

*Ulteriori divergenze*

**PARADOSSI DELL'EGUAGLIANZA  
ESPLORAZIONI E IPOTESI SUL SISTEMA  
FORMATIVO NORVEGESE**

BEATRICE PARTOUCHE



*Roma TrE-Press*

2018

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

*Ulteriori divergenze*

3

Paradossi dell'eguaglianza  
Esplorazioni e ipotesi sul sistema formativo norvegese

BEATRICE PARTOUCHE



*Roma TrE-Press*

2018

*Direttore della Collana:*

Luca Tedesco, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*

Amselle Jean-Loup, École des hautes études en sciences sociales, Paris

Azara Liliosa, Università degli Studi Roma Tre

Cantatore Lorenzo, Università degli Studi Roma Tre

Frandji Daniel, Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon

Giardiello Mauro, Università degli Studi Roma Tre

Pompeo Francesco, Università degli Studi Roma Tre

Postiglione Rocco Marcello, Università degli Studi Roma Tre

Sansone Livio, Universidade Federal da Bahia, Salvador

Tedesco Luca, Università degli Studi Roma Tre

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *RomaTrE-Press*

*Impaginazione e grafica:*

Libreria Efestò / [grafaman.com](http://grafaman.com)

*Edizioni: RomaTrE-Press* ©

Roma, Febbraio 2018

ISBN: 978-88-94885-70-5

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'illustrazione in copertina è opera di Chiara Meneghini

## *Ulteriori divergenze*

### Collana di ricerche storico-sociali e umane

Lo storico, «insensibile a tutto il resto, deve essere attento solo agli interessi della verità e deve sacrificare a questa il risentimento di un'ingiuria, il ricordo di un beneficio e l'amore stesso della patria. Deve dimenticare che è di un certo paese, che è stato allevato in una certa comunità, che deve la sua fortuna a questo e a quello, e che questi e quegli altri sono i suoi parenti o i suoi amici. Uno storico in quanto tale è, come Melchisedec, senza padre, senza madre, senza genealogia. Se gli si domanda: di dove sei? Bisogna che risponda: non sono né francese né tedesco né inglese né spagnolo, ecc.; sono abitante del mondo. Non sono né al servizio dell'imperatore né a servizio del re di Francia, ma solo al servizio della verità. È la mia sola regina, e solo ad essa ho prestato giuramento di obbedienza. Tutto ciò che lo storico dà all'amore di patria lo toglie agli attributi della storia, e diviene un cattivo storico a misura che si dimostri un buon suddito»

Pierre Bayle, *Dictionnaire historique et critique* (1697)

La collana che qui presentiamo nasce dalla convinzione che le considerazioni di Bayle intorno ai compiti dello storico possano essere estese allo scienziato sociale *tout court* e che nella oramai pluriennale crisi dello Stato-nazione ci sia spazio per uno strumento editoriale che faciliti e promuova una riflessione scientifica rigorosa, libera e interdisciplinare ispirata a quelle considerazioni, assunte come programma di lavoro.

La libertà di ricerca, che deriva dalla tensione verso la verità, dunque, viene qui vissuta a prescindere da tradizioni o patrimoni sia politico-religioso-culturali che scientifico-disciplinari.

Quanto alla prima dimensione, sappiamo di percorrere un cammino non nuovo della riflessione sugli individui e sui gruppi. La vita associata, infatti, non può non alimentarsi del patrimonio tradizionale, utilizzandolo (e manipolandolo) in chiave identitaria e per il rafforzamento del sentimento nazionale e/o religioso. Un velo d'oblio rischia d'avvolgere quanto non si presti a una simile operazione.

Lo studioso ha invece il compito di portare alla luce, senza pietose reticenze, la ricchezza dell'ordito storico, la contraddittorietà dei conflitti e la varietà delle voci, assolvendo in ciò inevitabilmente una funzione anti-identitaria e quindi, ancora, antinazionale, anticconfessionale e antidottrina (palesando dunque una, spesso, incomponibile contraddizione tra le esigenze della pro-

fessione scientifica e i doveri discendenti dall'appartenenza a una comune cittadinanza, fede o tendenza).

Lo scienziato sociale deve rimanere indifferente, se veramente tale, a qualsivoglia processo di costruzione identitaria e di *nation building* e anelare, invece, a vestire i panni dello scienziato «freddo» e «imparziale» del *Qu'est-ce qu'une nation?* Di Ernest Renan, impietoso nel vivisezionare e dissolvere certezze.

Se questa pur generalissima concezione del fare scienza è plausibile, la corrosione di tradizionali soggetti collettivi, parole d'ordine e agenzie socializzanti non può essere da noi salutata con favore, nella misura in cui essa polverizza (auto)censure e tabù, interdizioni e divieti: tutto questo al di là e forse a dispetto delle diverse sensibilità politiche che coabitano nel nostro animo assieme a quella scientifica.

Non dispensatori di virtù né tessitori di memorie condivise, gli scienziati sociali che si riuniscono sotto l'ombrello di questa nuova iniziativa editoriale, antropologi, pedagogisti, sociologi, storici, si riconoscono in una concezione della scienza che, ancor prima di svolgere una qualsivoglia funzione sociale, si manifesta in pura curiosità intellettuale, in libero esercizio conoscitivo che riaccreta perlopiù divisioni e conflitti lì dove regnava la pacificazione narcotizzante dei cervelli all'ammasso.

Tutte le proposte di pubblicazione verranno sottoposte al procedimento *double-blind peer review*.

## Indice

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO I LE RADICI STORICHE DEL SISTEMA FORMATIVO NORVEGESE	11
1.1. <i>Contesto politico religioso</i>	11
1.2. <i>La professione magistrale</i>	20
1.3. <i>La diffusione della letteratura religiosa e i movimenti laici</i>	21
1.4. <i>Hans Nielsen Hauge</i>	23
CAPITOLO 2 IL CONTESTO NAZIONALE	27
2.1. <i>Il territorio e la lingua</i>	27
2.2. <i>Minoranze linguistiche e immigrazione</i>	29
2.3. <i>Organizzazione amministrativa</i>	31
2.4. <i>Gli insegnanti</i>	33
2.5. <i>Il sistema di valutazione</i>	36
CAPITOLO 3 ARTICOLAZIONI DEL SISTEMA FORMATIVO	39
3.1. <i>Scuola dell'infanzia</i>	39
3.2. <i>Scuola dell'obbligo</i>	45
3.3. <i>Scuola secondaria superiore</i>	57
3.4. <i>Formazione terziaria</i>	65
CAPITOLO 4 EDUCAZIONE SPECIALE	69
4.1. <i>Contestualizzazione storica</i>	70
4.2. <i>Educazione speciale part-time e full-time</i>	74
4.3. <i>Partecipazione o qualità dell'apprendimento?</i>	79
4.4. <i>Likhet</i>	82
CONCLUSIONI	87
BIBLIOGRAFIA	93
INDICE DEI NOMI	98



## *Introduzione\**

La Norvegia ha ottenuto ai test del programma internazionale per la valutazione degli studenti (PISA), organizzato dall'OCSE, risultati nella media degli altri Paesi partecipanti o superiori, a seconda degli anni e delle discipline<sup>1</sup>. Ciò nonostante non furono ritenuti soddisfacenti, considerando l'elevato investimento economico che il Governo stanziava per il sistema d'istruzione e formazione.

La prima pubblicazione sui risultati dei test PISA del 2000 fu denominata dalle istituzioni norvegesi: il "*PISA shock*"<sup>2</sup>, favorendo la richiesta diffusa di un monitoraggio più attento alla qualità dell'insegnamento<sup>3</sup>. Infatti è emerso nell'ultimo decennio che il sistema di valutazione mancava di linee guida nazionali che permettessero di delineare un profilo più attendibile degli studenti<sup>4</sup>. La Norvegia ha un sistema scolastico inclusivo estremamente attento alla partecipazione di tutti ma meno attento alla qualità degli apprendimenti<sup>5</sup>. La scuola dell'obbligo dura dieci anni durante i quali nessuno studente può essere respinto e tutti hanno diritto ad

---

\* Avvertenze: i brani tratti da opere straniere sono tradotti dall'autrice.

<sup>1</sup> OECD, Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA), 2000.

OECD, Education at a Glance 2014, Paris, 2015.

OECD, Education at a Glance 2016, Paris, 2017.

<sup>2</sup> G. HAUGSBAKK, "From Sputnik to PISA Shock-New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden," *Scandinavian Journal of History*, vol. 4, n. 4, pp. 607-628, 2013, p. 607.

<sup>3</sup> S. TVEIT, "Educational assessment in Norway," *Assess. Educ. Princ. Policy Pract.*, vol. 21, n. 2, pp. 221-237, 2013, p. 222.

<sup>4</sup> P. SANTIAGO, I. MCGREGOR, D. NUSCHE, P. RAVELA, D. TOLEDO, "OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education," 2012.

<sup>5</sup> R. S. HAUSSTÄTTER, M. TAKALA, "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway," *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, n. 2, pp. 121-134, 2008, p.128.

un attestato finale di compimento della scuola di base, indipendentemente dai livelli di competenze raggiunti. Questo significa che nessuno studente ripete due volte la stessa classe e che alcuni studenti iniziano un percorso di scuola secondaria superiore con dei prerequisiti insufficienti. Infatti emerge esaminando i dati dell'*Utdanningdirektoratet* che c'è un forte abbandono scolastico da parte degli studenti di questo ciclo scolastico, soprattutto tra i maschi che hanno scelto la formazione professionale.

Questo lavoro si propone di fornire uno spaccato del sistema scolastico norvegese formulando al contempo alcune ipotesi riguardanti il problema che in questo momento affanna maggiormente la comunità di esperti e decisori impegnati sul terreno delle *policy* educative e la stessa opinione pubblica<sup>6</sup>: per quali ragioni il sistema scolastico norvegese, pur oggetto di cospicui investimenti e di una forte attenzione da parte della comunità nazionale, non abbia conseguito i risultati eccellenti che ci si attendeva e quali siano gli elementi frenanti.

Il materiale a disposizione mostra un sistema scolastico con un forte potenziale che offre ai propri studenti numerose opportunità, che ha una tradizione di scolarizzazione e diffusione del letteratismo, anche tra la popolazione rurale, estremamente precoce. L'elevato livello di scolarizzazione raggiunto dalle generazioni precedenti<sup>7</sup> e il livello di competenze della popolazione adulta<sup>8</sup> è tra i più elevati dei Paesi OCSE, ma si sta registrando un'inversione di tendenza nella partecipazione scolastica delle nuove generazioni, rispetto alle quali si cominciano a osservare fenomeni di mobilità discendente<sup>9</sup>.

Ripercorrendo brevemente la storia della Norvegia con un particolare sguardo alla storia della scuola e della diffusione dell'alfabetizzazione promossa dai movimenti religiosi a partire dalla fine del XVIII secolo e per buona parte del XIX, cercheremo di esaminare quegli elementi della storia civile e culturale del popolo norvegese che possano aiutare a disporre una spiegazione di questo fenomeno. Si è esaminato in particolare il sentimento di *likhet*, ampiamente indagato dall'antropologa sociale Marianne Gullestad<sup>10</sup>, diffuso e profondamente radicato nella cultura norvegese, per va-

---

<sup>6</sup> A. FLADMOE, "Education in the News and in the Mind," *Nordicom Review*, vol. 32, n. 2, pp. 99–116, 2011, p.111.

<sup>7</sup> OECD, *Education at a Glance 2016*, cit, p.41.

<sup>8</sup> B. BJØRKENG, *Ferdigheter i voksenbefolkningen Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese og tallforståelse (PIAAC)*. 2013, pp. 15-17.

<sup>9</sup> OECD, *Education at a Glance 2016*, cit, p.43.

<sup>10</sup> M. GULLESTAD, *Livsstil og likhet: om nærmiljø i byer*, *Byforskningsprogrammet Universitetsforl., Oslo*, 1986.

gliare se può trovare qualche connessione con questo mancato successo del sistema formativo. Potrebbe essere questo, ad esempio, a frenare il governo norvegese dall'incrementare il sostegno scolastico nella scuola dell'obbligo, seguendo così il modello finlandese?

Secondo Hausstätter e Takala<sup>11</sup> il successo del sistema formativo finlandese è giustificato in parte dal ricorso tempestivo al sostegno scolastico per gli studenti in difficoltà. In Finlandia infatti il 31% degli studenti nella scuola dell'obbligo beneficia di una qualche forma di educazione speciale (che può essere part time, full time o intensiva). Il 22% degli studenti che usufruiscono di tale intervento non ha alcuna certificazione di disabilità né di difficoltà specifica dell'apprendimento o sociale, ma sono considerati alunni con difficoltà temporanee che necessitano di aiuto per non essere lasciati indietro. Il sistema formativo finlandese enfatizza la necessità di fornire conoscenza e competenza per tutti<sup>12</sup>. Il sistema scolastico norvegese attua politiche inclusive che mirano a trovare un sistema di insegnamento adattato che vada bene per tutti gli studenti, in quest'ottica l'educazione speciale sarebbe percepita come un fallimento della scuola inclusiva e un insuccesso del sistema formativo<sup>13</sup>.

---

M. GULLESTAD, "Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism," *J. R. Anthropol. Inst.*, vol. 8, n. 1, pp. 45–63, 2002.

<sup>11</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway, cit. p. 125

<sup>12</sup> R. S. HAUSSTÄTTER, M. TAKALA, "Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results," *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 13, n. 4, pp. 271–281, 2011, p.277.

<sup>13</sup> M. TAKALA, R. S. HAUSSTÄTTER, "Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway," 2012, p.6.



## CAPITOLO I

### *Le radici storiche del sistema formativo norvegese*

#### *1.1. Contesto politico religioso*

Il cristianesimo arriva in Norvegia relativamente tardi rispetto al resto d'Europa, ossia nell' XI secolo grazie al Re Olav Harraldsson, poi proclamato Santo. La nuova religione sostituisce la tradizione norrena e concentra il potere religioso e politico nelle mani di un solo rappresentante in luogo delle piccole tribù rivali che fino ad allora popolavano il territorio<sup>1</sup>.

Ben presto il potere ecclesiastico divenne dominante costringendo il Re a prestare giuramento di fedeltà al Papa di Roma, i vescovi erano nominati dalla Chiesa, le terre su cui erano costruite parrocchie e cattedrali confiscate ai proprietari terrieri che le avevano date in concessione.

Nel 1349-50 la peste nera colpì circa metà della popolazione. Essendo preti, suore e monaci spesso coinvolti nella cura di malati e moribondi, si esposero maggiormente al contagio, perdendo la vita in proporzione maggiore rispetto alla popolazione civile. Questo da una parte ridusse il numero dei chierici e dall'altra aumentò la stima che la popolazione nutrivava verso la Chiesa e i suoi rappresentanti incoraggiando un aumento di donazioni e regalie concesse ai monasteri. La Chiesa era diventata il maggior possidente terriero del Paese<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> H. KRINGLEBOTN SØDAL, L. G. EIDHAMAR, "Religion in Norway: A Bird's-Eye View," in *Norway: Society and Culture*, E. Maagerø, B. Simonsen, Eds. Portal, 2005, p.43.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.46.

Nel XIV secolo la Norvegia perse la sovranità sui propri territori entrando prima a far parte dell'Unione di Kalmar<sup>3</sup> nel 1396 insieme a Danimarca e Svezia; in seguito diventando nel 1536 provincia del regno di Danimarca. Infatti dal dissolvimento dell'Unione nascono i due regni scandinavi di Svezia e di Danimarca<sup>4</sup>.

La vicinanza geografica con la Germania facilitò la diffusione della teologia luterana in Danimarca che nel 1536 fu ufficialmente adottata come religione di Stato dal re Kristian III.

Da questo momento in poi le questioni politiche e religiose diventarono di competenza del re di Danimarca che in breve tempo adottò la teologia della riforma luterana allontanandosi dalla Chiesa Cattolica Romana e dal potere papale. Infatti la Riforma luterana incoraggiava la costituzione di chiese nazionali, invertendo il modello centralista, proprio in quegli anni rafforzato dal Concilio di Trento, della Chiesa universale guidata dal Papa. Veniva naturalmente abolito l'obbligo di inviare tasse a Roma. Il re acquisì il potere di nominare i vescovi e confiscare alla Chiesa le immense proprietà terriere che aveva accumulato nei secoli precedenti, ottenute tramite le donazioni dei fedeli. In effetti Kristian III rimosse tutti i vescovi e i preti dalle proprie diocesi e parrocchie e chiuse i monasteri. Molti preti rimasero al proprio posto accettando di modificare le pratiche religiose e adeguandosi alla Riforma: iniziarono a predicare il vangelo in Danese (prima traduzione nel 1550) il catechismo di Lutero e la *confessio augustana* (i testi che contengono gli elementi principali della fede Luterana)<sup>5</sup>.

La Riforma apriva la strada ad un rapporto più intimo e individuale con Dio e la religione. Lutero aveva tolto potere all'azione mediatrice della chiesa per mettere in contatto diretto l'individuo con le sacre scritture e rendere personale il contatto tra uomo e Dio. Non si trattava più di manifestare esternamente e collettivamente la propria fede, ma di ascoltare, leggere e meditare la Parola di Dio nella propria interiorità. Per questo motivo cresce il bisogno della chiesa di educare i propri fedeli affinché ciascuno possa leggere la Bibbia per proprio conto. Nel XVII secolo tutti i teologi fecero in modo di imparare e di insegnare esclusivamente nella maniera luterana purificando la dottrina da ogni influenza esterna. I cattolici e gli avversari della riforma furono perseguitati. Il controllo era severo e gli obblighi morali per il popolo erano molto rigidi.

---

<sup>3</sup> Prende il nome dalla città svedese in cui fu ratificata l'unione.

<sup>4</sup> A. ØVERÅS, *Norges historie*. H. Aschehoug, Oslo, 1968.

<sup>5</sup> KRINGLEBOTN SØDAL, EIDHAMAR, "Religion in Norway: A Bird's-Eye View," cit. p.46.

Nel 1660 Re Fredrik III si proclama monarca assoluto concentrando su di sé sia il potere secolare che quello religioso. In questo stesso periodo fu memorabile la feroce caccia alle streghe e ai maghi in cui oltre 300 persone, 80% donne, furono messi al rogo, non di rado con l'appoggio del clero.

All'inizio del XVIII secolo in Danimarca-Norvegia si diffondono due nuove correnti di pensiero provenienti dalla vicina Germania: l'illuminismo teologico e il pietismo<sup>6</sup>. Si tratta di movimenti distinti e diversi ma avevano in comune la preoccupazione verso una visione eccessivamente dogmatica della religione e una forte critica verso la teologia ortodossa, credevano nell'individualismo e nella soggettività, in particolar modo il pietismo nasce come reazione ad un atteggiamento ecclesiastico che ha esasperato la rigidità della dottrina perdendo il senso spirituale della fede<sup>7</sup>.

L'illuminismo teologico e il pietismo si scontrano su quanto riguardava la vita secolare dei fedeli: i pietisti mettevano in guardia dal peccato a cui la vita culturale avrebbe potuto condurre, attraverso la corruzione dello spirito e l'apostasia. Al contrario la teologia illuminista inneggiava alla ragione e alle qualità intrinseche nell'uomo, elogiava lo sviluppo culturale e secolare. Quest'ultima corrente non giunse al popolo anzi ebbe un impatto limitato sulle persone comuni mentre ebbe maggior seguito nell'élite intellettuale compresa quella clericale. Il pietismo, invece, ebbe molto seguito e nacquero diverse organizzazioni laiche e gruppi di preghiera sia nelle chiese che nelle case private. Nonostante per legge fosse stabilito che la supervisione e la gestione delle questioni religiose spettassero alle diocesi e si dovessero svolgere nella parrocchia, il pietismo prese l'idea del rapporto individuale con le sacre scritture molto seriamente organizzando incontri di preghiera in case private e consentendo anche alle donne di avere ruoli di spicco all'interno delle comunità svolgendo attività generalmente di competenza maschile.

“Il pietismo è un nuovo atteggiamento di fronte ai problemi della vita e non un sistema organico di idee, rifiuta rigidi schemi concettuali e si concentra sul riconoscimento e il rispetto dell'interiorità e della personalità umana.”<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.47.

<sup>7</sup> G. DIONISIO, *Il pietismo: dal realismo pietistico al filantropismo del Basedow*. Milano: Viola, 1952.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 202.

In Danimarca la diffusione del pietismo fu voluta e guidata dalla monarchia attraverso le istituzioni religiose e in seguito quelle scolastiche, mentre in Norvegia furono i movimenti religiosi laici, spontanei e autorganizzati che selezionarono e produssero la letteratura religiosa e devozionale da diffondere tra i fedeli.

L'obiettivo della diffusione delle sacre scritture e dall'apprendimento religioso attraverso la lettura fu un obiettivo comune di tutti i paesi scandinavi, ma il metodo e la strategia per raggiungerlo furono diverse: In Svezia, Finlandia e Islanda il modello prevalente era quello dell'istruzione domestica; mentre in Danimarca e Norvegia si seguiva un modello di scolarizzazione. La Danimarca subiva l'influenza culturale della Germania. In Prussia un forte movimento pietistico aveva creato una rete di scuole e chiedeva che ne venissero costruite altre in modo da garantire una maggiore diffusione sul territorio che doveva servire a istruire i bambini per creare una società più cristiana.

La monarchia di Danimarca aveva necessità di acquisire maggiore potere sui propri sudditi, infatti il pietismo stava diventando un pericolo perché la spinta verso la conoscenza individuale e l'interpretazione personale del messaggio religioso, stavano portando verso una deriva indipendentista: l'ambizione al potere assoluto, spinse il re ad annettere la corrente pietistica alla religione di Stato.

Le disposizioni più significative e importanti introdotte dal Pietismo in Danimarca- Norvegia furono l'obbligo della cresima per tutti i ragazzi del regno a cui fece seguito, due anni dopo, la legge sull'obbligo scolastico<sup>9</sup>.

Nel 1732 il vescovo di Kristiania<sup>10</sup> Hersleb fece diventare la celebrazione della cresima un punto fermo nella propria Diocesi, consapevole del fatto che il suo esempio sarebbe stato l'avvio per una pratica che andava diffusa in tutto il territorio.

Questa però presupponeva il superamento di un vero e proprio esame.

Quando nel 1736 si celebrò il bicentenario della riforma luterana<sup>11</sup>, Re Kristian VI aprì l'anno giubilare emanando il decreto che rendeva obbligatoria per tutti i giovani di circa 13 anni la "*Konfirmasjon*"<sup>12</sup>.

La cerimonia commemorativa servì non solo a celebrare la Chiesa, ma soprattutto costituì l'occasione per introdurre dei cambiamenti che avreb-

---

<sup>9</sup> M. SKARD, *Skolens historie*. Kristiania: J. W. Cappelens Forlag, 1894, p. 58.

<sup>10</sup> Antico nome della città di Oslo.

<sup>11</sup> In realtà il vero bicentenario era stato il 31 ottobre del 1717, ma il Re Kristian III aveva adottato la riforma luterana nel suo regno nel 1536.

<sup>12</sup> H. HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms," *Scand. J. Hist.*, vol. 29, n. 2, pp. 143–160, 2004, p. 145.

bero permesso di acquisire maggior potere carismatico sui sudditi. L'obiettivo era di ricordare a tutta la comunità religiosa i propri doveri morali di buoni cittadini e di uomini di fede e la grande occasione che aveva di contribuire ad una migliore costruzione della cristianità, in un momento in cui l'adesione al pietismo stava rischiando di sfaldare la coesione e l'unità religiosa. Tuttavia la libertà interpretativa portava con sé il rischio nella nascita di movimenti autonomi e di scissioni interne. Scopo della corona era di arginare le correnti separatiste.

Per fare questo era necessario trovare un messaggio forte e univoco e selezionare il mezzo con cui farlo giungere al popolo<sup>13</sup>.

All'epoca uno dei testi religiosi più diffusi era il piccolo catechismo di Martin Lutero, nelle molte versioni tradotte e commentate che erano state stampate nei decenni precedenti, principalmente provenienti dalla Germania. L'università di Copenhagen aveva la responsabilità di sorvegliare sulla diffusione dei materiali religiosi per cui gli insegnamenti ritenuti distorti e le cattive interpretazioni del messaggio luterano venivano censurate. Tuttavia le esigenze della corona erano mutate e i metodi in uso non erano più sufficienti. Venne così istituito a Copenhagen un dipartimento per le ispezioni ecclesiastiche che si sostituiva all'Università nella competenza sulla valutazione e supervisione dell'idoneità degli scritti religiosi pubblicati e diffusi. L'ispezione non si limitava ad applicare la censura ma era lo strumento della monarchia per la realizzazione della Seconda Riforma e per la diffusione della letteratura religiosa, selezionata e approvata, tra la popolazione. Per garantire che le nuove disposizioni fossero rispettate, fu chiesto un rapporto annuale a professori universitari e a cardinali, sulle capacità intellettuali e sui comportamenti sociali degli studenti dei seminari e dei pastori ordinati di recente, essendo il clero responsabile dell'istruzione dei giovani e del messaggio pastorale<sup>14</sup>.

Inoltre, per accertarsi che messaggio raggiungesse tutti in maniera capillare, il re stabilì la necessità di adottare un testo ufficiale da lui commissionato e approvato: si trattava di creare un nuovo manuale universale per la preparazione alla cresima, che si rifacesse al piccolo catechismo di Lutero ma allo stesso tempo abbracciasse le nuove tendenze teologiche di carattere più moderato che si riconoscevano nel Pietismo<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> KRINGLEBOTN SØDAL, EIDHAMAR, "Religion in Norway: A Bird's-Eye View", cit. p. 49.

<sup>14</sup> HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms", cit. p. 146.

<sup>15</sup> T. R. SKARSTEN, "Erik Pontoppidan and His Asiatic Prince Menoza," Church History, vol. 50, n. 1, pp. 33-43, 1981, p. 35.

### 1.1.1. Pontoppidan

Per il manuale<sup>16</sup> fu scelto Erik Pontoppidan, all'epoca predicatore di corte e già autore di saggi pubblicati in tedesco e in latino tra cui "*La storia della riforma della chiesa danese*"<sup>17</sup> e "*Everriculum fermenti veteris*"<sup>18</sup> in cui esponeva le radici del suo pensiero religioso e le proprie idee su quali fossero i mali da estirpare dalla Chiesa: in particolar modo le reminiscenze di paganesimo e il Papismo, ossia la fede cattolica, che intravedeva ancora nella popolazione danese.

Il suo pensiero teologico si confaceva alle esigenze del re che lo ritenne pertanto la personalità adatta per realizzare lo strumento capace di creare quel messaggio universale che avrebbe garantito maggiore omogeneità tra i fedeli.

Il manuale che fu incaricato di scrivere doveva essere un'esposizione del piccolo catechismo di Martin Lutero, semplificato e spiegato per poter essere usato e compreso da tutti i bambini a partire dai 6-7 anni di età. Serviva per la preparazione all'esame della *Konfirmasjon* e si proponeva come un testo da leggere e capire, non finalizzato all'apprendimento mnemonico. L'obiettivo di Pontoppidan era di raggiungere il cuore del lettore e condurlo verso una vera illuminazione, verso la comprensione del Verbo divino<sup>19</sup>.

A differenza del catechismo maggiore di Pio X che propone un lungo elenco di domande complesse sulla dottrina Cattolica seguite dalle risposte corrette, come se si stesse ipotizzando un'interrogazione e si stesse suggerendo il modo appropriato di rispondere, il Vescovo norvegese analizza punto per punto i comandamenti, le preghiere principali, i sacramenti e alcuni passi del Vangelo, ipotizzando le domande che un bambino potrebbe porre e rispondendo a queste perplessità.

Ad esempio:

*Primo comandamento*<sup>20</sup>  
*Non avrai altro Dio all'infuori di me*

---

<sup>16</sup> Erik Pontoppidan, *Sandhet til Gudfryktighet*, Cristiania, Indremisjonselskap forlag, 1923.

<sup>17</sup> Erik Pontoppidan, *Kurzgefaßte Reformations-Historie der dänischen Kirche*. Lübeck 1734.

<sup>18</sup> Erik Pontoppidan, *Everriculum fermenti veteris, seu residuae in Danico orbe cum paganismi tum papismi reliquiae in apricum prolatae, etc.*, Copenhagen, 1736.

