

Ilaria Salvadori

Dottoranda al 3° anno presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, area M-PED 04, cultrice di Pedagogia Sperimentale; tutor: Prof. Davide Capperucci.

Pubblicazioni recenti: Salvadori I. (2018). Learning Paths for Italian Primary School English Language Teachers: CLIL using ICT. In Capperucci D. e Guerin E. (ed.) *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education. Theory and Practice*, ETS.

Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano

Towards the professional profile of the "expert" teacher. Theoretical models and methodological proposals for an epistemology of teacher professionalism in the Italian school context

Università degli Studi di Firenze

Ilaria.salvadori@unifi.it

Categoria: Contributo teorico

Category: Theoretical contribution

Key words: expert teacher, teacher leadership, competences, professional profile

Key words: insegnante esperto, leadership docente, competenze, profilo professionale

Abstract

Developing a professional profile of the expert teacher is a complex operation that forces us to reflect on the aims and meanings we attribute to the whole teaching and learning process. In the complexity of our reality, teachers are required to have new and specific competences, methodological knowledge and an expertise to invest both in terms of the students' educational success and of their own professional training. The quality of the training systems is played on these two aspects, considering it through the perspective of the improvement rather than the accountability. In Italy, the legislation has tried to outline the figure of the teacher in terms of merit, but we can look for other viewpoints in the international literature on *Educational Expertise* and above all on *Teacher Leadership*. Leadership can become a tool to improve teaching processes through the dynamic training of the teacher's identity as a marker of his expertise.

Abstract

La stesura di un profilo professionale dell'insegnante esperto è un'operazione complessa che obbliga a riflettere sulle finalità e i significati che attribuiamo all'intero processo di insegnamento e apprendimento. Nella complessità della nostra realtà si richiede agli insegnanti competenze nuove e specifiche, conoscenze metodologiche e una expertise da investire sia ai fini del successo formativo degli alunni, che della propria formazione professionalizzante. Su questi due aspetti si gioca la qualità dei sistemi formativi, se la consideriamo attraverso la prospettiva dell'improvement piuttosto che dell'accountability. In Italia la normativa ha cercato di delineare la figura del docente in termini di merito, ma possiamo cercare altri sguardi nella letteratura internazionale relativa all'*Educational Expertise* e soprattutto alla *Teacher Leadership*. La leadership può diventare un mezzo per migliorare i processi di insegnamento attraverso la formazione dinamica dell'identità del docente come stile marcatore della sua professionalità.

1. Introduzione

Il presente contributo intende condurre un'analisi teorica sulle competenze professionali dell'insegnante nel contesto scolastico italiano per delineare il profilo complesso e articolato del docente esperto di scuola primaria, espressione che coniuga al suo interno conoscenze teoriche, *expertise* didattico-metodologiche, aspetti organizzativi di *school middle management* e *teacher leadership* (Darling-Hammond, 2017; Hattie, 2012; Margiotta, 2018; Nigris, 2016; Perla, 2016; Rossi et al, 2012; Trincherò, 2017; Wenner & Campbell, 2017). Tale docente agisce responsabilmente nell'esplicitarsi di una leadership educativa distribuita nella comunità scolastica (Gronn, 2002; Spillane, 2012; Spillane et al., 2004) per produrre guadagni apprenditivi negli alunni, interagendo con i colleghi e con il dirigente, esercitando funzioni diversificate anche in ruoli informali. Nella figura di questo insegnante si possono leggere i tratti della qualità del sistema educativo e formativo che può produrre modelli partecipativi secondo un'etica di responsabilità pedagogica (Ulivieri, 2015). In questo contesto, riferendoci al filone di studi sull'*Educational Expertise*, assumiamo l'*expertise* come un «costrutto multidimensionale» (Salatin, 2015, p. 315) del profilo del professionista, ovvero di colui che esercita un'attività intellettuale, una pratica professionale complessa che si articola su varie dimensioni e richiede competenze poli-contestuali, situate, distribuite e relazionali (Tammaro et al. 2016) per dispiegare la propria agentività in modo consapevole (Ellerani, 2015, 2018).

