi risultati scientifici, gli insegnanti finlandesi sono portati a sviluppare un pensiero critico. Lo sviluppo della metacognizione porta dunque i futuri insegnanti, una volta in ruolo, a essere in grado di realizzare sistematicamente il sapere di ricerca teorico all'interno della propria pratica. Il percorso formativo finlandese diventa inoltre una **socializzazione dello studente in formazione a una comunità di pratica di livello elevato** in cui solo ai professionisti dell'educazione è permesso di condividere simili attitudini, conoscenze e comportamenti. In questa formazione è dunque possibile rilevare **caratteristiche tipiche della pedagogia neumanista** incentrata sull'idea di *Bildung* elitario. Questo passaggio di informazioni in senso **verticale** permette inoltre il **miglioramento dello status sociale del candidato**, in linea con un'idea di educazione come investimento, tipica del contesto finlandese.

Io credo che sia davvero importante che, che loro siano all'università, che loro abbiano bisogno di un pensiero scientifico e di un *background* scientifico, nella pratica, di ogni giorno. Ed è possibile, solo se sono parte dell'università e di una COMUNITÀ SCIENTIFICA

(Sandra, formatore)

In conclusione di questo lavoro è possibile tentare di dare una risposta alla domanda di ricerca principale, cioè come due contesti socio-storici simili quali la Danimarca e la Finlandia abbiano sviluppato due modalità di formazione al sapere di ricerca così differenti. È possibile dunque utilizzare i risultati raccolti **per affermare “cosa può spiegare y”** (Anckar, 2008), laddove y è la variabile dipendente del contributo qui proposto, cioè il tipo di sapere di ricerca e le modalità di formazione a questa conoscenza.

Dall'analisi è possibile dedurre che la **conoscenza basata sulla ricerca** è un sapere professionale dalle numerose declinazioni e che pertanto **è intesa in modi differenti in base al contesto e al tipo di istituzione** in cui la formazione iniziale degli insegnanti viene sviluppata. La definizione di sapere di ricerca e le sue modalità di apprendimento risultano piuttosto differenti dalla

comparazione tra il sistema formativo danese e finlandese, sebbene i due casi abbiano numerose caratteristiche in comune appartenenti al modello nordico. L'analisi comparativa porta ad affermare che **il sapere di ricerca è definito dai fattori sociologici e storico-culturali mentre i fattori politico-economici non risultano così determinanti come i due precedenti**. In linea con questa affermazione si osserva che la conoscenza basata sulla ricerca di tipo applicato e sperimentale presente in Danimarca riflette una base socio-culturale pragmatica e una struttura sociale multi-integrata che ha provocato una formazione a questo tipo di conoscenza professionale comunicata orizzontalmente. Il contesto finlandese rispetta anch'esso la presenza di una priorità dei fattori storico-culturali e sociologici nel definire il sapere di ricerca e le modalità di formazione a esso. All'interno della formazione finlandese al sapere di ricerca è infatti possibile osservare il mantenimento di una cultura neo-umanista nella definizione di conoscenza basata sulla ricerca. Le modalità di formazione a questo sapere professionale sono inoltre costruite in modalità verticale, riproducendo una struttura sociale gerarchica e piuttosto centralizzata. **Queste evidenze suggeriscono la presenza di una certa dipendenza da percorso istituzionale - *path dependency* - caratterizzante entrambi i casi analizzati.**

Oltre all'impatto sui fattori contestuali, **il tipo di istituzione per la formazione degli insegnanti e le sue relazioni sociali hanno una forte influenza nel definire le modalità di formazione al sapere di ricerca**. In effetti, le istituzioni formative danesi non sono formalmente preparate a offrire una preparazione dedicata all'utilizzo e alla produzione di sapere scientifico. Questo viene anche dimostrato dalla quasi assenza di formatori che producono ricerca e che successivamente la trasmettono durante le proprie lezioni. In Finlandia contrariamente, dove la formazione è posta a livello universitario, vi sono maggiori sostegni di carattere sia formativo sia organizzativo per indurre la formazione di un professionista docente orientato alla ricerca educativa. **La presenza o l'assenza di un ambiente ricco di ricerca ha dunque un grande peso nel definire la conoscenza scientifica e in particolare il suo apprendimento** nella formazione dei futuri docenti.

L'istituzione per la formazione docente è inoltre circoscritta all'interno di un sistema più ampio nel quale le tradizioni culturali si incontrano - o si scontrano - con le richieste sociali attuali e portate avanti dalle politiche educative odierne. **L'istituzione formativa riflette quindi tale dicotomia**, comportando numerose differenze nel modo in cui il sapere di ricerca viene definito e prodotto. La definizione di sapere di ricerca elaborata all'interno della formazione iniziale danese riflette le caratteristiche di una professionalità docente che ha cercato finora di basarsi su un'idea di **insegnante pragmatico e dunque efficace**, ampiamente in relazione con le attuali richieste sociali. **La priorità assegnata a una cultura pedagogica pragmatica** è osservabile nelle **finalità** connesse alla formazione a questo tipo di sapere, vale a dire il miglioramento della didattica. Anche nel caso

finlandese è osservabile la rielaborazione in chiave formativa dell'idea di insegnante richiesta dal contesto, sorretta e plasmata dall'istituzione di formazione. Nel **caso finlandese**, dove l'idea di **professione docente basata sulla ricerca è centrale**, si può notare che la definizione di sapere scientifico è maggiormente formalizzata. La formazione a questo tipo di sapere punta inoltre a **migliorare non solo la pratica didattica**, ma anche i processi **autoriflessivi del docente**.

Dal lavoro condotto emerge che **i significati conferiti al sapere di ricerca, la tipologia di ricerca e le sue modalità di formazione sono in connessione sia al modo in cui la formazione docente è organizzata e istituzionalizzata, sia al contesto nazionale di riferimento** (Tab. 5).

Tabella 5 - Riassunto delle convergenze e divergenze delle due variabili dipendenti e spiegazione della dipendenza da percorso

		Danimarca	Finlandia
Contesto_Variabile indipendente 1	Fattori politico-economici	Modello nordico	Modello nordico
	Fattore storico-culturale	Bildung popolare	Bildung elitaria
	Fattore sociale	Società pluri-integrata	Società mono-integrata
		↓	↓
Tipo di istituzione_Variabile indipendente 2	Tipo istituzione	<i>University colleges</i>	Università
	Relazioni istituzionali	Definizione insegnante eterodiretto da: - tradizione culturale - richieste politiche	Definizione insegnante autodiretto: - tradizioni e richieste politiche maggiormente in linea tra loro
		↓	↓
Risultati differenti (<i>Different Outcomes</i>)_Variabile dipendente		<u>Sapere di ricerca sperimentale e apprendimento poco formalizzato</u>	<u>Sapere di ricerca teorico e apprendimento formalizzato</u>

Si osserva infatti l'esistenza di relazioni forti tra i tre piani studiati: contesto, istituzione e sapere di ricerca. In particolare, nello studio qui proposto è stato rilevato che **i fattori storico-culturali e sociali hanno un impatto** sia sul tipo di istituzione sia sull'idea e sulle modalità di formazione al sapere di ricerca nella formazione dei docenti. Inoltre, **l'istituzione non è solo definita dai fattori contestuali, ma definisce essa stessa il sapere scientifico**. La struttura decentrata caratterizzante la società danese ha così prodotto un'epistemologia pedagogica pragmatica e condivisa in modo orizzontale, in linea con la presenza di un gruppo sociale di tipo rurale. Questo tipo di società ha prodotto una numerosa varietà di istituti per la formazione, in conformità con le necessità locali e frequentemente in disaccordo con il sistema di istruzione formale: le istituzioni danesi preposte alla formazione dei docenti sono pertanto sorte con scopi alquanto pragmatici e radicati sulla realtà territoriale. Ciò ha

comportato l'adozione di significati condivisi all'interno della formazione docente, che ha dunque reso la formazione al sapere di ricerca simile a un apprendimento informale della conoscenza stessa. Al contrario, la struttura sociale altamente centralizzata e gerarchica finlandese ha prodotto un unico sistema formativo molto duraturo nel tempo, vale a dire l'università. Questa istituzione ha stimolato l'avvio di una formazione progressivamente sempre più accademica, portando i propri candidati a essere non solo dei consumatori ma anche dei produttori del sapere di ricerca, creato direttamente dalle università. In questo modo si può parlare di un **meccanismo sociale concatenate** reso possibile da una serie di **dipendenze da percorso di natura sociale e storico-culturale**.

7.3. Aspetti di contributo alla letteratura scientifica e sviluppi futuri della ricerca

In questa sezione finale vengono illustrati alcuni aspetti di carattere più generale, consentendo di inserire questo lavoro all'interno di un panorama di ricerca più ampio. Questo contributo ha infatti cercato di ampliare la letteratura scientifica sia nel settore della formazione docente sia in quello dell'educazione comparata. In linea con i numerosi lavori che sottolineano l'importanza di una visione contestuale della formazione docente (Blömeke & Paine, 2008; Cochran-Smith & Fries, 2008; Tatto, 2008), questo studio si inserisce nello stesso filone. Da quel che si è potuto osservare nelle discussioni e conclusioni al lavoro qui proposto, appare piuttosto riduttivo considerare l'apprendimento al sapere di ricerca in modo decontestualizzato rispetto all'istituzione e al contesto socioculturale in cui esso è radicato. Inoltre, la concezione del sapere di ricerca come costruito definito istituzionalmente e storicamente contribuisce a sostenere quella letteratura che osserva e spiega le divergenze in merito al sapere professionale docente in differenti sistemi formativi (Burn & Mutton, 2015; Furlong & Whitty, 2017; Mattson, Eilersten, & Rorrison, 2011; Taylor, 2008).