<sup>19</sup> HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms", cit. p.149.

<sup>20</sup> Nella versione originale le domande generate dall'autore per spiegare il primo comandamento sono 49.

*Domanda: Cosa si intende con questo?*

*Risposta: Noi dobbiamo temere, amare e avere fiducia in Dio sopra ogni cosa.*

Più avanti nella parte dedicata alla spiegazione dei sacramenti:

*Il sacramento del santo Battesimo*

*D: Cos'è il Battesimo?*

*R: Il Battesimo non è solo acqua ma è l'acqua compresa nel volere di Dio e connessa con la parola di Dio.*

*D: Qual è questa parola di Dio?*

*R: Quella che Cristo nostro signore disse nell'ultimo capitolo del vangelo di Matteo*

*“Andate dunque e rendete discepoli tutte le nazioni battezzandole nel nome del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo.*

*Le domande successive sono:*

*D: Quali benefici conferisce il Battesimo? [...]*

*D: Quali sono queste parole e promesse di Dio? [...]*

*D: Come può l'acqua fare cose così grandiose? [...]*<sup>21</sup>

Anche il primo centenario della Riforma aveva fornito l'occasione per creare un manuale per il catechismo, ne era stato l'autore Hans Poulsen Resen e sanciva il dovere del pastore di insegnare ai membri della comunità il catechismo, specialmente in seguito al decreto del 1629 che prescriveva ai giovani di imparare il catechismo per ottenere la comunione.

Anche questo testo fu considerato dall'autore un nuovo inizio e proponeva una semplificazione del testo originale, aveva scelto di eliminare gran parte del testo originale del piccolo catechismo di Lutero, limitandosi a fornire un elenco di doveri: una sorta di decalogo dei comportamenti del buon cristiano.

Pontoppidan decise invece di stravolgere totalmente questa impostazione. Nella lettera di accompagnamento del nuovo manuale, che lo presentava come la nuova esposizione del catechismo autorizzata dalle autorità, l'autore esplicita che il testo non va imparato e recitato parola per parola, ma va capito e va stimolata la capacità dei bambini di ricapitolarlo

---

<sup>21</sup> Il testo originale di Pontoppidan, circa un secolo dopo la sua prima pubblicazione, fu revisionato dal reverendo Sverdrup che ne fece una nuova versione ufficiale approvata dalle autorità reali nel 1865. Si tratta di un compendio che ebbe larga diffusione al punto da essere adottato anche dalla chiesa luterana norvegese in America. La parte tradotta infatti appartiene alla versione americana stampata a Minneapolis nel 1901.

con parole semplici, così come lo hanno inteso. Infatti ritiene che ai bambini si debba parlare con un linguaggio appropriato affinché il messaggio arrivi al cuore. Le parole complicate che normalmente vengono usate, sono scoraggianti e impararle diventa mero esercizio mnemonico; il mezzo inappropriato di inviare il messaggio, per Pontoppidan, è responsabile dell'allontanamento dei giovani da una religiosità realmente sentita.

Per molti parroci il nuovo manuale presentava delle difficoltà e negli anni successivi scrive "Brevi istruzioni per gli insegnanti di scuola" indirizzato agli insegnanti norvegesi e contenente indicazioni di metodo: si inizia dall'insegnamento delle lettere in seguito delle sillabe e poi delle parole: *"la pratica di leggere i libri non deve essere cambiata con quella di imparare a memoria per la fretta perché è dannoso ed ha come conseguenza che molti bambini non apprendono mai l'abilità di leggere"*<sup>22</sup>.

Inoltre scrive un libro con un linguaggio infantile che indirizza ai bambini di 4-5 anni e, cercando di parlare al suo destinatario con un linguaggio puerile, intende introdurli alla Parola di Dio nel tentativo di stimolare in loro curiosità e passione e li invita ad approfondire andando a scuola e facendosi insegnare dai maestri a leggere i libri del catechismo e la Bibbia.

"Parola" è uno dei concetti chiave nell'esposizione di Pontoppidan, spesso ricorre la domanda sul significato della "Parola": dove si trova, come possiamo essere sicuri che sia veramente quella pronunciata dal Signore se le scritture sono opera di uomini? La risposta è che uno spirito realmente illuminato riesce a leggere il vero significato della "Parola". Bisogna leggere per soddisfare la bramosia dell'anima, non quella del corpo. Non bisogna adattare la lettura alle proprie convinzioni ma leggere in modo imparziale il messaggio divino: la verità che è nel timore di Dio.

*D: Da chi devono essere lette le sacre scritture?*

*R: Da tutti.*

Dunque la parola scritta viene letta e processata dal cervello che ne permette l'elaborazione e la possibilità di giungere al cuore dove avviene la vera illuminazione. Non può esserci illuminazione senza l'apprendimento e dunque un apprendimento corretto è la vera via per la salvezza.

---

<sup>22</sup> Erik Pontoppidan, *Kort og eenfoldig Underviisning for Skoleholdere, om den Maade, paa hvilken de best kunde lære Børn at læse i Bøger, saa og ved barnagtige Ord begynde at tale med dem om Gud og hans villie til vor Salighet*, 1736.

Per garantire una reale diffusione del testo il sovrano concesse i diritti esclusivi di stampa alla *Vajsenhuset* di Copenhagen, un orfanotrofio aperto nel 1727 che presto divenne un centro per la diffusione del pensiero pietista, collocato nella capitale. Questa si impegnava a vendere le copie del manuale ad un prezzo calmierato per rendere l'acquisto del libro meno oneroso di quanto non fosse stato in passato per un testo del genere. Avrebbe dovuto inoltre distribuire gratuitamente 1500 copie l'anno ai bisognosi<sup>23</sup>.

Si stima che nel 1743 fossero già state stampate settantamila copie. Lo scopo dell'amministrazione ecclesiastica era di far giungere il libro anche nelle terre più remote della Danimarca e della Norvegia.

Per scoraggiare i cittadini dal disattendere il decreto furono negati, a tutti coloro che non avessero superato l'esame della cresima, i più basilari diritti civili come l'accesso al lavoro e al matrimonio, il servizio militare, la capacità di testimoniare in tribunale, il ruolo da padrino in un battesimo.

L'assunto di base era che tutti i bambini di Dio possiedono le capacità per ottenere la propria salvezza a cui hanno tutti equo diritto e che la via per la salvezza si otteneva grazie alla fede che può essere autentica solo attraverso la conoscenza<sup>24</sup>.

Per accertarsi che tutti avessero accesso all'istruzione la corona emanò un nuovo decreto nel 1739<sup>25</sup> che imponeva a tutti i bambini dai 6 ai 13 anni, ovvero fino al superamento dell'esame della cresima, di frequentare una scuola che doveva durare almeno 12 settimane l'anno e le giornate scolastiche potevano essere di 8 ore in inverno e 6 in estate. Chi preferiva aveva diritto ad usufruire dell'istruzione privata ma manteneva l'obbligo di contribuzione alle spese della scuola pubblica, contributo che ciascuno versava in base alle proprie possibilità<sup>26</sup>. Fu proprio l'onere di questa tassa a fornire una scusa ai proprietari terrieri (che quindi pagavano un prezzo più elevato) per boicottare la legge sull'obbligo scolastico: inoltre i proprietari terrieri danesi ritenevano che l'indottrinamento morale e religioso fornito dalle scuole non avrebbe controbilanciato lo spirito di disobbedienza che eventualmente sarebbe potuto provenire dalla scolarizzazione del popolo<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Nel 1742 con un decreto fu specificata la modalità di distribuzione delle copie gratuite, perché la tipografia in assenza di indicazioni precise aveva in parte disatteso gli accordi. Ogni tre anni 4500 copie dovevano essere distribuite alle parrocchie ed era compito del pastore accertarsi che le famiglie più povere e con un sincero desiderio di imparare ottenessero il libro.

<sup>24</sup> HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms", cit. p.150.

<sup>25</sup> Forordning om skoler paa landet, 1739.

<sup>26</sup> SKARD, *Skolens historie*, cit. p.50.

<sup>27</sup> E. HØIGÅRD, H. I, *Den norske skoles historie: En oversikt*. Cappelen, 1947, p.116.

In Norvegia il maggior fautore dell'ordinanza del 1739 fu il cardinale Peder Hersleb, convinto del fatto che l'introduzione dell'obbligo scolastico fosse la condizione indispensabile per diffondere l'alfabetizzazione e che questa avrebbe condotto verso la salvezza. *Sanhet til Gudfrygtighet* rimase per oltre un secolo il testo più utilizzato per la propaganda religiosa, specie quando anche Hans Nielsen Hauge e il suo movimento lo adottarono come caposaldo del proprio programma. In Norvegia non fu sostituito né dalle autorità reali né dalle preferenze popolari fino al 1865, quando venne approvata una versione ridotta scritta dal reverendo Sverdrup<sup>28</sup>.

I decreti degli anni '30 del settecento riflettevano chiaramente gli interessi della monarchia: educare il popolo sia come cristiani che come cittadini e controllare la società su più livelli, ma la forma che Pontoppidan conferì all'istruzione rese il primo obiettivo un ostacolo al raggiungimento del secondo<sup>29</sup>.

### *1.2 La professione magistrale*

Le condizioni geografiche però rendevano quasi impossibile costruire scuole permanenti come veniva prescritto nell'ordinanza e mentre in Danimarca si passò da 600 edifici scolastici nel 1735 a 1700 nel 1780, in Norvegia ci furono quasi solo scuole ambulanti<sup>30</sup>.

Nella regione di Akershus solo il 5% dei bambini frequentavano una scuola permanente e nel 1837 solo il 10,5%, nelle altre aree del paese questi numeri erano ancora più bassi. L'ordinanza stabiliva che il sagrestano doveva servire come insegnante a tempo pieno nella parrocchia, in caso di necessità era consentito assumere un ulteriore insegnante dando la precedenza nella selezione a decani e preti. In Norvegia (sempre nella regione di Akershus) solo circa il 30% dei sagrestani insegnavano a scuola, principalmente nelle scuole permanenti. Riguardo all'istruzione degli insegnanti: per quanto quella dei sagrestani fosse considerevolmente inferiore a quella dei colleghi danesi, era in ogni caso senz'altro maggiore di quella degli insegnanti ambulanti, che erano la maggioranza assoluta degli insegnanti presenti sul territorio e che in genere erano degli autodidatti che in

---

<sup>28</sup> H. S. SVERDRUP, *Luther's Small Catechism- based on DR. Erick Pontoppidan*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1900.

<sup>29</sup> SKARSTEN, "Erik Pontoppidan and His Asiatic Prince Menoza, cit. p.35.

<sup>30</sup> C. ARNESEN, "Problemes de l'enseignement en Norvege," *International Review of Education*, vol. 6, n. 1, pp. 1-9, 1960, p.6.

qualche caso avevano ricevuto una qualche forma di istruzione dal vicario o dal sagrestano<sup>31</sup>.

Non c'è dubbio che l'obiettivo principale della scuola fosse quello di insegnare una buona educazione religiosa, per ottenere questo era necessario che i ragazzi imparassero a leggere. Si iniziava tra i 5 e i 6 anni e si rimaneva a scuola di norma fino ai 9-10 ossia fino a quando si era in grado di leggere un libro in maniera chiara e senza esitazioni. Dopo la fine della scuola e fino alla cresima si faceva una specie di scuola di mantenimento di due mesi l'anno<sup>32</sup>.

### *1.3 La diffusione della letteratura religiosa e i movimenti laici*

La diffusione della stampa a caratteri mobili e il ruolo della Riforma nella traduzione della Bibbia furono decisive per rimuovere le barriere che tenevano le persone comuni lontane dal mondo delle lettere.

Tuttavia inizialmente questi testi sacri tradotti servivano principalmente al clero per rivedere le proprie funzioni e il proprio ruolo all'interno della Chiesa.

Quando più tardi furono prodotti testi per il catechismo, raccolte di inni sacri e libri di salmi per una diffusione più capillare, fu stabilito che l'onere dell'educazione religiosa spettasse ai capifamiglia. Una o due volte l'anno un vicario parrocchiale si recava nelle case per esaminare il livello di conoscenza della parola di Dio raggiunta fino a quel momento e per dare istruzioni e correggere errori, se necessario<sup>33</sup>.

Il fatto che il processo di diffusione della lettura e scrittura sia stato veicolato dalla Chiesa è certamente un fenomeno consueto: in tutta l'Europa moderna, come in quella medioevale, l'organizzazione dell'istruzione è stata sistematicamente correlata alle istituzioni religiose<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> V. D. RUST, "The democratic tradition and the evolution of schooling in Norway", Greenwood Pub Group., New York, 1989, p. 15.

<sup>32</sup> G. SAUSJORD, "Norwegian Educational Reform and the Enhetskole": Comparative Education Review, The University of Chicago Press, vol. 11, n. 3, pp. 366-373, 1967, p.367.

<sup>33</sup> L. GUTTORMSSON, "The development of popular religious literacy in the Seventeenth and Eighteenth centuries," Scandinavian Journal of History, vol. 15, n. 1, pp. 7-35, 1990, p. 11.

<sup>34</sup> C. APPE, M. FINK-JENSEN (a cura di), Religious Reading in the Lutheran North, Cambridge Scholars Publishing, 2011, p. 8.

Con la riforma luterana, tutte le proprietà della Chiesa furono confiscate e prese in carico dalla corona, comprese le scuole clericali. Le scuole continuarono a funzionare, con maggior supervisione da parte della monarchia, per selezionare gli elementi idonei<sup>35</sup>.

Per la particolare situazione geografica e demografica delle zone in questione, non fu sempre facile provvedere con delle scuole effettive e molti bambini ricevettero un'educazione domestica, incoraggiata dal fatto che la legge della Chiesa svedese del 1686 conferiva ad ogni capofamiglia la responsabilità dell'istruzione elementare dei propri figli e imponeva alla parrocchia locale il controllo sull'adempimento di tale prescrizione. Per una vera e propria legge sull'obbligo scolastico bisogna aspettare il 1842.

Uno dei punti di forza della strategia di penetrazione religiosa della Riforma, che tanta importanza ha avuto sulla sua più ampia influenza culturale è stato rappresentato dall'accesso alla Bibbia nella propria lingua madre e dalla prescrizione al popolo della lettura delle sacre scritture, al contrario di quanto accadeva nei paesi cattolici, in cui la lettura diretta delle Scritture sacre era inibito o limitato. In una prospettiva a lungo termine, si può dire che la Riforma abbia introdotto il popolo al letteratismo. Tuttavia, in questo processo la Norvegia scontò qualche ritardo: mentre in Svezia e Danimarca le prime Bibbie tradotte furono stampate e diffuse a metà del sedicesimo secolo, una Bibbia in norvegese non fu disponibile fino al 1740, perché non era stata ancora codificata alcuna lingua ufficiale scritta norvegese. Delle 3000 copie stampate dell'edizione danese in Norvegia ne arrivarono solo 96. La Riforma, in questo periodo, ha rafforzato la posizione della lingua danese in Norvegia.

La diffusione della riforma protestante si è dunque accompagnata alla costituzione di una tradizione di lettura religiosa nei paesi nordici. Venne inizialmente diffusa la pratica della lettura, ma minore importanza fu riconosciuta alla scrittura. Per questo c'è un divario di tempo considerevole tra la diffusione della prima e la diffusione della seconda. L'introduzione delle letture in chiesa ha rappresentato l'elemento fondante di questa tradizione: è noto come uno dei principi cardine della Riforma sia il dovere per ogni individuo di partecipare attivamente al servizio domenicale e il dovere e diritto di leggere in proprio la parola di Dio. La responsabilità dell'istruzione e dell'educazione cristiana poggia prima di tutto sul padre in quanto a capo della famiglia, poi sul parroco e poi sul re. In questo contesto leggere

---

<sup>35</sup> HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms", cit. p.147.

significa leggere un testo familiare<sup>36</sup>. Questi testi familiari erano appunto le basi della dottrina cristiana essenziali per la vita quotidiana e base per i valori comuni della congregazione.

I parrocchiani erano soggetti a verifiche da parte delle circoscrizioni ecclesiastiche, riguardo alle capacità di lettura e di conoscenza del catechismo, con tradizioni diverse nelle due monarchie scandinave: in Svezia-Finlandia si veniva sottoposti ad un questionario annuale da parte del parroco locale, in Danimarca-Norvegia fu introdotto l'obbligo della *Konfirmasjon* e la conseguente imposizione dell'obbligo scolastico come strumento per l'istruzione preparatoria; in Islanda venne imposta l'istruzione domestica<sup>37</sup>. Questa tradizione protestante lasciò la sua impronta nei movimenti popolari che si svilupparono e diffusero nel XIX secolo<sup>38</sup>. Va detto che non fa parte della tradizione delle letture ecclesiastiche la lettura di testi non religiosi, per cui solo alla fine del XVIII secolo apparvero testi non religiosi destinati alla lettura popolare in Danimarca e ci vollero quasi altri 100 anni prima che si diffondesse letteratura popolare non religiosa negli altri Paesi scandinavi<sup>39</sup>.

La diffusione della scrittura fu subordinata alle necessità legate alle specializzazioni professionali, poi alla realizzazione dell'obbligo scolastico (che ne costituisce un prerequisito) e dalla codificazione di una lingua ufficiale<sup>40</sup>.

#### 1.4 Hans Nielsen Hauge

Solo recentemente un consistente numero di studiosi scandinavi<sup>41</sup> hanno iniziato ad analizzare il fenomeno della diffusione dell'alfabetizzazione in Norvegia considerando non solo i canali ufficiali di scolarizzazione ma anche uno dei più seguiti movimenti laici pietisti del XVIII e XIX secolo:

<sup>36</sup> K. TVEIT, "The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study," *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 35, n. 4, pp. 241–252, 1991, p.248.

<sup>37</sup> Circolare episcopale islandese del 1569.

<sup>38</sup> APPEL, FINK-JENSEN (a cura di), *Religious Reading in the Lutheran North*, cit. p. 8.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>40</sup> GUTTORMSSON, "The development of popular religious literacy in the Seventeenth and Eighteenth centuries", cit. p. 29.

<sup>41</sup> L. HAUKLAND, "Hans Nielsen Hauge," *Scandinavian Journal of History*, vol. 39, n. 5, pp. 539–559, 2014.

Cfr. anche: GUTTORMSSON, "The development of popular religious literacy in the Seventeenth and Eighteenth centuries", HORSTBØLL, "Pietism and the politics of catechisms", APPEL, FINK-JENSEN (a cura di), *Religious Reading in the Lutheran North*.

quello, che prese vita grazie a Hans Nielsen Hauge (1771-1824). Gli autori citati concordano nel ritenere che ebbe un ruolo decisivo nella diffusione del letteratismo in Norvegia<sup>42</sup>. Come abbiamo visto, la legge sull'obbligo scolastico per molto tempo rimase più un'intenzione del legislatore e un auspicio che una realtà concreta.

Le condizioni geografiche, la scarsa preparazione dei clerici preposti all'istruzione dei ragazzi, le difficoltà di spostamento degli insegnanti ambulanti erano tutti elementi che concorrevano a lasciare invariata la situazione scolastica per gli aspiranti studenti<sup>43</sup>.

Fu piuttosto un movimento dal basso, un movimento popolare che ebbe grande seguito e proseguì il proprio operato anche in seguito alla morte del fondatore, a diffondere la letteratura, seppur limitata principalmente ad argomenti religiosi<sup>44</sup>.

Hauge era un predicatore laico, figlio di un contadino e poco istruito che da autodidatta aveva iniziato a scrivere testi di divulgazione religiosa in dialetto norvegese e percorrendo a piedi l'impervio territorio della Norvegia diffondeva i propri libri, contravvenendo all'ordinanza del 1741<sup>45</sup> che vietava le aggregazioni al di fuori dei servizi pubblici<sup>46</sup>. Comizi tenuti da persone esterne alla comunità, la partecipazione di più di tre persone, esterne al nucleo familiare, alle preghiere domestiche che il capofamiglia aveva il permesso di organizzare, erano severamente vietati. Il parroco doveva autorizzare tutte le riunioni tra persone che desideravano incontrarsi a scopo di qualsivoglia scambio culturale.

Ciò nonostante Hauge scrisse e diffuse circa 33 libri, che furono stampati in duecentomila copie. Considerando che la popolazione complessiva dell'epoca era di novecentomila persone, è probabile che ogni famiglia possedesse almeno uno dei suoi testi<sup>47</sup>.

Ebbe una fitta corrispondenza con i suoi compagni e seguaci e si stima che abbia scritto oltre mille lettere. Fu anche un abile imprenditore e con i fondi della comunità contribuì a costruire segherie, tipografie, mulini e a finanziare altre attività artigianali e agricole. Ma lo scopo non era mai quello di arricchirsi o di permettere a qualcuno di accumulare capitali: Hauge e il suo movimento combattevano la povertà ma anche la ricchezza che erano considerate equamente disdicevoli e immorali. I valori da seguire

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 540.

<sup>43</sup> ARNESEN, "Problemes de l'enseignement en Norvege, cit. p. 7.

<sup>44</sup> KRINGLEBOTN SØDAL, EIDHAMAR, "Religion in Norway: A Bird's-Eye Wiew, cit. p. 49.

<sup>45</sup> Konventikelplakat 1741.

<sup>46</sup> SKARD, Skolens historie, cit. p. 51.

<sup>47</sup> KRINGLEBOTN SØDAL, EIDHAMAR, "Religion in Norway: A Bird's-Eye Wiew, cit. p. 49.

erano l'onestà e l'operosità, l'uguaglianza tra ricchi e poveri e tra uomini e donne. I seguaci del movimento si sostenevano spiritualmente ed economicamente.

Anche le donne partecipavano attivamente: avevano diritto di predicare e di essere a capo di piccole comunità<sup>48</sup>.

Con la sua attività trasgrediva varie leggi oltre al divieto di predicare, violò le leggi sul diritto di stampa, sul commercio e sul vagabondaggio e per questo fu più volte arrestato.

Il suo messaggio di uguaglianza e di disobbedienza alle autorità ecclesiastiche, l'indicazione di vivere secondo la propria coscienza operando con onestà e solidarietà ha avuto una risonanza nazionale duratura ed è stato uno dei mezzi per la diffusione e la forza dei movimenti indipendentisti che portarono alla Costituzione del 1814. Inoltre si ritiene che Hauge

e il suo movimento abbiano contribuito a consolidare e a diffondere nel popolo il sentimento di *likhet* su cui ci soffermeremo più avanti<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> HAUKLAND, "Hans Nielsen Hauge, cit. p. 551.

<sup>49</sup> P. REPSTAD, "Norway - An Egalitarian Society?", in Norway: Society and Culture, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005, p. 28.



## CAPITOLO 2

### *Il contesto nazionale*

#### *2.1. Il territorio e la lingua*

La Norvegia ha una superficie di 385.000 km<sup>2</sup> per circa 5,1 milioni di abitanti, la sua popolazione è cresciuta dal 2000 del 14%, un quinto circa è residente nelle tre città principali: Oslo, Bergen, Trondheim. La densità abitativa è di 14 abitanti per km<sup>2</sup>: tra le più basse d'Europa. (in Finlandia 18 ab/km<sup>2</sup>, in Danimarca 129 ab/km<sup>2</sup>, in Svezia 23,1 ab/km<sup>2</sup>).

Il territorio è ricco di corsi d'acqua e laghi, la costa è estremamente frastagliata e questo ha creato storicamente difficoltà nelle comunicazioni e negli spostamenti, oltre che nell'organizzazione della scuola<sup>1</sup>. Per secoli si è preferito viaggiare via mare anziché via terra, e nei mesi invernali per via del ghiaccio e della neve, i trasporti divenivano quindi impossibili. La linea ferroviaria ha avuto uno sviluppo limitato e anche ora alcune località non sono raggiungibili con questo mezzo di trasporto<sup>2</sup>. Alcuni comuni sono distanti fino a 200 km dal centro abitato più vicino, specialmente nelle regioni più settentrionali. Anche lo sviluppo della scuola è stato profondamente condizionato dalle condizioni geografiche e climatiche: l'esigua presenza di bambini nelle piccole comunità locali ha reso necessario organizzare istituti scolastici anche ove fossero presenti solo 10 bambini in

<sup>1</sup> ARNESEN, "Problemes de l'enseignement en Norvege, cit. p.5.

<sup>2</sup> S.I VABO, T.P. HAGEN, E. BORGE, B.A. BRANDTZÆG, H. HOLMLI, H.M. OHM, M. HAGERUPSEN, : Sluttrapport fra ekspertutvalg "Kriterier for god kommunestruktur," Kommunal og moderniseringsdepartementet, 2014, p. 19.

età scolare. Questo non solo ha creato una condizione di scolarizzazione quasi individualizzata ma ha per esempio impedito che si creassero classi separate per i due sessi. Questa limitazione, assieme alla storica “rivalità”<sup>3</sup> fra la lingua Dano-Norvegese – lingua colta imposta dalla lunga dominanza del Regno di Danimarca – e le lingue parlate dalla maggioranza della popolazione rurale, spiega quel certo grado di isolamento norvegese e la persistenza in Norvegia di molti dialetti e di due lingue norvegesi scritte ufficiali: il *bokmål* (lingua dei libri) e il *nynorsk* (nuovo norvegese) usate rispettivamente dell’85% e dal 15% della popolazione. Il *bokmål* è dunque ampiamente la forma scritta più diffusa<sup>4</sup>. Entrambe le forme furono riconosciute ugualmente valide dal parlamento norvegese nel 1885 e divennero lingue ufficiali<sup>5</sup>.

Molte nazioni hanno più di una lingua ufficiale: la Svizzera, la Finlandia, il Marocco, il Belgio ecc. tuttavia in quei casi si tratta di vere e proprie lingue, con rilevanti differenze morfologiche, grammaticali, sintattiche e lessicali e, soprattutto, mutuamente incomprensibili. Tra *bokmål* e *nynorsk*, invece, la differenza è minima ed entrambe le forme possono facilmente essere comprese da qualsiasi norvegese. Infatti si preferisce definirle come differenti norme di scrittura<sup>6</sup>. Queste due codificazioni scritte non rispecchiano solo divisioni geografiche ma anche e soprattutto culturali: il *bokmål* è più diffuso nelle città e nelle aree più popolate, mentre il *nynorsk* è più usato nelle zone occidentali e nelle aree montane. La prima è anche identificata come la lingua che rispecchia la cultura cittadina, la cultura giovanile: la musica pop, il mondo della moda, dell’intrattenimento, i giornali, le pubblicità, le riviste usano questa forma scritta. Il *nynorsk* identifica la tradizione e le radici locali. Tuttavia i giovani che vivono nelle zone in cui si usa parlare il *nynorsk* ma che si identificano maggiormente con la cultura urbana, saranno più inclini ad usare il *bokmål*.

All’inizio della scuola primaria si può scegliere quale tra le due forme di norvegese si vuole usare come lingua prevalente d’istruzione. Solitamente si sceglie quella usata nella zona di residenza, benché, se almeno dieci bambini fanno richiesta di usare l’altra forma, la scuola è tenuta a costituire appositamente un’altra classe<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> ARNESEN, “Problemes de l’enseignement en Norvege, cit. p. 1.

<sup>4</sup> Statistisk sentralbyrå, “Dette er Norge 2016,” 2016.

<sup>5</sup> E. MAAGERØ, “The Norwegian Language: Democracy in Practice?”, in Norway: Society and Culture, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005, p. 62.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>7</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act), 1998.

In ogni caso, alla fine della scuola primaria gli studenti devono essere in grado di usare indifferentemente entrambe le forme scritte che sono anche materia d'esame nelle valutazioni nazionali<sup>8</sup>. I libri scolastici sono stampati in edizioni parallele con entrambe le forme scritte<sup>9</sup>. È assai rilevante come non sia mai stata codificata una lingua formale standard orale. In Norvegia l'uso dei dialetti è considerato legittimo in tutte le circostanze, comprese le sedute parlamentari, le lezioni universitarie, i programmi televisivi, la scuola ecc. Non esiste una forma dialettale prevalente che si possa considerare più desiderabile e più accettabile in circostanze formali, piuttosto viene incoraggiato e rispettato l'uso di ogni forma dialettale storicamente consolidata, in quanto valorizza le tradizioni e l'appartenenza regionale<sup>10</sup>. Questi principi sono formalmente sanciti dalla legge 61 nel 1998 e successive integrazioni, in cui si afferma che gli insegnanti devono rispettare ed accettare le scelte dialettali dei propri studenti, non devono correggere il parlato dialettale in favore di un altro dialetto e che i dialetti vanno valorizzati in quanto costituiscono la prima lingua degli studenti.

