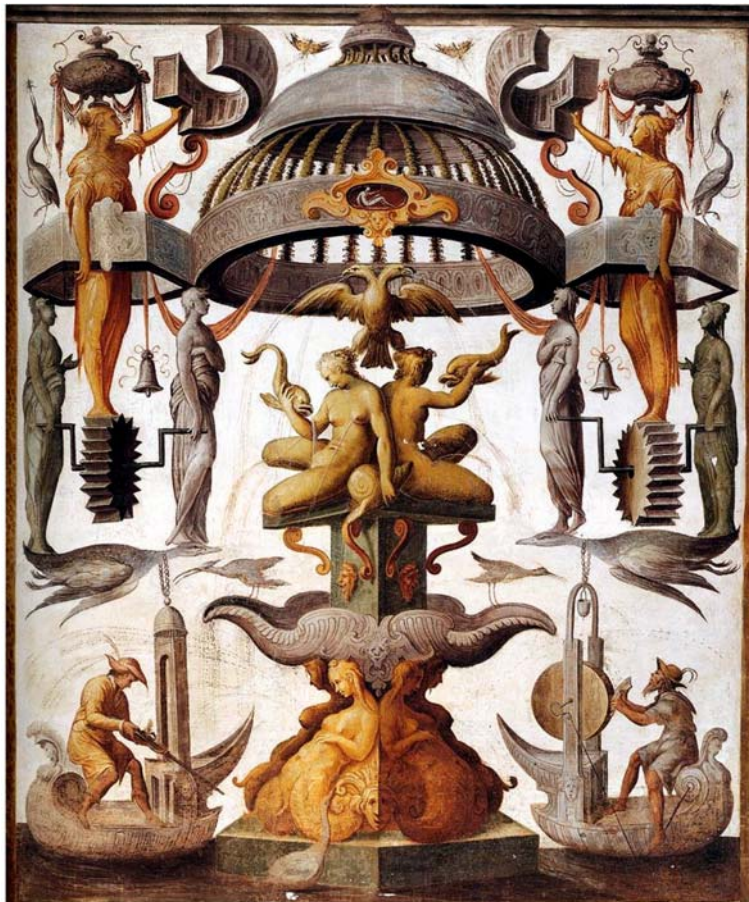


Arduino Salatin

**LA VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONE
DOCENTE: QUADRO EUROPEO E
PROSPETTIVE IN ITALIA**



Dialoghi

**Rivista di studi sulla formazione
e sullo sviluppo organizzativo**

Anno III, numero 2, Dicembre 2012

LA VALUTAZIONE DELLA PROFESSIONE DOCENTE: QUADRO EUROPEO E PROSPETTIVE IN ITALIA

di Arduino Salatin

1. Premessa

Nel corso del 2011 e del 2012, anche a seguito di una serie di progetti sperimentali promossi dal MIUR, si è riaperto in Italia il dibattito sulla valutazione delle scuole e, di conseguenza, sulla valutabilità degli insegnanti.

In tale dibattito ulteriori elementi di interesse sono stati introdotti dalla pubblicazione di numerosi studi e ricerche¹ in cui si pone in evidenza l'esigenza di procedere ad una valutazione degli insegnanti sulla base di una multidimensionalità di approcci e di prospettive. In particolare è emersa da un lato la questione della legittimità, delle finalità e degli usi della valutazione degli insegnanti, come strumento di controllo e misurazione della *performance*, oppure come strumento di riconoscimento delle risorse e di valorizzazione delle competenze professionali presenti nella scuola, in funzione della promozione della qualità degli apprendimenti degli studenti e del successo formativo. Dall'altro lato, si è riproposto il tema del tipo di coinvolgimento degli insegnanti stessi nella loro valutazione.

Non si tratta di temi particolarmente inediti per la ricerca educativa e organizzativa, se si pensa ad esempio al dibattito americano degli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo sulla *Educational Evaluation* e sui suoi insuccessi. Secondo la ricerca trentennale di Egon Guba (1969), il vero problema al centro del contendere resta il rapporto fra insegnamento e apprendimento, e quindi come rompere la tenaglia posta dagli amministratori scolastici, sensibili soprattutto alle attese dei genitori, nei confronti delle performance degli insegnanti². Di fatto qui – sostiene Damiano (2009) – la valutazione tende ad essere compiuta “sopra” gli insegnanti, anche se la prova della loro competenza riguarda l'apprendimento degli studenti: per questo Guba aveva

¹ Si veda ad esempio quelli pubblicati nel corso del 2011 e del 2012 dalla Fondazione Agnelli, dallo IARD, dell'ufficio studi della Cisl Scuola.

² Secondo Damiano gli insuccessi valutativi si connettono specialmente all'uso delle prove standardizzate da somministrare nelle scuole e alla loro funzione: giudicare gli insegnanti, anche solo per il legittimo intento di licenziare gli incapaci, oppure migliorare l'insegnamento, promuovendo, attraverso la valutazione, il loro sviluppo professionale. Per una sintesi della discussione, si veda Damiano (2009).

proposto l'inderogabilità di una soluzione valutativa "partecipativa" che coinvolgesse direttamente gli insegnanti³ in quanto "professionisti"⁴.

Tuttavia, nonostante le avvertenze provenienti da molti studiosi, il dibattito pubblico e le stesse azioni sperimentali promosse dal MIUR – come accade spesso in Italia – sembrano muoversi in una cornice teorica piuttosto semplificatoria, che trascura di fatto la complessità delle pratiche didattiche e dei contesti scolastici. In tale ottica può pertanto risultare utile, come faremo in questo contributo, confrontare la situazione di altri paesi europei, per poi dar conto di alcune nuove piste di lavoro intraprese in alcune realtà scolastiche nel nostro paese.

2. Il contesto italiano della valutazione degli insegnanti

Nel nostro paese lo sviluppo di sistemi integrati per la valutazione di sistema della sfera dell'education ha assunto negli anni recenti nuovo impulso che si è accompagnato ad approcci sempre più multidimensionali. Dal punto di vista della valutazione questa pluralità è infatti un dato imprescindibile: la realtà delle scuole è oggettivamente complessa e la loro qualità va pensata e misurata come un *costrutto multidimensionale*, che non può essere arbitrariamente semplificato in una misura unica. Inoltre i contenuti e la rilevanza relativa delle diverse dimensioni degli esiti variano a seconda dei cicli e degli indirizzi scolastici.