Ma quali sono i tratti specifici di una professionalità esperta? L'attuale normativa non fornisce modelli cui attenersi e chiede alle scuole di decidere in autonomia i criteri per la valorizzazione del "merito" dei docenti (L.107/2015, art. 126); tuttavia, in un recente documento di lavoro del MIUR, cui faremo riferimento successivamente, si definiscono indicatori di qualità del docente ordinario ed esperto. In questo contributo, assumiamo il concetto di docente esperto secondo i tratti di quella che abbiamo definito una *expert teacher-and-teaching leadership*.

Per indagare le percezioni riguardo al profilo del docente esperto si è scelto di partire dagli stessi insegnanti, progettando un disegno di ricerca *mixed method* di tipo sequenziale che, tramite focus group condotti in alcune scuole campione della Toscana, potrà fare emergere aree di competenza e indicatori di *expertise* che serviranno successivamente alla strutturazione di un questionario con scala Likert, da sottoporre ad un campione di insegnanti di ampio, al fine di cercare di delineare un possibile profilo del docente esperto. In questo modo sono gli stessi insegnanti a contribuire alla costruzione di uno strumento che li potrà guidare nell'azione didattica quotidiana.

2. La figura dell'insegnante esperto

Il modello di scuola che si è progressivamente delineato negli ultimi decenni attribuisce centralità alla figura dell'insegnante come fattore di cambiamento, forza trainante e agente significativo che può diventare fattore predittivo nel determinare il successo formativo degli alunni (Darling-Hammond, Hyler et al., 2017; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Fenstermacher & Richardson, 2005; Hattie, 2003; 2012; Katzenmayer & Moller, 2009; Stronge et al. 2011). A livello internazionale si è diffuso sempre più l'interesse per la promozione di un insegnamento di qualità dopo che il tema della professionalità docente è stato posto al centro di riflessioni e studi sulle competenze

indispensabili che mostrano una natura in cambiamento della professione insegnante (Guerriero, 2017). In una scuola che sta «ri-occupando il centro della nostra vita sociale» come sostiene Cambi (Cambi, 2017, p. 21) e che ha bisogno di ridefinire la propria *mission* per adattarsi ai continui cambiamenti, la formazione dei docenti è un argomento molto dibattuto con focalizzazioni diverse, talvolta opposte, ma che convergono nel ritenere necessaria la definizione di specifiche competenze professionali dell'insegnante. Dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, con il progressivo emergere del ruolo delle competenze nei processi educativi, il dibattito sulla *Teacher Education* si è notevolmente arricchito a livello internazionale e nazionale, passando da una logica di aggiornamento ad una più complessa e articolata di apprendimento in cui l'insegnante forma la propria identità professionale epistemologicamente connaturata, ossia fondata sui processi di costruzione e uso della conoscenza (Striano, 2018). Stiamo parlando di una professionalità agentiva che comporta lo svolgimento di una serie di funzioni diverse, caratterizzata dalla fluidità poiché le conoscenze e l'expertise acquisite non sono mai statiche e definitive, ma devono essere rivisitate e arricchite in un costante processo di auto-regolazione.

È opinione ormai consolidata che un insegnante debba essere in grado di padroneggiare una serie di competenze intese come un insieme di qualità più che di comportamenti: disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative, relazionali, a sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, interculturali, legate all'inclusione e all'insegnamento della lingua straniera, digitali, orientative, docimologiche e di ricerca (Capperucci & Piccioli, 2015).