## 2.2. Minoranze linguistiche e immigrazione

Oltre alle due forme di norvegese scritto e ai dialetti regionali esistono due vere e proprie lingue, anche queste riconosciute: il *sami* e il *kvensk*, entrambe molto differenti dalle altre lingue nordiche perché classificate nel ceppo ugro-finnico. Chi parla in famiglia queste lingue ha diritto ad una didattica nella propria lingua madre e il norvegese viene insegnato come seconda lingua<sup>11</sup>.

Fino agli anni '60 dello scorso secolo queste erano le uniche due minoranze etniche presenti sul territorio<sup>12</sup>. Per lungo tempo le autorità norvegesi non hanno riconosciuto il loro diritto all'identità culturale e linguistica, per cui nei luoghi istituzionali e nelle scuole non potevano usare la propria lingua madre. I parlanti *sami* e *kvensk* non avevano neanche diritto all'istruzione supplementare o adattamenti della didattica ai propri bisogni, per cui dal primo giorno di scuola erano costretti ad adattarsi e frequentare

<sup>8</sup> H. OMDAL, L. VIKØR, *Språknormer i Norge*, Cappelen Damm Akademisk, Oslo, 2002.

<sup>9</sup> Utdanningsdirektoratet, <<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>> (ultimo accesso 19.12.2017).

<sup>10</sup> T. BULL, "Aasen, språk og identitet," *SPRÅKnytt*, n. 1, pp. 17–20, 1996.

<sup>11</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror," 2016.

<sup>12</sup> E. MAAGERØ, B. SIMONSEN, "Minorities in Norway- Past and Present," in *Norway: Society and Culture*, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005, p. 149.

le lezioni in lingua norvegese anche se per loro era una lingua straniera. Ora le cose sono cambiate, i diritti dei sami sono stati riconosciuti e dal 1989 hanno anche un proprio parlamento<sup>13</sup>.

Sono considerati alunni appartenenti ad una minoranza linguistica con diritto a dispositivi didattici adattati ai propri fabbisogni i bambini che non parlino usualmente norvegese, svedese, danese, sami o inglese. Il diritto si estende anche alla scuola dell'infanzia e prevede dei corsi di lingua norvegese che si aggiungono alla didattica comune e, ove possibile, un insegnante che parli la lingua madre dello studente, incaricato di erogare servizi didattici individualizzati<sup>14</sup>.

Negli ultimi decenni la situazione demografica in Norvegia è cambiata molto. Il forte aumento della popolazione dell'ultimo decennio è dovuto ad una consistente ondata migratoria che ha accresciuto la popolazione di circa il 13,8%<sup>15</sup>. La maggior parte dei migranti arriva in Norvegia per lavorare, il 32% per ricongiungimenti familiari, il 14% sono rifugiati e richiedenti asilo, il restante 10% ha un permesso temporaneo di studio<sup>16</sup>. L'incidenza maggiore di migranti si registra nella popolazione della capitale, ma anche dei piccoli comuni costieri dove è richiesta forza lavoro per la pesca.

In conseguenza di ciò, se nel 1980 meno dell'1 degli studenti iscritti alla scuola dell'obbligo era classificato come di provenienza migratoria, e la provenienza di costoro era in ogni caso principalmente europea, 29 anni più tardi l'8% degli studenti che uscivano nel 2009 dall'obbligo scolastico erano ragazzi con genitori immigrati, nati in un Paese non appartenente all'OCSE. La composizione della popolazione con provenienza migratoria è notevolmente modificata, essendo ormai inseriti nel sistema scolastico molti studenti appartenenti alle seconde generazioni che più facilmente portano a termine i cicli dei livelli scolastici più elevati<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 150.

Cfr. Sametinget: <<https://www.sametinget.no/>> (ultimo accesso 15.06.2017).

<sup>14</sup> Statistisk sentralbyrå, "Utdanning 2011: veien til arbeidslivet", cit. p. 101.

<sup>15</sup> Va segnalato che il terzo paese di provenienza per consistenza numerica è la Svezia, che non solo è un paese confinante e ha in comune un lungo periodo di tradizioni storiche, ma si parla anche una lingua che presenta differenze minime, non comportando ad esempio interventi specifici di adattamento della didattica. Stesso discorso vale per la Danimarca che è all'undicesimo posto.

<sup>16</sup> Norwegian Ministries, "Immigration and Immigrants 2014 – 2015," 2015.

<sup>17</sup> B. BRATSBERG, O. RAAUM, K. RØED, "Educating Children of Immigrants: Closing the Gap in Norwegian Schools," *Nordic Economic Policy Review*, n. 1, pp. 211–251, 2012, p. 216.

### 2.3. Organizzazione amministrativa

La Norvegia è divisa in 19 regioni e 428 comuni che variano molto per ampiezza e numero di abitanti. A titolo indicativo possiamo dire che circa la metà dei comuni ha meno di 5.000 abitanti. La capitale Oslo è sia una regione che un comune. Regioni e comuni sono governate da consigli elettivi e i governatori regionali sono anche membri del governo centrale.

Nel 2012 la spesa pubblica dei governi locali della Norvegia continentale è stata di circa il 14,7% del prodotto interno lordo, quindi molto vicina alla media dei 33 paesi OCSE, che è del 14,5%. Secondo le statistiche nazionali le entrate delle amministrazioni locali equivalgono al 18% del PIL. Un quinto degli impiegati norvegesi lavora alle dipendenze delle amministrazioni locali. Le autorità locali e regionali sono organizzate in un'associazione, *Kommunesektorens organisasjon* (KS), che incontra i Ministri del Governo centrale a scadenze regolari, per consultazioni sugli effetti delle leggi e delle proposte di legge a livello locale<sup>18</sup>.

In Norvegia c'è una lunga tradizione di autogoverno locale e decentramento amministrativo che si applica anche al settore dell'istruzione<sup>19</sup>. Infatti gli insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria inferiore sono dipendenti comunali, e quindi gli stessi comuni organizzano il reclutamento. Ad esempio sul sito istituzionale del comune di Oslo è possibile selezionare la sezione "*Jobb i kommune*"<sup>20</sup> in cui si trovano elencati i posti vacanti per diversi ruoli e posizioni. Si tratta di annunci di lavoro che dalla pubblicazione concedono circa due settimane di tempo per candidarsi. Presentano mansioni e competenze del ruolo da coprire, le caratteristiche della scuola, i requisiti richiesti e la motivazione per cui il posto è vacante.

Il comune inserisce questa dicitura in tutti gli annunci di lavoro:

*"I luoghi di lavoro a Oslo si contraddistinguono per la diversità e i nostri dipendenti dovrebbero riflettere la popolazione della città. Invitiamo tutti coloro che possono, a fare domanda per un posto di lavoro"*

<sup>18</sup> Regjeringen (1998), "The County Governors in Norway – the Regional Representatives of the Central Government", <<http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/The-County-Governors-in-Norway--the-Regional-Representatives-of-the-Central-Government/id424482/>> (ultimo accesso 15.06.2017).

<sup>19</sup> B. HAUG, "Educational decentralization and student achievement: a comparative study utilizing data from PISA to investigate a potential relationship between school autonomy and student performance in Australia, Canada, Finland, Norway and Sweden", University of Oslo, Master of Philosophy in Comparative and International Education, Faculty of Education, 2009, p. 42.

<sup>20</sup> Lavora per il comune.

*ro con noi, indipendentemente dall'età, disabilità, sesso, orientamento sessuale, religione o origine etnica. Oslo garantisce l'adattamento delle condizioni di lavoro se ne avete bisogno.*<sup>21</sup>

Per quanto riguarda la durata dell'incarico gli annunci non specificano se i contratti siano a termine. Né è indicato l'orario complessivo o il salario. Alcune informazioni sulla retribuzione degli insegnanti sono reperibili sul sito istituzionale dell'*Utdanningdirektoratet*<sup>22</sup>, dove sono anche dettagliatamente raccolte tutte le informazioni necessarie per sapere quali siano le qualifiche richieste per essere abilitato come insegnante, diviso per ordini e gradi e con l'indicazione degli istituti che erogano la formazione richiesta, la durata del corso di studi e i requisiti d'accesso necessari.

Purtroppo non è stato possibile reperire informazioni riguardo all'eventuale autonomia della scuola nel confermare o chiedere la sostituzione di un'insegnante una volta che sia stato selezionato. Non è neanche facilmente deducibile dagli annunci se i candidati si debbano rivolgere alla scuola stessa o piuttosto passare anche per una commissione selezionatrice del comune. Sarebbe interessante approfondire questo aspetto che metterebbe in luce un elemento importante delle politiche educative norvegesi.

Il governo centrale stabilisce gli obiettivi generali e la struttura del sistema mentre il processo decisionale si svolge a livello locale: i comuni sono responsabili della scuola dell'infanzia e della scuola primaria<sup>23</sup>, la scuola secondaria superiore invece è di competenza regionale. L'istruzione terziaria è per lo più autonoma sia a livello gestionale che di allocazione delle risorse.

La Norvegia stanziava il 7,4% del PIL<sup>24</sup> per finanziare il sistema d'istruzione: gli istituti scolastici pubblici e privati di ogni ordine e grado ottengono la maggior parte dei loro finanziamenti da fonti pubbliche; l'istruzione è totalmente gratuita anche a livello terziario. L'unica eccezione è costituita dalla scuola dell'infanzia in cui viene chiesto un contributo alle famiglie<sup>25</sup>.

La spesa statale pro capite per l'istruzione dalla scuola primaria alla formazione terziaria è di 15.466 USD che equivale al 47% in più della media

---

<sup>21</sup> Oslo Kommune, Utdanningsetaten

<sup>22</sup> Utdanningdirektoratet è l'organo esecutivo del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca. Si occupa di supervisionare e garantire il funzionamento e la qualità della scuola, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione secondaria superiore. Cfr. <<https://www.udir.no/>> (ultimo accesso 19.12.2017).

<sup>23</sup> Intesa come ciclo unico fino al termine dell'obbligo scolastico.

<sup>24</sup> OECD, "Education at a Glance 2016," Paris, 2016, p. 198.

<sup>25</sup> A. ENGEL, W. S. BARNETT, Y. ANDERS, "Early childhood education and care policy review: Norway", OECD, 2015, p. 18

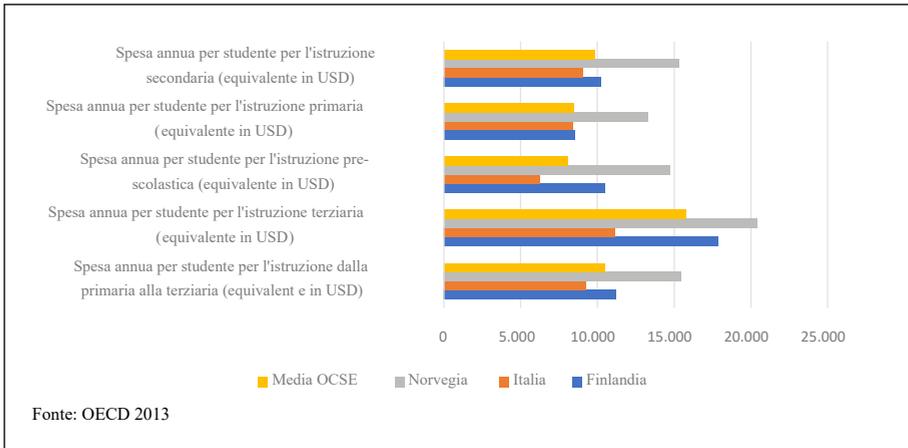


Fig. 1. Costo dell'istruzione.

OCSE, mentre per la sola scuola primaria è di 13.274 USD che equivale al 56% in più rispetto alla media OCSE. L'investimento è superiore del 29% rispetto alla media OCSE per quanto riguarda la formazione terziaria e rappresenta quasi il doppio della spesa italiana per la stessa voce.

#### 2.4. Gli insegnanti

Come abbiamo visto, gli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e secondaria di primo grado sono dipendenti comunali, sono quindi i comuni a organizzare il reclutamento. Abbiamo già citato l'esempio del sito istituzionale del comune di Oslo. I candidati per un posto da insegnante devono possedere una formazione specifica per l'abilitazione all'insegnamento<sup>26</sup> per poter lavorare stabilmente nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Inoltre per gli insegnanti delle scuole

<sup>26</sup> Il Teacher Education Programme è un corso di studi annuale per studenti che abbiano completato il percorso richiesto in discipline umanistiche, scienze sociali e scienze naturali in un istituto di formazione terziaria. Il Teacher Education Programme (PPU) qualifica come insegnante nelle classi superiori della scuola primaria e nella scuola secondaria (classi 5 - 13 nel sistema scolastico norvegese) e nella formazione per gli adulti. Le

superiori o per gli insegnanti specialisti (musica, educazione fisica, artigianato ecc.) sono necessari, in aggiunta, crediti formativi specifici per ogni insegnamento. Ad esempio, per insegnare norvegese, matematica, inglese, sami e la lingua norvegese dei segni, bisogna avere 30 e 60 crediti formativi in ciascuna disciplina per insegnare rispettivamente nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado.

Il 5% degli insegnanti non ha la qualifica necessaria per l'assunzione: si tratta di supplenti oppure di persone ancora in formazione che si prevede completeranno il percorso di studi in breve tempo<sup>27</sup>. Tra il 95%<sup>28</sup> degli insegnanti qualificati per l'insegnamento, a molti mancano i crediti formativi specifici per la loro disciplina: 9.500 insegnanti di norvegese, 12.400 insegnanti di matematica e 11.300 insegnanti di inglese non dispongono di crediti di studio sufficienti per soddisfare i criteri di qualificazione richiesti. Si tratta del 26% degli insegnanti di norvegese, il 38% degli insegnanti di matematica e il 48% degli insegnanti di inglese, con delle differenze tra scuola primaria e secondaria di primo grado dove le percentuali di insegnanti di norvegese e di matematica senza qualifica aggiuntiva sono maggiori che alla scuola primaria (Fig. 2).

In ogni caso sul numero complessivo degli insegnanti, più della metà ha un diploma di laurea e i crediti formativi specifici per l'insegnamento e circa un quarto degli insegnanti ha un titolo di studi post laurea e i crediti formativi necessari per l'insegnamento. La percentuale degli insegnanti con laurea o post laurea senza i crediti formativi aggiuntivi è inferiore al 15%. La percentuale residuale rappresenta gli insegnanti in formazione e gli insegnanti specialisti che hanno qualifiche professionali idonee (Fig. 3).

---

due componenti fondamentali del corso sono: teorie dell'educazione e della didattica e il tirocinio in aula che si svolge in una struttura convenzionata con l'Università. Il programma può essere svolto in modalità full-time o part-time. Il programma è anche offerto all'interno dei corsi di laurea a ciclo unico della durata di 5 anni:  
*cf.* <<https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/teacher-education-programme/>> (ultimo accesso 29.04.2017).

<sup>27</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", cit. pp. 41-42.

<sup>28</sup> Secondo i dati Talis 2013 gli insegnanti non qualificati erano il 7,5%, contro il 20,9% dell'Italia e il 10,5% della media dei Paesi OCSE.

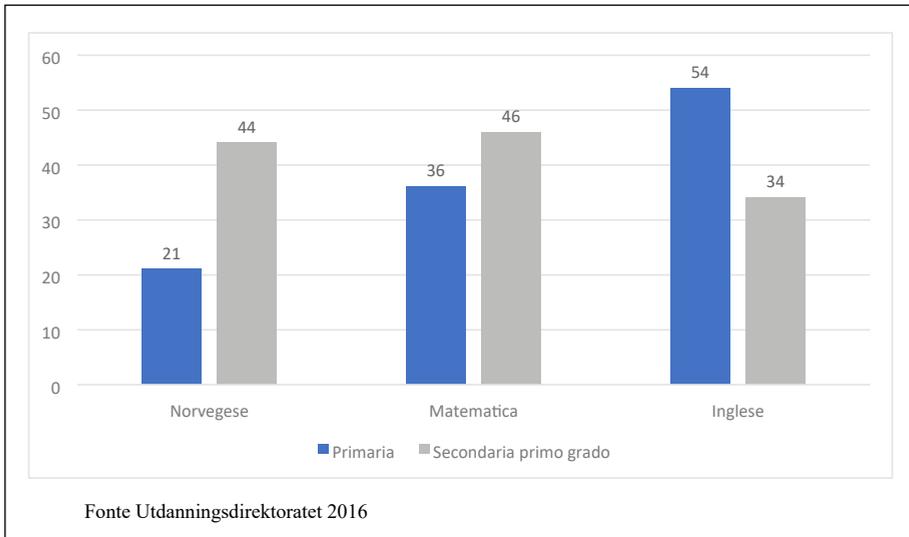


Fig. 2. Percentuale di insegnanti senza la qualifica aggiuntiva necessaria

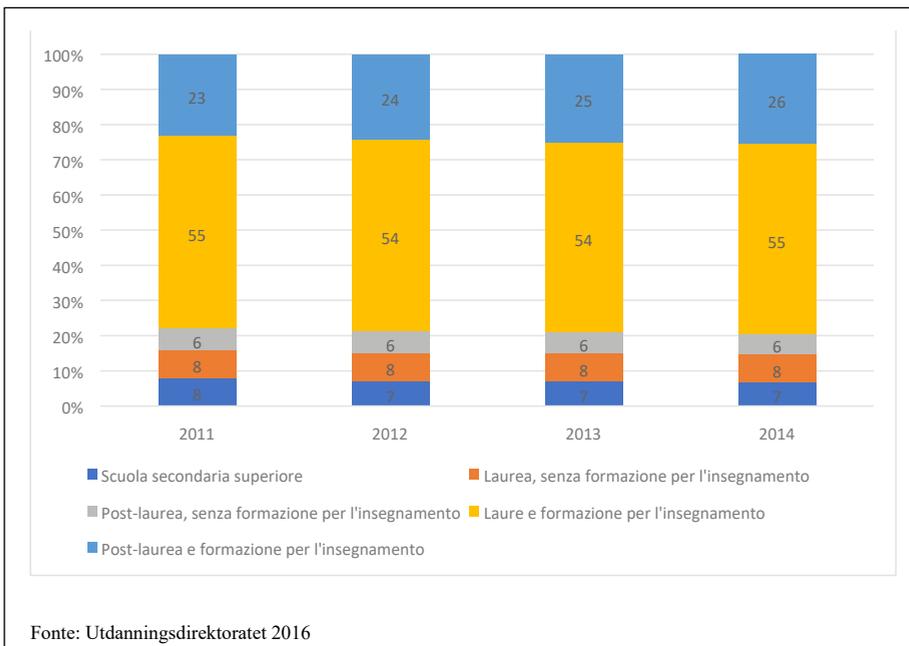


Fig. 3. Insegnanti divisi per livello di formazione.

### 2.5. Il sistema di valutazione

Come abbiamo già accennato sopra, fino all'inizio della scuola secondaria di primo grado, ossia l'ottava classe, gli insegnanti non emettono valutazioni ufficiali né formali. Nel 1973 il Parlamento norvegese vietò di mettere voti agli studenti ritenendo che questo danneggiasse la motivazione allo studio. Tuttavia in seguito al "PISA shock"<sup>29</sup> del 2000, quando la Norvegia si confrontò con i risultati internazionali delle prove organizzate dall'OCSE, che per molti versi si erano rivelati deludenti<sup>30</sup>, il Parlamento in tempi piuttosto brevi autorizzò la creazione di un nuovo organo istituzionale che si occupasse della valutazione della qualità dell'insegnamento nelle scuole: il *Nasjonalt kvalitetsvurderingsystem for skolen* (NKVS)<sup>31</sup>. Il NKVS è attivo dal 2004 e da allora si occupa di organizzare le prove nazionali e di raccogliere i dati. Il livello di conoscenze acquisite dagli studenti della scuola primaria viene valutato attraverso prove standardizzate al fine di poterle analizzare e confrontare con i risultati ottenuti in altre scuole e altre aree geografiche del Paese. Si chiamano *nasjonale prøver*, sono obbligatorie e si svolgono al computer, in modo da procedere con una correzione automatica e pressoché immediata (i risultati sono restituiti entro 1 o 2 settimane). Vengono effettuate nelle classi 5<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> in autunno secondo un calendario fissato dall'*Utdanningsdirektoratet* e reso noto attraverso il sito istituzionale con largo anticipo<sup>32</sup>. Sono prove diagnostiche che tengono conto dei curricoli dell'anno scolastico precedente. Lo scopo delle prove nazionali è di misurare le capacità di base degli alunni in comprensione della lettura, matematica ed inglese. I risultati dei test devono essere utilizzati dagli insegnanti per adeguare la didattica alle necessità degli studenti e offrire una formazione individualizzata<sup>33</sup>. La distribuzione degli alunni viene presentata suddivisa per livelli di competenza. La prova che si effettua nella quinta classe dà luogo a tre livelli di competenza, le prove dell'ottava e della nona classe invece vengono restituite con una suddivisione in cinque livelli di competenza.

---

<sup>29</sup> HAUGSBAKK, "From Sputnik to PISA Shock-New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden, cit. p. 608.

<sup>30</sup> SANTIAGO, MCGREGOR, NUSCHE, RAVELA, TOLEDO, "OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, cit. pp. 120-122.

<sup>31</sup> Sistema nazionale di valutazione della qualità dell'insegnamento nella scuola.

<sup>32</sup> A maggio sono già pubblicate le date delle prove di settembre, ottobre e novembre.

<sup>33</sup> Cfr. Utdanningsdirektoratet <<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>> (ultimo accesso 19.12.2017).

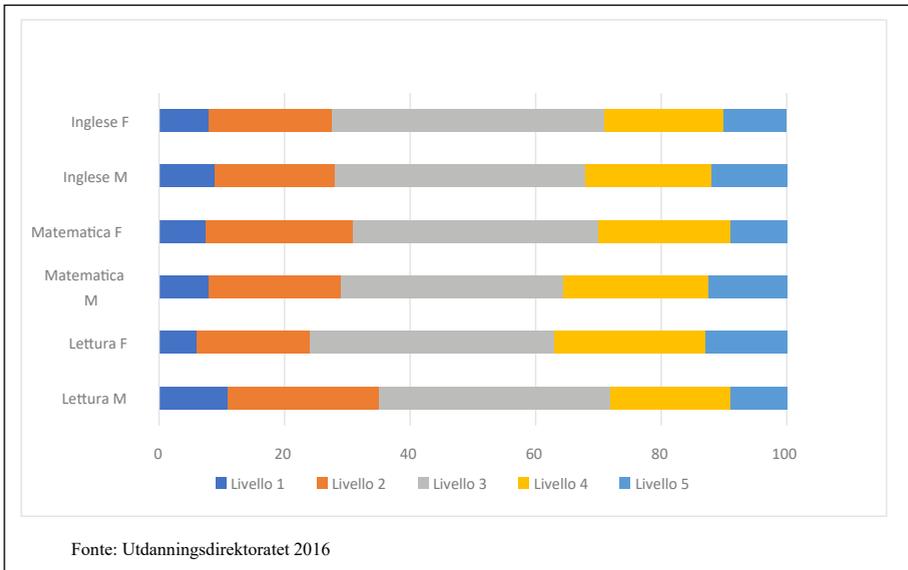


Fig. 4. Risultati dei test nazionali dell'8ª classe 2014-2015.

A titolo esemplificativo nella Fig. 4 presentiamo i risultati della prova nazionale dell'anno scolastico 2014-15. Il livello tre è quello più frequentemente raggiunto in tutte e tre le discipline e ambo i sessi. Il livello più basso è più frequentemente raggiunto in tutte le discipline dai ragazzi, mentre le ragazze sono statisticamente più presenti dei ragazzi nel quinto livello tranne che nelle prove di inglese e matematica dove c'è una maggiore presenza maschile al livello più alto.

Oltre alle prove standardizzate nazionali, sono obbligatorie per le prime tre classi della scuola primaria delle prove in itinere che si svolgono in primavera, tra marzo e aprile. Si chiamano *kartleggingsprøver*<sup>34</sup> che letteralmente significa prove di mappatura, non sono standardizzate ma organizzate da ciascuna scuola e hanno il solo scopo di individuare alunni in difficoltà a cui fornire, eventualmente, un supporto didattico.

Nell'ultima classe della scuola dell'obbligo e al termine di ogni anno di scuola secondaria superiore, gli studenti devono fare degli esami esterni in alcune delle discipline scolastiche, che però vengono comunicate solo

<sup>34</sup> TVEIT, "Educational assessment in Norway", cit. pp. 223-225.

48 ore prima della prova, per incoraggiare uno studio accurato di tutti gli insegnamenti durante tutto il corso dell'anno<sup>35</sup>. Si tratta di esami scritti la cui valutazione viene organizzata ed effettuata dall' *Utdanningsdirektoratet*.

Dalla comparazione tra i risultati degli esami e la valutazione assegnata nello stesso insegnamento al termine dell'anno scolastico, emerge che non si ravvisa quasi mai coincidenza tra le due valutazioni, e che quasi sempre le rilevazioni standardizzate evidenziano livelli di competenza più bassi di quelli che segnalano gli insegnanti di scuola. È in corso un acceso dibattito nazionale riguardo alla valutazione. Semplificando, si può dire che per gli insegnanti essa deve essere di incoraggiamento e tenere in considerazione anche i miglioramenti e l'impegno dimostrato dallo studente, mentre le nuove disposizioni ministeriali chiedono che la valutazione sia oggettiva e indichi esclusivamente il reale livello di competenza raggiunto dagli studenti<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 228

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 231.

## CAPITOLO 3

### *Articolazioni del sistema formativo*

#### *3.1. Scuola dell'infanzia*

Il ciclo pre-scolastico (1-6 anni), in norvegese *barnehage* (letteralmente giardino d'infanzia), è un'istituzione educativa rivolta a bambini che non abbiano ancora raggiunto l'età per l'obbligo scolastico. È a frequenza volontaria e l'accesso è garantito a tutti i bambini residenti nel territorio nazionale a partire dal compimento del primo anno di età, fino ai 6 anni. L'anno scolastico ha inizio a metà agosto, per cui i l'accesso sarà garantito a chi avrà già festeggiato il primo compleanno entro la fine del mese, altrimenti l'inserimento avverrà nei mesi successivi in base alla data di nascita e alla disponibilità di posti<sup>1</sup>. Per permettere la più ampia partecipazione possibile, essendo la scuola dell'infanzia un servizio a pagamento, il contributo richiesto alle famiglie è fisso e piuttosto contenuto, è stabilito annualmente e per legge non ci possono essere variazioni tra scuole pubbliche e private<sup>2</sup>.

In Norvegia il sistema che si occupa dell'educazione e della cura della prima infanzia ha avuto una notevole espansione nell'ultimo decennio registrando il maggior numero di iscritti alla scuola dell'infanzia mai avuto in precedenza. La Norvegia è anche il paese OCSE che investe la più alta proporzione di spesa pubblica in servizi per l'infanzia, ossia circa l'1,8%

---

<sup>1</sup> Statistisk sentralbyrå, "Facts about education in Norway 2017 The Norwegian education system 2017," 2017, pp. 4-7.

<sup>2</sup> ENGEL, BARNETT, "Early childhood education and care policy review: Norway", cit. p. 37.