Pur nella loro molteplicità tuttavia, gli esiti finali, lasciati all'autonomia responsabile delle scuole nella loro concreta articolazione, sono comunemente riferibili al successo formativo di ogni alunno, successo da perseguire nel quadro d'uno sviluppo armonico e integrale della persona.

Nel corso del 2010 l'INVALSI ha pubblicato il *Quadro di riferimento* della valutazione del sistema scolastico e delle scuole. Il framework integra in un quadro unitario la qualità del sistema e la qualità delle scuole. Molti degli indicatori utilizzati forniscono informazioni utili sia a livello di sistema – per orientare le scelte dei decisori politici –, sia a livello di scuola in riferimento alla funzione regolativa della valutazione, diretta ad attivare processi di miglioramento e di sviluppo.

Il riferimento concettuale sotteso a tale *framework* è il modello CIPP (Contesto, Input, Processi, Prodotti-Risultati), con la produzione di un set di indicatori di riferimento compresi in ciascuna della quattro dimensioni sviluppate dal modello. Relativamente alla valutazione delle scuole e degli apprendimenti, particolare importanza assume la rilevazione del "valore aggiunto" fornito dalla scuola, in termini di accrescimento degli apprendimenti degli studenti⁵.

³ È quella che Guba chiama la *Fourth Generation Evaluation*: oltre agli amministratori, genitori e ricercatori, sono infatti *stakeholder* della valutazione anche gli insegnanti e gli studenti. Secondo Damiano, il sottinteso rimane tuttavia quello che Françoise Lantheaume ha designato come "modello del deficit", per il quale le pratiche d'insegnamento sono sempre inadeguate rispetto alla razionalità didattica concepita dai ricercatori (e dagli amministratori che contano su di loro per giustificare il budget). Con l'approccio "*stakeholder*" cambia l'atteggiamento – che riconosce il peso critico del consenso degli insegnanti e adotta comportamenti "di rispetto" – ma non l'orientamento di fondo, che mira al controllo degli insegnanti. L'uscita effettiva dal "modello del deficit" comporta un altro 'sguardo' sugli insegnanti con l'attribuzione a loro del compito di valutare l'insegnamento e gli stessi insegnanti. Il diritto di giudicare ciò ch'è 'buono' e ciò che 'vale' sembra non debba far parte del lavoro degli insegnanti, anche se, da sempre, essi giudicano gli alunni ed il loro apprendimento, praticano l'insegnamento e si adattano alle contingenze scolastiche ricavandone un repertorio di aggiustamenti che consente loro di trarre qualche soddisfazione, si fanno un'opinione delle qualità e delle prestazioni dei colleghi. Invece, tali prerogative vengono riconosciute al medico, all'architetto, all'avvocato, professionisti dai quali ci si aspetta che sappiano stabilire quel che vale e quel che non vale sulla base di un sapere relativo ai valori propri del loro campo, ai mezzi per conseguirli e ai criteri per giudicare. Per gli insegnanti c'è sempre qualcuno che lo fa per loro, mediante imperativi ai quali essi sarebbero tenuti a sottomettersi.

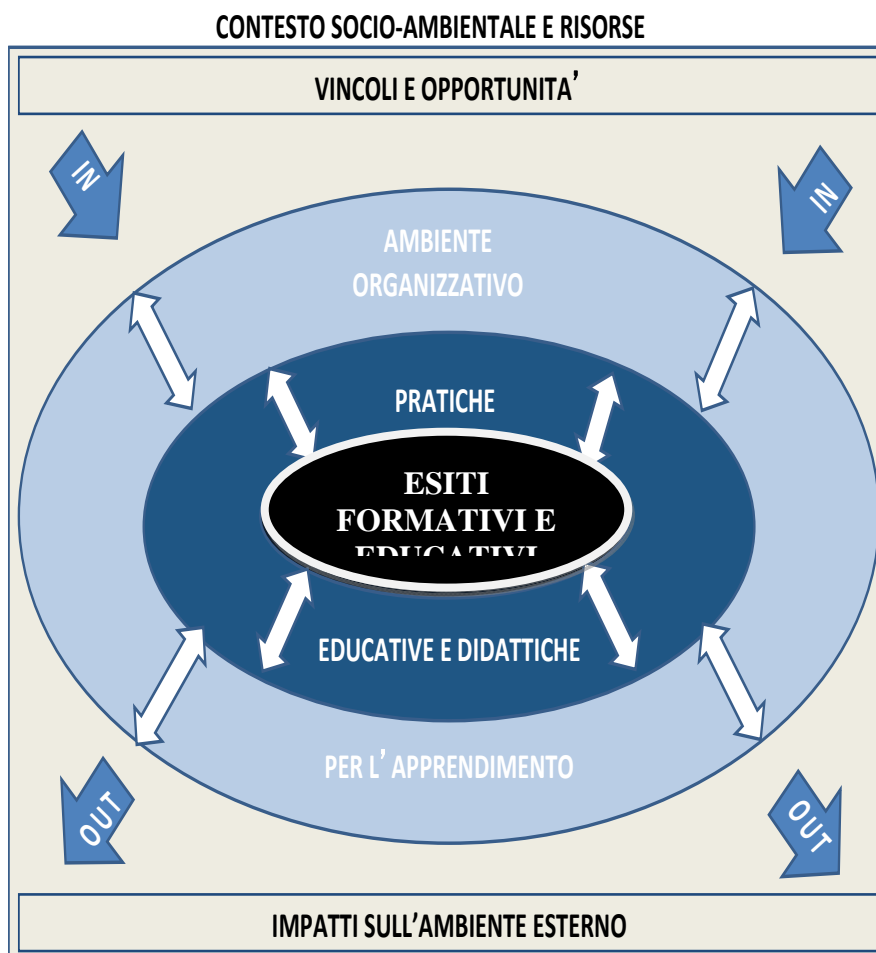
⁴ Damiano E. (2004; 2006; 2007).