Per poter articolare un profilo così complesso e nell'ottica di un processo efficace, è indubbiamente fondamentale agire sulla formazione in modo da garantire all'insegnante gli strumenti necessari a connaturarsi come esperto o leader, per differenziarsi dal docente con esperienza o novizio, e la cui expertise si realizza nell'esercizio di una leadership distribuita entro processi di sviluppo professionale continuo e condiviso che non si limitano agli aspetti organizzativi di *middle-management* (Bufalino, 2018a; 2018b).

La leadership docente può diventare una risorsa cruciale per sollecitare il miglioramento dei processi di insegnamento (Fairman & Mackenzie, 2012; Mujis e Harris 2006; Wenner & Campbell, 2017) attraverso la formazione dinamica dell'identità docente come elemento chiave della sua professionalità.

Insegnanti altamente competenti e professionisti della conoscenza che siano anche «passionate and inspired» (Hattie, 2012, p. 26) rappresentano una svolta per sistemi educativi d'eccellenza che impattano positivamente sui risultati di apprendimento degli allievi. Alcuni insegnanti riescono a “fare la differenza” diventando agenti positivi di cambiamento, consapevoli degli effetti dei propri interventi sui progressi degli allievi. Ma essi devono continuamente ricalibrare e affinare contenuti e pratiche didattiche fino ad acquisire una expertise competente per rispondere alla natura dinamica dell'apprendimento (Gulamhussein, 2013).

Negli studi di settore si legge che la qualità dei singoli docenti contribuisce per il 30% nella varianza dei risultati di apprendimento (Hattie, 2003; Hanushek e Rivkin, 2006); che la performance dell'insegnante è il fattore che incide più degli altri nel migliorare l'apprendimento degli alunni (Adinou, 2013) e uno dei fattori che maggiormente contribuiscono al raggiungimento di esiti positivi negli allievi, oltre ad essere fattore predittivo di successo scolastico (Stronge et al., 2011).

A questi e ad altri risultati auspicabili deve tendere la performance competente dell'insegnante che riteniamo possa configurarsi come una *expert teacher-and-teaching*

leadership attraverso la formazione dinamica di una identità professionale in equilibrio tra la dimensione personale e contestuale, una expertise intesa come processo da costruire e non come stato da raggiungere.

3. La qualità nei processi di insegnamento: per una *expert teacher-and-teaching leadership*

Il concetto di qualità nel settore educativo non è affatto nuovo: a metà del secolo scorso Brickman notava come fosse importante il ruolo della qualità nella preparazione degli insegnanti (Brickman, p. 1956). Ma agire sulla preparazione degli insegnanti in fase di selezione iniziale non è sufficiente; ha iniziato a farsi strada la convinzione che si dovesse agire anche durante la formazione in servizio per garantire percorsi di qualità ai fini più di *improvement* che di *accountability* perché l'efficacia applicata all'istruzione non equivalga solo a produttività ma sia intesa come eccellenza ed equità. (Capperucci, 2017; Rosa, 2013; Scheerens, 2000, Trincherò, 2017).

In letteratura internazionale esiste un ricco corpo di ricerche che si occupano di *Educational Expertise* e cercano di tratteggiare le caratteristiche e peculiarità di insegnanti esperti (Berliner, 2001 e 2004; Cravens & Wang, 2017; Findell, 2007; Hattie, 2012; Henry, 1994; Muijs & Reynolds, 2017; Stronge, 2018; Tsui, 2009; Wolff et al., 2015). Riferendosi alla teoria del «Developmental Stage» di Berliner (1988), secondo la quale la carriera professionale docente comporta il passaggio temporale successivo in cinque fasi di *novice*, *advanced beginners*, *competent*, *proficient* ed *expert*, in uno studio pilota di tipo quantitativo, Henry (1994) rileva le differenze tra insegnanti con esperienza ed esperti (*experienced vs expert teachers*) mostrando come questi ultimi abbiano un impatto maggiore per quanto riguarda l'azione di rafforzare la comprensione e la motivazione di studenti e i loro risultati di apprendimento rilevati tramite test. In sostanza, un insegnante esperto può avere esperienza ed essere un eccellente insegnante, mentre uno con esperienza può non essere necessariamente anche esperto oppure eccellente. Non è una questione di anni di lavoro: l'esperienza è la condizione necessaria ma non sufficiente allo sviluppo dell'expertise, caratterizzata da efficienza e autonomia di azione che si raggiunge con anni di esperienza e in un processo continuo, come hanno spiegato Bereiter e Scardamalia (1993): gli insegnanti esperti reinvestono di continuo quelle risorse mentali liberate nei processi di automatizzazione di modelli acquisiti in nuovi *tasks* con livelli di complessità sempre più maggiori, cercando strategie efficaci e sofisticate, trovando nella motivazione personale la spinta per innescare il processo.