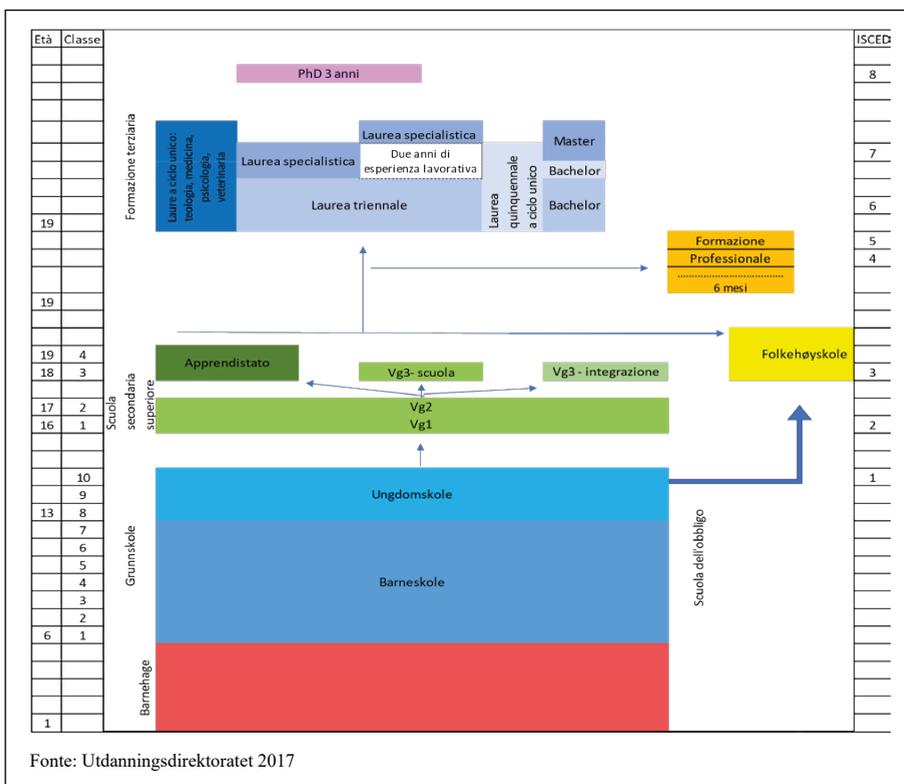


Fig. 5. Risultati dei test nazionali dell'8a classe 2014-2015.

del PIL<sup>3</sup>. Nel 2006 la competenza amministrativa della scuola per l'infanzia è passata dal Ministero delle Politiche Familiari al Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, per facilitare e rendere più coerente il transito da un livello scolastico all'altro. Dal 2012 alcune competenze sono passate all'*Utdanningdirektoratet* ossia l'agenzia esecutiva del Ministero, responsabile della supervisione sul corretto funzionamento delle scuole, applicazione delle leggi e delle statistiche relative alle tematiche scolastiche. I municipi sono responsabili e gestiscono circa il 50% delle scuole dell'infanzia presenti sul territorio nazionale e supervisionano quelle private. Questo permette alle autorità locali di adattare i servizi e le forniture alle esigenze locali e allo stesso tempo di implementare adeguatamente il servizio sul

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.13.

territorio nazionale. Nel 2003 è stato stipulato un accordo politico e sono stati costituiti dei nuovi regolamenti per assicurare maggiore trasparenza e pari accesso ai finanziamenti pubblici anche alle scuole private che gradualmente avrebbero dovuto ricevere gli stessi contributi delle scuole pubbliche, essendo necessario integrare il servizio ed espandere il settore. Dal 2014 i *barnehaget* privati ricevono l'equivalente del 98% dei finanziamenti ricevuto dalle scuole municipali. Il costo mensile a carico delle famiglie è stato fissato a livello nazionale ed è uguale per tutti gli utenti sia nelle scuole private che in quelle pubbliche, ammonta a NOK 2.730<sup>4</sup> che equivalgono al 15% della spesa media pro capite sostenuta dalla pubblica amministrazione<sup>5</sup>.

La forza lavoro delle scuole dell'infanzia è composta da un insegnante responsabile, da un leader pedagogico e dagli assistenti. L'insegnante responsabile è un coordinatore ed è responsabile della scuola, mentre il leader pedagogico è responsabile di un settore oppure di un gruppo classe. Di norma il rapporto insegnante/bambini è di 1/7-9 per la fascia d'età 1-3 anni e di 1/16-18 per la fascia d'età 4-6 anni. Per accedere ad entrambe le professioni è necessario avere almeno un diploma di laurea triennale in educazione della prima infanzia oppure un altro titolo equipollente di educazione terziaria<sup>6</sup>. Per lavorare nella scuola dell'infanzia in qualità di assistente è richiesto, come titolo preferenziale, il completamento un percorso specifico di istruzione professionale quadriennale di livello secondario superiore che consiste in due anni di istruzione scolastica e due anni di apprendistato, ma non è obbligatorio. Poiché l'aumento di richiesta di personale è stata notevole, la mancanza di personale qualificato tra gli assistenti è considerevole: solo il 37,5% nel 2013 aveva il titolo di studi richiesto. È previsto che ciascun insegnante si affiancato da due assistenti<sup>7</sup>.

Il numero di lavoratori nei servizi di cura dell'infanzia e della gioventù è in aumento e tra il 2011 e il 2015 la proporzione di insegnanti qualificati con titolo universitario è cresciuta dal 35% al 41%; nello stesso intervallo di tempo il personale qualificato con il titolo di studi di formazione professionale secondaria è passato dal 13% al 18%.

<sup>4</sup> Cfr. <<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/foreldrebetaling/>> (ultimo accesso 27.05.2017).

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.63.

<sup>7</sup> G. S. STEINNES, P. HAUG, "Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten," *Nordic Early Childhood Educational Research Journal*, vol. 6, n. 13, pp. 1-13, 2013, p. 5.

Il diritto dei bambini ad un posto nella scuola dell'infanzia è indipendente dall'occupazione dei genitori, quindi anche i disoccupati o lavoratori occasionali o part time possono iscrivere i propri figli a scuola, che innanzi tutto è considerata un luogo di interesse del bambino e non un servizio assistenziale. Infatti i due principi fondamentali sono:

1. Il diritto d'accesso alla *barnehage* non è e non deve essere limitato dall'incapacità o dalla mancanza di volontà dei genitori di entrare nel mercato del lavoro,
2. Il diritto del bambino non è solo di avere un posto alla scuola dell'infanzia, ma il diritto all'esperienza educativa di qualità che viene offerta.

L'impegno di far diventare l'accesso alla scuola dell'infanzia un diritto legale per tutti i bambini di un anno di età è stato preso molto seriamente dal governo, che sta orientando con successo le proprie politiche al raggiungimento dell'obiettivo a breve termine, anche se i bambini appartenenti alle minoranze linguistiche non raggiungono ancora lo stesso grado di partecipazione, almeno fin all'età di 5 anni quando il divario si appiana.

Ci sono numerosi motivi per ritenere che l'offerta di un servizio di alta qualità per l'educazione e la cura della prima infanzia sia di sostegno ad una migliore riuscita della scolarizzazione, della socializzazione e in generale di tutta l'economia<sup>8</sup>. Ad esempio in Norvegia la combinazione delle politiche di sostegno alla genitorialità<sup>9</sup>, promossa sia attraverso i congedi parentali dal lavoro<sup>10</sup> che attraverso l'accesso garantito alla scuola dell'infanzia, ha consentito un rapido passaggio dalle cure informali a quelle offerte da strutture specializzate e questo ha avuto effetti benefici soprattutto sui bambini provenienti da ambienti disagiati<sup>11</sup> (Fig. 6).

Meno della metà delle scuole dell'infanzia comprende nel proprio organico personale di sesso maschile. In totale l'9% del personale educativo qualificato e l'8% dei coordinatori sono uomini mentre gli assistenti sono circa il 13%<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> W. S. BARNETT, "Effectiveness of early educational intervention," *Science*, vol. 333, n. 6045, pp. 975-978, 2011.

<sup>9</sup> Cfr. <[https://www.bufdir.no/Kjonnslikestilling/samtaleguide/Rettigheter\\_og\\_plikter/](https://www.bufdir.no/Kjonnslikestilling/samtaleguide/Rettigheter_og_plikter/)> (ultimo accesso 15.03.2017).

<sup>10</sup> Le donne possono beneficiare di 49 settimane di congedo per la maternità retribuite al 100% oppure 59 settimane retribuite all'80%. Sia madri che padri hanno diritto a 14 settimane dopo il parto, non trasferibili, dopo le quali la madre può decidere di trasferire le proprie settimane di congedo all'altro genitore.

<sup>11</sup> ENGEL, BARNETT, ANDERS, "Early childhood education and care policy review: Norway", cit. p. 26.

<sup>12</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", cit. p. 18



Fig. 6. Proporzion personale nella scuola dell'infanzia per titolo di studio

Gli studenti del corso di studi di laurea triennale per insegnanti di scuola dell'infanzia devono svolgere un minimo di 100 giorni di tirocinio, allo scopo di acquisire capacità pratiche, e scrivere una tesi di laurea. È inoltre incoraggiata la partecipazione a programmi di studio e apprendistato all'estero<sup>13</sup>.

Dall'autunno 2013 il titolo professionale ha cambiato nome da *førskolelærer* ossia insegnante di pre-scuola a *barnehagelærer* cioè insegnante di scuola dell'infanzia, pur non cambiando formalmente alcun aspetto della professione o della formazione.

Questo sia per evidenziare che c'è stata un aumento degli anni di studio necessari al conseguimento del titolo stesso e quindi per sottolineare il cambiamento e attribuirgli un valore, sia per conferire maggiore importanza al tipo di istituzione e alle persone che vi operano. Infatti non si considera più la scuola dell'infanzia come passaggio che precede la scuola primaria bensì è un'istituzione educativa a pieno titolo che ha una sua funzione fondamentale per la cura, per l'educazione, la socializzazione lo sviluppo emotivo e il

<sup>13</sup> ENGEL, BARNETT, ANDERS, "Early childhood education and care policy review: Norway", cit. p. 26. Vedi anche Statistisk sentralbyrå, "Utdanning 2011: veien til arbeidslivet", cit. p. 171.

benessere. Gli insegnanti e i coordinatori impiegati nella scuola dell'infanzia con adeguato livello di studio nel 2016 erano il 91,3%<sup>14</sup> del totale.

Secondo le nuove disposizioni le insegnanti di scuola dell'infanzia hanno sei aree di competenza<sup>15</sup>:

1. Lo sviluppo del bambino relativo al gioco e all'apprendimento,
2. Percezione dei valori sociali, religiosi ed etici,
3. Linguaggio, pre-scrittura e pre-matematica,
4. Arte, cultura e creatività,
5. Natura, salute e psicomotricità,
6. Contribuire allo sviluppo delle capacità di lavoro cooperativo.

Il tasso di partecipazione nella fascia d'età 1-2 anni è del 79,8% mentre nella fascia 3-5 anni è del 96,6%.

Tab. 1. Percentuale iscritti nella scuola dell'infanzia divisi per età e anno d'iscrizione

<b>Anno</b>	<b>1 anno</b>	<b>2 anni</b>	<b>3 anni</b>	<b>4 anni</b>	<b>5 anni</b>	<b>1-5 anni</b>
2000	26,8	47,5	71,6	80,1	82,5	62
2002	29,8	50,6	76,6	84,2	86,5	65,9
2004	37,0	58,8	82,8	88,9	91,1	72,2
2006	50,7	72,8	89,8	93,8	94,8	80,4
2008	65,8	83,6	93,6	96,4	96,8	87,2
2010	70,4	87,4	95,1	97,1	97,4	89,3
2011	70,9	88	95,1	97,2	97,3	89,7
2012	69,6	90,5	95,3	97,1	97,6	90,1
2013	68,9	90,6	95,3	96,9	97,5	90
2014	68,5	91,3	95,5	97	97,5	90,2
2015	69,7	91,6	95,7	96,9	97,3	90,4

Dati: Statistisk Sentralbyrå 2017

<sup>14</sup> Statistisk Sentralbyrå: <<http://www.ssb.no>> (ultimo accesso 18.06.2017).

<sup>15</sup> STEINNES, HAUG, "Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten", cit. p.9.

La Tab. 1 mostra come la variazione della percentuale di iscritti alla scuola dell'infanzia dal 2000 ad oggi sia stata in costante aumento, tranne per una lieve decrescita a partire dal 2010 del numero di iscritti nella fascia d'età 1-2 anni. Questo dato è motivato da un tasso di partecipazione inferiore dei bambini di provenienza migratoria che nel 2015-16 non raggiungeva il 60% di presenze per quella fascia d'età<sup>16</sup>.

### 3.2. Scuola dell'obbligo

Tutti i ragazzi hanno diritto di ricevere e l'obbligo di frequentare dieci anni di scuola di base, *Grunnskole*<sup>17</sup>, dall'anno di compimento dei sei anni di età fino ai sedici anni<sup>18</sup>. La scuola è organizzata in scuola primaria *Barneskole*<sup>19</sup> dalla prima classe alla settima, e scuola secondaria di primo grado *Ungdomsskole*<sup>20</sup>, dall'ottava classe alla decima<sup>21</sup>.

“Gli studenti hanno diritto all'istruzione primaria e secondaria di primo grado gratuita e pubblica. I comuni non possono richiedere agli studenti o ai loro genitori di coprire alcun costo relativo all'istruzione primaria e secondaria di primo grado, come ad esempio il costo del materiale didattico, il trasporto durante l'orario scolastico, il soggiorno in campi scuola, escursioni o altre attività correlate all'istruzione”<sup>22</sup>.

Tutti i ragazzi hanno diritto ad una didattica adattata ai propri bisogni e a ricevere aiuto supplementare negli studi laddove fosse necessario<sup>23</sup>.

Gli alunni nella scuola di base che abbiano una lingua madre diversa dal norvegese o dal sami hanno diritto a lezioni supplementari di lingua. Questo diritto si applica fino a quando lo studente non sia in grado di seguire l'insegnamento quotidiano regolare in norvegese<sup>24</sup>.

<sup>16</sup> G. NYGÅRD, “Facts about education in Norway 2016: key figures 2014”, Statistisk sentralbyrå, 2016, p. 5.

<sup>17</sup> Scuola di base.

<sup>18</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61

<sup>19</sup> Scuola dei bambini.

<sup>20</sup> Scuola degli adolescenti.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>22</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 2.15.

<sup>23</sup> Statistisk sentralbyrå, “Utdanning 2011: veien til arbeidslivet”, cit. 101.

<sup>24</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, “National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training,” pp. 1–8, 2006, p.5.

Nella scuola primaria agli studenti vengono somministrate prove valutative sia orali che scritte ma non ricevono valutazione formale: gli studenti non ricevono voti né pagelle. Sono previsti due incontri annuali con le famiglie per dare indicazioni sulle competenze acquisite e su eventuali interventi ritenuti necessari dalla scuola o dalla famiglia<sup>25</sup>.

Nella scuola secondaria di primo grado vengono attribuite valutazioni in tutti gli insegnamenti con una votazione numerica da 1 a 6 dove 1 è insufficiente, 3 sufficiente, 5 livello alto e 6 eccellente<sup>26</sup>.

Tutti gli studenti nella scuola dell'obbligo passano alla classe successiva al rientro dalle vacanze estive, indipendentemente dai risultati scolastici: non sono previste bocciature e nessuno studente ripete due volte la stessa classe neanche in caso di eccesso di assenze<sup>27</sup>.

Le scuole del territorio seguono un curriculum nazionale per cui tutti gli studenti, indipendentemente dal comune di residenza, ricevono la stessa istruzione con variabili poco significative da scuola a scuola.

Il numero di giorni di scuola è uguale per tutti ed è di 190 giorni all'anno. L'organizzazione e le decisioni riguardo alle chiusure scolastiche e delle vacanze è affidata ai comuni.

Le scuole private sono estremamente esigue e sono frequentate dal 3,5 % degli studenti in totale. Per essere accreditate devono rifarsi necessariamente ad uno specifico metodo pedagogico oppure rappresentare un gruppo religioso. Ottengono dal municipio l'85% dell'equivalente speso per lo stesso servizio in una scuola pubblica<sup>28</sup>.

### 3.2.1. *La giornata scolastica*

Le giornate scolastiche variano da scuola a scuola ma hanno in comune degli elementi:

---

<sup>25</sup> TVEIT, "Educational assessment in Norway", cit. pp

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>27</sup> Il Governo Norvegese ha introdotto dall'anno scolastico 2016-17 un limite del 15% di assenze nella scuola secondaria superiore. Il limite si applica alle assenze per ciascuna materia scolastica e non alle assenze complessive. Chi si assenta per oltre il 10 % delle lezioni non avrà diritto ad una valutazione, fanno eccezione le assenze per malattia, feste religiose, partecipazione ad eventi nazionali o internazionali, partecipazione ad attività politiche, ecc. Vedi anche Utdanningsdirektoratet, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", p. 80.

<sup>28</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", cit. p. 33.

- » Tutte le scuole di ogni ordine e grado sono aperte dal lunedì al venerdì.
- » Le lezioni durano 30 minuti nelle prime classi della scuola primaria e 45 minuti gli anni successivi. Dalla scuola secondaria di primo grado le lezioni hanno una durata di 60 min.
- » Al termine della seconda lezione consecutiva c'è una pausa di 10/15 minuti.
- » A metà mattinata c'è una pausa più lunga<sup>29</sup> per consentire la consumazione di un pasto.
- » Tutte le scuole devono fornire un servizio di pre e post scuola<sup>30</sup> per gli alunni della scuola primaria dalla prima alla quarta classe. Per i bambini con bisogni speciali, il diritto è esteso fino alla settima classe. Il servizio è a carico del comune con un contributo finanziario richiesto alle famiglie, variabile da comune a comune.
- » Gli studenti hanno 175 giorni da dedicare ad attività non orientate alla didattica.
- » Il calendario scolastico è stabilito dal consiglio comunale per tutte le scuole dalla primaria alla secondaria superiore, i singoli istituti non hanno facoltà di modificarlo. Il calendario scolastico cambia ogni anno per la variabilità di alcuni giorni festivi ma le vacanze autunnali sono sempre durante la 40esima settimana dell'anno e le vacanze invernali sono sempre nella nona settimana dell'anno<sup>31</sup> (vedi Fig. 7 a pag. 48).

A titolo esemplificativo possiamo dire che le ore di lezione in una scuola primaria siano 24,5 per i primi quattro anni per aumentare a 27 ore settimanali nelle classi 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>, fino a 28 l'ultimo anno.

Nella scuola secondaria di primo grado la giornata scolastica inizia tra le 8.00 e le 8.30 e termina ad un orario variabile tra le 14.00 e le 15.30 ma le ore effettive di didattica sono circa 28 a settimana.

La Norvegia è leggermente al di sotto della media OCSE per il numero annuale di ore di lezione offerte nella scuola dell'obbligo. Come mostra la Fig. 8 a pag. 48, l'Italia deve garantire 891 ore di lezione l'anno ai propri studenti contro le 748 ore complessive annuali offerte agli studenti norvegesi. Il numero complessivo di ore d'insegnamento nella scuola

<sup>29</sup> Solitamente dura 40 minuti e si fa tra le 11.15 e le 11.55.

<sup>30</sup> Skolefritidsordning, più frequentemente abbreviato in SFO.

<sup>31</sup> Cfr. <<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/ferie-og-fridager-i-skolen/>> (ultimo accesso 09.04.2017).

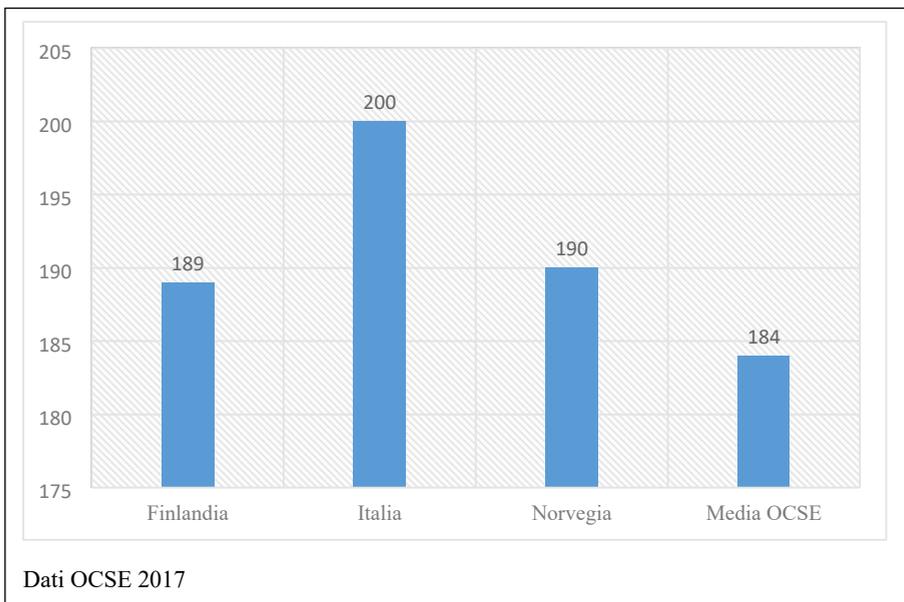


Fig. 7. Numero annuale complessivo di giorni di scuola

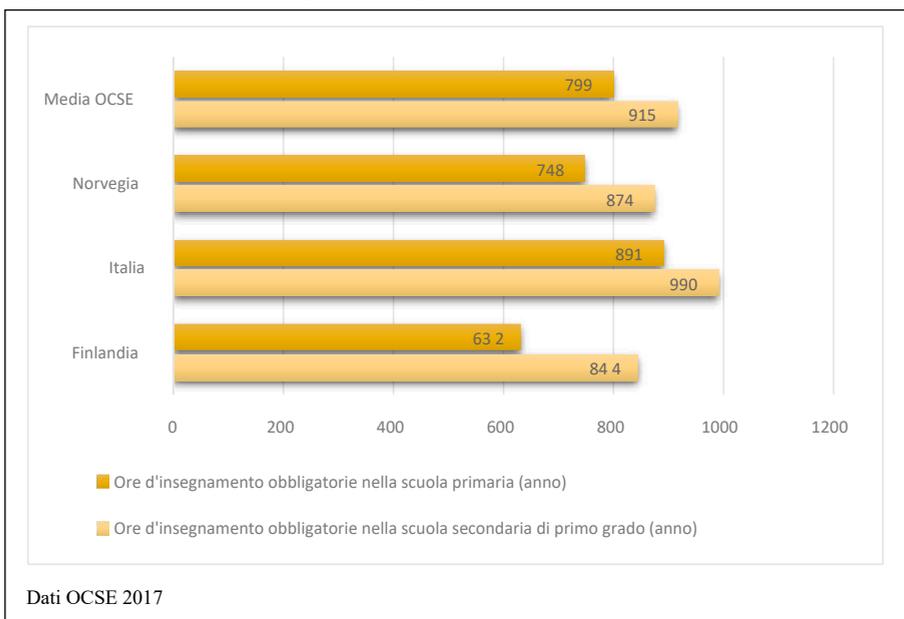


Fig. 8. Ore di lezione annuali nella scuola primaria e secondaria di primo grado

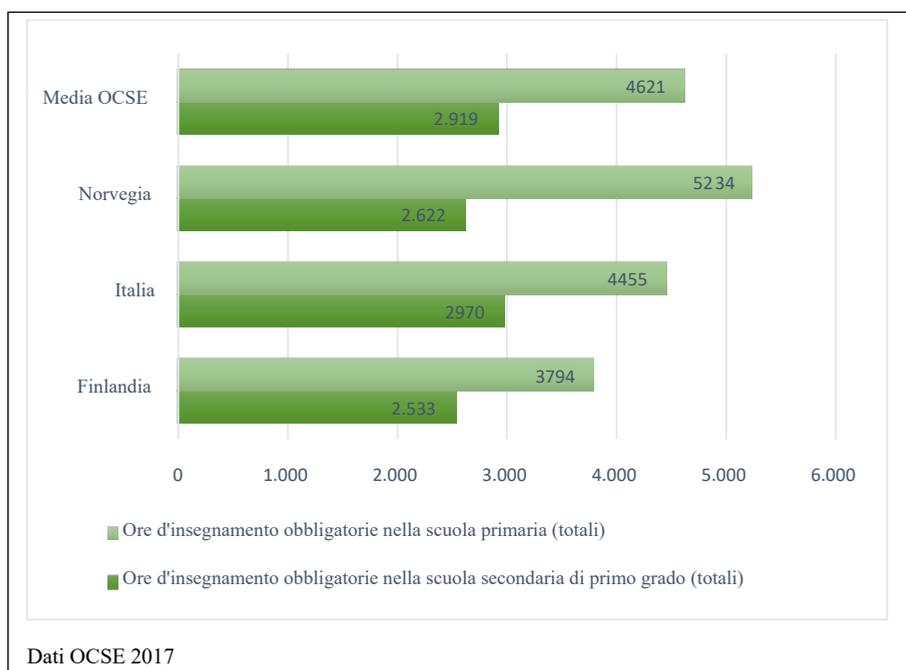


Fig. 9. Numero di ore complessive d'insegnamento per ciclo scolastico

dell'obbligo è stato incrementato nell'ultimo decennio. Infatti fino al 2005 la Norvegia impartiva nel complesso un quantitativo di ore d'insegnamento molto al di sotto della media OCSE, seguita solo dalla Finlandia: unico Paese che impartiva un numero di ore di lezione inferiore, che con le sue 632 ore annuali si classifica all'ultimo posto per ore d'insegnamento nella scuola primaria<sup>32</sup>.

Se teniamo in considerazione che la durata della scuola primaria in Norvegia è di sette anni, in Italia è di cinque anni e in Finlandia è di sei anni, otteniamo un numero complessivo di ore di lezione per il primo ciclo scolastico, di molto superiore a quello dei Paesi presi a paragone e alla media OCSE.

<sup>32</sup> Il Paese che offre più ore di lezione alla scuola primaria è la Danimarca con 1051 ore annuali. I dati OCSE sono disponibili sul sito <<http://www.oecd.org/pisa/data/>> (ultimo accesso 20.12.2017).

### 3.2.2. *Insegnamento nella scuola dell'obbligo*

“La scuola primaria a secondaria di primo grado include tra le materie d'insegnamento: Cristianesimo, religione ed etica, norvegese, matematica, lingue straniere, educazione fisica, musica, economia domestica, scienze sociali e naturali, estetica, attività sociali e pratiche. Alcune delle ore di istruzione possono essere dedicate ad insegnamenti e/o attività scelte dalla scuola e dagli alunni, a campi scuola o ad istruzione presso un altro istituto scolastico o luogo di lavoro esterno alla scuola. Le municipalità sono responsabili della decisione riguardo all'impiego delle ore di insegnamento eccedenti il minimo stabilito per legge.”<sup>33</sup>

L'*Udanningdirektoratet* fornisce sul proprio sito istituzionale<sup>34</sup> l'elenco degli insegnamenti scolastici, le ore di lezione previste per ciascun insegnamento per ciascun ciclo, le indicazioni nazionali con gli obiettivi formativi.

Le materie scolastiche con il maggior numero di ore d'insegnamento nella scuola primaria e secondaria di primo grado sono: norvegese e matematica, che insieme rappresentano rispettivamente il 47% delle ore complessive d'insegnamento nella prima e il 30% nella seconda.

Come si è già accennato, la lingua norvegese si articola in due forme ufficiali scritte e molte varianti dialettali parlate.

“I municipi predispongono i regolamenti riguardanti la scelta della variante della lingua norvegese (Bokmål or Nynorsk) da ritenere la forma primaria nelle scuole locali. Questa sarà poi usata sia per l'insegnamento scritto che per il lavoro scritto. A partire dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado (ottava classe) sono gli alunni a scegliere quale variante della lingua norvegese vogliono utilizzare nella forma scritta. Per quanto riguarda l'istruzione orale, gli alunni e il corpo docenti decidono autonomamente quale forma della lingua usare. In ogni caso nella scelta dell'uso delle parole e delle espressioni verbali il personale scolastico e la dirigenza deve, il più possibile, tenere conto delle forme parlate più comuni tra gli alunni [...]”<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 2.3

<sup>34</sup> Cfr. <<https://www.udir.no/utdanningslopet/grunnskole/#110018>> (ultimo accesso 18.06.2017).

<sup>35</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 2.5

Si fa spesso riferimento all'obiettivo formativo della padronanza di entrambe le forme scritte nelle indicazioni nazionali: già al termine del secondo anno di scuola primaria si chiede agli studenti di saper "discutere il concetto di dialetto, di *Bokmål* e di *Nynorsk*"<sup>36</sup>.

Al termine della quarta classe gli studenti devono essere in grado di leggere entrambe le forme scritte. Al termine della settima classe gli studenti devono aver letto un'ampia scelta di testi in entrambe le forme scritte e saperne spiegare le differenze linguistiche.