⁵ Si veda anche il progetto *VALES* di INVALSI (2012) che intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all'innescò, nell'intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole. Da tale punto di vista, nel progetto si intendono

Il modello interpretativo proposto (cfr. fig. 1) fa riferimento a una diffusa letteratura sull'analisi organizzativa del servizio fornito dal singolo istituto scolastico ed è sintetizzabile in quattro classi di fattori:

- la prima si riferisce agli esiti formativi ed educativi;
- la seconda si riferisce alle pratiche educative e didattiche poste in essere nelle singole scuole;
- la terza si riferisce all'ambiente organizzativo all'interno del quale quelle pratiche e quei processi si sviluppano;
- la quarta richiama il contesto socio-ambientale e le risorse in cui si iscrive il funzionamento dell'Istituto, visto nella duplice prospettiva di vincoli e opportunità per l'azione organizzativa e formativa della scuola.

Fig.1 – Il modello di valutazione delle scuole proposto dall'INVALSI



Fonte: INVALSI (2012)

definire strumenti e protocolli a supporto delle azioni di autovalutazione, nonché protocolli operativi e meccanismi di selezione e formazione dei team valutativi esterni, indicando altresì le modalità di interazione tra percorsi e strumenti dell'autovalutazione e momenti della valutazione esterna.

A tale quadro di riferimento si è cercato di riportare anche il profilo della valutazione degli insegnanti. Qui, secondo una prospettiva di *accountability*, possiamo distinguere due criteri:

- da un lato l'efficacia educativa, che si esplica nell'assicurare che la pratica di insegnamento soddisfi gli standard curriculari che consentono agli studenti di operare attivamente nella società della conoscenza;
- dall'altro, l'equità educativa, che consiste nel garantire che le opportunità di successo formativo siano accessibili a tutti gli studenti senza riguardo al loro background in ingresso.

La valutazione degli insegnanti risponde altresì ad una serie di finalità ulteriori, quali l'accertamento del grado di attitudine, delle conoscenze e capacità per promuoverne il riconoscimento del livello di competenza e di performance, anche ai fini di un avanzamento di carriera o di status⁶. Tuttavia, questa prospettiva ha sempre incontrato parecchie resistenze da parte degli insegnanti e delle organizzazioni sindacali e non si è mai tradotta in dispositivi concreti che mettessero in discussione i sistemi basati sull'anzianità di servizio.

3. Il contesto internazionale

A livello internazionale invece va evidenziato che si riscontra un diffuso riconoscimento del fatto che i sistemi di valutazione e di *assessment* siano da ritenersi come elementi chiave per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed al tempo stesso maggiormente equi. In tale accezione l'attività valutativa tende ad essere sempre meno intesa come un fine in sé, quanto piuttosto alla stregua di uno strumento per conseguire un più alto livello di risultati da parte della popolazione studentesca, grazie ad un miglioramento della *performance* delle istituzioni scolastiche e formative. Questa centratura sugli esiti di apprendimento, rispetto ai quali diversi attori, ambiti e livelli entrano in gioco in un rapporto integrato, rappresenta la prospettiva di fondo con cui sempre più si guarda ai sistemi educativi. Ne deriva come corollario un'accresciuta attenzione per le dimensioni di *accountability* dei sistemi verso l'esterno e di sviluppo e miglioramento al proprio interno (*improvement*).

La valutazione dei sistemi educativi e delle scuole diventa così di importanza sempre più cruciale per garantire un'istruzione di qualità per tutti in un contesto in cui la decentralizzazione tende ad assumere forme progressivamente più diffuse in Europa, in ambiti quali ad esempio la gestione del personale, delle risorse, di pari passo con l'accresciuta autonomia scolastica che implica livelli sempre più elevati di *accountability*. Nel rapporto *La valutazione della scuola dell'obbligo in Europa* (Eurydice, 2004) si sottolinea che, al di là delle comprensibili differenziazioni nelle forme di valutazione, anche in considerazione dei diversi livelli di autonomia scolastica attuati nei contesti nazionali, la valutazione delle scuole si va progressivamente affiancando alla valutazione degli insegnanti e sta coinvolgendo vari attori della comunità scolastica, principalmente il corpo docente e in alcuni casi le famiglie ed i membri della comunità locale.

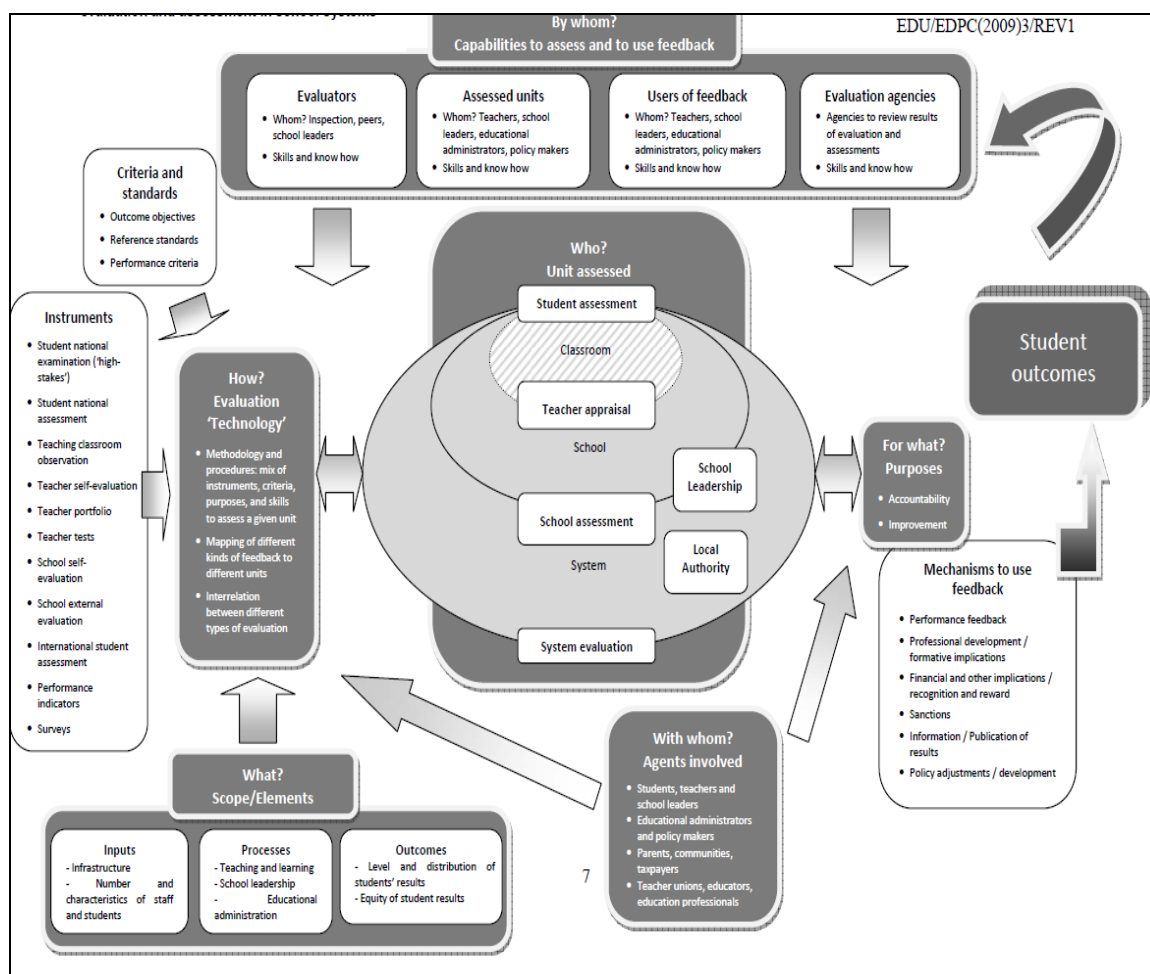
A partire dal 2009 l'OCSE ha promosso un programma che interessa il mondo della scuola primaria e secondaria, denominato *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for*