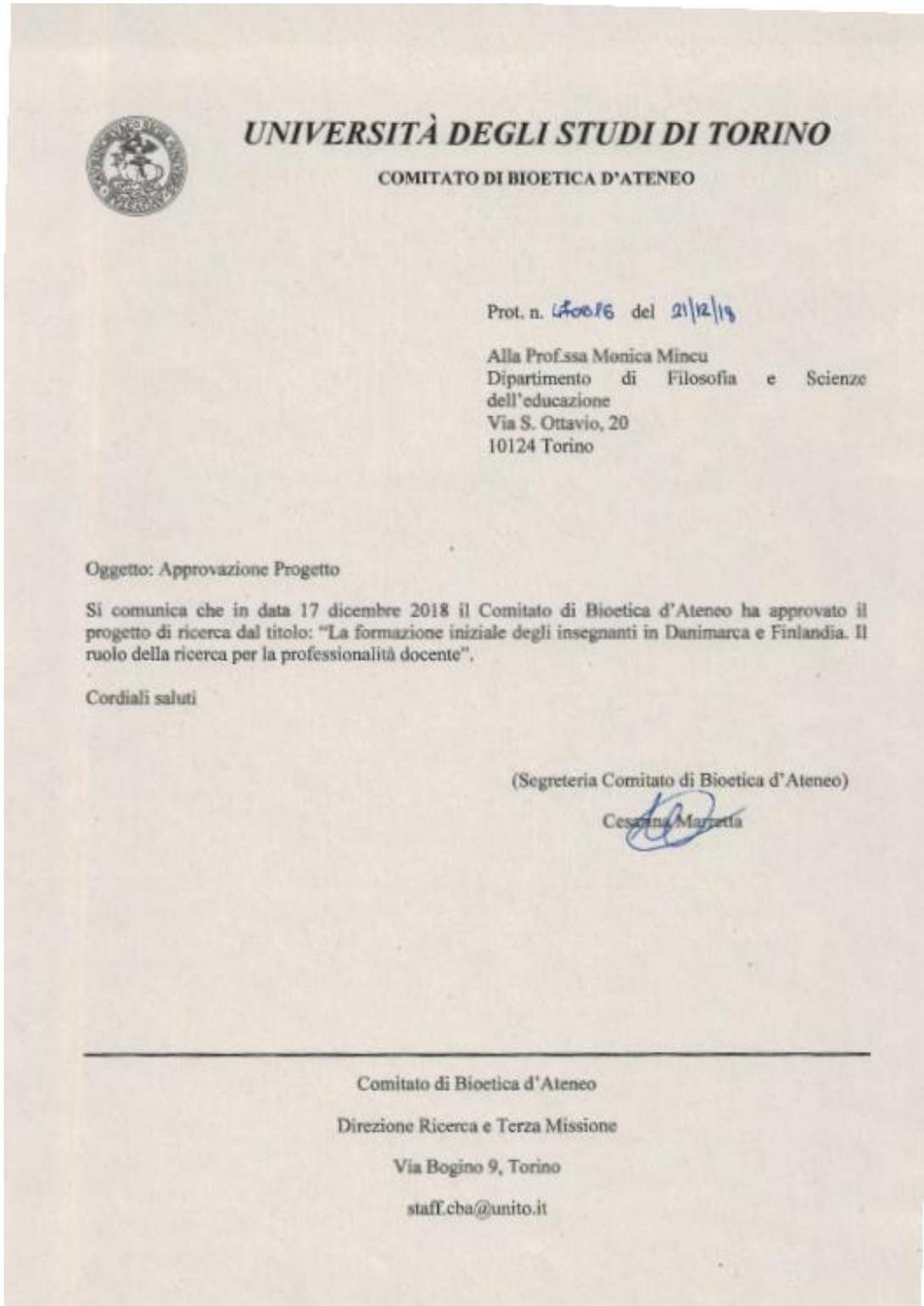
In continuità con l'importanza dedicata all'analisi del contesto, lo studio del processo storico ha un ruolo particolarmente rilevante per la comprensione delle modalità di formazione del sapere di ricerca e, più in generale, del fenomeno educativo. L'importanza della prospettiva storica viene accettata da una cospicua letteratura comparata che considera l'utilizzo della comparazione non solo come mera giustapposizione tra casi designati geograficamente, ma come accostamento e studio di differenti storie (Barbieri, 2013; Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Phillips, 2014; Sweeting, 2014). In effetti, senza l'utilizzo dell'approccio storico non si sarebbero potute definire quelle dipendenze da percorso che hanno contribuito alla spiegazione della domanda generale. Sarebbe stato dunque complesso evidenziare le influenze che il contesto ha avuto nella costruzione istituzionale del concetto di sapere di ricerca da parte degli attori appartenenti al processo. Sempre in merito all'approccio metodologico, è possibile rilevare che l'adozione della metodologia basata sulla comparazione di due studi di caso ha fornito una comprensione più specifica di cosa effettivamente

accade negli istituti per la formazione degli insegnanti e dunque del perché siano presenti alcune modalità di formazione al sapere di ricerca piuttosto che altre (Crossley & Vulliamy, 1984; Steiner-Khamsi, 2014; Stenhouse, 1971).

Infine, considerati i risultati piuttosto sorprendenti a dimostrare la mancanza di un chiaro collegamento tra formazione iniziale e continua anche nel caso-modello finlandese, si potrebbe sviluppare un'ulteriore indagine con i soggetti coinvolti in questo studio e osservare ciò che avviene in seguito, vale a dire una volta che i candidati sono diventati insegnanti di ruolo. Sarebbe infatti interessante comprendere se esistono delle discrepanze tra ciò che è stato insegnato nella formazione iniziale e ciò che avviene nella pratica didattica. Si potrebbe inoltre osservare se e come gli insegnanti in ruolo partecipano ad attività di ricerca, anche di livello dottorale (Kovács, 2014), e ai significati di questo tipo di formazione continua.

8. Appendici

8.1. APPENDICE 1 - Approvazione del comitato di bioetica dell'Università degli Studi di Torino



8.2. APPENDICE 2 - Presentazione della ricerca per istituti ed intervistati



Initial teacher education in Denmark and Finland: the role of research for teacher professionalism

Study background

The study deals with initial teacher preparation since it is considered as an important source for school system improvement. Furthermore, the scholarly literature underlines that educational research may have an impact to the teacher professionalism. Thus, a deep understanding of the initial teacher education program, teacher professionalism, and use of research is necessary. Moreover, it is crucial to analyse these issues in the light of their socio-historical contexts.

Research purposes

My research aims to analyse teacher professionalism and use of research involved in the initial teacher education process. I would like to show which are the main divergent/convergent features between Denmark and Finland. The features will help in the context's analysis. Indeed, it will be possible understand which are the main factors which shapes initial teacher education, use of research, and the teacher professionalism.

In particular, my guiding research questions are:

- Which and how are the initial teacher education, use of research, and teacher professionalism in Denmark and Finland?
- Which are the main divergences and convergences between the two contexts?
- How we can explain these divergences/convergences?

Research conduction

The research will be conducted using qualitative methods based on: document analysis, interviews and observations. In particular, documents will be collected using Danish and Finnish international databases. Documents will help in the comprehension of the broad context where initial teacher preparation is grounded. If it will be possible, I will interview the actors involved in teacher education institutions (students, teachers, educational leaders). Interviews aim to solicit the main actors' ideas about

teacher preparation, use of research and teacher professionalism. Interviews will be held in English and they will last approximately 1 hour and a half. Of course, only those actors who are willing to participate to the study will be interviewed.

Further, if there will be the possibility, I would like to run some observations too. Observations will be useful to understand teacher programme's main features.

Research participation

Taking part in the research is entirely voluntary. Choosing to either take part or not take part in the study will have no impact on the students and teachers' assessments or future studies. All information collected about the individual will be kept strictly confidential. Privacy and anonymity will be ensured in the data collection. Pseudonyms will be used for both institutions and people during the data collection, storage and publication of research materials. I will follow the Ethical Guidelines by the BERA (2011).

What will happen to the results of the research study?

Anonymous empirical data from observations and interviews will be used in my PhD thesis and in future scholarly articles.

Who is organising and funding the research?

As I am a PhD student from University of Torino, I have a scholarship which cover the research.

Contact for Further Information

beatrice.cucco@unito.it

Thank you for taking the time to read this information sheet

Beatrice Cucco
PhD student
Università degli Studi di Torino

8.3. APPENDICE 3 - Consenso informato

Study title: *Initial teacher education in Denmark and Finland: the role of research for teacher professionalism*

Consent form

I, _____

Born in _____ on ____/____/_____

I HEREBY CONFIRM

- That I have read and understood the information about the study. Further, I have had the opportunity to ask questions about the study.
- That I have understood that my participation is entirely voluntary and that I am free to withdraw from the study at any time, without giving reason.

I AGREE

- | Yes | No | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | To take part in the above study |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | To be interviewed by CUCCO BEATRICE and be recorded with electronic devices (pc, mobile telephone and/or voice recorder) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | To the use of anonymised quotes in future publications. Anonymity will be guaranteed to institution's names and sensitive data too. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | I agree that the data gathered in this study may be stored (after it has been anonymised) in a specialist data centre and may be used for future research. |

Date

Signature

I hereby CUCCO BEATRICE, I confirm that mr./mrs.

_____ has autonomously signed the consent form in order to be recorded and to the use of records for scientific purpose only.

Date

Signature

BEATRICE CUCCO

email: beatrice.cucco@unito.it

8.4. APPENDICE 4 - Linee guida per le interviste

EDUCATIONAL LEADER (Finland): _____

Educational leader's role and choice

- Which is your role in this university?
- How did you choose to become an educational leader?
 - (Which is your professional background?)

Initial teacher education

- Which is the initial teacher education's mission in this institution?
- How the initial teacher education programme is planned in this institution?
 - (Who plan the teacher preparation?)
 - (Do you have to follow some documents/guidelines when you plan the programme? Which?)
 - (Do you collaborate with others? With whom?)
 - (How much autonomy do you have?)
- Which are the knowledge, skills, and competence that future schoolteachers need to gain during their education?
- Who decide which knowledge, skill, and competence a future teacher in your institution need to gain?

Teacher professionalism

- Which are the main guidelines for a teacher to be considered a professional here in Finland?
- Which are the main actors who shapes professional guidelines here in Finland?
 - For you, which are the professional guidelines that suit better for a future schoolteacher?
- Do you follow professional guidelines when you plan the teacher education programme?
 - (Which?)
 - (Why?)