Entrambe le forme sono oggetto di valutazione nelle prove nazionali e al termine della scuola dell'obbligo.

Tab. 2. Valutazione media nazionale nella decima classe.

Norvegese	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
<i>Forma scritta principale</i>	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8
<i>Forma scritta secondaria</i>	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7
<i>Orale</i>	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2

Fonte: Statistisk Sentralbyrå

La Tab. 2 mostra la valutazione media nazionale degli studenti al termine della scuola dell'obbligo. Come si può vedere gli studenti norvegesi ottengono, nella seconda forma scritta, valutazioni inferiori di 0,2 punti rispetto alla forma scritta principale, tutti gli anni mentre ottengono punteggi più elevati all'orale<sup>37</sup>.

L'altra caratteristica accennata sopra è la scarsa differenza linguistica tra il norvegese, il danese e lo svedese, al punto che le seconde due non sono

<sup>36</sup> Cfr. Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 2. Årstrinn. <<https://www.udir.no/k06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-2.-arstrinn>> (ultimo accesso 09.05.2017).

<sup>37</sup> Per ulteriori approfondimenti sui dati relativi alle valutazioni suddivise per aree regionali, comunali e di scuola vedere: <<https://skoleporten.udir.no/rappportvisning/grunnskole/laeringsresultater/standpunkt karakterer/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>> (ultimo accesso 14.04.2017).

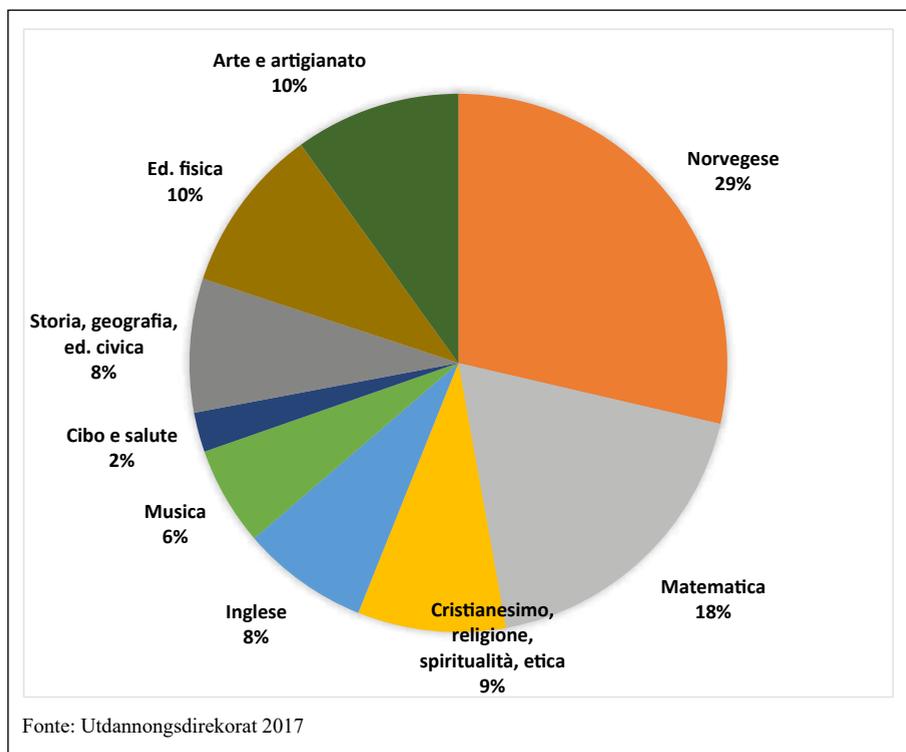


Fig. 10. Proporzion e materie scolastiche classi 1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> primaria

considerate lingue straniere che richiedono didattica aggiuntiva o adattiva per gli studenti. A riprova di ciò nelle indicazioni nazionali troviamo tra gli obiettivi formativi della quarta classe di scuola primaria: *“comprendere un po’ di svedese e danese parlato”* e al termine della scuola dell’obbligo si chiede agli studenti di saper: *“ascoltare, comprendere e riprodurre informazioni dallo svedese e dal danese”*<sup>38</sup>.

Nel complesso l’insieme degli insegnamenti scolastici non è molto differente da quelli previsti dalle indicazioni nazionali della scuola italiana<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Cfr. Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 4 og 10. Årstrinn.

<<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-4.-arstrinn>> (ultimo accesso 04.06.2017).

<sup>39</sup> MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012.

Fa eccezione l'insegnamento "*Mat og helse*", letteralmente "cibo e salute" che impegna gli studenti per 114 ore nella scuola primaria e 83 ore nella scuola secondaria di primo grado. Gli obiettivi formativi sono: la sensibilizzazione alla salute e la consapevolezza riguardo le principali tematiche relative al cibo e alla nutrizione. Nell'arco dei 10 anni di formazioni gli studenti dovranno imparare a cucinare, dosare e combinare ingredienti, a leggere etichette informative, a fare ricerche su internet riguardo a cibo e salute, saper comporre una dieta equilibrata, discutere di prodotti alimentari e della loro pubblicità, saper valutare, scegliere e agire con coscienza ambientale, conoscere nozioni d'igiene. L'obiettivo di questo insegnamento potrebbe essere quello di prevenire o risolvere i problemi di obesità che riguardano circa il 16% degli studenti di 8 anni<sup>40</sup>.

Il 10% dell'attività didattica è dedicata all'educazione fisica. Questo insegnamento non si limita alla pratica sportiva e al coordinamento motorio, ma si esplica in varie attività all'aperto. Tra gli obiettivi formativi dei primi anni di scuola primaria si trova: saper sciare e pattinare, conoscere le regole del traffico, saper guidare la bicicletta come mezzo di trasporto<sup>41</sup>.

Durante gli anni della scuola primaria vengono organizzate attività all'aperto in tutte le stagioni e alla fine della settima classe gli studenti devono essere in grado di: conoscere le regole di sicurezza all'aperto in tutte le condizioni meteorologiche, sapersi orientare con delle mappe in ambienti familiari, prestare primo soccorso.

Al termine dell'obbligo scolastico, all'età di 16 anni, gli studenti devono saper: orientarsi utilizzando mappe e bussole, muoversi su diverse tipologie di terreno ed elaborare altri modi per individuare la propria posizione, praticare varie forme di vita all'aperto in diversi ambienti naturali, pianificare e effettuare escursioni in diverse stagioni, compreso il pernottamento all'aperto<sup>42</sup>.

D'altronde abbiamo già accennato alla conformazione geografica della Norvegia: i territori boschivi, i corsi d'acqua, le zone montagnose richiedono una conoscenza approfondita della natura e delle tecniche di salvataggio e sopravvivenza<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> Cfr. Folkehelseinstituttet: <<https://www.fhi.no/en/op/hin/risk--protective-factors/overweight-and-obesity-in-norway---/>> (ultimo accesso 13.06.2017).

<sup>41</sup> Læreplan i kroppsøving: <<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>> (ultimo accesso 13.06.2017).

<sup>42</sup> <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kroppsoving/>> (ultimo accesso 13.06.2017).

<sup>43</sup> H. AADLAND, T. E. ARNESEN, "Friluftliv in the Norwegian lower secondary," in Henrik Ibsen: The Birth of "Friluftsliv", A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee

### 3.2.3. *Insegnamento religioso*

La Norvegia prevede 427 ore complessive d'insegnamento religioso nella scuola primaria e 153 ore nella scuola secondaria di primo grado. La denominazione dell'insegnamento è: “*cristianesimo, religione, spiritualità ed etica*”<sup>44</sup> dalle quale è possibile ottenere un esonero solo parziale<sup>45</sup>. È il Paese Ocse che dedica il maggior numero di ore d'insegnamento a questo soggetto secondo solo a Israele e Irlanda<sup>46</sup>. D'altra parte abbiamo visto che la scuola ha forte legame con la tradizione religiosa e nel decreto legge per la scuola del 1998 e successivi adeguamenti, nella sezione 1.1 si afferma che:

“L'istruzione e l'apprendistato devono rifarsi al valore fondamentale del patrimonio Cristiano, umanistico e alle sue tradizioni quali il rispetto per la natura e la dignità umana, la libertà di pensiero, la carità, il perdono, l'uguaglianza e la solidarietà, valori che si trovano anche in altre religioni e credenze e che sono alla base radicate nei diritti umani [...]”

“Cristianesimo, religione, credenze ed etica è un insegnamento che deve essere seguito da tutti gli studenti. L'insegnamento in questione non include alcuna forma di preghiera.

L'insegnamento di religione, credenze ed etica fornisce conoscenze sulla cristianità, altre religioni e credenze del mondo, approfondimenti sul significato della cristianità, in quanto patrimonio culturale, e di temi etici e filosofici. Questo insegnamento si pone come obiettivo la promozione del rispetto, della comprensione, la capacità di condurre un dialogo tra persone con visioni differenti rispetto alle proprie credenze.

L'insegnamento di Cristianesimo, religione, credenze ed etica presenta differenti religioni e credenze seguite e praticate nel mondo, in maniera oggettiva, critica e pluralistica. L'insegnamento dei diversi argomenti si basa sugli stessi principi educativi”<sup>47</sup>.

Fino al 1997 l'insegnamento religioso era denominato *Kristendomskunnskap*, ossia conoscenza del cristianesimo ed era facoltativo, ma il

---

Celebration North Troendelag Universit, 2009, pp. 1–14.

H. GELTER, “Friluftsliv as Slow and Peak Experiences in the Transmodern Society,” in Henrik Ibsen: The Birth of “Friluftsliv”, A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee Celebration North Troendelag University College, Levanger, Norway, 2009, pp.1-22.

<sup>44</sup> Kristendom, religion, livssyn og etikk.

<sup>45</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61

<sup>46</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, “Utdanningsspeilet - The Education Mirror”, cit. p. 34.

<sup>47</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 2.4.

95% delle famiglie sceglieva di avvalersene<sup>48</sup> ed era considerato obbligatorio, nelle scuole statali, per i membri della Chiesa Luterana. Con l'ultima riforma della scuola<sup>49</sup> il programma per questo insegnamento è stato modificato ed integrato con conoscenze e credenze di altre religioni, visioni del mondo secolare e reso obbligatorio per tutti gli studenti. Questo ha creato un certo disappunto tra le famiglie che fino a quel momento avevano il diritto di esonerare i figli. Alcune di queste fecero causa allo Stato e persero, ma quattro famiglie non si arresero e portarono il caso alle Nazioni Unite per farlo valutare al Comitato per i Diritti Umani<sup>50</sup>, che nel 2004 emise un verdetto<sup>51</sup> in loro favore<sup>52</sup>. Tuttavia prima di approvare la riforma il parlamento aveva chiesto una relazione di analisi della Convenzione Europea dei diritti dell'Uomo<sup>53</sup> per accertarsi che la proposta di legge non andasse in conflitto con le formulazioni europee. Nella relazione si affermava che un insegnamento obbligatorio deve essere "neutrale, pluralistico e obiettivo"<sup>54</sup>. Questa dicitura è inserita nell'articolo già citato, ma resta la difficoltà di determinare se l'insegnamento in sé rispetti questi criteri: di fatto la questione riguarda più la messa in pratica dell'insegnamento che il programma didattico. In ogni caso il Parlamento fece un'integrazione alla legge nel 2005 concedendo una forma parziale di esonero prevista solo nel caso in cui si abbia la percezione che venga imposta una forma di culto o che l'argomento trattato sia offensivo per la religione praticata dallo studente<sup>55</sup>.

L'argomento a nostro avviso è di particolare interesse e meriterebbe di essere approfondito con ulteriori e successive ricerche.

<sup>48</sup> G. HAGESÆTHER, S. SANDSMARK, "Compulsory education in religion: the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights," *British Journal of Religious Education*, vol. 28, n. 3, pp. 275–287, 2006, p. 275.

<sup>49</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61.

<sup>50</sup> N. HØSTMÆLINGEN, "The teaching of religion in primary and secondary school in Norway" in *Family Life and Human Rights*, P. Lødrup and E. Movdar (a cura di), Eds. Gyldendal, pp. 291–304, 2002, p. 299.

<sup>51</sup> Human Rights Committee (2004) *Communication No. 1155/2003*.

<sup>52</sup> HAGESÆTHER, SANDSMARK, "Compulsory education in religion: the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights", cit. p. 276.

<sup>53</sup> European Council, European Convention on Human Rights. 1950.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 279.

<sup>55</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 2.4.

### 3.2.4. Insegnamenti opzionali

Nella scuola secondaria di primo grado, oltre alle discipline scolastiche già presenti nella scuola primaria, si aggiungono alcuni insegnamenti a scelta dello studente: una seconda lingua straniera tra quelle presenti nell'offerta formativa dell'istituto o in alternativa uno studio più approfondito della lingua inglese, norvegese o sami oppure una disciplina denominata *arbeidsliv* che letteralmente significa vita lavorativa.

Il 74% degli studenti sceglie una seconda lingua straniera, il 18% l'approfondimento linguistico e il 7% sceglie l'insegnamento di preparazione all'attività lavorativa.

Tra gli studenti che scelgono la seconda lingua straniera, la scelta più frequente è la lingua spagnola, richiesta dal 44% degli studenti, il 38% sceglie la lingua tedesca, il 17% la lingua francese e solo l'1% una lingua straniera diversa dalle tre principali. Inoltre lo studente avrà la possibilità di integrare la propria formazione con 57 ore complessive a scelta tra:

- » Attività fisica e salute
- » Design e redesign

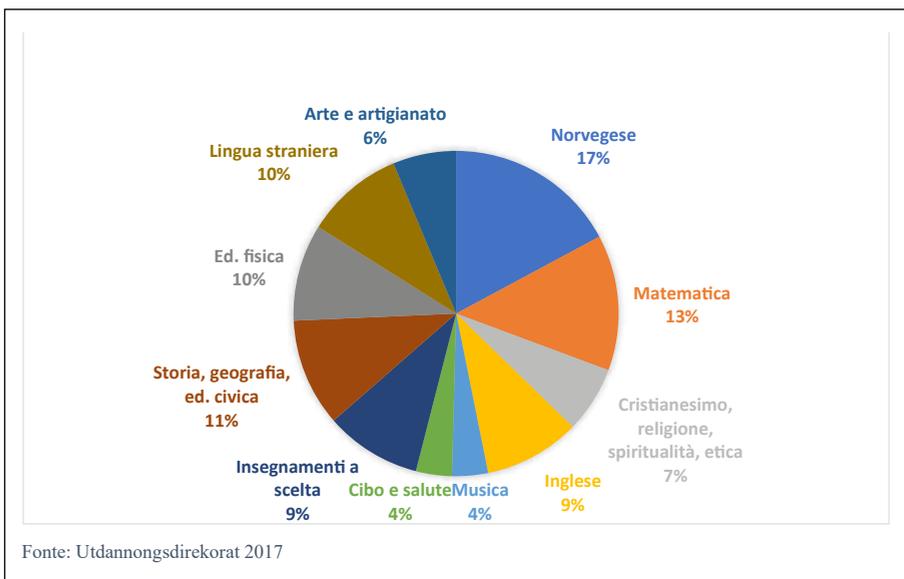


Fig. 11. Proporzion e materie scolastiche classi 8ª-10ª secondaria di primo grado

- » Natura, ambiente e vita all'aperto
- » Democrazia in pratica
- » Volontariato
- » Media e informazione
- » Tecnologia pratica
- » Cooperazione internazionale
- » Traffico
- » Produzione di beni e servizi
- » Turismo
- » Attività di programmazione
- » Spettacolo

I ragazzi scelgono più frequentemente l'attività sportiva e la tecnologia, mentre la scelta più frequente delle ragazze è: spettacolo, design e volontariato oltre alle attività sportive.

Generalmente nelle discipline opzionali gli studenti ottengono buoni voti con una media superiore al 4. La valutazione più alta nell'anno scolastico 2015-2016 è stata ottenuta con il volontariato in cui i 3093 studenti che l'hanno scelto hanno avuto una media di 4,9. La valutazione media più bassa è stata di 4,3 per la scelta opzionale di tecnologia pratica.

Al termine dei dieci anni di scuola di base viene attribuita una valutazione finale che corrisponde alla media aritmetica dei voti ottenuti in tutti gli insegnamenti, moltiplicata per dieci: essendo, come abbiamo visto, 6 la valutazione massima, la votazione finale non può superare i 60 punti.

### *3.3. Scuola secondaria superiore*

“I giovani che abbiano completato la scuola primaria e secondaria di primo grado o equivalente, hanno diritto, su richiesta, a tre anni di formazione secondaria superiore e apprendistato. Per i curricula che richiedono un periodo d'istruzione maggiore di tre anni, il diritto si estende fino al termine della durata prevista per tale curriculum. I giovani che abbiano compiuto 15 anni di età sottoscrivono in proprio l'iscrizione alla formazione secondaria superiore.

La formazione secondaria superiore e l'apprendistato erogati negli istituti statali sono gratuiti. L'amministrazione regionale è responsa-

bile della fornitura del materiale didattico sia stampato che digitale e le attrezzature necessarie a ciascuno studente. [...]»<sup>56</sup>.

Al termine della scuola dell'obbligo i giovani possono scegliere se entrare nel mercato del lavoro o proseguire gli studi. La scuola secondaria superiore si divide in due canali: uno di formazione professionale, con un'offerta formativa che si articola in 9 indirizzi, e l'altro di istruzione generale, che si divide in 3 indirizzi, secondo il seguente schema:

Indirizzi di studi generali:

- » Indirizzo di specializzazione in studi generali
- » Indirizzo di educazione fisica e sport
- » Indirizzo di musica, danza e spettacolo

Indirizzi professionali:

- » Programma di edilizia e costruzione
- » Programma di design, arte e artigianato
- » Programma di elettronica ed elettricità
- » Programma di salute e assistenza sociale
- » Programma di media e comunicazione
- » Programma di agricoltura, pesca e studi forestali
- » Programma di cucina e ristorazione
- » Programma di produzione tecnica e industriale
- » Programma per il servizio di trasporto

Gli indirizzi professionalizzanti prevedono due anni di formazione scolastica e uno o due anni di apprendistato presso strutture locali convenzionate con la scuola. Al termine del percorso di studi si ottiene una qualifica professionale o un certificato di operaio specializzato.

Il primo anno di scuola secondaria di studi generali ha un blocco comune con insegnamenti obbligatori per tutti, dal secondo anno ci possono scegliere gli insegnamenti di indirizzo. Il programma di lingue, studi sociali ed economia è frequentato dal 53% degli studenti, mentre il 41% sceglie matematica, scienze e tecnologia.

Gli insegnamenti opzionali sono divisi per livelli di difficoltà e competenza, ad esempio ci sono cinque curricula differenti di matematica, due

---

<sup>56</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 3.1.

di fisica, due di biologia ecc. La scelta dei corsi opzionali è subordinata al livello di competenze raggiunto negli anni precedenti: il III livello di lingua straniera, ad esempio, è precluso a chi non abbia scelto di studiare alla scuola secondaria di primo grado una seconda lingua straniera.

Gli indirizzi di studio generale consentono l'accesso all'università o altri istituti di formazione terziaria ma l'accesso non è automatico: alcune facoltà richiedono come prerequisito un punteggio minimo in uscita dagli studi superiori e di aver frequentato e superato con profitto degli insegnamenti specifici. Anche gli studenti con una certificazione professionale possono accedere alla formazione terziaria previa la frequentazione di un anno integrativo preparatorio<sup>57</sup>.

### *3.3.1. Accesso alla scuola secondaria superiore e abbandono scolastico.*

Come abbiamo già visto nei paragrafi precedenti, la scuola dell'obbligo non prevede vincoli o ostacoli per gli studenti e il completamento del ciclo scolastico è garantito a tutti al termine dei 10 anni di scuola, indipendentemente dalle competenze acquisite e dalla valutazione finale.

È quindi possibile uscire dall'obbligo scolastico con una valutazione insufficiente, ossia inferiore a 30 punti. Per accedere alla scuola secondaria superiore, tuttavia, vengono richieste, a seconda degli istituti, dei voti minimi d'accesso<sup>58</sup> con uno sbarramento più elevato nelle scuole più richieste. Molti istituti professionali acconsentono ad iscrivere anche studenti con valutazioni minime<sup>59</sup>.

Il 98% degli studenti che hanno terminato la scuola secondaria di primo grado nell'estate del 2014 si sono iscritti alla scuola secondaria superiore lo stesso anno<sup>60</sup>. Di questi il 49% ha scelto di iscriversi ad un indirizzo di studi generali mentre il restante 51% ad un indirizzo di formazione professionale.

La scelta più frequente ricade su l'indirizzo di specializzazione in studi generali che è preferito dal 41% del totale degli iscritti alla scuola secondaria superiore.

<sup>57</sup> Statistisk sentralbyrå, "Utdanning 2011: veien til arbeidslivet", cit. p. 123.

<sup>58</sup> <<https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/videregaende-skole/poenggrenser-videregaende-skoler/>> (ultimo accesso 21.02.2018).

<sup>59</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway. 2012, p. 80.

<sup>60</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", cit. p. 106.

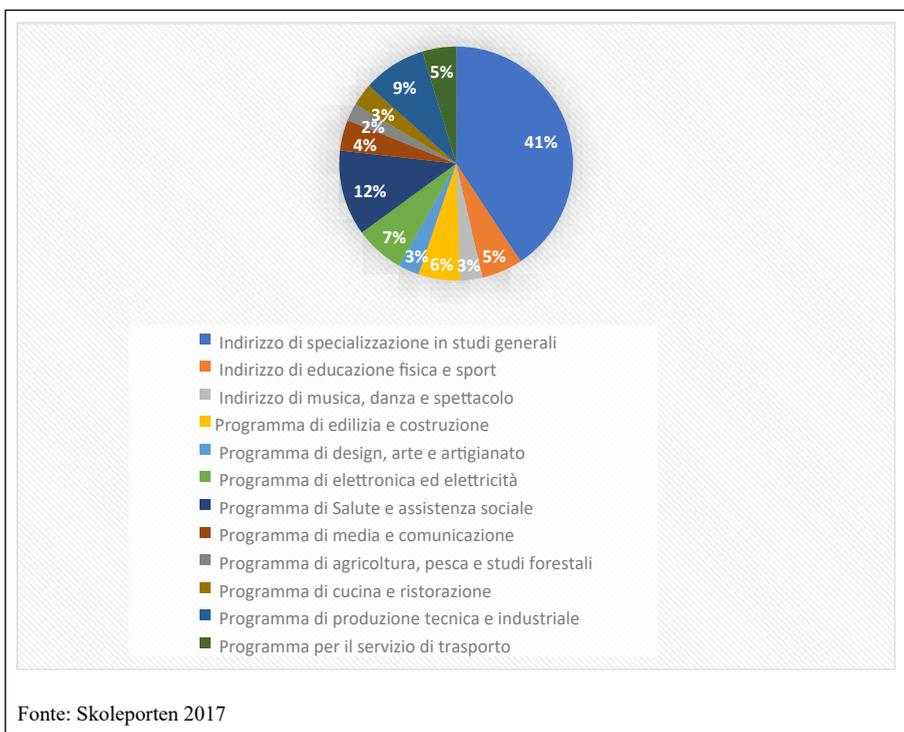


Fig. 12. Studenti iscritti al primo anno di istruzione secondaria superiore, divisi per indirizzi 2015-16

Tutti gli altri indirizzi hanno meno del 10 % del totale degli iscritti al primo anno, fatta eccezione per il programma di “salute e assistenza sociale” che è scelto dal 12% degli studenti.

Come si può facilmente dedurre dalla premessa, gli istituti professionali sono scelti più frequentemente da chi ha terminato la scuola di base con una valutazione negativa o comunque non sufficiente per accedere ad altre offerte formative. Gli studenti iscritti alla formazione professionale sono più inclini a terminare la scuola oltre il termine regolare, ad abbandonare gli studi prima di aver iniziato il percorso di apprendistato, a non superare l'esame finale e quindi terminare il percorso senza una qualifica professionale.

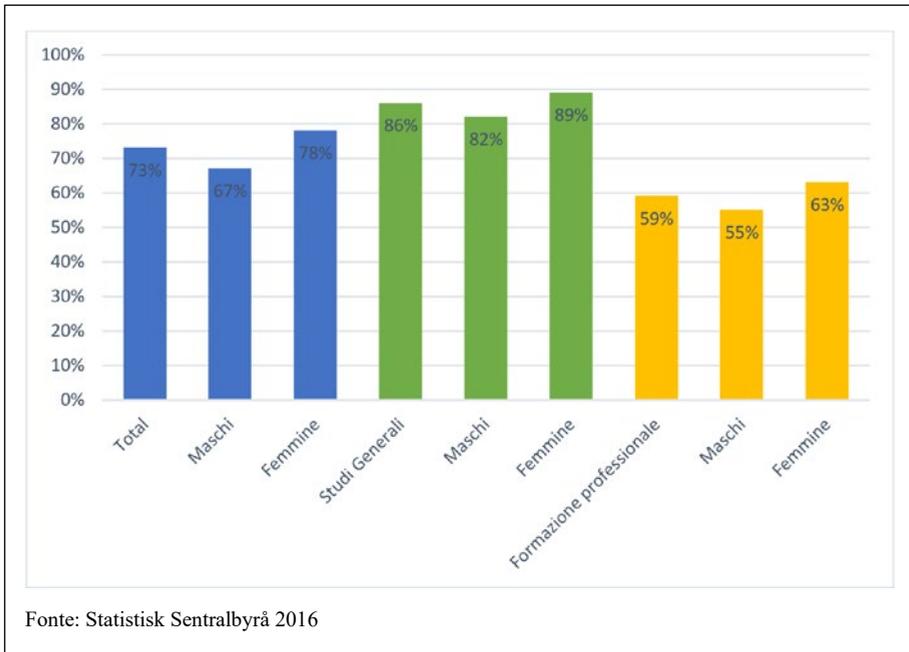


Fig. 13. Completamento degli studi entro 5 anni.

Per chi sceglie studi generali questo fenomeno è molto meno rilevante e il tasso medio di abbandono è solo del 6%<sup>61</sup>. In media il 58% degli studenti termina la formazione professionale. L'indirizzo con il maggior numero di diplomati entro cinque anni dall'iscrizione è "Media e Comunicazione" da cui escono con successo l'81% degli iscritti, mentre l'indirizzo che presenta il più alto numero di perdite è "Cucina e Ristorazione" dove in media il 41% degli studenti abbandona senza portare a termine il percorso di studi.

Gli studi generali sono portati a termine con successo dall'86% degli studenti in particolare dall'89% delle studentesse.

Secondo molti studi<sup>62</sup> l'abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore e i ritardi nel completamento del ciclo scolastico sarebbero corre-

<sup>61</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*, cit. pp. 81-83.

<sup>62</sup> Cfr. UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*, 2012; UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningspeilet - The Education Mirror", 2016; P. SANTIAGO, I. MCGREGOR, D. NUSCHE,

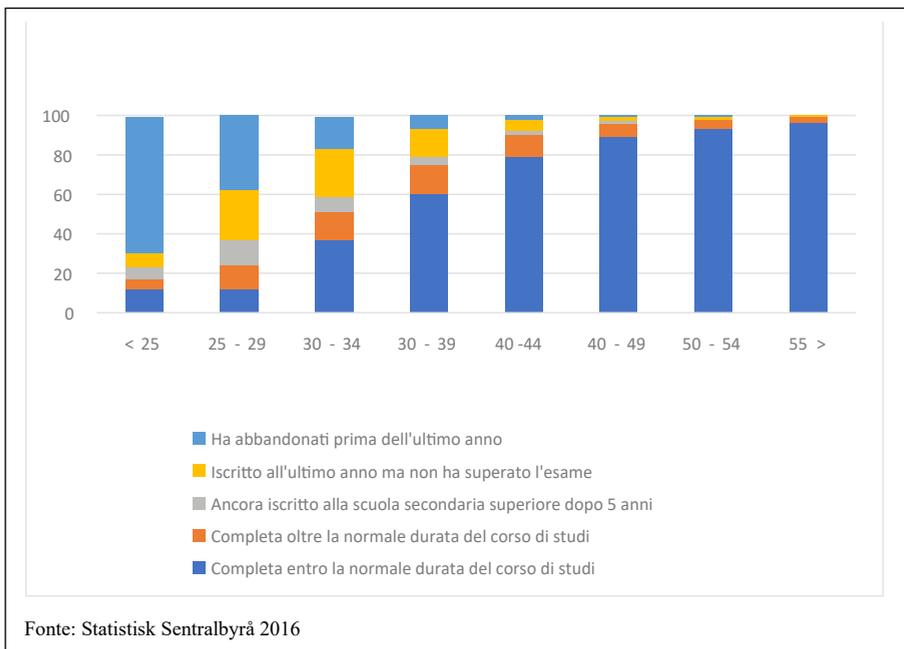


Fig. 14. Correlazione tra voto finale nella 10<sup>a</sup> classe e abbandono scolastico nell'istruzione superiore di studi generali

lati al voto di uscita dalla scuola secondaria inferiore. Infatti in entrambi gli indirizzi di studio ha più probabilità di terminare il ciclo con successo chi abbia iniziato la scuola con una preparazione adeguata o alta, di chi aveva un punteggio insufficiente.