⁶ A livello nazionale il *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 26 gennaio 2011* fissa i limiti e le modalità di applicazione del sistema di misurazione, valutazione, trasparenza della *performance* del personale docente ed educativo degli istituti e scuole del primo e secondo ciclo di istruzione e delle istituzioni educative, in relazione all'art. 74, comma 4, del *Decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150*.

Improving School Outcomes, che si colloca sul piano della valutazione dei sistemi educativi intesi come unità integrate al cui interno figurano elementi interrelati, riconducibili a piani distinti, quali l'accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*student assessment*), la valutazione della *performance* degli insegnanti (*teacher appraisal*), la valutazione delle istituzioni scolastiche (*school evaluation*) ed infine la valutazione complessiva del sistema educativo (*system evaluation*). La figura (Fig. 2), che riporta il *Framework* concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di *assessment* nella scuola sviluppato dall'OCSE, mostra la fitta rete di interrelazioni che percorrono i sistemi educativi, di cui solo in tempi relativamente recenti si è passati da una visione prevalentemente monodimensionale o settoriale ad un approccio di tipo più "olistico".

Va richiamata inoltre la comparazione contenuta nel volume *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*, (EURYDICE, 2008) che presenta un quadro piuttosto aggiornato della situazione ed evidenzia come nella maggior parte dei paesi europei i meccanismi di valutazione e di incentivi siano sempre più strettamente collegati.

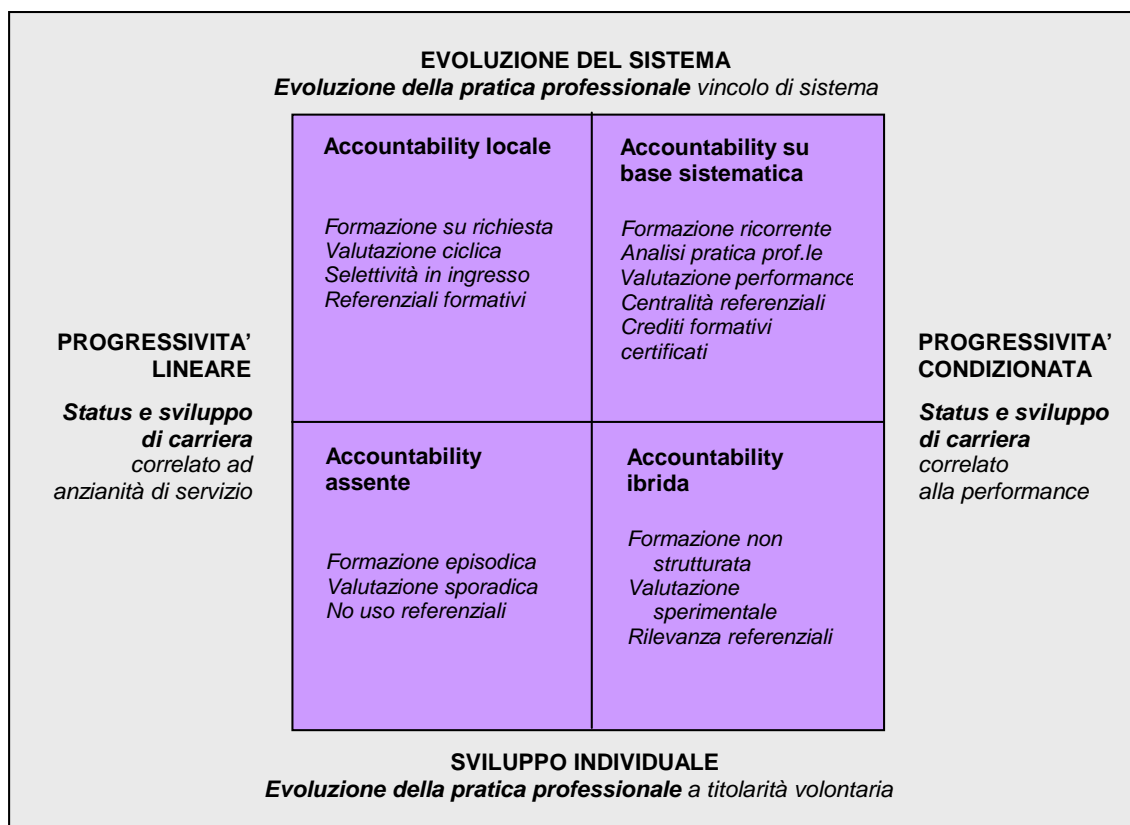
Fig. 2 – Framework concettuale per l'analisi dei sistemi di valutazione e di assessment nella sfera dell'education



Fonte: OECD (2009)

Ripercorrendo i vari studi comparati in merito, si potrebbe giungere a individuare una matrice a quattro variabili che ritorna utile per comprendere il posizionamento dei singoli sistemi di valutazione degli insegnanti (fig. 3). Si tratta di pensare l'evoluzione professionale degli insegnanti in ordine alle tipologie di *accountability* (locale o sistemica)⁷ e ai dispositivi di valutazione (collettiva o individuale, correlata con la performance o con l'anzianità di servizio).