Research

- Which are the research projects that run in this institution?
- Do researches have to follow some research guidelines?
 - (By whom?)
- Does this institution collaborate with others in doing research?
- How this institution supports educational research in the teacher education?

Institutional profile

- How a university is more suitable for the teacher preparation instead of other kind of institutions?
- Which are the challenges about teacher preparation that the university will face in the next years?
 - (Which are the challenges that teacher preparation will face in the next years?)

Educational leader's role and choice

- Which is your role in this *professionhøjskole*?
- How did you choose to become an educational leader?
 - (Which is your professional background?)

Initial teacher education

- Which is the initial teacher education's mission in this institution?
- How the initial teacher education programme is planned in this institution?
 - (Who plan the teacher preparation?)
 - (Do you have to follow some documents/guidelines when you plan the programme? Which?)
 - (Do you collaborate with others? With whom?)
 - (How much autonomy do you have?)
- Which are the knowledge, skills, and competence that future schoolteachers need to gain during their education?
- Who decide which knowledge, skill, and competence a future teacher in your institution need to gain?

Teacher professionalism

- Which are the main guidelines to be considered a professional teacher here in Denmark?
- Which are the main actors who shapes professional guidelines here in Denmark?
 - For you, which are the professional guidelines that suit better for a future schoolteacher?
- Do you follow professional guidelines when you plan the teacher education programme?
 - (Which?)
 - (Why?)

Research

- Which are the research projects that run in this institution?
- Do researches have to follow some research guidelines?
 - (By whom?)
- Does this institution collaborate with others?
- How this institution supports educational research in the teacher education?

Institutional profile

- How a *professionhøjskola* is more suitable for the teacher preparation?
- Which are the challenges that *professionhøjskole* will face in the next years?

Before to conclude, I would like to understand better...

TEACHER EDUCATOR (Finland): _____

Teacher educator's role and choice

- Which is your role in this university?
 - (Which courses you teach?)
 - (Which are the research areas you are involved in?)
- How did you choose to become a teacher educator?
 - (Which is your professional background?)
- Do you work in other institutions?
- Which are your pedagogical aims in teaching to the future teachers?

Initial teacher preparation

- How the programme in initial teacher education for primary school teachers is planned in this institution?
- How do you usually plan your course/s?
 - (Do you collaborate with others? With whom?)
- Do you have to follow some documents/guidelines when you plan the courses?
- Which are the knowledge, skills, and competence that future schoolteachers need to gain during your courses?

Teacher professionalism

- How a teacher is considered professional here in Finland?
- Which are the main actors who shapes professional guidelines in Finland?
- As a teacher educator, do you have to follow some documents about teacher professionalism?
 - (Which?)
 - (By whom?)

Research

- I've heard about the bachelor thesis and the master thesis, can you explain me what they are?
- How students and professors interact during the thesis process?
 - (about research competences?)
- What do you think about teaching educational research during initial teacher preparation?
 - (How you teach educational research?)
- How teachers can do research on education?
 - (How?)
- How your institution supports educational research in the teacher education?

Institutional role

- How a university is more suitable for the teacher preparation instead of other kind of institution?
- Which are the challenges about teacher preparation that the university will face in the next years?
 - (Which are the challenges that teacher preparation will face in the next years?)

Before to conclude, I would like to understand better...

Teacher educator's role and choice

- Which is your role in this *professionhøjskole*?
 - (Which courses you teach?)
- How did you choose to become a teacher educator?
 - (Which is your professional background?)
- Do you work in other institutions?
- Which are your pedagogical aims in teaching to the future teacher?

Initial teacher preparation

- How the initial teacher education programme is planned in this institution?
- How do you plan your course/s?
 - (Do you collaborate with others? With whom?)
- Do you have to follow some documents/guidelines when you plan the courses?
- Which are the knowledge, skills, and competence that future schoolteachers need to gain during your courses?

Teacher professionalism

- How a teacher can be considered professional here in Denmark?
- Which are the main actors who shapes professional guidelines in Denmark?
- As a teacher educator, do you have to follow some documents about teacher professionalism?
 - (Which?)
 - (By whom?)

Research

- I've heard about the bachelor project; can you explain what it is?
- How students and professors interact during their thesis?
 - (about research competences?)
- What do you think about teaching educational research during initial teacher preparation?
 - (How you teach educational research?)
- How your institution supports educational research in the teacher education?

Institutional role

- How a *professionhøjskole* is more suitable for the teacher preparation?
- Which are the challenges about teacher preparation that *professionhøjskole* will face in the next years?

Before to conclude, I would like to understand better...

STUDENT (Finland): _____

Student teachers' education choice

- How did you choose to become a teacher?
 - (Which is your background?)
- How did you access to this preparation?

Initial teacher education

- How your preparation is organised?
- How much are you free to choose independently which courses to attend?
 - (Do you choose the bibliography to read?)
 - (Do you attend further seminars/conferences?)
- How your professor/lector usually plan his/her course?

Teacher professionalism

- What does it mean to be a professional teacher in Finland for you?
- How a teacher can be professional?
- Why it is important to be professional?

Research

- What do you usually study to pass exams?
- How teacher can do research on education?
- Do you have chances to talk about research on education?
 - (With whom? professors, tutors, teachers at schools)
- Have you attended some methodological courses on how to do research?
- How do you use methodological competence during your preparation?
- How do you use methodological competence during your thesis?

Institutional role

- How did you choose to attend the University?
- Do you think your preparation could be different if initial teacher education programme wouldn't be in another university?
- Do you think your preparation could be different if initial teacher education programme wouldn't be at university?
 - (How?)
 - (Why?)

Before to conclude, I would like to understand better...

STUDENT (Denmark): _____

Student teachers' education choice

- Why did you choose to become a *folkeskole* teacher?
 - (Which is your background?)
- How did you access to this preparation?

Initial teacher education

- How your preparation is organised?
- How much are you free to choose independently which courses to attend?
 - (Do you choose the bibliography to read?)
 - (Do you attend further seminars/conferences?)
- How your professor/lektor usually plan his/her course?

Teacher professionalism

- What does it mean to be a professional teacher in Denmark for you?
- How a teacher can be professional?
- Why it is important to be professional?

Research

- What do you usually study to pass exams and the bachelor thesis?
- Do you think teacher can do research on education?
 - (How?)
- Do you have chances to talk about research on education?
 - (With whom? professors, tutors, teachers at schools)
- Have you attended some methodological courses on how to do research?
- How do you use methodological competence during your preparation?

Institutional role

- Why did you choose to attend a *professionhøjskola*?
- Do you think your preparation could be different if initial teacher education programme would be at university?
 - (How?)
 - (Why?)

Before to conclude, I would like to understand better...

9. Bibliografia

Aagaard, K., Hansen, H. F., & Rasmussen, J. G. (2017). Mergers in Danish Higher Education: An Overview over the Changing Landscape. In Rómulo Pinheiro, L. Geschwind, & T. Aarrevaara (Eds.), *Mergers in Higher Education. The experience of Northern Europe* (pp. 73–89). New York: Springer.

Aarrevaara, T., & Dobson, I. R. (2017). Merger Mania? The Finnish Higher Education Experience. In Rómulo Pinheiro, L. Geschwind, & T. Aarrevaara (Eds.), *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe* (pp. 59–72). New York: Springer.

Abrahamson, P. (2002). The Scandinavian Model of welfare, comparing social welfare system in Nordic Europe and France. *Recontres et Recherches*, 4, 31–60.

Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing Curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: approaches and methods* (2nd ed, pp. 309–332). Hong Kong: Springer.

Afdal, W. H. (2012). Knowledge in teacher education curricula. *Nordic Studies in Education*, 32, 245–261.

Afdal, W. H., & Nerland, M. (2014). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281–299.

Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington D.C.: The World Bank. Presso l'url http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf

Ahonen, S. (2002). From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review*, 54(2), 173–181.

Ahonen, S. (2014). A School for All in Finland. In U. Blossing, L. Moos, & G. Imsen (Eds.), *The Nordic Education Model. “A School for All” Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 77–94). London: Springer.

Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). Introduction: Norden's present to the world. In S. Ahonen & J. Rantala (Eds.), *Nordic lights. Education for Nation and Civic society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Tampere: Studia Fennica.

Alexander, L. G., & Bennett, A. (2005). Phase one: Designing Case Study Research. In L. G. Alexander & A. Bennett (Eds.), *Case studies and theory development in the social sciences* (pp. 73–88). Harvard: BCSIA.

- Alexander, R. (2009). Towards a Comparative Pedagogy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 923–942). New York: Springer.
- Allern, E. H., Aylott, N., & Christiansen, F. J. (2007). Social democrats and trade unions in Scandinavia: The decline and persistence of institutional relationships. *European Journal of Political Research*, 46, 607–635.
- Anckar, C. (2008). On the Applicability of the Most Similar Systems Design and the Most Different Systems Design in Comparative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 389–401.
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1–24.
- Andersson, H. (1997). History of Education in Post-war Educational Research in Finland: some trends and problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 333–346.
- Andreasen, K., & Hjørne, E. (2014). Assessing Children in the Nordic Countries: Framing, Diversity and Matters of Inclusion and Exclusion in a School for All 10. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model “A School for All” Encounters Neo-Liberal Policy* (p. 155). London: Springer.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243.
- Anttila, E., & Väänänen, A. (2013). Rural schoolteachers and the pressures of community life: Local and cosmopolitan coping strategies in mid-twentieth-century Finland. *History of Education*, 42(2).
- Archer, M. (1979). Structure: state systems and educational negotiations. In *Social Origins of Educational Systems* (pp. 217–220). London: SAGE Publications
- Archer, M. (1986). Social Origins of Educational Systems. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the sociology of education* (pp. 3–34). London: Greenwood Press.
- Argentin, G., & Giancola, O. (2013). Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro Paesi. *Scuola Democratica*, (3), 863–878.
- Arter, D. (2008). From a Contingent Party System to Party System Convergence? Mapping Party System Change in Postwar Finland. *Scandinavian Political Studies*, 32(2), 221–239.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers’ experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 1–14.

Aspfors, J., Hansén, S.-E., & Ray, J. (2014). Stability, structure and development. Features constituting Finnish teacher education. *Scuola Democratica*, (1), 1–12.

Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London: SAGE Publications.