Secondo Palmer et al. (2005) i criteri per selezionare insegnanti esperti sono ricondotti ad una o più delle seguenti categorie: 1. anni di esperienza; 2. riconoscimento sociale; 3. essere membro di un gruppo professionale e 4. criteri basati sulla performance. La percezione di appartenenza ad una comunità, una *scholarly community* (Shulman, 1987) di insegnanti che apprendono insieme, viene indicato come un fattore rilevante nel definire i caratteri di un *accomplished teacher* (Shulman & Shulman, 2004). Hattie (2003) ha identificato cinque dimensioni dell'insegnante esperto rispetto all'insegnante con esperienza, tutte ugualmente rilevanti: l'insegnante esperto sa: 1. identificare i nuclei portanti della propria disciplina; 2. guidare l'apprendimento creando relazioni positive in classe; 3. monitorare l'apprendimento e fornire feedback; 4. promuovere risultati efficaci con il loro modo di relazionarsi agli studenti e 5. proporre compiti sfidanti consentendo una profonda comprensione e apprendimento.

Con l'esperienza gli insegnanti tendono ad organizzare la propria conoscenza in modo sempre più complesso e articolato, non riducibile ad una sommatoria di conoscenze; non si tratta di possedere una gran quantità di contenuti, ma di saperli organizzare in modo diverso. Putnam (1987) definiva questo tipo di organizzazione delle conoscenze «curriculum scripts» ovvero strutture di conoscenza di livello elevato che consentono agli esperti, richiamando le precedenti esperienze, di assumere decisioni immediate e flessibili in dipendenza del contesto che si è venuto a formare. In questo modo si integrano la conoscenza di un determinato argomento (*content knowledge*) e dei processi di apprendimento-insegnamento (*pedagogical knowledge*) con le modalità migliori di strutturazione delle attività didattiche (identificabile come *pedagogical content knowledge*) (Shulman, 1987). L'insegnante esperto come un *knowledge worker* declina le conoscenze dei contenuti in pratiche didattiche innescando un processo che produce nuova conoscenza, la quale andrà ad arricchire la sua expertise in un ciclo continuo garante della qualità dell'insegnamento.

Il docente esperto ed efficace nell'ottenere risultati positivi nell'apprendimento degli alunni si qualifica come un professionista che produce conoscenza e agisce pensando, è un *reflective practitioner* in situazione che gioca il suo ruolo nel rapporto tra teoria e pratica (Schön, 2017).