Fig. 3 - Sistemi scolastici e grado di accountability



Fonte: Dordit, 2011

Per un'analisi più specifica vanno inoltre richiamati una serie di elementi di contesto:

- gli insegnanti sono una famiglia professionale, non un unico profilo;
- la valutazione degli insegnanti è fortemente condizionata dal contesto socio-istituzionale (es. grado di autonomia delle scuole, condizioni contrattuali e di lavoro, status, orari di lavoro ...);
- il modello di qualità dell'insegnante (l'insegnante efficace) è piuttosto variabile;
- i fattori più influenti sulla qualità degli insegnanti e sulla loro *accountability* sono la selezione in ingresso, i livelli retributivi e i sistemi premianti (*pay performance approach* o *merit pay*), la formazione in servizio, l'esistenza di *professional learning community*.

⁷ Cfr. L'insegnante e la sua qualità risultano naturalmente i *driver* chiave per la valutazione del successo degli studenti (McKinsey, 2007; OCSE, 2008).

Relativamente poi alla tipologia dei sistemi e dei modelli di valutazione, va ricordato che in circa metà dei paesi OCSE non esiste un sistema consolidato di valutazione e dove esiste esso è riconducibile a due modelli principali:

- la misurazione della performance fatta su *indicatori quantitativi*;
- la valutazione in base a *standard professionali*.

La valutazione dei docenti è condotta soprattutto da ispettori esterni, oppure dal dirigente scolastico e/o (in taluni casi) dal gruppo dei pari.

4. Alcuni modelli e casi specifici di valutazione degli insegnanti in Europa

Uno studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Dordit, 2011) ha inteso analizzare alcune tendenze emergenti sullo scenario internazionale in 4 paesi (Inghilterra, Francia, Spagna, Canton Ticino), in merito alla figura dell'insegnante, concentrandosi sui diversi modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Vediamo in sintesi alcuni risultati essenziali dei 3 paesi UE considerati.

4.1 Inghilterra

Questo paese si caratterizza (tav. 1) per:

- riferimento a standard professionali e a livelli di professionalità (4);
- pay performance (*threshold assessment*);
- valutazione interna da parte del dirigente scolastico, ma collegata alla valutazione esterna delle scuole (fatta dall'OFSTED).

Tav. 1 – Inghilterra

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
<i>School Teacher Management</i> (2006) <i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i> (2009)	SI	Tutti annualmente salvo eccezioni (<i>advantage skills teacher</i>)	Interno (dirigente scolastico o suo delegato: <i>CPD leader</i>)	Standard professionali relativi alla <i>qualification</i> per valutare la <i>performance dell'insegnante</i>
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<i>Evaluation cycle</i> - osservazione della pratica didattica - eventuale raccolta di testimonianze da parte dei colleghi	La valutazione degli insegnanti è interrelata con: - il sistema di formazione in servizio - il sistema di valutazione di istituto	<i>Main scale pay:</i> rapporto diretto <i>Upper scale pay e advantage skills teacher:</i> discrezionalità riconosciuta al dirigente scolastico	Possibilità di una reiterazione del ciclo di valutazione	<i>Professional standards:</i> - <i>attributes</i> - <i>knowledge</i> - <i>skills</i> <i>Peer review</i> mediante pratica di osservazione in classe

4.2 Francia

Questo paese si caratterizza (tav. 2) per:

- riferimento a standard professionali nazionali;
- collegamento allo sviluppo di carriera;
- doppio livello di valutazione: interna (dirigente scolastico), esterna (ispettori).

Tav. 2 – Francia

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
A. Amministrativo B. Pedagogico (ordini distinti di punteggio)	SI	A. Tutti annualmente B. Tutti a cadenza non predefinita (<i>mediamente dai 4 ai 7 anni in relazione al livello scuola</i>)	A. Interno: <i>Dirigente scolastico</i> B. Esterno: <i>Inspecteur d'académie</i>	A. Autorità, puntualità, frequenza, autorità B. Contenuti disciplinari, conoscenze pedagogiche, performance
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con la crescita della retribuzione	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
A. Documentazione raccolta dal dirigente scolastico B. Osservazione di una sequenza di attività didattiche in classe seguita da un colloquio strutturato	La valutazione risulta requisito essenziale per la promozione di: <ul style="list-style-type: none"> - livello - grado - categoria 	In forma diretta	Differimento della promozione	<i>10 compétences professionnelles (2010)</i> Gli insegnanti <i>agregés</i> beneficiano di uno status che prevede distinte procedure di valutazione (limitate all'ambito amministrativo)

4.3 Spagna

Questo paese si caratterizza (tav. 3) per:

- assenza di standard professionali;
- valutazione su base volontaria senza effetti reali sulla carriera;
- valutazione esterna tramite ispettori.

Tav. 3 – Spagna

Ambito della procedura	Valutazione periodica	Destinatari e frequenza	Valutatore	Criteri
Prevalentemente su base volontaria in prospettiva di uno sviluppo di carriera	No	Su base volontaria eccetto che per casi istruiti d'ufficio (disciplinari)	Esterno: ispettore della <i>Comunidad Autónoma (Departamentos de Educación)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contenuti disciplinari - conoscenze pedagogiche - performance dell'insegnante - performance degli allievi
Strumenti	Connessione con lo sviluppo professionale	Connessione con aumenti retributivi	Misure per gli insegnanti che non superino la valutazione	Note
<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione della pratica didattica - colloquio individuale - raccolta di documentazione sull'insegnante 	La valutazione della carriera progressa è stata recentemente introdotta nelle selezioni pubbliche per il passaggio ad altro corpo	In linea teorica, tuttavia lo studio OCSE 2005 ne vede limitata fortemente la portata effettiva	---	L'accesso allo status di <i>catedrático</i> presso la scuola secondaria è regolato mediante prova di concorso

4.4 Ulteriori approfondimenti

Un altro studio comparato promosso dall'Iprase di Trento (Delaney, 2012) ha analizzato 6 casi di paesi dell'OCSE (Australia, Inghilterra, Finlandia, Germania, Sud Corea e USA) in merito alla valutazione dell'insegnante, concentrandosi su:

- Contesti socio-istituzionali
- Politiche scolastiche
- Condizioni di lavoro
- Forme di formazione iniziale, in ingresso e in servizio
- Valutazione dei nuovi insegnanti
- Valutazione degli insegnanti in servizio
- Standard di valutazione.