I due grafici mostrano che in entrambi gli indirizzi di studio chi ha iniziato con punteggio inferiore a 25 o tra 25 e 29, ha scarse probabilità di terminare gli studi secondari superiori, queste sono comunque più elevate nella formazione professionale che negli studi generali.

Chi ha avuto una valutazione superiore a 50 punti in uscita dalla scuola secondaria inferiore in oltre il 90% dei casi ha terminato la scuola secondaria superiore nei tempi regolari del corso di studio o al massimo con due anni di ritardo.

P. RAVELA, D. TOLEDO, "OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education," 2012; S. Tveit, "Educational assessment in Norway, 2013."

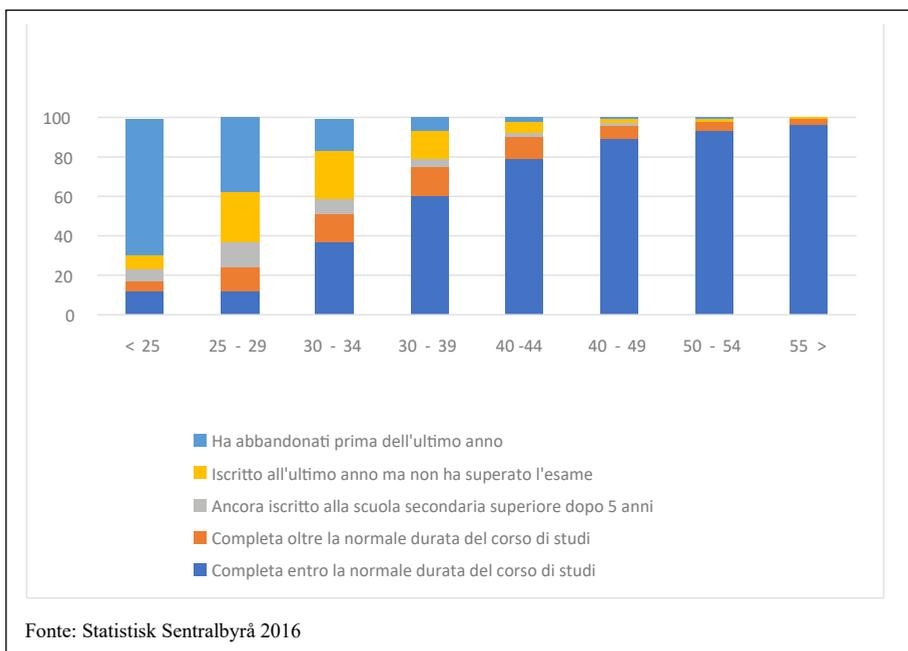


Fig. 15. Correlazione tra voto finale nella 10a classe e abbandono scolastico nell'istruzione superiore professionale

Per il Governo norvegese i dati nazionali sono preoccupanti<sup>63</sup>.

Infatti sulla totalità degli studenti solo il 58,9% si diploma in tre o quattro anni, oltre il 13% termina in ritardo, oltre il 15% abbandona la scuola e il restante 12% è ancora a scuola dopo 5 anni dalla prima iscrizione oppure ha terminato gli studi senza passare con successo l'esame finale.

Tutto questo ovviamente ha dei costi, non solo per la scuola ma anche per la società<sup>64</sup>.

Infatti le persone che non completano l'istruzione secondaria superiore avranno prospettive di lavoro meno vantaggiose di chi abbia una qualifica professionale o un diploma. In media hanno entrate economiche inferiori, sono più esposti alla disoccupazione, beneficiano più frequentemente di

<sup>63</sup> Cfr. UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*, 2012; UTDANNINGSDIREKTORATET, "Utdanningsspeilet - The Education Mirror", 2016; Statistisk sentralbyrå, "Utdanning 2011: veien til arbeidslivet," 2011.

<sup>64</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*, cit. p. 74.

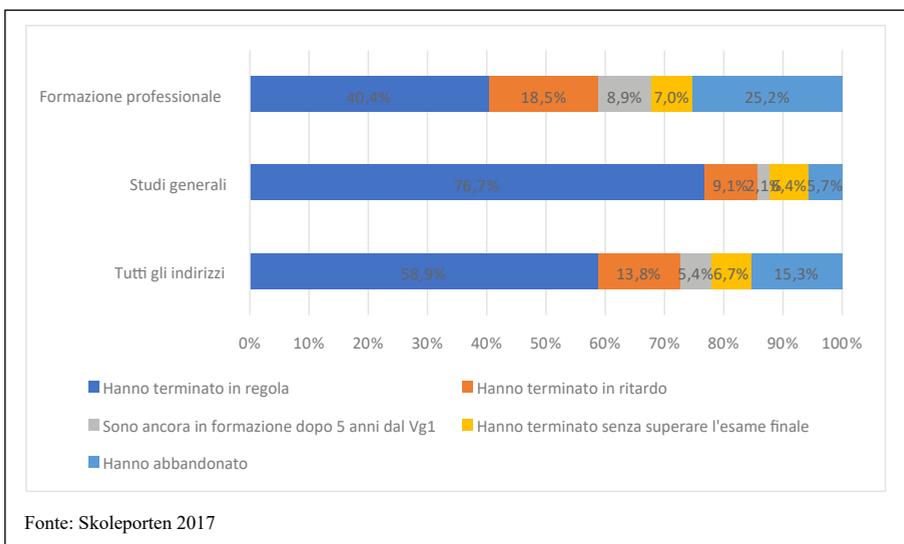


Fig. 16. Tempi di permanenza degli studenti nella scuola secondaria superiore, iscritti 2010

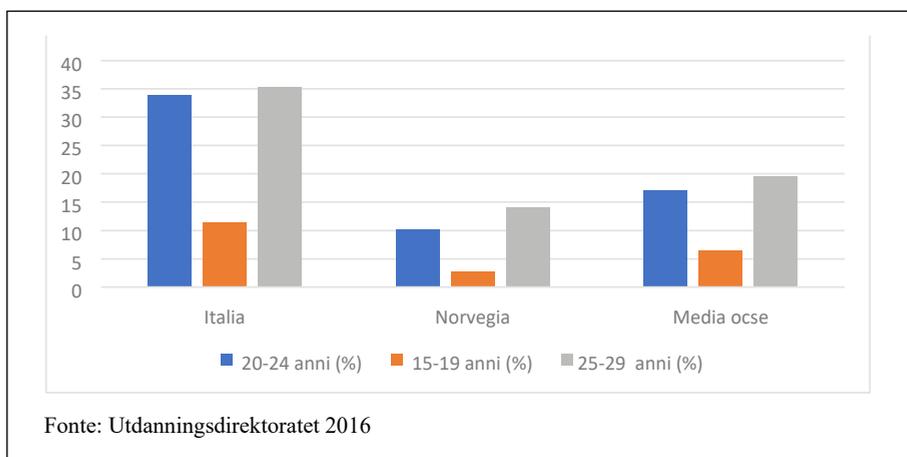


Fig. 17. Giovani fuori dal mercato del lavoro e dalla formazione scolastica o apprendistato, divisi per età.

sussidi sociali e altri servizi di welfare. Inoltre, c'è una forte correlazione tra abbandono scolastico, esclusione sociale, povertà e crimine<sup>65</sup>.

Per questo motivo dal 2010 è stato istituito un programma specifico, denominato *Oppfølgingstjenesten*, per recuperare gli studenti a rischio di abbandono scolastico e i giovani che abbiano lasciato gli studi senza essersi inseriti nel mercato del lavoro (NEET). Sono le scuole stesse a segnalare al servizio gli studenti che rientrano nel profilo, durante tutto l'arco dell'anno scolastico<sup>66</sup>. Il servizio deve sostenere i giovani nella ricerca di un lavoro oppure sostenerli nel completamento degli studi iniziati e nel 59% dei casi seguiti nel 2013-2014 ha avuto successo in una di queste due iniziative.

Se andiamo ad analizzare i dati sui NEET vediamo che in Norvegia nella fascia d'età 15-19 anni sono il 2,8%, contro una media OCSE del 6,5. Anche nella fascia d'età 25-29 anni, che è la più critica, la presenza è inferiore alla media OCSE e sensibilmente inferiore rispetto ai dati italiani.

### 3.4. Formazione terziaria

In Norvegia ci sono 7 Università, la più antica delle quali è quella di Oslo fondata nel 1811, e altri 64 istituti, pubblici e privati, che erogano formazione terziaria.

L'articolazione dell'offerta formativa è piuttosto complessa e altrettanto i requisiti minimi d'accesso.

Vi sono corsi di durata variabile: un anno per alcune abilitazioni professionali tecniche e sei anni per facoltà come medicina.

Il corso abilitante alla professione di insegnante di scuola primaria dura quattro anni e non si trova nelle università bensì negli istituti di alta formazione denominati *høgskole*, ma può essere interrotto alla fine del terzo. In questo modo lo studente avrà un diploma di laurea triennale ma non avrà l'abilitazione all'insegnamento.

I corsi di laurea non sono aperti a tutti, non è talvolta sufficiente avere un titolo di studi di scuola secondaria superiore ma bisogna aver ottenuto una determinata valutazione oppure aver scelto determinati insegnamenti opzionali durante gli studi secondari superiori. Inoltre, per ogni corso di laurea il numero di posti disponibili è limitato. Ad esempio un corso di

<sup>65</sup> T. FALCH, A.B. JOHANNESSEN, B. STRØM, "Kostnader av frafall i videregående opplæring", 2009.

<sup>66</sup> UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*, cit. p. 88.

laurea triennale in pedagogia all'università di Oslo ha 200 posti disponibili, richiede un diploma di indirizzo in studi generali ottenuto con un punteggio minimo di 46<sup>67</sup>. Chi invece si volesse iscrivere alla facoltà di medicina, matematica, biologia ecc. oltre a questi requisiti dovrà aver superato con profitto livelli superiori negli insegnamenti opzionali in matematica e altre materie scientifiche, alla scuola secondaria superiore.

Per chi non avesse i requisiti necessari ci sono tre soluzioni:

- » fare un esame da privatista nel o negli insegnamenti specifici richiesti come prerequisito d'accesso,
- » frequentare un anno di studi secondari superiori di specializzazione in studi generali a cui hanno diritto anche i diplomati negli istituti di formazione professionale<sup>68</sup> che desiderino proseguire gli studi,
- » ottenere il riconoscimento delle competenze formali, informali e professionali.

Quest'ultima procedura richiede la consegna di tutta la documentazione che il candidato possa fornire all'università relativa alla propria esperienza professionale, scolastica, esperienze di volontariato, servizio civile o militare, corsi di formazione ecc.

In genere questa opzione è riservata a chi abbia compiuto almeno 23 anni di età e abbia almeno 5 anni di esperienza lavorativa.

Quanto riportato sopra è frutto di un'analisi comparativa di alcuni siti istituzionali di università e *høgskole*<sup>69</sup> norvegesi. Materiale informativo di indicazione generale non è stato trovato, trattandosi di istituzioni autonome con propri regolamenti.

Nel 2015 il 32,2% degli adulti aveva un titolo di studi di istruzione terziaria.

I dati indicano che i norvegesi raggiungono livelli di scolarizzazione più elevati rispetto alla media OCSE. Gli adulti della fascia d'età 25-34 anni che abbiano un titolo di studi di formazione terziaria è del 48,1%, quasi il doppio del 25,1% italiano. Confrontando le fasce d'età nei due Paesi possiamo vedere come storicamente i norvegesi abbiano completato livelli di scolariz-

---

<sup>67</sup> Cfr. <<http://www.uio.no/studier/program/pedagogikk/opptak/>> (ultimo accesso 20.05.2017).

<sup>68</sup> Nell'anno scolastico 2015-16 gli studenti iscritti all'anno di studi supplementari erano 10.832: circa il 21% degli iscritti totali all'terzo anno scolastico in un istituto secondario superiore.

<sup>69</sup> Universitet i Oslo <<http://www.uio.no/>> (ultimo accesso 05.05.2017).

Universitet i Bergen <<http://www.uib.no/>> (ultimo accesso 05.05.2017).

Høgskolen i Molde <<http://www.himolde.no/Sider/side.aspx>> (ultimo accesso 05.05.2017).

Norges Arktiske Univeristet <<https://uit.no/startside>> (ultimo accesso 05.05.2017).

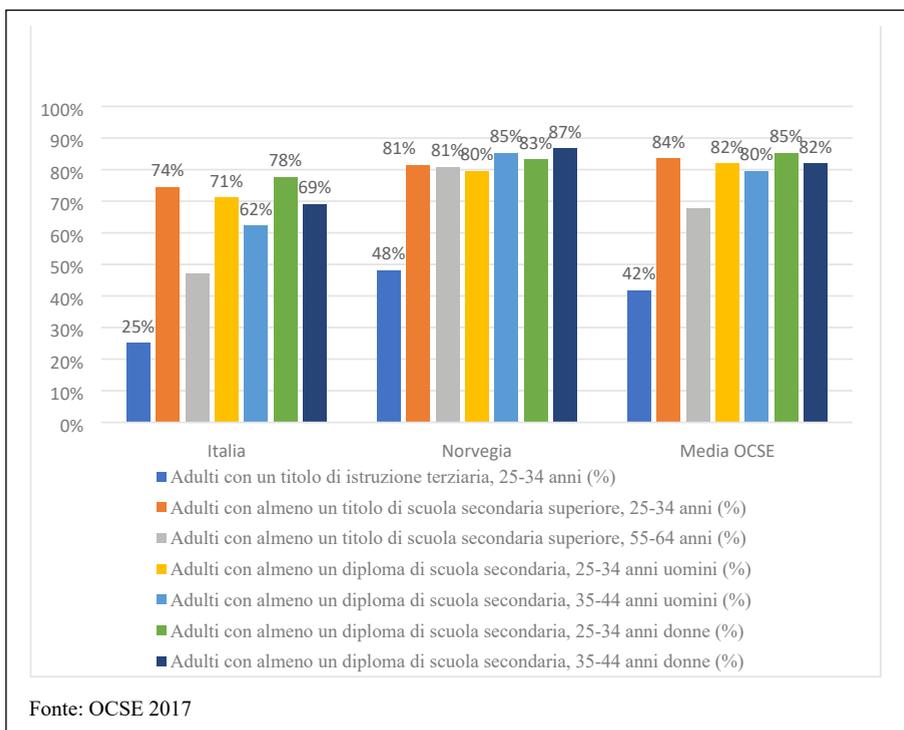


Fig. 18. Titoli di studio degli adulti divisi per età.

zazione più elevati dei nostri. Infatti se andiamo a leggere i dati relativi alla fascia d'età 55-64 anni vediamo che ha completato almeno la scuola secondaria superiore l'80,8% della popolazione contro il 37,2% della popolazione italiana della stessa età. Facendo un confronto intergenerazionale i dati sono pressoché inalterati per quanto riguarda lo stesso titolo di studio nella fascia d'età 25-34 anni passando dall'80,8% all'81,3%, mentre in Italia i diplomati sono aumentati fino al 74,4%. In assoluta controtendenza i dati sul completamento dell'istruzione secondaria superiore: ci sono più uomini diplomati nella fascia d'età 55-64 che in quella 25-34. Il numero maggiore è nella fascia 34-45 anni, dunque in una generazione c'è stato un calo di quasi il 6% di diplomati. Situazione analoga tra le diplomate donne che in percentuale sono di più nella fascia 34-45 anni. Anche per quanto riguarda l'istruzione terziaria gli uomini nella fascia d'età 35-45 anni hanno un più alto tasso di completamento degli studi rispetto alla generazione successiva.



## CAPITOLO 4

### *Educazione speciale*

*Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali.*  
Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa.*

Le politiche relative all'educazione speciale sono state fino ad ora volutamente omesse perché ci sembrava che l'argomento richiedesse uno specifico ed ampio approfondimento.

Abbiamo descritto l'organizzazione del sistema formativo norvegese e abbiamo definito le aree di criticità.

Abbiamo visto soprattutto come l'abbandono scolastico della scuola secondaria superiore sia spesso spiegato, nella letteratura specializzata, dall'anomalia di un accesso sostanzialmente libero all'istruzione superiore, anche nel caso di risultati non sufficienti in uscita dalla scuola dell'obbligo. Molti alunni, così, affrontano la scuola secondaria superiore e il suo impianto selettivo senza i prerequisiti necessari. Abbiamo altresì descritto le criticità relative alla formazione dei docenti, in molti casi non completa per carenza dei crediti formativi relativi proprio alla preparazione didattica.

È stato rivolto uno sguardo particolare anche alla situazione della lingua norvegese, che possiede due forme ufficiali scritte e nessuna forma orale, essendo tutti i dialetti riconosciuti equamente validi e in diritto di essere usati in qualsiasi circostanza comunicativa. Difficile definire in concreto il peso di questa situazione linguistica sul profitto degli studenti, ma certo si deve immaginare che questo pluridialettalismo non aiuti i normali processi di insegnamento-apprendimento.

Tutte queste criticità colpiscono l'osservatore di questa nazione giovane, con un'economia stabile, una popolazione esigua, politiche pubbliche che assegnano grande importanza alla scuola e determinano investimenti sul sistema formativo tra i più alti al mondo. Oltre a ciò, la diffusione del letteratismo e le prime leggi sull'obbligo scolastico sono precoci rispetto ad altri paesi europei.

Per questa ragione, quando nel 2000 la Norvegia partecipò al primo *Programme for International Student Assessment* organizzato dall'OCSE c'era una forte attesa nazionale sui risultati. Grande fu lo sconcerto dell'opinione pubblica quando ci si rese conto che erano sensibilmente al di sotto delle aspettative<sup>1</sup>. La Norvegia si attestò sui livelli della media OCSE, contrariamente agli altri paesi scandinavi che ebbero risultati migliori, in particolar modo la Finlandia<sup>2</sup>.

Grazie al successo ottenuto con il test PISA, il sistema formativo finlandese ha suscitato molto interesse<sup>3</sup> in particolar modo perché anche gli studenti con bisogni speciali hanno ottenuto buoni risultati, soprattutto se confrontati con quelli di altri paesi partecipanti<sup>4</sup>. Ci sembra ora necessario approfondire proprio questo confronto, che ha assunto grande importanza nel dibattito specialistico e nella stessa opinione pubblica norvegese. In particolare fermeremo la nostra attenzione sulle differenze tra i due Paesi riguardo alle scelte di *policy* relative all'educazione speciale e al processo che ha condotto a formulare soluzioni tanto diverse.

#### 4.1 Contestualizzazione storica

La storia dell'educazione speciale in Norvegia inizia nei primi anni del XIX secolo su stimolo di due grandi fattori: da una parte l'influenza che in quel periodo proviene dall'illuminismo e l'interesse rivolto al progresso scientifico, dall'altra il diffuso sentimento di carità cristiana e l'impegno filantropico verso i bambini svantaggiati.

---

<sup>1</sup> HAUGSBARK, "From Sputnik to PISA Shock-New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden", cit. p. 607.

<sup>2</sup> OECD, "Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2002.

<sup>3</sup> T. ITKONEN, M. JAHNUKAINEN, "An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States.," *International Journal of Disability Development and Education*, vol. 54, n. 1, pp. 5–23, 2007.

<sup>4</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway", cit. 121.

Il primo istituto per bambini sordi fu aperto a Trondheim nel 1825<sup>5</sup>, seguito nel 1861 dall'apertura di un istituto per ciechi e nel 1874 a Oslo di un istituto dedicato all'insegnamento per bambini con disabilità cognitive. Nel 1881 l'"*Abnormal School Act*"<sup>6</sup> disciplinò gli istituti rivolti a queste tre categorie sotto un'unica legge, dimostrando l'interesse governativo verso le categorie svantaggiate che fino ad allora erano state prese in carico solo da benefattori privati. Questo provvedimento normativo ascrive allo Stato le competenze in questo settore, e dal 1896 anche i ragazzi con disagi sociali e comportamenti devianti trovano una collocazione ufficiale nella "*Children Welfare Act*"<sup>7</sup>. Per questi ragazzi non era previsto un piano didattico specifico ma venivano presi in carico dallo Stato che riteneva per loro essere necessario fornire un ambiente di vita differente da quello domestico.

Le successive riforme rivolte ai bambini con bisogni speciali sono del 1951<sup>8</sup>, anno in cui gli studenti continuavano ad avere classi e scuole separate rispetto a quelle ordinarie e quella del 1975<sup>9</sup> anno in cui vengono chiuse o convertite le scuole speciali e tutti gli studenti vengono integrati nelle stesse scuole.

Nell'1997<sup>10</sup> si passa dall'enfasi rivolta all'inclusione che aveva caratterizzato il ventennio precedente e alla politica della cosiddetta «istruzione adattata».

Nonostante l'interesse mostrato nelle politiche formative, non c'era in Norvegia una formazione specifica per gli insegnanti che si dovevano occupare degli studenti BES<sup>11</sup>.

Fino agli anni '60 sembrerebbe che la metodologia didattica utilizzata fosse principalmente di tipo intuitivo e che si procedesse per tentativi ed errori, senza linee guida ufficiali, strumenti o strategie raccomandate dal governo<sup>12</sup>.

Per avere un corso biennale specifico per l'insegnamento speciale bisogna aspettare il 1961, quando viene attivato un percorso *ad hoc* presso gli istituti magistrali. Il primo anno era necessario per fornire una panoramica

<sup>5</sup> R. S. HAUSSTÄTTER, H. THUEN, "Special Education Today In Norway," *Advances in Special Education*, vol. 28, n. July, pp. 181–207, 2014.

<sup>6</sup> Lov af 8de Juni 1881 om abnorme Børns Undervisning.

<sup>7</sup> Lov om Behandling av vanvyrdede og forsømte Børn av 1896.

<sup>8</sup> Spesialscoleloven av 1951.

<sup>9</sup> Grunnskoleloven og lov om videregående opplæring fra 1975.

<sup>10</sup> Læreplanverket for den 10 årige grunnskole, 97L, 1997.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.196.

<sup>12</sup> P. HAUG, *Spesialundervisning i grunnskolen (grunnlag, utvikling, innhold)*. Oslo: Abstrakt forl., 1999.

sulle cinque aree di competenza dell'educazione speciale: le disabilità cognitive, la cecità, la sordità, difficoltà di linguaggio e le devianze comportamentali, mentre il secondo anno era di specializzazione, a scelta, in una di queste aree.

Cresce anche la consapevolezza e la necessità di sviluppare l'educazione speciale come campo di ricerca e nel 1976 viene attivato il primo corso di specializzazione per insegnanti dedicato a questa disciplina, nel 1986 il primo dottorato di ricerca e nel 1990 il primo corso universitario specifico per insegnanti<sup>13</sup>.

In Finlandia invece la prima cattedra di educazione speciale è stata istituita nel 1948 e nello stesso periodo si è iniziato a fare ricorso all'educazione *part-time* nelle scuole ordinarie per venire incontro alle esigenze degli studenti e delle loro famiglie<sup>14</sup>. Infatti la caratteristica peculiare del sistema formativo finlandese, che ha permesso agli studenti di avere risultati brillanti e al contempo omogeneità tra le scuole di tutte le regioni, secondo alcuni ricercatori<sup>15</sup> è l'educazione speciale *part-time*.

Anche il tipo di formazione richiesta per accedere all'insegnamento di sostegno presenta delle differenze nei due paesi: in Finlandia ad esempio è richiesta la laurea e l'abilitazione che permette di accedere all'insegnamento regolare<sup>16</sup>, alcuni anni di esperienza professionale nella scuola e in seguito un anno aggiuntivo di specializzazione che richiede 60 crediti formativi universitari. In Norvegia invece la procedura è più semplice e la laurea o la specializzazione in educazione speciale non è richiesta, ma costituisce titolo preferenziale<sup>17</sup>.

Diversi aspetti culturali che caratterizzano i due paesi in questione possono aiutarci a capire le ragioni di queste scelte:

---

<sup>13</sup> HAUSSTÄTTER, THUEN, "Special Education Today In Norway", cit. p. 196.

<sup>14</sup> TAKALA, HAUSSTÄTTER, *Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education*, cit. p. 3.

<sup>15</sup> Cfr. Hausstätter e Takala 2008, 2011, 2012; Hausstätter e Thuen 2014; Markussen 2004; Simola 2005.

<sup>16</sup> I requisiti necessari per diventare insegnante in Finlandia sono più difficili da ottenere che in Norvegia. Ad esempio solo il 15 % degli aspiranti insegnanti riesce effettivamente ad accedere al corso di laurea che è estremamente selettivo. In Norvegia non c'è numero chiuso, chiunque abbia un diploma di scuola secondaria superiore può iscriversi all'università, tuttavia solo il 30 % degli iscritti ai corsi di laurea che permettono l'accesso all'insegnamento, completano il percorso di studi.

<sup>17</sup> HAUSSTÄTTER, THUEN, "Special Education Today In Norway", cit. p. 204.

“Per cominciare alcuni aspetti generali della storia finlandese potrebbero essere essenziali per comprendere alcune scelte delle politiche formative finlandesi.

È necessario dire, anche a rischio di essere accusati di speculazione, che la cultura finlandese ha ancora incorporati in sé elementi significativi della mentalità autoritaria, obbediente e collettivista, con i suoi pro e contro. A causa della sua posizione geografica e geopolitica la Finlandia è sempre stata un Paese tra il confine occidentale e quello orientale. Non bisogna trascurare il fatto che la nascita della Finlandia, come nazione autonoma, è avvenuta nel diciannovesimo secolo sotto l'impero russo. Non è un'esagerazione affermare che elementi orientali si trovino ovunque in Finlandia, dalla tradizione amministrativa all'eredità genetica [...] non c'è niente di strano a trovare la Finlandia insieme alla Corea o al Giappone, in alcune comparazioni internazionali.”<sup>18</sup>

#### *4.1.1 Perché confrontare Norvegia e Finlandia*

Non è possibile in questa sede dilungarsi sulla storia della nascita della Norvegia e della Finlandia come Nazioni indipendenti e del percorso che hanno compiuto per costruire e affermare ciascuna la propria identità culturale. Per molti aspetti dall'inizio del XIX secolo all'inizio del XX, hanno compiuto un processo simile<sup>19</sup>.

La scuola ha indubbiamente contribuito a creare e consolidare l'identità culturale che si andavano costituendo e tuttora rappresentano un veicolo importante di trasmissione di valori comunitari.

La Finlandia a differenza della Norvegia è priva di risorse naturali e fino agli anni '60 dello scorso secolo, aveva un'economia prevalentemente agricola, per questo quando negli altri paesi scandinavi iniziò la crescita economica, decise di investire sulla formazione dei propri cittadini<sup>20</sup>.

In Finlandia la qualità degli apprendimenti che ricevono gli studenti serve a garantire la crescita economica del Paese mentre in Norvegia l'ac-

<sup>18</sup> H. SIMOLA, “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education,” *Comparative Education*, vol. 41, n. 4, pp. 455–470, 2005, p. 457.

<sup>19</sup> H. A. BARTON, “Finland and Norway, 1808–1917,” *Scandinavian Journal of History*, vol. 31, n. 3–4, pp. 221–236, 2006.

<sup>20</sup> SIMOLA, “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education”, cit. p. 458.

quisizione di competenze sembra meno valorizzata rispetto alla possibilità collettiva di partecipazione e all'eguaglianza sociale.