Baldacci, M. (2016). La “buona” formazione dei docenti. *Nuova Secondaria*, 33(7), 19–21.

Baldissera, A. (2003). Presentazione. In A. Baldissera (Ed.), *Gli usi della comparazione*. Milano: Franco Angeli.

Barber, B. (1963). Alcuni problemi di sociologia delle professioni. In W. Tousijn (Ed.), *Sociologia delle professioni*. Bologna: Il Mulino

Barbieri, N. S. (2013). *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*. Padova: CLEUP.

Bendixsen, S., Bringslid, M. B., & Vike, H. (2018). Introduction: Egalitarianism in a Scandinavian Context. In S. Bendixsen, M. B. Bringslid, & H. Vike (Eds.), *Egalitarianism in Scandinavia. Historical and Contemporary Perspectives* (pp. 1–44). Cham: Palgrave Macmillan.

BERA. (2014). Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system. Presso l'url <http://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education>

Bereday, G.Z.F. (1957). Some discussion of methods in comparative education. *Comparative Education Review*, 1(1), 13–15.

Bereday, G.Z.F. (1967). Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. *Comparative Education*, 3(3), 169–187.

Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S., Carlgren, I., & Hauge, T. E. (1997). Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 433–458.

Bergholm, T., & Bieler, A. (2013). Globalization and the erosion of the Nordic model: A Swedish – Finnish comparison. *European Journal of Industrial Relations*, 19(1), 55–70.

Berko, H., Whitcomb, J. A., & Byrnes, K. (2008). Genres of research in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1017–1049). New York: Routledge.

Bernstein, B. (1998). Lo strumento pedagogico. *Studi Di Sociologia*, 36(2), 107–120.

Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.

Bjerg, J. (1991). Reflections on Danish comprehensive education, 1903-1990. *European Journal of Education*, 26(2), 133–141.

Bjerg, J., Callewaert, S., Elle, B., Mylov, P., Nissen, T., & Silberbrandt, H. (1995). Danish Education, Pedagogical Theory in Denmark and in Europe, and Modernity. *Comparative Education*, 31(1), 31–48.

Bjerre, J., & Reimer, D. (2014). The strategic use of evidence on teacher education: investigating the research report genre. In K. B. Petersen, D. Reimer, & A. Qvortrup (Eds.), *Evidence and Evidence-based Education in Denmark. The current debate*. Copenhagen: Cursiv, DPU. Presso l'url https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV_14_www.pdf

Blömeke, S., & Paine, L. (2008). Getting the fish out of the water: Considering benefits and problems of doing research on teacher education at an international level. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2027–2037.

Blomquist, S., & Moene, K. (2015). The Nordic model. *Journal of Public Economics*, 127, 1–2.

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014a). Nordic Schools in a Time of Change. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model. “A school for All” Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 77–94). London: Springer.

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014b). Progressive Education and New Governance in Denmark, Norway, and Sweden. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model “A School for All” Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 133–154). London: Springer.

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014c). Schools for all: A Nordic Model. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model “A School for All” Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 231–240). London: Springer.

Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014d). *The Nordic Education Model “A School for All” Encounters Neo-Liberal Policy*. London: Springer.

Bøje, J. D. (2012). Academization of Danish semi-professionals. *Nordic Studies in Education*, 32(2), 84–97.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Bray, M. (2014). Scholarly Enquiry and the Field of Comparative Education. In M. Bray, A. Bob, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education. Approaches and Methods* (2nd ed., pp. 19–46). Hong Kong: Springer.

Bray, M., Bob, A., & Mason, M. (2014). Introduction. In M. Bray, A. Bob, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education. Approaches and Methods* (2nd ed., pp. 1–16). Hong Kong: Springer.

Bray, M., & Jiang, K. (2014). Comparing Systems. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education. Approaches and Methods* (2nd ed., pp. 139–166). Hong Kong: Springer.

Brincker, B. (2003). A “Small Great National State”: An Analysis of the Cultural and Political Factors that shaped Danish Nationalism 1760 – 1870. *Journal of Historical Sociology*, 16(4), 407–431.

BERA. (2011). Ethical guidelines for educational research. *British Educational Research Association*. Presso l'url <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>

Broadfoot, P. (2001). Stones from other hills may serve to polish the Jade of this one: Towards a comparology of education. In K. Watson (Ed.), *Doing Comparative Education Research: issues and problems*. (pp. 85–107). Oxford: Symposium Book.

Buchardt, M. (2013). Pedagogical transformations of “religion” into “culture” in Danish state mass schooling from the 1900s to the 1930s. *Paedagogica Historica*, 49(1), 126–138.

Buchardt, M., Markkola, P., & Valtonen, H. (2013). Introduction: Education and the making of the Nordic welfare states. In M. Buchardt, P. Markkola, & H. Valtonen (Eds.) *Education, state and citizenship*. Helsinki: Bookwell Oy.

Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of “research-informed clinical practice” in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217–233.

Caena, F. (2014a). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Union: ET2020 Working Group on Schools Policy. Presso l'url: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf

Caena, F. (2014b). Teacher competence frameworks Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.

Carlgrén, I., & Klette, K. (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers’ work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.

Carlgrén, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.

Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63–88.

Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393.

Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1954). Professions. In W. Tousijn (Ed.), *Sociologia delle professioni*. Bologna: Il Mulino

Carstensen, M. B., & Ibsen, C. L. (2015). *Barriers to and triggers of policy innovation and knowledge transfer in Denmark*. WP4,1/DK. Presso l'url <http://www.style-research.eu/publications/working-papers>

Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Roma: Mondadori.

Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.

Christiansen, P. M., & Togeby, L. (2006). Power and democracy in Denmark: Still a viable democracy. *Scandinavian Political Studies*, 29(1), 1–24.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1050–1093). New York: Routledge.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eds.). (2007a). Ex post facto research. In *Research methods in education* (6th ed., pp. 264–271). Oxon: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007b). Historical and documentary research. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (6th ed., pp. 191–204). Oxon: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007c). The nature of inquiry-setting the field. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (6th ed., pp. 5–50). Oxon: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Coding and Content Analysis. In *Research methods in education* (Vol. 8). Routledge.

Combs, B. S. L. (1955). Notes on Danish Teacher Education. *The Phi Delta Kappan*, 36(9), 334–336.

Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252.

Cox, R. H. (2004). The path-dependency of an idea: Why Scandinavian welfare states remain distinct. *Social Policy and Administration*, 38(2), 204–219.

Crossley, M. (2009). Rethinking context in Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1173–1187). New York: Springer.

Crossley, M., & Vulliamy, G. (1984). Case-Study Research Methods and Comparative Education. *Comparative Education*, 20(2), 193–207.

Dahlmann-Hansen, J. (1961). The Transformation of Schools. *The Phi Delta Kappan*, 43(2), 54–59.

Damgaard, E. (2011). Change and challenges of Danish Parliamentary Democracy. In K. Strøm & T. Bergman (Eds.), *New Comparative Politics: Madisonian Turn: Political Parties and Parliamentary Democracy in Nordic Europe*. (pp. 66–112). Ann Arbor, MI, USA: University of Michigan Press.

Danish Agency for Higher Education. (2015). *The Danish Teacher Education Programme*. Presso l'url <http://ufm.dk/en/education-and-institutions/higher-education/university-colleges/university-college-educations/bachelor-of-education/b-ed-programme-for-primary-and-lower-secondary-schools.pdf>

Danish Government. *Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social-Liberal Party and the Socialist People's Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People's Party on an improvement of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)* (2013). Presso l'url http://eng.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/English/PDF/131007-folkeskolereformaftale_ENG_RED.ashx

Danish Ministry of Education. (2008a). *Follow-up report prepared by the Danish Ministry of Education. Follow-up on the 35 recommendations in the OCSE report on the primary and lower secondary education system in Denmark (2004)*. Presso l'url <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi75-fl-ZDhAhWHJVAKHTrxDmAQFjAAegQIABAB&url=https%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F-%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fpublikationer%2Fengelsksprogede%2F2008-review-of-national-policies-for-education-foll>

Danish Ministry of Education. (2008b). *The Taximeter System*, 1–5. Presso l'url [http://www.eng.uvm.dk/Uddannelse/General/The Taximeter System.aspx](http://www.eng.uvm.dk/Uddannelse/General/The%20Taximeter%20System.aspx)

Danish Ministry of Education. (2009). *Private Schools in Denmark*, 1–3. Presso l'url <http://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/private-schools-in-denmark/about-private-schools-in-denmark>

Danish Ministry of Education. (2018). *Subjects & Curriculum*. Febbraio 12, 2018, presso l'url <http://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/subjects-and-curriculum>

Danish Ministry of Higher Education and Science. *The Danish (Consolidation) Act on Universities (the University Act)* (2011). Presso l'url <https://www.science.ku.dk/english/research/phd/student/filer/regelsaet/UniversityAct.pdf>

Danish Ministry of Higher Education and Science. *Ministerial Order on Academy Profession Programmes and Professional Bachelor Programmes* (2013). Presso l'url <https://ufm.dk/en/legislation/prevailing-laws-and-regulations/education/files/ministerial-order-on-academy-profession-programmes-and-professional-161213.pdf>

Danish Ministry of Higher Education and Science. (2016). *The Danish Higher Education System*. Presso l'url <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/europass/diploma-supplement/standardbeskrivelse-af-higher-education-in-denmark/ds-standardbeskrivelse-pdf>

Danish Regions. (2012). *The Regions – in brief*, 1–32. Presso l'url <https://www.regioner.dk/media/1334/regionerne-kort-fortalt-2011-engelsk.pdf>

Danmarks Lærerforening. (n.d.-a) *Danish Union of Teachers*. Presso l'url <https://www.dlf.org/media/42616/engelskpjece1.pdf>

Danmarks Lærerforening. (n.d.-b) *Policy of the Danish Union of Teachers regarding Recruiting and Retaining teachers in the Folkeskole*. Presso l'url <https://www.dlf.org/media/42716/Recruiting-and-retaining-teachers.pdf>

Daveri, F., & Silva, O. (2004). New economy growth. *Economic Policy*, (April), 117–163.