Ecco una sintesi dei principali esiti relativi ad altri due paesi UE considerati:

a) Germania

- 770.000 docenti, con status di funzionari pubblici, articolati in 40 profili professionali, con grandi differenze a livello di ciascun Land (max 750 ore annue di docenza);
- Alti livelli salariali, con 12 scatti retributivi basati soprattutto sull'anzianità, non licenziabilità di fatto;
- Limitata autonomia didattica dei docenti rispetto ai programmi;
- Forte selezione in ingresso con obbligo di praticantato in classe;
- Il ruolo dell'ispettore scolastico nella valutazione (generalmente biennale) è basato sull'osservazione in classe e su colloqui (uso anche del *performance report* del capo di istituto).

b) Finlandia

- Alta reputazione sociale della professione docente che attrae talenti, buone condizioni di lavoro, alta autonomia didattica (orario di lavoro di 39 ore la settimana, di cui max 590 ore annue di docenza);
- Forte selezione in ingresso e assenza di un sistema strutturato di valutazione in servizio;
- Valutazione in itinere bimestrale basata su colloqui con il dirigente scolastico, tra pari e con i genitori in funzione di specifici miglioramenti delle performance degli studenti.

Dall'insieme degli studi citati, si conferma che:

- una valutazione su basi quantitative legate alla performance o al merito non appare in grado di cogliere la complessità della relazione educativa e didattica;
- il collegamento con i sistemi retributivi e di carriera non sempre garantisce lo sviluppo continuo delle competenze, che invece sembra più favorito dalla presenza di standard o da un sistema di formazione permanente;
- anche se la qualità degli insegnanti è sicuramente decisiva per il successo educativo degli studenti, il collegamento della valutazione degli insegnanti con le singole performance scolastiche degli studenti non appare sempre fondata;
- è auspicabile impostare un dispositivo *multirating* che integri la dimensione di *accountability* e quella di miglioramento. Esso può essere in grado di valutare gli insegnanti efficaci da quelli non efficaci e intervenire per sostenerne lo sviluppo professionale continuo;
- gli standard possono essere di aiuto, ma l'importante è evitare una deriva burocratica (*box-ticking*).

Sul piano metodologico si ribadisce invece che:

- è opportuno combinare valutazione interna ed esterna, ma quello che conta è la trasparenza dei processi e l'autorevolezza dei valutatori;
- bisogna garantire l'implicazione dei docenti e delle loro associazioni;
- l'osservazione in classe resta essenziale e così la periodicità della valutazione; il focus deve restare sull'apprendimento degli studenti e sul loro successo formativo.

5. Alla ricerca di nuove soluzioni ispirate ai modelli europei: il caso della Provincia autonoma di Trento

L'interesse della Provincia di Trento per la valutazione dei docenti nasce dalla lunga esperienza di attivazione di un sistema di autovalutazione di istituto, dalla sperimentazione di forme di valutazione esterna e dalla particolare forma di autonomia di questo Ente in cui – caso unico in Italia – tutti i docenti sono dipendenti provinciali e non statali.

In funzione di quanto previsto dal *Piano di Sviluppo Provinciale 2011-2013* e sulla base degli orientamenti accreditati in materia, risulta prioritario promuovere la definizione di procedure di valutazione degli insegnanti condivise, oggettive e dialogate, basate su più dimensioni, parametri e strumenti. Negli intendimenti della Giunta e nelle normative provinciali (in primis la Legge 5 del 2006, art.87), la valutazione degli insegnanti è vista infatti come strumento di riconoscimento e valorizzazione delle risorse e competenze professionali (per lo sviluppo di professionalità funzionali al sistema educativo, del livello individuale di professionalità, della comunità professionale e sociale di scuola), nonché come finalizzata alla promozione della qualità degli apprendimenti ed educativa per tutti gli alunni.

Nel 2011 il governo provinciale ha deciso pertanto di avviare una sperimentazione in questo ambito, a partire dalla valutazione in servizio dei docenti. La base di riferimento è stata non solo quella delle indagini internazionali e del lavoro dell'INVALSI, ma anche una serie di studi condotti dall'Iprase e finalizzati alla definizione dei profili dell'insegnante (compresi i ruoli di staff intermedio e le funzioni extradidattiche), insieme alla delineazione di un dispositivo diretto al riconoscimento dei crediti formativi ed alla certificazione delle competenze degli insegnanti.

Nel lavoro degli insegnanti il contributo individuale è ritenuto fondamentale, ma il suo esito è fortemente intrecciato con il lavoro dei colleghi e le relazioni con gli alunni, i genitori e nell'organizzazione scolastica. Come si è visto anche dalla ricerca internazionale, infatti, c'è una stretta relazione tra contesto sociale, atteggiamento delle famiglie e risultati di apprendimento.

Si propone quindi di:

- puntare ad un processo valutativo multidimensionale per rispecchiare la complessità dei fattori che contribuiscono a determinare e a contrastare l'efficacia dell'insegnamento e per rendere visibile il contributo dei diversi soggetti, in un'ottica di cooperazione e assunzione delle specifiche responsabilità verso un progetto comune di miglioramento della scuola;
- costruire un procedura sostenibile, evitando per quanto possibile rilevazioni aggiuntive ed utilizzando al massimo dati, azioni, funzioni già disponibili/previste nel lavoro dei docenti e delle scuole;
- privilegiare la funzione formativa e migliorativa della valutazione, rispetto a quella classificatoria.

5.1 Il modello

Il modello ideato dal Comitato Provinciale di Valutazione (CPV) prevede alcune dimensioni ritenute essenziali nella valutazione del lavoro dell'insegnante: esse riguardano sia l'aspetto didattico-progettuale del docente in aula, sia lo sviluppo professionale che si realizza anche attraverso la formazione e l'acquisizione di competenze e profili specifici, senza trascurare né sopravvalutare misurazioni di risultato e di reputazione che sono frutto dell'insieme dei contributi individuali.