Il dibattito internazionale riguardo la possibilità di offrire processi istruttivi di qualità si è inizialmente sviluppato attorno alla figura del singolo insegnante quale principale agente di miglioramento grazie all'efficacia dei suoi interventi, delle sue conoscenze, abilità e disposizioni, indici di un *quality teacher*. Ma alcuni studiosi hanno aperto un fronte di ricerca alternativo che sta attualmente ricevendo nuovi consensi e che punta al miglioramento della qualità della scuola attraverso un approccio sistemico. In questo caso si può parlare di *quality teaching* non al fine di sviluppare evidenze di *what works* nelle pratiche didattiche, piuttosto di “learning how to make interventions work effectively in the hands of different individuals in varied context” (Bryk et al., 2015, p. 181); un imparare a migliorare che si fonda sull'idea di comunità che lavora insieme per risolvere problemi comuni condividendo obiettivi di apprendimento a livello nazionale (Hiebert & Stigler, 2017). Nei sistemi di insegnamento e apprendimento è importante per i professionisti sviluppare abilità e percezione di autoefficacia che impattano sulle pratiche, le attitudini, i comportamenti in classe e gli apprendimenti degli studenti (Schleicher, 2015). In questo modo si creano le condizioni per l'emergere della qualità del *teacher* e del *teaching* in modo che l'uno sia funzione dell'altro (Darling-Hammond et al., 2017).

4. La formazione dei docenti esperti in Italia

Secondo Darling-Hammond et al. (2017), le ragioni del successo di sistemi scolastici internazionali altamente performanti vanno cercate in politiche propositive che accompagnino l'intero arco della vita del docente: dalle fasi iniziali di reclutamento, preparazione e mentoring, alle successive di interventi per una formazione continua. I docenti, selezionati sulla base di standard professionali, non agiscono in solitudine ma collaborano con gli altri colleghi, vengono supportati finanziariamente dal sistema scuola e hanno l'opportunità di agire la propria leadership. Si tratta di sistemi molto dinamici che creano spazi di mobilità tramite la possibilità di ricoprire ruoli formali e non-formali diversi nell'arco della carriera. Alcuni paesi hanno elaborato modelli di standard professionali proprio per definire e riconoscere l'insegnante esperto o leader: negli Stati Uniti il *Teacher Leader Model Standards* (Teacher Leadership Exploratory Consortium,

2012), in Scozia gli *Standards for Leadership and Management*, (The General Teaching Council for Scotland, 2012) e in Nuova Zelanda, l'*Advanced Classroom Expertise Teacher* (Ministry of Education, New Zealand, 2016). Questi modelli, così come le buone pratiche messe in atto nei rispettivi sistemi scolastici, potrebbero rappresentare una risorsa cui attingere per sviluppare anche in Italia il dibattito sulla professionalità docente in termini di *empowerment* e di leadership.

Nella nostra normativa più che all'*expertise* fa riferimento al costrutto della qualità dell'insegnamento e dello sviluppo professionale dei docenti come obiettivi da raggiungere a partire dalla individuazione di indicatori di qualità e standard professionali che dovranno in seguito essere validati a livello empirico-sperimentale. Con la Legge 107/2015 le singole scuole hanno la facoltà di decidere i criteri dell'attribuzione del merito ai docenti tramite i Comitati di Valutazione, ma non esiste un profilo definito a livello nazionale cui attenersi, per cui ciascuna scuola può decidere in autonomia quali aspetti valorizzare. Consideriamo questi aspetti come espressione di una pratica esperta, o di quella che abbiamo chiamato *expertise docente*.

Il «Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019» considera la professione come fattore di crescita qualitativa e individua tre macro-aree di sviluppo: 1. l'area delle competenze relative all'insegnamento (didattica), focalizzata sulle competenze di progettazione, metodologiche, valutative e auto-valutative; 2. l'area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (organizzazione) e 3. l'area delle competenze relative alla formazione degli insegnanti.

Il documento ministeriale «Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio» (MIUR, 2018) affronta la questione della definizione di standard professionali e di indicatori di qualità del docente, in termini di competenza di base ed esperta, ovvero una padronanza matura e accreditata del sapere professionale. Si tratta di proposte che intendono evidenziare le caratteristiche della professionalità attraverso la strutturazione di indicatori e rubriche descrittive inerenti cinque dimensioni: 1. cultura; 2. didattica; 3. organizzazione; 4. istituzione/comunità e 5. cura della professione. Il profilo ipotizzato mostra una certa natura dinamica: per ogni standard è previsto il passaggio da un livello iniziale, verso una competenza di base e successivamente una competenza esperta, definita come una "padronanza matura e accreditata del sapere professionale" (*Ibidem* p. 12). Possiamo leggerlo come un tentativo di interpretare la qualità dell'insegnante in ottica olistica e globale (Margiotta, 1999).