Davies, P., Connolly, M., Nelson, J., Hulme, M., Kirkman, J., & Greenway, C. (2016). 'Letting the right one in': Provider contexts for recruitment to initial teacher education in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 60, 291–302.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.

Denk, T., Christensen, H. S., & Bergh, D. (2015). The Composition of Political Culture — A Study of 25 European Democracies. *Studies in Comparative and International Development*, 50, 358–377.

Desjardins, R., Milana, M., & Rubenson, K. (2006). Introduction. In *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives* (pp. 17–34). Paris: Unesco. International Institute for Educational Planning.

DiMaggio, J., & Powell, W. W. (1991). Introduction. In W. W. Powell & J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in organizational analysis* (pp. 1–38). Chicago: The University of Chicago Press.

Dorf, H. (2011). Danish teacher education, its challenges and conflicts in a Nordic and European context. In P. Anastasiades, P. Calogiannakis, K. Karras, & C. C. Wolhuter (Eds.), *Teacher Education in Modern Era. Trends and Issues* (pp. 133–149). Presso l'url http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/05/ebook_englsih_final.pdf

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 227-250). Paris: OCSE Publishing

Elliott, J. (2009). Research-based teaching. In S. Gewirtz, M. Mahony, I. Hextall, & A. Cribb (Eds.), *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward* (pp. 170-183). Oxon: Routledge.

Elovainio, P. (1983). The Nation-Building Process and the Development of the Secondary School System in Finland, Norway and Sweden at the end of the 19th Century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 1–13.

Elstad, E. (2020). *Teacher education in the Nordic countries*. Libro in pubblicazione

Ensor, P. (2004). Towards a sociology of teacher education. In *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 153–167). Oxfordshire: Routledge.

Esping-Andersen, G. (1990). The Three Political Economies of the Welfare State. In *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (pp. 9–34).

Etzioni, A. (1969). Preface. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization. Teacher, nurses and social workers*. USA: The Free Press.

European Commission. (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Presso l'url <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

Eurydice. (2016). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. Presso l'url <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf>

Eurydice. (2017a). *Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2017/2018*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. Presso l'url <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/strutture-dei-sistemi-educativi-europei-20182019/>

Eurydice. (2017b). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea. Presso l'url https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/modernisation-higher-education-europe-academic-staff---2017_en

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.

Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.

Fägerlind, I., & Strömqvist, G. (2004). *Reforming higher education in the Nordic countries - studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning. Presso l'url https://notendur.hi.is/~jtj/greinar/JTJ_2994_Nordic_education_jtj.pdf

Fairbrother, G. P. (2014). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: approaches and methods* (2nd ed., pp. 71–93). Honk Kong: Springer.

Ferrera, M. (1996). The “southern model” of welfare in social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17–37.

Finnish National Board of Education. (2013). *Quality assurance in general education: steering instead of control*. Presso l'url https://www.oph.fi/download/148966_Quality_assurance_in_general_education.pdf

Florander, J., & Skov, P. (1985). Attitudes to School in Denmark. *International Review of Education*, 31(3), 303–321.

Foldberg, E. (1985). Teacher Education in Denmark. *European Journal of Teacher Education*, 8(3), 241–255.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

Frímannsson, G. H. (2006). Introduction: Is there a Nordic model in education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 223–228.

Fueyo, V., & Koorland, M. A. (1997). (1997) Teacher as researcher_a synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 336–344.

Furlong, J., & Whitty, G. (2017). Knowledge Traditions in The Study of Education. In G. Whitty & J. Furlong (Eds.), *Knowledge and the study of Education. An international exploration* (pp. 2–48). Oxford: Symposium Book.

Furuhagen, B., & Holmén, J. (2017). From Seminar to University: Dismantling an Old and Constructing a New Teacher Education in Finland and Sweden, 1946-1979. *Nordic Journal of Educational History*, 4(1), 53–81.

Goepel, J. (2012). Upholding Public Trust: An Examination of Teacher Professionalism and the Use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*, 16(4), 489–505.

Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 181–188.

Green-Pedersen, C. (1999). The Danish Welfare State under Bourgeois Reign. The Dilemma of popular entrenchment and economic constraints. *Scandinavian Political Studies*, 22(3), 243–260.

Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (2000). *Convergences and divergences in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education.

Guerriero, S. (2017a). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OCSE Publishing.

Guerriero, S. (2017b). Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 99–118). Paris: OCSE Publishing.

Guerriero, S., & Deligiamidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 99–118). Paris: OCSE Publishing.

Gulbrandsen, M., & Kyvik, S. (2010). Are the concepts basic research, applied research and experimental development still useful? an empirical investigation among Norwegian academics. *Science and Public Policy*, 37(5), 343–353.

Hall, P. Y., & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political Studies*, XLIV(June), 936–957.

Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425–445.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.

Harries-Jenkins, G. (1970). Professionals in organizations. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization*. Cambridge: University Press.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? In *Australian Council for Educational Research (ACER)*. Presso l'url http://research.acer.edu.au/research_conference_2003%0Ahttp://research.acer.edu.au/research_conference_2003

Haue, H. (1995). Learning in Denmark. In T. D. C. Institute (Ed.), *Discover Denmark*. Aarhus: Systine Publishers Ltd.

Haue, H. (2007a). Educational policy in Denmark after 1945. In *The Didactics of History and Educational Policy in Denmark Five Lectures* (pp. 85–104). Odense: Gymnasiepædagogik.

Haue, H. (2007b). The Danish tradition of Dannelsen. In *The Didactics of History and Educational Policy in Denmark Five Lectures* (pp. 37–56). Odense: Gymnasiepædagogik.

Hayhoe, R. (2008). Philosophy and Comparative Education: What Can We Learn from East Asia? In K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M. Madden, & K. Madjidi (Eds.), *Comparative and International Education. Issues for teachers* (pp. 23–48). Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing students as researchers. *Linking Research and Teaching in Higher Education (Special Publication No. 1)*, (1), 7–11.

Herkman, J. (2017). Articulations of populism: the Nordic case. *Cultural Studies*, 31(4), 470–488.

Hilson, M. (2008a). Consensual Democracies? The Nordic Political Model. In *The Nordic Model. Scandinavia since 1945* (pp. 25–55). London: Reaktion Books.

Hilson, M. (2008b). Introduction: the historical meanings of Scandinavia. In *The Nordic Model. Scandinavia since 1945* (pp. 11–24). London: Reaktion Books.

Hilson, M., Neunsinger, S., Vyff, I., & Kristjánsdóttir, R. (2017). Labour, Unions and Politics in the Nordic countries, c. 1700–2000. Introduction. In M. Hilson, S. Neunsinger, & I. Vyff (Eds.), *Labour, Unions and Politics under the North Star. The Nordic Countries, 1700-2000*. New York: Berghahn Book. Presso l'url https://www.berghahnbooks.com/downloads/intros/HilsonLabour_intro.pdf

Hjort, K. (2008). Competence development in the public sector: Development, or dismantling of professionalism? *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 40–49.

Hjort, K., & Raae, P. H. (2011). Strategic self-management: Danish gymnasium management between playing solo and showing solidarity. *Journal of Public Administration and Governance*, 1(2), 186–202.

Hoadley, U., & Muller, J. (2010). Codes, pedagogy and knowledge. Advances in Bernsteinian sociology of education. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 69–78). Oxon: Routledge.

Högnäs, S. (2001). The Concept of Bildung and the Education of the Citizen. Traits and Developments in the Nordic Countries. In S. Ahonen & J. Rantala (Eds.), *Nordic lights. Education for Nation and Civic society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Tampere: Studia Fennica.

Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). Agenda-Setting: Policy determinants, policy ideas, and policy windows. In M. Howlett & M. Ramesh (Eds.), *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems* (pp. 120–142). Oxford: Oxford University Press.

Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. In *London Educational Review*, 3, 13–19.

Humphreys, K., Penny, F., Nielsen, K., & Loeve, T. (1996). Maintaining teacher integrity: a new role for the teacher researcher in school development. *Tove Research in Education*, 56 (1), 31–47.

Hytönen, J. (1995). The role of school in teacher practice. In P. Kansanen (Ed.), *Discussion on Some Educational Issues VI* (pp. 79–85). Helsinki: Yliopistopaino.

Iisalo, T. (1979). *The Science of Education in Finland 1828-1918. The History of Learning and Science in Finland 1828-1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.

Ijas-Idrobo, M. (2018). East of Stockholm, North of Warsaw: Finland, Estonia and the Early Modern Composite States in the Baltic Region. *Zeitschrift Fur Ostmitteleuropa -Forschung*, 67(3), 325–349.

Ikonen, R. (2004). From Poverty to Prosperity: the impact of socio-economic change on Finnish elementary education in the late 18th and early 19th centuries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 3–18.

Ikonen, R. (2014). Genealogical remarks on Finnish education and its Nordic counterparts. In T. Balle, H. Haue, & M. Schelde (Eds.), *Nordisk pædagogisk tradition? –mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole* (pp. 69–82). Odense: Syddansk Universitet.

Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2017). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 568–583.

Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, & National Science Foundation. (2013). *Common Guidelines for Education Research and Development*.

Jackson, J. A. (1970). Professions and professionalization-editorial introduction. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization*. Cambridge: University Press.

Jacobsen, J. C., & Thorslund, J. (2003). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report: Denmark*. Paris: OCSE. Presso l'url https://www.academia.edu/35748250/Attracting_Developing_and_Retaining_Effective_Teachers_OCSE_-_God_Almighty_Learning_Academy

Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A., & Uusiautti, S. (2012). Teacher Education Curricula after the Bologna Process - a Comparative Analysis of Written Curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 261–275.

Jauhiainen, A., Kivirauma, J., & Rinne, R. (1998). Status and Prestige through Faith in Education: The successful struggle of Finnish primary school teachers for universal university training. *Journal of Education for Teaching*, 24(3), 261–272.

Jenkins, R. (2011). *Being Danish. Paradoxes in Everyday Life* (2nd ed.). Copenhagen: Museum Tusulanum Press.

Jenset, I. S., Hammerness, K., & Klette, K. (2018). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632–650.

Jussila, J., & Saari, S. (2000). *Teacher Education as a Future-moulding Factor. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*. Presso l'url <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>

Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16.