Quindi, si propone che il processo valutativo consideri quattro dimensioni (vedi fig. 4), di cui due individuali e due di gruppo. Le due dimensioni individuali sono:

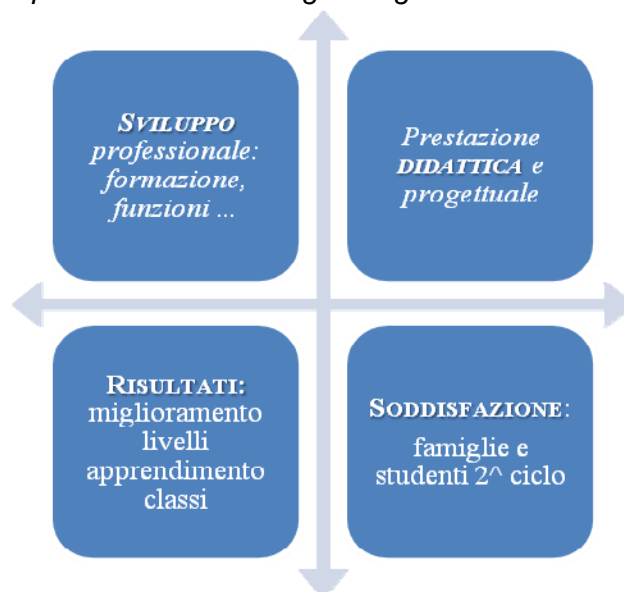
- a) l'impegno e la qualificazione del docente;
- b) la capacità didattico-progettuale e il livello di aspirazioni del docente.

Le due dimensioni di gruppo sono:

- c) i risultati in termini di miglioramento dei livelli di apprendimento e di altre prestazioni delle classi seguite dal gruppo degli insegnanti;
- d) il gradimento da parte delle famiglie e, limitatamente al secondo ciclo d'istruzione, degli studenti.

La valutazione complessiva è il risultato delle informazioni raccolte nelle precedenti fasi del percorso di valutazione, 'pesate' in rapporto alla rilevanza attribuita ad ogni dimensione valutata. Nella fase di confronto per la condivisione e la validazione degli strumenti e del percorso, si utilizzerà la distribuzione effettiva dei valori rilevati per la definizione di livelli relativi di risultato e si propone la seguente 'pesatura' dei punteggi. Naturalmente il 'peso' da attribuire a ciascuna dimensione va definito tenendo conto che quanto più si mettono al centro le dimensioni individuali, tanto più si rischia di logorare il tessuto cooperativo all'interno della scuola. La ponderazione dei vari indicatori sarà esaminata con simulazioni e proiezioni che permetteranno di capire come cambiano potenzialmente i risultati in funzione dei pesi. La ponderazione, quindi, potrà essere successivamente modificata alla luce dei risultati raggiunti e degli obiettivi da perseguire.

Fig. 4 – Dimensioni chiave per la valutazione degli insegnanti



Fonte: CPV, 2012

In analogia con quanto già avviene per la valutazione dei dirigenti scolastici, ed in genere nelle organizzazioni, l'applicazione della valutazione multidimensionale si concretizza nella costruzione e nell'impiego di un sistema – a livello provinciale, articolato per tipologia di scuola – di 'aggregazione' in un unico indicatore individuale (di classe e di scuola) delle informazioni relative a ciascuna dimensione.

Un altro elemento importante individuato è che un buon sistema di valutazione ed incentivazione dei dipendenti non può prescindere dallo sviluppo di un sistema informativo

statistico adeguato, in grado di raccogliere, mettere in qualità ed elaborare le informazioni da tutti i punti di vista coinvolti, specialmente quando essi provengano da banche dati diverse (risorse docenti, caratteristiche delle famiglie, rilevazioni degli apprendimenti, etc.).

Tuttavia, per la prima fase (2012-2013) il progetto resta finalizzato alla messa a punto di procedure valutative prototipali: proprio per questo i risultati del loro utilizzo non avranno concrete implicazioni di carriera o salariali. Sul piano metodologico poi, si ritiene importante che gli esiti delle procedure di valutazione siano tali da introdurre *differenziazioni* attendibili fra i docenti e i gruppi che vi partecipano.

5.2 L'articolazione operativa proposta

La scansione delle attività programmate è impostata come si ricava dallo schema seguente:

<i>Dimensione da valutare</i>	<i>Attività prevista</i>
a) impegno e qualificazione del docente (Sviluppo professionale)	<ul style="list-style-type: none"> • definizione di una traccia di scheda/portfolio, servendosi anche del materiale prodotto dal gruppo di lavoro dei dirigenti, dalle ricerche e sperimentazioni pregresse o in atto; • ricostruzione del 'portfolio' di un campione di insegnanti e utilizzo dati su formazione insegnanti già a disposizione: quali dati sono discriminanti? • Costruzione e-portfolio e utilizzo della procedura in alcune scuole
b) capacità didattico-progettuale e livello di aspirazioni del docente	<ul style="list-style-type: none"> • analisi e individuazione delle modalità praticate di osservazione e valutazione delle pratiche didattiche dei docenti proposte/auspiccate/accettabili; • ricostruzione di 'tipologie' di progettazione, attuazione, documentazione e valutazione di 'progetti didattici' e delle modalità di valutazione interna ed esterna proposte auspiccate/accettabili in un campione di insegnanti/consigli di classe; • utilizzo della procedura nelle scuole dove è già in corso una progettazione mirata.
c) risultati in termini di miglioramento dei livelli di apprendimento e di altre prestazioni delle classi seguite dal gruppo degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> • procedure tecniche e burocratiche per la partecipazione generalizzata alle prove INVALSI ed alle altre prove ed associazione dei risultati e delle risposte ai questionari studente all'anagrafe studenti, integrata con quella dei docenti e delle scuole; • ricerca finalizzata a costruire la procedura per l'utilizzo dei dati INVALSI per la misurazione ponderata dei risultati in termini di miglioramento dei livelli di apprendimento delle classi, ai fini della valutazione di questa dimensione delle prestazioni degli insegnanti; • sperimentazione del calcolo del valore aggiunto per classe partendo dal lavoro del gruppo di dirigenti che sta calcolando il valore aggiunto della scuola; • utilizzo della procedura in alcune scuole (su dati 2011 e possibilmente 2012).