Si apre a questo punto la fase pratica della ricerca nella quale, tramite focus group, si cercherà di definire i tratti di un possibile profilo del docente esperto o leader di scuola primaria.

5. Conclusioni

Consapevoli di come sia difficile definire cosa costituisca la qualità dell'insegnamento per la caleidoscopica natura del processo, riteniamo tuttavia di dover suggerire approfondimenti in questa linea di ricerca per far emergere l'*expertise docente*. L'intero processo richiede però un nuovo *mind-frame* specifico a livello non di singolo docente ma di sinergia tra gruppo-docenti, scuola e sistema scolastico per identificare i motori positivi del cambiamento. La chiave di volta risiederebbe dunque nella collegialità, nella relazione con il contesto, in un *expertise* condivisa da costruire che possa meglio adattarsi al dinamismo dei processi di apprendimento dei nostri giorni e che consenta di affinare le pratiche di contenuto e le strategie didattiche. Alcuni ricercatori parlano in proposito di

collective efficacy di insegnanti non solo fruitori di uno sviluppo professionale, ma anche *active leaders* nel gruppo di pari, di leadership distribuita professionalizzante.

Dal momento che l'apprendimento professionale non può tradursi automaticamente in esiti di apprendimento positivi e profondi negli studenti, la ricerca attuale spinge gli insegnanti ad adottare nuove posture che impattino positivamente sulle conoscenze disciplinari fondamentali (*core knowledge*) e le pratiche istruttive. L'atteggiamento sfidante che possiamo assumere oggi è quello di equipaggiare non solo alcuni ma tutti i docenti con gli strumenti necessari a farli diventare esperti qualificati, scommettendo su una professionalità in costruzione e trasformazione. Le politiche educative che condividono questa idea dovrebbero mirare a includere gli insegnanti nei processi di *decision-making*; rafforzare la collaborazione tra pari pur mantenendo una autonomia professionale; coinvolgere gli insegnanti nello sviluppare standard professionali e rafforzare l'expertise per una *teacher leadership*.

Politiche serie di reclutamento del personale insegnante possono assicurare la presenza di insegnanti qualificati, ai quali però dovranno essere garantite opportunità di crescita e avanzamento nella professione. Una prospettiva che richiede ampia ricerca di settore coniugata con la disponibilità e volontà dei docenti di sperimentare nuovi orizzonti di sviluppo della propria professionalità. Sicuramente questo costituirà un settore fecondo per la ricerca non solo teorica, ma, auspicabilmente, anche empirica.

Oggi riteniamo sussistano le condizioni per avviare percorsi di ricerca sia di natura teorica che empirica sul profilo professionale dell'insegnante esperto in Italia, allo scopo di migliorare la professionalità docente letta nei termini di una leadership esperta e pedagogicamente responsabile. Ciò può realizzarsi in concreto a partire dagli stessi docenti e mediante il coinvolgimento di più attori interni ed esterni al mondo della scuola, della ricerca universitaria, delle istituzioni, delle parti sociali, delle associazioni professionali.