La scuola in finlandese negli ultimi anni ha ricevuto particolari attenzioni da parte di altre nazioni proprio per via del suo successo, per cercare di capire quali siano le caratteristiche che ne determinano la qualità. In apparenza i due paesi hanno caratteristiche simili nell'organizzazione scolastica<sup>21</sup>: molte attività all'aperto, poche ore di scuola, molti intervalli durante la giornata scolastica, quasi totale assenza di compiti da svolgere a casa, assenza di valutazione formale<sup>22</sup>. In Finlandia coesistono due lingue ufficiali: svedese e finlandese oltre alle lingue delle minoranze etniche Sami. Sembra che la differenza risieda principalmente nel valore conferito dalla società alla scuola.

#### 4.2 Educazione speciale part-time e full-time

Nella sezione 5 del già citato *Education Act* si legge:

“Gli studenti che non siano in grado usufruire o che non beneficino in maniera soddisfacente dell'insegnamento ordinario hanno diritto all'educazione speciale.”<sup>23</sup>

I successivi 6 paragrafi sono riservati alla spiegazione dettagliata delle procedure burocratiche necessarie e delle figure professionali coinvolte per stabilire l'opportunità e la necessità di attivare una didattica alternativa.

Queste richiedono molti passaggi e il coinvolgimento di molte istituzioni e figure professionali, dalla scuola alla famiglia alle aziende sanitarie locali, psicologi, pedagogisti, insegnanti ecc. In media trascorrono sei mesi di tempo tra l'avvio del processo di riconoscimento della difficoltà scolastica dello studente e l'attivazione dell'intervento. In Norvegia non sono previste strategie di recupero standardizzate, ma ciascuno studente a cui venga riconosciuta una difficoltà deve ottenere un Piano Educativo Individualizzato. Secondo i dati del 2016, diffusi dall'*Utdanningsdirektoratet*, il ricorso all'educazione ha subito un calo rispetto al 2011 passando da circa 52.000 studenti a poco più di 50.000, che rappresenta l'8% della popolazione scolastica nell'età dell'obbligo<sup>24</sup>. Per circa la metà di questi studenti l'intervento consiste in 7 o più ore di sostegno settimanale.

---

<sup>21</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=70AlyhEGWf4>> (ultimo accesso 10.06.2017).

<sup>22</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=WVCTqgrFIPs>> (ultimo accesso 10.06.2017).

<sup>23</sup> Basic Education Act, 628/1998, Finland.

<sup>24</sup> Statistisk sentralbyrå <<http://www.ssb.no/en>> (ultimo accesso 18.06.2017).

Tab. 3. Studenti con certificazione BES, in Norvegia, distribuiti per età, 2012-13.

Età	Studenti con certificazione BES
6 anni	2.636
7 anni	2.864
8 anni	3.606
9 anni	4.423
10 anni	5.281
11 anni	6.032
12 anni	6.623
13 anni	6.985
14 anni	6.800
15 anni	7.473

Fonte: Statistisk Sentralbyrå

In Norvegia la percentuale di studenti BES cresce durante l'arco degli anni dell'obbligo scolastico: gli studenti con un PEI<sup>25</sup> nella prima classe della primaria sono il 3,8% mentre nella decima classe sono il 10,6%, come si può vedere nella tabella 3. Il ministero giustifica questo *trend* con l'ipotesi che gli studenti non siano pronti ad affrontare le richieste scolastiche che con gli anni si intensificano<sup>26</sup>.

La percentuale di studenti che ricevono il sostegno necessario nelle classi ordinarie è in aumento: il 35% degli studenti BES nel 2015-16, il 7% in più rispetto all'anno scolastico 2013-14. Il restante 65% di studenti BES beneficia di un sostegno individuale o in piccoli gruppi. Circa 4000 studenti frequentano scuole speciali o scuole con una sezione permanente dedicata ai bisogni speciali. Inoltre circa 1700 studenti frequentano una o più volte a settimana un ambiente formativo alternativo in cui siano previste anche attività pratiche professionalizzanti<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> In Norvegia le statistiche sono calcolate in base agli studenti con un PEI mentre in Finlandia non viene usato come unico criterio per riconoscere un bisogno speciale e neanche come unico indicatore statistico (Hausstätter e Takala 2011).

<sup>26</sup> UTDANNINGS-DIREKTORATET, "Utdannings-speilet - The Education Mirror", cit. p. 36.

<sup>27</sup> *Ivi*.

Ben diversa invece la situazione in Finlandia dove le forme di educazione speciale sono più specifiche per ogni necessità e non implicano il riconoscimento o la presenza di una difficoltà specifica d'apprendimento o di una disabilità. Vediamo nel dettaglio come vengono distinte le varie forme di educazione speciale e che tipo di intervento prevedono:

#### Sezione 16. Insegnamento di recupero ed educazione speciale part-time.

“Uno studente che sia temporaneamente rimasto indietro negli studi e necessiti di supporto a breve termine nell'apprendimento, ha diritto all'insegnamento di recupero.

Uno studente che abbia difficoltà di apprendimento o di scolarizzazione ha diritto all'educazione speciale part-time.”

#### Sezione 16°. Supporto intensivo<sup>28</sup>

“Allo studente che necessiti di regolare supporto per l'apprendimento e la scolarizzazione verrà fornito un supporto intensivo conforme al piano individuale predisposto per lui/lei [...]”.

#### Sezione 17. Supporto per bisogni speciali

“Il supporto per i bisogni speciali consiste nell'educazione specifica per bisogni speciali e altri supporti previsti da questa legge. L'educazione per bisogni speciali è erogata, secondo gli interessi specifici dello studente, parzialmente o totalmente in una classe speciale o in altro luogo appositamente predisposto [...]”.

Si fa ricorso ad ambienti separati come classi speciali o scuole speciali solo in caso di comprovata difficoltà psicologica, comportamentale, disabilità invalidante o altre cause che rendano impossibile l'inserimento nelle classi regolari<sup>29</sup>”.

---

<sup>28</sup> Emendamento 642/2010.

<sup>29</sup> Basic Education Act, 628/1998, Finland.

Tab. 4. Distribuzione storica studenti nella scuola ordinaria con sostegno part-time, 2001-2016.

Anno scolastico	Maschi	%	Femmine	%	Totale	%	Studenti nella scuola dell'obbligo
2001-2002	77 422	25,4	42 125	14,5	119 547	20,1	595 727
2002-2003	78 572	25,7	45 565	15,6	124 137	20,8	597 356
2003-2004	79 356	26	47 034	16,1	126 390	21,2	597 414
2004-2005	80 541	26,5	49 407	17,1	129 948	21,9	593 148
2005-2006	78 600	26,2	49 691	17,3	128 291	21,9	586 381
2006-2007	78 388	26,5	50 253	17,8	128 641	22,2	578 918
2007-2008	76 583	26,2	49 705	17,9	126 288	22,1	570 689
2008-2009	77 160	26,9	50 729	18,5	127 889	22,8	561 061
2009-2010	77 485	27,3	51 172	19	128 657	23,3	553 329
2010-2011	70 458	25,1	47 969	18	118 427	21,7	546 423
2011-2012	68 524	24,7	47 743	18,1	116 267	21,5	541 931
2012-2013	70 713	25,6	49 488	18,8	120 201	22,3	539 545
2013-2014	72 404	26,1	50 487	19,2	122 891	22,7	540 477
2014-2015	72 612	26,1	50 474	19,1	123 086	22,7	542 932
2015-2016	71 552	25,6	50 688	19	122 240	22,4	546 065

Fonte: Statistics Finland 2017

L'educazione speciale *part-time* viene fornita al 22% degli studenti nella scuola dell'obbligo<sup>30</sup> e per ottenerla non è necessario un PEI né una certificazione di disabilità o difficoltà specifica dell'apprendimento. Il numero complessivo di studenti che beneficiano del supporto scolastico *part-time* è distribuito in questo modo: il 2% nella scuola dell'infanzia, il 74% nella scuola primaria e il 24% nella scuola secondaria.

L'educazione speciale *part-time* generalmente è prevista per compensare le carenze solo in alcune discipline scolastiche con interventi che si svolgono un paio di volte alla settimana, su richiesta dell'insegnante al primo sorgere di difficoltà scolastiche.

<sup>30</sup> Statistics Finland <[http://www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html)> (ultimo accesso 18.06.2017).

Dunque l'enfasi è posta sull'intervento tempestivo e precoce che generalmente è più frequente nelle prime due classi della scuola primaria<sup>31</sup>.

Tab. 5. Distribuzione Studenti BES per età e tipo di intervento didattico, 2012-2013<sup>32</sup>.

Età	Studenti con certificazione BES	Studenti con certificazione BES nelle classi ordinarie per almeno 80% del tempo.	Studenti con certificazione BES in classi speciali in scuole ordinarie.	Studenti con certificazione BES in scuole speciali separate.
7 anni	2.709	921	1.463	325
8 anni	3.355	1.141	1.812	403
9 anni	3.581	1.218	1.934	430
10 anni	3.857	1.311	2.083	463
11 anni	4.133	1.405	2.232	496
12 anni	4.616	1.569	2.493	554
13 anni	4.907	2.110	2.159	637
14 anni	5.389	2.317	2.371	701
15 anni	5.979	2.571	2.631	777

Fonte: Statistics Finland

La tabella 3 mostra la distribuzione dei diversi interventi didattici previsti per gli studenti finlandesi con un PEI. Come possiamo vedere sono estremamente diversificati e vanno dall'inserimento in classi ordinarie alla separazione totale in scuole speciali, l'intervento a cui si ricorre con maggior frequenza è l'inserimento degli studenti BES in classi speciali all'interno di scuole ordinarie.

<sup>31</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "Can special education make a difference?", cit. p. 274.

<sup>32</sup> Cfr. European Agency <<https://www.european-agency.org/>> (ultimo accesso 25.05.2017).

### 4.3 Partecipazione o qualità dell'apprendimento?

“[...] È molto difficile sostenere che l'esistenza del sistema di educazione speciale part-time non abbia avuto alcun effetto o non abbia lasciato alcuna traccia nella vita degli studenti. Al contrario è più ragionevole credere che gli insegnanti di educazione speciale part-time – un'enorme risorsa della scuola di base – siano uno dei fattori chiave per spiegare l'uniformità dei risultati finlandesi negli studi PISA.”<sup>33</sup>

Secondo Kivirauma e Ruoho<sup>34</sup> l'aspetto fondamentale del significato dell'inclusione è il diritto di imparare. Questo diritto viene garantito in due modi: il primo è assicurare l'educazione speciale full-time, il secondo è garantire l'educazione speciale part-time che è la soluzione integrata per garantire il diritto di imparare a tutti gli studenti. Nell'ottica finlandese quindi l'educazione speciale part-time è una parte consistente della strategia inclusiva messa in atto dalle politiche formative<sup>35</sup>.

Dalla legge del 1975 la Norvegia ha enfatizzato l'obiettivo dell'inclusione scolastica<sup>36</sup>. Per questo nella scuola dell'obbligo si fa pochissimo ricorso all'educazione speciale *full time* offrendo questo tipo di supporto solo a studenti con gravi disabilità cognitive o con gravi difficoltà sociali o comportamentali. La limitazione al ricorso a questo tipo di intervento è motivato sia da ideali egualitaristi sia da alcuni studi che hanno dimostrato i risultati ottenuti da studenti BES inseriti in contesti inclusivi e in contesti specifici separati<sup>37</sup>. Secondo Markussen<sup>38</sup> gli studenti con bisogni speciali che hanno frequentato classi ordinarie hanno risultati scolastici migliori e hanno più facilità nel proseguimento degli studi. Le politiche educative norvegesi, quindi, seguono l'idea secondo cui ci sarebbe un forte collegamento tra risultati scolastici e accettazione sociale. Per questo motivo lo stesso scetticismo che viene rivolto all'educazione speciale full-time

<sup>33</sup> J. KIVIRAUMA, K. RUOHO, “Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform,” *International Review of Education*, vol. 53, n. 3, pp. 283–302, 2007, p. 298.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>35</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, “Can special education make a difference?”, cit. p. 278.

<sup>36</sup> HAUG, *Spesialundervisning i grunnskulen*, cit. p. 45.

<sup>37</sup> E. MARKUSSEN, “Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools,” *European Journal of Special Needs Education*, vol. 19, n. 1, pp. 33–48, 2004.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 36.

si estende anche all'educazione speciale part-time ritenendo che anche con questo tipo di sostegno gli studenti siano marginalizzati ed esclusi. Nel 2003<sup>39</sup> il problema era sentito a tal punto che fu proposta l'abolizione dell'educazione speciale proprio per la tendenza che mostrava nell'escludere e marginalizzare gli studenti. La proposta alternativa all'educazione speciale è di sviluppare e implementare l'educazione individuale, ossia fare in modo che l'insegnante impartisca a ciascuno studente un'istruzione adattata ma che rispetti i curricoli generali<sup>40</sup>. In quest'ottica gli interventi erogati al di fuori della lezione ordinaria vengono percepiti come un fallimento della scuola e dell'insegnamento e l'educazione speciale è percepita come un elemento esterno al contesto educativo, in altre parole non come sistema integrato e come componente dell'istruzione ordinaria ma come supporto esterno ad essa.

Applicando lo stesso criterio di riflessione sulla scuola finlandese si dovrebbe affermare che abbia, in realtà, pessimi risultati se il 30% degli studenti hanno bisogno di sostegno, eppure sappiamo che non è così<sup>41</sup>. Secondo Lauglo<sup>42</sup> il sistema formativo norvegese è un sistema aperto e fortemente inclusivo, non è una struttura gerarchizzata. Nel ventesimo secolo lo sviluppo delle scuole statali – *enhetsskolen*- (letteralmente scuola unica) era inteso come un progetto di rivolta alla collettività con l'obiettivo della socializzazione di massa che influenzò sia i contenuti dei curricoli sia le politiche di accesso alla scuola<sup>43</sup>.

Strutturalmente, l'ammissione alla scuola è stata democratizzata al livello superiore seguendo il principio socialdemocratico della necessità di fornire più istruzione per una quota più grande di cittadini. Per fare questo la politica educativa del governo ha modificato e abbassato le ambizioni accademiche nel curriculum scolastico norvegese.

Sempre secondo Lauglo, che generalizza quanto si afferma nella già citata sezione 1.1 dell'*Education Act* del 1998<sup>44</sup>, gli ideali educativi si fon-

---

<sup>39</sup> NOU, "I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle", Oslo, 2003

<sup>40</sup> Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61: 5.1-9.

<sup>41</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "Can special education make a difference?", cit. p. 275.

<sup>42</sup> J. LAUGLO, "Populism and Education in Norway," *Comparative Education Review*, vol. 39, n. 3, pp. 255–279, 1995, p. 269.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 270.

<sup>44</sup> Education and training in schools and training establishments shall, in collaboration and agreement with the home, open doors to the world and give the pupils and apprentices historical and cultural insight and anchorage. Education and training shall be based on fundamental values in Christian and humanist heritage and traditions, such as respect for human dignity and nature, on intellectual

dano sui valori dell'altruismo, della vita familiare, della cultura popolare e della vita comunitaria. Queste sfere erano estremamente importanti per la formazione dei giovani, mentre c'era un certo scetticismo nei confronti dei valori puramente accademici e culturali perché troppa scuola avrebbe portato ad un'incapacità pratica. Altri ambiti di apprendimento come il lavoro, la vita domestica e la vita comunitaria erano considerate altrettanto se non più importanti. Il conferimento di un grande valore alle attività pratico manuali e di addestramento alla sopravvivenza nella natura e di avvicinamento precoce alla dimensione lavorativa è ben espresso e ancora molto presente nei curricoli della scuola di base.

Secondo l'opinione espressa da Skarpenes e Sakslind<sup>45</sup> in uno studio dedicato a capire la percezione della classe media norvegese, del proprio status sociale e del valore degli studi compiuti: l'obiettivo principale della social democrazia era di costruire uguaglianza di opportunità e sviluppare la solidarietà [...].<sup>46</sup> I valori e le norme quali la solidarietà, l'eguaglianza, l'onestà, la propensione alla democrazia, politiche orientate alla valorizzazione delle comunità locali, l'altruismo, la moralità, l'ordinarietà e in parte anche tendenze anti accademiche, sembrano essere tutti molto importanti per la società norvegese. Questi valori sono incorporati nella cultura e fortemente presenti nelle discussioni pubbliche che influenzano la formazione dei curricoli scolastici e delle strutture formative e apparentemente sono stati interiorizzati dalla classe media<sup>47</sup>.

Un aspetto del modello di welfare scandinavo che è presente in Norvegia più che negli altri Paesi nordici è la scarsa differenziazione salariale

---

freedom, charity, forgiveness, equality and solidarity, values that also appear in different religions and beliefs and are rooted in human rights.

Education and training shall help increase the knowledge and understanding of the national cultural heritage and our common international cultural traditions.

Education and training shall provide insight into cultural diversity and show respect for the individual's convictions. They are to promote democracy, equality and scientific thinking. The pupils and apprentices shall develop knowledge, skills and attitudes so that they can master their lives and can take part in working life and society. They shall have the opportunity to be creative, committed and inquisitive.

The pupils and apprentices shall learn to think critically and act ethically and with environmental awareness. They shall have joint responsibility and the right to participate.

Schools and training establishments shall meet the pupils and apprentices with trust, respect and demands, and give them challenges that promote formation and the desire to learn. All forms of discrimination shall be combated.

<sup>45</sup> O. SKARPENES, R. SAKSLIND, "Education and egalitarianism: The culture of the Norwegian middle class," *Sociological Review*, vol. 58, n. 2, pp. 219–243, 2010

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>47</sup> *Ivi*

tra classi sociali. La classe media istruita norvegese è quella che riceve la minore gratificazione economica in proporzione agli anni di studi compiuti. È una specifica politica governativa quella di mantenere le differenze salariali al minimo possibile, con questo non si vuole affermare che non vi siano differenze salariali tra un professionista laureato e un operaio non specializzato. Il 75% del campione<sup>48</sup> intervistato da Skarpenes e Sakslind, composto di professionisti laureati appartenenti alla classe media, afferma che il proprio stipendio è corretto, va bene, è onesto.

Le risposte alle stesse interviste, inoltre, evidenziano un certo disagio diffuso nell'utilizzare titoli di studio o attribuzioni professionali che evidenzino uno status sociale o occupazionale elevato, per qualificarsi<sup>49</sup>.

Questo potrebbe confermare quella tendenza sociale già presente ai tempi del movimento laico pietista di Hauge che condannava la povertà come la ricchezza e richiedeva una sostanziale omogeneità di classe economica e sociale che deprecava l'ostentazione di benessere o di condizioni di privilegio<sup>50</sup>.

Anche la precoce rimozione dai programmi scolastici delle lingue classiche, sostituita da studi più localistici enfatizzando soprattutto i dialetti e la letteratura locali, e una storiografia che celebri ed enfatizzi le radici territoriali dello studente.

#### 4.4 *Likhet*

*Likhet* significa somiglianza e anche uguaglianza. Negli ultimi decenni su questo, che è stato per lungo tempo considerato un valore culturale indiscusso, inizia a sollevarsi qualche perplessità. L'antropologa sociale Marianne Gullestad<sup>51</sup> pur ritenendo che l'eredità culturale dell'egualitarismo vada salvaguardata soprattutto quando si considerano gli effetti positivi che ha avuto nel mantenere a livelli molto bassi le ineguaglianze di natura economica, politica e sociale, ritiene che allo stesso tempo il sentimento di *likhet* porti ad avere forme di scetticismo e di irrigidimento verso ciò

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 231

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>50</sup> A. AASE, "In Search of Norwegian Values," in Norway: Society and Culture, E. Maa-gørø and B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005, pp. 13-16.

<sup>51</sup> M. Gullestad, "Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism," *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 8, n. 1, pp. 45-63, 2002, p. 59.

che è nuovo e ciò che è diverso. L'impressione è che si passi da un ideale di eguaglianza ad un ideale di omogeneità culturale<sup>52</sup>.

In Norvegia l'eguaglianza di opportunità e di trattamento sono molto presenti nelle politiche sociali. Si pensi ai benefits concessi dal *welfare state*, che distribuiscono equamente a tutti i beneficiari le risorse a cui hanno diritto senza distinzione di reddito. Un esempio su tutti è l'assegno al nucleo familiare che ha un importo fisso in base al numero di figli e non dell'occupazione dei genitori. Questo perché distribuire in maniera diseguale le risorse sarebbe visto come un'ingiustizia che farebbe perdere fiducia nel sistema stesso<sup>53</sup>.

Quello che ci si chiede però è se il sistema consente anche un'eguaglianza di risultati.

Le riforme del sistema formativo in Norvegia hanno principalmente contribuito a creare scuole per tutti, con il presupposto di concedere a ciascuno le stesse opportunità, in un'ottica di sviluppo democratico.

Questo obiettivo, come abbiamo visto, ha portato all'adozione di strategie inclusive come l'assenza di un sistema di valutazione formale nella scuola primaria e al diritto di accedere alla scuola secondaria superiore anche uscendo dalla scuola dell'obbligo con una preparazione inadeguata e una valutazione finale insufficiente. Osservando la situazione in Finlandia si intuisce che anche il loro sistema formativo è orientato verso "una scuola per tutti", solo che, contrariamente alla Norvegia, l'obiettivo non è quello di garantire a tutti solo il diritto di partecipare, ma anche il diritto di imparare. I dati OCSE<sup>54</sup> mostrano una differenza tra scuole estremamente esigua, in ogni caso inferiore alle differenze di risultati all'interno della stessa scuola. Questo indica omogeneità sul territorio finlandese: in altre parole, la scuola comprensiva si è dimostrata efficace nell'offrire ai propri studenti l'opportunità di imparare. Come abbiamo mostrato nell'esposizione precedente, l'educazione speciale nel sistema educativo finlandese è usata come supporto per gli studenti che si attestano con risultati al di sotto della media. Il suo impiego dunque ha proprio lo scopo di aiutare gli studenti ad imparare. Questo supporto, che in parte viene erogato in classi separate, si sta sempre più trasferendo nelle classi regolari come predisposto dai nuovi emendamenti del 2010<sup>55</sup>. In Norvegia la tradizione culturale porta a evitare di ricorrere all'intervento dell'educazione speciale perché è

<sup>52</sup> P. REPSTAD, "Norway - An Egalitarian Society?", in Norway: Society and Culture, E. Maagerø B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005, p. 30.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>54</sup> Education at a glance 2016.

<sup>55</sup> Changes in Basic Educational Act 642/2010, Changes in Finnish basic educational Act.

considerata una strategia organizzativa che riduce la partecipazione degli studenti. L'educazione speciale non è considerata una *best practice*<sup>56</sup>.

Cerchiamo di capire cosa abbia orientato questi due Paesi in direzioni così differenti. Innanzitutto nonostante abbiano culture simili, molte differenze concettuali e ideologiche li portano ad interpretare ed impiegare l'educazione speciale in maniere differenti. Per comprendere è necessario vedere il percorso storico che è stato compiuto in ciascun Paese: in Finlandia la scuola è vista come il mezzo per raggiungere il successo come nazione, mentre la Norvegia ne ha fatto un veicolo di trasmissione e diffusione di valori identitari<sup>57</sup>.

Un secondo aspetto è la differente interpretazione che Finlandia e Norvegia danno del concetto di inclusione e di educazione speciale. Nella prospettiva finlandese, ricorrere all'educazione speciale *part-time* nelle scuole comuni e l'educazione speciale *full-time* nelle classi speciali fa parte di una strategia inclusiva globale<sup>58</sup>, come anche la forma di sostegno, introdotta più di recente, del supporto intensivo<sup>59</sup>. In Norvegia la prospettiva si ribalta e l'educazione speciale viene vista nei termini opposti, ossia come un impedimento all'inclusione<sup>60</sup>. Conseguentemente, si intuiscono le attitudini e le procedure differenti applicate da questi due Paesi in relazione alle politiche inclusive, che divergono rispetto agli obiettivi finali: per la Finlandia il diritto di imparare e per la Norvegia il diritto di partecipare<sup>61</sup>.

I risultati relativamente deboli raggiunti dalla Norvegia ai test PISA<sup>62</sup> (OECD 2002, 2012, 2017) potrebbero indicare che nelle scuole norvegesi nonostante il forte *focus* sull'inclusione, si sia distanti dal creare realmente una scuola efficace per tutti.

Tutta l'enfasi posta sull'educazione "adattata" ha reso difficile determinare se gli studenti effettivamente riescano a trarre reali benefici dall'insegnamento ordinario<sup>63</sup>. Secondo Hausstätter e colleghi il dibattito sul

<sup>56</sup> HAUSSTÄTTER, H. THUEN, "Special Education Today In Norway, cit. pp. 201- 202.

<sup>57</sup> A.O. TELHAUG, *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forl., Oslo, 2003.

<sup>58</sup> I. HALINEN, "Towards inclusive education: The case of Finland," *Prospect. Q. Rev. Comp. Educ.*, vol. 38, n. 1, pp. 77-97, 2008.

<sup>59</sup> Basic Educational Act 628/1998- 642/2010.

<sup>60</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway", cit. p. 124.

<sup>61</sup> Cfr. Hausstätter e Takala 2011;2012.

<sup>62</sup> Cfr. dati PISA disponibili on -line su <<http://www.oecd.org/pisa/data/>> (ultimo accesso 18.12.2017).

<sup>63</sup> HAUSSTÄTTER, TAKALA, "The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway", cit. p. 129.

concetto di inclusione che si svolge in Norvegia somiglia alla definizione coniata da Low di “inclusivismo stupido”<sup>64</sup> e che rimanda ancora una volta alla cultura dell’egualitarismo: per non discriminare nessuno si negano le differenze. Potrebbe però capitare che, modificando le definizioni, cambiando nome ai bisogni, questi potrebbero essere dimenticati<sup>65</sup>. Così scriveva Low in un articolo nel 1997:

“Alcune persone nonostante la propria disabilità sono in grado di raggiungere altissimi livelli di indipendenza, ma altri non lo sono senza una qualche forma di sostegno o di riabilitazione. Sembra ingiusto negare l’assistenza a qualcuno per garantire l’indipendenza a qualcun altro.”<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Stupid inclusivists recognize the need for special provision. They just don’t like calling it such. In particular, they object to the word ‘special’. I can see no merit in this. It proceeds from an expressive aversion to labelling and differentiation and a modish obsession with terminology which puts form entirely before substance. (Low 1997)

<sup>65</sup> TAKALA, HAUSSTÄTTER, “Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education”, cit. p. 6.

<sup>66</sup> C. Low, “Is inclusivism possible?”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 12, n. 1, pp. 71–79, 1997, p. 77.



## *Conclusioni*

Uno dei valori culturali da cui la società norvegese si sente maggiormente rappresentata e a cui si sente particolarmente legata è l'egualitarismo. Le sue origini potrebbero risiedere nell'assenza di un sistema feudale nella storia politica e sociale della Norvegia, dove le difficili condizioni geografiche hanno reso impossibile dominare vaste porzioni di territorio, privilegiando la formazione di piccole comunità locali agricole composte principalmente da un limitato numero di nuclei familiari. Probabilmente le stesse condizioni geografiche e climatiche hanno reso necessario lo sviluppo di meccanismi di solidarietà che hanno contribuito a far percepire alla popolazione un senso di parità.

Molti studiosi concordano nel ritenere che prima l'istruzione obbligatoria organizzata dallo Stato già nel 1739 con lo scopo di educare tutti i cittadini alla religione luterana e poi il movimento laico pietista iniziato e diffuso da Hans Nielsen Hauge tra la fine dell'700 e la prima metà dell'800 abbiano avvalorato e consolidato il senso di solidarietà, di vicinanza e eguaglianza tra i cittadini. Questo movimento, che raccolse consensi anche nelle zone più remote del Paese, fu anche il veicolo che permise la costruzione di un'identità culturale all'alba dell'indipendenza dal regno di Danimarca, di cui la Norvegia per oltre quattro secoli era stata solo una provincia periferica. La letteratura religiosa ebbe un ruolo cruciale nella diffusione del letteratismo tra le popolazioni scandinave, trattandosi di una forma letteraria di facile fruizione, per la semplicità del linguaggio utilizzato sia dal punto di vista stilistico che per l'uso di forme dialettali più vicine al parlato comune di quanto non fossero le lingue ufficiali colte. Le letture coinvolgevano nuclei familiari e membri di comunità ristrette che si radunavano nelle case private, spesso contravvenendo alla legge, per discutere insieme di argomenti devozionali e pregare. La produzione spontanea di questi testi è stata di ispirazione anche per molti uomini e donne che, seppur con

conoscenze scolastiche limitate, si sono sentiti incoraggiati a esprimere il proprio sentimento religioso e divulgarlo, in un'ottica di condivisione e di comunanza d'intenti. In questo contesto il movimento pietista di Hans Nielsen Hauge ha senz'altro accelerato un processo che in parte era già avviato, grazie ai suoi viaggi lungo la Norvegia e la distribuzione capillare dei propri testi e la popolarità che ebbe il suo operato.