<p>d) gradimento da parte delle famiglie e, limitatamente al secondo ciclo d'istruzione, degli studenti (<i>Customer satisfaction</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utilizzo dei dati di <i>customer satisfaction</i> in autovalutazioni d'istituto degli ultimi due anni per la 'prova' della procedura di 'riscalatura' per classe proposta; • adattamento dei questionari con l'individuazione degli indicatori obbligatori per ogni scuola e predisposizione del software per associare i risultati all'anagrafe studenti/ docenti/ classe/ scuola; • software per la risposta dei questionari on line utilizzando la sperimentazione già fatta; • utilizzo procedura in alcune scuole campione .
--	--

5.3 Quadro di Riferimento del profilo del docente

Interessante è anche la proposta di un *referenziale professionale* standard per i docenti, articolato in quattro aree di competenza:

Area Insegnamento (competenze *disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, relazionali*)

- INS1 Padroneggiare i saperi disciplinari e saperli usare per promuovere l'apprendimento
- INS2 Riconoscere bisogni, diritti e contributi degli alunni e realizzare interventi inclusivi e personalizzati
- INS3 Progettare, realizzare in modo motivante e flessibile, monitorare e valutare in modo regolare e trasparente i processi formativi ed i risultati di apprendimento
- INS4 Utilizzare metodologie didattiche innovative (laboratori, TIC, CLIL)
- INS5 Dialogare in modo chiaro ed autorevole con studenti e genitori

Area Innovazione, Ricerca e Sperimentazione (competenze *di ricerca*)

- IRS1 Riflettere sulla propria azione professionale e innovarla
- IRS2 Utilizzare strumenti per l'arricchimento delle conoscenze e competenze culturali e professionali (ricerche, banche dati, pubblicistica, occasioni formative)
- IRS3 Utilizzare la propria esperienza e assumere un ruolo attivo nel comunicare e diffondere pratiche di innovazione nella comunità professionale interna ed esterna alla scuola ove opera
- S4 Progettare e implementare iniziative di collaborazione in rete e sperimentazione scolastica, provinciale, nazionale ed internazionale
- IRS5 Promuovere e supportare processi rigorosi di valutazione dell'insegnamento e della scuola

Area gestionale (competenze *organizzativo-relazionali*)

- GES1 Lavorare in team con i propri colleghi, con le altre figure professionali, ma anche con le famiglie e le loro forme associative
- GES2 Contribuire alla progettazione collegiale ed all'arricchimento dell'offerta formativa della scuola, con attenzione ai PSP e allo specifico contesto di riferimento
- GES3 Assumere funzioni gestionali nell'ambito della scuola, presidiandone i processi fondamentali (progettazione, budget, realizzazione, organizzazione, controllo, valutazione)
- GES4 Operare come attore organizzativo consapevole, gestendo il potere, la conflittualità, la

responsabilità

GES5 Gestire rapporti professionali esterni all'istituzione scolastica

Tale standard potrà fare da riferimento sia per l'autovalutazione che per lo sviluppo professionale a seguito dei confronti previsti.

5.4 Alcune questioni aperte

L'esperimento trentino è iniziato da troppo poco per poterne prefigurare gli esiti. Esso tuttavia ha permesso già in questo lasso di tempo di formulare alcune questioni chiave che ritornano sia nel dibattito a livello nazionale, sia nel confronto con le esperienze internazionali citate.

Tra esse merita segnalare le seguenti:

a) Chi valuta?

Per l'aspetto della formazione professionale del docente si procede alla costruzione di un sistema di crediti e di un sistema di certificazione in grado di trasformare qualsiasi apprendimento in credito capitalizzabile. Analogamente, per le dimensioni 'di gruppo' (c-risultati; d-apprezzamento) vengono utilizzati dati disponibili e procedure codificate.

Per quanto riguarda la capacità didattica progettuale del docente, sono possibili diverse soluzioni che vanno dall'auto alla etero valutazione, alla loro integrazione, che hanno impatti e comportano impegni e costi differenti. La raccolta di esperienze in atto e la ricerca dell'IPRASE serviranno a mettere a fuoco i pro e i contro di ogni scelta e ad individuare una o più soluzioni da sperimentare.

b) La sostenibilità a regime del dispositivo proposto

Il processo di valutazione che verrà definito dovrà pensare fin dall'inizio a procedure sostenibili nel tempo, in termini di impegno finanziario ma anche di tempo lavoro. È quindi necessario pensare ad informatizzare le procedure il più possibile. Si rende quindi necessaria la costituzione di un gruppo di lavoro che valuti la possibilità di elaborare a livello centrale (provinciale) il maggior numero di dati possibile per evitare di gravare troppo sul lavoro dei docenti. È inoltre opportuno progettare eventuali interventi di valutazione esterna tenendo presente che a regime dovranno essere moltiplicati per l'intero numero di scuole e di docenti.

c) Gli effetti della valutazione

Le conseguenze della valutazione degli insegnanti cambiano se la stessa è svolta in una logica premiante (tipo premio produttività), in una logica di accesso a funzioni di sistema, o in una logica di progressione di carriera. Considerato che probabilmente si passerà gradualmente da una funzione ad un'altra della valutazione, la proposta sperimentale si propone di arrivare a definire un dispositivo versatile, utilizzabile con degli aggiustamenti, in logiche differenti.

Come si può evincere dall'insieme delle considerazioni fin qui svolte, il tema della valutazione degli insegnanti apre un caleidoscopio di prospettive che riconfermano al centro la questione cruciale della legittimazione sociale e organizzativa dei vari approcci proposti: ad essere sollecitate infatti non sembrano essere tanto le tecniche e le metodologie valutative, quanto piuttosto il senso e l'uso che esse assumono per i vari *stakeholder*, ma soprattutto per i due protagonisti centrali del dialogo educativo, gli insegnanti e gli studenti.

Bibliografia

- Damiano E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. L'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2009), "Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa", in *Orientamenti pedagogici*, n. 4, pp. 551-571.
- Delaney A. (2012), *Teacher evaluation and its context – a six country study*, paper, Iprase, Trento.
- Dordit L. (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti* - Breve rassegna internazionale, Iprase, Trento.
- EURYDICE (2008), *Responsabilità ed autonomia degli insegnanti in Europa*. Testo disponibile al sito http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094IT.pdf consultato il 19-12-2012.
- Guba E. G. (1969), "The Failure of Educational Evaluation", in *Educational Technology*, pp.29-38.
- INVALSI (2012), *Valutare le scuole: le logiche generali del progetto VALES*. Testo disponibile al sito http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf, consultato il 19-12-2012.
- McKinsey Report (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*. Testo disponibile al sito http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf consultato il 19-12-2012.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009) *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School*, OECD Publishing, Paris.