Kandel, I. (1955). Forces that Determine the Character of an Educational System. In *The New Era in Education. A Comparative Study* (pp. 45–64). Cambridge, USA: The University Press.

Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In B. Moon, L. Vlasceanu, & L. C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches in teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85–91). Bucarest: Unesco.

Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 279–292). London: Springer.

Kansanen, P., & Uljens, M. (1997). On the History and Future of Finnish Didactics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 225–235.

Kari, J. (1984). Research and Its Utilization at the Institute for Educational Research, Jyväskylä, Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 1–7.

Kelly, P., Dorf, H., Pratt, N., & Hohmann, U. (2014). Comparing teacher roles in Denmark and England. *Compare*, 44(4), 566–586.

Kettunen, P. (2012). Reinterpreting the Historicity of the Nordic Model. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 2(4), 21–43.

- Khalil, E. L. (1995). Organizations Versus Institutions. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE) / Zeitschrift Für Die Gesamte Staatswissenschaft*, 151(3), 445–466.
- Kirby, D. (2006). *A Concise History of Finland*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1990). The University, the State and Professional Interest Groups: A Finnish Lesson in University Development Policy. *Higher Education Policy*, 3(3), 15–18.
- Kivinen, O., & Rinne, R. (1996). Teacher training and higher education policies in Finland after the World War II. In H. Simola & T. Z. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and education* (19th ed., pp. 76–96). Research report: Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 265–282.
- Knight, E. W. (1926). The Training of High School Teachers in Denmark. *The High School Journal*, 9(4/5), 62–65.
- Knud, A *History of Denmark*. London: Palgrave Macmillan.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of Enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46(3–4), 305–235.
- Korsgaard, O. (2011). Grundtvig’s philosophy of Enlightenment and education. In E. Broadbridge, C. Warren, & U. Jonas (Eds.), *School for life: N.F.S Grundtvig on Education for the People* (pp. 13–35). Copenhagen: Aarhus University Press.
- Korsgaard, O., & Wiborg, S. (2006). Grundtvig—the Key to Danish Education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 361–382.
- Koski, A. (n.d.). *The role of educational theory and research in teacher’s work: Conceptions, beliefs and attitudes of Finnish class teachers - outlines for the study*. Lavoro presentato al 1° workshop on Nordic Teacher Cultures Compared, Copenhagen: 2019.
- Kovács, E. (2014). Teachers Studying, Teachers Researching: A Possible Role of Doctoral Training in the Professional Development of Educators, 5(2).
- Krejsler, J. B., Olsson, U., & Petersson, K. (2014a). The transnational grip on Scandinavian education reforms. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 172–186.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13.
- Kuisma, M. (2017). Oscillating meanings of the Nordic model: ideas and the welfare state in Finland and Sweden. *Critical Policy Studies*, 11(4), 433–454.

Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515–532.

Kyvik, S., & Lepori, B. (2010). Research in Higher Education Institutions Outside the University Sector. In S. Kyvik & B. Lepori (Eds.), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector. Striving for Differentiation* (pp. 3–21). New York: Springer.

La Stampa. (2018). *La soluzione danese: i migranti senza asilo al confino su un'isola*. Febbraio 12, 2018, presso l'url <https://www.lastampa.it/2018/12/05/esteri/la-soluzione-danese-i-migranti-senza-asilo-al-confino-su-unisola-oMqUUTJskiH8tu44yCSDiM/premium.html>

Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 290–305). New York: Routledge.

Landmann, T. (2008). *Issues and Methods in Comparative Politics: an introduction*. In T. Landmann (3rd ed.). New York: Taylor & Francis Group.

Larsen, C. (2017). A Diversity of Schools: The Danish School Acts of 1814 and the Emergence of Mass Schooling in Denmark. *Nordic Journal of Educational History*, 4(1), 3–28.

Larsen, J. E. (2016). Academisation of Teacher Education. Sites, Knowledge and Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. In A. Hoffmann-ocon & R. Horlacher (Eds.), *Padagogik und padagogisches wissen* (pp. 211–228). Klinkhardt.

Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization*. Cambridge: University Press.

Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682–693.

Lindström, M., & Beach, D. (2015). Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for itself? *Education Inquiry*, 6(3), 241–258.

Lobato, I. R., Bernelius, V., & Kosunen, S. (2018). Looking for the ordinary? Parental choice and elite school avoidance in Finland and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(3), 156–167.

Luhmann, N. (1997). Globalization or World society: How to conceive of modern society? *International Review of Sociology*, 7(1), 67–79.

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3–12.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 225–240.

Madsen, P. K. (2015). *Youth Unemployment and the Skills Mismatch in Denmark*. European Parliament: Directorate general for internal policies. Presso l'url <http://www.isyec.org/publications/Denmark-skills-mismatch.pdf>

Malinen, O., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584.

Malinen, P. (1987). Perspectives on the Operation of School Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 71–80.

Manzon, M. (2014). Comparing places. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: approaches and methods* (2nd ed.). Hong Kong: Springer.

Mattson, M., Eilersten, T. V., & Rorrison, D. (2011). *A practicum turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Menter, I., Peters, M. A., & Cowie, B. (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter, (Eds.). Singapore: Springer.

Meri, M. (2015). Finland. In W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter, & B. von K. Editors (Eds.), *The Education Systems of Europe* (2nd ed., pp. 255–268). London: Springer.

Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional Analysis and the Study of Education. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 1–13). Albany: State University of New York Press.

Meyer, J. W. (2002). Globalization and the Expansion of Standardization of Management. In K. Sahlin-Andersson & L. Engwall (Eds.), *The Expansion of Management Knowledge: Carriers, flows, and sources*. Stanford: University of California Press.

Miettinen, R. (2013a). Institutional change and learning: The case of Finnish basic education. In *Innovation, Human Capabilities, and Democracy: Towards an Enabling Welfare State* (pp. 102–142). Oxford: Oxford University Press.

Miettinen, R. (2013b). Introduction: The Finnish model of innovation and welfare. In *Innovation, Human Capabilities, and Democracy: Towards an Enabling Welfare State* (pp. 1–13). Oxford: Oxford University Press.

Milani, L. (2000). Le competenze specifiche del <<mestiere>> di docente. *Scuola Italiana Moderna*, 16, 4–6.

Mincu, M. E. (2002). La formazione degli insegnanti in alcuni paesi europei 1,2. *Nuova Secondaria*, 20(3–4), 18–22, 27–29.

Mincu, M. E. (2004). Educazione socialista e influenza sovietica. In *Educazione e cittadinanza nel post socialismo. I cambiamenti nell'Europa dell'est dopo il 1989* (pp. 13–25). Torino: SEI.

Mincu, M. E. (2007). *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta communitarian*. Torino: SEI

Mincu, M. E. (2015a). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253–269.

Mincu, M. E. (2015b). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, 51(3), 446–462.

Mincu, M. E. (2016). Communist education as modernisation strategy? The swings of the globalisation pendulum in Eastern Europe (1947–1989). *History of Education*, 45(3), 319–334.

Mincu, M. E., & Chiosso, G. (2009). Imagined globalisation in Italian education: Discourse and action in Initial Teacher Training. *Reforming Teaching and Learning: Comparative Perspectives in a Global Era.*, 23–39.

Ministry of Education and Culture Finland. *Government Decree on University Degrees 794/2004* (2004). Presso l'url <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>

Ministry of Education and Culture Finland. *Universities Act 558/2009* (2009). Presso l'url <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>

Ministry of Education and Culture Finland. (2016a). *Enhancing competitiveness and wellbeing through knowledge*. Presso l'url <https://minedu.fi/documents/>

Ministry of Education and Culture Finland. (2016b). *Key projects reform Finnish education*. Presso l'url <https://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Key+projects+reform+Finnish+education/ecf0ed3d-7249-4b31-abaf-189af35e197a/Key+projects+reform+Finnish+education.pdf>

Ministry of Education and Culture Finland. (2017). *University Funding Model 2017*. Presso l'url http://minedu.fi/documents/1410845/4392480/UAS%7B_%7Dfunding%7B_%7D2017.pdf

Ministry of Foreign Affairs of Finland. (2015). *Info sulla Finlandia*. Presso l'url https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/16/it_FINFO_facts_24mag.pdf

Ministry of Foreign Affairs of Finland. (2016). *Living the Finnish way*. Presso l'url https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/16/2016/10/en_finno_living_24mags.pdf

Ministry of Foreign Affairs of Finland. (2017). *Education in Finland. Key to the nation's success*. Presso l'url https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/16/2017/07/finfo_education_in_finland_en.pdf

- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83–109.
- Monteiro, A. R. (2015). *The Teaching Profession: Present and Future*. London: Springer.
- Moos, L., & Kofod, K. K. (2012). Denmark: Bildung in a Competitive State? In K. S. Louis & B. van Velzen (Eds.), *Educational Policy in an International Context. Political Culture and Its Effects* (pp. 63–72). New York: Palgrave Macmillan.
- Mordhorst, M. (2014). Arla and Danish National Identity – business history as cultural history. *Business History*, 56(1), 116–133.
- Morville, A. (1969). Recent Educational Legislation in Denmark. *The Journal of Teacher Education*, 20(2), 194–199.
- Münch, R. (2001). *Nation and Citizenship in the Global Age. From National to Transnational Ties and Identities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current Practices in OCSE Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OCSE Education Working Papers*, 48(48), 1–47.
- Niemi, H. (2011). Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals - A Finnish Case. *CEPS Journal*, 1(1), 43–66.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.
- Nokkala, T., & Bladh, A. (2014). Institutional autonomy and academic freedom in the Nordic context. Similarities and differences. *Higher Education Policy*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1057/hep.2013.8>
- Nordenbo, S. E. (1995). Concepts of freedom in Danish School Legislation. In P. Kansanen (Ed.), *Discussion on Some Educational Issues VI. Research Report 145* (pp. 120–128). Helsinki. Presso l'url <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394958.pdf#page=79>
- Nordenbo, S. E. (1997). Danish Didactics: an outline of history and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 209–224.
- Nordenbo, S. E., Hirsjärvi, S., Heidar, G., Lovlie, L., & Safstrom, C. A. (1997). Forty Years of the Philosophy of Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 365–396.