Con questo lavoro abbiamo cercato, alla luce della letteratura finora consultata, di formulare alcune ipotesi circa il ruolo dell'egualitarismo diffuso nel senso comune dei cittadini norvegesi. In particolare abbiamo fatta nostra la congettura che esso si sia potuto tradurre in scelte di politiche educative e formative e che queste abbiano determinato l'adozione e le modalità di attuazione di strategie per l'eguaglianza delle opportunità educative imperniate sui principi dell'eguaglianza di trattamento, e infine che esse abbiano sortito il paradosso tipico di simili strategie: *far parti eguali tra diseguali* e conseguire risultati non soddisfacenti rispetto al raggiungimento di un livello adeguato di competenze e di integrazione per tutti gli studenti.

Abbiamo visto che *likhet* significa somiglianza e anche uguaglianza e che per lungo tempo l'egualitarismo è stato considerato un valore culturale indiscusso.

Questo valore ha portato all'adozione di strategie inclusive come l'assenza di un sistema di valutazione formale nella scuola primaria e al conseguente diritto di accedere alla scuola secondaria superiore anche uscendo dalla scuola dell'obbligo con una preparazione inadeguata e una valutazione finale insufficiente, oltre che ad adottare specifiche procedure di inclusione per i ragazzi BES.

La possibilità di passare automaticamente da una classe a quella successiva per tutta la durata dei dieci anni di scuola dell'obbligo non permette alle scuole e agli insegnanti di conoscere o, in ogni caso, affrontare tempestivamente le eventuali lacune nella preparazione degli studenti. Essi tendono così ad accumularsi, fino al termine del percorso di studi obbligatorio. Gli studenti che sono portatori di queste lacune giungono spesso alla scuola secondaria superiore privi dei prerequisiti necessari per condurli con successo e portarli a termine. Questa è l'interpretazione più diffusa e accreditata dei dati relativi alla dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore che, per alcuni indirizzi d'istruzione professionale, supera il 50%. Abbiamo anche visto che, nella quasi totalità dei casi, sono gli studenti che escono dalla scuola di base con una valutazione insufficiente a lasciare prematuramente gli studi.

Per il governo la mancata capacità del sistema di formare adeguatamente i propri studenti rappresenta un costo sociale: sia perché un cittadino con scarsa formazione avrà maggiori possibilità di non trovare impiego, commettere crimini e vivere nella marginalità, sia perché si perde una risorsa potenziale. Per questo dalla fine degli anni '90 dello scorso secolo ha creato strutture e servizi che consentano di monitorare al meglio i progressi qualitativi dell'apprendimento e che supportino i giovani nel difficile passaggio dalla scuola di base agli studi superiori.

Il tipo di intervento che è stato pensato per porre rimedio a questa questione, tuttavia, è stato spesso ritenuto tardivo, consistendo nell'accompagnamento verso scelte scolastiche diverse o percorsi di apprendimento professionalizzante che permettano, in breve tempo, di accedere al mercato del lavoro. Dunque non si cerca di eliminare l'ostacolo durante la scuola dell'obbligo, fornendo il sostegno adeguato e accompagnando gli studenti verso gli studi successivi come, ad esempio, avviene nella vicina Finlandia.

La difficoltà di far intraprendere agli studenti in maniera soddisfacente gli studi superiori potrebbe anche essere la causa di un altro problema che è stato evidenziato: ossia l'insufficienza di insegnanti adeguatamente formati. Infatti in molti casi, per mancanza di personale, vengono assunti insegnanti ancora in formazione o che abbiano conseguito la laurea ma non i crediti formativi richiesti per la didattica. I dati sono piuttosto rilevanti per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado dove il 44% degli insegnanti di norvegese e il 46% di matematica difettano dei crediti aggiuntivi necessari.

Sappiamo che la Finlandia, che si è rivelata, nei test PISA organizzati dall'OCSE dal 2000, il Paese europeo (e per alcune prestazioni mondiale) col sistema scolastico più efficace, per garantire un'omogeneità di risultati ai propri studenti, ha adottato un sistema di sostegno ai ragazzi con difficoltà scolastiche che concede agli studenti, in base alle caratteristiche personali, un aiuto tempestivo che non implica la necessità di certificare una disabilità o una difficoltà di apprendimento specifica. Secondo Hausstätter e i suoi colleghi questo ha consentito alla Finlandia di non lasciare indietro nessuno dei propri studenti dell'ottica di garantire a tutti un alto livello qualitativo dell'apprendimento. Oltre il 30% degli studenti finlandesi in età dell'obbligo scolastico usufruiscono di aiuto scolastico aggiuntivo, in base alle esigenze e alle difficoltà. Nella sezione 16 del Basic School Act sono previsti quattro tipologie differenti di educazione speciale, dimostrando un'attenzione dettagliata al problema e proponendo soluzioni distinte. A seconda della gravità della difficoltà scolastica, della presenza di

una patologia cognitiva o solo di necessità transitorie, gli studenti vengono inseriti nel contesto ritenuto più idoneo. Esistono scuole speciali, classi speciali in scuole ordinarie, sostegno individuale o in piccoli gruppi, per poche ore alla settimana, dentro o fuori dalla classe ordinaria.

La scuola in Finlandia negli ultimi anni ha ricevuto particolari attenzioni da parte di altre nazioni proprio per via del suo successo, per cercare di capire quali siano le caratteristiche che ne determinano la qualità. In apparenza i due paesi hanno caratteristiche simili nell'organizzazione scolastica: molte attività all'aperto, poche ore di scuola, molti intervalli durante la giornata scolastica, quasi totale assenza di compiti da svolgere a casa, assenza di valutazione formale. In Finlandia coesistono due lingue ufficiali: svedese e finlandese oltre alle lingue delle minoranze etniche Sami. Sembra che la differenza risieda principalmente nel valore conferito dalla società alla scuola. In Finlandia la qualità degli apprendimenti che ricevono gli studenti serve a garantire la crescita economica del Paese, che non può contare su risorse naturali ma investe tutto sulle proprie risorse umane. In Norvegia l'acquisizione di competenze sembra meno valorizzata rispetto alla possibilità collettiva di partecipazione e all'eguaglianza sociale.

Anche analizzando i primi paragrafi nelle leggi sull'obbligo scolastico di entrambi i Paesi, è evidente questa differenza nella descrizione degli scopi dell'educazione: in Norvegia spicca l'importanza della partecipazione, in Finlandia quella dell'acquisizione di conoscenze e competenze.

Abbiamo anche visto che la Norvegia è tra i Paesi OCSE che investe la più alta percentuale di PIL nel sistema formativo, si potrebbe supporre che l'aspetto finanziario non sarebbe un ostacolo alla realizzazione di un sistema di sostegno scolastico che agevoli e assista gli studenti in difficoltà.

Secondo Hausstätter e i suoi colleghi la Norvegia non adotta la stessa strategia della Finlandia per via della cultura del *likhet*: infatti l'obiettivo delle politiche formative norvegesi è di costruire una scuola totalmente inclusiva in cui tutti possano partecipare allo stesso modo senza fare distinzioni. L'obiettivo è di adattare il sistema di insegnamento in modo da renderlo fruibile indistintamente a tutti. Secondo Vislie, infatti, non bisogna trovare strategie inclusive per i ragazzi BES nelle scuole normali, ma bisogna adattare e modificare l'insegnamento in modo che vada bene per tutti.

Analizzando la documentazione a nostra disposizione abbiamo formulato l'ipotesi che un aumento dell'educazione speciale, così come viene praticata con successo nella vicina Finlandia, per le politiche formative norvegesi sarebbe il segno di un fallimento. In sostanza sembrerebbe che l'educazione speciale sia presa come misura per determinare l'efficacia

complessiva del sistema educativo e formativo nella capacità di svolgere la propria funzione inclusiva attraverso l'insegnamento ordinario.

Secondo Low, Hausstätter e altri questa non sarebbe la migliore strategia inclusiva ma solo un modo per eludere il problema e negare sostegno a chi è in difficoltà in nome di un'ideologia egualitarista.

Le questioni che con questo lavoro sono state solo sfiorate ma che avremmo voluto approfondire sono molteplici.

Innanzitutto sarebbe interessante indagare più a fondo il processo storico e i dettagli delle riforme scolastiche che nel tempo si sono susseguite fino a giungere alla più recente. Sarebbe interessante analizzare nei dettagli il testo di Pontoppidan che ha così profondamente influenzato la scolarizzazione norvegese e cercare di comprendere se e quanto di quegli insegnamenti siano ancora presenti nella cultura di oggi. Ci piacerebbe approfondire il ruolo dei primi insegnanti, la loro formazione, il valore della loro professione nella percezione comune della società. Riteniamo di grande interesse anche conoscere le forme e i modi in cui si svolgeva la didattica nelle classi uniche e l'organizzazione delle scuole ambulanti.

Riteniamo di grande interesse anche la questione dell'insegnamento della religione nella scuola dell'obbligo: ci piacerebbe conoscere i contenuti di tale insegnamento e capire quanta parte sia dedicata alla religione luterana e quanta effettivamente alle altre religioni, se c'è proporzione nei tempi e nei contenuti dedicati a ciascuna, quale sia la percezione degli studenti e gli apprendimenti che ne traggono. In considerazione dell'alto flusso migratorio che si è avuto nell'ultimo decennio, quanto avrà influito l'obbligo dell'insegnamento religioso sui processi d'integrazione degli alunni stranieri?

Una questione che abbiamo visto essere critica e che vorremmo scandagliare più a fondo è quella che riguarda la formazione dei docenti. Ci piacerebbe comprendere meglio perché a un terzo degli insegnanti della scuola di base manchino i requisiti necessari per l'abilitazione all'insegnamento. Sarà in particolare utile sondare, anche attraverso elaborazioni secondarie dei dati delle inchieste nazionali e internazionali (qualora i formati dei dati disponibili lo consentissero), se la situazione degli insegnanti in riferimento alla completezza o meno della loro preparazione ha conseguenze sui risultati dei loro studenti. Sarebbe di estremo interesse se questa analisi fosse attuabile anche in comparazione con altri sistemi scolastici omologhi a quello norvegese, in particolare quello finlandese. Non siamo in grado di valutare al momento attuale se una simile analisi comparativa sia metodologicamente sensata e praticabile, ma è evidente che una preparazione più

o meno uniforme e adeguata degli insegnanti può rappresentare un fattore correlato con il profitto degli studenti, e pensiamo di poter affermare che questo campo di ipotesi vada accuratamente scandagliato.

Sarebbe importante esaminare meglio anche la percezione degli studenti e degli insegnanti riguardo all'assenza di valutazione formale nella scuola dell'obbligo: se questo li vivere con meno preoccupazione la scuola o se la mancanza di riscontri crei una sensazione di smarrimento e di poca chiarezza sui risultati effettivamente raggiunti.

Per quanto riguarda l'uso dei dialetti in luogo di una lingua ufficiale scritta e orale, ci piacerebbe approfondire meglio come questa situazione influenzi l'andamento delle attività scolastiche quotidiane e se questo abbia delle ricadute sui risultati scolastici degli studenti. Non ci sembra neppure inutile scandagliare meglio se e come la forte autonomia riconosciuta ai livelli decentrati del sistema scolastico influisca sull'omogeneità della distribuzione dei risultati degli allievi.

Infine, poiché abbiamo trovato pochissima letteratura al riguardo, ci piacerebbe comprendere se e come la società sia consapevole del sentimento di *likhet* che a quanto pare influenza molte sfere della realtà norvegese. Ci piacerebbe capirne a fondo l'origine, l'evoluzione e le forme che assume oggi.

## *Bibliografia*

AADLAND, H., ARNESEN, T.E., "Friluftliv in the Norwegian lower secondary," in Henrik Ibsen: The Birth of "Friluftsliv" A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee Celebration North Troendelag Universit, 2009, pp. 1– 14.

AASE, A., "In Search of Norwegian Values," in Norway: Society and Culture, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005.

APPEL, C., FINK-JENSEN, M., Religious Reading in the Lutheran North. Cambridge Scholars Publishing, 2011.

ARNESEN, C., "Problemes de l'enseignement en Norvege", Int. Review Educ., vol. 6, n. 1, pp. 1–9, 1960.

BARNETT, W.S., "Effectiveness of early educational intervention," Science, vol. 333, n. 6045, pp. 975–978, 2011.

BARTON, H.A., "Finland and Norway, 1808–1917," Scand. J. Hist., vol. 31, n. 3–4, pp. 221–236, 2006.

Basic Education Act, Basic Education Act. finland, 1998, p. 24.

BERTRAM, T., PASCAL, "Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries. Findings from IEA's Early Childhood Education Study," Hamburg, 2016.

BJØRKENG, B., "Ferdigheter i voksenbefolkningen Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese- og tallforståelse" (PIAAC). 2013.

BRATSBERG, B., RAAUM, O., RØED, K., "Educating Children of Immigrants: Closing the Gap in Norwegian Schools," Nord. Econ. Policy Rev., n. 1, pp. 211–251, 2012.

BULL, T., "Aasen, språk og identitet," SPRÅKnytt, n. 1, pp. 17–20, 1996.

DIONISIO, G., Il pietismo: dal realismo pietistico al filantropismo del Basedow. Milano: Viola, 1952.

Education Act, Act of 17 July 1998 n. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act). 1998.

ENGEL, A., BARNETT, W.S., ANDERS, Y., TAGUMA, M., "Early childhood education and care policy review: Norway," 2015.

European Council, European Convention on Human Rights. 1950.

FALCH, T., JOHANNESSEN, A. B., STRØM, B., "Kostnader av frafall i videregående opplæring (Costs of dropping out of upper secondary education and training)," 2009.

FLADMOE, A., "Education in the News and in the Mind," *Nord. Rev.*, vol. 32, n. 2, pp. 99–116, 2011.

GELTER, H., "Friluftsliv as Slow and Peak Experiences in the Transmodern Society," in Henrik Ibsen: The Birth of "Friluftsliv" A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee Celebration North Troendelag University College, Levanger, Norway, 2009, pp. 1–22.

GULLESTAD, M., "Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism," *J. R. Anthropol. Inst.*, vol. 8, n. 1, pp. 45–63, 2002.

GULLESTAD, M., *Livsstil og likhet: om nærmiljø i byer*. Oslo: Byforskningsprogrammet Universitetsforl., 1986.

GUTTORMSSON, L., "The development of popular religious literacy in the Seventeenth and Eighteenth centuries," *Scand. J. Hist.*, vol. 15, n. 1, pp. 7–35, 1990.

HAGESÆTHER, G., SANDSMARK, S., "Compulsory education in religion—the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights," *Br. J. Relig. Educ.*, vol. 28, n. 3, pp. 275–287, 2006.

HALINEN, I., "Towards inclusive education: The case of Finland," *Prospect. Q. Rev. Comp. Educ.*, vol. 38, n. 1, pp. 77–97, 2008.

HAUG, B., "Educational decentralization and student achievement: a comparative study utilizing data from PISA to investigate a potential relationship between school autonomy and student performance in Australia, Canada, Finland, Norway and Sweden," 2009.

HAUG, P., "Spesialundervisning i grunnskulen (grunnlag, utvikling, innhold)". Oslo: Abstrakt forl., 1999.

HAUGSBAKK, G., "From Sputnik to PISA Shock-New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden," *Educ. Inq.*, vol. 4, n. 4, pp. 607–628, 2013.

HAUKLAND, L., "Hans Nielsen Hauge," *Scand. J. Hist.*, vol. 39, n. 5, pp. 539–559, 2014.

HAUSSTÄTTER, R.S., TAKALA, M., "Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems

between Finland and Norway in relation to the PISA results,” *Scand. J. Disabil. Res.*, vol. 13, n. 4, pp. 271–281, 2011.

HAUSSTÄTTER, R.S., TAKALA, M., “The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway,” *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, vol. 23, n. 2, pp. 121–134, 2008.

HAUSSTÄTTER, R.S., THUEN, H., “Special Education Today In Norway,” *Adv. Spec. Educ.*, vol. 28, n. July, pp. 181–207, 2014.

HØIGÅRD, E., RUGE, H., “Den norske skoles historie: En oversikt”. Cappelen, 1947.

HORSTBØLL, H., “Pietism and the politics of catechisms,” *Scand. J. Hist.*, vol. 29, n. 2, pp. 143–160, 2004.

HØSTMÆLINGEN, N., “The teaching of religion in primary and secondary school in norway.pdf,” in *Family Life and Human Rights*, P. Lødrup and E. Movdar, Eds. Gyldendal, 2002, pp. 291–304.

ITKONEN, T., JAHNUKAINEN, M., “An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States.,” *Int. J. Disabil. Dev. Educ.*, vol. 54, n. 1, pp. 5–23, 2007.

KIVIRAUMA, J., RUOHO, K., “Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform,” *Int. Rev. Educ.*, vol. 53, n. 3, pp. 283–302, 2007.

KRINGLEBOTN SØDAL, H., EIDHAMAR, L.G., “Religion in Norway: A Bird’s-Eye Wiew,” in *Norway: Society and Culture*, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005.

LAUGLO, J., “Populism and Education in Norway,” *Comp. Educ. Rev.*, vol. 39, n. 3, pp. 255–279, 1995.

LOW, C., “Is inclusivism possible?,” *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, vol. 12, n. 1, pp. 71–79, 1997.

MAAGERØ, E., “The Norwegian Language - Democracy in Practice?,” in *Norway: Society and Culture*, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005.

MAAGERØ, E., SIMONSEN, B., “Minorities in Norway- Past and Present,” in *Norway: Society and Culture*, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005.

MARKUSSEN, E., “Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools,” *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, vol. 19, n. 1, pp. 33–48, 2004.

MARKUSSEN, E., STRØMSTAD, M., HAUSSTÄTTER, R.S., NORDAHL, T., “Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringer innenfor

spesialundervisningen i 2007. Rapport nr 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisningen, Evaluering av Kunnskapsløftet.”

MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. 2012.

NORDAHL, T., “En skole--to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv, ” Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo, 2000.

NORDAHL, T., SUNNEVÅG, A.K., “Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom idealer og realiteter, ” 2008.

Norwegian Ministries, “Immigration and Immigrants 2014 – 2015, ” 2015.

Norwegian Ministry Of Education And Research, “Country Background Report for the OECD ECEC Review, Oslo, ” 2015.

Norwegian Ministry Of Education And Research, “The school of the future, ” 2015.

NOU, “I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, ” Oslo, 2003.

NYGÅRD, G., “Facts about education in Norway 2016: key figures 2014, ” 2016.

OECD, “Education at a Glance 2014, ” Paris, 2014.

OECD, “Education at a Glance 2016, ” Paris, 2016.

OECD, “Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, ” J. Econ. Lit., vol. 40, p. 1018, 2002.

OMDAL, H., VIKØR, L., Språknormer i Norge. Cappelen akademisk, 2002.

ØVERÅS, A., “Norges historie”. Oslo: H.Aschehoug, 1968.

REPSTAD, P., “Norway - An Egalitarian Society?”, in Norway: Society and Culture, E. Maagerø, B. Simonsen (a cura di), Eds. Portal, 2005.

RUST, V. D., “The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway, ” Greenwood Press, New York, 1989.

SANTIAGO, P., MCGREGOR, I., NUSCHE, D., RAVELA, P., TOLEDO, D., “OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, ” 2012.

SAUSJORD, G., “Norwegian Educational Reform and the Enhetskole Idea: Comparative Education Review, vol. 11, n. 3, pp. 366–373, 1967.

SIMOLA, H., “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, ” Comp. Educ., vol. 41, n. 4, pp. 455–470, 2005.

SKARD, M., “Skolens historie”. Kristiania: J. W. Cappelens Forlag, 1894.

SKARPENES, O. SAKSLIND, R., "Education and egalitarianism: The culture of the Norwegian middle class," *Sociol. Rev.*, vol. 58, n. 2, pp. 219–243, 2010.

SKARSTEN, T.R., "Erik Pontoppidan and His Asiatic Prince Menoza," *Church Hist.*, vol. 50, n. 1, pp. 33–43, 1981.

STATISTISK SENTRALBYRÅ, "Dette er Norge 2016," 2016.

STATISTISK SENTRALBYRÅ, "Facts about education in Norway 2017. The Norwegian education system 2017," 2017.

Statistisk sentralbyrå, "Utdanning 2011: veien til arbeidslivet," 2011.

STEINNES, G.S., HAUG, P., "Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten," *Nord. Early Child. Educ. Res. J.*, vol. 6, n. 13, pp. 1–13, 2013.

SVERDRUP, H.S., *Luther's Small Catechism- based on DR. Erick Pontoppidan*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1900.

TAKALA, M., HAUSSTÄTTER, R.S., "Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway," 2012.

TELHAUG, A. O., "Grunnskolen som nasjonsbygger : fra statspietisme til nyliberalisme". Abstrakt forl., Oslo, 2003.

TVEIT, K., "The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A Comparative Historical Study," *Scand. J. Educ. Res.*, vol. 35, n. 4, pp. 241–252, 1991.

TVEIT, S., "Educational assessment in Norway," *Assess. Educ. Princ. Policy Pract.*, vol. 21, n. 2, pp. 221–237, 2013.

UTDANNINGSDIREKTORATET, "Hovedresultater fra TIMSS 2015," n. november, 2016.

UTDANNINGSDIREKTORATET, "National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training," pp. 1–8, 2006.

UTDANNINGSDIREKTORATET, "The Utdanningsspeilet Education Mirror," 2016.

UTDANNINGSDIREKTORATET, *The Education Mirror - Analysis of primary and secondary education and training in Norway*. 2012.

VABO, S.I., HAGEN, T.P., BORGE, E., BRANDTZÆG, B.A., HOLMLI, H., OHM, H.M., HAGERUPSEN, M., "Kriterier for god kommunestruktur," 2014.

VISLIE, L., "From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies," *Eur. J. Spec. Needs Educ.*, vol. 18, n. 1, pp. 17–35, 2003.

## *Indice dei nomi*

- Aadland, Helga; n 53  
Aase, Andreas; n 82  
Anders, Yvonne; n 32, 42, 43  
Appel, Charlotte; n 21, 23  
Arnesen, Carl; n 20, 24, 27, 28  
Arnesen, Trond Egil; n 53
- Barnett, W Steven; n 32, 39, 42, 43  
Barton, H. Arnold; n 73  
Björkeng, Birgit; n 8  
Borge, Lars-Erik; n 27  
Brandtzæg, Bent Aslak; n 27  
Bratsberg, Bernt; n 30  
Bull, Tuve; n 29
- Dionisio, Giuseppe; n 13
- Eidhamar, Levi Geir; n 11, 12, 15, 24  
Engel, Arno; n 32, 39, 42, 43
- Falch, Torberg; n 65  
Fink-Jensen, Morten; n 21, 23  
Fladmoe, Audun; n 8  
Fredrik III 13
- Gelter, Hans; n 54  
Gullestad, Marianne 8, 82; n 8, 9, 82  
Guttormsson, Loftur; n 21, 23
- Hagen, Terje P; n 27  
Hagerupsen, Margrethe; n 27  
Hagesæther, Gunhild; n 55  
Halinen, Irmeli; n 84  
Harraldsson, Olav 11  
Haug, Berit; n 31  
Hauge, Hans Nielsen 20, 23, 24, 87, 88;  
n 23, 25, 82
- Haug, Peder; n 41, 44, 71, 79  
Haugsbakk, Geir; n 7, 36, 70  
Haukland, Linda; n 23, 25  
Hausstätter, Rune Sarromaa 9, 72, 84,  
89, 90, 91; n 7, 9, 70, 71, 72, 75, 78,  
79, 80, 84, 85  
Hersleb, Peder 14, 20  
Høigård, Einar; n 19  
Horstbøll, Henrik; n 14, 15, 16, 19, 22, 23  
Høstmælingen, Njål; n 55
- Itkonen, Tiina; n 70
- Jahnukainen, Markku; n 70
- Kivirauma, Joel 79; n 79  
Kringlebotn -Sødal, Helje; n 11, 12, 15, 24  
Kristian III 12; n 14  
Kristian VI 14
- Lauglo, Jon 80; n 80  
Low 91  
Low, Colin 85; n 85  
Lutero, Martin 12, 15, 16, 17
- Maagerø, Eva; n 11, 25, 28, 29, 82, 83  
Markussen, Eifred 79; n 72, 79  
Mcgregor, Isobel; n 7, 36, 61
- Nusche, Deborah; n 7, 36, 61  
Nygård, Geir; n 45
- Omdal, Helge; n 29  
Øverås, Asbjørn; n 12

Pio X 16  
Pontoppidan, Erik 16, 17, 18, 20, 91; n  
15, 16, 17, 18, 20  
Poulsen Resen, Hans 17

Raaum, Oddbjørn; n 30  
Ravela, Pedro; n 7, 36, 62  
Repstad, Pal; n 25, 83  
Røed, Knut; n 30  
Ruge, Herman; n 19  
Ruoho 79  
Rust, Val D.; n 21

Sakslind, Rune 81, 82; n 81  
Sandsmark, Signe; n 55  
Santiago, Paulo; n 7, 36, 61  
Sausjord, Gunnar; n 21  
Simola, Hannu; n 72, 73  
Simonsen, Birte; n 11, 25, 28, 29, 82, 83  
Skard, Matias; n 14, 19, 24  
Skarpenes, Ove 81, 82; n 81  
Skarsten, Trygve R.; n 15, 20  
Steinnes, Gerd Sylvi; n 41, 44  
Strøm, Bjarne; n 65  
Sverdrup, H.S. 20; n 17, 20

Takala, Marjatta 9; n 7, 9, 70, 72, 75,  
78, 79, 80, 84, 85  
Telhaug, Alfred Oftedal; n 84  
Thuen, Harald 72; n 71, 72, 84  
Toledo, Diana; n 7, 36, 62  
Tveit, Knut; n 23  
Tveit, Sverre; n 7, 37, 46, 62  
  
Vabo, Signy Irene; n 27  
Vikør, Lars; n 29  
Vislie, Lise 90



Questo lavoro si propone di fornire una panoramica del sistema scolastico norvegese, formulando alcune ipotesi riguardanti i problemi che maggiormente preoccupano la comunità di esperti, i decisori politici e l'opinione pubblica.

Viene ripercorsa in particolar modo la storia della scuola e dell'alfabetizzazione; si esamina poi la struttura del sistema formativo, evidenziando le maggiori criticità, principalmente legate al sistema di valutazione e all'alto tasso di abbandono scolastico nella scuola secondaria superiore.

Infine ci si chiede se alcune caratteristiche culturali del popolo norvegese, segnatamente il sentimento di egualitarismo, non siano alla base della scelta di non incrementare il sostegno scolastico nella scuola dell'obbligo, al contrario di quanto avvenuto, con ottimi risultati, in Finlandia.

The aim of this work (Paradoxes of equality. Explorations and hypotheses on the Norwegian school system) is to provide an overview of the Norwegian school system and to formulate some hypotheses concerning the problems that mostly concern the community of experts, political decision makers and the public opinion.

Particular emphasis is given to the school's history and the spread of literacy; the structure of the school and training system is examined, highlighting the main problems, especially the one's linked to the evaluation system and the high school dropout rate in upper secondary school.

Concluding, we try and understand if some Norwegian cultural characteristics, in particular the feeling of egalitarianism, are the basis of the decision not to increase school support in compulsory education, contrary to what happened, with excellent results, in Finland.

BEATRICE PARTOUCHE è Dottoranda di Ricerca in “Cultura, Educazione, Comunicazione” (Roma Tre-Foggia).