Riferimenti bibliografici

- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers—the importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8), 4.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Brickman, W. W. (1956). The quest for quality in teacher education. *Educational Theory*, 6 (4), 246–251.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Buafalino, G. (2018a). Middle leadership nella scuola del 21° secolo: un'evoluzione necessaria. Una prospettiva educativa internazionale in un contesto di distributed leadership. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15 (3), 149-162.
- Buafalino, G. (2018b). Teacher leadership: eresia o possibilità? *Rivista dell'Istruzione*, 1, 13-16.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20 (2), 21-28.
- Capperucci, D. (2017). Valutazione degli apprendimenti e calcolo del valore aggiunto nelle rilevazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione. *Form@ re*, 17(3), 188-204.
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale: Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cravens, X., & Wang, J. (2017). Learning from the masters: Shanghai's teacher-expertise infusion system. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6 (4), 306-320.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 253-276.
- Ellerani, P. (2018). Capacitare il profilo professionale degli insegnanti secondari. In U. Margiotta (a cura di) *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 111-127.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional development in education*, 38 (2), 229-246.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, 107 (1), 186-213.
- Findell, C. R. (2007). What differentiates Expert Teachers from others? *Journal of Education*, 188 (2), 11-23.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501-530.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Educational Research and Innovation Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing.
- Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. *Center for Public Education*, 1, 1-47.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. *What is the research evidence*, 1-17. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (visionato il 10/03/2019)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Henry, M. A. (1994). *Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Quantitative Differences in Instructional Decision Making*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Chicago, IL, February 16-19, 1994).
- Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017). Teaching versus teachers as a lever for change: Comparing a Japanese and a US perspective on improving instruction. *Educational Researcher*, 46 (4), 169-176.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando Mondadori.
- Margiotta, U. (2018). *L'insegnante che vogliamo*. In Margiotta U. (a cura di) *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 13-30.
- Ministry of Education, New Zealand, (2016). *Advanced classroom expertise teacher (ACET)*, <https://www.education.govt.nz/school/working-in-a-school/teachers/primary-teachers/advanced-classroom-expertise-teacher/> (visionato il 10/3/2019).
- MIUR, (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (visionato il 10/3/2019).
- MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro del 16 aprile 2018*, <http://www.miur.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro> (visionato il 10/03/2019).
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). *Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK*. *Teaching and teacher education*, 22 (8), 961-972.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Nigris, E. (2016). *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*. L. Dozza, S. Olivieri (ed). *L'educazione permanente a partire dalla prime età della vita*, Milano: FrancoAngeli, 139-152.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, Jr, T. K., & Gonzales, M. (2005). *Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making*. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.
- Perla, L. (2016). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015 (1), 9-22.
- Putnam, R. T. (1987). *Structuring and adjusting content for students: A study of live and simulated tutoring of addition*. *American educational research journal*, 24 (1), 13-48.
- Rosa, A. (2013). *Il valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: un'indagine empirica nella scuola secondaria di I grado* (Vol. 5). Edizioni Nuova Cultura.
- Rossi, P.G., Magnoler, P. & Scagnetti, P. (2012). *Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica*, in AA.VV, *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Quaderni della rivista Education Sciences & Society*, 545-561.
- Salatin, A. (2015). *La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, 313-327.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Vol. 68). Paris: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en> (visionato il 10/03/19).
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-23.
- Shulman L. & Shulman J H. (2004). *How and what teachers learn: a shifting perspective*, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). San Francisco, CA: Willey.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of curriculum studies*, 36 (1), 3-34.
- Striano, M. (2018). *La costruzione dell'epistemologia professionale degli insegnanti per una nuova idea di scuola*. In Margiotta U. (a cura di) *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erikson, 103-110.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Grant, L. V. (2011). *What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement*, *Journal of Teacher Education* 62 (4), 339-355.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). *Il profilo professionale dell'insegnante di qualità*. *Form@re*, 16 (2).
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2012). *Teacher Leader Model Standards*, <http://www.teacherleaderstandards.org/index.php> (visionato il 10/3/2019).

- The General Teaching Council for Scotland (2012). The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development, <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf> (visionato il 10/3/2019).
- Trincherò, R. (2017). Models and best practices for a quality school. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17 (3), 1-8.
- Tsui, A. B. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (4), 421-439.
- Ulivieri, S. (2015). La mission sociale dell'educazione e della scuola. *Pedagogia Oggi*, 2, 7-9.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134-171.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 68-85.