- Nordic Council of Minister. (2009). *Comparative study of Nordic teacher-training programmes*. Presso l'url <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A701134&dswid=971>
- Nordic Council of Minister. (2015). *Quality and Relevance in Educational Research. Co-operation Programme of Nordic Council of Ministers for Education and Research (MR-U) effective from 2015*. Presso l'url <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:851837/FULLTEXT03.pdf>
- NORRIC. (2004). *Teacher recognition within the Nordic countries*. Presso l'url <https://norric.org/files/project-reports/Teacher-Recognition.pdf>
- Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education. A mode of governance or a historical journey? In M. Crossley, P. Broadfoot, & M. Schweisfurth (Eds.), *Changing educational contexts, issues and identities. 40 years of Comparative Education* (pp. 423–428). Oxon: Routledge.
- OCSE. (n.d.). *OCSE reforms finder*. Presso l'url www.OCSE.org/edu.reformsfinder.html
- OCSE. (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE. (2005b). Overview of the Danish University System. In *Reviews of National Policies for Education: University Education in Denmark* (pp. 17–30). OCSE Publisher.
- OCSE. (2013). *Education Policy Outlook Finland*. OCSE Publisher.
- OCSE. (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. OCSE Publisher.
- OCSE. (2015a). Concepts and definitions for identifying R&D. In *Frascati Manual 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development* (pp. 43–80). OCSE Publishing.
- OCSE. (2015b). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OCSE Publishing.
- Ohles, J. F. (1957). The Teachers' College in Denmark. *History of Educational Journal*, 8(3), 105–107.
- Olsen, T. V. (2015). The Danish free school tradition under pressure. *Comparative Education*, 51(1), 22–37.
- Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need? Why theory is necessary to good teaching. *Impact. Philosophical perspectives on education*, 22
- Ornston, D. (2012). Old Ideas and New Investments: Divergent Pathways to a Knowledge Economy in Denmark. *Governance: And International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 25(4), 687–710.

Østergård, U. (2006). Denmark: A Big Small State. The Peasant Roots of Danish Modernity. In J. L. Campbell, J. A. Hall, & O. K. Pedersen (Eds.), *National Identity and the Varieties of Capitalism* (pp. 51–98). Montreal: McGill-Queen's University Press.

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162.

Paksuniemi, M., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Teetotalism as the core of education at the elementary school teacher training college of Tornio, Finland. *History of Education and Children's Literature*, 7(1), 389–411.

Paolone, A. R. (2016). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, & G. Zago (Eds.), *Manuale di Educazione Comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 43–77). Brescia: La Scuola.

Paronen, P., & Lappi, O. (2018). *Finnish Teachers and Principals in Figures*. Presso l'url https://www.oph.fi/download/189802_finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf

Parsons, T. (n.d.). Professioni. In W. Tousijn (Ed.), *Sociologia delle professioni* (pp. 73–90). Bologna: Il Mulino

Pedersen, R. B. (2012). Danish foreign policy activism: Differences in kind or degree? *Cooperation and Conflict*, 47(3), 331–349.

Phillips, D. (2014). Comparative Education: An Approach to Educational Inquiry. In C. Conrad & R. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education: Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (pp. 183–198). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (2016). A World Full of Mergers: The Nordic Countries in a Global Context. In R. Pinheiro, L. Geschwind, & T. Aarrevaara (Eds.), *Mergers in Higher Education. The Experience from Northern Europe* (pp. 3–28). Switzerland: Springer.

Phelps, P. H. (2006). The Three Rs of Professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 69–71.

Politiken. (2018). *Regeringen vil spare 3,3 milliarder kroner på SU'en*. Febbraio, 12, 2018, presso l'url <https://politiken.dk/indland/politik/art5634091/Regeringen-vil-spare-33-milliarderkroner-på-SUen>

Poulter, S. (2017). From citizenship of God's Kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education*, 39(2), 187–206.

Pring, R. (2017). Research and the Undermining of Teacher Education. In M.A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A Companion to research in teacher education* (pp. 609–620). Singapore: Springer.

Prøitz, T. S., Mausethagen, S., & Skedsmo, G. (2017). Investigative modes in research on data use in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 42–55.

Raae, P. H. (2011). Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium. *Nordic Studies in Education*, 32, 311–320.

Ramirez, F. O. (2006). Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities between Global Models and National Legacies. In H. Meyer & B. Rowan (Eds.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 123-140). Albany: State University of New York Press.

Ramirez, F. O. (2012). The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education*, 48(4), 423–439.

Rangvid, B. S. (2008). Private school diversity in Denmark's national voucher system. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331–354.

Ransborg, F. (1976). The Steering of Research - Popular and Scientific? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 20, 147–159.

Rasmussen, A., & Moos, L. (2014). A School for Less Than All in Denmark. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 57–76). Londo: Springer.

Rasmussen, J. (2008). Nordic teacher education programs in a period of transition: The end of a well established and long-lasting tradition of seminarium-based education? In *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference 2008 Teacher Education in Europe: mapping the landscape and looking to the future* (pp. 1-15). Presso l'url <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Rasmussen.pdf>

Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818.

Rasmussen, J., & Rash-Christensen, A. (2015). How to improve the relationship between theory and practice in teacher education. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 213–230.

Rasmussen, P. (2004). Towards flexible differentiation in higher education? Recent changes in Danish higher education. In I. Fägerlind & G. Strömqvist (Eds.), *Reforming higher education in*

the Nordic countries - studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden (pp. 55–88). Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.

Reeh, N., & Larsen, J. E. (2015). From competing technologies of mass schooling to the spiritual enlightenment of the nation: the reception of the monitorial system of education in Denmark 1814-1849. In M. Caruso (Ed.), *Classroom struggle: organizing school teaching in the 19th century* (pp. 41–66). Frankfurt: Peter Lang.

Reimer, D., & Dorf, H. (2014). Teacher Recruitment in Context: Differences between Danish and Finnish Beginning Teacher Education Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 659–677.

Reimer, D., & Dorf, H. (2011). *Who chooses to become a teacher and why? Differences between Danish and Finnish first year primary school teacher students*. Presso l'url http://www.cser.dk/fileadmin/www.cser.dk/wp_007_drhd.pdf

Révei, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 37–72). Paris: OCSE Publishing.

Ringsmose, C. (2013). Independent School Success Challenging the Danish Public School System. *Childhood Education*, 89(2), 92–93.

Rinne, R. (2004). Searching for the rainbow: changing the course of Finnish higher education. In I. Fägerlind & G. Strömqvist (Eds.), *Reforming higher education in the Nordic countries - studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp. 89–136). Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.

Rommetvedt, H., Thesen, G., Christiansen, P. M., & Nørgaard, A. S. (2013). Coping With Corporatism in Decline and the Revival of Parliament: Interest Group Lobbyism in Denmark and Norway, 1980-2005. *Comparative Political Studies*, 46(4), 457–485.

Rostgaard, T. (2014). *Family policies in Scandinavia*. Presso l'url <http://library.fes.de/pdf-files/id/11106.pdf>

Roulston, K., Legette, R., Deloach, M., & Pitman, C. B. (2005). What is “research” for Teacher-Researchers? *Educational Action Research*, 13(2), 169–190.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2012). The most wanted. Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World. Changing policies and practices* (pp. 1–21). London: Routledge.

Säntti, J., & Kauko, J. (2019). Learning to Teach in Finland: Historical Contingency and Professional Autonomy. In M. T. Tatto & I. Menter (Eds.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education. A Cross-National Study* (pp. 81–97). New York: Bloomsbury Academic.

Säntti, J., Puustinen, M., & Salminen, J. (2018). Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching*, 24(1), 5–21.

Säntti, J., & Salminen, J. (2015). Development of Teacher Education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*, 2015(3), 1–18.

Scheuch, E. K. (1990). The development of comparative research: towards causal explanations. In E. Øyen (Ed.), *Comparative methodology. Theory and practice in international social research* (pp. 19–37). London: SAGE Publications.

Schilirò, D. (2012). Knowledge-based economies and the institutional environment. *Theoretical and Practical Research in Economic Fields*, 3(1), 42–51.

Schriewer, J. (2012). EDITORIAL: Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411–422.

Schweisfurth, M. (2001). Gleaning Meaning from Case Studies in International Comparison: teachers' experiences of reform in Russia and South Africa. In K. Watson (Ed.), *Doing comparative education research. Issues and problems* (pp.211-223). Oxford: Symposium Book.

Seppänen, P. (2003). Patterns of 'public - school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 18(5), 513–531.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1–22.

Simola, H. (1998). Decontextualizing teachers' knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 325–338.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.

Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M., & Sahlström, F. (2017a). *Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case*. Oxon: Routledge.

Simons, M. (2014). Governing education without reform: the power of the example. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 712–731.

Simons, M., & Elen, J. (2007). The ‘research–teaching nexus’ and ‘education through research’: an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617–631.

Singleton, F. (1989). *A short history of Finland*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750.

Skovgaard-Petersen, V. (1981). Towards an Education Policy in Denmark. *Scandinavian Journal of History*, 6(1), 55–76.

Skovgaard-Petersen, V. (1997). Forty Years of Research into the History of Education in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 319–331.

Sobe, N. W. & Kowalczyk, J. A. (2014). Exploding the Cube: Revisioning “Context” in the Field of Comparative Education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(1), 6–12.

Steiner-Khamsi, G. (2014). Comparison and Context: the interdisciplinary approach to the comparative study of education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 34–42.

Steiner-Khamsi, G. (2018). Materiale studiato dalle: Lecture 2, Theories I (Governmentality, Managerialism and the Role of the State); Lecture 3, Theories II (Neo-Institutionalism and the Role of Transnational Regimes); Lecture 4, Theories III (Sociological Systems Theory and the Function of Externalization); presso la *Summer School in Comparative Policy Studies: Theories, Methods, and Emerging Issues*. Oslo.

Stenhouse, L. (1971). Case study in comparative education. Particularity and generalisation. In M. Crossley, P. Broadfoot, & M. Schweisfurth (Eds.), *Changing educational contexts, issues and identities. 40 years of Comparative Education* (2007th ed. pp. 46-54). Oxon: Routledge.

Stenhouse, L. (1981). What counts as Research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103–114.

Stürmer, K., & Seidel, T. (2017). Connecting generic pedagogical knowledge with practice. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (pp. 137–150). Paris: OCSE Publishing.

Sweeting, A. (2014). Comparing Times. In M. Bray, A. Bob, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: approaches and methods* (2nd ed. pp. 167–194). Hong Kong: Springer.

Szakács, S. (2013). *Europeanization without Europe? The Institutionalization of World Culture in the Post-1989 Romanian School*. Tesi di dottorato. Università di Essex.

Tatto, M. T. (2008). Teacher policy: A framework for comparative analysis. *Prospects*, 38(4), 487–508.

Tatto, M. T., & Furlong, J. (2015a). Research and teacher education: papers from the BERA-RSA Inquiry. *Oxford Review of Education*, 41(2), 145–153.

Taylor, J. (2008). The teaching-research nexus and the importance of context: A comparative study of England and Sweden. *Compare*, 38(1), 53–69.

Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141–158.

Telhaug, A. O., Odd, A. M., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.

The committee established for the purpose of drawing up a democracy canon and the Danish Ministry of Education. (2008). *The Danish Democracy Canon*. Presso l'url <http://pub.uvm.dk/2008/democracycanon/>

Thomas, G. (2011a). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521.

Thomas, G. (2011b). The case: Generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), 21–35.

Tierney, W. G., & Dilley, P. (2001). Interviewing in education. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 453–471). USA: SAGE Publications.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609.

Tjeldvoll, A. (1997). A Service University in Scandinavia? report n.9. In *Studies in Comparative and International Education*. Oslo.

Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009a). Introduction. In J. Tobin, Y. Hsueh, & M. Karasawa (Eds.), *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States* (pp. 1–21). Chicago: The University of Chicago Press.

Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009b). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. London: The University of Chicago Press.

Torfin, J. (2001). Path-dependent Danish welfare reforms: The contribution of the new institutionalisms to understanding evolutionary change. *Scandinavian Political Studies*, 24(4), 277–309.

Tröhler, D. (2014). The medicalization of current educational research and its effects on education policy and school reforms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 749–764.

Tröhler, D. (2016). Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value. *Nordic Journal of Educational History*, 3(1), 3–24.

UCs. (2018). *Nationale faggrupper efterår 2018*. Presso l'url <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20180709-Nationale-faggrupper-efterår-2018.pdf>

UNESCO. (1978). *Recommendation concerning the International Standardization of Statistics on Science and Technology*. Presso l'url <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032.page=188>

Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Training Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21(59), 1–18.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405.

Välimaa, J., & Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2010). We are a training and development organisation-Research and developments in Finnish Polytechnics. In S. Kyvik & B. Lepori (Eds.), *The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector. Striving for Differentiation* (pp. 135–154). Springer.

Waldow, F., Takayama, K., & Sung, Y. K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the “Asian Tigers” PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, 50(3), 302–321.

Warren, C. A. B. (2001). Qualitative interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research* (pp. 83-102). USA: SAGE Publications.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004a). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83–107.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004b). Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169–188.

Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice* (pp. 15–39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Inc.

Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-Based Practice in Expanded Roles: Finland’s Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

Whitehead, J. S. (1985). The Democratization of Danish Higher Education: Causes, Responses and Adaptations. *Higher Education*, 14(1), 57–73.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). Classrooms and the curriculum. In *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market* (pp. 79–93). Buckingham: Open University Press.

Wiborg, S. (2002). The Danish Tradition in Teacher Education: Panacea or Dead End Road? *Metodika*, 3(5), 77–88.

Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49(4), 407–423.

Wiborg, S. (2017). Teacher unions in the Nordic Countries: Solidarity and the politics of self-interest. In M. T. Moe & S. Wiborg (Eds.), *The Comparative Politics of Education. Teacher Unions and Education Systems around the World* (pp. 1–48). Cambridge: Cambridge University Press.

Wiborg, S., & Larsen, K. R. (2017). Why School Choice Reforms in Denmark Fail: the blocking power of the teacher union. *European Journal of Education*, 52(1), 92–103.

Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202–216.

Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). *Types of Governance in Education: A quantitative analysis*. Presso l'url <https://www.econstor.eu/handle/10419/28275>

Wulff, C. (1996). Danish History. In C. Wulff (Ed.), *Denmark* (pp. 413–474). Copenhagen: Royal Danish Ministry of Foreign Affairs.

www.cphpost.dk. *One in 10 teachers at Danish public schools does not have teacher education*. Consultato il Marzo 29, 2019, da <http://cphpost.dk/news/one-in-10-teachers-at-danish-public-schools-does-not-have-teacher-education.html>

www.dfl-ollerup.dk. Ultimo accesso: Novembre 22, 2018

www.eacea.ec.europa.eu.-a *Denmark*. Ultimo accesso: Dicembre 12, 2018

www.eacea.ec.europa.eu.-b *Finland*. Ultimo accesso: Febbraio 5, 2018

www.edu.au.dk/en. *Danish School of Education*. Ultimo accesso: Dicembre 4, 2018

www.eduskunta.fi. (n.d.). *Brief history of Parliament - from autonomy to EU Finland*. Consultato il Febbraio 1, 2019, da <https://www.eduskunta.fi/EN/tietoaeduskunnasta/historia/Pages/default.aspx>

www.thedanishparliament.dk/en/political-parties. Ultimo accesso: Novembre 29, 2018

www.valtioneuvo.fi. *History of the Finnish Government*. Consultato il Febbraio 2, 2019, da <https://valtioneuvo.fi/en/government/history>

Ydesen, C. (2013). Educational testing as an accountability measure: drawing on twentieth-century Danish history of education experiences. *Paedagogica Historica*, 49(5), 716–733.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). USA: SAGE Publications.

Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 269–289). New York: Routledge.

10. Ringraziamenti

È necessario, in queste pagine, ringraziare coloro che hanno permesso che il mio lavoro potesse arrivare a termine.

Il primo e importante ringraziamento va alla Prof.ssa Mincu che mi ha regalato preziosi consigli, permettendomi una maggiore conoscenza e consapevolezza nell'ambito della professione di ricercatrice.

Un grazie è doverosamente dedicato ai professori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, i quali mi hanno indirizzato nel lavoro di ricerca durante i momenti formativi di peer review.

Vorrei inoltre ringraziare la Prof.ssa Milani e la Prof.ssa Mosso per l'aiuto e la comprensione offertami nei mesi trascorsi in Danimarca e Finlandia.

Presso il Dipartimento non ho solo trovato supporto da parte dei professori e della mia supervisor. È necessario infatti che io ringrazi lo Staff del Dipartimento, che mi ha supportato durante le ricerche bibliografiche e che mi ha "ricercato" per riconsegnarmi gli oggetti personali che spesso dimenticavo sbadatamente!

Nel Dipartimento ho inoltre potuto incontrare quelli che sono stati i miei compagni di viaggio: gli altri dottorandi. A loro vorrei rivolgere non solo un ringraziamento per aver condiviso le informazioni necessarie, ma vorrei rivolgere anche i miei migliori auguri: spero possano seguire un percorso di dottorato che li renda felici e orgogliosi del loro lavoro.

I must thank warmly Prof. Jakob Ditlev Bøje and Prof. Katrin Hjort for welcoming me in their research group and making me feel part of a big community. Special thanks to Jakob whom I could speak about many different professional theories which were popping up in my head! *Tak for det og tak SDU staff!*

In Finland, I had the pleasure to meet Prof. Piia Seppänen whom I spent some time discussing comparative education and life. *Kiitos!*

During my PhD, I also had the chance to meet other researchers within the Nordic initial teacher education field. They helped me with my doctoral study and I had the chance to share with them really nice days during the two Nordic Teacher Culture Compared seminars. Particularly, I would like to express my gratitude to Prof. Jesper Eckhardt Larsen for giving me the chance to speak out.

I would also like to thank the Danish and Finnish initial teacher education's leaders, teacher educators, and student teachers who donated some of their precious time to me.

Grazie a Rita e alle sue telefonate.

Grazie anche a Maurizio, che ha trovato le parole giuste.

Un grazie finale e altrettanto importante va al Prof. Davide Parmigiani e alla Prof.ssa Vanna Boffo per la valutazione attribuita al mio lavoro di ricerca e i consigli fornitimi in fase finale.

È doveroso ringraziare anche coloro che hanno permesso che "questo dottorato potesse arrivare a termine".

In primis vorrei ringraziare le amiche "tisaniere" perché, anche se in questi anni i cambiamenti della nostra vita si sono messi di mezzo, hanno saputo motivarmi nei momenti giusti, utilizzando la cioccolata calda come sola arma!

Vorrei ringraziare le mie amiche "lumachine" perché mi sono state vicine, anche se le nostre strade si sono rivelate molto differenti.

Vorrei infine ringraziare tutti quegli amici che hanno condiviso alcuni dei miei anni di dottorato. Grazie in particolare a coloro che sono rimasti ancora accanto a me.

In my research stay I was also lucky to meet and make friends with Lucie and Boris whom I shared my worries about this path.

Particularly, I have to thank Alessandra for giving me the care that I was looking for.

I have also to thank University of Turku for giving me the chance to meet some of the nicest PhD students I have ever met. Particularly, thanks to Kalypso and Pamela for the long lunches together.

Thanks to Svetlana for showing me a life I would never think I could get.

Thanks also to the good friends in Odense for let me feel that I am still capable of making friendship: Maja, Aida and Christian.

Infine, devo ringraziare le persone che hanno permesso che "io non arrivassi a termine".

Ai miei genitori va il mio grazie perché hanno saputo accompagnarmi e lasciarmi fare, senza entrare in situazioni che molti educatori non desidererebbero per i propri figli.

A Carlo, che mi ha saputo dimostrare, continuamente, che volere è potere.

A Maggie, che mi ha sostenuta col suo modo affettuoso.

Ai miei quattro nonni: grazie per avermi ascoltata e rifocillata.

A Madrina, grazie perché c'è sempre nei momenti giusti.

To Dina and Emad's family: thank you for the understanding.

To Emad, the person who spent with me 2/3 of the PhD and, paradoxically, who still wants to stay with me for the rest of his life. Grazie. Ti amo, أحبك